



جامعة سوهاج



جمعية الثقافة من أجل التنمية

بالاشتراك مع

المؤتمر العلمي العربي الرابع (الدولي الاول) التعليم وتحديات المستقبل ٢٥ - ٢٦ أبريل ٢٠٠٩ م (المجلد الأول)

تحت رعاية

الأستاذ الدكتور / محمد سيد ابراهيم

الوزير اللواء / محسن النعماني

رئيس جامعة سوهاج

محافظ سوهاج

الأستاذ الدكتور / خلف شكر

الأستاذ الدكتور / لطفي حامد ابو دهب

نائب رئيس جامعة سوهاج لشئون خرمه

نائب رئيس جامعة سوهاج لشئون

الاجتمع وتنمية البيئة

الدراسات العليا والبحوث

رئيس المؤتمر

أ.د / مصطفى رجب

رئيس جمعية الثقافة من أجل التنمية

مقرر عام المؤتمر

أ.د / خلف محمد البحيري

كلية التربية - جامعة سوهاج

العلم والإيمان للنشر والتوزيع

378.063

مصطفى رجب .

م. ر.

المؤتمر العلمي العربي الرابع (الدولي الأول) التعليم وتحديات المستقبل
25-26 أبريل 2009م (المجلد الأول) / مصطفى رجب .- ط1- كفر الشيخ :
العلم والإيمان للنشر والتوزيع ، 2009.
700 ص ؛ 24 سم .

تدمك : 3 - 208 - 308 - 977

1. التعليم الجامعي - مؤتمرات .

أ - العنوان

رقم الإيداع : ١١٦٥٣ .

الناشر : العلم والايمان للنشر والتوزيع

دسوق - شارع الشركات- ميدان المحطة

هاتف : ٠٠٢٠٤٧٢٥٥٠٣٤١ - فاكس : ٠٠٢٠٤٧٢٥٦٠٢٨١

E-mail: elelm_aleman@yahoo.com

elelm_aleman@hotmail.com

حقوق الطبع والتوزيع محفوظة

تحذير:

يحظر النشر أو النسخ أو التصوير أو الاقتباس بأى شكل

من الأشكال إلا بإذن وموافقة خطية من الناشر

2010

شكر وتقدير

يتشرف مجلس إدارة جمعية الثقافة من أجل التنمية والجمعية العمومية
بتقديم خالص الشكر والتحية والعرفان إلى

المركز القومي لثقافة الطفل بالقاهرة
أكاديمية البحث العلمي والتكنولوجيا بالقاهرة

على وعملهم المتميز والذى كان له عميق الاثر في انجاز هذا المؤتمر
وفي ذلك فليتنافس المتنافسون

رئيس مجلس إدارة جمعية الثقافة من أجل التنمية

أ.د/مصطفى رجب

obeikandi.com

محتويات المجلد الأول

م	الموضوع	الصفحة
١	التسويق العربي لمدرسة المستقبل فى زمن العولمة..... أ.د. السيد سلامة الخميسى	٩
٢	الإبداع فى المشروع القومى للتعليم..... أ.د/ حسن شحاته	٣٥
٣	التعليم فى الوطن العربى والتحديات التى تواجه تطبيق برنامج " التعليم للجميع "..... أ.د/ صالحة محى الدين سنقر	٤٩
٤	سيكولوجية العولمة وأثرها على التربية ولأنظمة ومستقبل التعليم..... أ.د/ صالح حسن الداهري	٧٣
٥	تطوير كفايات معلم الفنون التشكيلية فى ضوء معايير الجودة بمراحل التعليم العام بسلطنة عمان..... أ.د / محمد حسنى عمر فؤاد الأشقر	٩٣
٦	عناية القرآن والسنة بالمستقبل الإنسانى..... أ.د / محمد محمد عثمان	١٤٣
٧	اتجاهات التجديد فى المدرسة العربية..... أ.د / محمد محمود الخوالدة	١٥١

تابع محتويات المجلد الأول

م	الموضوع	الصفحة
٨	مستقبل النقد الأدبي وفاعلية مناهجنا التعليمية دراسة تطبيقية على مناهج المرحلة الابتدائية..... ا.د/ مصطفى رجب سالم & د/ مصطفى عبد العاطى غنيمى	١٦٩
٩	رعاية المهوويين في ظلال السنة النبوية (ابن مسعود نموذجاً).. د/ أبو القاسم محمد أبو شامة	١٩١
١٠	فاعلية برنامج مقترح قائم على التعلم النشط فى تنمية بعض المهارات الحياتية لدى الدارسات بمدارس الفصل الواحد..... د / أحمد محمد على رشوان & د / عادل رسمي حماد النجدي	٢١١
١١	المستودعات الرقمية للوحدات التعليمية فى بيئة التعليم الإلكتروني..... د/ أحمد صادق عبد المجيد	٢٧٩
١٢	صورة المستقبل في السنة النبوية..... أحمد محمد سليمان	٣٠٧
١٣	الديناميات السياسية والدارونية المنطقية وانعكاساتها على تعاقب العمداء في مؤسسات التعليم العالي..... د/ اكثم عبد المجيد الصرايرة	٣٢٥

تابع محتويات المجلد الأول

م	الموضوع	الصفحة
١٤	فعالية استخدام نموذج تدريسي في مادة العلوم لتنمية بعض عمليات العلم والمهارات الاجتماعية وفقا لنمط تعلم تلاميذ المرحلة الابتدائية.....	٣٤٥
	د / ألفت عيد شقير	
١٥	نحو تعليم مدرسي مبني على الاقتصاد المعرفي.....	٤١٧
	د/ تيسير اندراوس	
١٦	جودة المناهج وأساليب التدريس.....	٤٥١
	د / خديجة إمام عثمان	
١٧	دور مدرسة المستقبل فى توعية الأطفال بالوقاية من الإعاقة وأهمية التدخل المبكر.....	٤٧٣
	د/ سرى محمد رشدى سالم	
١٨	التنشئة التكنولوجية لطفل الروضة (رؤية مستقبلية فى ظل التحديات المعاصرة).....	٤٩٩
	و / محمد النصر حسن & د/ عبد الرحمن أبوالمجد رضوان	
١٩	تصور مقترح لتطوير رسالة التعليم الأساسي في الوطن العربي لمواجهة تحديات العولمة.....	٥٠٣
	د/ منى كشيك	

تابع محتويات المجلد الأول

م	الموضوع	الصفحة
٢٠	واقع قيم المواطنة فى مناهج التربية الوطنية وأداء معلميه بالمرحلة الثانوية (دراسة تحليلية)	٥٢٧
٢١	دور مدرسة المستقبل في إنقاذ الطفل من خطر سوء المعاملة، والعمل، والإعاقة.....	٥٨٥
٢٢	تصور مقترح لدور المدرسة في التربية الإعلامية في ضوء خبرات بعض الدول.....	٦٠٣
٢٣	<i>Madrasah schools and the challenges to implementing creative and responsive teaching approaches I</i> By: Dr. Saeda Buang	٦٦٥
٢٤	<i>The religious education in the future schools: Between the pioneering and dependency</i> By : Fajar Hidayah Integrated Islamic School	٦٨٧

* الآراء الواردة في البحوث تعبر عن رأي كاتبها، ولا تعبر عن رأي الجهة الصادرة عنها.
* ترتيب البحوث والدراسات وفق اعتبارات تنظيمية ولا علاقة لها بمكانة البحث أو الباحث .

1-This paper is presented at The Fourth Arab Scientific Conference of Education and the Challenges of the Future, Sohag University, Sohag, Egypt, 25 – 26 April 2009.



جامعة سوهاج

بالاشتراك مع



جمعية الثقافة من أجل التنمية

التسويق العربى لمدرسة المستقبل فى زمن العولمة

أ.د. السيد سلامة الخميسى
كلية التربية - فرع ومياط
جامعة المنصورة

التسويق العربي لدرسة المستقبل فى زمن العولمة أ.د. السيد سلامة الخميس

١- مدخل إلى التساؤل الإشكالى :

ما أن بدأ العقد الأخير من القرن الماضى ، حتى بدأ انشغال الفكر الإنسانى بصورة الحياة التى ستكون فى القرن الجديد فى مختلف المجالات والميادين . انشغل الفكر الاقتصادى بالنظام الاقتصادى القادم وحالته المتوقعة ، وبزوغ أفكار اقتصادية جديدة وأفول أفكار وتيارات ونظم أخرى .

وانشغل الفكر السياسى ، بتداعيات هذا التغيير وانعكاسات تلك التحولات على النظم السياسية القائمة ، والقوى السياسية الداخلية ، والعلاقات الدولية ، واشكال الصراع المتوقعة . وانشغل الفكر الاجتماعى بمستقبل النظم الاجتماعية والتغيير المتوقع فى الظواهر الاجتماعية، وما ستكون عليه الكيانات الاجتماعية المستقرة مثل الأسرة . الخ وقبل كل ماسبق وأثنائه . . بدأ فصل جديد من فصول عصر التقنية يعيشه العالم ويعيد الناس هيكله مختلف شئون حياتهم وفقاً لمعطياته . فبدأت موجة من الطغيان التقنى لتقتحم كل مجالات الحياة ، ومنها - بالطبع - المجال التعليمى . .

بمعنى آخر ، بدأ الناس - على مسئولي العامة والنخب - ينشغلون بالمستقبل فى مختلف المجالات والميادين . ومن بين تجليات هذا الانشغال بالمستقبل كان التفكير فى صورة " تربية المستقبل " و " تعليم المستقبل " و " مدرسة المستقبل " . الخ لقد استحدثت العولمة واقعاً جديداً على مستويات مختلف الكيانات الاجتماعية بدءاً من الأسرة وانتهاء بالدولة . بل بالعالم ككل . كما أضحت العولمة تمثل تهديداً حقيقياً للهويات الثقافية والخصوصيات الحضارية والانتماء الوطنى ، وعاملاً رئيساً فى هجران الإرث الحضارى الوطنى أو الاغتراب عنه .

وبالطبع ، لم يسلم التعليم من طغيان طوفان العولمة الجارف . بل إن العولمة فرضت على العقل التربوي المعاصر الكثير من العضلات التي لافكاك من البحث عن حلول لها وإجابات فكرية وعملية عن تساؤلاتها ، حتى تصبح التربية قادرة على الديمومة وحتى تصبح المدارس قادرة على البقاء والاضطلاع بمسؤولياتها التربوية ، والاحتفاظ بامتيازها التعليمي في العصر الجديد .

وحتى لاتخضع افتتاحية هذه الورقة لفهم متعجل يقود إلى استخلاص موقف مناهض للعولمة برمتها ، وهو ماليس صحيحاً ، فإننا هنا نذهب إلى ما ذهب إليه "صائع" في دراسته عن "تربية العولمة وعولمة التربية" (١٤٢٥) حيث يرى أنه لا ينبغى الخلط بين قبول المرء لثقافة عالمية نجمت عن تلاقح ثقافات متنوعة ومتعددة ، وتحظى بقيم إنسانية خالدة مثل العدل والمساواة والحرية . وغيرها ، وبين فرض ثقافة معينة على العالم كله وتصديرها ، أو الادعاء بأنها هي وحدها تمثل الثوابت العالمية التي ينبغى اتباعها دون قيد أو شرط . - فإذا كان للعولمة من الإيجابيات ما يمكن التعامل معه والإفادة منه ، فإن لها من السلبيات ما يمكن تجنبه ورفضه .

والمدرسة العربية اليوم ، شأنها شأن التربية العربية برمتها ، وتتعرض لضغوط التغيير التي ولدها زمن العولمة . وهى - علاوة على ما واجهته وتواجهه من ضغوط مجتمعية تتعلق بمكانتها ووظيفتها ، بل وبقائها في الماضي والحاضر - تواجه اليوم الطغيان العولى الجارف بمقومات بقاء وآليات مواجهة متواضعة .

والمدرسة العربية وتواضع إمكاناتها في هذه المواجهة ليست استثناء ، بل هو حال المدرسة المعاصرة في الكثير من أنظمة التعليم في مختلف بقاع العالم . فالتحدى الذى تواجهه المدارس - كمؤسسات - ليس جديداً ، وإن عظمت العولمة من آثاره ، ووسعت من مساحته وفعلت تداعياته .

ويرى "وطفة" (٢٠٠٧):

" أن المدرسة التي لعبت دورها المرسوم في إحياء الحضارة وفي إنها من الثقافة الإنسانية تجد نفسها اليوم في مواجهة موجات قصف تكنولوجيا أضر منه عولة فائقة التوحش ، حيث تواجه اليوم - وبفعل التقدم المفرط للتكنولوجيا وقيم العولة الجديدة - منظومة من التحديات الكبيرة التي تنال من دورها ووظيفتها وبنائها التقليدية كمؤسسة منتجة للقيم الإنسانية الأصلية " .

هذا عن المدرسة ككيان تربوي مؤسسى بشكل عام ، أما المدرسة العربية فإنها بحكم تخلفها الراهن ، وخصوصية الثقافة التي تعمل فيها ، وتعاضم الآمال منها - تواجه تحديات مصيرية تمس كل ما يتصل بوجودها ككيان ، وبهويتها كفلسفة ، وبأدوارها ومهامها كوظيفة ، وبالتعلم فيها كمنتج تربوي متوقع !!

٢ - فكرة الورقة وهدفها وتسأولها الاشكالي :

هذه الورقة تمثل رؤية نظرية مسعاها استكشاف موقع مدرسة المستقبل العربية القائمة أو المأمولة - من حركة مدارس المستقبل التي استحدثتها العقل التربوي المعاصر لمواجهة تحديات العولة . وبيان ما إذا كانت هذه المدرسة المستهدفة تمثل نتاجاً عربياً أصيلاً معاصراً وجديداً ، أم أنها جاءت استنساخاً ، وتسويقاً commercialization لمدرسة المستقبل التي ابتدعها الفكر التربوي الغربي بمفاهيمه الرأسمالية وآلياته السوقية؟! وعليه ، يصبح تساؤلنا الرئيسى الذى تسعى الورقة للإجابة عنه ، وتتمحور حوله محاورها هو :

ما طبيعة التسويق العربى المعاصر لمدرسة المستقبل ، وما موقعه من التسويق العربى لنموذجها ؟

والإجابة عن هذا التساؤل تسترعى تنظيم هذه الورقة وفق المحاور الثلاثة التالية :

- التسويق النظرى والعلمى لمدرسة المستقبل العربية .
- التسويق العملى (التطبيقى) لمدرسة المستقبل العربية .
- مدرسة المستقبل بميزان التربية العربية المستقبلية .

- الخلاصة والتوصيات .

٣- التسويق النظرى والعلمى لدرسة المستقبل :

أسفر انشغال العقل التربوى العربى بالمستقبل ، إلى إنتاج كم هائل من الأدبيات التربوية - مقالات ، كتب ، دراسات ، تقارير - المعنية بتربية المستقبل عموماً ، و"مدرسة المستقبل" *Future school* على وجه الخصوص . كما عنيت الكثير من المؤتمرات والتجمعات التربوية العربية - الرسمية وغير الرسمية - بهذا الشأن التربوى المستقبلى تحت عناوين متنوعة ، ولكنها تذهب فى نفس الاتجاه المستقبلى مثل : التربية والتعليم للقرن الحادى والعشرين ، ومدرسة المستقبل ، ومناهج التعليم فى المستقبل ، وإدارة مدرسة المستقبل ، والتخطيط الاستراتيجى لمدرسة المستقبل ، والتقويم فى تعليم المستقبل . بمعنى آخر ، ظهرت أشكال مختلفة من التسويق العربى لمدرسة المستقبل على المستويين النظرى والعملى ، وفى صور مختلفة (أكاديميين وباحثين ، منظمات وهيئات حكومية ، منظمات وهيئات غيرحكومية .. الخ)

وفيما يلى عرض لأمثلة من هذا التسويق النظرى لمدرسة المستقبل فى البيئة العربية

١/٣ : التسويق على مستوى المنظمات والمراكز العلمية والبحثية غير الحكومية : ومن أمثلته :

- تقرير منتدى الفكر العربى (١٩٩١) بعنوان : " تعليم الأمة العربية للقرن الحادى والعشرين - الكارثة والأمل " والذى يمثل طرحاً لكوكبة من المفكرين والعلماء العرب تحت عنوان مظلة المنتدى . وقدموا من خلاله تصوراً لاستراتيجية للتعليم فى المستقبل تنهض على خمسة مفاهيم وهى : الشجرة التعليمية ، والتعلم الذاتى ، والجسور التعليمية ، ونقاط العبور المتعددة ، والمشاركة بين المجتمع المدنى والدولة فى أمر التعليم ، وفك الارتباط بين الشهادة والوظيفة .

٢/٣ : التسويق على مستوى المنظمات والمراكز الحكومية :

ففى عام (٢٠٠٠) أصدر مركز الإمارات للدراسات والبحوث الاستراتيجية مؤلفاً جماعياً يقع فى أكثر من أربعمائة وخمسين صفحة ، يضم أكثر من ست عشرة دراسة

لباحثين عرب وأجانب ، عنيت كل منها بقضية من قضايا التعليم والتدريب للمستقبل حيث صدر المؤلف بعنوان : " التعليم والعالم العربي – تحديات الألفية الثالثة " .

ومن أبرز ما عنى به هذا العمل العلمي بشأن مدرسة المستقبل ، دراسة "جيف سبرنج Geoff spring" – من جامعة ملبورن باستراليا- عن " مدارس المستقبل : تحقيق التوازن "، والتي عرض فيها لتجارب مدارس المستقبل على المستوى الدولي ، وكذلك التجارب الأسترالية في هذا الشأن . كما عرضت الدراسة كذلك لاستراتيجيات تطوير مدارس المستقبل .

- وفى عام (٢٠٠٠) عقدت المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ندوتها عن " المعالم الأساسية للمؤسسة المدرسية فى القرن الحادى والعشرين بالدوحة فى الفترة من ٧-١٠ أكتوبر ٢٠٠٠ وفى نفس العام صدرت المنظمة وثيقتها عن " مدرسة المستقبل " والتي استهدفت وضع تصور مقترح كما ينبغى أن تكون عليه مدرسة المستقبل فى الوطن العربى ، حيث تتكون الوثيقة من قسمين رئيسيين ؛ يتعرض القسم الأول لمفهوم الدراسات المستقبلية من حيث مناهجها وأهم النماذج المستخدمة فيها ، والمتغيرات المؤثرة فى تشكيل المستقبل ، ثم تقدم الوثيقة عدة مشاهد للمستقبل تتأرجح بين التفاؤل والتشاؤم من منظور عالمى وعربى .

- وفى عام (٢٠٠١) ينشر مكتب التربية العربى لدول الخليج كتاب (الحر) عن " مدرسة المستقبل " وهو من الأدبيات ذائعة الصيت عن هذا الموضوع . ويتكون الكتاب من أربعة فصول ، حيث عرض فى فصله الأول للعلاقة بين التربية والمستقبل ، والصورة المستقبلية للتربية فى دول الخليج ، وفى الفصل الثانى يعرض الكتاب لخصائص المدرسة الفاعلة والتعليم النوعى من رؤية عالمية . وفى الفصل الثالث يعرض لنموذج الإصلاح التربوى من مستويات الدولة والمجتمع والإدارة ، ومستوى المدرسة حتى مستوى الصف ومستوى المتعلم . أما فى الفصل الرابع والأخير فيعرض الكتاب لرؤية مستقبلية لمدرسة المستقبل قدمها الحروفق تصور

واضح الملامح يشمل رؤية المدرسة ورسالتها، والمبادئ المعلقة، والأهداف والوسائل الاستراتيجية حتى العناصر المساعدة لتحقيق رؤية مدرسة المستقبل وأهدفها في البيئة العربية.

- وفي عام ٢٠٢٣/١٤٢٣ عقدت جامعة الملك سعود بالرياض ندوتها عن مدرسة المستقبل في الفترة من ٢٢-٢٣/١٠/٢٠٢٢ قدم فيها عشرات البحوث والدراسات وشارك فيها أكاديميون وباحثون سعوديون وعرب وأجانب.

٣/٣: التسويق على مستوى الباحثين الأفراد :

- ففي عام (٢٠٢٣/١٤٢٣) جاءت دراسة (الحاج) عن : " البيئة التعليمية لمدرسة المستقبل " والتي استهدفت مراجعة المفاهيم والنظريات والأدبيات السابقة بغية الوصول إلى استشراف ملامح هذه البنية وفقاً لثوابت المجتمع . وقدمت الدراسة بعض التقنيات المقترحة في البيئة التعليمية الجديدة لمدرسة المستقبل كاستخدام فكرة المستويات المعرفية العليا وقوائم التدقيق ، والتدريب واستكمال التنظيمات البيانية ، كما عرضت الدراسة لاعادة هيكلة بيئة التعليم والتعلم في الصف الدراسي التقليدي بشكل يوائم العصر ، ويتعاطى مع التغيرات الحادثة .

- وفي عام (١٤٢٣هـ) كذلك ، ينحو (العطرجي) بدراسته عن " المدرسة الثانوية السعودية الإلكترونية الافتراضية على الانترنت " منحى أكثر اهتماماً بتقنيات العصر ، كما يعنى بتطبيق فكرة مدرسة المستقبل في البيئة التعليمية السعودية حيث استهدفت الدراسة تأسيس مدرسة ثانوية سعودية الكترونية (تجريبية) افتراضية تابعة لوزارة التربية والتعليم . هذه الدراسة قد اهتمت بتوطين فكرة مدرسة المستقبل الالكترونية الافتراضية في الواقع السعودي لتساند المدارس الثانوية القائمة من ناحية ، وتتعاظم مع الاحتياجات التربوية والتعليمية لبعض الفئات من ناحية أخرى . وقد ساعد على طرح

هذه الفكرة امتلاك المملكة العربية السعودية عموماً ، وزارة التربية والتعليم على وجه الخصوص لبنية أساسية تقنية جيدة .

- وفى عام (١٤٢٣هـ) كذلك ، قدم (عثمان) دراسته عن "التكنولوجيا ومدرسة المستقبل : الواقع والمأمول" والتي عنى فيها كذلك بالبعد التقنى بدرجة كبيرة حيث استهدفت دراسته تحديد الواقع الراهن للمدارس فى الوطن العربى وتحقيقي مواصفات مدرسة المستقبل فى ضوء التكنولوجيا وقد انتهت الدراسة بتصور مقترح لمدرسة المستقبل العربية فى ضوء التكنولوجيا وحدد فى مقترحه الملامح الأساسية لهذه المدرسة بدءاً من الأهداف وانتهاءً بمعلم المدرسة .

فالدراسة عنيت بتصور شامل لمدرسة المستقبل ، ولكن فى ضوء متغير "حاكم" وهو التكنولوجيا .

- وفى عام ١٤٢٣هـ قدم (بن صالح) دراسته عن : " مدرسة المستقبل : أهدافها واحتياجاتها الفراغية " ، وقد ركزت الدراسة جل اهتمامها على مواصفات مبنى مدرسة المستقبل ومواءمة هذا المبنى للعوامل البيئية واستجابته لمطالب التنمية الاقتصادية والاجتماعية فى المجتمع المحيط .

- وفى نفس العام (١٤٢٣هـ) يطرح (الصالح) دراسته من زاوية تقنية كذلك حيث جاءت دراسته معنونة بـ "التقنية ومدرسة المستقبل : خرافات وحقائق" والتي نحت كسابقاتها منحى تكنولوجيا تقنياً حيث استهدفت الدراسة إثارة العديد من القضايا المرتبطة بصميم دور التقنية فى مدرسة المستقبل والعلاقة بينهما وانتهت الدراسة على أن الدور سيؤثر حتماً على مكونات المشروع التربوى لمدرسة المستقبل : طلاباً ومعلمين ، ومنهجاً وتقويم ، وإدارة وإشراف .

- وجاءت دراسة حسن (١٤٢٣) عن : "أدوار المعلم بين الواقع والمأمول فى مدرسة المستقبل : رؤية تربوية " لتعنى ببعد آخر من أبعاد مدرسة المستقبل وهو بعد

- (المعلم). حيث استهدفت الدراسة التعرف على الأدوار التربوية الجديدة للمعلم في مدرسة المستقبل منتهية بإقتراح استراتيجية لاعداد معلم مدرسة المستقبل .
- وجاءت دراسة أبو السندسي (١٤٢٣هـ) عن : الأسس الفلسفية والاجتماعية لمدرسة المستقبل " حيث عينت الدراسة بالرؤية المستقبلية لما يجب أن تؤول مدرسة المستقبل من حيث الأهداف والمناهج والميزات التعليمية . كما عينت الدراسة بتحديد وظائف مدرسة المستقبل ودور اولياء الأمور .
 - وجاءت دراسة كعكي (١٤٢٣٩) عن : "إدارة مدرسة المستقبل " لثغى ببعد آخر من أبعاد هذه المدرسة وهو بعد الإدارة ، فاستهدفت تعرف المهارات المطلوب توافرها فيمن يدير مدرسة المستقبل ، وسبل إعداد القادة التربويين ليتمكنوا من القيام بمهامهم بكفاءة وفاعلية .
 - وجاءت دراسة النصارى عام (١٤٢٣) عن : " مدرسة المستقبل " رؤية من نافذة أخرى " حيث نظرت الدراسة لمدرسة المستقبل من منظور شمولي كمسعى تطويري لمدارس اليوم ، حيث تناولت مدرسة المستقبل من زوايا عديدة كالخطط والمفاهيم والأهداف المرتبطة بمدرسة المستقبل ، والنظر إلى التقنية والحاسبات الآلية (بشكل خاص) على أنها وسيلة جيدة للتعليم والتعلم ، ولكنها ليست الوحيدة . كما عيّنت الرؤية بالمعلمين وتطوير أدائهم التدريسي ، وكذلك التقويم الذي ينبغي أن يبنى على الشفافية والوضوح والمصارحة.
 - أما المناهج في مدرسة المستقبل ، فقد عيّنت بها دراسة المشيخ (١٤٢٣) عن : "الثبات والتغير في منهج مدرسة المستقبل . حيث استهدفت الدراسة تحديد صورة المناهج لتلك المدرسة المأمولة ، والتعرف إلى عوامل التطوير والتجديد في تلك المناهج ، وأوصت الدراسة بمجموعة من التوصيات التي تصب في تحديث المناهج لتجاوز المنهج التقليدي ، وتطوير طرق تدريس ثلاث مدرسة المستقبل كما

أوصت الدراسة باستحداث أساليب وطرق جديدة للاختبار والتقييم تنطلق من المفهوم الحديث لوظائف التعليم .

- وجاءت دراسة العبد الكريم (١٤٢٣) عن "مدرسة المستقبل" لتستعرض المناحي الثلاثة التي نحاها التربويون في النظر إلى التحول الذي ينبغي أن تمر به مدرسة المستقبل من خلال عنصر واحد. والمنحى الثاني، المتمثل فيما يمكن تسميته بالنظرة (التقنية) وهي التي تركز على الجانب التقني في التعليم. أما المنحى الثالث، فيتمثل في النظرة الشمولية، التي تفترض أن تطوير المدارس عملية معقدة، يشترك فيها عناصر عديدة وتتأثر بعوامل كثيرة.
- أما الاهتمام بالتحديد المعرفي والتكنولوجي في مدرسة المستقبل، فعنيت به دراسة السلطان (١٤٢٥هـ) بعنوان: "المدرسة وتحديات العولمة: التجديد المعرفي والتكنولوجي نموذجاً" حيث أكدت الدراسة على ما تفرضه تحديات العولمة من ضرورة الاسراع في إعادة هيكلة المدرسة الحالية وأخذ التطوير المعرفي واعتماد الحوسبة في الاعتبار، لتشمل كافة أنشطة المدرسة وبرامجها. ومن أهم ما أوصت به الدراسة، وجوب تبني استراتيجية بعيدة المدى لتطوير المدرسة تنطلق من تحليلات دقيقة ومن فهم لمتطلبات مجتمع المعرفة والمعلومات يشارك في صياغتها مختلف أطراف العملية التربوية، ومؤسسات المجتمع ذات العلاقة لعتمد على إعادة هيكله البنية المعرفية للمدرسة ووسائل ايصالها ويرتبط تطويرها باعتماد التقنيات والوسائط والبرامج الحاسوبية.
- ومن أحدث الدراسات عن مدارس المستقبل في مجال الرسائل الجامعية تلك الدراسة التي حصل بها المالكي (٢٠٠٨) على درجة الدكتوراه من جامعة الملك سعود بعنوان: "نموذج مقترح لمدرسة المستقبل السعودية في ضوء الاتجاهات المعاصرة لتطوير التعليم وتكنولوجيا المعلومات" حيث عنى في هذه الدراسة

بتقديم نموذج متكامل لمدرسة المستقبل التي يسعى إليها السعوديون والتي تمثل امتداداً لتجارب تحديث التعليم السعودي في العقود الأخيرة من القرن العشرين ومطلع القرن الواحد والعشرين .

والمراجعة المتأنية للأشكال السابقة للتسويق النظري لمدرسة المستقبل تقود إلى استخلاص ما يلي :

- اخذ التسويق النظري لمدرسة المستقبل أشكالاً متنوعة ، كالدراسات والبحوث والندوات ، والمؤتمرات ، والتقارير ، والاستراتيجيات التربوية .
- شارك في هذا التسويق المنظمات والهيئات والمؤسسات العلمية العربية الحكومية ، وغير الحكومية ، والأكاديميون ، والباحثون الأفراد في المؤسسات التعليمية والأكاديمية العربية .
- تنوعت أشكال التسويق في صيغة مدرسة المستقبل المأمولة ، بين الاهتمام " بتربية المستقبل العربية " عموماً كتقرير منتدى الفكر العربي ومؤلف مركز الامارات) وثيقة المنظمة العربية للتربية والثقافة عن مدرسة المستقبل ودراسة الحر ودراسة النصار ، ودراسة العبد الكريم .. الخ)
- وأخذ التسويق اشكالاً أخرى من الاهتمام بجانب أو أكثر من مكونات مدرسة المستقبل مثل دراسة (الحاج) عن البيئة التعليمية ، ودراسة (عثمان) عن التكنولوجيا في مدرسة المستقبل ، ودراسة (الصالح) عن دور التقنية ، ودراسة (حسن) عن أدوار المعلم ودراسة (أبو السندسى) عن الأسس الفلسفية والاجتماعية ، ودراسة (كعكي) عن إدارة المدرسة ، ودراسة المشيخ عن مناهج مدرسة المستقبل .. الخ)
- إستندت كل أشكال التسويق لمدرسة المستقبل على النماذج والتصورات النظرية الغربية المطروحة في الأدبيات التربوية الغربية .

- لم تُعن الدراسات والبحوث المسوّقة لدرسة المستقبل بالبعد الفلسفي والمجتمعي لدرسة المستقبل ، باستثناء دراسة (أبو السندسي) عن الأسس الفلسفية والاجتماعية لدرسة المستقبل .

٤- التسويق العملي (التطبيقي) لدرسة المستقبل العربية :
أحدث زمن العولمة تغييرات جذرية في كثير من المفاهيم الراسخة والتقاليد المتجذرة لعقود في مختلف الشؤون الإنسانية حتى في مفهوم (التغير) ذاته ، فقد أدت العولمة إلى إحداث تغييرات راديكالية في كثير من البنى والهياكل المستقرة والمتشكلة عبر مئات السنين مثل بنية المدرسة وهيكلتها التقليدية .

فالتغييرات التربوية في زمن العولمة تحدث على شكل (طفرات) تقصم البنية التربوية للمجتمع ، وتؤدي- في الغالب- إلى حالة من التصدعات الثقافية التي تهز المجتمع ، والتي تفوق ما يمكن تصوره أو توقعه في شان المصير القادم للعملية التربوية برمتها .
ويضيف " وطفة " أن : المدرسة تعاني من زحف تسويقى يحولها إلى صورة سوق رأسمالية بكل الصيغ والدلالات التي ترسم واضحة في معترك السوق الرأسمالي بفعالياته المتوترة " وقد جاء التسويق العملي لدرسة المستقبل في البيئة التربوية العربية متأثراً- إلى حد كبير- بتجارب مدارس المستقبل في كثير من الدول المتقدمة مثل :

- المدارس المرخصة *Charter school* في الولايات المتحدة الأمريكية والتي ظهرت بسبب الأستياء في أوساط الناس عموماً ، وأوساط مجتمع الأعمال التجارية خصوصاً ، من نموذج التعليم الصناعي الذي ساد لقرون في الغرب .

- مشروع مدارس إديسون *Edison schools Ins* والتي بدأت تظهر في الوجود في ربيع ١٩٩١ حين أطلقت شركة وايتل الكبرى للاتصالات *Whitle Communicatccins* "مشروع إديسون التربوي" ، والذي يعد من أكبر المشاريع التربوية في أمريكا . حيث أنفقت الشركة المذكورة حوالي ٦٠ مليون دولار

فى مجال البحث والتطوير التربوى خلال سنتين فقط. وكلفت هيئة علمية من مائة باحث وعالم للعمل على بناء هذه الشبكة التربوية وتطويرها. والمشروع من ألفه إلى يائه - وبغض الطرف عن إيجابياته - ، هو مشروع ناتج عن مؤسسة تجارية وأسهمه مطروحة فى السوق التجارى. بمعنى انه تسويق رأسمالى لشكل من أشكال المدرسة فى عصر العولمة ..

- المدارس المستقلة *independent schools* وهى نوع من المدارس يقوم على مبدأ التعاقد بين الدولة وبعض المستثمرين فى القطاع التربوى وفقاً لشروط تربوية محددة. وهذه المدارس تؤدى دورها التربوى لغايات ربحية او غير ربحية كما هو الحال فى مشروع إديسون. ويكفى أن نعلم ، أن هذه المدارس فى إطار هذا التوجه الرأسمالى لها ، لا تخضع لقوانين او تنظيمات مدرسية تتعارض مع مهمتها فى الإبداع والتجديد والتطوير. المهم أن تبرهن المدرسة على حرية الأداء واستقطاب مريديها وجذبهم وتلبية حاجاتهم التربوية.
- تجربة المدارس المكثفة *Accelerated schools* والتي طبقت فى الولايات المتحدة الأمريكية لتقديم حلول لمشكلات يواجهها التعليم العام الأمريكى. وتستند هذه المدارس إلى فكرة مفادها أن التعليم الذى يقدم للتلاميذ الموهوبين مناسب أيضاً لجميع التلاميذ ، فلا ينبغى أن ينظر إلى التلاميذ الذين يلاقون صعوبات على أنهم بطيئون عاجزون عن التعلم فى المهام العادية ، بل ينبغى على العكس أن تحدد لهم أهدافاً طموحه ينبغى تحقيقها فى غضون فترات محددة.
- وكل تلميذ ، وكل والد ، وكل معلم ، يجب أن يكون مقتنعاً بأن الفشل ليس أمراً محتوماً. وإذا كانت هذه هى ابرز تجارب مدارس المستقبل فى الغرب ، فأن هناك محاولات - ما تزال مبكرة - لتجارب لمدارس المستقبل فى العالم الثالث مثل

مدارس المستقبل فى أندونيسيا (١٩٩٩) والدرسة الوطنية المفتوحة *national open school* فى الهند (١٩٨٨).

أما التسويق العربى لدرسة المستقبل المتأثرة بالصيغ السابقة – بشكل كلى أو جزئى – فيتمثل فى نموذجين فريدين فى البيئة العربية وهما:

١/٤: المدارس "المستقلة" فى قطر:

حيث افتحت دولة قطر فى العام الدراسى ٢٠٠٤/٢٠٠٥، (١٢) ومدرسة مستقلة وأعقبها افتتاح (٢١) مدرسة اخرى فى العام الدراسى ٢٠٠٥/٢٠٠٦. وتتجه الدولة إلى انشاء المزيد من هذه المدارس فى السنوات القادمة.

والمدارس المستقلة فى قطر ممولة حكومياً ولها الحرية فى القيام برسالتها وأهدافها التربوية الخاصة بها، مع الالتزام بالبنود المنصوص عليها فى العقد المبرم بين إدارتها وبين هيئة التعلم. كذلك، الالتزام بمعايير المناهج الموضوعية من قبل هيئة التعليم فى اللغة العربية واللغة الإنجليزية والرياضيات والعلوم، وكذلك الالتزام بالقيم الدينية والتقاليد الاجتماعية للمجتمع القطرى وهيئة التعليم هى الجهة المسؤولة عن دعم إنشاء المدارس المستقلة والإشراف على أدائها. وهيئة التقويم، وهى الجهة المخولة بإجراء وتطوير الاختبارات المقننة ومراقبة أداء الطلبة والمدارس المستقلة هى إحدى الآليات العملية لمبادرة دولة قطر لتطوير التعليم العالم بعنوان "تعليم لمرحلة جديدة" حيث تسعى هذه المدارس إلى تطوير قابلية التعلم لدى الطلاب من خلال تطبيق مجموعة من المناهج والمعايير المرتكزة على قواعد (عالمية). وتتميز هذه المدارس باستقلالية من حيث حريتها فى اختيار خططها التعليمية. وهيكلها الإدارى والتعليمى، بهدف الوصول على أفضل المستويات العلمية التى تضاهاى المستويات العالمية.

وقبل أن تخضع دولة قطر هذه المدارس الثلاث والثلاثين للتقييم (حتى عام ٢٠٠٥/٢٠٠٦)، قرر المجلس الأعلى للتعليم تشغيل (١٩) مدرسة مستقلة جديدة اعتباراً من العام الدراسي ٢٠٠٧/٢٠٠٨).

٢/٤: مدارس "اليوبيل" في الأردن:

جاء إنشاء هذه المدارس في عام ١٩٩٣ من خلال مبادرة من مؤسسة "نور الحسين" في تنفيذ مشروع تربيوى تجديدى بالتعاون مع السلطات العامة ضمن توجهات الخطة الوطنية لإصلاح التعليم، وتوفير فرص الدراسة للشباب الموهوبين. وقد جاء إنشاء هذه المدارس بعد عشر سنوات من الأعمال التحضيرية.

ومدرسة اليوبيل، هي مدرسة ثانوية داخلية مختلطة، توفر للتلاميذ إمكانية فريدة للتعلم. فالمنهج فيها يركز على احتياجات التلاميذ الفكرية، وعلى دراساتهم وخبراتهم كما أن المدارس توفر بيئة تعليمية من شأنها تحفيز التلاميذ وتشجيعهم على إظهار الحد الأقصى لقدراتهم، من خلال الاكتشاف والتجريب وحل المشكلات، والتدقيق فى اختيار المتحتمين بها وفق معايير ومؤشرات تعليمية وفكرية وسلوكية ومهارية وإبداعية.

ومنذ السنتين الأولتين لإنشاء هذه المدارس أظهر طلابها نتائج باهرة على الصعيد الدراسى، والاستعدادات الاجتماعية على حد سواء. ولم تكن التجربتان السابقتان وحدهما المعبرتين عن التوجه الإصلاحى والتجديدى فى المدرسة العربية، وإنما يمثلان فى نظرنا- تسويقاً تطبيقياً لمدرسة المستقبل التى روج لها الفكر التربوى الغربى، وطبقها بعض الأنظمة التعليمية الغربية ولا سيما التى تعمل فى واقع اجتماعى واقتصادى ليبرالى ولذا جاءت المدرستان استجابة لضغوط اقتصادية واجتماعية وتربوية عربية ذات توجهات ليبرالية، ذات مضامين عولمية، (اقتصادية تحديداً).

ودلينا على هذا التفسير أن أغلب أصحاب المبادرات، والقائمين على تطبيق هذه النماذج المعاصرة والمستقبلية لمدرسة المستقبل فى البيئة العربية، ينتمون - أكاديمياً

ودراسياً - للمدرسة التربوية الغربية عموماً والأمريكية بشكل خاص . ولذلك ، فإن تعميم هذه التجارب وتسويقها في البيئة العربية كان أكثر رواجاً في قطاع التعليم الأهلي لماذا؟ لأنه أكثر مرونة وأكثر استجابة لمبادرات التجديد ، فضلاً عن طابعه السوقى الربحى ن الذى يقترن فيه التطوير والتجديد بزيادة الطلب الاجتماعى ومن ثم تعظيم العوائد المالية .

٥- مدرسة المستقبل بميزان التربية العربية المستقبلية :

وبصرف النظر عن المسميات التى تأخذها مدرسة المستقبل فى تجارب التجديد التربوى ، فما يهمنا هنا هو العناصر الرئيسة التى تقوم عليها مدارس المستقبل . وتضم مدارس المستقبل خمسة عناصر ثبتت (دولياً) انها حاسمة بالنسبة إلى التعليم المدارس الناجح:

١- تركيز نشاط على كل مدرسة على حده على اعتبار أنها الوحدة التى تمتلك القدرة على تحقيق أداء أفضل بتفويض مديرى المدارس ومجالسها مزيداً من الحرية والسلطة المسؤولة .

٢- المرونة والاستجابة لاحتياجات طلاب المدرسة ذاتها .

٣- إلزام المجتمع المحلى بنظام التعليم المدرسى .

٤- معايير راقية ، غير أنها واقعية ، يمكن أن يطمح إليها الطلبة جميعاً .

٥- المسألة أمام المجتمع المحلى والآباء فيما يتعلق بما يحدث داخل الفصل الدراسى والخصائص السابقة لا خلاف عليها من الناحية الفنية والمهنية باعتبارها خصائص عامة، غير أن التطبيق الإجرائى التفصيلى لها فى مدرسة المستقبل العربية يجب أن يتم فى ضوء مبادئ حاكمية وخصائص تميز التربية العربية للمستقبل حتى لا تكون مدرسة المستقبل العربية مدرسة مغتربة عن واقعها المنتج لها ، ومغتربة عن المجتمع الذى أنشئت لخدمته وتحقيق طموحاته .

ومن هنا ، تبدو أهمية أن تطبق الخصائص الخمس السابقة لمدرسة المستقبل ، وأن ننشئ مدارس مستقبل عربية فى ضوء المبادئ التى ينبغى أن تنطلق منها التربية العربية

للقرن الواحد والعشرين لمواجهة تحديات العولمة ؛ والتي حددها نداء عمان التربوى عام ١٩٩٠ على النحو التالى :

١- صياغة البنية التعليمية وفقاً لما يطلق عليه " الشجرة التعليمية" بدلاً من هيكل السلم التعليمى .

٢- التركيز فى العملية التعليمية على كيفية التعلم بدلاً من اتباع التلقين .

٣- إقامة الجسور بين حلقات النظام التعليمى ومراحله وأنواعه وذلك بديلاً عن المسار الواحد المتصل .

٤- التأكيد على القدرات الذهنية للتعامل مع المجهول بدلاً من الاقتصار على مجرد الإلمام بالمعلوم.

٥- الاهتمام بالنظرة الكلية المتكاملة فى تكوين المواطن بدلاً من النظرة الجزئية .

٦- التخصص العريض بدلاً من التخصص الضيق .

٧- مواصلة التعلم الذاتى والتدريب المستمر .

٨- المزج بين التعليم النظرى والتدريب فى مواقع العمل والإنتاج .

٩- توزيع أعباء التعليم النظرى والتدريب فى مواقع العمل والإنتاج.

١٠- التغلب على الثنائيات والتباين بين أنماط المؤسسات التعليمية .

١١- الاستفادة من وسائل الإعلام .

١٢- القضاء على الأمية مع نهاية القرن .

١٣- فك الارتباط بين الشهادة والوظيفية .

١٤- وضع استراتيجيات وسياسات تعليمية يتبناها المجتمع ويلتزم بها .

١٥- التطوير الكامل لوظيفة التعليم كمهنة لها قواعدها ومواصفاتها وأخلاقياتها .

١٦- التعاون العربى المشترك فى التطوير التربوى .

وتبدو أهمية المبادئ السابقة و من ثم ، اعتبارها مرجعية فكرية تنطلق منها وتلتزم بموجهاتها أية تطبيقات تربوية عربية مسعاها مواجهة تحديات العولمة تربوياً ، فى أنها

ناجئة عن جهد تربوي عربي جمعى يعبر عن تطلّعات نخبة عريضة من مفكرى الأمة وعلمائها لتربية المستقبل .

ومن ثم فإنّ تسويق فكرة مدرسة المستقبل أو غيرها فى البيئة العربية لا غبار عليه به طالما التزم تطبيق الفكرة بالخطوط العامة لهذه المبادئ ، وطالما استوعب التطبيق من المبادئ والتوجهات المستحدثة - محلية أو عالمية - مالايتعارض مع المبادئ السابقة .

وفى هذا السياق ، فلا بأس من الإفادة من التصورات النظرية والتجارب العملية لمدرسة المستقبل كماًتبنها الفكر التربوى العالمى ، وكما طبقتها بعض الأنظمة التعليمية الأخرى حتى لو كانت أجنبية . . المهم هو كيف (نوطن) مدرسة المستقبل كفكرة وكتطبيق فى ضوء المبادئ السابقة للتربية العربية للقرن الواحد والعشرين ، وكيف نبتعد بهذه المدرسة عن النموذج التسويقي الرأسمالى الذى شاع فى البيئة التربوى الرأسمالية فى الغرب.

ومن المتوقع أن تبدو مدرسة المستقبل فى عصر العولمة مدرسة مختلفة جداً عن النموذج أو النماذج القائمة فى الوقت الحاضر فى مختلف أنحاء العالم .

ولعل السيناريو الذى وضعه "هيدلى بير" فى كتابه : بناء مدرسة المستقبل يقدم تصوراً لمدرسة المستقبل فى المرحلتين الحالية والمقبلة على السواء ، على النحو التالى :

- ١- الاعتماد على الإدارة الذاتية والتمويل الذاتى الجزئى للمدارس .
- ٢- الحصول على التمويل الحكومى على عدة مستويات وفقاً لمدى عناية المدارس بتعليم العلوم الأساسية والجوانب المعرفية التى من شأنها أن ترتقى بعنصر الخبرة لدى المتعلمين .

- ٣- قد يتم تنفيذ المزيد من الأعمال المدرسية فى أماكن أو منشآت أخرى مؤجرة أو غير مؤجرة ، حيث يمكن أن تتوفر عوائد أخرى للمدارس من قبل المستخدمين .

٤- من الممكن أن تصبح المدارس مربوطة بشبكة من الاتحادات أو الشركاء والتحالفات وتكون لها علاقاتها الموسعة مع المدارس والأجهزة الحكومية والأهلية المحلية والدولية .

٥- قد تتحول المدارس لتصبح عالمية الطابع ، وتكون لها اتصالات مع جهات خارجية لبناء برامجها وتنظيم أعمالها وأنشطتها .

٦- قد يتسع نطاق الخدمات المدرسية للمجتمع مقابل رسم مالى محدد وتصبح مدارس معتمدة على الذات مالياً إلى حد كبير ، حيث يشارك فيها حشد من التحالفات الاجتماعية والتنموية والطبية والصحية العامة والترفيهية وغيرها .

٧- قد تقوم هذه المدارس بإنتاج المواد والمناهج الدراسية بالشاركة مع آخرين ، أو تقدم جهوداً استشارية أخرى عديدة .

ولعل إعادة قراءة متأنية للملامح التصور السابق للمؤسسة المدرسية تفيد بمدى تأثرها بالتسويق الرأسمالى للمدرسة ، ومدى خضوع هذا السيناريو لمفاهيم اقتصاديات السوق فى المجتمعات الصناعية .حتى مسألة " الجودة " والتي راجت بدرجة كبيرة فى عصر العولمة أضفت مزيداً من الطابع التجارى للمؤسسة المدرسية ؛ وذلك لأن هذه الفلسفة تقوم على أساس تجارى قوامه التوظيف والاستثمار والمردود الاقتصادى .

٦- إستخلاصات ختامية وتوصيات :

إن هناك إجماعاً على أن التربية والأنظمة التعليمية تحتاج اليوم إلى إصلاحات عميقة وجوهرية ، ومن ثم ، فإن بعض التوصيات والتصورات الإصلاحية التى تطرحها مؤسسات المجتمع الصناعى فى عصر العولمة قد تكون جادة وجديدة ومفيدة فى عالم التربية ولكن الخطورة تكمن فى هيمنة الصناعة التربوية على معالم الحياة التربوية والتعليمية . وهى - أى الصناعة التربوية - شأنها شأن أى صناعة هدفها الأساسى الربح وتحويل التربية إلى قطاع إنتاجى استثمارى ، وبالتالى ، فإن الاكتفاء بهذا المستوى من العمل فى

المؤسسات التربوية سيؤدي بالضرورة إلى نوع من التفكك الاجتماعي وتهميش أو اكتساح الجانب الثقافي والمضمون القيمي للتعليم .

فالنموذج الرأسمالي السوقي للتربية - والذي يتجسد في النموذج الغربي للمدرسة في عصر العولمة - سيعمل على تفكيك المنتج التربوي ، وتصنيفه على مبدأ تصنيف السلع المنتجة في السوق الاقتصادية ، حيث سنجد في المستقبل تربية وتعليم للصفوة في مقابل تربية وتعليم للدهماء .

والأنظمة التربوية العربية بعامة ، والمدرسة العربية بخاصة ، تحتاج إلى إصلاح عميق وجذري ، ولكن هذا الإصلاح يجب أن يبتعد عن التحلّي بالروح الرأسمالية التي تحول المدرسة إلى قطاع ربحي يتحرك على موازين القيم التجارية والقوانين الاستهلاكية التي تدفع التلاميذ إلى دائرة التسليع والتسويق والتشيئ. يجب أن تتطور المدرسة العربية في ظل مرجعية إصلاحية محلية المنشأ والدوافع ، عالمية التطور ، أخلاقية المضامين والغايات وحتى تكون مدرسة المستقبل العربية - أيًا كان مسمّاها - قادرة على تقديم تعليم موهل لمواجهة تحديات العولمة ، ومتحرر من الطابع الرأسمالي التسويقي ، فإن عليها أن تحرص على تحقيق الضمانات الثقافية والإنسانية ، والاجتماعية ، والتعليمية التالية :

- الالتزام بتعزيز الهوية الثقافية وصيانتها وديمومتها وتكريسها في برنامج المدرسة وفعاليتها .
- الالتزام بمبدأ تكافؤ الفرص التعليمية بحيث تكون مدرسة لجميع أبناء المجتمع دون قيود اجتماعية أو عرقية أو مذهبية أو اقتصادية . الخ
- أن تكون مدرسة منفتحة على مجتمعها وبيئتها مندمجة فيها ومتفاعلة معها وخادمة لها .
- أن تكون بعيدة عن التمويل الخارجي أيًا كانت صورة وأشكاله .
- أن تكون منفتحة على التجارب العالمية المعاصرة دون تبعية أو هيمنة .

وحتى تمتلك هذه المدرسة آليات التعامل الواعي والفاعل مع تحديات العولمة ، فعليها

أن تحدد خيارها مما يسميه أحد الباحثين العرب بالثنائيات التربوية التالية :

١- التربية التغييرية ، لا التدويمية ، بحيث تستجيب التربية للمتغيرات والمستجدات وتتواءم مع المتطلبات والاحتياجات المتغيرة .

٢- التربية الإبداعية ، لا التربية الذاكرة .

٣- التربية الحوارية ، لا التلقينية .

٤- التربية الشورية ، لا التسلطية .

٥- التربية الانفتاحية ، لا الانغلاقية .

٦- التربية المستمرة ، لا الوقتية .

٧- التربية التعاونية ، لا الفردية .

٨- التربية التكاملية ، لا الجزئية .

٩- التربية العلمية العقلانية الناقدة ، لا التلقينية التسليمية .

١٠- التربية التوقعية التخطيطية ، لا العشوائية .

هكذا .. وعلى الله قصر السبيل ،

مراجع الورقة

- ١- على أسعد وطفة (٢٠٠٧) التسويق الراسمالي للمدرسة : النموذج الراسمالي الجديد للتربية في زمن العولمة . مجلة التربية الفطرتير ، العدد (١٦٣) ديسمبر اللجنة الوطنية للتربية والثقافة والعلوم . الدوحة.
- ٢- عبد الرحمن بن أحمد صائغ (٢٠٠٤) ، "تربية العولمة وعولمة التربية : رؤية استراتيجية تربوية في زمن العولمة" ، في : ندوة العولمة وأولويات التربية – الجزء الثاني ، جامعة الملك سعود ، الرياض ٢٠-٢٢/٤/٢٠٠٤. (ص ص ١١٦٣-١١٩٦)
- ٣- سعد الدين إبراهيم (محرر) ، (١٩٩١) ، تعليم الأمة في القرن الحادي والعشرين : الكارثة والأمل ، مشروع مستقبل التعليم في الوطن العربي (التقرير النهائي) منتدى الفكر العربي – عمان .
- ٤- جيف سبرنج (٢٠٠٠) ، "مدارس المستقبل : تحقيق التوازن " في : مركز الإمارات للدراسات والبحوث الاستراتيجية ، التعليم والعالم العربي – تحديات الألفية الثالثة . أبوظبي.
- ٥- هيدلى بير (٢٠٠٢) ، بناء مدرسة المستقبل ، ترجمة ، محمد شحات الخطيب مدارس الملك فيصل ، الرياض .
- ٦- أحمد عبد الفتاح الزكى (٢٠٠١) ، مدرسة المستقبل ، عرض وتحليل ، مقدمة للمؤتمر العلمى لقسم أصول التربية : المدرسة المصرية فى عصر تكنولوجيا المعلومات وتحديات العولمة ٣-٤/١٠/٢٠٠١ كلية التربية بدمياط .
- ٧- عبد العزيز الحر (٢٠٠١) مدرسة المستقبل . مكتب التربية العربى لدول الخليج .
- ٨- السيد سلامة الخميسى (١٤٢٥هـ) "التجديد فى فلسفة التربية العربية لمواجهة تحديات عصر العولمة – رؤية نقدية من منظور مستقبلى " ندوة العولمة وأولويات التربية – كلية التربية ، جامعة الملك سعود ١-٢/٣/١٤٢٥هـ الرياض .

- ٩- فايز الحاج (١٤٢٣) " البيئة التعليمية لدرسة المستقبل " ندوة مدرسة المستقبل كلية التربية جامعة الملك سعود ١٦-١٧/٨/١٤٢٣هـ الرياض .
- ١٠- محمد بن صالح (١٤٢٣هـ) ، "مدرسة المستقبل : أهدافها واحتياجاتها الفراغية " ندوة مدرسة المستقبل ، مرجع سابق .
- ١١- بدر عبد الله الصالح (١٤٢٣هـ) " التقنية ومدرسة المستقبل : خرافات وحقائق " ندوة مدرسة المستقبل ، مرجع سابق .
- ١٢- السيد حسن (١٤٢٣هـ) مناهج مدرسة المستقبل ، ندوة مدرسة المستقبل مرجع سابق .
- ١٣- عبد الحميد أبو السندسى (١٤٢٣) الأسس الفلسفية والاجتماعية لمدرسة المستقبل ، ندوة مدرسة المستقبل ، مرجع سابق .
- ١٤- سهام كعكى (١٤٢٣) ، إدارة مدرسة المستقبل ، ندوة مدرسة المستقبل ، مرجع سابق .
- ١٥- أحمد على كنعان (١٤٢٥) " دور التربية فى مواجهة العولمة وتحديات القرن الحادى والعشرين وتعزيز الهوية الحضارية والانتماء للأمة " ندوة العولمة وأولويات التربية ، كلية التربية ، جامعة الملك سعود ، من ١٢/٣/١٤٢٥هـ الرياض .
- ١٦- صالح النصار (١٤٢٣هـ) "مدرسة المستقبل : رؤية من نافذة أخرى " ندوة مدرسة المستقبل ، مرجع سابق .
- ١٧- عبد الرحمن المشيقح (١٤٢٣هـ) الثبات والتغير فى منهج مدرسة المستقبل المفهوم الشامل للمنهج " ندوة مدرسة المستقبل مرجع سابق .
- ١٨- راشد العبد الكريم (١٤٢٣) " مدرسة المستقبل ، تحولات رئيسة " ندوة مدرسة المستقبل ، مرجع سابق .
- ١٩- فهد سلطان السلطان (١٤٢٥) " المدرسة وتحديات العولمة : التجديد المعرفى والتكنولوجى نموذجاً " ندوة العولمة وأولويات التربية ، مرجع سابق .

- ٢٠- محمد بن عبد الله المالكي (٢٠٠٨) نموذج مقترح لمدرسة المستقبل السعودية في ضوء الاتجاهات المعاصرة لتطوير التعليم وتكنولوجيا المعلومات . رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية - جامعة الملك سعود .
- ٢١- المجلس الأعلى للتعليم (٢٠٠٧) المدارس المستقبلية في قطر - وزارة التربية والتعليم ، الدوحة .
- ٢٢- مكتب التربية العربي لدول الخليج ، (٢٠٠٠) ، وثيقة استشراف مستقبل العمل التربوي في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج الرياض .
- ٢٣- محمد العدلوني (٢٠٠٠) "مدرسة المستقبل" ندوة المعالم الأساسية للمؤسسة المدرسية في القرن الحادي والعشرين ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم الدوحة ، من ٧-١٠/٥/٢٠٠٠ .
- ٢٤- جاك ديلور (١٩٩٧) التعليم ذلك الكنز المكنون - تقرير قدمته إلى اليونسكو اللجنة الدولية المعنية بالتربية للقرن الحادي والعشرين ، اليونسكو، عمان ، مركز الكتب الأردني .
- ٢٥- فاروق عبده فلية ، وأحمد عبد الفتاح الزكي (٢٠٠٣) الدراسات المستقبلية تتطور تربوي ، دار المسيرة ، عمان .
- ٢٦- ميتشيو كاكو، (٢٠٠١) رؤى مستقبلية - كيف سيغير العلم حياتنا في القرن الواحد والعشرين ، ترجم سعد الدين خرفان ، عالم المعرفة ، العدد (٢٧٠) يونيو ٢٠٠١ ، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب ، الكويت .

obeikandi.com



جامعة سوهاج

بالاشتراك مع



جمعية الثقافة من أجل التنمية

الإبداع المشروع القومى للتعليم

أ.د. حسن شحاته
أستاذ المناهج وطرق التدريس
كلية التربية - جامعة عين شمس
عضو المجالس القومية المتخصصة
مدير مركز تطوير التعليم الجامعى سابقاً

الإبداع المشروع القومي للتعليم

أ.د/ حسن شحاته

تحديث مصر يتطلب الاشتباك بوعى بين الذين يملكون والذين لا يملكون دعماً لمسيرة تطوير التعليم المتنامية، من خلال رفدها بأفكار ورؤى تخصبها وتصح الأفكار البديلة، والمفاهيم المغلوطة، وتضع الخيارات والبدائل أمام متخذي القرار التربوي والتعليمي، وتلك مسئوليتنا المهنية التنويرية، من أجل استنهاض قوى التحديث حاضراً ومستقبلاً.

إن الإنسان هو الثروة الطبيعية المتجددة غير القابلة للنفاذ، والتعليم هو العامل الحاكم في تشكيل مستقبله، وتحديد ملامح هذه الثروة الطبيعية القومية وبالتالي مستقبل هذا الوطن. ولم يكن الوطن بتاريخه العريق وحضارته المتجددة أن يتأخر عن مواكبة عالما المعاصر من انفجار معرفي، وتطور تكنولوجي متسارع الخطى والقفزات، وثورة هائلة في تكنولوجيا الاتصال والمعلومات، أو تتوانى في تحديث وتطوير نظم وهياكل مؤسساتها ومعارف وقدرات أبنائها من أجل مواجهة ما في عالم اليوم من تحديات، وتأكيداً لدور الوطن وعطاءه المتجدد للإنسانية فكراً وإبداعاً في مختلف مجالات المعرفة وفروعها.

وعليه تم وضع التعليم على قمة أولويات التنمية المجتمعية، الشاملة حتى يكون الإنسان بالفعل أداة التنمية وغايتها، وأن يكون إصلاح التعليم وتطويره شاملاً متكاملًا وأن يكون جل عناية الإصلاح والتطوير هو المواطن تنطلق من استعداداته وقدراته وحاجاته جهود الإصلاح وننتهي إليه عوائدها بحيث نشكل إنساناً جديداً لمجتمع جديد.

إن المشروع القومي هو إصلاح التعليم، واستكمالاً لمسيرة تطوير التعليم المتنامية كان البدء في تطوير التعليم الثانوى لما يمثله من أهمية في تنمية الفرد والمجتمع وباعتباره عنق الزجاجة للعملية التعليمية في ضوء خطورة تلك المرحلة في رحلة مستقبل الطلاب

واحتياجات الوطن من طاقات العمالة المتجددة. وتطوير التعليم الثانوى عليه أن يتجه إلى تحسين الكفاءة والجودة والمساواة فى التعليم، وجودة التعليم تتم من خلال تحسين فاعلية وملاءمة النظام التعليمى، وتكافؤ الفرص يتم عن طريق تحسين معدلات القبول وتحسين إتاحة الفرصة للفئات المحرومة من الخدمات التعليمية، وتحقيق الكفاءة تتم من خلال تحسين تخصيص واستخدام الموارد، وتحقيق المزيد من الارتباط بين مراحل التعليم المختلفة ما قبل الجامعى والجامعى، وزيادة حجم وفرص المشاركة فى تحسين العملية التعليمية من جانب الأطراف المعنية المستفيدة من تحسين التعليم الثانوى. إن تحقيق هذه الرؤية يستوجب توافر إرادة قوية، وتوفير الموارد المالية والبشرية اللازمة، وتشجيع حوار قومى على كافة المستويات المركزية والمحلية، والمشاركة الفاعلة لجميع الأطراف المعنية بتطوير التعليم والتي يمكن أن تساهم فى تحقيق تلك الرؤية من متخصصين تربويين أكاديميين وممارسين ميدانيين، وأحزاب سياسية وهيئات مدنية باعتبارهم المرجعية أساسية للتعامل مع المرحلة الثانوية من التعليم فى إطار رؤية طويلة المدى تمتد إلى عقدين من الزمن (٢٠٠٥ - ٢٠٢٥م)، وبحيث تقسم إلى مراحل زمنية، آخذين فى الاعتبار طموحات الأسرة بإلحاق أبنائها بالتعليم الثانوى ومن ثم التعليم الجامعى، وهو أمر يتفق مع سياسة الدولة فى الاتجاه نحو التوسع فى التعليم الجامعى والعالى فى عصر الانفجار المعرفى الذى يتوجب الاهتمام فيه بتقديم التعليم الجامعى الذى يعقبه تأهيل وتدريب مستمر وبما يسمح بتوفير التعليم المستمر ومدى الحياة للجميع.

لقد أنشغلت منذ ثلث قرن من الزمان ولا تزال بقضايا التعليم، من حيث إن التعليم العربى متخلف حضارياً، وأن مجاوزة هذا التخلف يستلزم تناولاً جديداً غير التناول التقليدى الذى يعتمد تعريفاً للتعليم على أنه التذكر. ونظام التعليم على المستوى القومى يفرز ما يمكن تسميته بثقافة الذاكرة، والقدرة على الحفظ دليل على قوة الذاكرة، وقوة الذاكرة تستند إلى مبدأ اليقين، وهو مبدجاً يفيد أن لكل سؤال جواباً صادقاً ووظيفة

المدرسة والجامعة معا هي الاطمئنان إلى معرفة كل طالب للأجوبة وليس من حق الطالب أن يفكر ويتشكك، وهذا المبدأ لا يسيطر على مناهج الدراسة فحسب، وإنما يتحكم أيضاً في سلوك المنتج التعليمى.

إن الفكرة المحورية لإحداث نقلة نوعية فى التعليم بجناحيه الجامعى وما قبل الجامعى تدور على العلاقة العضوية بين الإبداع والمستقبل فالإبداع تحديد للمستقبل وليس امتداداً للماضى عبر الحاضر. ولهذا فالماضى أو الحاضر هو الوضع القائم الذى تتجاوزه إلى وضع ادم، وتلك المجاوزة فعل مبدع، والموضع المبدع هو ظهور جديد مقصود والإبداع هو المشروع القومى للتعليم فى المستقبل.

إن الدعوة إلى جعل الإبداع محوراً للتعليم يصطدم دائماً وأبداً مع من تحولت لديهم الثقافة إلى معتقد وعليه يتمتع الإبداع فى التعليم، لأن الدوجماطيقية تعنى توهم الإنسان أنه محتكر للحقيقة المطلقة، ومن ثم ينغلق الباب أمام أى اجتهاد فى التعليم ومعنى ذلك أننا إذا أردنا تدريب هذا الجيل من الطلاب على الاجتهاد علينا تدريبهم على الإبداع والتفكير الافتراقى الذى يستند إلى تعدد الإجابات فى مواجهة التفكير الاتفاقى الذى يستند إلى إجابة واحدة.

وإذا كان توليد الإبداع لدى الطلاب هو الغاية من التعليم على نحو ما هو وارد في تطوير التعليم على المستوى العالمى بمعنى أنه يتوجب تجسيد الإبداع الجماهيرى فى مجال التعليم، وهو تجسيد مطلوب لاستكمال التعليم الجماهيرى الذى كان قد دعا إليه طه حسين عندما كان وزيراً للتعليم. ومن هنا يمكن القول أن مسار التعليم من طه حسين الى يسرى الجمل / هانى هلال هو المسار من التعليم الجماهيرى إلى الإبداع الجماهيرى أى المسار من الإتاحة إلى الجودة.

إن التعليم يحتاج إلى قيادات جسورة تفتحم مجالا متخلفاً هو مجال التعليم بفكر غير تقليدى يؤثر فيه الإبداع على الإتياع لأنه يؤثر التقدم على التخلف، وأمتنا العربية فى

حاجة إلى هذا اللون من الفكر المقتحم. إنه فى عام ١٩٨٧م أكد فتحى سرور حينما كان وزيراً للتعليم على القدرات الواجب تكوينها لبناء الإنسان للألفية الثالثة والتي محورها الإبداع والتفكير العلمى وقدرة الإنسان على التعبير عن نفسه وعن فكره وأن المستقبل يعتمد على الذكاء الإنسانى لا على الموارد الطبيعية. إن هذا الفكر المقتحم الجسور يخلق حداً أدنى من النسيج الاجتماعى المشترك يحل محل التشوهات العقلية التى تنجم عن حفظ المعلومات المتناثرة دون إدراك للمنهج الفكرى القائم.

إن التعليم القائم على الحفظ سخف لا يمكن تحمله أمام عصر ثورة المعلومات وما تنطوى عليه من تطور أجهزة تخزين المعلومات واسترجاعها. ولهذا نؤكد على أن تطوير التعليم من أجل بناء إنسان المستقبل يجب أن على تكوين تلك القدرات فى إطار يسمح بالتفاعل المستمر بين المنهج العلمى المعاصر وهويتنا الثقافية العربية الأصلية.

إن التعليم من أجل الإبداع يتطلب إيجابية المتعلم ودوره الفاعل فى العملية التعليمية، وتأكيد آدمية وإنسانية المتعلم والتسليم بذكائه وقدرته واحترامه كذلك توسيع دور المتعلم من مجرد المستقبل للخبرة إلى صانعها ومبدعها وحتى يحل التعلم الذاتى والبحث والإطلاع محل الحفظ والاستظهار، ثم اقتحام التقنيات المتقدمة للفصول الدراسية ليصبح كمبيوتر الغد سبورة اليوم لزيادة قدراته على التعلم الاستكشاف وحل المشكلات. إن السلوك التدريسى يجب أن يمتد إلى أنشطة إنسانية تسمح للمتعلم أن يشارك ويناقش ويسأل ويعارض ويحلم ويتخيل وحتى يكتسب مهارات التحليل والإبداع والتقويم.

إنه إذا أمكن للجامعة وللمدرسة تحديث مناهجها وبرامجها وأساتذتها وأنشطة تعليمها وتعلمها وتقنياتها المتقدمة وأبحاثها وتنويع مصادر التعلم فيها فإن ذلك يساعد فى تكوين الشخصية المبدعة التى تتخيل وتميل إلى حب المغامرة وحل المشكلات وتقبل الآخر

وتتحدى الحياة بابتكاراتها وإبداعاتها واستقلالها الفكرى ونقدتها الموضوعى، وقدرتها على
توظيف التقنيات الحديثة فى مناحى الحياة.

نحن نحتاج إلى منتج تعليمى يمتلك الثقة فى نفسه إلى حد معين، وفى قته على
تحقيق أهدافه وإنجاز أعماله، وهو يشك فى الاستنتاجات ولا يقبلها دون مناقشة وكذلك
فى صحة القوانين والنظريات والخطأ والصواب لديه نسبى، وهو يميل دائماً على التجديد
والتعبير ويتبع عن الأعمال الروتينية. وهو مثابر لا يخضع بسهولة لديه عزم وتصميم على
إيجاد حلول لمشكلاته، وهو لا يفرض سلطته على غيره ولا يخضع لسلطة أحد، وهو يميل إلى
البحث والتفكير فى أمور يصعب التنبؤ بنتائجها، ويفضل الأهداف ذات المخاطر المحسوبة
على الأهداف المضمونة، وهو يناقش ما د إليه من أوامر، وهو يتأمل أفكاره ويتخيلها قبل
أن يصدر حكمه فيها.

إن تطور التعليم لابد أن ينطلق من مفهوم حضارى عن الإبداع، باعتباره القدرة
على تكوين علاقات جديدة من خلال أعمال العقل الناقد، بهدف الكشف عن نقاط الضعف
فى العلاقات القائمة. إن الإبداع هو المعبر عن قدرة الإنسان على مجاوزة الواقع من أجل
تغييره والتحكم فيه. ومن خلال هذه المجاوزة أبداع الإنسان الحضارة.

إن الإبداع فى جوهره هو القدرة على تكوين علاقات جديدة والعلاقة المطلوب
تكوينها هى الثقافة واللغة العربية من جهة والثقافات غير العربية التى تدرس لغاتها فى
مدارسنا وجامعاتنا تحت مسمى اللغات الأجنبية من جهة ثانية. والأسئلة التى يتوجب
طرحها هى: لماذا ندرس اللغات غير العربية فى مدارسنا وجامعاتنا؟ وما المردود
الحضارى؟ وما وظيفة هذه اللغات: أهى وظيفة إبداعية حضارية أم نفعية وحرفية؟ وكيف
نصبح منتجين للغات والثقافات غير العربية بدلا من أن نكون مستهلكين لها؟ وما
المعوقات الثقافية فى سبيل تحقيق ذلك؟ وكيف نحقق الحوار بين الثقافات من خلال

تدريس اللغات؟ وهل تساعد المنهج والكتب المدرسية على تحقيق هذا الحوار أم لا؟ وما البدائل؟

الإجابة عن هذه الأسئلة تتطلب تحديد المقصود باللغة، تأسيساً على المنظور الحضارى فإنه يمكن تعريف اللغة بأنها قدرة الإنسان على التعبير عن منتجاته الحضارية فى علاقته بالآخرين. بيد أن هذا التعريف يكشف فى الوقت ذاته عن وظيفة اللغة إذ هى وظيفة حضارية. ومن هنا يمكن القول بأن اللغة لا يمكن تحليلها وفهمها إلا بمنظور حضارى. فإذا أردنا تعلم لغة ما سواء اللغة العربية أم اللغة الأجنبية فإنه يجب ألا نقف عن قواعدها وتراكيبها وإنما ينبغى تجاوز ذلك كله إلى الكشف عما تنطوى عليه اللغة من نسق حضارى هو جملة ما أنتجته من علم وفلسفة وأدب أى جملة ما أبدعته. ومن هنا يرتبط تعلم اللغة بالإبداع ضرورة. فإذا تعاملنا مع اللغة على أنها مجمل ما أنتجته ثقافة ما من فكر فإن هذا من شأنه أن يزيل الحواجز بين الثقافات حيث إن اللغة سوف تدرس باعتبارها منتجاً حضارياً وليس بمعزل عن الحضارة. وهذا بدوره سوف يؤدى إلى إطلاق القدرات الإبداعية لدى الطالب من خلال التمثيل الخلاق لجوهر اللغة كما يتجسد فى المنتجات الحضارية التى تحمل فى طياتها الإبداع.

إن الإبداع هو أساس المنتج الحضارى الذى يستخدم اللغة وسيطاً للتعبير سوف يدرس الطالب نشأة العملية الإبداعية وتطورها من خلال اللغة كفكر فى تاريخ البشرية ومن ثم يكتسب تدريس اللغة وظيفة حضارية.

إن واقع تدريس اللغات يستند إلى مبدأ المهارات ويهدف إلى قياس مهارات القراءة والكتابة والتحدث والاستماع وذلك بالاعتماد على المحاكاة والتكرار. والتدريبات كلها مصممة طبقاً لإرشادات محددة توجه الطالب بهدف تنفيذها فقط والأسئلة لا تفسح المجال لخيال الطالب ولتفكيره المستقل وهو شرط لازم لتنمية الإبداع كما أن تدريس اللغات يخلو من الأسئلة التفسيرية أو القائمة على الفهم العميق مما يحد من قدرة الطالب

على إعمال العقل. والهدف من تصميم الوحدات الدراسية مجرد تلقين الطالب بعض الكلمات، وليس التدريب على تكوين جمل كاملة أو فقرات تربط بين الألفاظ فى جمل مترابطة تعبر عن أفكار وآراء.

إن تعليم اللغات تستند وحداته فى تصميمها استناداً كلياً إلى حاستى النظر والسمع من خلال الصور المرئية والصوت، ولا تفسح المجال للتجريد الذى هو أساس الإبداع. كما أنه لا توجد تمارين تقيس قدرة الطالب على إيجاد علاقات بين الأشياء والمجردات لأنها تعتمد على المحاكاة والتكرار بدون إعمال العقل. والسبب فى ذلك مردود إلى التركيز على المهارات وإهمال القدرات. فالمهارات يمكن تنميتها بالتدريب والمران وباستخدام تقنيات يتعلمها الطالب، فى حين أن القدرات كامنة، وتعتمد فى إبرازها على إيجاد قوالب فكرية وثقافية أى المنتجات الإبداعية لصياغة اللغة، الأمر الذى يستلزم الإجابة بالكيلات دون الجزئيات مثل تعلم بعض القواعد وتذكر الكلمات الصعبة.

إن الأخذ بالجزئيات دون الكليات يجهض عملية الإبداع والسبب مردود على تبنى مقولة: المهارات القائمة على فكرة التكيف مع الواقع والمنافية للإبداع الذى يقوم على مجاوزة الواقع، كما تتسق فكرة المهارات مع أسلوب الحفظ والتلقين الذى يحول الطلاب إلى ببغاوات تردد ما تسمع وقردة تحاكي ما تراه.

وإذا كانت الوحدات تستند فى تصميمها إلى مقولة المهارات المستمدة من نظرية التكي مع الواقع، فإنها تقوم على الطريقة التواصلية، التى عمد على تعليم اللغة من خلال مواف من الحياة اليومية، تطرح من خلالها تراكيب لغوية ونحوية. وتكشف هذه الطريقة عن مفهوم معين للثقافة باعتبارها العادات والممارسات اليومية لمجتمع ما وليس على أنه المنتجات الإبداعية، والتعامل مع اللغة على أنها مجرد وسيلة تعبير عن حاجات بيولوجية مثل الأكل والشرب، أو حاجات تبادلية مثل البيع والشراء أو ما شابه ذلك مما يواجه المرء فى الحياة اليومية سواء فى المدرسة أو فى البيت أو فى الشارع، وتستبعد المضمون القيمى

الحضارى للغة. وهذا من شأنه أن يزيد من اتساع الهوية بين الثقافات، حيث إن الممارسات اليومية هي بالضرورة متباينة ومتفاوتة من مجتمع إلى آخر طبقاً للفروق العرقية والدينية وخافه مما يفضى إلى صراع الثقافات وليس إلى الحوار.

إن القيم الحضارية المشتركة على خلاف ذلك فهي عالمية وموحدة. إن التصور المغاير الذى يحقق الحوار بين الثقافات يقوم على التركيز على ما هو مشترك وعام، أى ما ه حضارى، ويبرز المضمون الحضارى العالمى للقيم الاجتماعية التى تعبر عنها اللغات. وبدلاً من اجتزاء مواقف من الحياة اليومية يتوجب تصميم وحدات تقوم على: قضايا وشخصيات، ونصوص منتقاة تعبر عن المنتجات الحضارية الإبداعية للثقافة فى اللغات على اختلافها من علوم وآداب وفكر بأسلوب مبسط يهدف إلى التواصل الحضارى وكمثال نقترح وحدة تتناول معنى الحضارة فى نشأتها وتطورها، ومعنى الثقافة واختلاف تنوع الثقافات مع وحدة الحضارة أو وحدة تتناول العلم فى نشأته وتطوره. وقد يكون ذلك من خلال شخصيات علمية مثل جاليليو ونيوتن وأبى بكر الرازى وجابر بن حيان وابن سينا وغيرهم. أو وحدة أخرى تتناول القيم الحضارية مثل قيم النظافة، والنظام، والتسامح والاعتماد على الذات، والفكر الناقد، والاحترام المتبادل، والصدق والعدالة. تدرس من خلال مقتبسات من الأدب والفكر العربى والإنجليزى العالمى المترجم، وتكشف عما تحمل اللغة من مضمون حضارى مشترك وعالمى.

إن الطالب يتناول هذه النصوص بالفهم العميق والتحليل من خلال الكليات وليس الجزئيات، بمعنى أن الطالب يحاول التعرف على التراكيب اللغوية، وعلى بعض المفردات الجديدة من خلال فهمه لسياق النص، وبذلك ينمى قدرته على الاستنباط من خلال الربط بين أجزاء النص وإعادة تركيبه.

إن تطوير التعليم محوره الإبداع، فعلى عاتق المبدعين يقع عبء تطوير المجتمع وتقديمه من حيث صناعة العقول المفكرة التى تدم كل جديد ومفيد، وتقديم البدائل والحلول

الجديدة، وتدريب الطالب فى التعبير عن مشكلاته وكيفية المشاركة فى حلها ومن خلال الأنشطة الابتكارية التى توفرها المؤسسة التعليمية للطلاب يكشف كل متعلم عن إبداعاته وتكوين مفهوم واقعى عن ذاته، والتخفف من كبت الأفكار أو التخلّى عنها الأمر الذى يؤدى نقصان الثقة فى الذات والاعتماد على الآخرين فى اتخاذ قراراته. إن التعليم للإبداع يساعد فى صناعة قراء متميزين، ويحول الطلاب من مخربين إلى بنائين، ومن مثبّرى للشغب إلى متعلمين لامعين، ومن أفراد يشعرون بالاغتراب إلى أشخاص متوافقين قادرين على التحصيل الناجح، ومن أشخاص محبطين يسخرون من الآخرين إلى أشخاص ناجحين يعاملون الآخرين برفق ولين قادرين على التواصل، كما أن قدراتهم الابتكارية تزداد وتعمق وتتسع، ومشاركتهم تصبح إيجابية.

إن تعليمنا على مستوى عالمنا العربى لابد أن ينتقل من أخبار المتعلم ماذا يتعلم ومتى يتعلم وأن يتقبل ما يقدم له من معلمه ومن الكتاب عل أنه حقيقة إلى تعليم جديد يقوم على تشجيع الطالب على تقبل وجهات النظر وفحصها وتحيصها وبناء أفكار جديدة وتطويرها، كذلك لابد أن ينتقل التعليم من قدرات التعرف والتذكر والاستدلال إلى إضافة قدرات التقويم والتمييز وإبداء الرأى، وحتى يتعلم كل طالب بأسلوبه وأن يعبر عن فرديته مبرزاً فكره وتصوراته ورؤاه.

إن طبيعة العصر الذى نعيش فيه، وهو عالم دائم التغير، يتميز بالانفجار المعرفى واجتياز الغلاف الجوى إلى عوالم متعددة – يتطلب إعداد الطلاب ليس بتزويدهم بكم هائل من المعلومات أو بأسلوب تسهيل حياتهم بل يكون بإتقان إمكاناتهم مما يساعدهم على التعايش الناجح مع مستقبل غامض يتطلب سلوكاً وفكراً غير نمطى والقدرة على تنويع البدائل وتعدد الحلول للمسألة الواحدة. نحن نحتاج إلى تعليم يشكل عقول تبحث وتركب وتؤلف وتمتلك حب الاستطلاع والخيال الابتكارى والاكتشاف والاختراع وتقدم كل ما هو جديد ومفيد ونافع يجد قبولاً لدى الكثيرين.

إن المؤسسات التعليمية عليها ليس فقط توفير مواد دراسية محورها علوم المستقبل من رياضيات وفيزياء وكيمياء ولغات أجنبية وتقنيات، تقدم على شكل إشكاليات أو مشكلات، بل يمتد ذلك إلى استراتيجيات تدريسية تعليمية/تعليمية تتم بإشراك المتعلم في حصر الخصائص والتباينات، وتعرضه لأسئلة تثير التفكير ذات نهايات مفتوحة والأبحاث وجمع المعلومات ونقدها. والتعبير التلقائي وتحمل الغموض والتكيف للتطوير ودراسة العمليات والمواقف التقويمية والقراءة الابتكارية وكذا الاستماع والكتابة الابتكارية والتخيل المستقبلي والتنبؤ. يضاف إلى ذلك تشكيل متعلمين يتسمون بالتفكير المرن والتفصيلي وحب الاستطلاع وتحمل المخاطرة والتحدى والتعقيد والتخيل الحدسي.

إن الهدف المهم من أهداف التعليم هو أن يصبح كل متعلم مفكراً مبتكراً ناقداً فالتعليم عملية تحويلية تتضمن محتوى تعليمي وعمليات عقلية لتنظيم واستخدام هذا المحتوى لتصبح المعلومات ذات معنى إذا توصل إليها المتعلم بنفسه وبناء على استبصاره، وليصل إلى التعميمات باعتبارها نتاجاً لحل المشكلات ويستخدم اللغة ليس للتعبير عن الأفكار بل لتحويل الأفكار إلى استبصارات جديدة وحتى يتدرب المتعلم على وضع حلول وبدائل للمشكلات، والثقة في نفسه، والقدرة على إدراك الثغرات والاختلال في المعلومات والعناصر المفقودة وعدم الاتساق، والبحث عن دلائل ومؤشرات في الموقف التعليمي التعلّمي، ووضع الفروض لملء الثغرات، واختبار الفروض، والربط بين النتائج وإجراء التعديلات وإعادة اختبار الفروض وصولاً إلى النتائج.

إن هناك معوقات تقف أمام تنمية الإبداع في المدرسة المصرية لابد من أن توليها وزارة التربية والتعليم كثيراً من الاهتمام، وأول هذه المعوقات ما يتعلق بأدوار وأنشطة المعلم وهي: التمييز وعدم المساواة في المعاملة بين المتعلمين وعدم تمكن المعلم من المادة العلمية والقسوة في المعاملة وإثارة سخرية المتعلمين من المخطئ، وعدم تعود المعلم على روح

الابتكار والبحث والتنقيب عن المعرفة، وعدم وعى المعلم بالنمو النفسى لطلابه، والاتجاه السلبي من قبل المعلم نحو مهنة التدريس، ومعاقبة الطلاب على التساؤل والاكتشاف وعدم تشجيعهم وتحفيزهم إلى التقدم، وعدم اقناعه بعملية التفكير الإبداعي، وبالفروق الفردية حيث يعامل الطلاب جميعاً على أنهم سواء، وكما أنه لا يؤكد وحدة المعرفة بالربط بين المواد الدراسية والتخصصات المختلفة، وعدم اهتمامه بمشكلات البيئة وقضايا المجتمع وتقديم الحل الجاهز وعدم إشراك الطلاب فى أنشطة مدرسية. وثانى هذه المعلومات يرتبط بالمواد التعليمية من حيث عدم كفاية الوقت المحدد للتدريس الجيد أو ممارسة النشاط واقتصار الدرس على ما ورد فى الكتاب المدرسى بهدف الحفظ وليس التفكير أو تزويد الطلاب بثقافة عامة أو تطبيقات للأفكار النظرية، وازدحام المناهج بمسائل غير مرتبطة بمشكلات المتعلم أو بيئته، وخلو المكتبات من الكتب العلمية الحديثة والمجلات والقصص المشوقة، وإهمال تاريخ حياة العلماء والمفكرين وتجاربهم العلمية، واقتصار المواد الدراسية على رأى الواحد والفكر الواحد أو ارتباطها بحاجات وميول الطلاب.

والأهم من ذلك أن الامتحانات تركز الحفظ والإجابة النموذجية والحرص على أن يكون التعليم للامتحانات وليس التعليم للحياة، ناهيك عن ارتفاع كثافة الفصول وضعف العلاقة بين المعلم والمتعلم، واعتبار النشاط المدرسى والرحلات مضيعة للوقت، وقلة الاهتمام بالجوانب الصحية والنفسية والاجتماعية للطلاب والمعلمين على السواء.

إننا فى حاجة على مدارس وجامعات غايتها تشكيل إنسان جديد قادر على البحث والنقد والابتكار من خلال أعمال العقل الناقد بهدف الكشف عن علاقات جديدة فى المواد الدراسية. وهناك أسئلة لابد أن تكون موضوع اهتمام الجامعة والمدرسة أهمها: لماذا ندرس اللغات وعلوم المستقبل فى مدارسنا وجامعاتنا وما المردود الحضارى لها؟ كيف نصبح منتجين للفكر والثقافة التى تحول دون تحقيق ذلك؟ كيف نحقق الحوار بين الثقافات من خلال تدريس اللغات؟ وهل تساعد المناهج الدراسية الحالية والكتب

المدرسية غير المنوعة فى كل تخصص على تحقيق هذا الحوار؟ وما البدائل اللازمة لذلك؟ وهل الأجدى تدريس تاريخ العلم أم تدريس العلم وتاريخ العلماء والمفكرين؟ وهل تكفى الثقافة الورقية فى صناعة إنسان مفكر تقنى قادر على الانفتاح على الآخر والتعامل مع الثقافات المتنوعة؟ وأين موقع حقوق الإنسان وحقوق الطفل وحقوق المرأة فى المناهج الدراسية الجامعية وما دون الجامعية؟ وهل يكفى أن نتحدث عن فكر المواطنة واللامركزية ومؤسسات المجتمع المدنى والقضايا الاقتصادية والتحول الاقتصادى والثقافة السياسية بمعزل عن مصانع تشكيل منتج تعليمى جديد لمجتمع مبارك جديد؟ إنها مسئولية مشتركة بين قيادات التغيير فى الإعلام والتعليم من أجل تحديث مصر.



جامعة سوسة

بالاشتراك مع



جمعية الثقافة من أجل التنمية

التعليم في الوطن العربي و التحديات التي تواجه تطبيق برنامج " التعليم للجميع "

الأستاذة الدكتورة/ صالحة محي الدين سنقر
أستاذة اللّؤارة التربوية في جامعتي دمشق واليرموك
وزيرة التعليم العالي في سورية سابقا
كلية التربية، قسم الإدارة
جامعة اليرموك ، إربد ، الأردن

التعليم في الوطن العربي

و التحديات التي تواجه تطبيق برنامج

(التعليم للجميع)

الأستاذة الدكتورة / صالحة محي الدين سنقر

E- Mail: ssunqor@yu.edu.jo

مقدمة

إن عصرنا الحالي، عصر الفضاء والعقل الالكتروني والأتمتة، عصر التغير السريع الذي يتسم بالتحويلات الكبرى والتبدلات غير المسبوقه كما ونوعا سواء أكان ذلك في إطار عولة الاقتصاد والمال أم في إطار ثورة التكنولوجيا والعلم، أم في إطار المعرفة الرقمية.

إنه يتصف بالسباق المحموم بين دول العالم في الاستثمار الأقصى لقدرات أبنائها فالمعرفة هي مفتاح النمو الاقتصادي وليست الصناعة أو وسائل الإنتاج، فحضارة اليوم تعتمد على المعلومات كمادة أولية، وهي المادة التي لا تنضب بسبب ما تتضمنه من خيال لقد عمدت الكثير من الأنظمة التربوية إلى تكييف أساليبها لتصبح أقدر على الموازنة بين دفق المعرفة ورسوخ القيم، وأولت أهمية كبرى للمهارات اللازمة لمواكبة التكنولوجيا الحديثة وبخاصة مهارة التحليل. وأصبحت المعرفة مفتاح النمو الاقتصادي بعد أن كانت الصناعة ووسائل الإنتاج هي السبيل للنمو. كما أصبحت من أهم الأسلحة التي يستخدمها الإنسان للتصدي للتحديات بمختلف أنواعها.

وتجاه ما سبق يحق لنا التساؤل حول دور التعليم في إحداث التغير ومواجهة التحديات وما يجب أن تكون عليه المؤسسات التعليمية في هذا العالم المتغير؟.

إن نظرة تحليلية لما تم من تغيير في المؤسسات التعليمية في بعض دول العالم في

العقدين الأخيرين، يظهر تغييرا في البنى التنظيمية ومحتوى التعليم وأساليب التعلم والتقويم، إلى جانب تغيير في العلاقات مع المتعلمين والأجيال الجديدة.

فالمجتمعات المعاصرة تشكو من مشكلات اجتماعية مثل عدم التوازن، وعدم العدالة وشيوع ظواهر الإرهاب والعنف والحرب والتمييز العنصري وتعاطي المخدرات والغزو الثقافي بواسطة الأقمار الصناعية إلى جانب المشكلات الاجتماعية الأخرى من فقر ومرض وجهل والتي غالبا ما تتركز في الدول النامية.

وبالمقابل هناك الكثير من التطورات العلمية والاقتصادية والبيئية التي تتسارع عالميا وتؤثر في حياة الإنسان وسلوكه خاصة وفي التنمية البشرية عامة، فعالم اليوم سريع التغير يتسم بالسباق المحموم بين دول العالم في الاستثمار الأقصى لقدرات الأبناء كما يتسم بكثرة المثيرات التي تجذب المتعلم وقد نشئت انتباهه. يقول سيتزنميهالي (إننا ننتقل بسرعة، فإذا لم تواكب نظم التعليم هذه السرعة، فسرعان ما تسقط.)

لقد تحققت مقولة الفيلسوف اليوناني هرقليطس في التغييرين قال: (لا يستحم المرء بماء النهر مرتين) فذرات ماء النهر متغيرة باستمرار، وكذلك الحياة فلا شئ ثابت فيها سوى التغير، وكذلك فالتحديات متغيرة نتيجة تغير الظروف. وعلينا أن نجد الحلول المناسبة للارتقاء بنوعية الحياة لتكون جديرة بأن تعاش في الواقع.

إننا لسنا في حالة اختيار بل نحن أمام واقع لا مهرب منه، ولا بد أن نستفيد من التغيرات الحاصلة ونستوعبها ونأخذ بحسناتها ونهمل سيئاتها ونوظف ذلك كله في التعليم الذي يلعب دوراً حيوياً في مجال إعداد القوى البشرية في المجتمع وتنميتها.

كيف يمكن أن نطور التعليم في الوطن العربي وكيف نواجه تحديات المستقبل؟:

إن تطوير التعليم في الوطن العربي يتطلب منا بادئ ذي بدء تشخيص الواقع وبيان التحديات التي تعكس آثارها على العملية التعليمية حاضرا ومستقبلا، ذلك أن

العمل التربوي هو تجسيد إلى حد كبير للظروف السكانية والاجتماعية والصحية والاقتصادية والسياسية والتكنولوجية والعلمية.

ولا يمكن للمعنيين برسم السياسة التربوية ووضع الأهداف والتخطيط لتحقيقها إلا أن يأخذوا بالحسبان هذه الظروف كلها.

إننا بأمس الحاجة إلى رسم سياسة تربوية عربية قادرة على مواجهة تحديات المستقبل، ولعل برنامج "التعليم للجميع" يحقق الكثير من هذا الهدف، فما هو التعليم للجميع؟ وما أهدافه، وما أهميته في التجديد التربوي ومواجهة التعليم لتحديات المستقبل؟

تعود بدايات برنامج "التعليم للجميع" إلى عام ١٩٤٥ منذ إنشاء اليونسكو، حيث نص دستورها أن على الدول الأعضاء أن تؤمن بأن للجميع الحق في الحصول على الفرص الكاملة والمتساوية في التعليم. إلا أن انشغال الدول النامية بتركيز طاقاتها للحصول على الاستقلال لم يمكنها من التنفيذ اللازم لما نص عليه دستور اليونسكو. وقد أكد مؤتمر "التعليم للجميع" الذي عقد في جومتين في تايلاند عام ١٩٩٠ "أن التعليم حق للجميع. فهو يعزز حرية الفرد وله دور كبير في مجال التطوير والتقدم، ولذلك لابد من تأمين التعليم لكل فرد في المجتمع، وتنويعه، ورعاية الكفاءات البشرية والمواهب الإبداعية، وتطوير المناهج والطرق والأساليب المعتمدة في التعليم والتدريب، وتأمين التمويل المناسب له".

وبسبب بطء الاستجابة والتقدم المحدود في تحقيق الأهداف على مدى عقد من الزمن، فقد أعيد تجديد هذا الالتزام في مؤتمر داكار بالسنغال عام ٢٠٠٠ والذي أسفر عن ست.

أهداف لبرنامج التعليم للجميع هي:

- ١- تحقيق المساواة بين الجنسين في التعليم وإزالة أوجه التفاوت بينهما، والتأكيد على ضرورة حصول الإناث على فرص مساوية لفرص الذكور في مجال التعليم الأساسي مع مراعاة النوعية الجيدة للتعليم وذلك بحلول عام ٢٠١٥.

٢- تمكين الأفراد من الالتحاق ببرامج التعليم الأساسي للصغار والكبار، وبخاصة للأطفال الذين يعيشون ظروفًا صعبة، وكذلك الأطفال المنتمين إلى أقليات عرقية.

٣- تنمية مهارات التعلم والمهارات الحياتية لدى الشباب والكبار، وذلك من خلال منحهم فرصًا متساوية للمشاركة في برامج التعليم والتدريب المناسبة لهم. وتطوير هذه البرامج وبخاصة المتعلقة بتنمية التفكير الناقد، والتربية الأسرية والتعليم البيئي والعمل على دمج التعليم الأساسي مع التعليم المهني بما يسمى (التعليم المهني الأساسي)

٤- التوسع في الرعاية الصحية وتحسينها في مرحلة الطفولة المبكرة وبخاصة لأولئك الأطفال الضعفاء والمحتاجين.

٥- تحسين جودة التعليم، وضمان تحقيق التميز للجميع ليتمكن الجميع من تحقيق نتائج تعليمية معترف بها وقابلة للقياس، لا سيما في مجال الإلمام بالقراءة والكتابة والحساب والمهارات اللازمة لدخول معترك الحياة.

٦- متابعة محو أمية الكبار لتحقيق نسبة ٥٠٪ بحلول عام ٢٠١٥، لا سيما لدى النساء. وقد جمعت الأهداف الستة التي يسعى برنامج "التعليم للجميع" إلى تحقيقها في الجملة التالية:

والتي تضم الحروف الأولى مما يلي: "GET EQUAL":

١. Gender: ذكر/أنثى.

٢. Elementary or primary education: التعليم الابتدائي أو الأساسي

٣. Training: التدريب

٤. Early childhood: الطفولة المبكرة

"ومن أجل تحقيق هذه الأهداف تم وضع إستراتيجية مؤلفة من اثني عشر بنداً تُعد إطار العمل لمؤتمر دكا. وقد دعا المؤتمر الأعضاء إلى اتخاذ الإجراءات اللازمة. وهذه

الإجراءات هي من مسؤولية الدولة بما فيها الحكومة والمجتمع المدني بالدرجة الأولى وتأتي مساعدة الدول الغنية بالدرجة الثانية وذلك بتقديمها بعض المشاريع ، أما اليونسكو والبنك الدولي وبقية المؤسسات الدولية فتأتي مسؤوليتها في الدرجة الثالثة .

ومع تأكيد اليونسكو على تطبيق مفهوم التعليم للجميع، فقد عمدت معظم الأنظمة التربوية إلى إصلاح مناهجها الدراسية وتأهيل المعلمين، وسعت لمواكبة التطور الحاصل في التعليم. وقد كلفت منظمة اليونسكو لجنة تضم ممثلي الدول الكبيرة بالمتابعة السنوية ومراقبة ما حققته كل دولة من برنامج "التعليم للجميع" وطلبت من كل دولة تقديم تقييم عما حققته من هذا البرنامج، ويُعد التقرير الذي قدمته لجنة المراقبة لعام ٢٠٠٢ هو الوثيقة الأكثر تأثيراً منذ مؤتمر دكا فقد تضمن مقدمة جاء فيها:

“ التعليم حق من حقوق الإنسان حيث انه يضيف معنى وقيمة لحياة الجميع و بدون تمييز. والتعليم وسيلة مهمة تؤدي إلى ممارسة الحقوق الإنسانية الأخرى وتحميها أيضا بما فيها الصحة الجيدة والحرية والأمن والحالة الاقتصادية المناسبة والمشاركة في النشاطات الاجتماعية والسياسية...” .

وقد استندت هذه المقدمة إلى السياسة التربوية لليونسكو والتي تحتوي:

١. تأمين التعليم لكل فرد في المجتمع.
٢. وتنوع التعليم.
٣. ورعاية الكفاءات البشرية والمواهب الإبداعية.
٤. وتطوير المناهج والطرق والأساليب المعتمدة في التعليم والتدريب.
٥. تأمين التمويل المناسب له .

كما تضمن التقرير تحليلاً شاملاً لوضع برنامج " التعليم للجميع " حيث اعتمد معدو

التقرير نظام تصنيف لواقع الدول المشاركة في البرنامج يقوم على أساس بعدين وهما:

- البعد الاستاتيكي: والذي يبين ما إذا كانت الدولة قريبة أم بعيدة من تحقيق أهداف مؤتمر دكا لعام ٢٠٠٠.

- والبعد الديناميكي: والذي يبين مدى التقدم الذي حققته الدول المشاركة في المؤتمر خلال الفترة (١٩٩٠ إلى ٢٠٠٠).

وننتج عن هذا التصنيف أربع مجموعات من الدول وهي:

١- الدول البعيدة عن تحقيق أهداف مؤتمر دكا لعام ٢٠٠٠.

٢- الدول القريبة من تحقيق أهداف مؤتمر دكا.

٣- الدول التي أحرزت تقدماً في فترة ما بين (١٩٩٠-٢٠٠٠) وهي دول لديها فرصة كبيرة لتحقيق أهداف برنامج "التعليم للجميع":

٤- الدول التي لم تحرز تقدماً فحسب، بل تراجعت، ومثل هذه الدول ليس لديها فرصة لتحقيق أهداف البرنامج.

ففي مجال المساواة بين الجنسين بين التقرير أن الصورة غير مشجعة بالنسبة لما حققتة الدول المشاركة من تقدم في هذا المجال ، فقد استطاعت ٨٦ دولة أن توفر فرصاً متكافئة لكلا الجنسين للتسجيل في مدارس التعليم الابتدائي، واقتربت ٣٥ دولة من تحقيق هذا الهدف وكانت مخيبة للآمال في الدول النامية التي عجزت عن كانت تحقيق المساواة بين الجنسين، بسبب ضعف التمويل في معظم الأحيان.

وفي مجال تطبيق أهداف البرنامج كانت النتائج مشجعة بالنسبة إلى أوروبا الوسطى والشرقية والغربية بالإضافة إلى دول أمريكا الشمالية.

وكانت مشجعة أيضاً ولكنها أقل إشراقاً في دول أمريكا اللاتينية.

إلا إن التقدم غير كاف في الدول العربية ودول شمال أفريقيا، إلى جانب وجود ضعف في مهارات القراءة والكتابة، وخط بين مفهوم التربية ومفهوم معرفة القراءة والكتابة.

أما دول منطقة (جنوب أفريقيا) فلم تحقق تقدما ملموسا في مجال تطبيق أهداف البرنامج، وعليها إن تكثف جهودها بشكل اكبر، وبين التقريران ٧٩ دولة لن تكون قادرة على خفض نسبة الأميين إلى النصف بحلول عام ٢٠١٥.

كما أشار إلى وجود ارتفاع في نسبة ما يسمى بالأمية الوظيفية أي (افتقار الموظفين إلى مهارات أصبحت أساسية في عصرنا الحالي وبخاصة ما يتعلق منها بمهارات الحاسوب وغيرها)

وخلص التقرير إلى أن على المؤسسات التعليمية أن تسعى إلى تنمية المهارات البشرية ومتابعة النمو المهني، والمواءمة بين الأهداف والخطط والاستراتيجيات والبرامج والمناهج وطرق التدريس والوسائل والتجهيزات، انطلاقا من أن الموارد البشرية هي وسيلة التنمية وغايتها، وتنمية هذه الموارد يعود بالفائدة على الفرد والمجتمع.

وبناء على ما سبق أصدرت اليونكسو نشرة بعنوان التجديد تتضمن أخبارا عن التجديد التربوي في الدول المختلفة .

ويبقى السؤال موجهنا إلينا نحن المربين العرب ، لماذا كان التقدم في مجال تطبيق أهداف برنامج " التعليم للجميع " غير كافٍ؟ ولماذا مازال المتعلمون يعانون من ضعف في مهارات القراءة والكتابة وارتفاع في نسبة الأمية الوظيفية؟

إن الإجابة على هذا السؤال الكبير تتطلب تحليل التحديات التي يواجهها التعليم في وطننا العربي والعمل على إيجاد الحلول لتجاوزها ، فنحن لسنا في حالة اختيار بل أمام واقع لا مهرب منه ، ومن ابرز هذه التحديات ما يتعلق ب:

١ - الزيادة في النمو السكاني :

لقد كان للتطور الحاصل في الطب والرعاية الصحية وتحسن المستوى المعيشي أثره الواضح في تزايد عدد السكان في الدول العربية وتزايد نسبة الفتوة فيه والتي بلغت ما يقارب نصف مجموع عدد السكان إلى جانب ارتفاع المعدلات العمرية المتوقعة للحياة.

إن هذا التزايد السكاني ترك أثره الواضح في تطبيق الدول العربية لبرنامج التعليم للجميع الذي كان لابد له من إجراء بعض التغيير في آلية العمل بسبب الطلب المتزايد على التعليم ومحدودية الموارد المالية والذي تجلّى في أنماط جديدة لإدارة التعليم وبالتالي لمحتوى التعليم وخططه الدراسية.

٢ - الحراك السكاني:

تطلب التزايد الحاصل في الحراك السكاني إجراءات عديدة لتطبيق برنامج التعليم للجميع فالهجرات الداخلية والخارجية والحروب وما نجم عنها من نزوحات بشرية تركت أثرها الواضح على المجتمع فظهر تعدد في الثقافات وتغير في المفاهيم والعلاقات الاجتماعية.

٣ - التغيرات المجتمعية:

كان للتغير الحاصل في الأدوار التي تقوم بها المؤسسات المجتمعية أثره الواضح في النظم التعليمية كافة وبرنامج "التعليم للجميع" خاصة، فقد تغيرت المفاهيم المتعلقة بالأسرة ودورها في التنشئة الاجتماعية بسبب عوامل كثيرة منها التغير الحاصل في دور المرأة ومشاركتها الرجل في عالم العمل، والعلاقات الاجتماعية وكذلك التغير الحاصل في دور الشباب وسلوكهم وقيمهم والتي تشكلت بجملة تأثيرات ذات صبغة عالمية أكثر من تكون محلية، وكان لهذا كله أثره في الإدارة والمهام التي تقوم بها المؤسسات التربوية وكيفية تعاملها مع المؤسسات الاجتماعية الأخرى، وواجه واضعو السياسة التربوية عند تطبيق برنامج "التعليم للجميع" صعوبات اجتماعية: فالمجتمع العربي محكوم بالتقاليد، وما زال الكثيرون لا يوافقون على تعليم الإناث والاختلاط بالذكور. وما زال الكثيرون يؤمنون بأن المرأة تحتاج إلى مساقات ومقررات واختصاصات غير ما يحتاجه الرجل

٤ - التغيرات الاقتصادية:

كان للتحول السريع الحاصل في اقتصاد معظم دول العالم، من اقتصاد يقوم على الزراعة والصناعة إلى اقتصاد يعتمد على الخدمات والمعلومات أثره في إحداث تغيرات

نوعية في عالم العمل، فكل مقبل على العمل يواجه صعوبات منها: إيجاد العمل المناسب و إيجاد المعلومات الصحيحة، وعندما ينتقل الإنسان إلى عمل آخر يجد أن الخبرات اللازمة للعمل الجديد لا يملكها كلها، وقد لا يملك إلا القليل منها

لقد بينت المنظمة الأوروبية للتنمية والتعاون الاقتصادي والتقني أن عدد العاملين

- عام ١٩٠٠ في الزراعة ٧٠٪ وفي الصناعة ٢٠٪ وفي الخدمات ١٠

- عام ١٩٤٠ في الزراعة ٣٠٪ وفي الصناعة ٥٠٪ وفي الخدمات ٢٠٪

- عام ١٩٩٠ في الزراعة ٤٪ وفي الصناعة ٢٥٪ وفي الخدمات ٧٠٪

- عام ٢٠١٠ في الزراعة ٤٪ وفي الصناعة ٥٪ وفي الخدمات ٩١٪

ومثل هذا التحول حدث أيضا في الدول العربية وبسرعة أقل، وأصبح دور القطاع الخاص كشريك أساسي في عملية التنمية، وفي تنفيذ المبادرات الإصلاحية فيما يتعلق بالتعليم والتدريب المهني والذي ساعد على تطوير هيكله الاقتصادي وسوق العمل، وإحداث الكثير من المؤسسات الهادفة إلى تعزيز التنمية البشرية والمهنية.

لقد كان لهذا التحول في النشاط الاقتصادي أثره في توجهات السياسة التربوية

التي أعطت للتعليم المتوسط والتعليم الفني والتدريب اهتماما أكبر.

٥- التطور العلمي والتكنولوجي :

يشهد العصر الحاضر تطورا كبيرا في كم المعلومات والمعارف والنظريات والاكتشافات إلى حد يعجز المتخصصون عن الإلمام بمعظمها ومتابعتها. وكذلك في نوعية المعرفة وتعدد الاختصاصات ونشوء علوم لا وجود لها قبلا.

وتطلب هذا التطور العلمي بناء قنوات بين فروع المعرفة والتخصصات العلمية القديمة منها والجديدة، فوجد علم النفس الصيدلاني مثلا الذي يركز إلى علم النفس من جهة وإلى علم الصيدلة من جهة أخرى. ووجدت الهندسة الصحية التي تركز إلى العلوم الهندسية من جهة وإلى العلوم الصحية من جهة أخرى... الخ.

وكان لشبكات الانترنت والحاسوب والهاتف النقال والتلفزيون وآلات الجيب الالكترونية وما توفره من معلومات تمكن الفرد أن يتفاعل معها، أثرها الواضح في المؤسسات التعليمية.

لقد أسهمت شبكة الانترنت في تطوير الكفاءات المعرفية الإنسانية، وسهلت التفاعل بين الطلاب، وحولت مسؤولية التعلم من المدرسة والمعلم إلى المتعلم ذاته، فهي تسهل التعلم والتعامل عن طريق المعلومات السريع، وبخاصة لمن يتعذر عليهم الانتظام بالدراسة، إلى جانب تعليم الكبار ومن هم بحاجة إلى التدريب المهني.

لقد أصبحت التكنولوجيا وسيلة مساعدة للمعلمين وتركت لهم المجال واسعاً ليدربوا الطلبة على حل المشكلات واكتشاف الذات ونمو تفكيرهم الإبداعي فهي تسهل لهم الاتصال بالعالم، بحيث لا يكون الهدف هو الحصول على الشهادة بل الاستغراق في متعة التعلم مدى الحياة، فثروة العصر الحالي هم الأشخاص القادرون على استخدام المعلومات، وهذا ما دعا بيل غيت ١٩٩٧ رئيس شركة مايكروسوفت إلى القول (إن كل بلد في العالم يمتلك الأشخاص المبدعين والأذكياء، المستخدمين للمعلومات عبر شبكة العمل التي توفر إمكانية الدخول إلى مصادر كبيرة من المعرفة، فالمعلومات أصبحت ضرورة للإنسان كالماء والكهرباء) كما سهلت التكنولوجيا دمج التعلم بالعمل عبر الشراكة الفكرية مع التكنولوجيا الذكية، وقد بين براون ١٩٩٠ أن التعليم اكتسب سمات جديدة نتيجة استخدام الحاسوب هي: الاكتشاف، التواصل، الاندماج، التوجيه، التنوع في المناهج المتابعة والاستمرارية.

ويمكن القول أن التكنولوجيا أصبحت من أهم الأسلحة التي يستخدمها الإنسان في مواجهة تحديات الحياة. وأصبح من المستحيل على إنسان العصر الحالي أن يتابع كل ما يستجد في مجال عمله أو تخصصه، لأن قدرة الإنسان على الاستقبال والحفظ محدودة بفعل عوامل الزمان والمكان والاستعداد الذهني والنفسي .

٦- التغيرات القيمية

كان للثورة التكنولوجية وللعملة أثرها في قيم الإنسان الثقافية والأخلاقية والدينية والجمالية على المجتمعات كلها، وظهرت مبادئ ومعايير دولية ثقافية وأخلاقية كان لابد لمخططي التربية من الالتزام بها مثل، حقوق الإنسان، وحقوق المرأة، وحقوق الطفل ورعاية الموهوبين وذوي الحاجات الخاصة، والتعليم المستمر، والتعلم للجميع.

فتورة الاتصالات والمعلومات وما وفرت شبكات الانترنت والبريد الالكتروني والإرسال التلفزيوني كان له أثره الواضح في تكوين معارف ومهارات وقيم واتجاهات الأفراد والتي أخذت تتحكم في تكوين الأفكار والأنواق والثقافات والقيم والفنون. فشاعت ثقافة الاستهلاك، وتحولت اهتمامات الإنسان من إطار الثقافة الوطنية إلى إطار الثقافة العالمية، وأصبحت الدول العربية تعاني من صعوبة التوفيق:

- بين العالمي والمحلي .

- بين العام والخاص، وبين عالمية الثقافة وخصوصية التقاليد المحلية.

- بين الأصالة والمعاصرة، والتجاوب مع التغيير دون التنكر لذات الفرد وحرية.

- بين التخطيط طويل المدى والتخطيط القصير المدى.

- بين الحاجة إلى التنافس والحرص على تكافؤ الفرص.

- بين التوسع الهائل للمعارف وبين قدرة الإنسان على استيعابها .

- بين الروحي والمادي وإحداث التوازن بين القيم الروحية والأخلاقية وسعي الفرد

والمجتمعات نحو امتلاك المادة.

٧- التغيرات السياسية

يتأثر تطبيق برنامج "التعليم للجميع" بطبيعة السياسة العامة في المجتمع وأوضاعه الاقتصادية والاجتماعية والثقافية ونظمه ومؤسساته الرئيسة والفرعية.

ففي ظل الاتجاه العالمي المتزايد نحو بروز عالم بلا حدود اقتصادية وثقافية، سيكون للعولمة الاقتصادية والثقافية أثرها في العولمة السياسية، فالمنطقة العربية تشهد الكثير من الأحداث السياسية الهامة ذات التأثير الكبير على النظم التربوية وأهداف التعليم ومناهجه وقيمه، وأصبح على الدول العربية أن تبذل جهوداً مضاعفة لتعزيز الهوية الوطنية والقومية والثقافية والدينية.

ومما يساعد في الحفاظ على عناصر الهوية العربية وتوجهاتها الحضارية الوطنية والقومية وجود جامعة الدول العربية

- إن هذه التحديات والمستجدات كلها تركت آثاراً واضحة على التعليم، الذي أضى يواجه جملة تحديات أهمها :

- **التحدي الأول** وهو: التغير في المفاهيم، فمفهوم التعليم مثلاً لم يعد نقل المعلومات بل أضى عملية بناءية هادفة وكفؤة ومحفزة.

لقد أحدثت الثورة الالكترونية تغييراً في مفاهيم منظومة التعليم كلها، في الإدارة والتعليم، والبحث العلمي، وخدمة المجتمع، وساعدت في التوظيف الفعال لوقت المعلمين والمتعلمين في المؤسسات التعليمية، وفي تطوير مهاراتهم، من المعرفة الوضعية إلى المعرفة البنائية وحولت توجهات تعلمهم ومكنتهم من التفكير النقدي، وبناء الثقافة المتميزة.

- **والتحدي الثاني**: هو تغير دور المعلم ومسؤولياته وما يتطلبه من تغير في الإعداد والتدريب وطرائق العمل.

- **والتحدي الثالث**: توفر فرص التعلم الجيد بفضل التكنولوجيا وما تتطلبه من عمل دؤوب ومنافسة،

ضمن شبكة معرفية تتحدى اهتماماتهم وتدفع بهم لتحقيق أفضل قدراتهم مؤكدة الدور الذاتي لكل منهم في إغناء بيئته والاستفادة منها.

الإجراءات المساعدة على مواجهة التحديات وتطبيق برنامج "التعليم للجميع" في الوطن العربي:

إن مواجهة التحديات تتطلب شفافية الإجراءات والتدابير المتخذة وتحديد المعايير، ولتطوير التعليم وتحقيق برنامج التعليم للجميع، لابد من الأخذ بالاستراتيجية التي تقوم على:

توعية المجتمع بأهمية التعليم للجميع، والتعليم مدى الحياة، والمفاهيم المتعلقة بهما، والمبادئ الأربعة التي حددتها اليونسكو في تقريرها المعنون بـ (التعليم ذلك الكنز المكنون) وهي: التعلم للمعرفة، والتعلم للعمل، والتعلم للعيش مع الآخرين، إلى جانب الإيمان بضرورة التغيير، وإقناع الآخرين بحتميته، والتدرج في تكوين المفاهيم والمهارات واستخدام الأمثلة والنماذج المستمدة من خبرات المتعلمين ومهاراتهم.

إجراءات مواجهة التحديات وتطبيق برنامج "التعليم للجميع" في الوطن العربي :

١ - التخطيط

وعقلنته وتوجيهه في ضوء المسوحات والوسائل والأساليب المتوفرة، فغياب التخطيط السليم يوقع المربين بما أسماه (هارت) بالغثيان من الجعجة التربوية.

٢ - وضع التشريعات والقوانين

التي ترتكز إلى سياسة تربوية واضحة ومنفتحة على المجتمع وعلى العالم بأسره تحدد بوضوح المعايير الخاصة بمؤسسات التعليم مدى الحياة، وتتيح المجال للطلبة لممارسة حقوقهم في المعرفة والتدريب والممارسة والحوار والمناقشة وتجعل صوتهم مسموعا فحددوا ما يحتاجونه في حياتهم المستقبلية.

فالحاجة ما زالت ماسة إلى قوانين وتشريعات خاصة بالتعليم مدى الحياة تستجيب للمتطلبات التربوية للحاضر والمستقبل. ذلك أن الدول العربية ما زالت تركز اهتمامها على التعليم الرسمي، بمراحله الثلاثة: الأساسي والثانوي والتعليم العالي.

٣- إحداث مراكز متخصصة في تنفيذ برنامج " التعليم للجميع" فوجود مثل هذه المراكز أمر ضروري لتطبيق المفاهيم والمبادئ التي يقوم عليها تنفيذ هذا البرنامج. وكذلك فإن تشكيل المجالس المتخصصة بالتعليم مدى الحياة والمسؤولة عن تطوير الاستراتيجيات طويلة الأمد، وعن تحديد معايير واضحة، تسهم في تحقيق جودة التعليم مدى الحياة، واعتماد نظام التعليم المفتوح في مؤسسات التعليم كلها.

٤- تطوير نظام التعليم

بحيث يتيح الجمع بين المعارف وتطبيقاتها، ليكون التعليم هو الحياة، وليتم الربط بين المؤسسات التعليمية والمجتمع. وهذا ما دعا إليه جون ديوي بقوله (ضرورة التفاعل الحريين الأفراد وبينهم وبين ما يحيط بهم) فالإنسان يتعلم بالممارسة وانطلاقاً منها.

٥- الاستفادة من التطور التكنولوجي واستيعابه

والاخذ بحسناته وإهمال سيئاته، فقد أحدث تقدم التكنولوجيا تغييراً في منظومة التعليم كلها، وحولت اتجاهات التعليم من المعرفة الوضعية إلى المعرفة البنائية وساعدت في التوظيف الفعال لوقت المعلمين والمتعلمين وطاقاتهم، والاستفادة من اقتصاد المعلومات، ومكنتهم من التفكير البناء وامتلاك مهارات متعددة وثقافة متميزة، ويسرت لهم العمل كمجموعات، ضمن شبكة معرفية متنوعة، تتحدى اهتماماتهم وتدفع بهم لتحقيق أفضل قدراتهم، مؤكدة الدور الذاتي لكل منهم في إغناء بيئته.

٦- إعداد المعلمين الأكفاء

القادرين على مواجهة التحديات والمتخصصين في برامج التعليم مدى الحياة فعلى المعلم مسؤولية كبيرة في صياغة ملامح المستقبل وبناء نهضة الأمة، ومهمته متعددة المناحي فعليه تحقيق نتائج عقلي ومهاري وموقفي لدى طلبته، ويستلزم ذلك منه أن يتحلى الأصالة، وأن يكون قدوة، يقوم بدوره كمنشط ومحفز لطلبته في إطار من الشفافية

والاحترام لكل منهم، وصولاً إلى تغيير الذات والآخر، وأن يمتلك لغة الممارسة ويتقن فن التعليم الذي هو في جوهره يجمع بين فن التفكير المنظم وفن العمل الإبداعي.

وفي الواقع ما زال المعلمون يفتقرون إلى المهارات الأسلوبية والمهارات العملية المختلفة وبخاصة في مجال استخدام التكنولوجيا

لقد عرف آرتو (١٩٨٩) التعليم بأنه إعادة المعلم الحياة إلى المعرفة التي يمتلكها بحيث يتمكن من مساعدة المتعلم على إعادة بنائها بنفسه.

٧- التعليم الفعال: ويتحقق ذلك من خلال:

- إيجاد طرق إبداعية في التدريس تحقق التفاعل بين الطلاب والمعلمين وتتفاعل مع المواد التعليمية بطريقة أكثر ذكاء

- التأكيد على تعلم الحقائق، فقد وجه "تشارلز ديكنز" في كتابه "السيد غرادغرند في الأوقات الصعبة" المربين قائلاً: [علموا هؤلاء الأولاد والبنات الحقائق ولا شيء غيرها فالحقائق هي وحدها المطلوبة في الحياة، لا تزرع سواها واقنع أي شيء غيرها، تستطيع تشكيل العقول اعتماداً على الحقائق وحدها ولا شيء سوى الحقائق سيخدمهم. هذا هو المبدأ الذي أنشأت أولادي عليه وهو المبدأ الذي أنشئ عليه هؤلاء الأطفال، تمسك بالحقائق سيدي]

- تعزيز الأسلوب الإنساني في التربية، وتمكين المتعلم من اكتساب المهارات من خلال التدريبات الملائمة لمرحلة النمو التي يمر بها، ففي مرحلة الطفولة المبكرة ومن خلال اللعب يتعلم الكثير من المهارات الأساسية، وكلما كان تعلمها في مرحلة مبكرة، كان أفضل فيما بعد، وفي مرحلة الطفولة الثانية وما يقوم بها من مشاريع تتوسع خبراته وتنوع مهاراته وفي مرحلة اليقظة، لابد أن يكون التعلم تفاعلياً بين المتعلم وأقرانه ليلبي حاجاته الاجتماعية والعاطفية ولتصبح مهاراته المعرفية أكثر غنى وتوسعا .

١- احترام حق المتعلم في المعرفة والتدريب والممارسة والحوار والمناقشة، وتزويده بما يمكنه من تحقيق إنسانيته.

- تعليم التفكير والذي يعد من الموضوعات التي تستقطب اهتمام الباحثين، يقول ديفيد بيركنز:

إن التفكير قدرة تتكون بالممارسة، وتتطور على نحو ارتقائي وتدرجي، وتحتاج المتعلم لأجل ذلك إلى التوجيه والإرشاد والمتابعة، فمهارات التفكير تساعد في خوض مجالات التنافس بشكل فعال، وتحقيق الفائدة لذات الفرد ولمجتمعه.

٨- التدريب المستمر على مهارات العمل الحقيقي :

بحيث يكون التدريب جزءاً من الأسبوع المدرسي، ويكون التدريب عنصراً رئيساً من نشاطات الطلاب في مرحلة ما بعد المدرسة، وجزءاً من العطلة الصيفية، ويمكن أن تكون هذه النشاطات تطوعية أو قد يتقاضى صاحبها بعض التعويضات المالية وقد يتم تنظيم النشاطات التدريبية من خلال المدرسة التي تقوم بتحديد مكان تدريب الطالب أو تقوم الشركات أو المؤسسات نفسها بذلك.

إن إتاحة الفرص للمتعلم للتدريب تكسبه المهارة ، و تحقق له النمو والتطور، وتعزز ثقته بنفسه من خلال شعوره أنه مستقل في عمله ، وقادر على التواصل والتفاعل مع الجماعة والمبادرة والتحكم في الموقف، والقدرة على تشخيص المشكلات وتحليل أسبابها، وإتقان الأداء، والتقويم الذاتي، وأخذ القرار، مما يجعله أكثر ميلاً إلى التعلم والأخذ الجديد من التطورات العلمية والتكنولوجية، وأكثر قدرة على تحمل المسؤولية. (آرمسترونغ ٢٠٠٨) والمهارات البشرية لا معنى لها إلا إذا ترجمت إلى تطبيقات ومشروعات تحقق للإنسان نموه الذاتي والمعرفي، وتمكنه من التعامل مع الظروف الطارئة ورسم خططه المستقبلية (جونرت ١٩٩٣) ولما كانت كل مهارة تتطلب تأملاً يسبقها فلا بد من توفير المزيد من فرص التفكير الحر والتأمل للمتعلم قبل تنفيذ أي عمل، بغية تمكينه من التزود

بمهارات أفضل، وفهم أعمق للمعارف النظرية (لويز بيلار ١٩٩٢) وعلى المعلم أن يدرك أن لا احد ينوب مكان المتعلم في تعلمه للمهارات، إنه وحده يبني شبكة مفاهيمه، ويسعى إلى تطبيق معارفه وتجربتها، فالتعلم سيرورة ينظمها الشخص الذي يتعلم. ويبقى دور المعلم هو مساعدة المتعلم على بناء نموذج الخاص للمهارة التي يمارسها ويتلاءم معها (كلوبونو وهيتو ١٩٩٣).

وعليه أن يوفر بيئة وظيفية مناسبة للتعلم، ومناخ آمن للإقامة مجتمعات تعلم صغيرة، فإعداد الإنسان وتطوير مهاراته يجب أن تركز إلى الواقع، ونظرة المرء محكومة بموقعه.

فالمهارة الحقه هي التي تقوم على خبرة المتعلم، وهي التي تستثمر أفضل طاقاته وهي التي تجعله يتصرف باستقلالية، ويتكيف مع كل موقف جديد مما يعزز الربط بين حياته الدراسية وأدواره الاجتماعية.

٩- المناهج

إن التحديات المستقبلية تتطلب تطويرا في المناهج وشمولا في محتواها، بحيث تكون مرنة وأصيلة وواقعية وعلمية وموضوعية وملبية للحاجات النمائية للمتعلمين وقادرة على معالجة القضايا المجتمعية وقابلة للتعديل في ضوء التجربة العملية ونتائج البحوث والدراسات، وهادفة إلى تكوين مفاهيم أكثر عمقا تساعد الطلاب على استخدام عقولهم على نحو صحيح مع تأكيد الحفاظ على الهوية.

١٠- الطرائق

الإفادة من معطيات الطريقة النظامية في التعليم ، والتركيز على الشبكة المفاهيمية للتعليم المستمر مدى الحياة، فالإنسان الراغب في العمل يحتاج إلى تعلم الكثير من الأمور إن المهمة الرئيسة لمستقبل التعليم هو أن نوجه كل فرد إلى ما يناسبه وندرجه عليه. مع

مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين في الاهتمامات والقدرات وتلبية الحاجات ، والعمل كفريق متكامل بين الإداريين والمعلمين والمتعلمين، وتحسين العلاقات الإنسانية.

١١ - التوظيف الأمثل للتكنولوجيا

إن توفير الأدوات والتقانات اللازمة للتعلم هي السبيل للتقدم على الأمد البعيد وهي عامل أساسي في أي تنمية، وكل تغير في التجهيزات والتقانات يؤدي إلى تغيير في تنظيم الموقف التعليمي، إنها تجعل من المعارف التي تعلمها نقاط صوى على طريق الممارسة العملية.

فالاستفادة المثلى من التكنولوجيا تتطلب تبني مفهوم جديد للتعليم وتنظيم جديد للبيئة التعليمية يلقي على كل متعلم مسؤولية تعلمه وفق قدراته التكنولوجية بحيث تصبح المؤسسات التربوية محركا للنمو الاقتصادي ومصدرا للمعرفة العلمية التطبيقية .

١٢ - التقويم :

إن فهم ممارسات الطلبة ودلالاتها تساعدهم في المواقف الجديدة. فلا بد من وضع خطة تقويمية مكتوبة بهدف الوقوف على ضمان خبرة الطالب في المدرسة والعمل، إلى جانب الاهتمام باختبارات التأهيل ، وتدريب المتعلم على التقويم الذاتي وتقييم المشاريع وقد آن الأوان لاعتماد برنامج عربي لتقييم الطالب على غرار البرنامج العالمي لتقييم الطالب (PISA) : *Programme International student Assessment* والذي يساعد في تحديد كفايات المتعلمين في جميع الدول العربية.

١٣ - توفير التمويل الكافي والمستمر لتنفيذ البرنامج:

فمما لا شك أن ضعف تمويل التعليم يعوق تنمية الإنسان، وأن النمو الاقتصادي شرط ضروري للتنمية البشرية وأن التنمية البشرية والتي هي أفضل استثمار تتطلب توفير التمويل اللازم لها ، ويبقى المال هو عصب نجاح تنفيذ هذا البرنامج، وليست الدولة هي التي

يقع على عاتقها وحدها عبء التمويل بل لا بد من مشاركة المؤسسات الاقتصادية والقطاعات الخاصة فيه، بما يضمن تأمين مراكز تعليم وتدريب مفتوحة فيها كل المستلزمات وبخاصة التكنولوجيا الحديثة

٤١- الربط بين التعليم للجميع والتعلم المستمر والعمل:

لا بد من الربط بين التعلم المستمر وبين سياسة التوظيف والسياسات الاقتصادية والاجتماعية، انطلاقاً من أن أعظم ما تملكه الدول هو الإنسان، وأن عليها أن تسعى جاهدة إلى استثمار معظمهم.

دور المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم في تطبيق برنامج التعلم للجميع :
وضع خطة عربية شاملة تتحلى بنظرة تطويرية متكاملة تأخذ بالحسبان الماضي والحاضر والمستقبل وتسعى لتحقيق أهداف مشتركة في سياسات التعليم والتدريب، وهي:
١- التعامل مع نوعية وكفاءة التعليم.

٢- تحديد الأساليب الفعالة للحصول على تعليم وتدريب جيد.

٣- تعاون الدول العربية في تنفيذ البرنامج ، والانفتاح على العالم بأسره في هذا المجال.
إن مبادرة المنظمة للقيام بالإجراءات التالية يساعد الدول العربية في تنفيذ البرنامج من ذلك:

☒ إيجاد المقاييس اللازمة المختلفة سواء في المجال الاقتصادي والاجتماعي أو المجال التكنولوجي والمجال التعليمي التربوي والتصدي لمشكلات التعليم حتى عام ٢٠١٥ على أن تتضمن:

☒ تحديد قائمة المجموعات المستهدفة في التعليم مدى الحياة (النساء- سكان

الأرياف- الموظفون-... الخ

☒ تحديد الإجراءات العملية المناسبة

☒ تحديد خطة زمنية للتنفيذ

✉ تحديد التكاليف لتنفيذ البرامج، ولابد من تأمين التمويل الكافي، فما زال الإنفاق على التعليم في الوطن العربي يقع في الحدود الدنيا ضمن النسب العالمية فهناك دول في العالم تنفق ٢٠٪ وما يزيد على التعليم العام وحده من ميزانية الدولة.

خاتمة

إن المقاربة الجديدة لتحديات التعليم في عالم متسارع التغيرات يتطلب إعادة النظر بطرائق عملنا التربوي، حتى لا يتخطى الزمن قدرات الجيل ومهاراتهم، فيصبحون مهمشين.

ونحن اليوم مدعوون للتدقيق في حقيقة التعليم في الوطن العربي، ومعرفة كيفية تطبيق برنامج التعليم للجميع، وتعيم الكبار، والتعليم مدى الحياة.

وإذا كانت اليونسكو قد قدمت في تقريرها التعليم وذلك الكنز المكنون، فإن تراثنا العربي الإسلامي قد أكد على التعليم للجميع والتعليم المستمر فقد جاءت أول آية في القرآن الكريم (اقرأ باسم ربك الذي خلق) وجاء في قوله تعالى (وقل ربي زدني علما) ووجه الرسول صلى الله عليه وسلم إلى طلب العلم من المهد إلى اللحد وجعله فريضة على كل مسلم.

إنني أتوجه بالتقدير الكبير إلى جمعية الثقافة من أجل التنمية، والقائمين على تنظيم هذا المؤتمر لمبادرتهم في تناول هذا الموضوع الهام والحيوي، وفي هذا ما يغني خبرات المعنيين بالعمل التربوي في الوطن العربي، ويفتح أمامهم آفاقاً لتصور المستقبل، وما يجب أن يكون عليه.

إننا جميعاً نتطلع إلى إنساننا العربي الذي يحسن بعلمه وخبراته إنتاج الحضارة وتوظيفها لصالح وطنه وأمته.

مراجع البحث:

١. توماس، أرمسترونغ (٢٠٠٨) المدارس الأكثر جودة، ترجمة صالحة سنقر، منشورات مركز التعريب والترجمة والنشر، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم تونس.

٢. سنقر، صالحة (٢٠٠٥) المدرسة المجتمعية، دار الفكر، دمشق.

٣. عبد الدايم، عبد الله (٢٠٠٠) الآفاق المستقبلية في البلاد العربية، بيروت، دار العلم للملايين.

٤. اليونسكو (٢٠٠٣) الرصد العالمي للتعليم للجميع بحلول ٢٠١٥، باريس، دار نشر جاكوب اوديل.

٥. اليونسكو (٢٠٠٤) تأمين التعليم الجيد لكل الشباب: التحديات والاتجاهات والأولويات، وثيقة مرجعية رقم ٤٧١٣ - المؤتمر الدولي للتربية، الدورة السابعة والأربعون. منشورات اليونسكو، باريس.

6. *Unesco (2003) Lifelong Learning Discourses In Europe, Carolyn Medel-Anonuevo, Editor, Philippines.*



جامعة سوهاج

بالاشتراك مع



جمعية الثقافة من أجل التنمية

سيكولوجية العولمة

وأثرها على التربية والأنظمة والمضامين التربوية
والتعليمية ومستقبل التعليم

الأستاذ الدكتور

صالح حسن أحمد عبد العزيز الداھري

المملكة الأردنية الهاشمية / عمان

جامعة عمان العربية للدراسات العليا

كلية الدراسات التربوية العليا - عمان

سيكولوجية العولمة وأثرها على التربية والأنظمة والمضامين

التربوية والتعليمية ومستقبل التعليم

أ.د. / صالح حسن أحمد عبد العزيز الداهري

ما قبل :

ان الحديث عن كل قضية أو مشكلة من المشاكل في الحياة يجب أن تنطلق من منطلقات فكرية واضحة فالإطار الفكري لأي أمة وفلسفتها العامة هي التي تحدد موقفها من تلك القضية أو المشكلة التي تطرح للبحث الذي يعتقد الباحث أن من الخطأ تناول هذه المشاكل بمعزل عن خصوصية الأمة وفلسفتها على سبيل المثال إذا تناول الباحث التربية فهي مجال خصب وواسع وبالنظر لفلسفة الأمة التي تؤكد فلسفة التربية ، ولكل فلسفة مقومات تنبعث من فلسفة تلك الأمة وسياساتها حيال المجتمع الذي يعبر عن تلك الفلسفة بحياة متماسكة لها أثرها في الحياة الاجتماعية .

والحديث هنا عن التربية وسيكولوجيتها واسع ومتشعب له أهميته القصوى في الحياة الاجتماعية والتربوية والأقتصادية .

وأذا كان الإنسان هو محور العمل والأنتاج والتعليم والادارة والسياسة والعلم والفن والحرب بما يتمتع به من استعدادات وقدرات بدنية وعقلية وانفعالية فان علم النفس يعتبر أن الإنسان موضوعاً له أصبح يمثل نقطة انطلاق هامة في دراسته والتي تدور حول دراسة الظواهر النفسية التي تتمثل في السلوك الأنساني كالتفكير والتعلم والقدرات وغيرها وإذا تناولنا التربية فنلاحظ للتنمية أسس ومعايير تربوية واجتماعية ، فالتنمية اذا تناولها الأسلام على سبيل المثال يتناولها بطريقة تختلف عن تناولها من قبل النظم الوضعية وذلك بسبب الاختلاف بين المهتمين ونظرتهم الى الكون والأنسان والحياة فالكون في نظر واضعي النظرية المادية ما هو إلا ميدان ثابت وتنافس وصراع يحاول فيه

القوي السيطرة على الضعيف والبقاء للأقوى بينما ينظر الأسلام الى الكون على أنه ميدان واسع يأخذ منه كل أنسان نصيبه من غير أن يحاول أن يطغى على غيره وأن الكون مسخر للأنسان بغض النظر

عن جنسه ولونه ودينه ولغته قال تعالى "كُلًّا نُمِدُّ هُنُوًّا وَهَنُوًّا مِنْ عَطَاءِ رَبِّكَ وَمَا كَانَ عَطَاءُ رَبِّكَ مَحْظُورًا" سورة الأسراء (٢٠)

وأن البقاء في هذا الكون في نهاية المطاف للصالحين قال تعالى: "وَلَقَدْ كَتَبْنَا فِي الزُّبُورِ مِنْ بَعْدِ الذِّكْرِ أَنَّ الْأَرْضَ يَرِثُهَا عِبَادِيَ الصَّالِحُونَ" سورة الأنبياء (١٠٥). كل هذا ويشير الباحث هنا الى تلك الأشارات السابقة عن شيء ، عن سكولوجية العولة وعلاقتها بالتربية والتنمية ولكن علاقة هذه السيكولوجية العولية بكل من التربية والتنمية لها أسس حيث يعتقد البعض أن ظاهرة العولة بها أو صمته من قيم ومبادئ وأسس معلوماتية ولدت هذه مع النظام العالمي الجديد وخاصة بعد انهيار ما يعرف بالمعسكر الشرقي متمثلاً بالاتحاد السوفيتي سابقاً وبالنظرة الى المعلوماتية كجزء من الأمور التي تأكد عليها العولة حيث أشار أحد الباحثين إلا أن ثورة المعلومات أسبق من النظام العالمي الجديد الذي لم يستقر بعد وما زال في طور التشكيل . إذ أن ثورة المعلومات هي نتاج طبيعي للتراكم العلمي والمعرفي والتكنولوجي الذي أحدثته الثورة الصناعية خلال أكثر من قرني على الزمن .

ولا شك أن هذا التراكم قد ساهم مساهمة فعالة في تحول المجتمعات التي أنتجه لتصبح مجتمعات ما بعد الحداثة .

وهذا ما كان أحد العناصر التي أدت الى ضرورة طرح العولة أو النظام العالمي الجديد كطريقه لإدارة العلاقات الدولية على طريقة مغايره للطريقة القديمة .

مشكلة البحث وأهميته

تنطلق أهمية هذا البحث من خلال النظرة الى سيكلوجية العولمة كنظام جديد له فلسفته ومعلوماته الأساسية وأثر تلك العولمة على التربية والتنمية بشكل عام وأثر ذلك على الأنظمة والمضامين التربوية والتعليمية ومستقبل التعليم وأن كل من العولمة والتربية والتنمية مؤشرات حقيقية تعبر عن مضامين تربوية وتعليمية كثيرة لها سيكلوجيتها وأسسها العامة .

ما هي العولمة ؟ وما هي المؤشرات الأساسية لها ؟
لقد تطرق عدد من الباحثين حول العولمة ومؤشراتها ويعتقد الأغلب منهم أن النظام العالمي الجديد وخاصة بعد أنهار ما يعرف بالمعسكر الشرقي متمثلاً بالاتحاد السوفيتي سابقاً

وجدت ظاهرة العولمة بما أظهرته من قيم ومبادئ وأسس معلوماتيه . وبالنظرة الى المعلوماتية كجزء من الأمور التي تؤكد عليه العولمة فقد أشار أحد الباحثين أن ثورة المعلومات هي عبارة عن نتاج طبيعي للتراكم العلمي والمعرفي والتكنولوجي الذي أحدثته الثورة الصناعية خلال فترة طويلة ومما لا شك فيه أن هذا التراكم قد ساهم مساهمة فعالة في تحول المجتمعات التي أنتجه لتصبح مجتمعات ما بعد الحداثة وهو ما كان أحد العناصر التي أدت الى ضرورة طرح العولمة أو النظام العالمي الجديد كطريقة لإدارة العلاقات الدولية على نحو مغاير للطريقة القديمة .

ويرى الباحث أن العولمة بما تمثله من أفكار عن العلاقات المتبادلة بين الأمم وتبادل السلع والخدمات أو في انتقال رؤوس الأموال أو انتشار المعلومات والأفكار أو في تأثير أمة بقيم وعادات غيرها من الأمم قد شهدها العالم منذ قرون سابقة بغض النظر عن معدلات التسارع ونوعه وبصرف النظر عن بعض الاستثنائات كالصين والاتحاد السوفيتي السابق ، فالعالم شهد تبادلات تجارية واقتصادية وقد ارتبطت هذه التبادلات ارتباطاً

وثيقاً بتقدم تكنولوجيا الاتصال والمعلوماتية المهمة على كافة الأصعدة التربوية والاجتماعية وغيرها .

وسوف يخلص الباحث هنا الى عدد من التعاريف التي حددت معنى العولمة بشكل مختصر وهي أنها ديناميكية جديدة تبرز داخل العلاقات الدولية من خلال درجه عالية من الكثافه والسرعة في عملية انتشار المعلومات والمكتسبات التقنية والعلمية للحضارة وأشار مصطفى حمدي الى أنها حرية السلع والخدمات والأيدي العاملة ورأس المال والمعلومات عبر الحدود الوطنية والأقليمية (حمدي، ٢٠٠١).

وقد أشار الباحث الى أن العولمة هي نظام عالمي جديد يقوم على التقدم التكنولوجي والثورة المعلوماتية والأبداع التقني غير المحدود دون اعتبار النظم والحضارات والثقافات والقيم والحدود الجغرافية والسياسية القائمة في العالم الآن .

ويرى الباحث هنا في هذا البحث يمكن أن يصل الى مجمل مؤشرات عولية هي المؤشرات التي تدور حول معنى العولمة ووفق وجهات نظر مختلفة ومن هذه المؤثرات هي : المؤثر الأول : أن العولمة تناولت كافة مجالات الحياة السياسية والاقتصادية والثقافية . المؤشر الثاني : أن العولمة نظام عالمي جديد يقوم على العقل الإلكتروني وثورة المعلومات . المؤشر الثالث : ان العولمة في بعدها الاقتصادي هي هيمنة الشركات المتعددة الجنسية ضمن النظام العالمي الجديد التي لا ولاء لها لأية دولة قوية .

المؤشر الرابع : ان النظام العالمي الجديد اعتبر العولمة جزء منه في ظل هيمنته المركزة وقيادته . المؤشر الخامس : محاولة لدمج العالم سياسياً وعالمياً ومحلياً وثقافياً وتقليص للمسافات والحدود بين الداخل والخارج وبين المحلي والعالمي .

المؤشر السادس : تغير العولمة حركة ديناميكية جديدة تبرز داخل العلاقات الدولية ولا يعني ذلك بالضرورة بالضرورة سقوط سيادة الدولة بل تعني تحويل السياسة من الصعيد المحلي الى العالمي وتكوين روابط بين الدول ايضاً

في المجالات المختلفة هذا في رأي الباحث مؤشراً للمؤيدين للعولمة والمتحمسين لها .

أهم أهداف العولمة من وجهة نظر مؤيديها وأنصارها بل أصحابها :
لقد أظهرت الدراسات والأبحاث المختلفة على أن هناك اتفاق في الآراء لمؤيدي ومعارض العولمة على أن أهم مجالات العولمة وأبرزها هدفاً هو الهدف الاقتصادي ولو أنها تشمل جميع مجالات الحياة الاجتماعية والثقافية والاقتصادية والتربوية ولكن أثار مؤيدوا العولمة على مجمل أهداف يمكن تحقيقها حسب رأيهم وهي :

- أ- زيادة الإنتاج المحلي والعالمي .
- ب- زيادة حجم التجارة العالمية مما يؤدي الى الانتعاش الاقتصادي على المستوى العالمي.
- ج- التوسع على مستوى العالم في تنمية الإنتاج وإنشاء فرص للنمو الاقتصادي على مستوى العالمي .
- د- تقريب الأجهزة العالمية نحو تحرير أسواق التجارة ورأس المال .
- هـ- التسريع في دوران رأس المال حول العالم من خلال الاستخدام الأمثل للعمالة المكثفة عالية المردود .
- و- إيجاد الاستقرار في العالم والسعي الى توحيده .
- ز- فتح أبواب التنافس الحر لا سيما في مجال التجارة .
- ح- نشر التقنية الجديدة وتسهيل الحصول على المعلومات الهامة من خلال الاستفادة من الثورة المعلوماتية الحديثة (عماد الدين، ١٩٩٩) .
- ط- حل المشكلات الإنسانية المشتركة التي لا يمكن حلها من منظور السيادة الوطنية المطلقة للدولة التي يقوم عليها النظام الدولي القائم حتى اليوم مثل الأسلحة النووية، والبيئية ونشر الأوبئة والأمراض المعدية وانتقال الأيدي العاملة بكثافة من منطقة الى أخرى وانتشار الجريمة والمخدرات وغيرها .

هذا من وجهة نظر المؤيدين الى العولمة التي تمثل كثير من مؤشرات الحياة الاجتماعية والتربوية والمهنية وتؤثر فيها وتمتاز بالنظام الواحد والهيمنة والسيطرة العالمية على كل الضعفاء في العالم وهذا ما يحدث اليوم في العالم بشكل حقيقي لا لبس به .
أهداف العولمة من وجهة نظر معارضوها :

يشير الباحث هنا الى أن العولمة وكما تكلمنا في هذا البحث أنفاً أنها تعني بشكل مبسط الهيمنة ومن هنا يشير الباحث الى أهم تلك الأهداف التي يعتبرها أهداف حقيقية للعولمة وهي :

- أ- الهيمنة على كل الاقتصاد في العالم من قبل ولايات المتحدة الأمريكية من خلال السعي للسيطرة والأحتكارات والشركات الأمريكية الكبرى على صغار الدول .
- ب- أحتلال وغزو ما تستطيع به من دول مجاورة أو غنية وهذا كما حدث في أحتلال العراق بحجة أسلحة الدمار الشامل الذي أثبت العالم كله وبما فيهم فريق التفيتش عدم وجود مثل ذلك وأفغانستان .
- ج- الأرذواجية في التعامل مع دول العالم وهذا ما يحدث في الوطن العربي وفي فلسطين خاصة حيث التعامل الأمريكي الإسرائيلي مع ما يجري على الساحة الفلسطينية .
- د- محاولة التحكم في مركز القرار السياسي وصياغته في دول العالم لخدمة ما يسمى بالنظام العالمي الواحد " بالقوة الأميركية " لخدمة مصالحها وما يسمى بالأمن القومي الأمريكي على حساب مصالح الشعوب وثرواتها الوطنية والقومية " الأدهمي ١٩٩٧ " .

- هـ- تدمير الهويات القومية والثقافية للشعوب جميعها.
- و- إلغاء النسيج الحضاري والاجتماعي للشعوب جميعها .
- ز- مضاعفة فرص المجموعات الأقوى التي كانت تسيطر في الأصل على عناصر القوة الاقتصادية والعلمية والتقنية الثقافية وغيرها .

- ح- تعميق التناقض بين المجتمعات البشرية بقدر قدرة هذه المجتمعات على بلورة استراتيجيات فعالة وناجمة للصراع على المصالح .
- ط- اختراق القوميات والقيام بتفتيت بعض الدول .
- ي- فرض السيطرة الاقتصادية والسياسية والثقافية والعسكرية على الشعوب بقصد استغلالها ونهب خيراتها . وهذا ما يحدث الآن في العراق وفلسطين وأفغانستان وبقية الدول العربية .
- ك- القضاء على تراث الأمم والشعوب الفكري والحضاري واحتلالها (البحراي، سيد، ١٩٩٧) .

هذه هي الهوية الحقيقية لما يسمى بالعولة او النظام العالمي الواحد الذي يحاول أن يسلب خيارات الآخرين ويتدخل بالشؤون الداخلية للدول والشعوب والحكومات ويحاول أن يجد ثغره لأقتناص الفرص التي تساعد هذا النظام العالمي على احتلال الغير ومحاولة التدخل حتى في تغير مناهج الدراسة لصالح هذا النظام وطمس الهوية العربية والأسلامية بحجج لا واقع لها ولا مؤشر لها في مسار الحياة الاجتماعية والثقافية والاقتصادية لكل مجتمعات العالم .

مفهوم التربية :

ويشير الباحث هنا الى سيكولوجية العولة وتأثيرها على التربية وقبل البدء بعوامل التأثير على التربية علينا أن نفهم ما هي التربية وقد أثار أغلب الباحثين الى تعاريف كثيرة للتربية وما هي ولكن مجمل المعاني الأساسية للتربية في الناحية اللغوية أنها الزيادة والنمو والنشوء والترعرع والأصلاح والرعاية والسياسة وتولي الأمر . وقد أشار الباحث هنا الى أن التربية هي وسيلة المجتمع الفعالة التي يستطيع عن طريقها تحقيق أهدافه الوجودية والفكرية والسياسية والاجتماعية والثقافية والاقتصادية بما يتفق مع تصور أبناء المجتمع للوجود . وما ينبثق على هذا التصور من مفاهيم وعقائد وأفكار وذلك عن طريق استخدام

المعلومات كافة ومجموعة المعارف العلمية والوسائل التربوية التي توصل اليها الانسان في تأهيل أفراد المجتمع كل حسب ميوله وقدراته التراثية ليكونوا على أفضل مستوى فني في تقديم الخدمات المعتمدة لمجتمعهم (غانم، ٢٠٠١).

وأثار أحد الباحثين بأن التربية هي وعاء وأساليب واجراءات ينتقل بها ثراث الأمة من الأجداد الى الأبناء وبواسطتها تتطور الحضارة عن طريق العلوم المتفجرة والمعارف المتزايدة على ثقة تنسجم مع نظرة الأمة ورسالتها في الحياة (طعيمة رشدي، ٢٠٠٠).

وعرف دوركهائم التربية بقولة (مجموعة التأثيرات التي يمكن أن تجربها الطبيعة والبشر على ذكاء و ارادة الإنسان) محمد سعيد، ٢٠٠٢).

سيكولوجية العولمة والتربية وأثرها على الأنظمة والمفاهيم التربوية والتعليمية ومستقبل التعليم

سوف يقوم الباحث في هذا المجال بالتعرض على علاقة سيكولوجية العولمة بالتربية من حيث الأهمية والتاريخ كاملاً. حيث يشير التاريخ قديمه وحديثه على دور التربية في صنع الإنسان وبنية المجتمع والأنسان له قيمة اساسية من حيث معارفه وحضارة مجتمعه التي تعتبر بدورها هي المحصلة النهائية لمعارف وثقافة ابناءه التي اعطتها التربية في قوانين الشعوب ومواثيق الثورات وشعارات وحركات الإصلاح الاجتماعي والديني وستراتيجيات التنمية ويؤكد سلباً الدور الذي لعبته وتلعبه التربية في مخططات الهيمنة على الشعوب من استعمار وعولمة إقتصادية وغزو ثقافي ومعوقات وظروف دولية وللتربية حصة الأسد في قسمة نسبة توزيع العمالة وهذا شأنها . كان لا بد أن تصبح التربية شاغل الجميع الكاتب والفيلسوف والعالم والشاعر والمصلح ورائد الرأي ورجل الشارع .

وقد وضحت أغلب الآراء للباحثين حول أهداف التربية واختلاف ذلك عن الأجيال واختلفت المدارس الفكرية لتعكس مدى الاختلاف الفلسفي والفكري عند الإنسان حول القضايا التي تهتمه في مختلف أموره الحياتية .

وتعتبر التربية عملية مقصودة هادفة موجهة يقوم المربون من خلالها خلق مواقف تربوية يكون من حصيلة تفاعل الفرد معها عبر تغيرات في السلوك الأنساني ويخلط البعض بين التربية والتعليم فالتربية ليست مرادفة للتعليم فهي تتناول شخصية الفرد كلها فهي أعم وأشمل وتأتي قبل التعليم .

وهنا يشير الباحث الى أن التربية هي المخرج الوحيد الذي يساعد الأمة العربية للخروج من أزمتها الراهنة مع أعداء الأمة الأمبرياليين والصهاينة فالتربية هي التي تقودنا الى نتيجة شاملة وصامدة وتعتبر التربية الدرع الواقى ضد الأكتساح الثقافي في عصر العولمة وأهم سلاح في مواجهة التفوق الأمبريالي الصهيوني في مجال العلم والتكنولوجيا .

العولمة وتأثيرها على محاور العملية التربوية (المعلم والمنهج والطالب)
أ- المعلم في عصر العولمة : ما دام النظام العالمي الجديد يريد أن يعيد النظر بالمناهج واعداد المعلم وفق ما تريده التوجهات العولمية فهنا يجب اعادة النظر على مواجهة التحديات التي تفرضها طبيعة المرحلة الراهنة . ومن هنا يشير الباحث الى شيء مهم هو أن نجاح أي عملية تربوية يتوقف بشكل كبير على مدى نجاحها في إعداد المعلم ومن يحكم الميزة بين المعلم والمتعلم فالمعلم له ميزته وأساليبه مساعدة في النجاح في عمله والمتعلم له خصوصياته حسب المرحلة التي يتعلم فيها ونوعية التعليم الذي يتلقاه ومدى ملائمة المناهج له .

والجهات التربوية التي تعد المعلم من جميع النواحي المعرفية والمهنية يجب أن تؤكد على بعض المؤشرات ومنها :

١. يجب أن يدرك المعلم دوره العلمي والأخلاقي خاصة في عصر العولمة .

٢. يجب أن يدرك المعلم أهمية معرفة التغير الجذري الذي طرأ على دوره فلم يعد المعلم هو المصدر المعلوماتي الوحيد .
 ٣. يجب أن يهتم المعلم بأهمية مهنته وقدرسية رسالته .
 ٤. يجب أن يكون المعلم مستنداً في عمله وسلوكه وممارسته الى قاعدة فكرية مثبتة معبرة عن واقعه التعليمي بعيداً عن تأثير العولمة فيه .
 ٥. يجب أن يدرك المعلم ماهية المتعلمين وقابليتهم للتغير للواقع المستقبلي للحياة الاجتماعية والتربوية .
 ٦. على المعلم أن يكون مدركاً للواقع الاجتماعي المبرر الذي يمر به المجتمع الذي هو جزء منه خاصة في ظل نظام العولمة.
 ٧. على المعلم أن يربط بين المنهج الفطري والحياة الاجتماعية ويؤكد ذلك من خلال ممارسته مهنة التعليم .
- ويرى أحد الباحثين أنه اذا أردنا معلماً جيد في عصر العولمة وثورة المعلومات علينا أن نختار من هو هذا المعلم وكيف نختاره وعلينا ان نضع برامج لتدريبه ومعايير لتقييم ذلك التدريب ووضع حوافز لمن يكون قد أهتم وأنجز التدريب بشكل منطقي وواعي
- ب _ المنهج وعصر العولمة:
- ان المحور الثاني من محاور العملية التربوية هو المنهج والمنهج له نظرياته ومكوناتها واساليبها الحقيقية .
- والمنهج هو المحتوى الواضح للأهداف التربوية المزمع تحقيقها ، وقد تكتسب المناهج أهميتها من خلال حملها للأهداف المجتمع وتطلعاته ولا يمكن أن ننظر الى المناهج دون النظر الى المعلم والطالب .
- ومن هذا المنطلق لدراسة المنهج وعلاقته علينا أن نفكر في كيفية بناء مناهج متطورة تتماشى مع واقع الأمة وتواجه عصر العولمة وما تحمله من أفكار مريضة .

ويريد الباحث هنا أن يتطرق الى طبيعة المناهج الدراسية في الوطن العربي ومدى ملائمتها للواقع الذي تمر به الأمة ومدى قدرة تلك المناهج على مواجهة ما يسمى بعصر العولمة وكذلك أن تكون تلك المناهج معبرة عن واقع الطالب وتزوده بالمعرفة والتفكير الجيد الذي يستطيع من خلاله مواجهة ما يسمى بعصر العولمة .

ومن هنا يشير الباحث الى أننا بحاجة ماسة الى اجراء دراسات تحليلية تقويمية شاملة للمناهج الدراسية في الوطن العربي وذلك لكي تقف على قدرة تلك المناهج من مواجهة العولمة بحيث ترقى الى منجزات الفكر الأنساني الحقيقية وهنا يجب أن يحدث التغير وفق صالح الأمة وليس العكس بحيث تكون تلك المناهج معبرة عن واقع الأمة وبانية لتراثها العربي الإسلامي العريق ، ويجب أن يكون هناك مركز للمناهج والتقويم الذي يعنى بتطوير المناهج وفق امكانات المجتمع ووفق المعايير التقويمية لتلك المناهج في كافة مراحل الدراسة .

٣- الطالب وعصر العولمة :

والطالب هو المحور الثالث من العملية التربوية والذي تقع عليه مستلزمات الحياة الدراسية وقدرته على ربط ما يتعلمه من المدرسة في المجتمع المحلي والعكس أيضاً . ويشير *Field* عن أن هناك نماذج أساسية يمكن اعتبارها مجالاً لمساعدة الطالب في تعزيز دوره الاجتماعي والعلمي ومن هذه المناهج هي أنه يتم تصوير عملية التنشأة الاجتماعية على أنها عملية استدخال *Intornalization* لمعايير وقيم المجتمع أو الحضارة بحيث تتحول هذه القيم والتقاليد والمعايير الى جزء من البناء النفسي للفرد وهكذا يذوب الفرد في البناء الاجتماعي ويبدو مذعناً أو مستسلماً *Passive* فهو عبارة عن استدخال يتم تعينه بما تستدخله عليه حضارته التي يعيش فيها . وهنا يبدو الفرد غير قادر على إدراك او تفسير الفوضى *Disorder* أو التفاوت الموجود في المجتمع ولا ينفاد الى التوقعات المعيارية بسبب رغبته الكامنة في الحصول على رضى وحب الآخرين به ونموذج آخر يتم فيه تصوير عملية التنشأة الاجتماعية ليس كجهاز قهري بل طوعي الأنقياد *Conformity* ويبدو الفرد هنا

فعالاً مشغولاً ببناء الواقع المحيط في ضوء نموه بدءاً باكتساب اللغة واكتساب الانتماء الطوعي للمفاهيم المشتركة الجديدة .

ومن هذين النموذجين يبدو أن الطالب يجب أن يتأقلم مع الواقع البيئي والتعليمي والمجتمعي الذي يعيش فيه .

فدور الطالب مقرون بقدرته على فرز المفاهيم ومعرفة ماهو تأثير تلك المفاهيم على واقعه التربوي والاجتماعي فعليه هنا أن يواجه ما يسمى بالعولمة من خلال قراءاته واستطلاع الواقع التربوي والمجتمعي المرير الذي يؤثر فيه ويتأثر به بحيث يكون قادراً على سبر أغوار الحياة الدراسية والاجتماعية والتعبير عنهما بالجد والمثابرة ومعرفة ما هو مفيد له ولستقبله وما هو مضر من خلال علاقته بالمحورين الأساسيين الآخرين للعملية التربوية وهما أستاذه ((المعلم)) والمنهج الدراسي .

الجامعة وعصر العولمة :

وباختصار يرى الباحث هنا أن للجامعات دور كبير في عصر العولمة ودورها واضح من خلال المسؤوليات الملقاة على عاتقها فهي يجب أن تعمل كما يلي :

١. يجب أن تزود الطالب بكم وافر من المعلومات والمهارات التي يمكنهم من العيش بكفاءة واقتدار .

٢. يجب أن تقوم بتزويد الطالب بجزء من المعلومات والحقائق اللازمة للإنسان المثقف والوعي .

٣. التأكيد على النمو الشخصي للطالب وبصورة كاملة بحيث تمكن الطالب من التكيف مع ظروف الحياة المستقبلية .

٤. تنمية القدرات الأبداعية وخلق الظروف المواتية له وتشجيعه على البحث العلمي الجيد .

٥. مساعدته على التوافق الاجتماعي والدراسي .

٦. مساعدته على التكيف الرئيسي والقيمي من خلال اختباره الدراسة التي يرغبها والتي تعبر عن قدراته التحصيلية والعلمية .
 ٧. خلق علاقة متينة بين الطالب والمجتمع الذي يعيش فيه من خلال البرامج ذات الأهداف المعروفة بذلك .
 ٨. تنمية روح الأبداع والقدرة على مواجهة ما يسمى بالعولمة من خلال المناهج الدراسية والثقافية في الجامعة.
- مفهوم التنمية :

لقد عبرت كثير من الدراسات عن كثير من التعاريف التي أكدت على أهمية التنمية البشرية ، فالتنمية هي عملية مادية ونفسية ومعنوية تنتج عن تفاعلات بين الإنسان والبيئة ، والإنسان رأس المال والأنسان وأحتياجاته وتطلعاته والهدف منها تحقيق مستوى لحياة أفضل .

والتنمية عملية مدروسة تهدف الى التطور ويكون هدفها أما إقتصاديًا أو اجتماعيًا أو تربويًا من حيث تطوير الموارد البشرية وفق الحاجات التنموية (غانم، ٢٠٠١)
وتعتبر التنمية جهود منظمة تبذل وفق تخطيط مرسوم للتنسيق بين الأماكن البشرية والمادية المتاحة في وسط اجتماعي معين بقصد تحقيق مستويات أعلى للمعيشة والحياة الاجتماعية في توجهاتها المختلفة كالعليم والصحة والأسرة والشباب .

العولمة والتنمية التربوية :

لقد أكد أغلب العلماء أن الأستثمار في التربية يدفع ويطور عمليات الإنتاج وينمي الاتجاهات والقيم التي ترتبط بأنماط النتاج والأستهلاك المنشودة ومن هنا يؤمن الأقتصاديون أن وضع استراتيجية رشيدة لتنمية الموارد البشرية شرط لا غنى عنه لتحقيق النمو الأقتصادي (متولي ١٩٩٨) .

وأذ كانت التنمية الاقتصادية تهدف الى إنتاج حاجات أولية وضرورية وتحقيق الرفاهية للإنسان فالإنسان هو الذي يضع هذه التنمية . والتربية هي التي تسهم في أعداد وتكوين الإنسان القادر على الأبداع وتجاوز الواقع وهكذا أصبحت التربية عملية تنمية وليست عملية أستهلاك فبدلاً أن تكون تابعة للأقتصاد أصبحت قائده له.

والباحث يريد أن يشير هنا الى أن التنمية التي يصنعها الإنسان هي التنمية التي تواجه العولمة بكافة مساراتها والمواجهة هي أن التنمية تسير وفق مبادئ حقيقية نابعة من أهداف حقيقية للمجتمع الصالح الذي يريد أن يعيش حياة سعيدة وبعيدة عن كل منغصات التدخل القاسي في هموم الأمة ومقدراتها . فالعلاقة واضحة بين التنمية البشرية والتربوية والعولمة من خلال تأكيدات الأمم المتحدة بشأن التنمية عام ١٩٨٠ تم الاتفاق على أنه ينبغي لعملية التنمية أن تعزز الكرامة الإنسانية والهدف الأسمى للتنمية إنما هو التميز المطرد لرفاهية الشعب بأكمله على أساس اشتراكه الكامل في عملية التنمية واقتسامه العادل للفوائد الناتجة ومن هنا جاء تأثير العولمة في التنمية البشرية والأقتصادية والتربوية. فالتعليم والتربية لهما دور أساسي في عملية التنمية من حيث تحديد الأهداف للتنمية أو المساعدة على عملية التنمية فعلى التعليم أن يمكن كل فرد من تنمية كل قدراته كإنسان وكعضو في المجتمع وهذا يتطلب محو أمية الشعب بأكمله بالإضافة الى توفير التعليم الإلزامي والثانوي لجميع الطلبة بصرف النظر عن العوامل الاجتماعية أو الاقتصادية أو البيئية أو النفسية كما يعني إتاحة الفرص المتكافئة للالتحاق بالتعليم العالي .

وللتعليم دور هام ليس في تنمية الأقتصاد فحسب وإنما في تنمية حياة الأمة الاجتماعية وفي تمسكها وفي الحفاظ على تراثها الثقافي وتنميته والتعليم يوفر اسس نظام إجتماعي عادل ومنصف ويمكن المواطنين من الاشتراك الديمقراطي في إتخاذ القرارات التي تؤثر في حياتهم بما فيها القرارات المتعلقة بالتنمية

ويريد الباحث هنا أن يشير الى أن العولمة ضد هذا التوجه الذي يشير الى تنمية الأفراد تنمية اجتماعية وتربوية صادقة حيث أنه أنفردت لكل مقاييس الحياة الاجتماعية والثقافية والأقتصادية وهذا ما تراه الآن في وطننا العربي وعلاقة العولمة لتطلعات هذا الشعب الذي يعيش على أرض هذا الوطن (النجيحي، ٢٠٠٢).

العولمة وتنمية الموارد البشرية

تعتبر تنمية الموارد البشرية من أهم المعطلات التي توجه العالم حيث يرتبط هذا بالآزمات الأقتصادية والأجتماعية التي تعصف بهذا العالم وينعكس هذا على حصاد التجربة العلمية في التربية وما يدور فيها في عصرنا العلمي التكنولوجي .

ولقد أصبحت المبادئ تحكم التطور الأقتصادي والأجتماعي العالمي مظاهر متكاملة لنظام واحد أو ما يسمى بالعولمة ونشاهد في وقتنا الحاضر أن العديد من مؤسسات صناعية وشركات أقتصادية وضعت برامج للدراسة والأعداد في داخلها وزارة التربية ترسم خطط لتلبية حاجات التنمية المتزايدة .

وليس أدل على قيمة العلم في تنمية الموارد البشرية من أن أحد الباحثين قال أن فئة متعلمة من الناس لا يمكن أن تعيش فقيرة ذلك أن الإنسان بالعلم والوعي والطموح والقدرة على العمل والأنتاج والقدرة على الخلق والأبداع يستطيع أن يسخر كل قوى الطبيعة ومصادرها ويوفر حياة كريمة له ولمن يعيل من الأهل والأبناء وهنا تبرز أهمية التربية والتنمية بوصفها أستثمار قومي حيث أن أبلغ أنواع رأس المال هو رأس المال الذي يستثمر في الإنسان .

والتربية نفسها عملية أستثمار ولكن يجب أن يكون هذا الأستثمار مرتبط بقيمة الفرد والمجتمع والدور الخلاق لهذا الفرد وليس بدور العولمة والنظام الواحد. الأسباب التي تحول دون تقدم التنمية وازدهارها :

أن من الأسباب التي تحول دون تقدم ونجاح التنمية كلها تتعلق بأنماط فكرية وتربوية وسلوكية معينة ومن هذه الأسباب :

- أ- لا بد من وجود مسألة تأثير وتأثير متبادل بين التنمية الاقتصادية والتربوية وبين الظواهر الاجتماعية .
- ب- عدم الاهتمام بالأعمال اليدوية وعدم الاهتمام بالتقدم والأعمال الإلكترونية والميكانيكية الحديثة المتطورة يؤثر ذلك على التنمية البشرية .
- ج- عدم دخول المرأة الى ميدان العمل إلا في الآونة الأخيرة وبصورة غير منتشرة وواسعة بل تقتصر على جماعة دون أخرى وهذا يؤثر على التنمية التربوية والاقتصادية والثقافية .
- د- سوء الاستثمار في العقارات واستغلال الزراعة الحديثة مما يؤثر على التنمية الاقتصادية .
- هـ- العادات والتقاليد الاجتماعية والنظام الاجتماعي السائد فنظام الأسرة وتركيبها وروح التضامن والتكافل الاجتماعي والتعصب الأسري وغيرها من الأمور الاجتماعية كلها تؤثر على التنمية البشرية والتربوية والاقتصادية .

تحليل ونقد

- سأتناول عملية التحليل والنقد باختصار شديد ويتضح ذلك لاعتبارات كثيرة منها :
- إن التنمية المنشودة التي تسعى لتحقيقها في مجتمع عربي إسلامي لذا يجب ان ننطلق من فكر هذا المجتمع وعقيدته اذ لا يجوز بحال من الأحوال تناول أي قضية من القضايا بمعزل عن سياقها ومنظوماتها القيمية ونظراته الفلسفية للقضايا الكلية نحو مفهومها للإنسان والكون والحياة .
 - إن الذي يحدد مفهوم التنمية وأهدافها وأساليبها هو الفلسفة العامة للأمة فالنظام الماركسي مثلاً ينظر الى التنمية بطريقة تختلف عن النظام الرأسمالي لذا من العيب تناول موضوع التنمية بمعزل عن هذه الاعتبارات وعليه تعتبر التنمية التربوية

والاجتماعية بشكل عام معبره عن تطلعات المجتمع الذي تكون فيه ومحققه لغايات ذلك المجتمع.

- وتؤثر التربية والأنظمة والمضامين التربوية والتعليمية في الفلسفة التي تتبناها بشكل عام والعولمة تؤثر تأثيرا كبيرا على تلك المضامين والفلسفات التربوية.

التوصيات والمقترحات

يوصي الباحث بما يلي :

١. إعتقاد فلسفة تربوية عربية موحدة تعبر عن أهداف وتطلعات المجتمع العربي بشكل عام .
٢. إعتقاد مناهج تربوية واجتماعية تعبر عن واقع التربية في الوطن العربي .
٣. تقوية العلاقة بين مفاهيم التربية والتنمية وإدامة تلك العلاقة بالمشاريع التربوية التنموية .

هذا ما أراه ضرورياً والله من وراء القصر

المصادر

١. أبو زعرور، محمد سعيد ٢٠٠٢. العولمة ماهيتها نشأتها أهدافها ، دار البيارق عمان .
٢. البحراوي ، سيد . نحن وثورة المعلومات والنظام العالمي الجديد ، مجلة الطريق العدد الثالث بيروت ١٩٩٧ .
٣. جولزيام . أني ، الأصلاص التربوي من أجل نظام تربوي جديد ، رسالة المعلم المجلد ٤٠ العدد الأول والثاني سنة ٢٠٠٠ .
٤. حمدي ، مصطفى (٢٠٠١) . العولمة آثارها ومتطلباتها عالم الكتب مصر .
٥. طعيمه ، رشدي أحمد ٢٠٠٠ . العولمة ومناهج التعليم العام ، القاهرة .
٦. عرابي عبد القادر . المرأة العربية بين التقليد والتجديد ، مجلة المستقبل العربي العدد ١٣٦ . ١٩٩٠ .
٧. عماد الدين ، معالم المستقبل من منظور أردني رسالة المعلم ، المجلد ٣٣ ، العدد ١٩٩٩ .
٨. غانم ، على دور التعليم في تنمية قيمة العمل . حولية جامعة قطر ، ٢٠٠١ .
٩. متولي مصطفى محمود (١٩٩٨) . قصور التربية العربية عن تحقيق التنمية ، حولية كلية تربية جامعة الملك سعود ، الرياض .
١٠. النجيحي ، محمد لبيب ٢٠٠٢ . دور التربية في التنمية الاجتماعية والاقتصادية للدول النامية ، دار النهضة العربية للطباعة والنشر ، بيروت .



جامعة سوهاج

بالاشتراك مع



جمعية الثقافة من أجل التنمية

تطوير كفايات معلم الفنون التشكيلية

في ضوء معايير الجودة بمراحل التعليم
العام بسلطنة عمان

إعداد

أ.د/ محمد حسنى عمر فؤاد الأشقر

أستاذ المناهج وطرق تدريس التربية الفنية

بكلية التربية جامعة حلوان - جامعة السلطان قابوس

إبريل ٢٠٠٩م

تطوير كفايات معلم الفنون التشكيلية

في ضوء معايير الجودة بمراحل التعليم العام بسلطنة عمان

أ.د / محمد حسني عمر فؤاد الأشقر

أستاذ المناهج وطرق تدريس التربية الفنية بكلية التربية

جامعة حلوان — جامعة السلطان قابوس.

المقدمة:

المعلم والمنهج وسيلتان لتربية وتعليم وتثقيف المتعلم إما مواصلة تحصيله الدراسي أو لمواجهة الحياة والانخراط في وظيفة أو عمل حر، ويبقى المعلم هو الأهم دائماً لأنه هو الذي يسير المنهج بالطرق التي يري أنها مناسبة لمستوى تفكير طلابه. فالتربية التي يتلقاها الأفراد هي التي تصنع الفرق بين الأمم، فكلما اهتمت الدولة بالتعليم ووفرت له الإمكانات البشرية والمادية ووضعت له خططا واضحة، استطاعت أن تؤثر في محيطها وربما في العالم أجمع لذلك نري دولة مثل الولايات المتحدة الأمريكية التي أصبحت القطب الأوحيد في العالم تسعى لتطوير التعليم بعد أن صرخ المسئولون فيها محذرين بتقريرهم المسمى (أمة في خطر). فمفهوم التطوير يرتبط ارتباطاً وثيق بمفهوم المنهج، فالتطوير يشمل جميع عناصر المنهج من الأهداف إلى التقويم. فالتطوير عملية شاملة لأنها تتناول جميع الجوانب والعوامل التي تتصل بالمنهج تؤثر فيه وتتأثر به.

فعمليات تطوير التدريس ينبغي أن تسير متوازنة مع التطورات الحادثة في مجال البحث العلمي التربوي، فهي ضرورة تتطلبها الحاجة المستمرة لرفع فعاليات الأداء التدريسي، وكفاءة مواقف التعلم في عالم سريع التقدم من الناحية المعرفية والتكنولوجية فمن المتوقع زيادة نمو وتسارع تلك المتغيرات مستقبلا، الأمر الذي يتطلب ضرورة وحتمية مواجهتها.

إن التدريس الذي يتأسس على مدخل الكفايات، لا بد أن يحقق أهدافه، لأنه لا يتناول شخصية المتعلم تناول تجزيئي. فالكفاية ككيان مركب تفترض الاهتمام بكل مكونات شخصية المتعلم، سواء على المستوى العقلي أو الحركي أو الوجداني. فهي قدرات مكتسبة تسمح للمعلم العمل في سياق محدد، يتكون محتواه من معارف ومهارات وقدرات واتجاهات متداخلة بشكل مركب. حيث يقوم المعلم الذي اكتسبها، بإثارتها وتجنيدتها وتوظيفها بهدف مواجهة مشكلة ما والعمل على حلها في مواقف محددة. كما إنها تيسر

عملية تكيف المعلم مع مختلف الصعوبات والمشكلات التي يفرضها عليه واقع كل ما يحيط به، والتي لا يمكن أن يواجهها من خلال جزء واحد من شخصيته، وإنما من خلال تضافر كل مكونات الشخصية التي تمنحه القدرة على مواجهة المستجدات والتفاعل معها والتغلب على التحديات. فلقد أدت التحديات التربوية الهائلة إلى مراجعة شاملة للأسس التربوية، فقد عاد الحديث مرة ثانية عن حاجتنا إلى معلم جديد، يري الكثير من التربويين صعوبة تحديد مواصفاته، ولكن ليست مستحيلة، حيث لم تحدد بعد ملامح مجتمع المعلومات الذي يعد هذا المعلم من أجله. حيث يعيش العالم عصرًا تكنولوجيًا متقدمًا يتم فيه توالد، وتوصيل، وحفظ، واستدعاء المعلومات بسرعة هائلة وبكميات يعجز العقل البشري على استيعابها والإتيان بمثلها، فالثورة التكنولوجية تحتاج إلى عقل معلم مبدع قادر على التعامل معها بدرجة عالية من الكفاءة والسيطرة، كما إنها تحتاج إلى آفاق أبعد لتوظيفها لخدمة أوطاننا ومستقبلنا. فلم تعد ثقافة الذاكرة تفي باحتياجات إنسان القرن الحادي والعشرين (٨٧:٤٥).

ظهرت في الآونة الأخيرة نداءات متعددة من بعض التربويين لإصلاح التعليم العام والرقى بمستواه، ومعالجة عيوبه، وتطوير مبادئه وإمكاناته البشرية والمادية. ومع أن الإصلاح المطلوب يشمل كل مظاهر وآليات التعليم العام مثل المناهج الدراسية، وطرق التدريس، والوسائل التعليمية، والبيئة المدرسية؛ إلا أنه يجب أن يتوجه بدرجة أكبر إلى المعلم بوصفه الحلقة الأقوى في عملية التربية والتعليم، فهو المحرك أو المتوج لأية جهود تصب في إصلاح أو تطوير التعليم.

ومن هنا دعت الضرورة لإعادة النظر في مؤسسات إعداد المعلمين ومحاولة إصلاحها والرقى بمناهجها، وتقوية آليات التدريس والتدريب فيها لتحقيق أهدافها في إعداد المعلمين الأكفاء القادرين على مواجهة التغيرات السريعة والمتلاحقة في ميدان التربية والتعليم، حيث اهتمت المؤسسات التربوية بتطبيق منهج الجودة في مجال التعليم العام

والجامعي للحصول على نوعية أفضل من التعلم وتخريج طلبة قادرين على ممارسة دورهم بصورة أفضل في خدمة المجتمع، وأصبح عدد المؤسسات التي تتبع نظام الجودة في تزايد مستمر سواء في أمريكا والدول الأوروبية واليابان وكثير من الدول النامية وبعض الدول العربية التي بدأت تطبيق هذا النهج في بعض مؤسساتها التعليمية (٤٤).

تعتبر الجودة في التعليم من أهم الوسائل والأساليب الناجحة في تطوير وتحسين بنية النظام التعليمي بمكوناته المادية والبشرية، فقد أصبحت ضرورة ملحة، وخياراً استراتيجياً تفرضه طبيعة الحراك التعليمي والتربوي في وقتنا الحاضر. فان الاهتمام بالتعليم يحتل مكان الصدارة في جميع الدول، وذلك لأنه يعد الركيزة الأساسية لإعداد أجيال قادرة على التحدي في كافة المجالات والميادين العلمية. فعندما نتحدث عن التعليم يتضح الدور الكبير للمعلمين نظراً للمركز الأساسي الذي يحتله المعلم في النظام التعليمي، فمن أولويات اهتمام المجتمعات في وقتنا الحاضر، قضايا إعداد المعلم وتدريبه وذلك لاعتباره قائداً مؤثراً في تلاميذه بصورة واضحة من جهة، ومسئول عن عملية التنشئة الاجتماعية من جهة ثانية، فالتربية عملية متشابكة ومتعددة الأطراف، حيث ينظر إليها حديثاً على أنها منظومة يؤثر كل طرف فيها بالآخر، فهي تتأثر بالمجتمع وثقافته وفلسفته وبالمعلم والقوى البشرية والأبنية التعليمية، والتكنولوجيا الحديثة، والتمويل (٥٣).

يعد المعلم الركيزة الأساسية في هذه المنظومة وعضو مؤثر فيها، فعملية تحقيق الأهداف التعليمية المحددة وبلوغها يقع بالدرجة الأولى على عاتق المعلم، لاعتباره المسئول الأول عن إدارة العملية التربوية على أسس عملية وفنية، فطرائق التدريس وتكنولوجيا التعليم الحديثة والمناهج المطورة؛ لا تستطيع وحدها تحقيق الأهداف التعليمية المرغوب فيها وذلك لأنها تعتمد على نوع المعلم ومستواه وثقافته ومدى ما يملكه من كفاءات تعليمية وغير تعليمية تساعده على ممارسة مهنة التعليم .

إن للمعلم دور حيوى وأساسى في بناء المواطن وتشكيل اتجاهاته فهو الذي يحدد أهداف الدراسة على المستوى الاستفادة من المتاح في الخامات والوسائل التعليمية سواء في المدرسة أو في البيئة المحلية. فبناء على تغير النظرة إلى المناهج الدراسية تغيرت أيضا للدور الذي يؤديه المعلم في العملية التعليمية فبدلا من أنه ناقل للمعلومات والمعارف، أصبح قائد ومنظم وموجه ومرشد لطلابه في المواقف التعليمية من خلال ما يوفره لهم من خبرات تعليمية مربية ومؤثرة وفعالة، من أجل ذلك فإن المعلم يجب أن يكون مجددا ومبتكرا ومبادرا بالتجريب ومنظما ومديرا وقادرا على إدارة الوقت والأزمات؛ فهو تجاه هذه الأدوار المتعددة يخضع العديد من المتغيرات التي يعمل في ظلها فهناك فلسفة المجتمع والفكر التربوى السائد وخبرات التلاميذ السابقة وتطلعات وآمال الآباء وأولياء الأمور وتوقعاتهم من المدرسة وهناك مؤسسات المجتمع المدني وقطاعات العمل والإنتاج وتصورها لنوعية الخريجين، وما يمتلكونه من كفاءات لازمة للالتحاق بهياكل العمل والإنتاج (٣٠).

يحتل المعلم مركزاً رئيسياً في أي نظام تعليمي، بوصفه أحد العناصر الفاعلة والمؤثرة في تحقيق أهداف ذلك النظام، وحجر الزاوية في أي مشروع لإصلاح أو تطوير فيه فمهما بلغت كفاءة العناصر الأخرى للعملية التعليمية فإنها تبقى محدودة التأثير إذا لم يوجد المعلم الكفاء الذي أعد إعداداً تربوياً وتخصصياً جيداً، بالإضافة إلى تمتعه بقدرات خلاقة تمكنه من التكيف مع المستجدات التربوية، وتنمية ذاته وتحديث معلوماته باستمرار.

إن عملية تقويم أداء المعلم تساعد المؤسسات التعليمية في تحقيق مجموعة من الأهداف، من بينها قياس مدى تقدمه أو تأخره في عمله وفق معايير موضوعية والحكم على المواءمة بين متطلبات مهنة التدريس ومؤهلات المعلمين وخصائصهم النفسية والعرفية والاجتماعية، بالإضافة إلى الكشف عن جوانب القوة والضعف في أداء المعلم مما يمكن المؤسسة التعليمية من اتخاذ الإجراءات التي تكفل تطوير مستوى أدائه وتعزيزه.

كما تعد مهمة تحسين عملية التعليم والتعلم من أولويات الكثير من الدول، سواء أكانت نامية أم متقدمة، وذلك للاعتقاد السائد بأن هذه العملية تسهم بشكل حقيقي في تحقيق أهداف هذه الدول وآمالها المستقبلية. ويعتبر إعداد المعلم من أهم العوامل التي تساعد في تحقيق النهضة التربوية المرجوة التي تؤدي إلى نهضة المجتمع في كافة الجوانب والمعلم الكفاء هو المعلم القادر على تحقيق أهداف مجتمعه التربوية بفاعلية وإتقان فالدول التي تحاول تحقيق نهضة شاملة في كافة جوانب الحياة تحتاج إلى معلمين يمتلكون كفايات عديدة منها: التخطيط المحكم، والتقويم، وطرق التدريس الفعالة والحديثة والإدارة الناجحة للصف (١٧).

إن إصلاح وتطوير عملية التعليم تحتاج إلى جهود حثيثة وجادة. فالمعلم الناجح هو المعلم الذي يستطيع أن يعالج الكثير من الأخطاء التي يمكن أن تظهر في عناصر العملية التعليمية التعليمية بفاعلية وكفاءة. فمن أبرز التحديات التي تواجه الكثير من الدول في العصر الحديث، إعداد برامج لتأهيل المعلمين تعتمد على الكفاية الفعالة التي تناسب متطلبات العصر، وتلبي حاجات المعلمين. لذا بات من الضروري النظر في أعمال ووظائف المعلمين باستمرار والعمل على جعلهم واعين لتطور أدوارهم ومستعدين للقيام بالأدوار الجديدة. ونظراً للتطور المستمر والمتفجر للمعرفة لا يمكن أن نتوقع إمكانية تزويد المعلمين بكل ما يحتاجون إليه من معلومات ومهارات واتجاهات قبل الخدمة ولهذا لابد من متابعة تدريبهم طيلة حياتهم المهنية.

فقد أكد الباحث في دراسة سابقة (٢٢)، على أهمية الإعداد المهني لمعلم الفنون التشكيلية أثناء الخدمة، فهو لا يقل أهمية عن إعداده قبل الخدمة، وذلك لما له من أهمية كبيرة في مواكبة التقدم والتطور في طرائق التدريس والوسائل التعليمية وأساليب التقويم ومهارات الأداء العملي، وأي متغيرات تتصل بالنمو المعرفي. فالمعلمين هم الذين يصنعون عقول الأجيال المتعاقبة ويبنون أخلاقها ويعدون القيادات، فهم يتحملون مسؤولية ربط الماضي بالحاضر والحاضر بالمستقبل في أذهان وقلوب أبناء المجتمع.

تعد الفنون التشكيلية ضمان نمو من نوع مميز لدى المتعلم من خلال ممارسة الفن فهي نمو في الرؤية الفنية، وفي الإبداع الفني التشكيلي، وفي تمييز الجمال وتذوقه، وفي التعبير بلغة: الخطوط، والمساحات، والأحجام، والكتل، والألوان في صيغ فريدة، تعكس الطابع المميز لشخصية المعبر. ولا يتم ذلك بمجرد ممارسة الفن، فالممارسة وحدها، وبخاصة المعزولة عن الذكاء الفني، قد لا تربي، ولذلك فإن الفنون التشكيلية يتم حدوثها في إطار ضمانات معينة لا بد من توافرها؛ حتى يمكن وصف عملية الممارسة بأنها "فنون تشكيلية" فالتعبير عن طريق الفن سلوك فطري يدعمه استعداد الفرد وقدرته (٧٠:٣١).

إن الهدف من تدريس الفنون التشكيلية ليس تدريب التلاميذ على إنتاج الأعمال الفنية فقط، بل هو تعديل سلوكهم والإسهام في تربيتهم عن طريق الأعمال الفنية، بهذا المعنى تعتبر الأعمال الفنية ليست غاية في حد ذاتها، إنما هي وسيلة يكتسب التلاميذ عن طريقها بعض القيم المعينة. وهذا هو المقصود بالتربية عن طريق الفن، أي تدريب التلاميذ على بعض المهارات والعادات، وتزويدهم ببعض المعلومات والمفاهيم، وإكسابهم بعض الاتجاهات والميول الإيجابية عن طريق ممارستهم للأعمال الفنية والاستمتاع بها (٣٣).

ترتكز الفنون التشكيلية أساساً على النمو الجمالي والإبداعي لدى المتعلمين بحيث ينعكس هذا النوع من النمو على سلوكهم، حينما يصدر عن قراراتهم في الاختيار والتفضيل للصيغ التشكيلية، في كل ما يحيط بهم من عناصر، تخضع لمقومات الجمال والإبداع الفني، وهذا النمو يحتاج إلى تمرس وانغماس في النشاط الإبداعي ومعالجة مشكلاته ونتائجه ليستخلص المتعلم المعاني المختلفة وراء هذه المعاناة (٦ : ٨ - ١٥).

لذلك فلم يعد العالم المتقدم ينظر إلى الفنون التشكيلية على أنها مجال لشغل وقت الفراغ من خلال ممارسة الفنون، بل أصبحت الأنظار تتجه إلى أنها علم متكامل مع العلوم الأخرى، غايتها المستهدفة تنمية الإبداع والابتكار وإخصاب الخيال بقدرات عقلية عالية تسهم في إنتاج عقلية عالية الجودة تضيف للحياة جديداً (٩٨:٤٧).

فحقيقة الأمر أن الفنون التشكيلية لها منهجها الخاص، شأنها في ذلك شأن باقي المواد، ولكن الفرق يكمن في أن مادة الفنون التشكيلية ليس لها مقرر ثابت، وإنما يقوم المعلم بأعداد خطته وفق المنهج والأهداف العامة للمادة وللمرحلة، ومن وجهة نظر الباحث أن لذلك العديد من الإيجابيات

التي يمكن ألقاء الضوء عليها على النحو التالي:

أن معلمي الفنون التشكيلية ليسوا على مستوى واحد من المهارة. عدم قدرة جميع المعلمين الوصول إلى مستوى الإتقان في نفس المهارات، وإنما هناك تعدد في اتجاهات المعلمين بين مجالات التعبير الفني. هناك مساحة من الحرية للمعلم لاختيار المجالات التي يجد نفسه قادراً فيها على تحقيق الأهداف من خلالها أكثر من غيره.

الاختلاف الواضح للبيئات والإمكانات بين المناطق وحتى بين المدارس بنفس المنطقة. إن توحيد المقرر قد يؤثر سلباً على قيمة الفن بتكراره وعدم التجديد والابتكار حيث تكمن القيمة الحقيقية للعمل الفني في اختلاف أساليب التعبير بين المتعلمين.

بناء على ما تقدم فإن المعلم بصفة عامة ومعلم الفنون التشكيلية بصفة خاصة مطالب أن يكون متمكناً من امتلاك كفاءات نوعية تميزه عن غيره من معلمي المواد الأخرى، بالإضافة إلى الكفاءات التي يشترك فيها مع غيره من المعلمين، فالفنون التشكيلية تستهدف العديد من الأهداف التي تؤدي إلى إعداد مواطنين صالحين قادرين على المشاركة الفعالة في كافة المجالات والتخصصات وتعويدهم على التفكير العلمي، وإكسابهم العديد من الاتجاهات والقيم وأوجه التقدير والمهارات، وإلى جانب ذلك إكسابهم ثقافة الإبداع وتنمية القدرة على التذوق الفني والجمالي والمساهمة في محو الأمية البصرية.

مشكلة الدراسة:

لم يعد يكفي أن يتقن المعلم مادته بل أصبح من الضروري أن يكون متمتع بكفايات شخصية متكاملة وقدرات خلاقة معداً إعداداً جيداً علمياً وثقافياً ومهنياً وتكنولوجياً قادراً على فهم حاجات طلابه وعلى توجيههم وإرشادهم لتيسير مشاركتهم الفعالة وحفز تعلمهم وقادراً كذلك على استخدام أفضل الوسائل والأساليب لتقديم مادته، كما أصبح عليه أن يساعد طلابه على الوعي بمشكلات مجتمعاتهم والمساهمة في حلها وتعويدهم الانضباط الذاتي واحترام الغير، هذا بالإضافة إلى قدرته على تنمية ذاته و تجديد معلوماته باستمرار.

أهمية الدراسة:

تمثل الأهمية في النقاط التالية:

- الإسهام في تطوير الأداء التعليمي بشكل عام.
- اعتبار تطوير قائمة الكفايات بمثابة محددات تقويمية لتطوير أداء معلم الفنون التشكيلية بسلطنة عمان.
- إفادة صانعي القرارات بالتعليم العام بسلطنة عمان وخاصة في تدريب المعلم على كيفية إكساب المعلم تلك الكفايات.

أهداف الدراسة:

- تهدف هذه الدراسة تحديداً إلى تطوير قائمة الكفايات اللازمة لمعلمي الفنون التشكيلية في ضوء معايير جودة التعليم العام بسلطنة عمان.

منهج الدراسة:

- استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي في دراسة الأدبيات والدراسات المرتبطة بهدف الوصول إلى المهام والمعايير والكفايات اللازمة لأداء معلم الفنون التشكيلية لمهامه في ضوء معايير الجودة بمراحل التعليم العام وذلك من أجل تطوير آلية عمل يمكن من خلالها زيادة فاعلية المدارس بسلطنة عمان .

مصطلحات الدراسة :

فيما يلي عرض للتعريفات الإجرائية للمفاهيم التي تبنتها الدراسة:

* الكفايات.

يعرف القاموس الموسوعي للتربية والتكوين، الكفاية بأنها الخاصية الإيجابية للفرد والتي تشهد بقدرته على إنجاز بعض المهام. ويقرر بأن الكفايات؛ شديدة التنوع فهناك الكفايات العامة أو الكفايات القابلة للتحويل والتي تسهل إنجاز مهام عديدة ومتنوعة. وهناك الكفايات الخاصة أو النوعية والتي لا توظف إلا في مهام خاصة جدا ومحددة. كما أن هناك كفايات تسهل التعلم وحل المشاكل الجديدة، في حين تعمل كفايات أخرى على تسهيل العلاقات الاجتماعية والتفاهم بين الأشخاص. كما أن هناك بعض الكفايات تمس المعارف في حين تخص غيرها معرفة الأداء أو معرفة حسن السلوك والكينونة (١٨).

كما يعرفها الحلبي وسلامة بأنها مجموعة المعارف والمهارات والاتجاهات التي يمتلكها المعلم وتمكنه من أداء مهامه ومسؤولياته (٨).

ويعرفها الدريج أنها قدرات مكتسبة تسمح بالسلوك والعمل في سياق معين ويتكون محتواها من معارف ومهارات وقدرات واتجاهات مندمجة بشكل مركب. ويقوم الفرد الذي اكتسبها، بإثارتها وتجنيدتها وتوظيفها بقصد مواجهة مشكلة ما وحلها في وضعية محددة (١١).

وتعرف الكفاية من وجهة نظر تشومسكي بأنها نسق من المعارف المفاهيمية والمهارية العملية التي يتم تنظيمها على شكل خطة إجرائية، تكمن داخلها فئة من المواقف للتعرف على المهمة أو المشكلة والمساهمة في حلها بأداء ملائم (٢٦).

* الفنون التشكيلية.

هي الإعداد السلوكي المتحضر النامي للحياة والمشبّع بثقافات الشعوب، فعن طريقها تشكل الهوية الحضارية للإنسان، والتي يتسع مداها بين الفطرية الساذجة وبين الدهاء العقلي لانهائي الحدود، وفقاً لتنشيط أدوار الأنشطة الإبداعية، فالفنون التشكيلية تعد الوسيط الأساسي لتحقيق الإبداع والابتكار في عصر من لم يبدع فيه يذب في صراعات الهيمنة (٤٨).

★ الجودة في التعليم.

يرى الخطيب أن الجودة في التعليم لها معنيان مرتبطان: واقعي وحسي، المعنى الواقعي يعني، التزام المؤسسة التعليمية بإنجاز معايير ومؤشرات حقيقية متعارف عليها مثل: معدلات الترفيع، ومعدلات الكفاءة الداخلية الكمية ومعدلات تكلفة التعليم، أما المعنى الحسي، فيرتكز على مشاعر وأحاسيس متلقي الخدمة كالطلاب وأولياء أمورهم (١٠:١٤).

ويعرف فلية والزكي الجودة في التعليم أنها تشير إلى الجهود المبذولة من العاملين بمجال التعليم لرفع مستوى المنتج التعليمي (طالب، فصل، مدرسة، مرحلة) بما يتناسب مع متطلبات المجتمع، أو عملية تطبيق مجموعة من المعايير والمواصفات التعليمية والتربوية اللازمة لرفع مستوى المنتج التعليمي من خلال العاملين في مجال التربية والتعليم (٣٤:١٥٢).

محاور الدراسة: يتناول الباحث الدراسة الحالية من خلال عرضه للمحاور التالية:

- مهام معلم الغد بمراحل التعليم العام.
- معايير جودة أداء المعلم لمهامه بمراحل التعليم العام.
- الكفايات اللازمة لأداء معلم الفنون التشكيلية لمهامه في ضوء معايير الجودة بمراحل التعليم العام.

رؤية لإكساب معلم الفنون التشكيلية الكفايات الضرورية لأداء مهامه في ضوء معايير الجودة بمراحل التعليم العام.

المحور الأول: مهام معلم الغد بمراحل التعليم العام.

إذا كان التعليم هو طريق التقدم، وإذا كان لابد أن يهدف إلى التقدم فإنه لا يحقق هذا من فراغ، فهو يتأثر باتجاهات العصر وبأهداف المجتمع الذي يتحمل مسئولية توجيهه، وهكذا بالنسبة للمعلم فإن أدواره ومسئوليته وإعداده من أجل تحمل مسئولية التوجيه في هذا التعليم لابد من النظر إليها في ضوء التغيرات التي يشهدها المجتمع والتي تفسر ما يأخذ به من اتجاهات وما يقابله من تحديات ومسئوليات. إن مهام المعلم تتعدد وتتغير بتغير المواقف التي تفرضها العولة وثورة الاتصالات والمعلوماتية، وهذا ما أكدته Folk بقوله: "إن هناك جوانب كثيرة للمهام المكلف بها المعلم المعاصر بقدر ما تضيفه المستحدثات الجديدة في المجالات التربوية (٨١:٤٤). أي أن مهامه تتعدد جوانبها بحسب ما تضيفه المستحدثات التربوية التي تعد مرآة عاكسة للتغيرات العلمية والتكنولوجية والاقتصادية، مع الوضع في الاعتبار أن هذه المهام التي يجب أن يؤديها؛ متجددة ومتغيرة باستمرار، بالإضافة إلى أنها متشابكة مع بعضها البعض ويكمل بعضها البعض، ومن الممكن قيام المعلم بأداء أكثر من جانب في نفس الوقت. فالمهام هي مجموعة من الواجبات والمسؤوليات المحددة والتي يتعين على المعلم أدائها سواء كانت تعليمية أو تربوية أو إدارية أو اجتماعية أو إنسانية (٧) وفيما يلي بيان لهذه المهام:

١. تنسيق المعرفة وتطويرها:

يتمثل هذا الجانب في قيام المعلم بالتنسيق بين مصادر المعرفة المختلفة المتاحة في شبكة الانترنت والمقررات الدراسية للصفوف الدراسية التي يقوم بتدريسها بحيث يصل إلى مواقع المعرفة المرتبطة بتخصصه، ثم يحدد ما يتناسب منها لموضوعات دروسه التي يلتزم بها مع طلابه، أو يقوم بمشاركة طلابه في التخطيط لمحتواها وأنشطتها التعليمية الصفية

وغير الصفية بحيث يجمع بين موضوع الدرس المقرر في الكتاب المدرسي وبين ما أضافه مواقع المعرفة حول هذا الموضوع، ثم يعمل على إعداد درسه بطريقة تحقق ذلك التناسق في المعرفة التي يرغب أن يكسبها لطلابه.

٢. تنمية مهارات التفكير:

من أهم جوانب الدور التي يقوم المعلم بأدائه في ظل التقدم العلمي هو العناية بتعليم الطلاب كيف يفكرون وأن يدرّبهم على أساليب التفكير واكتساب مهاراته حتى يستطيعوا أن يشقوا طريقهم بنجاح فيعلمهم أنماط التفكير السليم من خلال إعادة النظر في طرق التدريس التي يتبعها والاهتمام باستخدام أدوات التفكير الأساسي وتعلم نماذج حل المشكلات ومواجهة التحديات التي يفرزها الواقع والتعامل مع المشكلات الحقيقية.

٣. توفير بيئة صفية معززة للتعلم:

لقد تقلص دور المعلم في نقل المعرفة بفضل التكنولوجيا وانصبت مسؤوليته على تهيئة الطلاب للتعلم من خلال تنظيم البيئة الصفية الداعمة للتعليم ، وتحقيق صيغة للتفاعل بين المتعلم من ناحية ومصادر تعلمه من ناحية أخرى، فالمعلم يستخدم أفضل الأساليب لتحقيق بيئة تعليمية في الصف تعمل على تنمية الفهم والمرونة العقلية، وتساعد على استخدام المعلومات بفاعلية في حل المشكلات وتشجع على إدراك المفاهيم التي تساعد على تكامل معرفتهم وخبراتهم الإنسانية.

٤. توظيف تقنية المعلومات في التعليم:

إن تكنولوجيا المعلومات لا تعنى التقليل من أهمية المعلم، أو الاستغناء عنه كما يتصور البعض بل تعنى في الحقيقة إضافة جانباً جديداً في دوره، ولا بد لهذا الجانب أن يختلف باختلاف مهمة التربية، من تحصيل المعرفة إلى تنمية المهارات الأساسية وإكساب الطالب القدرة على أن يتعلم ذاتياً. فإن قيام المعلم بدوره في توظيف تقنية المعلومات في التعليم تتيح له التغلب على مشكلة جمود المحتوى الدراسي وعرض مادته التعليمية بصورة

أكثر فاعلية كما أن توظيف تقنيات المعلومات من جانب المعلم يوفر خدمات تعليمية أفضل، ويتيح له وقتاً أطول لتوجيه طلابه واكتشاف مواهبهم، والتعرف على نقاط ضعفهم. كما سيعمل على تنمية المهارات الذهنية لدى الطلاب، ويزيد من قدرتهم على التفكير المنهجي ويحثهم على التفكير المجرد ويجعلهم أكثر إدراكاً للكيفية التي يفكرون بها ويتعلمون من خلالها.

5. تفريد التعليم:

نتيجة للدراسات التربوية والسيكولوجية التي أوضحت تباين القدرات والاهتمامات، اتضح أن لكل طالب سرعة خاصة في التعلم، وأن كل طالب يختلف عن غيره في قدراته الجسمية والعقلية والانفعالية، وأن كل طالب يحتاج إلى تعلم يناسب طبيعة نموه ووضعه مما دعا إلى ضرورة تفريد التعليم ليناسب كل تلميذ، وكان تفريد التعليم عملية صعبة في مدارسنا فيما مضى، ولكن في الوقت الحاضر أصبح باستطاعة المعلم أن يمارس تفريد التعليم بمساعدة التكنولوجيا التعليمية وتقنية المعلومات، حيث يجلس الطلاب على أجهزة الحاسوب في مجموعات أو أفراد للتعلم من خلال الأقراص المدمجة المتعددة الوسائط، ودوائر المعارف التفاعلية داخل حجرات الدراسة، وبهذه الصورة يكتسب التعلم الطابع الفردي.

6. المعلم باحث:

يجب على المعلم أن يعمل كباحث وأن يكون ذا صلة مستمرة ومتجددة مع كل جديد في مجال تخصصه، وطرق تدريسه، وما يطرأ على مجتمعه من مستجدات، وأن يظل طالباً للعلم ما استطاع، مطلعاً على كل ما يدور في مجتمعه المحلي والإقليمي والعالمي من مستحدثات، حتى يستطيع أن يلبي حاجات طلابه من استفساراتهم المختلفة، ويمد لهم يد العون فيما يغمض عليهم ويأخذ بيدهم إلى نور العلم والمعرفة، وأن يصبح المعلم نموذجاً في

غزارة علمه. فقبل أن يحقق لطلابه التعلم الذاتي عليه أن يحقق هذا التعلم الذاتي في ذاته وأن يطور نفسه باستمرار.

٧. ربط المدرسة بالمجتمع:

يعد المجتمع أساساً من الأسس المهمة التي تبني عليها المناهج الدراسية، فأساس وجود المدرسة هو رغبة المجتمع في إعداد أفراد صالحين له، فالمدرسة مؤسسة اجتماعية أوجدها المجتمع لإعداد الفرد الصالح لهذا المجتمع، وحيث أن أهداف التربية تشتق من فلسفة المجتمع، فإن على المناهج المدرسية، وعلى المعلمين وعلى كل من يعمل بالمدرسة العمل على تحقيق هذه الأهداف التربوية. لذلك فإن دور المعلم ربط ما يدرسه لطلابه بما يوجد في مجتمعهم، أي توظيف ما يتعلمه هؤلاء التلاميذ من معلومات ومهارات وخبرات في حياتهم الاجتماعية.

٨. المحافظة على الهوية الثقافية مع الانتفاع بالمعرفة العالمية:

لكي يقوم المعلم بهذا الدور، يجب أن يميز بين أسلوبين في التعليم، التعليم من أجل الحفاظ على ما هو قائم، والتعليم من أجل التجديد، فالتعليم المحافظ مهم ولا غنى عنه، إلا أنه لم يعد كافياً، وأصبح التعليم من أجل التجديد واستشراف المستقبل مطلباً حيوياً إذا ما أرادنا مواجهة ما سوف يحمله لنا المستقبل والمتغيرات السريعة من تحديات وأعباء (٢٣). والصمود أمام تلك التحديات يتطلب التمسك بالثقافة الإسلامية عقيدة ولغة وقيماً وأخلاقاً وإنجازاً، ودعوة الأمة الإسلامية إلى قراءة الإسلام قراءة صحيحة من خلال مبادئه الأصلية وقيمه الخالدة، وتحديث الثقافة الإسلامية والربط بينها وبين قضايا العصر والمحافظة على خصوصية الهوية مع الانتفاع بالمعرفة العالمية المفيدة والتعايش مع التعددية الثقافية داخل هذه القرية الكونية واجب على التعليم القيام به من خلال المعلم الذي لابد وأن يغرس في تلاميذه التمسك بالثقافة الإسلامية والاعتزاز بالتراث الثقافي والاجتماعي للأمة الإسلامية، واحترام ثقافات الشعوب الأخرى، وأن يعودهم الثقة بالنفس وتقبل الرأي

الآخر، والموازنة في التعامل والمعاملة بين عناصر التأثير الداخلي وعناصر التأثير الخارجي والأخذ بالأفضل والنافع (١٦).

٩. العناية بأساليب التقويم:

التقويم عملية لا غنى عنها في التدريس، لأنها تهدف إلى إصدار حكم على التحصيل الدراسي للطالب، فالتمكن من تشخيص نقاط القوة والضعف في عملية التعلم تساعد على اتخاذ القرارات المناسبة بشأن تعديل الخطة الدراسية أو طرائق التدريس وما إلى ذلك من قرارات. كما أن تطبيق التقويم المستمر الذي يستمر مع المتعلم يعتمد على العديد من الأساليب التي تحتاج إلى معلم ماهر في طرقه وأدواته ووسائله ومراعاته للفروق الفردية بين تلاميذه، وقدرته على تحليل النتائج ومن ثم توظيف نتائج التحليل في بناء أنشطة علاجية.

١٠. النشاط غير الصفّي:

يعد النشاط غير الصفّي جزءاً رئيساً في العملية التربوية، إذ يساعد في بناء شخصية الطالب وتنميتها نفسياً، واجتماعياً وعلمياً وفنياً وحركياً، كما يعد دعامة أساسية في التربية الحديثة فهو وسيلة لإثراء المنهج من خلال إدارة الطلاب لمكونات بيئتهم بهدف إكساب الخبرات المعرفية والمهارية والقيم بطريقة مباشرة. كما إنها تساهم في تعزيز الجوانب التربوية والتعليمية التي يدرسها الطالب نظرياً في المقررات الدراسية وترجمتها إلى أفعال وسلوك، مما يتطلب إعطاء النشاط غير الصفّي الاهتمام المناسب من التخطيط والتنفيذ والتقويم من جميع القائمين على التعليم، ومن بينهم المعلم الذي يشغل الدور الرئيسي في هذا المجال.

١١. ترسيخ حب الوطن والانتماء إليه:

حب الوطن والشعور بالانتماء إليه والولاء له والوفاء بحقوقه من أهم القيم التي تثبت في الطلاب وترسخ في نفوسهم منذ الصغر. وللمعلم دور كبير في ترسيخ حب الوطن

والانتماء إليه لدى الطلاب، حيث تنمى فيهم مشاعر الحب والولاء لهذا الوطن، وتحثهم على الحرص عليه والدفاع عنه ضد كل معتد أثيم.

١٢. ترسيخ الدعوة إلى التسامح والسلام:

إن من أهم أهداف التربية في المجتمعات العربية ما يؤكد على تكوين أفراد مؤمنين ليعيشوا في مجتمع مؤمن تقوم فيه المعاملة بين الأفراد على التسامح والتغاضي والصفح والصبر. وهذا ما دعت إليه عقيدة الإسلام، وحض عليه القرآن الكريم. فلغة التسامح لا بد أن يتعلمها المتعلم منذ نعومة أظفاره حتى يشب على التسامح واحترام الآخر. وإذا كان للأسرة دور كبير في هذا المجال، فإن للمدرسة دوراً لا يقل أهمية عن دور الأسرة، وهنا يأتي دور المعلم في تنمية قيمة التسامح لدى طلابه. إن للسلام مكانة مهمة في الإسلام، وفي التربية رصيد لا غنى عنه في محاولتها لتحقيق قيم السلام والحرية والعدالة الاجتماعية وفيها أمل لتنمية بشرية أكثر انسجاماً وعمقاً لاستبعاد شبح الحروب والتوترات وإحلال السلام بدلاً منها. فعلى المعلم كقدوة وكداعي للسلام أن يشعر طلابه بالأمان والحب والتقدير لذاتهم وللآخرين، ويذكرهم بأن السلام في حاجة إلى قوة تحميه، وبدون هذه القوة قد ينقلب إلى استسلام فلقد أمرنا ديننا الحنيف أن نكون أهل سلام. فهذا جزء من القوة التي ينبغي الاستعداد لها، بالإضافة إلى قوة الشخصية وقوة الإيمان وقوة الترابط الاجتماعي (١٦).

١٣. ترسيخ لغة الحوار:

يعد تعليم الطلاب كيفية الحوار مع الآخرين من الجوانب المهمة في دور المعلم حيث يدرب طلابه على استخدام الكلمات التي تسمح بالتواصل مع أفكار الآخرين، من خلال استخدام طرق التدريس المختلفة كالعلم التعاوني وغيرها، ونقصد بهذه الكلمات من المحتمل، من الممكن، يبدو أن، ربما، هل عندك رأي آخر، ويعلم طلابه أيضاً ألا يكونوا أحاديي الرؤية وهكذا يتعلم الطلاب جانباً سلوكياً مهماً في حياتهم.

١٤. ترسيخ الدعوة إلى العمل:

العمل هو حياة الإنسان فالإنسان بلا عمل لا حياة له، ولقد روي أن سعد بن معاذ "رضي الله عنه" كان يوازي كفيه في ثوبه كلما تقابل مع رسول الله صلى الله عليه وسلم فقال الرسول له: يا سعد ألا تريد أن تسلم علي؟ فقال سعد: والله يا رسول الله، ما هناك شيء أحب إلي من ذلك، ولكني أخاف أن تؤذي يداي يديك فقال له رسول الله صلى الله عليه وسلم: أرني يديك يا سعد، فأخرج سعد كفين خشنين كخفي بغير من كثرة العمل فرفعهما رسول الله صلى الله عليه وسلم إلى فمه وقبلهما وقال: "هذه يد يحبها الله ورسوله لن تمسهما النار أبداً". وهنا يأتي دور المعلم في تحقيق الدعوة إلى العمل، وترسيخ قيمته وأهميته في نفوس طلابه (٢١: ٣٣٢).

المحور الثاني: معايير جودة أداء المعلم لمهامه بمراحل التعليم العام.

تحتاج جودة أداء المعلم لمعايير ومؤشرات لمتابعتها وضمان تحققها؛ حيث تعد هذه المعايير بمثابة المحك الذي يقاس في ضوءه مستوى أداء المعلم، فالمعيار هو أعلى مستويات الأداء التي يسعى المعلم للوصول إليها؛ لذا تعد عملية تحديد المعايير أمراً في غاية الأهمية لضمان تحقيق الجودة في أداء المعلم. وفيما يلي معايير جودة أداء المعلم بمراحل التعليم العام:

١. معايير جودة أداء المعلم لمهامه المرتبطة بتنسيق المعرفة وتطويرها:

- تفاعل المعلم بإيجابية مع المتغيرات والمستجدات بما يتوافق مع فلسفة التعليم وأهدافه.
- إقبال المعلم على المعرفة العلمية والأساليب الحديثة للتدريس وتجديد خبراته ومهاراته.
- معرفة المعلم لمصادر المعرفة المختلفة التي تتيحها شبكة الانترنت للبحث والتحري عن المعلومات المستهدفة وطرق التواصل مع الشبكات المحلية والعالمية، حيث يقوم المعلم مع الطلاب بجمع المعلومات ونقدها (٤٣).

- سعي المعلم إلى تدريب طلابه على التعلم الذاتي والتعلم المستمر مدى الحياة لتلك الجوانب المعرفية حتى يغرس ذلك في نفوسهم منذ الصغر في هذا العصر المتجدد.
- تجنب المعلم تمحور العملية التعليمية حوله حتى لا يكون هو المصدر الوحيد للمعرفة.

- سعي المعلم للاكتشاف طلابه المعارف والمعلومات بأنفسهم وترك المجال أمامهم لذلك.
- مراعاة التكامل بين المواد الدراسية المختلفة.

- توظيف هذه المعارف وتلك المعلومات في حياتهم اليومية (٢٠).

٢. معايير جودة أداء المعلم لمهامه المرتبطة بتنمية مهارات التفكير:

- احترام المعلم لطلابه واحترام جهودهم في التفكير.
- الإصغاء باهتمام إلى أفكار الطلاب وآرائهم ومقترحاتهم وتشجيعهم على طرح أفكار جديدة.
- توفير خبرات ناجحة للتفكير تزيد من ثقة الطلاب بأنفسهم كمفكرين.
- تقديم عدد كبير من الأنشطة التي تشجع على التفكير والحد من الأنشطة المعتمدة على الذاكرة.
- الاهتمام بتنمية قدرة طلابه على طرح الأفكار وإثارة الأسئلة بدلاً من تنمية قدرتهم على الإجابة عليها (٥٦).
- تنمية مهارات التفكير الإبداعي المتمثلة في الأصالة والطلاقة والمرونة وإدراك العلاقات وبناء الفرضيات والبحث عن البدائل.
- تشجيع المبادرات الذاتية للاكتشاف والملاحظة والاستدلال والتواصل والتعميم.
- توفير بيئة محفزة لتثير الدافعية الذاتية، أي يقوم المعلم بدور المثير والموجه.
- إجراء المقارنات، وتسجيل الفروق وأوجه الشبه بين الأشياء.

- العمل على تلخيص بعض الموضوعات، ويتضمن ترتيب الأفكار الخاصة بالموضوع واختيار أهمها بترتيب منطقي، وعرض الموضوع بوضوح وبصورة متكاملة.
 - تشجيع التعبير التلقائي (٣).
 - القيام بعمليات التصنيف، التي تتضمن العمليات العقلية من تحليل وتركيب وغيرها.
 - محاولة تفسير الحدث وتقديم ما يدعم هذا التفسير من مبررات وتفصيلات.
 - القيام بممارسة النقد والفحص الجيد الذي يشمل المميزات والعيوب معاً مع تقديم الأدلة التي تدعم ذلك. حتى يتعلم الطالب كيف يضع لآرائه معايير وأسس يتحدث بناء عليها، ويتعلم كيف يقيم الحجج، ويختار أقواها وهي كلها عمليات تنمي مهارات التفكير.
 - تشجيع التلاميذ على التخيل وطرح الأفكار.
 - طرح أكثر من حل للمشكلة، واستثارة الطلاب للبحث عن حلول أخرى ممكنة.
 - مساعدة الطلاب أن يتعلموا من أخطائهم مع التركيز على الاستفادة من خبرات النجاح.
 - مراعاة عدم فرض المعلم لأنماط معينة من التفكير على تلاميذه أو أن يقدم حلولاً جاهزة للمشكلات.
 - تحد المعلم لقدرات طلابه لحل المشكلات واكتشاف العيوب وأوجه النقص في الأشياء.
 - تقبل إجابات الطلاب واستفساراتهم، مهما كان نوعها (٢).
٣. معايير جودة أداء المعلم لمهامه المرتبطة بتوفير بيئة صفية معززة للتعلم:
- ترتيب حجرة الدراسة وإدارتها لتكون بيئة تعليمية تحقق المرونة في التعامل القائم على التقدير والاحترام والتعاون المتبادل بينه وبين طلابه.

- تجنب إدارة الصف القائمة على الهدوء والصمت واستبدالها بالضبط لا الكبت والتفاعل والمشاركة من أجل التوصل إلى الأنفع والأفضل.
 - العمل على اشتراك الطلاب في تخطيط بعض الأنشطة التعليمية وتنفيذها ليقوم الطلاب بالاكشاف والتجريب في العملية التعليمية (٤٠).
 - توفير بعض المواقف الترويحوية التي تقوي الحافز للتعلم وتوفر جواً من الثقة والقبول والتقدير والمرح بين المعلم وطلابه.
 - استخدام أساليب جديدة في تنظيم البيئة الصفية تحقق تدريب الطلاب على أشكال جديدة من التعلم مثل التعلم التعاوني (٥١).
٤. معايير جودة أداء المعلم لمهامه المرتبطة بتوظيف تقنية المعلومات في التعليم:
- استخدام برامج خاصة ومتنوعة في عرض مادته التعليمية.
 - مراعاة تنوع أنشطة التعليم، حيث يكون بجانب التفاعل داخل الصف تجارب في المختبر، أو مركز تكنولوجيا التعليم، أو زيارات ميدانية مرتبطة بموضوعات المنهج.
 - مراعاة اختيار البرامج المناسبة لطلابه والتي تساعدكم وتمكنهم من المادة الدراسية وتعمل على تعزيز تعلمهم (٤٢).
 - مراعاة التنوع في استخدام الوسائط التعليمية التي تمكن من تحقيق الأهداف التعليمية.
 - التخطيط لاستخدام التقنيات الحديثة بنفسه حتى يقلده طلابه في عمل الأشياء والمواد التي يقوم بتنفيذها.
 - تدريب طلابه على استخدام أجهزة التكنولوجيا وخاصة جهاز الكمبيوتر والاتصال بشبكة المعلومات وتهيئة بيئة تعليمية جيدة لهم (٥٥).
٥. معايير جودة أداء المعلم لمهامه المرتبطة بتفريد التعليم:

- تعزيز تعليم الطلاب الفردي والتعاوني من خلال تقنية المعلومات.
 - استخدام التكنولوجيا التعليمية وتقنية المعلومات المتجددة في طرق التدريس.
 - استخدام استراتيجيات التدريس مثل التعلم التعاوني ، والتعلم المصغر ، والتعلم الفردي.
 - تركيز المعلم على تعليم جماعي أقل وتعليم استقلالي أكثر (٥٧).
٦. معايير جودة أداء المعلم لمهامه المرتبطة بدوره باحثاً:
- مراعاة تنوع مصادر التعلم، من كتب ومراجع عربية وأجنبية حسب تخصصه.
 - اكتساب قدرات ومهارات التعامل مع الكمبيوتر والإنترنت.
 - المشاركة في حضور الدورات التدريبية، والندوات وجلسات مناقشات الرسائل العلمية.
 - الالتحاق بالدراسات العليا متى ما توفر له ذلك (٥٤).
٧. معايير جودة أداء المعلم لمهامه المرتبطة بربط المدرسة بالمجتمع:
- تعريف الطلاب بأهم المشكلات الاجتماعية وبأبعادها الحقيقية وأسبابها والآثار السيئة التي تعود على المجتمع وعلى الأفراد من عدم حل هذه المشكلات ويتم ذلك أثناء تدريس المقررات الدراسية.
 - مشاركة الطلاب في القيام بزيارات ميدانية لأماكن ومواقع تواجد المشكلات ومشاهدة أبعادها وآثارها على الطبيعة، وذلك للإحساس العميق بوجود هذه المشكلات.
 - توعية الطلاب بكيفية توظيف معلوماتهم وخبراتهم في المواقف الحياتية مع إعطاء أمثلة
 - التفهم لمهامه تجاه مجتمعه وأتمته عن طريق المواقف التعليمية وما ينشأ عن علاقات متبادلة بين المعلم والمتعلم وهي علاقات يجب أن تتميز بالحوار والتفاعل وتبادل الخبرة بحيث تتعدى مرحلة نقل المعرفة، لمرحلة تؤدي إلى تنمية القدرات وممارسة قوى التعبير والتفكير وإطلاق قوى الإبداع، وتهذيب الأخلاق وتطوير الشخصية (١٣).

٨. معايير جودة أداء المعلم لمهامه المرتبطة بالمحافظة على الهوية

الثقافية مع الانتفاع بالمعرفة العالمية:

- التمسك بالثقافة الإسلامية ممثلة في تراثنا المادي والمعنوي.
- المحافظة على منظومة القيم الإسلامية والهوية الثقافية العربية الأصيلة.
- الاطلاع الواسع على الثقافات العالمية المختلفة والقدرة على نقدها والحكم عليها.
- التفاعل بإيجابية مع المتغيرات والمستجدات التي يموج بها العالم بما يتوافق مع فلسفة التعليم في مجتمعنا العربي وأهدافه.
- حفز التلاميذ على تفهم طبيعة وخصائص المعلومات الحديثة، وكيفية التعامل معها.
- مساعدة طلابه على تكوين رأي عام يساند ويدعم المعلومات وتطبيقاتها سواء على المستوى الفردي أو على مستوى المؤسسات التعليمية.
- مراعاة تعريف طلابه أن "الثقافة ليست جامدة بل تتغير وتتطور وإن الذين ينعزلون عن العالم بحجة المحافظة على الذات الثقافية يفكرون بطريقة خاطئة قد تؤدي إلى تدمير الذات الثقافية، لأن العزلة الكلية أو الجزئية ستقود لوهن اقتصادي كامل الأبعاد، وهذا سيقود إلى مشكلات اجتماعية ستكون هي السبب الأساسي لتعاظم الخصوصيات الثقافية السلبية واندثار الخصوصيات الثقافية الإيجابية" (١٤٨:٢٨).
- توضيح أهمية التعايش مع التعددية الثقافية. والتي تتطلب "القدرة على التوصل إلى الحلول الوسط والتوفيق بين وجهات النظر المعارضة، ولا تتطلب فرض رأي على آخر أو تفضيل مصلحة على أخرى، كما تتطلب الثقة بالنفس، وتجنب انحصار الذات في المنافع الشخصية، والموازنة في التعامل والمعاملة بين عناصر التأثير الخارجي وعناصر التأثير الداخلي، كما تتطلب عدم الإقلال من قيمة الآخرين" (٢٦:١).

٩. معايير جودة أداء المعلم لمهامه المرتبطة بالعناية بأساليب التقويم:

- العناية بالجانب التطبيقي باعتماد أسلوب تقويم الأداء الذي يتم فيه التأكد من تمكن الطالب من المهارة أو المعرفة.
- الحرص على إيجاد الحافز الإيجابي للنجاح والتقدم، بحيث يكون الدافع للتعلم والذهاب إلى المدرسة هو الرغبة في النجاح وليس الخوف من الفشل.
- الحرص على تجنيب الطلاب الآثار النفسية الناتجة عن التركيز على التنافس والشعور بأن درجات أدوات التقويم هي الهدف من التعليم.
- إشراك ولي أمر الطالب في التقويم وذلك بتزويده بمعلومات عن الصعوبات التي تعترض ابنه، ودوره في التغلب عليها.
- اكتشافه للطلاب ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة مبكراً – كصعوبات التعلم والعمل على توجيههم والتعامل معهم بطريقة تربوية صحيحة.
- مراعاة جمع المعلومات عن أداء الطالب بعدة وسائل مثل: الاختبارات الكتابية والشفهية والعملية والواجبات المنزلية، وملاحظات المعلمين (٣٢).
- ١٠. معايير جودة أداء المعلم لمهامه المرتبطة بالنشاط غير الصفّي:
 - توجيه الطلاب إلى الأنشطة التي يميلون إليها ويحبونها.
 - إتاحة الفرصة للطلاب في التخطيط للعمل وتنفيذه وتقويمه في جو نفسي مريح ومشجع.
 - توزيع أنشطة البرنامج على الطلاب طبقاً لقدرات وميول كل واحد على حدة.
 - توجيه الطلاب حسب العمل الموكّل إليه ثم توجيه الجماعة من حيث التعاون وإنجاز العمل في الوقت المحدد للنشاط، ومراعاة عنصر المرونة مع الضبط عند المتابعة وتقديم المعونة والنصح للطلاب عند الحاجة إلى ذلك.
 - متابعة الطلاب أثناء تنفيذ مراحل النشاط المختلفة وتشجيعهم على مواصلة العمل.

- الاستفادة من النشاط في التعرف على المشكلات التي قد يعاني منها بعض الطلاب والتغلب عليها بالتعاون مع المرشد الطلابي.
- التعرف على الموهوبين والاهتمام بهم ورعايتهم وتشجيعهم (٢٩).
- ١. معايير جودة أداء المعلم لمهامه المرتبطة بترسيخ حب الوطن والانتماء إليه:
 - القدوة والمثل الأعلى لطلابه في حب وطنه، والانتماء إليه، ويظهر ذلك في أقواله وفي مظاهره السلوكية الدالة على ذلك.
 - تعريف الطلاب بحقوقهم وواجباتهم، وتأكيد حقهم في المساواة الاجتماعية والسياسية والفرص المتكافئة، وتدريبهم على أساليب متعددة مثل مجلس إدارة الفصل.
 - توعية الطلاب بالمشكلات والصعاب التي تواجه وطنهم، وإحساسهم بمسئوليتهم في مواجهتها، والتماس الحلول الإيجابية لها متعاونين شركاء في البذل والعطاء.
 - تنمية القدرة على الأسلوب العلمي في مواجهة مشكلات وقضايا الوطن.
 - تنمية القدرة على التفسير الصحيح للأحداث الجارية في الوطن، ما تكتبه الصحف والمجلات، وما تذيعه الإذاعات والتلفزيون، من أحداث محلية، وعالية وتأثير هذه الأحداث العالمية على مصالح الوطن.
 - إقامة المسابقات ذات الجوائز المادية والمعنوية لتشجيع الطلاب على التعبير بمختلف الوسائل التي تؤكد على حب الوطن والتضحية من أجله (٩).
- ٢. معايير جودة أداء المعلم لمهامه المرتبطة بالدعوة إلى التسامح والسلام:
 - التعرف على أنواع السلوك الإنساني ودوافعه.
 - إيجاد الميل إلى التسامح مع الآخرين في سلوك طلابه.
 - بناء جسور الثقة بينه وبين رئيسه وزملائه وطلابه.
 - تعليم طلابه كيفية تطبيق استراتيجيات إدارة الخلافات الشخصية داخل المدرسة وأهمها الأسس الإسلامية لتسوية الخلافات في العمل.

- يشعر طلابه بالأمان والحب والتقدير لذاتهم وللآخرين.
 - تبديل صفة التنافس الفردي في الصف والأنشطة بتعاون جماعي وسيادة روح الفريق.
 - التحلي بروح القيادة الإيجابية (١٤).
١٣. معايير جودة أداء المعلم لمهامه المرتبطة بتعليم لغة الحوار:
- التعرف على أدب الحوار وضوابطه وأدب الحديث والاستماع.
 - تعرف الطالب على الغاية من الحوار.
 - إيجاد الطلاب الحوار وعرض الأفكار بشكل منطقي.
 - غرس المرونة وتقبل آراء الآخرين في سلوك طلابه.
 - تعليم طلابه فنون الاتصال المختلفة مع الآخرين.
 - تعليم طلابه كيفية إقامة علاقات إيجابية مع الآخرين (٥٨).
١٤. معايير جودة أداء المعلم لمهامه المرتبطة بالدعوة إلى العمل:
- ترسيخ قيمة العمل في نفوس طلابه.
 - القدوة الصالحة لطلاب به إتقانه لعمله.
 - إيضاح أهمية العمل للإنسان وللحياة وللآخرة أيضاً.
 - عرض أمثلة عن الشعوب والأمم المتقدمة التي تقدر العمل وقيمة الوقت وقيمة الإتقان في العمل وكيف وصلت إلى ذلك التقدم والرقى (٣٦).
- المحور الثالث: الكفايات اللازمة لأداء معلم الفنون التشكيلية لمهامه في ضوء معايير الجودة بمراحل التعليم العام.
- لكي يقوم معلم الفنون التشكيلية بالمهام السابق ذكرها بدرجة عالية من الكفاءة في ضوء معايير الجودة بمراحل التعليم العام، ينبغي أن يتمتع بقدر مناسب من الكفايات التعليمية التي تؤهله لأداء دوره على الوجه الأكمل، فنجاح المعلم في أدواره يعتمد على ما يمتلكه من كفايات.

- وبما أننا نعيش في عصر سريع التغير والتطور؛ فمن المتوقع انعكاس هذه التغيرات وتلك التطورات على مهام المعلم التي تتغير بتغير الظروف، والتي تتطلب منه السعي باستمرار لامتلاك كفايات متجددة يستطيع من خلالها أداء مهامه.
- لقد جاء مفهوم الكفايات في مجال التربية ليعمل على تحسين برامج التنمية المهنية للمعلمين سواء في برامج الإعداد أو برامج التدريب أثناء الخدمة، حيث تعدد أنواع الكفايات؛ فمنها ما يرتبط بالمعارف، ومنها ما يرتبط بالأداء، ومنها ما يرتبط بالنواتج وفيما يلي نتناول بإيجاز بعض الكفايات اللازمة لمعلم الفنون التشكيلية للقيام بالمهام المطلوبة منه.
- أولاً: كفايات مرتبطة بتوظيف المعرفة:
- التركيز على البعد الإبداعي للمتعلم ومرونة التفكير؛ وتقبل كل جديد مهم ومفيد
- بمختلف مجالات التربية الفنية لإثراء العملية التعليمية.
- التمكن من تحديد مصادر المعرفة المختلفة التي تتيحها شبكة الانترنت؛ للبحث عن المعلومات ذات العلاقة بمجالات التربية الفنية.
- ربط أهداف تعليم الفنون التشكيلية لكل مرحلة؛ بأهداف التعليم العامة.
- التمكن من اختيار المواقف التعليمية وأساليب التدريس المناسبة لها؛ التي تتحقق من خلالها الأهداف الإجرائية.
- إتقان تحديد الأهداف الإجرائية بكل درس؛ بحيث تشمل جوانب النمو الثلاث "المعرفية والنفس حركية والوجدانية".
- إتقان تحليل محتوى الخبرة أو الموقف التعليمي؛ إلى مكوناته الأساسية من مفاهيم وتعميمات ومهارات وقيم واتجاهات.
- إتقان تنظيم المادة الدراسية بمجالات التربية الفنية المتعددة ومراعاة تسلسلها منطقياً (٣٧:١٣٣).

- إتقان ربط مادة الفنون التشكيلية بغيرها من المواد؛ لتحقيق التكامل بينها وبين المناهج الأخرى.
- إتقان ربط الفنون التشكيلية بمعلوماتية الاتصالات، للتعامل مع المتغيرات والمستجدات، بما يتوافق مع فكره وفلسفة التعليم وأهدافها.
- التمكن من تدريب طلابه على استخدام نمطي التعلم الذاتي والتعلم المستمر مدى الحياة؛ لاكتسابهم المعارف المرتبطة بالمهارات المختلفة بمجالات التربية الفنية المتعددة في هذا العصر المتجدد.
- التمكن من تدريب طلابه على ربط المعرفة الجديدة بالمعارف السابقة؛ لاستخلاص نتائج خبرة الدرس.
- التمكن من معرفة العلاقة بين الحقائق والمفاهيم والقوانين والتعميمات والمبادئ والنظريات؛ ذات العلاقة بمادة الفنون التشكيلية.
- التمكن من التركيز على المفاهيم والمعلومات باعتبارها أساس البناء في إنتاج الأعمال الفنية.
- التمكن من تعليم طلابه كيفية التعلم بمختلف مجالات التربية الفنية؛ بدلاً من تلقينهم العلم بهذه المجالات.
- التمكن من مجالات التربية الفنية كافة؛ وإدراك بنيتها المنطقية جيداً.
- التمكن من توظيف استراتيجيات التدريس الفاعلة؛ مثل التعلم التعاوني، والتعلم المصغر، والتعلم الفردي في تعليم الفنون التشكيلية.
- التمكن من تنفيذ الطريقة المناسبة لكل درس؛ بفاعلية وتعديل أساليب التدريس وفقاً لنتائج التقويم (٣٥: ١٠٠ - ١٠٤).

ثانياً: كفايات مرتبطة بتنمية مهارات التفكير:

- التمكن من إلقاء الضوء على أهمية استخدام الفنون التشكيلية كمدخل للارتقاء بالعمليات العقلية التي تسهم في تنمية مهارات التفكير

- التمكن من صياغة الأسئلة المتنوعة بمجالات التربية الفنية المختلفة؛ التي تنمي مهارات التفكير الإبداعي والناقد لدى طلابه.
- إتقان إعداد الوسائل المبتكرة؛ بمختلف مجالات التربية الفنية لتنمية حب الاستطلاع في نفوس طلابه.
- التمكن من إعداد التطبيقات العملية بمجالات التربية الفنية لتنمية القدرة على إنتاج أكبر عدد من الأفكار والحلول المبتكرة (٤).
- التمكن من تهيئة المناخ التعليمي الملائم والمشجع للإبداع بمختلف مجالات التربية الفنية المتعددة.
- التمكن من التركيز على الخيال الإبداعي والإصغاء باهتمام؛ إلى أفكار وآراء ومقترحات وحلول طلابه حول الخبرة المقدمة لهم.
- التمكن من تصميم عدد كبير من الأنشطة؛ بمجالات التربية الفنية المتنوعة التي تشجع على التفكير.
- التمكن من تنمية قدرات طلابه؛ على طرح الأفكار المرتبطة بالخبرة الفنية المقدمة لهم وإثارة الأسئلة.
- التمكن من إكساب طلابه الاستقلالية؛ وتحمل المسؤولية في أعمالهم.
- التمكن من تشجيع طلابه على إيجاد حلول مبتكرة؛ في مختلف مجالات التربية الفنية بأكثر من طريقة.
- التمكن من دمج مهارات التفكير في موضوعات منهج الفنون التشكيلية؛ بحيث يتعلم طلابه المادة العلمية ومهارات التفكير معاً.
- إتقان تصميم المواقف التعليمية المشتقة من موضوعات منهج الفنون التشكيلية المقررة لطلاب؛ لتنمية مهارات التفكير العليا.
- التمكن من تنمية مهارة حل المشكلات؛ لطلاب بمختلف مجالات التربية الفنية

والقدرة على اتخاذ القرارات (١٣٤:٤٩).

ثالثاً: كفايات مرتبطة بالبيئة الصفية:

- إتقان التركيز على تطوير الأداء وتفعيله واستخدام الطرق والأساليب التي تتيح التفاعل الصفّي؛ أثناء عرض وشرح المفاهيم الفنية بين الطلاب أنفسهم وبينهم وبين المعلم.
- التمكن من إلقاء الضوء على أهمية الحوار في توافق الخبرة الفنية والمعرفية وتهيئة بيئة مناسبة لتحفيز طلابه؛ على تعلم الخبرة الجديدة بأنشطة متنوعة طوال الحصة.
- التمكن من استخدام الوقت بفاعلية؛ لتحقيق أهداف الدرس وتنفيذ العمل الفني المطلوب.
- التمكن من التخطيط لإدارة المناقشات؛ حول العمل الفني المراد تنفيذه بفاعلية.
- التمكن من تهيئة بيئة تعليمية داخل حجرة التربية الفنية، تحقق تعلماً فعالاً.
- التمكن من غرس الاتجاهات الإيجابية؛ المرتبطة بالخبرات الفنية المقدمة في نفوس الطلاب نحو الانضباط الذاتي.
- إتقان أساليب تصحيح السلوك غير السوي؛ بمختلف مراحل التدريس (التقديم - التنفيذ - التقويم) لدى الطلاب.
- إتقان استخدام طرق الثواب والعقاب؛ أثناء تقديم الدرس وتنفيذه وتقويمه وفق أصولها التربوية والنفسية (٨٤:٤٥).

رابعاً: كفايات مرتبطة بتقنية المعلومات:

- إتقان استخدام تقنيات التعليم المتطورة؛ في تقديم وعرض وشرح الخبرات الفنية بمجالات التربية الفنية المتعددة.

- إتقان توظيف التطبيقات العملية لاستخدام الكمبيوتر وشبكة المعلومات (الانترنت) وقواعد البيانات؛ في تدريس الخبرات الفنية بمختلف مجالات التربية الفنية.
- إتقان تنفيذ التطبيقات العملية باستخدام الوسائط المتعددة؛ في تدريس مهارات التشكيل بمجالات التربية الفنية المتعددة.
- التمكن من توفير التدريبات المصورة واللفظية؛ المرتبطة بالخبرات الفنية بمختلف مجالات التربية الفنية في حل المشكلات التعليمية.
- التمكن من تطوير وسائل تعليمية متنوعة ومبتكرة؛ بمختلف مجالات التربية الفنية عند وضع الخطط اليومية والفصلية.
- التمكن من تعزيز تعلم طلابه الفردي والتعاوني؛ أثناء تنفيذهم للأنشطة الفنية المتعددة من خلال تقنية المعلومات.
- التمكن من توظيف تكنولوجيا التعليم وتقنية المعلومات المتجددة؛ في استخدام استراتيجيات وطرق التدريس المناسبة بمختلف مجالات التربية الفنية (٦:٣٨).

خامساً: كفايات مرتبطة بالبحث العلمي:

- التعاون مع المعلمين بال تخصصات الأخرى؛ للعمل كفريق واحد متجانس متعاون يتبادلون الخبرة فيما بينهم.
- امتلاك روح المبادرة والنزعة إلى التجريب والتجديد؛ بمختلف مجالات التربية الفنية.
- العضوية العاملة بأحد النقابات والهيئات أو الجمعيات الفنية والتربوية على المستوى المحلي أو العالمي.
- امتلاك عددا من الكتب والمجلات والمراجع العربية والأجنبية؛ المتخصصة في مجالات التربية الفنية المتنوعة.

- إتقان التعامل مع الكمبيوتر والإنترنت ووسائل التكنولوجيا الحديثة؛ وصولاً لمصادر المعرفة المرتبطة بمجالات التربية الفنية.
 - الحضور للدورات التدريبية والندوات وجلسات مناقشات الرسائل العلمية؛ ذات العلاقة بمجالات التربية الفنية المعدة.
 - الالتحاق ببرنامج الدراسات العليا بأحد مجالات التربية الفنية، متى توفر له إمكانية ذلك.
 - التمكن من متابعة الدوريات والمجلات والنشرات التربوية؛ الخاصة بفنون الرسم والتلوين والتشكيل والزخرفة المستخدمة بمختلف مجالات التربية الفنية (٤٦:٣).
- سادساً:** كفايات مرتبطة بالمدرسة وربطها بالمجتمع:
- التمكن من تعريف طلابه بأهم المشكلات الاجتماعية وبأبعادها الحقيقية وأسبابها والآثار السيئة التي تعود على المجتمع والأفراد من هذه المشكلات؛ أثناء تدريس الفنون.
 - التمكن من مشاركة طلابه بزيارات ميدانية؛ للأماكن والمواقع التي تتواجد فيها المشكلات ومشاهدة آثارها على الطبيعة.
 - التمكن من إيجاد المواقف التي يواجه فيها طلابه بمجموعة من المشكلات المرتبطة بحياتهم وبمجتمعهم، وتدريبهم على حل هذه المشكلات بأسلوب علمي (١٩).
 - التمكن من توظيف خبرات طلابه الفنية لخدمة المجتمع المحلي وتجميل البيئة المحلية.
 - التمكن من إعداد دورات وندوات حول دور الفن في التعبير عن تداعيات المشكلات الاقتصادية والاجتماعية والسياسية العالمية على المنطقة العربية.
 - الإيمان بأهمية دوره تجاه مجتمعه وأمتة من خلال المواقف التعليمية التي تتميز بتبادل الخبرة والحوار المتبادل والتفاعل بينه وبين طلابه.

- التمكن من ابتكار أساليب للتعاون المشترك بين المدرسة وأسر طلابه؛ للكشف ورعاية الموهوبين فنيا.
 - التمكن من المشاركة الفاعلة في اجتماعات مجالس الآباء والمعلمين؛ للوقوف على كل ما هو جديد في العملية التعليمية (٣٠).
 - سابعاً: كفايات مرتبطة بالثقافة والمعرفة العالمية:
 - التمكن من تشجيع طلابه على التمسك بالثقافة العربية (الإسلامية – المسيحية)؛ ممثلة في تراثها المادي والمعنوي.
 - التمكن من تحفيز طلابه على التمسك بمنظومة القيم؛ والهوية الثقافية العربية (الإسلامية – المسيحية) الأصيلة.
 - التمكن من الاطلاع على الثقافات العالمية المختلفة للاستفادة منها؛ ونقدها والحكم عليها (٢:٥٠).
 - إتقان كيفية إكساب طلابه فهم طبيعة وخصائص المعلومات المرتبطة بمجالات التربية الفنية المتعددة، والتعامل معها.
 - التمكن من التعامل بإيجابية مع المتغيرات والمستجدات في مجالات التربية الفنية؛ بما يتوافق وفلسفة التعليم في البيئة العربية وأهدافها.
 - التمكن من تطبيق الطرق التي توضح لطلابهم أن الثقافة ليست جامدة؛ بل تتغير وتتطور.
 - إتقان توعية طلابه بأهمية التعايش مع فنون الثقافات المتعددة؛ مع الحفاظ على الذات الثقافية.
 - إتقان الكتابة والزخرفة بمختلف أنواع الخطوط العربية.
 - إتقان أساليب تنمية حب القراءة والإطلاع والبحث في طلابه عن كل ما هو جديد في مختلف مجالات التربية الفنية (٨٦:٤٥).
- ثامناً: كفايات مرتبطة بالتقويم:

- التمكن من معرفة أنواع التقويم، ووظيفة كل نوع ووسائل تحقيقها.
- إتقان استخدام أساليب التقويم المختلفة للحكم على الأعمال الفنية الخاصة بطلابه.
- إتقان إعداد أساليب تقويم كثيرة ومتنوعة لقياس جوانب النمو الثلاث لطلابه (المعرفية، والنفس حركية، والوجدانية)؛ مثل الاختبارات الشفهية والتحريرية وبطاقات الملاحظة والاستبيانات.
- التمكن من تعليم طلابه التقويم الذاتي وإصدار الأحكام؛ على أعمالهم وأعمال زملائهم في ضوء ما تحقق فيها من قيم فنية وجمالية.
- إتقان بناء اختبارات متنوعة تقيس مستويات تحقيق الأهداف المعرفية المختلفة؛ في الخبرات الفنية المقدمة لطلابه.
- إتقان صياغة الأسئلة بمستويات تبدأ من البسيط إلى المركب حتى تراعي الفروق الفردية بين طلابه.
- التمكن من ربط أسئلة التقويم المستمر بأهداف الدرس الإجرائية؛ قبل تنفيذ عملية التدريس (١٦).
- إتقان توظيف نتائج الاختبارات للتطبيقات العملية في مجالات التربية الفنية؛ كتغذية راجعة تساهم في تحسين تعلم طلابه.
- إتقان توظيف جميع أنواع التقويم (القبلي - التكويني، البنائي النهائي)؛ للحكم على مدى اكتساب طلابه للخبرات الفنية المقدمة لهم.
- التمكن من إعداد برامج فنية علاجية لطلابه (بطيء التعلم الموهوبين)؛ وتنفيذها داخل حجرة الدراسة وخارجها.
- إتقان تحديد مستوى التطور والتحسين؛ في كل من التحصيل المعرفي واكتساب المهارات وتنمية الاتجاهات نحو التربية الفنية لدى طلابه.
- إتقان تقديم التعزيز الفوري؛ المناسب والمتنوع لكل طالب في ضوء ما يتطلبه

الموقف التعليمي (٧:٥٢).

تاسعاً: كفايات مرتبطة بالأنشطة غير الصفية:

- التمكن من مساعدة وتوجيه طلابه إلى الأنشطة الفنية، التي يميلون إليها ويحبونها.
- التمكن من إتاحة الفرصة لطلابه على المستوى الفردي والجماعي؛ في التخطيط للعمل الفني وتنفيذه وتقويمه في جو نفسي مريح.
- التمكن من توزيع المهام والأدوار؛ بالأنشطة الفنية على طلابه وفقاً لقدراتهم وميولهم.
- التمكن من تأكيد الخبرة التي تأتي نتيجة التجريب ورؤية تجارب الآخرين وتوجيه طلابه إلى أهمية المرونة والتعاون؛ لإنجاز العمل الفني في الوقت المحدد للنشاط.
- التمكن من متابعة طلابه أثناء تنفيذ مراحل النشاط الفني المختلفة؛ وتشجيعهم على تحقيق أهدافه ومواصلة العمل فيه وإخراجه في صورة النهائية (١١:٤١).
- التمكن من التعرف على المشكلات التي قد يعاني منها بعض طلابه أثناء ممارستهم للأنشطة الفنية؛ ومساعدتهم في التغلب عليها بالتعاون مع الأخصائي الاجتماعي.
- التمكن من اكتشاف الموهوبين فنياً من طلابه؛ والاهتمام بهم ورعايتهم وتشجيعهم.
- التمكن من تفعيل مشاركة طلابه الموهوبين في الأنشطة والمسابقات الفنية؛ التي تقام على المستوى المحلي والعالمي.
- التمكن من مساعد طلابه على اكتساب معلومات ومهارات جديدة؛ من خلال تنفيذهم للأنشطة بمختلف مجالات التربية الفنية ومشاركتهم لزملائهم.
- إتقان التخطيط للأنشطة الإبداعية ألا منهجية؛ التي تثري المادة العلمية مع زملائه في التخصصات المختلفة (٢٤).

عاشراً: كفايات مرتبطة بالانتماء:

- التمكن من التركيز على الخبرة الجماعية في ممارسة الفنون، مع التأكيد على عمليات الحكم والمواطنة والمشاركة.
- إتقان ممارسة الأنشطة الفنية المرتبطة بالتراث؛ لتنمية حب الوطن في نفوس طلابه والعمل من أجل تقدمه.
- التمكن من تنفيذ أعمال فنية معبرة؛ عن حبه لوطنه والانتماء إليه.
- التمكن من ربط الفنون التشكيلية بمجالات الحياة المختلفة وتجسيد رموز التضحية والفداء في نفوس طلابه؛ من خلال أعمالهم الفنية المعبرة عن ذلك.
- التمكن من تعريف طلابه بحقوقهم وواجباتهم تجاه مجتمعهم ودورهم في تأكيد حقهم في المساواة الاجتماعية والفرص المتكافئة (٢٥).
- التمكن من توعية طلابه بالمشكلات والصعاب التي تواجه وطنهم وإحساسهم بمسؤوليتهم في مواجهتها واقتراح الحلول الإيجابية لها.
- امتلاك القدرة على استخدام الأسلوب العلمي المنطقي؛ في تثبيت المعاني الوطنية ومواجهة مشكلات وقضايا الوطن.
- التمكن من تقييم المسابقات ذات الجوائز المادية والمعنوية لتشجيع طلابه على تنفيذ أعمال فنية تجسد حب الوطن والتضحية من أجله.
- امتلاك القدرة على غرس حب المحافظة على أمن الوطن وسلامة ممتلكاته في نفوس طلابه؛ من خلال أعمالهم الفنية المعبرة عن ذلك.
- امتلاك القدرة على التعبير الصحيح والمعبر مسطحا كان أو مجسم عن ما تكتبه الصحف وتذيعه الإذاعات والتلفاز؛ من أحداث جارية على المستوى المحلي والعالمي (١٠١:٣٥).

الحادي عشر: كفايات مرتبطة بالتسامح والسلام:

- التمكن من التعرف على أنواع السلوك الإنساني ودوافعه.
- امتلاك القدرة على بناء جسور الثقة والمحبة؛ بينه وبين رئيسه وزملاءه وطلابه.
- التمكن من تعليم طلابه كيفية تطبيق استراتيجيات إدارة الخلافات الشخصية داخل المدرسة.
- امتلاك القدرة على القيادة الإيجابية؛ بين زملاءه وطلابه في المدرسة.
- امتلاك القدرة على التحلي بالصبر والحكمة وطول البال؛ في معالجة كافة الأمور بينه وبين الإدارة أو طلابه.
- التمكن من غرس الميل إلى التسامح مع الآخرين في سلوك طلابه.
- التمكن من إشعار طلابه بالأمان والحب والتقدير لذاتهم وللآخرين.
- التمكن من تبديل صفة التنافس الفردي في الصف والأنشطة بتعاون جماعي وسيادة روح الفريق (٢٥).

الثاني عشر: كفايات مرتبطة بلغة الحوار:

- التمكن من كيفية إتقان طلابه للحوار وعرض الأفكار المتضمنة في الأعمال الفنية بشكل منطقي ومقنع.
- التمكن من غرس المرونة في سلوك طلابه، وتقبل واحترام آراء الآخرين.
- امتلاك القدرة على أن يعلم طلابه مهارات وفنون الاتصال المختلفة مع الآخرين.
- امتلاك القدرة على أن يعلم طلابه كيفية إقامة علاقات إيجابية مع الآخرين (٢٢).

الثالث عشر: كفايات مرتبطة بالعمل:

- إتقان ترسيخ قيمة العمل في نفوس طلابه.
- إتقان أداء العمل الذي يقوم به؛ لكي يكون قدوة صالحة لطلابه.
- امتلاك القدرة على بيان أهمية وقيمة العمل؛ للإنسان وللحياة وللآخرة.

- التمكن من إعطاء طلابه أمثلة للشعوب والأمم المتقدمة التي تدرك قيمة الوقت وتقدر أهمية العمل وإتقانه سعياً إلى التقدم والرقي.
- امتلاك القدرة على غرس أهمية العمل بروح الفريق؛ في نفوس طلابه داخل حجرة الدراسة أو المرسم.
- إتقان الالتزام بوقت العمل وتقدير قيمته بما يحقق أهداف العملية التعليمية.
- التمكن من تكوين اتجاه إيجابي نحو العمل الشريف في نفوس طلابه (٣٧: ١٣٨).

المحور الرابع: رؤية لإكساب معلم الفنون التشكيلية الكفايات الضرورية لأداء مهامه في ضوء معايير الجودة بمراحل التعليم العام.

تعد الفنون التشكيلية لدى شعوب المنظومة الكبرى، إحدى المدخلات التعليمية المهمة التي لم يخل منها نظام تعليمي في هذه الدول المهيمنة على اقتصاد العالم وثوراته فالفنون تعتبر أحد الجسور المهمة التي استخدمت كوسيط لتحقيق التقدم في العديد من الدول المتقدمة، وقد تأكد ذلك من خلال المناهج الدراسية، وسعة الساعات المحددة لها وأيضاً الأهداف الموضوعة لها، والتي تغيرت؛ وفقاً لمفاهيم العولمة عن ما كانت عليه عبر تاريخها الطويل. فلم يعد العالم المتقدم ينظر إلى الفنون التشكيلية على أنها مجال لشغل وقت الفراغ من خلال ممارسة الفنون، بل أصبحت الأنظار تتجه إلى أنها علم متكامل مع العلوم الأخرى، غايتها المستهدفة تنمية الإبداع والابتكار وإخصاب الخيال بقدرات عقلية عالية تسهم في إنتاج عقليه عالية الجودة تضيف للحياة جديداً (٢٢).

وفي ضوء التوقعات لملامح النظام التعليمي الجديد، تتضح الحاجة إلى معلم فنون تشكيلية جديد لمجتمع جديد ولأجيال جديد، ينمى لدى المتعلم صفات شخصية وأنماطاً ومهارات سلوكية جديدة، والسؤال الذي يطرح نفسه هو: ما الأدوار التربوية الخاصة بمعلم المستقبل؟ وبالفعل ظهرت أنماط وطرق جديدة تستخدم في التدريس فرضت على المعلم أدور ومهارات جديدة تتفق مع طبيعة المجتمع الذي انبثقت منه ومع فلسفته وأهدافه

وقيمه. فإن المعلم اليوم لا يمكن أن يكون كمعلم الأمس يقف ليدرس التلاميذ المقررات منعزلاً عن زملائه المعلمين أو عن التيارات الفكرية والتكنولوجية التي تحيطه خارج المجتمع، بل أصبح هو المنظم والمنسق لبيئة التعلم بما فيها من موارد، مع توزيع العمل على طلابه وتشجيعهم على الاستقلال الفكري لمزيد من الخيال والإبداع.

لذلك اتجه التفكير إلى تغيير بعض المفاهيم والنظر إلى أدوار المعلم بطريقة مختلفة ومن بين هذه الأفكار أنه بدأت تختفي فكرة المعلم الموسوعي متعدد القدرات متكامل الصفات حيث أن هذا النموذج خيالي غير واقعي، وبدأت الأنظار تتجه نحو تقنية جديدة في مجال التدريس تعرف بالتدريس على هيئة فريق، وكذلك اتجه التفكير في تخصيص مجموعة من معاونين لمساعدة المعلم وتخفيف الأعباء عليه، حيث تكون وظائفهم القيام بمساعدة المعلم في الأعمال الإدارية وتحضير الخامات وغيره من الأعمال التي كانت تحول دون قيام المعلم بعمله الرئيسي في التدريس، حيث أن هذه الأعمال تستغرق ثلث وقت المعلم، ونتوقع أن يكون معلمي الفنون في المستقبل مزيجاً متنوعاً يشمل علماء، وفنانين على أعلى مستوى، وخبراء محتوى، ومتخصصين في المعلومات الحديثة، وقادة للجماعات ومحفزين، يساهمون بخبراتهم في تحفيز المتعلمين للرغبة في التعليم وبث الحماس للمعرفة في نفوسهم (٣٠).

ولتحسين جودة التعليم ومخرجاته التعليمية وتخريج طلبة يتمتعون بمواصفات الجودة التي يسعى إليها القائمون على التعليم، فإنه من الممكن وضع رؤية لتطوير كفايات معلم الفنون التشكيلية من أجل الوصول لجودة أدائه وتميزه ومن ثم الحصول على مخرجات تعليمية ذات جودة عالية، في ضوء معايير الجودة في التعليم العام انطلاقاً من الاسس الآتية:

١. إن أي إصلاح يسعى لتغيير التعليم دون تفهم ودعم تام لأداء المعلمين داخل حجرة الدراسة سيكون أكثر فشلاً من أي إصلاح آخر لم تتوافر له التكلفة اللازمة (٣١:١٥).

٢. إن مدارسنا لا بد أن تكون على مستوى المسؤولية في تخريج أجيال تجمع بين العلم الواسع والخلق الرفيع والسلوك الرشيد. والمهمة السامية لتحقيق ذلك هي اجتذاب أحسن العناصر خلقاً وذكاءً وعلماً ومهارةً لميدان التعليم.
٣. إن المعلم يمثل قلب العملية التعليمية وأساسها، فالمنهج الجيد، والإمكانات المادية المتميز، والمبنى النموذجي، والوسائل المعينة المتطورة جميعها لا تجدي إذا لم يكن المعلم قادراً على تفعيلها، وقدوة لطلابه في علمه وعمله، وحكيماً في تربيته، ومتمكناً من مادته، وجيداً في تدريسه، ومحفزاً لطلابه، ومؤثراً فيهم (٣:١٢).
٤. إن من الأمور المهمة لحفز المعلمين معرفة الأداء الجيد والمميز في حجرة الدراسة من خلال إطلاعهم على الكفايات المطلوب أدائها، ومعايير الجودة المحددة لكل أداء.
٥. إن المعلم لن يستجيب لتوقعات المجتمع إلا عندما تنمو شخصيته وثقافته العامة والمهنية والتي تؤهله لإبراز دور الفنون التشكيلية للحياة ومن أجل الحياة.
٦. إن من السمات المهنية الأساسية للمعلم عامة والفنون خاصة، القدرة على التفكير الذاتي، وعلى اتخاذ قرارات مبتكرة في أوضاع متغيرة ومركبة، فنشاطه الذهني المتجه دوماً نحو حل المشكلات، وكيفية ربط المعلومات بالتجارب والحقائق المختلفة، ونوعية الإستراتيجيات التي يطبقها في سلوكه وفي نشاطه المهني، كل ذلك يمنحه عقلية مميزة، وطريقة تفكير مختلفة عن تلك التي نجدها في المهن الأخرى (٣٢:٢٧).
- إن الكفايات المطلوب من المعلم عامة والفنون خاصة امتلاكها ليؤدي دوره بدرجة عالية من الإتقان وتحقيق جودة عالية لمخرجات التعليم يجب أن:
 - تكون قابلة للقياس والملاحظة.
 - تكون أكثر ارتباطاً بالأداء.
 - يكون تقويم الأداء فيها كمعيار لإتقانها مع الأخذ بعين الاعتبار المعرفة النظرية لدى المقوم.
 - تكون أكثر ارتباطاً بمستوى معين من الإتقان.

- يكون اعتمادها كبير على المعارف والخبرات السابقة.
- يكون التكامل بين المعارف والمهارات والاتجاهات واضحا فيها.
- تكون أكثر ارتباطا بدور المعلم وبالتالي الكفايات المطلوبة تتغير تبعاً لتغير جوانب هذا الدور المطلوب من المعلم.
- يكون هدفها الرئيس هو إحداث التغيرات في سلوك الطلاب، فلا معنى لامتلاك الكفاية دون فاعلية في إحداث النتائج المتوقعة وتحقيق جودة عالية لمخرجات العملية التعليمية.

التوصيات :

- إجراء دراسة لتقويم الكفايات التعليمية الأدائية لمعلمي الفنون التشكيلية بمراحل التعليم العام بسلطنة عمان في ضوء الكفايات التي توصلت إليها الدراسة.
- تصميم مقياس الأداء الوظيفي لمعلم الفنون التشكيلية، في ضوء الكفايات التي وردت في هذه الدراسة.

المراجع:

١. إبراهيم، مجدي عزيز (٢٠٠١): المنهج التربوي العالمي، مكتبة الأنجلوا لمصرية القاهرة.
٢. أبو ملوح، محمد (٢٠٠٠): الجودة الشاملة في التعليم الصفي، مركز القطان للبحث والتطوير، غزة.
٣. أحمد، أحمد إبراهيم (٢٠٠٣): الجودة الشاملة في الإدارة التعليمية والمدرسية الإسكندرية، دار الوفاء.
٤. إيريك، جنسن (٢٠٠١): كيف نوظف أبحاث الدماغ في التعليم، ترجمة دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع، الدمام.
٥. أيوب، السيد عيسى (١٩٩٧): الاستراتيجيات الحديثة ودور المعلم في العملية التربوية، مجلة مركز البحوث التربوية والمناهج، العدد (٢١) إبريل، الكويت.
٦. البسيوني، محمود (١٩٩٣): التوجيه في التربية الفنية، دار المعارف، القاهرة.
٧. البكر، محمد عبد الله (٢٠٠١): أسس ومعايير نظام الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية والتعليمية، المجلة التربوية، جامعة الكويت، ع ٦٠.
٨. الحلبي، إحسان وسلامة، مريم (٢٠٠٥): تنمية الكفايات اللازمة لأعضاء هيئة التدريس في ضوء معايير الجودة الشاملة ونظام الاعتماد الأكاديمي، ورشة عمل حول التعليم العالي، جامعة الملك عبد العزيز، المملكة العربية السعودية.
٩. الخضير، خضير بن سعود، (٢٠٠١): مؤشرات جودة مخرجات التعليم العالي بدول مجلس التعاون لدول الخليج العربية، دراسة تحليلية مجلة التعاون، مجلس التعاون لدول الخليج العربي، العدد (٥٣).

١٠. الخطيب، محمد بن شحات (٢٠٠٣م): الجودة الشاملة والاعتماد الأكاديمي في التعليم، دار الخرجي للنشر والتوزيع، الرياض.
١١. الدريج، محمد (٢٠٠٥): الكفايات في التعليم من أجل تأسيس علمي للمنهج المندمج، الدار البيضاء، المغرب.
١٢. الرشيد، محمد بن أحمد (٢٠٠٣): لنكن متفائلين، مجلة المعرفة، العدد (٨٩) (١٤٢٣هـ) شعبان.
١٣. الزواوي، خالد محمد (٢٠٠٣): الجودة الشاملة في التعليم وأسواق العمل في الوطن العربي، القاهرة، مجموعة الدول العربية.
١٤. الشيخ، سليمان وأحمد، نعيمة (٢٠٠٤): تحديات ومعوقات جودة التعليم، المؤتمر الرابع لوزراء التربية والتعليم العرب، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، بيروت.
١٥. الصائغ، محمد بن حسن وآخرون (٢٠٠٤): اختيار المعلم وإعداده في المملكة رؤية مستقبلية، ورقة عمل مقدمة للقاء الحادي عشر لقادة العمل التربوي المنعقد، بعنوان المعلم في عصر متجدد، وزارة التربية والتعليم، جازان.
١٦. ألعثري، بشرى خلف (٢٠٠٧): تطوير كفايات المعلم في ضوء معايير الجودة في التعليم العام، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن)، اللقاء السنوي الرابع عشر "الجودة في التعليم العام" القصيم.
١٧. الغزيوات، محمد والراسبي، خميس والجفوت، وفاء (٢٠٠١): "تحليل القيم في محتويات كتب التربية الوطنية للمرحلة الإعدادية في سلطنة عمان"، مجلة جامعة الملك سعود، العدد (٤١)، (١٤٢١هـ).

١٨. القاموس الموسوعي للتربية والتكوين.
١٩. اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم (٢٠٠٠): ندوة عن المعالم الأساسية للمؤسسة المدرسية في القرن الحادي والعشرين، قطر مجلة التربية، العدد (١٣٣).
٢٠. المدير، عبد الرحمن والحسين، إبراهيم (٢٠٠٦): رحلة الجودة الشاملة في تعليمنا، إصدارات مركز الملك فهد بن عبد العزيز للجودة في التعليم، الإحساء.
٢١. النيسابوري، مسلم الحجاج (١٩٩٨): صحيح مسلم، بيت الأفكار الدولية للنشر والتوزيع.
٢٢. الأشقر، محمد حسني (٢٠٠٤): أدوار معلم التربية الفنية ومهام تعلمها في ضوء الثقافات المتعددة، ومدى وعي الطلاب/ المعلمين والمعلمين أثناء الخدمة بهما، مجلة بحوث في التربية الفنية والفنون، كلية التربية الفنية- جامعة حلوان، القاهرة، أغسطس.
٢٣. الأعسر، صفاء (١٩٩٧): منهاج مدرسي للتفكير، مركز تنمية الإمكانات البشرية دار النهضة العربية، القاهرة.
٢٤. بان، دافني (٢٠٠٠): التعليم في سنغافورة "نموذج الجودة النوعية"، التعليم والعالم العربي، مركز الإمارات للدراسات والبحوث الإستراتيجية، أبوظبي.
٢٥. تايلور، جاك (١٩٩٩): التعلم ذلك الكنز المكنون، منظمة الأمم المتحدة للتربية والثقافة والعلوم، باريس.

٢٦. تشومسكي، نوعام (٢٠٠٠): الريح فوق الشعب " ترجمة مازن الحسيني "، دار التنوير للترجمة والطباعة والنشر، رام الله، فلسطين.
٢٧. جاد، كامل حامد (١٩٩٩): التنمية المهنية لمعلمي المرحلة الثانوية في مصر، معالم سياسة مقترحة، القاهرة، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية.
٢٨. حجي، طارق (٢٠٠٠): الثقافة أولاً وأخيراً، دار المعارف، سلسلة اقراً، العدد (٦٥٣)، القاهرة.
٢٩. عبد الجواد، عصام الدين نوفل (٢٠٠٠): "ضبط الجودة: المفهوم، المنهج، الآليات والتطبيقات التربوية"، مجلة التربية، قطاع البحوث التربوية والمناهج بوزارة التربية بدولة الكويت، العدد (٢٢) السنة (١٠)
٣٠. عبد الحميد، جابر (٢٠٠٠): مدرس القرن الحادي والعشرين الفعال (المهارات والتنمية المهنية)، سلسلة المراجع في التربية وعلم النفس (١٤) دار الفكر العربي، القاهرة.
٣١. عطية، محسن محمد (١٩٩٧): تذوق الفن الأساليب-التقنيات-المذاهب، دار المعارف، القاهرة، ط٢.
٣٢. عليمات، صالح ناصر (٢٠٠٤): إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية التطبيق ومقترحات التطوير، عمان، دار الشروق للنشر والتوزيع
٣٣. غراب، يوسف خليفة (١٩٩٧): الاتجاهات الحديثة في التربية الفنية، ورقة مقدمة لمؤتمر مستقبل التربية في الخليج، كلية التربية من ١١ إلى ١٢ يناير.

٣٤. فلية، فاروق عبده، والزكي، أحمد عبد الفتاح (٢٠٠٤): معجم مصطلحات التربية

لفظاً واصطلاحاً، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية.

٣٥. قنديل، يس عبد الرحمن (٢٠٠٠): التدريس وإعداد المعلم، ط٣، مكتبة الملك فهد

الوطنية.

٣٦. منظمة الأمم المتحدة للتربية والثقافة والعلوم (٢٠٠٥): نحو ضمان الجودة في

التعليم، باريس.

37. Allison, Amanda, (2008): Critical theory and preserves art education: One art teacher educator's journey of equipping art teachers for inclusion. PhD, University of North Texas, May.

38. Anastasia Kitsantas, Regine M. Talleyrand, (2005): The Use of Online Resources to Promote Multicultural Competencies among K-12 Preservice Teachers: A Model for Self-Regulatory Learning, Journal of Education, Vol. 125.

39. Andre A. Nougaret, Thomas E. Scruggs, Margo A. Mastropieri, (2005): Does Teacher Education Produce Better Special Education Teachers?. Journal of Exceptional Children, Vol. 71.

40. Ann Barbour, Wanda Boyer, Belinda Hardin, Sue Wortham, (2004): From Principle to Practice: Using the Global Guidelines to Assess Quality Education and Care, Journal of Childhood Education, Vol. 80.

41. Carl O. Olson, Jerry L. Wyett, (2000): Teachers Need Affective Competencies, Journal of Education, Vol. 120.

42. Cole, R. Bryan (2002): Quality management in Education .Building Excellence and Equity in Student Performance, quality progress journal.

43. Dennis Behreandt, (2007): Losing Our Way: Once the Heart and Soul of America, the Middle Class Has Recently Endured Mounting Job Losses and Declining Standards of Living, Magazine of The New American, Vol. 23, June 25.

44. Folk, Wool.(1998): Educational Psychology, Boston, Allyn & Bacon.

45. Follari, Lissanna M., (2005): Impact of an arts-integrated training on preschool teacher-child interactions and classroom design, Ph.D., Capella University, July.

46. Frances A. Karnes, Kristen R. Stephens, James E. Whorton, (2000): Certification and Specialized Competencies for Teachers in Gifted Education Programs, Journal of Roe per Review, Vol. 22.
47. Hamblen, K. (1997): Second Generation DBAE, Visual-Arts Research; Vol. 23, N2.
48. International Institute for Educational Art and Planning, (2000): Selected Issues in Development Distance, to Art Education Meeting of the International Working Group in Education, Nice, France, Paris.
49. Lin, Po-Hsien (2004): Art teachers' attitudes toward and experiences in the use of computer technology to conform with the teaching strategies stipulated in the 2002 Taiwanese first to ninth grade curriculum alignment, Ph.D., Texas Tech University, Aug.
50. Lori F. Anderson, Jo M. Hendrickson, (2007): Early-Career EBD Teacher Knowledge, Ratings of Competency Importance, and Observed Use of Instruction and Management Competencies, Journal of Education & Treatment of Children, Vol. 30.
51. Manila Bulletin, (2004): University of Asia and the Pacific: Uplifting the Standards of Philippine Education, Newspaper, July 24.
52. Michael F. Dipaola, James H. Stronge, (2001): Credible Evaluation: Not Yet State-of-the-Art, Journal of School Administrator, Vol. 58, February.
53. Monika W. Shealey, (2003): Special Education, Multicultural Education, and School Reform: Components of Quality Education for Learners with Mild Disabilities, Journal of Remedial and Special Education, Vol. 24.
54. Nelsen, Dave, (2004): A Class Act , Quality progress journal U.S.A.
55. Raymond A. Horn Jr., Joe L. Kincheloe, (2001): American Standards: Quality Education in a Complex World, the Texas Case, Book, Peter Lang.

56. Reading Today, (2004): Spotlight on Education Quality, Magazine article, The New American, Vol. 23, June 25.
57. Reg Weaver, (2003): Q: Is the White House Push for Alternative Teacher Certification Good for Students? No: Don't Lower Teacher-Quality Standards. Instead, Raise Them!, Magazine Insight on the News, November 24.
58. The Mirror, (2007): MISBAH SET FOR ONVENT SCHOOL; Dad Says His Daughter Needs a 'Good-Quality Education', Newspaper, (London, England), February 5.



جامعة سوهاج

بالاشتراك مع



جمعية الثقافة من أجل التنمية

عناية القرآن والسنة بالمستقبل الإنساني

إعداد

أد / محمد محمد عثمان يوسف
أستاذ الدراسات الإسلامية بجامعة سوهاج

عناية القرآن والسنة بالمستقبل الإنساني

أد / محمد محمد عثمان يوسف

ملخص البحث

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على خاتم الأنبياء والمرسلين، نبينا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين أما بعد، فقد أصبح تحرك الناس إلى المستقبل في عصرنا سريعاً حثيث الخطى، حتى لا يكاد الإنسان يصدق ما يحدث من تغير هائل في الماديات والمعنويات، بسرعة مذهلة، نتيجة للثورات العلمية التي فرضت نفسها على العالم: الثورة الإلكترونية، والثورة البيولوجية، والثورة النووية، والثورة الفضائية، وثورة الاتصالات، وثورة المعلومات، ومنطق الإسلام في قرآنه وسنته يفرض علينا أن نوجه اهتمامنا إلى المستقبل ولا نعيش أسرى الماضي.

فالتدبر للقرآن الكريم بجده منذ العهد المكي يوجه أنظار المسلمين إلى الغد المأمول والمستقبل المرتجى، ويبين لهم أن الفلك يتحرك، والعالم يتغير، والأحوال تتحول، فالمهزوم قد ينتصر، والمنتصر قد ينهزم، والضعيف قد يقوى، والقوي قد يضعف، والدوائر تدور، سواء كان ذلك على المستوى المحلي أم العالمي، وفقاً لسنة (التداول) التي أشار إليها القرآن بقوله تعالى: "وتلك الأيام نداؤها بين الناس" (١)، وعلى المسلمين أن يهيئوا أنفسهم، ويرتبوا بيتهم، لما يتمخض عنه الغد القريب أو البعيد، فكل آت قريب.

وعلى المستوى العالمي نجد آيات الكتاب العزيز تتحدث عن ذلك الصراع التاريخي بين الدولتين العظميين: فارس والروم وقد كان صراعا اهتم له الفريقان في مكة: المسلمون والمشركون فتبشر الآيات الجماعة المؤمنة بأن المستقبل للروم من أهل الكتاب، على الفرس المجوس عباد النار،

(١) سورة آل عمران من الآية: ١٤٠.

وأنهم وإن غلبوا اليوم سيغلبون في بضع سنين، وفي هذا تقول السورة جازمة: "لم غلبت الروم في أدنى الأرض وهم من بعد غلبهم سيغلبون في بضع سنين لله الأمر من قبل ومن بعد ويومئذ يفرح المؤمنون بنصر الله ينصر من يشاء وهو العزيز الرحيم" (١).

وهذه الآيات الكريمة من كتاب الله تعالى تدلنا على أمرين:

١ - مدى وعي المجموعة المسلمة على قلتها وضعفها المادي بأحداث العالم الكبرى وصراع العمالقة من حولها، وأثره عليها إيجابا وسلبا، فلا ينبغي أن يذهلهم الواقع المحلي عما يجري في عالمهم الكبير، فإنهم جزء لا يتجزأ منه.

٢ - تسجيل القرآن لهذه الأحداث، وتوجيه النظر إلى عوامل المتغير، والانتقال من الواقع إلى المتوقع في ضوء السنن.

والعبرة من هذا: ألا يعيش المسلمون في هموم يومهم، ومشكلات حاضرتهم، غافلين عن إمكانات المستقبل، وآفاقه المرتقبة، وإرهاصاته، ومبشرات أو نذره، فيفاجأوا بما لم يكن في حساباتهم، ولم يخطر في بالهم.

والقارئ المتأمل لسيرة رسول الله صلى الله عليه وسلم يتبين له أنه لم يكن غافلا عن مستقبل دعوته، بل كان يفكر فيه، ويخطط له، وفي حدود ما هيأ الله له من فرص، وما آتاه من أدوات وأسباب.

ويكفي أن نقرأ عن جهده ونشاطه صلى الله عليه وسلم، في مواسم الحج التي تجمع ممثلين من جميع قبائل العرب، وكيف كان عليه الصلاة والسلام يعرض دعوته عليهم ويطلب نصرتهم، ويعددهم بوراة ملك كسرى وقيصر لنعلم إلى أي أفق كان يرنو بصره صلى الله عليه وسلم.

(١) سورة الروم: ١-٥.

وكان الرسول الكريم مؤمنا بمبدأين أساسيين:

الأول: أن هذا الواقع لابد أن يزول، لأنه يحمل عوامل زواله، وأن البديل له هو الإسلام، وأن ليل الجاهلية الحالك والجاثم سيعقبه فجر صادق، وما على المؤمنين إلا أن يصمدوا ويصبروا ولا يستعجلوا الثمرة قبل أوانها.

الثاني: أن هذا المستقبل المنشود إنما يتحقق وفق سنن الله في رعاية الأسباب وتهيئة الخطط، وإعداد المستطاع من العدة، وإراحة العوائق من الطريق، وترك ما عدا ذلك للإرادة الإلهية.

نجد ذلك واضحا كل الوضوح في الهجرة إلى المدينة، فقد خطط لها بإحكام، قدر ما يتيسر للبشر؛ فقد اختار الرسول الكريم مهجره داخل جزيرة العرب لا خارجها كالحبشة مثلا فاختار يثرب، إذ الإسلام لابد أن ينطلق من أرض العرب، فهذا هو الموقع المناسب واختار أنصاره من العرب الخالص، الذين بايعوه على أن يمنعوه مما يمنعون منه أنفسهم وذرياتهم، فكانوا الأوس والخزرج، إذ لابد أن يكون أنصار الإسلام الأولون عربا، وقدم هجرة أصحابه على هجرته، ليكون ذلك أمكن لهم، وأليق بمقدمه بعدهم، وهيا للهجرة، بعد إذن الله له، الرواحل التي يمتطيها في رحلته الشاقة، والرفيق الذي يأنس إليه ويطمئن بصحبته ورأيه، فكان أبا بكر، والدليل الذي يعرف الطريق، ويؤتمن على السر، فكان عبد الله بن أريقط، وهو مشرك مأمون، والغار الذي يتوارى فيه حتى يهدأ الطلب، ويفتر الحماس، وهو غار ثور في جنوب مكة، أي في غير طريق المدينة تعمية على المشركين. وأحاط ذلك كله بما يمكن للبشر من أخذ الحذر والكتمان، وأسباب التوقي والاحتياط وترك للإرادة الإلهية بعد ذلك ما لا حيلة له فيه، ولذا لم يخامرهم صلى الله عليه وسلم أدنى شك في أن الله ناصره.

ومما فعله صلى الله عليه وسلم، بعد الهجرة انه قال: "أحصوا لي عدد من يلفظ بالإسلام"^(١)، فأحصوا له، فكانوا ألفاً وخمسائة رجل، وفي رواية: "اكتبوا لي". فهو إحصاء كتابي يراد تدوينه وتثبيته، وهي خطوة تقدمية في ذلك العصر المبكر. فهو يريد بهذا الإحصاء أن يعرف مقدار (القوة الضاربة) عنده، ليرتب عليها أموره فيما بعد، وقد تبين لنا من معارف عصرنا: أن (الإحصاء) مقدمة ضرورية لأي تخطيط علمي سليم، لمواجهة المستقبل واحتمالاته.

تلك كانت بعض ملامح استشراف المستقبل والتخطيط له في منهج الإسلام متمثلاً في الوحيين الكتاب والسنة، فإذا نظرنا إلي واقعنا المعاصر وما يكتنفه من تحديات، ماذا عسانا أن نري اليوم والإنسانية تعيش في مفترق طرق؟

إننا نلاحظ حيرة وارتباكاً أمام تحديات وتدفق الحضارة الغربية المتميزة بأدواتها ووسائلها التكنولوجية التي تزداد فاعلية وانتشاراً، ولذا فإن المثقف المسلم يشعر بالحاجة إلي مراجعة إرثه الثقافي وإعادة توظيفه لخدمة قضاياه في هذه المرحلة حتي يتسني له تحقيق السبق العلمي في المستقبل علي أقرانه في المجتمع الإنساني.

إن تغيير هذا الواقع يتطلب استراتيجية مستقبلية للإصلاح محكمة المضمون واقعية التحليل، عميقة التصور والاستنباط، تصاحبها دراسة استشرافية دقيقة وبعيدة المدى، وأهم من ذلك تهيئة المناخ الاجتماعي والسياسي والاقتصادي والتربوي؛ إذ أن هذا المناخ يمثل الوعاء الذي سيفرغ فيه مضمون تلك الاستراتيجية، ولقد أكد مالك بن نبي علي تلك الحقيقة حينما وصف الثقافة بأنها: "ليست علماً خاصاً لطبقة من الشعب دون أخرى، بل هي دستور تتطلبه الحياة العامة بجميع ما فيها من ضروب التفكير والتنوع الاجتماعي

(١) أخرجه الشيخان .

وعلي الأخص إذا كانت الثقافة هي الجسر الذي يعبره المجتمع إلي الرقي والتمدن، فإنها أيضاً الحاجز الذي يحفظ بعض أفراده من السقوط من فوق الجسر إلي الهاوية." (١) ولما كان القرآن والسنة هما الدستور الثقافي والحضاري لهذه الأمة، فلا بد من التبصر بهديهما في محاولتنا لاستشراف مستقبلنا، فإن هديهما في كل شئ هو أتم هدي وأكمله ومن ذلك هديهما العظيم في بناء المستقبل، ذلك أن من أعظم مقاصدهما العناية بمستقبل الإنسان.

ومن هذا المنطلق أقدم بين يدي القارئ هذا البحث الذي يهدف إلي محاولة الوقوف علي منهج القرآن والسنة في العناية بالمستقبل الإنساني، وذلك بالتعرض لملامح استشراف المستقبل والتخطيط المستقبلي في القرآن والسنة من خلال هذه المحاور:

- (أولاً) استشراف المستقبل القريب وتحقيق استخلاف الإنسان الصالح في هذه الأرض .
- (ثانياً) الأمر بالسير في الأرض للنظر في عاقبة الأولين والآخرين لأخذ الدروس والعبر للتأسيس الصحيح للمستقبل .
- (ثالثاً) التخطيط النبوي لبناء المستقبل من خلال سيرة النبي صلي الله عليه وسلم .
- (رابعاً) توجيه العناية العظمي للعناية بالمستقبل الحقيقي وهو الدار الآخرة .

والله يقول الحق وهو يهري السبيل

أد / محمد محمد عثمان يوسف

(١) شروط النهضة، مالك بن نبي، دار الفكر المعاصر، بيروت، ص ١٣٠.



جامعة سولهاج

بالاشتراك مع



جمعية الثقافة من أجل التنمية

اتجاهات التجديد في المدرسة العربية

د. محمد محمود الخوالدة
قسم الإدارة وأصول التربية
كلية التربية- جامعة اليرموك
اربد- المملكة الأردنية الهاشمية

اتجاهات التجديد في المدرسة العربية

د. محمد محمود الخوالدة

مقدمة

تمثل المدرسة في أي مجتمع إنساني، إحدى الآليات الفاعلة في تعليم الأجيال المتتالية، وتنشئتهم اجتماعياً ومعرفياً ليتمكنوا من القيام بأدوارهم الوظيفية داخل النظام الاجتماعي. ولكن المجتمع الإنساني في كل زمان ومكان يتعرض إلى التغيير في بنيته ونظمه ومؤسساته حتى يتكيف مع المستجدات لكي يتوازن مع المعطيات الثقافية والتقنية بصورة مستمرة حتى يبقى حياً في سياق التطور التاريخي لمسيرة المجتمعات الإنسانية في حركتها النمائية وتنميتها الاجتماعية الشاملة لإدراك معايير التنمية المستدامة التي ترضى الإنسان والقيم وحاجة البيئة والموارد الطبيعية الضرورية لأمن الأجيال القادمة بصورة دائمة.

ولما كانت المدرسة، إحدى الوكالات التعليمية التي تخدم المجتمع التي تعمل في بيئته، فإنه يترتب عليها أن تؤمن بالتغيير، وترسم السياسات التربوية والخطط لإدخال المتغيرات على فلسفتها وأهدافها ومضامينها المعرفية والتقنية وأساليبها التعليمية وطرائق تقويمها وغير ذلك من نشاطات تعليمية وأدوار تربوية داخل المدرسة وخارجها في البيئة المحلية، حتى تبقى المدرسة آلية فعالة في تمثل المتغيرات الثقافية والاجتماعية والتقنية والاقتصادية والمعلوماتية في المجتمع الإنساني، ولهذا جاء عنوان هذه الورقة لمعرفة اتجاهات التجديد في المدرسة العربية ليطمئن المجتمع العربي على أن المدرسة مؤسسة فعالة في مواجهة المتغيرات التي تطرأ على المجتمع في مسيرته التاريخية.

مشكلة الدراسة:

يمكن تحرير مشكلة الدراسة، بالإجابة عن الأسئلة الآتية:

١. ما بنية المدرسة وأبعادها التعليمية التعلمية؟

٢. ما الاتجاهات التجديدية المقترحة لإدخال متغيرات على أبعاد المدرسة المختلفة لتصبح أكثر كفاءة في تحقيق أهدافها.

وذلك استجابة لطلب المؤتمرات العربية، وضرورة تكيف المدرسة مع المتغيرات الاجتماعية وتفعيل دور المدرسة في مجتمع المعرفة المعاصرة.

أهمية الدراسة:

تظهر أهمية هذه الورقة، من أهمية دور المدرسة إلى خدمة المجتمع العربي، إضافة إلى تفعيل دور المدرسة في تحقيق أهدافها التعليمية التعلمية، كما أن هذه الدراسة مهمة إلى المؤسسة التربوية، والعاملين فيها وبخاصة المشتغلين، في التطوير التربوي، عن طريقة إدخال تجديدات على سياسة المدرسة، وبنيتها، ووظائفها المختلفة.

أهداف الدراسة:

- ترمي الورقة إلى تحقيق بعض الأهداف أهمها:
١. بيان دور المدرسة في خدمة المجتمع العربي.
 ٢. توضيح أبعاد المدرسة من حيث هي مؤسسة تعليمية واجتماعية.
 ٣. بيان الاتجاهات التجديدية التي يمكن إدخالها على بنية المدرسة من أجل تجديدها ورفع كفاءتها في تحقيق أهدافها التعليمية التعلمية.
- حدود الدراسة:

- (قتصرت حدود الدراسة على:
- تحديد أبعاد المدرسة العربية.
 - الاتجاهات التجديدية العامة.
 - الاتجاهات التجديدية التفصيلية على كل بعد من أبعاد المدرسة.

منهج الدراسة:

لقد استخدم في هذه الورقة المنهج الوصفي التحليلي والفكري الفلسفي القائم على النهج التحليلي لبيئة المدرسة، ووظائفها التعليمية التعلمية لخدمة المجتمع العربي، وجمع المعلومات والمعارف وتحليلها وتنظيمها بما يتلاءم مع الإجابة عن الأسئلة التي طرحتها الدراسة.

المدرسة والمجتمع

من وظيفة المدرسة: تطوير المحتوى الأساسي للتعلم (المعارف، والمهارات والقيم والاتجاهات اللازمة للأفراد كي يكونوا قادرين على البقاء وتنمية أقصى إمكاناتهم والحياة والعمل بكرامة والمشاركة الكاملة في التنمية وتحسين نوعية حياتهم واتخاذ قرارات سليمة والاستمرار في التعلم.

- لكي يكون التعلم متصلاً بالحاجات الحقيقية للمتعلمين، أي تعلماً ذا معنى يتصل بالحاجات الأساسية للمتعلم لغاية تحقيق التنمية الكلية لشخصية المتعلم.
- وقد حدد تقرير الأمم المتحدة عن التعلم للقرن الحادي والعشرين أربعة أعمدة أساسية للتعليم هي:
- تعلم لتعرف Learn to Know إتقان أساليب الحصول على المعرفة، ولذلك يتعلم الفرد لكي يستمر في التعلم، ويعتمد ذلك على الانتباه، والإدراك والتركيز والتفكير والاستمرار في التعلم مدى الحياة.
- تعلم لتعمل Learn to do إن تمكين المدرسة المتعلم من التواءم مع المستقبل أو التعامل مع مواقف كثيرة في السياق الاجتماعي.
- تعلم لنعيش معاً Learn to live together من أجل التكيف مع الآخرين في ضوء المتغيرات وتحقيق أهداف مشتركة من أجل تجنب الصراعات مثل قبول التنوع الثقافي، والأهداف المشتركة من بني الإنسان، وتعظيم لغة الحوار، والتسامح والسلام والديمقراطية وقيم حقوق الإنسان وحماية البيئة.

- تعلم لتكون Learn to be تحقيق النمو الكلي للفرد من حيث: التفكير والمهارات والذكاء والمبادأة والحساسية والمسؤولية واختيار الأفضل من وسط البدائل، وحرية التفكير وإصدار الأحكام القيمة لتنمية القدرات الذكية كل هذه الوظائف السابقة يجب أن تكون في البيئة المدرسية لتحقيق أعظم نمو للشخصية الإنسانية في بعدها الفردي، والاجتماعي طيلة الحياة، وقد لا تتحقق هذه الطموحات التي أشار إليها تقرير الأمم المتحدة داخل المدرسة إلا إذا كانت المدرسة مؤسسة تعمل على تعظيم شخصية المتعلم الذاتية وتفاعله مع الآخرين ليكون التعلم تفتيح شخصية الإنسان وتعظيم علاقته مع الآخرين (إدجر فور، ١٩٧٢).

اتجاهات تجديدية عامة على المدرسة العربية:

١. تبني اتجاه تحويل التعليم في المدرسة، إلى مهنة تعليمية تحدد أسسها المعرفية والمهارية والسلوكية والأخلاقية من أجل النهوض بالمعلم وإشأه مهنيًا بصورة مستمرة، وحرية وخبرته وتعظيم دوره في القضايا التعليمية والاجتماعية، ليكون أداة تغيير.
٢. تبني اتجاه التعليم الإنساني، وقبول الثقافات المتعددة نحو التركيز على تعليم اللغات والمهارات الأساسية لتحقيق الاتصال مع العالم الخارجي والثقافات والمعارف العالمية، والتعايش مع أصحاب الديانات الأخرى، وتعزيز ثقافة الحوار والتسامح والسلام لتحقيق الأمن الاجتماعي الشامل.
٣. تبني اتجاه تحويل المدرسة إلى مدرسة مجتمعية، تشكل نقطة اهتمام للمجتمع المحلي، وتقوية العلاقة بين المدرسة ومؤسسات المجتمع، بحيث تصبح المدرسة قضية أكثر مركزية في عقل المجتمع ووجدانه وواقعه.
٤. تبني اتجاه تحويل المدرسة من بيئة تلقين للمعلومات إلى بيئة نشطة للتعلم الذاتي وسط بدائل تعليمية متعددة، من أجل تعلم غني ونشط ومستمر.

٥. تبني اتجاه حوسبة التعليم في المدرسة، واعتماد التعلم عن بُعد، والتعلم المفتوح والتعليم الإلكتروني، وغير ذلك من موضوعات المعلوماتية وعلوم الاتصال والعلوم الدينية، مما يعزز التعلم من خلال الشبكة العالمية العنكبوتية (الانترنت).

٦. تبني اتجاه تحويل الصفوف المدرسية إلى مختبرات تعليمية إلى الطلبة، بحيث يتمكن الطالب من اختيار المعرفة النظرية وتجريبها في الواقع العملي، واستخدام التقنيات في تنفيذ البرامج والأنشطة التي تمارسها المدرسة خدمة للفرد والمجتمع.

٧. تبني اتجاه مدخل النظام العرفاني في المدرسة، وهو ما يؤكد على التفكير العقلاني والقوانين التي تحكم التفكير العقلي في الظروف المختلفة.

- وهو التجديد وفق المعلومات، والتذكر، والإدراك عن طريق الحواس والقوى الإدراكية، وتمثل المعرفة.

- ولذلك تبرز في هذا الاتجاه قيمة الانتباه والإحساس والإدراك والتذكر والتفكير في كل معطيات البيئة التعليمية.

٨. تبني فلسفة التقويم الذاتي للمدرسة وتحسين أدوات التقويم الشامل للتعلم، في ضوء معايير الجودة الشاملة.

٩. تبني اتجاه توزيع التعليم على كل خلايا المجتمع في كل زمان ومكان أي تبني التعليم المستمر على مدى الحياة ليرتبط التعليم بالواقع الاجتماعي، ويواجه المتغيرات المعرفية والإسهام في إحداثها وتطويرها.

أبعاد اتجاهات التجديد في المدرسة العربية:

المدرسة العربية هي مؤسسة تعليمية في المجتمع العربي، تتولى مسؤوليات تعليمية وتربوية واجتماعية وثقافية، بما يخدم الإنسان والمجتمع والثقافة، وتشكل آلية للنهوض بالحياة داخل النظام الاجتماعي بفضل ما تحمله المدرسة من فلسفة تنطلق من الفلسفة

الاجتماعية في المجتمع، ومن أهداف تربوية ترمي إلى قيم نبيلة على مستوى إنماء الإنسان وتقدم المجتمع، ورسالة تربوية وظيفية لتطوير السلوك الاجتماعي بأبعاده المختلفة. والمدرسة مؤسسة تعليمية معقدة البنية والأهداف والوظائف، لأنها مؤسسة تنظيمية تقوم على فكرة النظم التي تتكون من مدخلات وعمليات ومخرجات. وما يطرأ عليها من تجديد ينبغي أن يكون في أبعادها المختلفة، حتى تكون مؤسسة المدرسة وحدة واحدة متكاملة في التجديدات، أي تجديدات شاملة تنال كل أبعاد المدرسة العربية، فما هي الأبعاد الأساسية للمدرسة، حتى نستطيع أن نحدد الاتجاهات التي ينبغي أن ندخلها على مؤسسة المدرسة، لتكون آلية نهوض في المجتمع العربي.

الأبعاد الأساسية للمدرسة

يمكن القول أن المدرسة تتكون من الأبعاد الآتية:

١. الفلسفة التربوية التي توجه المدرسة.
٢. الأهداف التربوية التي تبحث عنها المدرسة.
٣. المضامين التربوية والخبرات التي تقدمها المدرسة.
٤. الطرائق والإجراءات التي تستخدمها المدرسة لتقديم المضامين إلى المتعلمين.
٥. المعلم وتربيته لأدواره الوظيفية والاجتماعية في التعلم والتغيير الثقافي والاجتماعي.
٦. الإدارة والمدرسة والسلطة والتشريعات والبيئة المدرسية.

اتجاهات التجديد التفصيلية على أبعاد المدرسة العربية:

نوضح هنا طبيعة اتجاهات التجديد التي ينبغي إدخالها على المدرسة العربية، حتى تكون قادرة على مواجهة التغيرات التي تطرأ على المجتمع العربي، وتجعل من المدرسة آلية رافعة باتجاه التقدم، وليس آلية تكرر الواقع بكل ما فيه مشكلات، وتفصيل الاتجاهات المقترحة هي:

أولاً: اتجاهات تجديد الفلسفة التربوية التي توجه العمل التربوي في المدرسة

- نظراً لأن الفلسفة التربوية في المدرسة هي التي توضح العمل التربوي وتعمل على تفسيره وتحليله ونقده بهدف تطويره فاقترح إدخال اتجاهات التجديد التالية على فلسفة التربية:
- ١ : ١. تبني اتجاه العقلانية في معالجة القضايا الفردية والاجتماعية والتفكير الناقد في كلياتها وجزئياتها.
 - ١ : ٢. اتجاه تبني البحث عن المعنى والدلالة في كل القضايا التربوية التي تقدم إلى المتعلمين بدلاً من الوقوف على اللفظ والتلاوة التي تبعث على التعصب والعنف.
 - ١ : ٣. تبني اتجاه تخليص المتعلمين من المواقف المسبقة تجاه كل الموضوعات المتعلمة داخل المدرسة، حتى نعلم الأجيال الحيادية في عمليات التعلم، والإقبال على التعلم دون أوهام مسبقة تحول دون التعلم.
 - ١ : ٤. اتجاه تبني المعرفة الحقيقية التي تؤدي إلى القوة والإنتاج وليس إلى المعرفة الشكلية التي تعتمد على حشو الذهن بالمعلومات تحت حراسة الذاكرة.
 - ١ : ٥. اتجاه يتبنى الثقافة الإنسانية دون حدود من أجل تدعيم التعارف الإنساني والوحدة في الأخوة بين البشر وليس التمييز الثقافي بين البشر التي تؤكد على التباعد والتجافي.
 - ١ : ٦. اتجاه تبني تكنولوجيا المعلومات، والحاسوب والوسائط المتعددة في التواصل والتعلم داخل المدرسة وخارجها.
 - ١ : ٧. اتجاه تبني القيم الديمقراطية وحقوق الإنسان في البيئات التعليمية داخل المدرسة لتعلم الديمقراطية وتمثل قيمها وسلوكها داخل النظام الاجتماعي.
 - ١ : ٨. اتجاه تبني الانتماء إلى تراب الوطن وإنسانه، والولاء إلى النظام السياسي الذي يحمل أهدافاً نبيلة إلى الإنسان والمجتمع.
 - ١ : ٩. اتجاه الخروج من تبني التعصب إلى الذات أو القبلية أو العشيرة أو الإقليمية أو المذهبية في إطار الدين أو السياسة أو العرف أو الدين أو الطبقات الاجتماعية.

١٠ : ١. اتجاه تبني التواصل مع أصحاب الثقافات الأخرى، والتسامح الديني والجنوح إلى السلام العالمي بين الشعوب والأمم، وحل المشكلات بالحوار العقلاني وليس بالعنف والقتال.

ثانياً : اتجاهات التجديد المطلوبة على الأهداف التربوية في المدرسة.

تمثل الأهداف التربوية في المدرسة، أعظم المؤشرات التي تتحرك إليها العملية التعليمية التعليمية في نهاية الأمر نتائج نهائية تبحث عنها المدرسة، وتقتصر إدخال الاتجاهات الحديثة الآتية:

١ : ٢. تبني اتجاه تحرير الإنسان المتعلم من كل ألوان انحرافات وزيف الوعي الثقافي والاجتماعي، ليتمكن من التعلم والتقدم.

٢ : ٢. تبني اتجاه الأخوة الإنسانية والتعايش مع أصحاب الثقافات الأخرى داخل الوطن وخارجه لتعزيز قيم السلام والمحبة بين الناس.

٣ : ٢. تبني اتجاه حب المغامرة والشجاعة في سبيل البحث عن الحق والعدل والمعرفة التي تكشف زيف الواقع الاجتماعي والتطلع إلى التقدم الإنساني.

٤ : ٢. تبني اتجاه عدم قدسية التراث وإعادة النظر فيه لتعنيه من المثالب، وتطويره إلى الأفضل لكي يكون عامل دفع للتقدم في إطار الأصالة والانفتاح على المتغيرات في العالم.

٥ : ٢. تبني اتجاه مشاركة الآخرين في البحث عن الحقيقة، والتعاون الإنساني لتعزيز قيم الخير والإحسان والإيمان والإنجاز الإنساني لأعمار الوجود وليس إلى هدمه.

٦ : ٢. تبني اتجاهات حب العمل والإنتاج من أجل العيش بكرامة، وتحقيق الرفاهية الإنسانية في إطار من التفاعل الاجتماعي القائم على المحبة وتبادل الثقة.

٧ : ٢. اتجاه تبني التفكير المتشعب، من أجل الإبداع والتجديد والابتعاد عن التفكير الخطي الذي يكرس التنميط ويدفع نحو الاتباع بدلاً من الإبداع.

٢: ٨. تبني اتجاه ثقافة الحوار مع الآخرين، والبحث عن الحق والصدوق إليه، والميل إلى الحكمة بصورة مستمرة كفاية تربوية كبرى.

٢: ٩. اتجاه تبني التقنيات المعلوماتية والمنهجيات المختلفة، والعلم والمعرفة، والتفكير الناقد في مواجهة المشكلات الإنسانية والاجتماعية والاقتصادية داخل المجتمعات.

ثالثاً: الاتجاهات الحديثة في المضامين التربوية (المناهج والكتب المدرسية) التي تقدمها المدرسة عند اختيار المضامين التربوية، المواد المعرفية التي ترد في المناهج الدراسية، والكتب المدرسية، ينبغي أن يتم اختيارها أخلاقياً، وذلك بالتقاط أفضل البدائل المعرفية المتاحة التي ترتبط بالأهداف وتشكل وسيلة للظفر بل وتمثلها في البنى العقلية والوجدانية والمهارية ومن الاتجاهات التجديدية المقترح إدخالها على المضامين التربوية، ما يلي:

٣: ١. تبني اتجاه المعرفة الفعالة القابلة للتطبيق في واقع الحياة العملية داخل المجتمع، لكي تؤثر المعرفة في الواقع الاجتماعي وتنهض به، وليست المعرفة التي تجاوزها الزمن وأصبحت في سياق تاريخ العلوم.

٣: ٢. تبني اتجاه اقتصاد المعرفة (المعرفة التي تمكن الإنسان من الإنتاج) بدلاً من المعرفة الاستهلاكية المخزونة تحت حراسة الذاكرة.

٣: ٣. تبني اتجاه حوسبة المناهج التعليمية، واستخدام الحاسوب في عمليات التعلم، لتصبح التكنولوجيا مكوناً من مكونات المناهج التعليمية، وخطة من مكونات البنى العقلية لدى المتعلمين.

٣: ٤. تبني اتجاه تعليم التفكير الناقد والتفكير الإبداعي للطلبة في المراحل التعليمية لتنمية التفكير والارتقاء به عن طريق المناهج الإبداعية والبرامج التدريبية وطرائق التدريس الملائمة.

٣: ٥. تبني اتجاه التفكير المتباعد (المتشعب) لانفتاح العقل وقبول الحوارات التعددية والبدائل في حل المشكلات.

٣: ٦. تبني اتجاه تفريد المناهج التعليمية، وذلك بإخراجها على صيغة مجمعات تعليمية يمكن الطلبة عن طريقها التعلم وفق قدراته الذاتية بصورة عادلة، حيث تراعي هذه الصيغة للمناهج قدرات الطلبة المتباينة وتقلل من الإهدارات التربوية.

٣: ٧. تبني اتجاه تعدد الكتاب التعليمي للمنهج التعليمي الواحد، من أجل فتح المجال أمام المعلم والمدرسة والطالب من اختيار الكتاب الأكثر جودة من غيره لتعلم المادة التعليمية.

٣: ٨. تبني اتجاه بيئة النشاط العلمي، بدلاً من المدرسة، حتى يتخلص الطلبة من سلبيات الحرم المدرسي، وتشجيعهم على التعلم بحرية أكثر داخل البيئة التعليمية التي تجذبهم إلى التعلم وتخلصهم من معيقات وسلبيات المدرسة.

٣: ٩. تبني اتجاه استخدام نظرية الذكاءات المتعددة من حيث هي منطلقات جديدة لبناء المناهج الدراسية لإحداث نظرة التكافؤ بين موضوعات المادة الدراسية في المدرسة.

٣: ١٠. تبني اتجاه التعلم من خلال البحث العلمي، وحصاد الأبحاث العلمية وليس من خلال المادة التعليمية المعدة مسبقاً لأغراض لا ترتبط بالأهداف التعليمية التعليمية في المدرسة.

رابعا: الطرائق والإجراءات التي تستخدمها المدرسة لتقديم المضامين إلى المتعلمين.

تمثل الطرائق والإجراءات والتقنيات والنشاطات التي تستخدم من قبل المؤسسة التربوية والمدرسين فيها أهمية كبيرة في إنجاح عملية التعليم وتحقيق الأهداف وبخاصة ما يتعلق بإنماء شخصيات المتعلمين ومستوى تفكيرهم وطبيعة المعرفة التي تمكنهم من امتلاك الفعل والقوة والإنجاز والفهم والوعي والإدراك والعيش بسلام، والتسامح مع الآخرين.

وتجديد هذه الطرائق والإجراءات والتقنيات مسألة في غاية الأهمية للمدرسة العربية حتى تكون المدرسة بيئة تعليمية جذابة لتقوية دافعية الطلبة على التعلم والنمو والتجديد باستمرار من أجل التوازن الثقافي في الحياة، واقترح إدخال الاتجاهات التجديدية الآتية:

٤: ١. تبني اتجاه التعلم الذاتي من قبل المتعلمين لنقل الطلبة من حالة السلبية إلى حالة التعلم الإيجابي الفعال، فالتعلم مبادأة وليس تلقين، وحركة وليس سكوت، تفاعل ومشاركة وليس استقبال سلبي.

٤: ٢. تبني اتجاه التعلم القائم على تعدد الوسائط التعليمية لإغناء التعلم ومواجهة الفروق الفردية، وتنظيم بيئة التعلم ومصادرها المختلفة.

٤: ٣. تبني اتجاه إدخال الحاسوب والتعلم الإلكتروني والغرف الذكية وشاشات العرض، واللوح الإلكتروني وغير ذلك من التقنيات لمساعدة الطلبة على التعلم والمشاركة والعمل.

٤: ٤. تبني اتجاه التعلم الإثنائي القائم على التقويم محكي المرجح بدلاً من التقويم القائم على الأسس المعيارية، أي نقل التقويم من الجمعي إلى التقويم الفردي، وهذا أكثر إنسانية وديمقراطية.

٤: ٥. تبني اتجاه تعليم مهارات التفكير والتفكير الإبداعي في المدرسة العربية لأن هذا الاتجاه يؤدي إلى تحسين ذكاء الطلبة وتحصيلهم المعرفي.

٤: ٦. تبني اتجاهات التعليم القائمة على النظريات التربوية، أو النماذج التعليمية، أو البرامج العلمية التي جربت في واقع المدارس الأجنبية وإدخالها في المدرسة العربية مثل: برنامج كورت (Cort) في التدريب لتعليم التفكير والتفكير الناقد أو التفكير الإبداعي، وغير ذلك من برامج أو نماذج أثبتت صحتها وفعاليتها في تحسين تفكير الطلبة، وإبداعاتهم، وتحصيلهم، ومستوى ذكائهم.

٤: ٧. تبني اتجاه تربية المعلمين على فرضيات تعليم التفكير من حيث المهارات والاستراتيجيات والمعايير (الوضوح، الصحة، الدقة، العلاقة، العمق، السماحة المنطقية) والعمليات (المقارنة، التصنيف، التجرد، التعميم، التحليل والتركيب).

٤: ٨. تبني اتجاه التعلم التعاوني في المدرسة، القائم على روح الفريق والمشاركة في العمل وتحمل مسؤولية النتائج، والقيام بالأدوار أو المهمات التعليمية التي تستند إلى أعضاء الفريق.

٤: ٩. تبني اتجاهات جدية في التدريس تقوم على المناقشة والحوار وحل المشكلات والتجريب العلمي والمشروعات والعصف الذهني، وغير ذلك من أساليب. **عامساً:** اتجاهات التجديد المطلوبة في تربية المعلمين في المدرسة العربية.

لقد طرأت تغيرات عديدة على المجتمع العربي، وهذا يستدعي أن تدخل المؤسسة التربوية تغييرات على تربية المعلمين العاملين في المدرسة العربية، من أجل تمكينهم للقيام بأدوارهم التربوية والمعرفية، والاجتماعية التي تتطلبها المدرسة لتكون آلية فعالة في مواجهة التغيرات التي تتحدى المدرسة، حتى يكون المعلم أحد العوامل التربوية الفعالة في المدرسة العربية لتحقيق أهداف المدرسة وإنجاح العملية التعليمية فيها.

٥: ١. تبني اتجاه التتابع في إعداد المعلمين الرأسي بعد تخرجهم من الدرجة الجامعية الأولى ليكون المعلم ناضجاً اجتماعياً ومعرفياً، وإعدادهم على امتلاك الكفايات المعرفية والسلوكية والإنسانية لإتقان المهمات التعليمية داخل المدرسة، والمهارات اللازمة لاستخدامها.

٥: ٢. تبني اتجاه المعلم المربي وليس المعلم التقني، حتى يتمثل متطلبات ثقافة التربية البيولوجيا وعلم الاجتماع، واللغة والسيكولوجيا، وفلسفة المعرفة، وعلم تكنولوجيا المعلومات، وحتى يتمكن المعلم من أن يكون مربياً قادراً على إنشاء شخصيات التلاميذ وقدراتهم العقلية والوجدانية والمهارية.

٥: ٣. تبني الاتجاه التكاملي في برامج تربية المعلمين، ليكون المعلم قادراً على تدريس بنية المناهج المتكاملة في المعرفة.

٥: ٤. تبني اتجاه تربية المعلمين على التميز والجودة في التعليم ليتمكن المعلم من مواجهة التغيرات الثقافية والمعرفية والاجتماعية، ويتمكن عنصراً إيجابياً في إنجاح عملية التعلم ومساعدة التلاميذ على التعلم والنمو في ضوء المتغيرات.

٥: ٥. تبني اتجاه تربية المعلمين على افتراضات التكامل بين النظري والتطبيقي، بصورة متكاملة ومتداخلة وليس بصورة منفصلة.

٥: ٦. تبني اتجاه التكامل المنهجي بين المعرفة للنظرية والتقنيات التكنولوجية في برامج تربية المعلمين، ليتمكنوا من التكيف مع المتطلبات التعليمية التعليمية داخل الصف والمدرسة.

٥: ٧. تبني اتجاه النموذج الاجتماعي في تربية المعلمين، حتى يكون المعلم نموذج تغيير اجتماعي وثقافي وإنساني.

ساساً : السلطة والإدارة المدرسية والتشريعات والبيئة المدرسية

وهو أحد أبعاد المدرسة المهمة، ويسهم بدرجة كبيرة على إنجاح المدرسة، وتمكينها من تحقيق رسالتها أو يمكن اقتراح الاتجاهات التجديدية الآتية:

٦: ١. تبني اتجاه التوسع في استقلالية المدرسة في الإدارة وتطوير العملية التعليمية التعليمية فيها، وذلك باستخدام تكنولوجيا المعلومات في شؤونها الإدارية والصحية.

٦: ٢. تبني اتجاه مبدأ المساءلة في الإدارة المدرسية، وتوظيف المهمات والأدوار في المدرسة وإسنادها لمستحقيها من ذوي المؤهلات العلمية والشخصية.

٦: ٣. تبني الإدارة المدرسية الديمقراطية التي تشارك جميع أفراد المجتمع المدرسي في الإدارة واتخاذ القرارات لتفعي الالمجتمع المدرسي في تحقيق الأهداف المدرسية.

- ٦: ٤. تبني اتجاه موضوعي في اختيار القيادات الإدارية في المدرسة وإخضاعهم إلى التقويم والمساءلة في ضوء مصفوفة من الكفايات الإدارية في المدرسة.
- ٦: ٥. تبني اتجاه إشراك المجتمع المحلي في إدارة المدرسة وتمويلها والإشراف على العملية التعليمية التعليمية فيها لتضع الإدارة المدرسية مهمات مجتمعية وليس مهمات مدير ومعلمين معزولين عن المجتمع المحلي.
- ٦: ٦. تبني اتجاه إعادة النظر في تصميم البناء المدرسي وهندسته، بما يتلاءم مع الأهداف التربوية والمعطيات العلمية وتفعيل التسهيلات التربوية فيها، في ضوء المتغيرات الثقافية والتقنية والمتطلبات العالمية والمحلية.

المراجع:

- كارن م، يفاني، تشكيل المستقبلات، التعلم من أجل الكفاية والمواطنة، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس. ٢٠٠٠.
- محمود عبد الفضيل، مصر والعالم على أعقاب ألفية جديدة، القاهرة، دار الشرق ٢٠٠١.
- نبيل علي، تحديات عصر العولمة، القاهرة، دار العين للنشر، ٢٠٠٣.
- نبيل علي، العرب وعصر المعلومات، عالم المعرفة، العدد ١٨٤، الكويت، ١٩٩٤.
- يورجين، هايرماس، المعرفة والمصلحة (ترجمة حسن صقر)، القاهرة، المجلس الأعلى للثقافة، المشروع القومي للترجمة، ٢٠٠٢.
- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، مدرسة المستقبل، وثيقة المؤتمر الثاني لوزراء التربية والتعليم والمعارف العرب، يوليو، ٢٠٠٠.
- أحمد شوقي، هندسة المستقبل، المكتبة الأكاديمية، القاهرة، ١٩٩٩.



جامعة سوهاج

بالاشتراك مع



جمعية الثقافة من أجل التنمية

مستقبل النقد الأدبي و فاعلية مناهجنا التعليمية

دراسة تطبيقية على مناهج المرحلة الابتدائية

د/مصطفى عبد العاطى غنيمى
المدرس بكلية اللغة العربية
جامعة الأزهر بالقاهرة
قسم الأدب والنقد

أ.د/مصطفى رجب سالم عبد العال
رئيس مجلس قسم المناهج وطرق التدريس
وتكنولوجيا التعليم بترية العريش
جامعة قناة السويس

يشكل النقد الأدبي - بما له من دور أساسي في اختيار النصوص وتقويمها - دوراً أساسياً في فاعلية منهج اللغة العربية بصفة عامة والقراءة والنصوص الأدبية منها بصفة خاصة، ولا شك أن العولمة بما لها من إنعكاسات خطيرة على مستقبلنا الثقافي والإنساني تشكل إمتحاناً عسيراً لنصوصنا الأدبية وأفكارنا العلمية بين الدفاع عن هويتها وخصوصيتها أو الذوبان والفناء.

وإذا كان البحث عن سمات التواصل المقترح مع الآخرين، يحتم علينا التخلي عن كثير من أصولنا، ليكون الأدب أو الشعرهما القادرين على ذلك إذا ما تخلصنا في تجاربها إلا من التجربة الإنسانية الواحدة، فإن الأدب بصفة عامة والشعر بصفة خاصة في الطريق إلى الفناء والذوبان لأن التجارب الأدبية في المقام الأول تجارب شخصية ذاتية وهي وحدها القادرة على خصوبة المعاني وفاعلية الأداء في التجارب الوطنية والإنسانية يشكلان النوع الثاني من التجربة الأدبية والتواصل المزمع لا يمكن أن يلتقى مع الآخر إلا في التجربة الإنسانية وحدها، وبذا نسقط من ميراثنا الأدبي أكثر من ٩٥٪ على أسوأ تقدير لإجراء هذا التواصل.

وتبقى الدفاع عن الهوية وإثبات شخصيتنا الأدبية واللغوية والثقافية هي العصا التي يبحث عنها كل طالب منا في حاطب ليل، ويأتي دور النقد الأدبي لبيان ما إذا كانت مناهجنا قائمة على الدفاع عن هذه الهوية، أو التواصل المقترح مع الآخرين في اختيار النصوص وتقييمها للوقوف على نقاط موضوعية لمستقبل الثقافة العربية أو تعليم اللغة العربية في مدارسنا الإنسانية كما يرى المدافعون عن التواصل، أو مدارسنا القومية أو كما يرى المدافعون عن الهوية. والدراسة لا تقف من هذا ولا مع ذاك، وإنما تطرح أبعادها ومدى فاعليتهما وقدرتهما في رصد موضوعي، كما تحتم علينا الأمانة العلمية التي يدين لها البحث في المقام الأول.

والتعليم الابتدائي – دون شك – يشكل حجراً الأساس بمناهجنا الدراسية بصفة عامة واللغة العربية ونصوصها الأدبية بصفة خاصة، فاللغة لا تعد في هذا العمر تراكمًا معرفيًا مرغوبًا لدى التلاميذ وإنما تشكل وجدانهم على الحب والكره والرغبة والنفور ويؤدى اختيار النصوص الأدبية – حين ذاك دوراً مهماً ورغبة ملحّة فى التواصل مع الآخر أو التناسق مع الروح السائدة، أو خلق دماء جديدة، ومن ثم كان اختيار هذه المرحلة التي تعد مهاداً فعلاً لكل المراحل التعليمية.

والاعتناء بدور النقد الأدبي في تفسير واختيار النصوص، يعد ضرورة لخلق الفكر الناقد لدى الطفل، فلا يمكن الوصول لهذا البعد المهاراتي لدى التلاميذ دون الوقوف على جودة النصوص الأدبية ذاتها شعراً ونثراً.

ولقد تبين للباحثين من العينة المختارة، اعتماد أغلب نصوص السنة الثالثة من المرحلة الابتدائية في الإبداع الشعري على شاعر واحد مما يشكل إعاقة ذهنية لدى الطفل فصقل الوجدان على التنوع المعرفي والمرايى الفكرية يعد أساسياً في هذه المرحلة للتفكير الناضج والوعي، كما انه يشكل إعاقة حقيقية للإبداع، فالإبداع لا يمكن أن يوجد إلا عن طريق التنوع.

وخلو الشعر من الماضي القريب أو البعيد يعد كارثة أخرى فالتواصل بالماضي ضرورة للتواصل بالحاضر، إلا إذا أردنا تواصلًا فاقدًا للهوية والوعي. ولا شك أن المناهج حافلة أيضاً بكثير من النقاط الإيجابية التي عالجتها هذه الدراسة، فالتنوع في الموضوعات والأداء يبدو ملحوظاً على المواد الفنية المختارة.

(١) التعليم والمستقبل :

لعل مادة (علم) من المواد اللغوية الوحيدة التي نجد منها ثلاث صفات لله سبحانه وتعالى العليم والعالم والعلام، قال عز وجل : وهو الخلاق العليم، وقال: عالم الغيب والشهادة، وقال: علام الغيوب.

ويجوز أن يقال للإنسان الذي علمه الله علما من العلوم: عليم، كما قال يوسف للملك : "إني حفيظ عليم". وقال تعالى: "إنما يخشى الله من عباده العلماء"، فأخبر عز وجل أن من عباده من يخشاه، وأنهم هم العلماء... وقال بعضهم: العالم الذي يعمل بما يعلم والعلم: نقيض الجهل، علم علما وعلم (بضم اللام) هو نفسه، ورجل عالم وعليم من قوم علماء فيهما جميعا، قال سيبيويه: يقول علماء من لا يقول إلا عالما. قال ابن جني: لما كان العلم قد يكون الوصف به بعد المزاولة له وطول الملابس، صار كأنه غريزة، ولم يكن على أول دخوله فيه، ولو كان كذلك لكان متعلما لا عالما^(٢١).

ومما أبداه ابن منظور في لسان العرب يتضح لنا ما يلي:

- ١- إن العلم أقرب المهن قاطبة إلى صفات الله جل في علاه.
- ٢- أن العلم بمعنى التقويم أو التربية أو تهذيب السلوك، وبذا تكون من العلم التربية والتهذيب، وتقديم التربية على التعليم حينذاك يكون بمعنى وضع العربية أمام الحصان.
- ٣- إن التعليم ليس المحصلة النهائية التي يقتضيها العلم، فالتعليم جزء يسير من طريق العلم، يمكن أن يناله الطالب في مرحلة أولية من مراحل، وأما المحصلة التي يهدف لها العلم تتمثل في العالم، فكل عالم متعلم، وليس كل متعلم عالما، فإذا كانت الوزارة المعنية تهدف، إلى العلم، فعليها أن تكون وزارة العلماء، وعلى كليتها المعنية أن تكون كلية العلمين. ففي ذكر الكلمتين (العلماء، المعلمين) تشخيص لروح العلم وحيويته ومن هذا التشخيص وهذه الحيوية، يخشع العالم بما يعلم، ويهابه المتعلم بما يتعلمه.

والعلم يكون بمعنى الشعور، يقول ابن منظور: علم بالشئ شعر^(٢) ويقول تعالى:

(١) ابن منظور: لسان العرب، مادة علم.

(٢) ابن منظور: لسان العرب، مادة علم.

"وما علمناه الشعر وما ينبغي له" [يس:] ويقول صاحب اللسان أيضا: شعر به وشعر شعر.. وشعورا.. كله علم^(١)، ويقول عمر بن الخطاب: كان الشعر علم قوم لم يكن لهم علم أصح منه^(٢).

وكان الناقد الأدبي يسمى بالعالم يقول ابن سلام: وفي الشعر مصنوع مفتعل موضوع كثير لا خير فيه... وقد تداوله قوم من كتاب إلى كتاب وليس لأحد. إذا أجمع أهل العلم والرواية الصحيحة على إبطال شئ منه - أن يقبل من صحيفة ولا يروي من صحفي. وقد اختلف العلماء بعد في بعض الشعر كما اختلفت في سائر الأشياء^(٣).

ولقد وردت كلمات العلم والعلماء والمعلم في القرآن الكريم وفي أحاديث النبي ﷺ وفي ميراثنا الشعري الحبيب بما يجعل لهذه الكلمة شخوصا في ماضينا، ولا شك أن إبراز هذه الأسماء، فيما نوهنا عليه من قبل، يجعل التفاعل وثيقا بين الماضي والحاضر، وإذا كان شة تفاعل في أمة بين ماضيها وحاضرها، عرفت الطريق السديد إلى المستقبل.

ولقد صار الربط بين المستقبل والتعليم أكثر من ضرورة في الوقت الحاضر، لاسيما بعد تشييع الغرب للعولمة، وتعلق البعض بها في العقود الثلاثة الأخيرة من القرن الماضي "فالعولمة ليست مجرد حركة السلع أو قرب المسافات وغياب الحدود، ولكنها سعي نحو ثقافة واحدة أو شاملة، يمكن من خلالها تعزيز عالمية الاقتصاد والإعلام.

وهكذا يمكن أن تنعكس المسألة تماما، وتكون الأولوية للثقافة باعتبارها العامل الحاسم وتبقى عوامل الاقتصاد ثانوية حيث تساعد على تصميم ثقافة كونية.. إذ يفترض وجود ثقافة ذات منحى إنساني عام تتطور في اتجاه عولمة شاملة^(٤).

(١) ابن منظور: لسان العرب، مادة شعر.

(٢) ابن سلام الجمحي: طبقات فحول الشعراء، الهيئة العامة لقصور الثقافة، ٢٠٠١م، ص ٢٤.

(٣) المرجع السابق ص ٤.

(٤) د. حيدر إبراهيم: العولمة وجدل الهوية الثقافية، عالم الفكر، م ٢٨ عدد ٢، سنة ١٩٩٩، ص ٩٧.

ويرى باحثون أن العولمة لا تهدد الهوية أو الهويات الثقافية بالفناء أو التذويب، بل تعيد بتشكيلها أو حتى تطويرها لتتكيف مع الحاضر فالإنسان الآن يتجه نحو إمكانية أن تعيش بهويات متعددة، ولدينا نموذج المهاجرين^(١).

وإن صح هذا الرأي، فيكون هؤلاء المهاجرون هم وحدهم القادرين على تشكيل هذه الروح بشكل أو بآخر، وعلى الفرضين السابقين فإن الثقافة الوطنية الأصيلة أمام محك أو صدام لإثبات قدرتها على الحياة أو استحقاق التلاشي والفناء، ولا شك أن التعليم، يقع على القائمة الأولى للروافد الثقافية، فالتعليم الآن يقوم "في المدارس والجامعات على الحفظ: يحفظ الموروث أنا ويحفظ الوافد من الغرب أنا آخر، أما أن يبتكر، أما أن يشارك في موكب الحضارة، فهذا لم يحدث بالنسبة التي كان لابد لها للعربي، لكي يتكافأ مع تاريخه وحضارته ومجده وعظمته إنني أوؤمن إيماناً شديداً أنه لابد من تضافر جهود الأدباء والمفكرين وأهل القدرة على التفكير في وضع صيغة للعربي^(٢).

ولاشك أن اللغة العربية تأتي في الصدارة في قائمة التعليم لا بسبب أن اللغة النواة الأولى لتشكيل روح الهوية الواعية فحسب، وإنما بسبب أن اللغة تعد مكنم الروح والقلب للأمة "ولما كانت اللغة بمنزلة مكنم الروح والقلب للأمة، يترتب على كل أمة أن تتمسك بلغتها الخاصة تمسكها بحياتها، والتمسك باللغة، يجب أن يكون واجباً وحقاً في وقت واحد، ويترتب على الدولة التي ترعى شئون الشعوب أن تحترم هذا الحق، فلا تحاول منع شعب من الشعوب من استعمال هذا الحق، والتمسك بلغته الخاصة^(٣).

(٢) المناهج التعليمية والنقدية :

سئل أحد السياسيين عن رأيه في مستقبل أمة، فقال: ضعوا أمامي مناهجها في الدراسة أنبئكم بمستقبلها^(٤).

- (١) المرجع السابق، ص ١٠٤.
- (٢) انظر: د. حسام الخطيب: أي أفق للثقافة العربية، أدبها في عهد الاتصال والعولمة، عالم الفكر، م ٢٨ عدد ٢، سنة ١٩٩٩، ص ٢٣٨.
- (٣) ساطع الحصري: أبحاث مختارة في القومية العربية، دار المستقبل العربي، سنة ١٩٨٥، ص ٢١١.
- (٤) عبد العليم إبراهيم: الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، دار المعارف، ط ٥، سنة ١٩٧٠م، ص ٣١.

ومن هنا يأتي أهمية المناهج الدراسية، فهي مناط تقدم الأمة ومناط تخلفها فالبحت فيها جزء لا يتجزأ في البحث عن أسباب التخلف وأسباب التقدم أيضا. وهناك مناهج عامة ينفرد فيها كل أبناء الإقليم دون استثناء، وهي المناهج التي توثق عرى الانتماء نحو الوطن، وتبني في التلميذ دافع الرغبة في العلم والانتماء إلى أبنائه وذويه، والأسس العلمية في مجال أو مادة دراسية التي لا يمكن للطالب الاستغناء عنها، ولا شك تحديد الغرض من التعليم هو الأساس الذي يقوم عليه المناهج "فالغرض من التعليم في المدن الساحلية، قد يختلف عن الصحراوية، وعن المدن الصناعية وعن البيئة الزراعية"^(١) وهذا التنوع يأتي في الحقيقة من الأغراض التي يؤمن بها البعض للتعليم فهناك من يرى أن التعليم يرمي إلى "تنمية القوى الكامنة في الفرد إلى أقصى حد (أو) تكون الأخلاق أو كسب الرزق أو تحصيل المادة العلمية والتمكن منها أو غير ذلك من الأهداف الجزئية"^(٢). وعلى أهمية وضرورة هذه الأهداف، فإن تقدم الأمة ورفيها الذي هو جزء لا يتجزأ من رقي أفرادها ورفيهم، هو الأساس الاسمي الذي يجب أن نتسلح به في مواجهة أنفسنا قبل مواجهة غيرنا.

وقد يكون من الصعوبة أن نفصل بين اللغة العربية والعلوم الأخرى كل الانفصال "فقد ثبت بالتجارب والمشاهدات أن تقدم التلاميذ في اللغة العربية يساعدهم على التقدم في كثير من العلوم التي تعتمد في تحصيلها على القراءة والفهم، فالتلميذ السريع القراءة يستطيع أن يستوعب ما يراد تحصيله في سرعة وسهولة، والتلميذ المتمكن من اللغة يفهم ما يقرأ بسرعة، فيساعده هذا على الإلمام بما يقرأ من المواد الأخرى. وكثيرا من الموضوعات الدراسية، يمكن اتخاذها أساسا لدراسات لغوية.. فعلى مدرسي اللغة العربية أن يطلعوا

(١) المرجع السابق، ص ٣١.

(٢) د. فاروق حسن ريان: التدريس أهدافه أسسه أساليبه تقويم نتائجه وتطبيقاته، عالم الكتب، ط ٢، ص ١٩٧١، ص ١٨.

على مناهج هذه المواد، ويتخبروا منها ما يصلح للدراسات اللغوية^(١). وهذا يعد أسلوباً من أساليب تطور اللغة وعدم انفصالها عن الحياة.

وعلى وجود هذه الصلات بين اللغة العربية والمواد الدراسية الأخرى، فإن الصلة بين فروع اللغة العربية من مطالعة ونحو وإملاء وإنشاء وخط ودراسات أدبية، تبدو جوهريّة ومن مزايا تأكيد الصلة بين فروع اللغة العربية ما يأتي^(٢):

١- أن يشعر التلميذ بأن اللغة وحدة متألّفة العناصر، متكاملة الأجزاء، وبهذا لا يتهيأ اتساعها ونموها.

٢- دفع السأم والملل على التلاميذ أثناء الدروس، وبخاصة تلاميذ الفرق الصغيرة.

٣- إتقان التلاميذ فروع اللغة بطريقة طبيعية تسير وظيفة اللغة واستعمالها.

ويأتي النقد الأدبي ليشكل جوهر وفاعلية الصلات بين فروع اللغة العربية، فالتقويم يرصد عوامل قوة اللغة وضعفها، وفلسفة اختيار النصوص وأهدافها وأسلوب تناولها والتمايز بين المكان والزمان في هذا الاختيار بين عصور القوة لدى الأدباء وعصور الضعف وأماكن الحضر وأماكن البداوة، فإن كل انتقاء بالضرورة، يؤثر تأثيراً مباشراً على تشكيل وجدان الطالب، فعصور الضعف تؤثر في لغتها في الأسلوب والموضوعات والفكر، وهي تتباين من عصور القوة، ومن هنا يأتي أهمية إدراك المناهج النقدية المختلفة في نظرنا إلى مناهجنا التعليمية، لتكون الإفادة من المناهج التربوية إفادة موضوعية، فلا يطغى استعمالها على مضمون المادة ورسالتها، ولا تطغى المادة على الإفادة من المناهج العلمية المتفاعلة معها.

فاعلية مناهج اللغة في تنمية لمهارات اللغوية في الابتدائي ومستقبلها تنقسم مناهج اللغة العربية في الابتدائية إلى قسمين: مناهج أولية ومناهج عليا فالأولى تبدأ من الروضة وتنتهي بالصف الثالث، والثانية تبدأ من الصف الرابع حتى

(١) عبد العليم إبراهيم: الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، ص ٥٤.

(٢) المرجع السابق، ص ٥٣.

السادس، وفي المرحلة الأولى "يكون التأكد على القراءة، فنون اللغة، والرياضيات، وقد أكدت الأبحاث أن إهمال تعليم مثل هذه الجوانب في هذه المرحلة، يسبب خسارة فادحة في المستقبل للطفل والمدرسة والمجتمع"^(١).

وفي المرحلة الأخرى "يتم التوسع في المفاهيم الأساسية للقراءة وفنون اللغة.. وفنون اللغة وفنون المسرح يمكن دمجهما"^(٢) لبعث الحركة في اللغة من ناحية، والفكر المسرحي من ناحية أخرى.

ويمكن أن تنقسم المرحلة الابتدائية من حيث المناهج إلى أربع حلقات^(٣) الحلقة الأولى تتكون من (الروضة) والصف الأول، والثانية وتتكون من الصف الثاني والثالثة وتتكون من الصف الثالث والرابع، والرابعة وتتكون من الصف الخامس والسادس.

والرأي الثاني يعد مناسباً للإفادة منه في أوطاننا ولغتنا، فالتنوع والتعدد جزء لا يتجزأ من فنون الواقع واللغة، فتعدد الحلقات وتعدد المناهج، ينسجم معنا في ذلك كل الانسجام. وتعد الحلقة الأولى من أهم الحلقات التعليمية عند الطفل، لأنها الأساس وبدونها يكون الانصداع أو الخوف منه للمراحل التالية، وكلاهما يؤثر بنسب متفاوتة على مستقبل أبنائنا.

وعلى تعدد طرق تعليم القراءة والكتابة في هذه الحلقة، فإن الطريقة التي تجمع مميزات كل طريقة، وتتلاشى عيوبها، تعد أصوب الطرق المختارة المنتقاة لمستقبل تعليمي منتم، وليس من الصعوبة علينا جمع محاسن الطرق في طريقة واحدة مزدوجة تعتمد على الإفادة من محاسن الطريقة التركيبية والتحليلية^(٤).

(١) د. منصور عبد المنعم، وصلاح عبد السميع: تطوير المناهج (مدخل أخلاقي لمستقبل التعليم)، ط ١، مكتبة زهراء الشرق، سنة ٢٠٠٤م، ص ١٨.
(٢) المرجع السابق، ص ١٩، ٢٠.
(٣) عبد العليم إبراهيم: الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، ص ٧٥.
(٤) المرجع السابق، ص ٧٥-١٤٤.

وفي الحلقة الثانية من المرحلة الابتدائية، تعالج موضوعات القراءة كلها مع ربط ذلك بالكلمات والجمل والأنشيد، ويراعى في هذه الحلقة تقسيم الأطفال إلى ثلاث مجموعات: المجموعة الممتازة، والمجموعة المتوسطة، والمجموعة المتخلفة، ثم يبدأ تعليم القراءة لهذه المجموعات بحيث يناسب حاجاتها ومستوى تعليمها^(١).

وفي الحلقة الثالثة والرابعة، يرتقي التلميذ من مرحلة القراءة الصحيحة إلى مرحلة الفهم والاستيعاب، ومن مهارات القراءة الجهرية إلى القراءة الصامتة، وتهدف القراءة في هذه المرحلة إلى ما يأتي^(٢):

- تنمية قدرة التلميذ على القراءة وسرعة فهمها وجودة نطقه لها وأدائه وتمثيله للمعنى.
- فهمه للمقروء فهما صحيحا وتمييزه بين الأفكار الأساسية والثانوية فيه وتكوين الأحكام النقدية عليه.
- تحصيل المعلومات وتنميتها وتنسيقها.
- أن يقدر التلميذ على تتبع ما يسمعه وعلى فهمه واستخلاص الأفكار الجوهرية منه.
- أن ينمو التلميذ إلى القراءة ويزداد شغفه بها، بحيث يدفعه هذا إلى الاتصال بما ينفعه ويلائمه من الكتب والمطبوعات.
- توسيع خبرات التلميذ وإغناؤها عن طريق القراءة الواسعة في المجالات المتعددة التي يهتم بها تلاميذ هذه (الحلقات) بما يتفق مع طبيعة نموهم، وما يدركونه من مشكلات اجتماعية يواجهونها.
- تنمية التربية الخلقية والنزعة الجمالية لدى التلاميذ وترقية أذواقهم بحيث يستطيعون اختيار الأساليب الجميلة، والتعرف عليها فيما يقرأون.

(١) د. عبد الله عبد النبي أبو النجا: محاضرات في طرق التدريس، ط/جامعة قناة السويس (بدون)، ص ٥٣.

(٢) المرجع السابق، ص ٦٨، ٦٩.

- إقدار التلاميذ على تحليل وتفسير المادة المقروءة والحكم عليها وتقويمها، ثم قبولها أو رفضها.

- تكوين عادات القراءة للاستماع أو لقضاء وقت الفراغ أو لحل المشكلات.

- تدريبهم على النقد لكل من الفكرة واللفظ والأسلوب^(١).

وإذا كان النقد الأدبي ضروريا للتلميذ في هذه المرحلة للاستنباط والاستيعاب والفهم والتكوين والتقويم، فإنه يعد ضروريا بالنسبة للاختيارات الأدبية المنتقاة للتلميذ في هذا السن شعرا أو نثرا، لبيان مدى ملاءمتها لعقله من ناحية، وبيان مدى قدرتها على رقي فكره أو انحطاطه.

ثم تأتي بعد ذلك الإجراءات، أو تحليل النص، وبيان مدى قدرته في استنباطه المعنى والفكرة، والوقوف على الأدوات الجمالية الموضحة للمعاني والأفكار والمعللة لحقيقتها.

ولا شك أن مثل هذه الدراسة ضرورية للطفل المصري أو العربي في هذه المرحلة على وجه التحديد، فالوعي العربي قد هوى "في تناقضات جعلت العقل العربي في حالة من التشوش واللامنطقية، بحيث أصبح يقبل القضية ونقيضها دون أن يرى في ذلك ما يستحق القلق، ويبدو أننا على أبواب مرحلة من "السوفسطائية الجديدة"، ولعلنا نذكر أن السوفسطائيين - قبل سقراط كانوا يقودون العقل اليوناني في متاهات غريبة ويستخدمون براعتهم الفائقة في الإقناع وتقديم البراهين بحيث يقنعون العامة بأن الشيء

(١) عن المرجع السابق انظر إلى ما يأتي:

محمود رشدي خاطر وآخرون: طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية في ضوء الاتجاهات الحديثة، مطابع سجل العرب، سنة ١٩٨٥م، ص ١٦.

- حسن شحاتة وآخرون: تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية (بدون)، ص ١٠٩.

- محمد عبد القادر أحمد: طرق تعليم اللغة العربية، القاهرة، النهضة العربية، سنة ١٩٨٤.

- إبراهيم محمد عطا: طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية سنة ١٩٨٦م.

أبيض وأسود في نفس الوقت، وأنه خطأ وصواب، وأنه خير وشر. وكادت براعتهم وسوء استخدام ذكائهم وثقافتهم أن تؤدي إلى كارثة.. لولا ظهور سقراط!!^(١)

ولما للروح النقدية عقل وتذوق في آن، ومن هنا يأتي ضرورة الاحتكام إلى معاييرها ومقاييسها في النصوص النثرية والشعرية موضوع النقد، ولقد اهتمت الدراسات التربوية القديمة والحديثة بإلقاء الضوء على أهمية الأدب وفنونه بالنسبة إلى تلاميذ المرحلة الابتدائية وغيرها من المراحل الأخرى.

ولقد أشار بعضهم إلى أهمية تدريس أناشيد والمحفوظات وبعض النصوص في هذه المرحلة^(٢).

ولقد أشار بعضهم إلى خطورة المسميات "المحفوظات" وعرضها مبينا أنها "تؤكد الاتجاه السلبي للتلاميذ حيال الشعر الذي يقدم لهم وتعثرهم في فهمه وتذوقه، أضف إلى ذلك كله أن النمط السائد في مدارسنا هو الحفظ والتلقين والاستيعاب، مما أضعف روح الخلق والإبداع، الأمر الذي يدعونا إلى ثورة فكرية ليحل نمط جديد في مدارسنا هو التفكير والإبداع والتذوق لتشكيل الإنسان المبدع والمبتكر"^(٣).

ولست أدري هذه المسميات التي ألقيت على كاهل الشعر والقصيدة حتى غاب الشعر والقصيدة والنثر والأدب عن التلميذ، فإذا كانت المسميات التي يتفاعل معها التلميذ غائبة عن وجدانه ومدرجاته الذهنية، فكيف يتحرك إحساسه خطوة واحدة للابتكار أو الإبداع، فالنصوص والمحفوظات والأناشيد، بأسمائها المنعوتة بالروح الشفاهية والمتحفية تقف حجر عثرة أمام نزوع النفس إلى روح الخلق الشعري أو إبداعه، فكيف يفكر أبناؤنا في تناول كل هذه التراتيل والترهات القديمة؟؟

(١) رجب البنا: البحث عن المستقبل، الهيئة العامة، سنة ١٩٩٩، ص ٢٢٥، ٢٢٦.

(٢) عبد العليم إبراهيم: الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، ص ٢٣٣.

(٣) عبد الله عبد النبي أبو النجا: محاضرات في تدريس اللغة العربية، ص ١٩٤.

ولقد أثرت هذه المسميات على الألوان الشعرية، فجاءت الأشعار من أشعار المناسبات، وهو شعر يفتقد كثيرا من الصدق في أدائه، وتبدو فيه العواطف الدينية والوطنية بليدة، وأغلب هذا الشعر مصنوع مفتعل لشعراء مجهولين أو شبه ذلك، ولا نكاد نجد شعرا كثيرا من هذا اللون لكبار الشعراء.

ولا أجد سببا مقنعا لغياب التجارب الذاتية في الشعر عن طلاب الابتدائي، إن غياب هذه التجارب، هو السبب الشرعي في بلادة نزعة الخلق والإبداع عند الطفولة، وكم من مواهب تجلت لهم الشاعرية بروحها، فلم يجد في الزاد الشعري ما يدفع الموهبة خطوة نحو الأمام، بل يدفعها دفعا إلى الخلف، لمخافة التشبه بالمائل أمام أعينهم، فالمبدع من أبنائنا يجد الامتناع من الشعر والتأفف لدى كل زميل، فلم يؤثر فيها شيئا إلا في التقليدي القادر على إقناصه وحفظه، ويمكن عرض أهم

أهداف تدريس الأديب في مدارسنا فيما يلي (١) :

- تنمية الذوق الأدبي والوصول بالتلاميذ إلى إدراك نواحي الجمال اللغوي والأخذ بيديهم للوقوف على مصادر هذا الجمال مع تدريبهم على التحليل والنقد حتى يرهف إحساسهم ويرق شعورهم.
- توعيتهم بالفنون والمدارس الأدبية الحديثة ومكان الأدب العربي منها.
- توعيتهم بتطوير الأدب وسلسلة حياته وقصة تطوره، والعوامل التي ساعدت على رقيه والأسباب التي أدت إلى ضعفه في بعض الفترات.
- تعريفهم بالتراث الأدبي للغتهم، بما يشتمل عليه من قيم جمالية واجتماعية وخلقية وظروف تاريخية.
- تنمية قدرتهم على فهم الأفكار التي اشتملت عليها الآثار الخالدة وتذوق ما فيها من جمال.

(١) المرجع السابق، ص ١٩٠، ١٩١، ١٩٢.

- تنمية ميلهم إلى القراءة الحرة الواسعة كوسيلة من أجمل وأنفع وسائل قضاء وقت الفراغ.
- إدراك المعاني والأخيلة التي يشتمل عليها الأدب، فيما يصوره من العواطف البشرية والظواهر الطبيعية والاجتماعية.
- تنمية الذوق والجمال لدى التلاميذ، لأن مزاوله قراءة الأدب الجميل يورث حب الجمال، ويسمو بالذوق الأدبي.

إن الشعور له مكانة خاصة في أدب الأطفال، فهو يحتل من تراثنا منزلة متميزة بين الفنون الأدبية المختلفة، والشعر أكثر قدرة على نقل التجربة نقية النغم الصوتي، والصور الغنية، والنسيج اللفظي، والبناء الفني، والشعر بذلك قادر على تحريك كل مظاهر النشاط الكامنة في روح الإنسان وهو يجعل التلاميذ أكثر وعياً بوجودهم فالشعر، يؤسس خبرة الإنسان، وأفكاره، ومشاعره وأحاسيسه والاستجابة الإيقاعية سمة مميزة للأطفال في مختلف مراحل حياتهم والشعر له تأثير واضح في نفوسهم، لما يتضمنه من إيقاع موسيقي وله موقع متميز من وجدان الأطفال.

فاعلية الدور النقدي في تنمية مهارات الصف الثالث الابتدائي :

الشعر

يقع الشعر المختار في الفصل الدراسي الأول في ثلاثة قصائد، لا تقطف الزهور (ونصائح غالية) و(هيا للنشاط)، والقصائد كلها لشاعر واحد لا تكاد نسمع عنه شيئاً والموضوعات كلها تنشد غاية واحدة، وهي الغاية الخلقية، وهي غاية يتلخص فيها الشعر من كنهه، لأنه يتحول إلى واعظ خلقي، وهي غاية تخص الخطابة فنياً. ولقد نبه علماء التربية على أن درس الأدب، يتحدد الغاية من درسه في النواحي الآتية^(١) :

وأهم القوى الإنسانية التي يتناولها الأدب هي:

(١) عبد العليم إبراهيم: الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، ص ٢٥٤.

١- القوة الإدراكية.

٢- القوة الوجدانية أو الانفعالية أو العاطفية.

٣- القوة العملية.

وإذا نظرنا إلى الموضوعات التي تناولها الشاعر والأفكار لوجدنا حرص الشاعر على تجسيد الثقافة والمعرفة وربط المتأدب بالحياة لكن القوة الوجدانية لا تساعد على ذلك أحيانا، وبذا ينمحي الأثر العملي للقصيدة، ففي قصيدة (نصائح غالية) يقول الشاعر (١):

لا تشتتر الطعام	من باعة الطريق
وقبل أن تنام	وبعد أن تفيق
استخدم المعجون	ونظف الأسنان
ونظف العيون	والقلب واللسان
ونوع الطعام	فإنه مفيد
من يسمع الكلام	فإنه رشيد

ولا شك أن هذا الأدب يزيد من مدركات الطفل في سلوكه الاجتماعي الخاص لكنه يتنصل تماما من الشعور والإحساس ففقدت هذه المعاني قيمتها العملية عند الطفل والشعر شعور ثم فكر فإن فقد الشعر العاطفة والإحساس فقد الشعر التأثير وإذا طغى سلطان الفكر على العاطفة، فإن الأمر يحتاج إلى التعليل بالوسائل الفنية المختلفة بما يناسب هذا السن، ولم نجد شيئا من هذا الإقناع سوى (فإنه مفيد، فإنه رشيد) وهي ألفاظ معنوية، والألفاظ الحسية أقرب للطفل في هذا السن من المعنوية، كما أن المحسوسات تعمل على جذب الانتباه لدى الطفل، وتوقد ذهنه وإثارته وتربط بينه وبين الحياة برباط وثيق.

(١) محمد صلاح فرج وآخرون: اللغة العربية للصف الثالث الابتدائي - الفصل الدراسي الأول، المطابع الأميرية سنة ٢٠٠٩، ص ٤٥.

وتميزت الأفكار بالنصائح المباشرة، وفقدت الأداء غير المباشر، الذي يرقى بالذهن ويسمو بالعقل، ويدفع التلميذ إلى التشوف والرؤى، كأن نجد الأثر الناجم عن إهمال ذلك فيكون مبررا منطقيا للوعي والتأثر، فجاءت النصائح أوامر سلطوية من أعلى إلى أدنى فليس لها أثر لدى التلميذ العاقل إلا النفور، فقد نسي الشاعر من ذاكرته أنه يتحدث مع إنسان له عقل وشعور ووجدان فالنفور من الشعر في هذا الأداء، يبدو غرسا في مهاد جديدة فقد استعمل الشعر أداة للقمع والسلطة، والنفس البشرية في فطرتها تتأبى ذلك.

وهذه الأوامر السلطوية، نجدها في أغلب القصائد التي تناولها نفس الشاعر، ففي قصيدة أخرى يقول الشاعر (١):

لا تقطف الزهور بوجهها الصبح
كي تصنع العطور وعطرها يفوح

وإذا كان الخروج على الاستعمال اللغوي في الشاعر، قد نجده عند شعراء بعض المدارس الفنية غير التقليدية، فإن هذا الخروج يجب أن ينعدم إذا كان الشعر لهذا الطفل في هذا السن فالثراء اللغوي الصحيح مقصود لذاته في هذا السن، "فالأنشيد من الوسائل الناجحة في تزويد التلاميذ باللغة السليمة، فتهدب لغتهم، ويسمو أسلوبهم ويزداد الفهم للفصيح" (٢).

لكننا نجد أغلب الشعر يفتقد هذا الحرص سواء في انتقاء الألفاظ أو تناول التراكيب ناهيك عن افتقار الصور الجمالية الموحية، وهي أسمى خصائص الشعر، ففي البيتين السابقين، نجد الشاعر يقول:

لا تقطف الزهور

(١) المصدر السابق، ص ١٩.
(٢) عبد العليم إبراهيم: الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، ص ٢٣١.

يؤكد صاحب اللسان، أن جمع زهرة، زهر، يقال زهر النبات أي نوره، ويؤكد أيضا أن كلمة الزهور بمعنى تلالؤ السراج الزاهر، وزهر السراج يزهر زهورا وازدهر: تلالؤ، وكذلك الوجه والقمر والنجم

قال الشاعر:

آل الزبير نجوم يستضاء بهم
إذا دجا الليل في ظلماته زهروا
وزهرت النار زهورا: أضاءت (١).

وبذا يكون استخدام الشاعر لكلمة الزهور في غير مكانها، فلا يعقل أنه يريد بها النار أو السراج، وهذا اللون من الاستعمال اللغوي، لا يدخل فيما يسمى بالدلالة العرفية فالدلالة العرفية عبارة عن معاني جديدة على ألفاظ صحيحة في استعمالها، كأن يرتقي لفظ من الحسية إلى المعنوية أو العكس، لكن اللفظ في مكانه لفظ صحيح.

وإذا كانت العيوب في الألفاظ تكون في استعمالها اللغوي، فإن الألفاظ التي لا ترتقي إلى استعمالها الشعري، تكون معيبة كذلك، وهذا ما نجده عند الشاعر في كلمة تصنع في قوله :
كي تصنع العطور وعطرها يفوح

ولو أن الشاعر استخدم كلمة "تفوح" بدلا من (تصنع) لكان أبرع، لأن صناعة العطور ليس من صفات الزهرة، وهذا أيضا لا ينسبنا اللغة الشعرية الراقية من الشاعر في قوله (٢):

تنام في المساء غداؤها الأمل
تقوم في الصباح وتبدأ العمل

فقد وهب الزهر صفة الإنسان، وأمدّها بالحركة والحياة، كما برع أيضا في تعلق التلميذ بالقيم النبيلة في قوله (٣):
نشيدها الحياة وعهدا الوفاء

(١) ابن منظور: لسان العرب، مادة زهر.
(٢) محمد صلاح فرج وآخرون: اللغة العربية للصف الثالث الابتدائي - الفصل الدراسي الأول، ص ١٩.
(٣) المصدر السابق، ص ١٩.

فالشعر لابد أن يكون "أثره قويا في إغراء التلاميذ بالصفات النبيلة والمثل العليا وتقوية شخصيتهم وبعث حماسهم" (١).

ولقد كنا في عمرنا الماضي، وفي السنة الثالثة من المرحلة الابتدائية بالذات نحفظ أشعارا ترسم طريق الحرية في وجوهنا، ولا أكاد أنسى العصفور الذي وقع في الشبكة فيحاول الفرار منها فيقول: آه لو كنت أطيّر.

إن الجملة الشعرية تستفز فينا إرادة الوعي والضمير الوطني الحريكل قوة وحسم وتبدد من طريقنا إليه كل صخور اليأس والخوف والإحباط، وهذا الأداء الشعري الفعال والخيال البديع المنتج، جعل الحرية تجري في عروقنا مجرى الدم في بكورة الحياة، كما أنه لم يذكر معنى شعره لكننا نصاب بالسأم إذا ما وجدنا الكلمة مكشوفة سافرة في قول الشاعر (٢):
هيا للألعاب هيا للحرية

لقد وقعت الألعاب قبل الحرية، واستخدمت الحرية معنى جديدا يختلف عن معناه الأصلي، فالحرية بالأمس كان معناها الذهاب إلى الجد من الأمور، أما الآن فإن معناها هو التخلص من الجد، وهذا الاستعمال اللغوي يضر بالسن المبكرة إلى حد كبير، ومن العجيب أننا نجده بعدها يقول:

نحن الجيل الأجل	نحن الأمل المشرق
أحلى ما في الدنيا	وطني الأسمى دوما
عاشت دوما عليا	مصر الأولى علما

لقد سيطرت عاطفة اليأس على الأفكار الأولية لهذه القصيدة، فجاءت المعاني الوطنية بعدها خالية من كل إقناع إلا من الكذب والبهتان، وهذه الأبيات تذكرني بالمسئول الذي يخلو في عمله من حرص على الوطن، ويكاد يكون دوره الذي يصر على

(١) عبد العليم إبراهيم: الموجه الفني، ص ٢٣١.

(٢) محمد صلاح فرج وآخرون: اللغة العربية - الفصل الثالث - الفصل الدراسي الأول، ص ٦٨.

إظهاره مصورا ذلك بكل دقة، ثم بعد ذلك يدغدغ عواطفنا بالوطنية، وهو يعلم – إن كان لا يعلم أنه يذبح الضمير الوطني في نفوسنا بآلية حادة لم يرحمنا بشحذها قبل ذبحه!! ولقد وقعت كل القصائد الشعرية في نهاية كل وحده، دون أن يطرق الكاتب أو غيره أعيننا بالخروج عن هذا النمط، وتأخير الشعر، وتقديم غيره من الموضوعات بما فيها من أعمال ومهن وحرف محددة، إجهاز على الرمح الأخير من روح الشعر وهو حرفة لا يمكن لأمة أن تتناسلها في يوم من الأيام.

وكما وجدنا ذلك في قصائد الفصل الدراسي الأول، وجدنا أيضا في الثاني، غير أننا تلمسنا شعورا وطنيا متنوعا في قوله (١) :

أرض الحب	وطني وطني
وطن الكتب	وطني الفن
وطن الشمس	وطني وطني
فوق الأرض	وطني الأجل

فقد ذكر الشاعر رموزا وطنية في الحب والفن والكتب والشمس.

(١) المصدر السابق – الفصل الدراسي الثاني (مطابع زمزم)، ص ٤٧.

المصادر والمراجع

- (١) د. إبراهيم محمد عطا (الدكتور): طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية القاهرة مكتبة النهضة المصرية، سنة ١٩٨٦.
- (٢) ابن سلام الجمحي (الناقد): طبقات فحول الشعراء، الهيئة العامة لقصور الثقافة، ٢٠٠١.
- (٣) ابن منظور جمال الدين: لسان العرب، دار المعارف، ١٩٨٠.
- (٤) حسام الخطيب (الدكتور): أي أفق للثقافة العربية وأدبها في عهد الاتصال والعولمة، عالم الفكر ٢٨ عدد ٢ سنة ١٩٩٩.
- (٥) حسن شحاتة وآخرون (الدكتور): تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق القاهرة الدار العربية اللبنانية (بدون).
- (٦) حيدر إبراهيم: العولمة وجدل الهوية الثقافية، عالم الفكر، مجلد ٢٨ عدد ٢ سنة ١٩٩٩.
- (٧) دستور جمهورية مصر العربية، ط/الأميرية، ١٩٩٩.
- (٨) رجب البنا: البحث عن المستقبل، الهيئة العامة ١٩٩٩.
- (٩) ساطع الحصري: أبحاث مختارة في القومية العربية، دار المستقبل العربي ١٩٨٥.
- (١٠) صلاح فرج وآخرون: اللغة العربية للصف الثالث الابتدائي سنة ٢٠٠٩.
- (١١) عبد العليم إبراهيم: الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، دار المعارف بمصر، طه ١٩٧٠.
- (١٢) عبد الله عبد النبي أبو النجا: محاضرات في تدريس اللغة العربية، كلية التربية جامعة قناة السويس (بدون).
- (١٣) فاروق حسن ريان (الدكتور): التدريس أهدافه أسسه أساليبه تقويم نتائجه وتطبيقاته عالم الكتب، ط٢، سنة ١٩٧١.

- (١٤) محمد عبد القادر أحمد: طرق تعليم اللغة العربية، النهضة العربية، ١٩٨٤.
- (١٥) محمود رشدي خاطر وآخرون: طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية في ضوء الاتجاهات الحديثة، مطابع سجل العرب، سنة ١٩٨٤.
- (١٦) منصور عبد المنعم وصالح عبد السميع (الدكتوران): تطوير المناهج (مدخل أخلاقي لمستقبل التعليم)، ط١، مكتبة زهراء الشرق، سنة ٢٠٠٤.
- جمع المحاسن في منظومة واحدة، ودفع العيوب دفعة واحدة، ووضع خطة لتلاشي هذه العيوب وتصويبها في باقي المراحل التعليمية الأخرى^(١). ولا شك أن الطريقة التركيبية التحليلية الوصفية، من أهم الطرق المفيدة في ذلك.
- والببط بين الواقع واللغة، لا يمكن أن يكون في الصورة الساذجة الموجودة في أغلب مناهجنا التعليمية، فالواقع المنتخب ولا الواقع العشوائي والواقع الجزئي لا الكلي، ذلك الواقع الذي يقوم على الانتخاب، فليس كل الحيوانات قابلة للإفادة منها في الأمثلة بالحروف، ولا يمكن أن يكون الأمثلة على مهن بعينها دون غيرها، فيشعر الطفل من ذ اللحظة الأولى بالانفصال والغربة، فإذا كان الهدف من التعليم هو الارتقاء فله وسائله وإذا كان الغرض غير ذلك فله أيضاً وسائله.

(١) انظر المرجع السابق ص ٧٥-١٤٤.



جامعة سوهاج

بالاشتراك مع



جمعية الثقافة من أجل التنمية

رعاية الموهوبين في ظلال السنة النبوية (ابن مسعود نموذجاً)

إعداد

دكتور / أبو القاسم محمد أبو شامة
مدرس الدراسات الإسلامية
بكلية الآداب- جامعة سوهاج

رعاية الموهوبين في ظلال السنة النبوية (ابن مسعود نموذجا)

د. أبو القاسم محمد أبو شامة

مستخلص البحث:

إن فئة الموهوبين هم عدة الحاضر وقادة المستقبل، ولذلك فقد أهتم الإسلام برعاية الموهوبين، وبرز ذلك في رعاية النبي -صلى الله عليه وسلم- لموهبة ابن مسعود -رضي الله عنه- فقد كان ابن مسعود أحد الموهوبين في هذه الأمة فهو فقيه في الدين، عالم بالسنة كما أنه كفيف مليء فقهها.

وقد حاولت في هذا البحث استعراض وسائل الكشف عن موهبة ابن مسعود، كما أشرت إلى جوانب الرعاية النبوية لموهبة ابن مسعود والتي تميزت بالربانية والشمولية وذلك لإبراز شمولية الإسلام في التعامل مع الإنسان بكل فئاته، وتوضيح أن الإسلام له السبق في الاهتمام بهذه الفئة.

ولقد كان ابن مسعود دقيق الملاحظة، وصاحب ذاكرة قوية، وجدير بالثقة، وقادر على القيادة، كما يملك قوة دافعية للتميز، ولقد اتصف النبي صلى الله عليه وسلم -كمعلم للموهوبين بالعلم وبعد النظر، وسعة الصدر، واحترام آراء الموهوبين وتقديرها.

ولقد اعتمدت في بحثي على كل من المنهج الاستقرائي والتحليلي ولقد تعددت المصادر التي اعتمدت عليها فشملت الحديث النبوي، والتراجم والطبقات، بالإضافة إلى بعض المصادر التربوية التي تتحدث عن الموهوبين.

وهكذا فإن هذا البحث يشير إلى مكانة ابن مسعود كأحد الموهوبين في هذه الأمة وإلى دور النبي -صلى الله عليه وسلم- في تنمية موهبة ابن مسعود رضي الله عنه.

مقدمة:

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على خير البرية، ومربي الأمة محمد صلى الله عليه وسلم، أما بعد..

فإن الإسلام منهج حياة، وقد اعتنى الإسلام بالإنسان في كل مراحل حياته وبكل فئاته وفي رحاب هذا البحث تبرز اهتمام السنة النبوية بفئة لها دور عظيم في تقدم الأمم، بل هي الرصيد الحقيقي لكل أمة، وسر تفوقها، وهذه الفئة هي فئة "الموهوبين".

فقد برز في التراث الإسلامي الكثير من الموهوبين الذين كان له أكبر الأثر في تقدم الأمة، ومن أبرز الموهوبين في تاريخ الأمة الإسلامية عبد الله بن مسعود - رضي الله عنه فقد روي عن علي بن أبي طالب أنه قال: قال النبي - صلى الله عليه وسلم -: إن كل نبي أعطي سبعة نجباء - أو نقباء - وأعطيته أنا أربعة عشر، قلنا: من هم؟ قال: أنا وابنائي وجعفر وحمزة، وأبو بكر وعمر ومصعب بن عمير، وبلال وسليمان والمقداد وحذيفة وعمار وعبد الله بن مسعود^(١).

كما وصفه عمر بن الخطاب - رضي الله عنه -، بأنه "كنيف مليء فقها"، ولقد كان للرعاية النبوية له دور أساسي في الكشف عن موهبته وتنميتها وتطويرها. منهج البحث:

لقد اعتمدت في بحثي على كل من (المنهج الاستقرائي والتحليلي) وهما كالتالي:

- ١ - قمت باستقراء الأحاديث والمواقف النبوية مع ابن مسعود من خلال كتب الحديث النبوي.
- ٢ - تحليل الأحاديث والمواقف النبوية مع ابن مسعود ودراستها وتصنيفها بعد الاستفادة من الباحثين التربويين في مجال التربية الخاصة.

الدراسات السابقة:

لقد تزايد في الآونة الأخيرة التنادي بالاهتمام بفئة الموهوبين، كما كثرة الأبحاث حولها، إلا أن معظم هذه الأبحاث لم تشر إلى الجانب التأصيلي لها في السنة النبوية، التي تعد التطبيق العملي للإسلام، ولذلك تبرز أهمية هذا البحث.

(١) رواه الترمذي في سننه، كتاب المناقب، باب (٣١)، رقم الحديث (٣٧٨٥)، وقال أبو عيسى: هذا حديث حسن غريب من هذا الوجه.

أسباب اختيار هذا الموضوع:

قر وفعني إلى اختيار هذا الموضوع عدة أسباب منها:

- ١- بيان شمولية الشريعة الإسلامية في التعامل مع الإنسان بكل فئاته.
 - ٢- إبراز الجانب التأصيلي لرعاية الموهوبين في السنة النبوية.
 - ٣- إبراز أهمية فئة الموهوبين في تقدم الأمم، وتوجيه الأنظار إلى الاهتمام بهم.
 - ٤- إبراز مكانة ابن مسعود، ودوره في خدمة الإسلام والمسلمين، كأحد الموهوبين لهذه الأمة.
- خطة البحث:

جاء هذا البحث في تمهيد وثلاثة مباحث، وخاتمة، وهي كالتالي:

- تمهيد: مفهوم الموهوب وخصائص الموهوبين.
 - المبحث الأول: الرعاية النبوية لموهبة ابن مسعود -رضي الله عنه
 - المبحث الثاني: سمات موهبة ابن مسعود -رضي الله عنه-.
 - المبحث الثالث: صفات معلم الموهوبين.
- وختمت البحث بأهم النتائج التي توصلت إليها، مع ثبت المصادر والمراجع.

تمهيد

سوف أقوم بتعريف مفهوم الموهوب في المعاجم العربية، وكذلك عند علماء التربية

ثم أبين خصائص الموهوبين.

أولا- مفهوم الموهوب:

كل ما وهب لك فهو موهوب، والموهبة معناها اللغوي كما ورد في المعاجم العربية

أخذت من الفعل "وهب"، أي: أعطي شيئاً بلا عوض، والموهبة هي الاستعداد الفطري لدى المرء للبراعة في فن أو نحوه، ومن صفات الله تعالى - الوهاب^(١).

(١) انظر: لسان العرب لابن منظور: ٨٠٣-٨٠٤، والمعجم الوجيز: ص ٦٨٢-٦٨٣، مادة (وهب).

كما عرف علماء التربية الموهوب بعدة تعريفات، منها: تعريف هولنجورت (١٩٣١م)، فقالت: "الطفل الموهوب ذلك الطفل الذي يتعلم بقدرة وسرعة تفوق بقية الأطفال في كافة المجالات"، كما عرفته الجمعية الأمريكية القومية للدراسات التربوية (١٩٥٨)، بأنه "الطفل الموهوب هو من يظهر امتيازاً مستمراً في أدائه في مجال له قيمة" (١).

ثانياً- خصائص الموهوبين:

لقد اتسم الموهوبون بخصائص مميزة عقلية ووجدانية، واجتماعية بالإضافة إلى الخصائص الجسمانية، فالنمو العقلي للموهوب أسرع من غيره والموهوب عنده قدره على حل المشكلات، مع رغبة في المعرفة وحب الاستطلاع كما يتميز بدقة الملاحظة، وقوة الذاكرة، وطلاقة في اللغة (٢)، كما يتسم الموهوب بخصائص وجدانية متميزة، فهو واثق من نفسه، كما يثق فيه الآخرون، ويعتمدون عليه، وهو ذو مستوى مرتفع من الدافعية (٣).

كما يتسم الموهوب بخصائص اجتماعية متميزة، فهو يتوافق مع المجتمع، وجدير الثقة، والاعتماد عليه، وشديد التأثير في المقربين إليه، كما يملك قدرة على القيادة والحوار (٤)، كما يتسم الموهوب بخصائص جسمانية تفوق أقرانه، لكن هذا لا يعني أنه لا يوجد من بينهم من هو أقل حظاً في نموه الجسمي، فابن مسعود كان نحيف الجسم (٥).

المبحث الأول

الرعاية النبوية لموهبة ابن مسعود -رضي الله عنه-

كانت للرعاية النبوية لموهبة ابن مسعود دور مهم في تنمية موهبته وسوف نتحدث عن وسائل الكشف عن موهبة ابن مسعود، وجوانب الرعاية النبوية له سواء كانت عقلية أو وجدانية أو اجتماعية، من خلال ما يأتي:

- (١) انظر: تعليم الأطفال الموهوبين لزيدان نجيب، ومفيد نجيب: ص ٩، ١١.
- (٢) انظر: رعاية المتفوقين والموهوبين والمبدعين للدكتور هـ/ زينب شقير: ص ٤٦-٤٨.
- (٣) انظر: المرجع السابق: ص ٤٨.
- (٤) انظر: علم النفس التربوي لفؤاد أبو حطب، وآمال صادق: ص ٤٩٤-٤٩٨، ورعاية المتفوقين والموهوبين والمبدعين للدكتور هـ/ زينب شقير: ص ٥٤-٥٥.
- (٥) انظر: تعليم الأطفال الموهوبين لزيدان نجيب، ومفيد نجيب: ص ١٧، والطبقات الكبرى لابن سعد: ١١٦/٣.

المطلب الأول: وسائل الكشف عن موهبة ابن مسعود:

لا شك أن التعرف المبكر على الموهوبين يعد خطوة مهمة نحو تنمية طاقاتهم بالاستفادة من إمكانياتهم، وهناك عدة وسائل تربوية للكشف عن الموهوب سواء عن طريق الملاحظة أو قياس القدرات أو الترشيح ونحوها، وقد أدرك النبي - صلى الله عليه وسلم - ملامح موهبة ابن مسعود من خلال عدة وسائل نجملها فيما يأتي:

١- **الملاحظة:** تعد الملاحظة مورداً خصباً للحصول على معلومات تسهم في اكتشاف الموهوبين، فقد كان النبي - صلى الله عليه وسلم - له عين ثاقبة في اكتشاف الموهوبين لأول وهلة، ويبرز ذلك في اللقاء الأول مع عبد الله بن مسعود ذلك الغلام الصغير الذي كان يرعى الغنم، فقد روي عن ابن مسعود أنه قال: كنت غلاماً يافعاً أرعى غنماً لعقبة بن أبي معيط، فجاء النبي - صلى الله عليه وسلم - وأبو بكر - رضي الله عنه - وقد فرا من المشركين، فقالا: "يا غلام، هل عندك من لبن تسقيناً؟"، قلت: إني مؤتمن، ولست ساقيكما، فقال النبي - صلى الله عليه وسلم -: "هل عندك من جذعة لم ينز عليها الفحل؟" قلت: نعم فأتيتهما بها، فأعتقها النبي - صلى الله عليه وسلم -، ومسح الضرع ودعا فحفل الضرع، ثم أتاه أبو بكر - رضي الله عنه - بصخرة منقورة، فاحتلب فيها فشرب، وشرب أبو بكر، ثم شربت، ثم قال للضرع: أخلص فخلص، فأتيت به بعد ذلك، فقلت: علمني من هذا القول، قال: إنك غلام معلم، قال: فأخذت من فيه سبعين سورة لا ينازعني فيها أحد" (١).

وقد عبر النبي - صلى الله عليه وسلم - عن موهبة ابن مسعود بقوله: "إنك غلام معلم"، ولا شك أن الاكتشاف المبكر لموهبة ابن مسعود كان لها دور أساسي في تنمية هذه الموهبة وإثقالها.

٢- **قياس القدرات:** حيث طلب النبي - صلى الله عليه وسلم - من ابن مسعود أن يقرأ عليه القرآن الكريم، فأبدع ابن مسعود، حتى ذرفت عينا النبي صلى الله عليه وسلم

(١) رواه أحمد في مسنده، رقم الحديث (٤٤١٢)، وإسناده صحيح.

٣- الترشيح: كان النبي -صلى الله عليه وسلم- يكثر من دعائه لابن مسعود، ليؤكد على موهبته، فكان يقول: "من أحب أن يقرأ القرآن غضا كما أنزل، فليقرأه على قراءة ابن أم عبد" (١)، كما مدحه كثير من الصحابة، فروى أن أبي مسعود عقبة بن عمرو قال: "ما أرى رجلا أعلم بما أنزل الله على محمد -صلى الله عليه وسلم- من عبد الله بن مسعود فقال أبو موسى: إن تقل ذلك، فإنه كان يسمع حين لا نسمع، ويدخل حين لا ندخل" (٢).

المطلب الثاني:

الرعاية النبوية للجوانب العقلية لموهبة ابن مسعود -رضي الله عنه-: تبدو فيما يأتي:

١- إعداده لحل المشكلات:

لقد كان النبي -صلى الله عليه وسلم- يعد ابن مسعود ليكون فارس العلم في هذه الأمة، فكان يتخيل المشكلات، ويناقش ابن مسعود في حلها، فد روي عن ابن مسعود أنه قال: قال رسول -صلى الله عليه وسلم-: "إنه سيلي أمركم من بعدي رجال يطفؤون السنة، ويحدثون بدعة، ويؤخرون الصلاة عن مواقيتها"، قال ابن مسعود: يا رسول الله كيف بي إذا أدركتهم؟ قال: ليس يا ابن عبد طاعة لمن عصى الله" قالها ثلاث مرات" (٣).

٢- إتاحة الفرص لابن مسعود لإظهار موهبته:

لقد أتاح النبي -صلى الله عليه وسلم- لابن مسعود إظهار موهبته في مواقف عديدة منها: ما جاء في الحديث النبوي: "أن عبد الله بن مسعود قال: قال لي النبي -صلى الله عليه وسلم-: "اقرأ علي"، قلت: يا رسول الله، اقرأ عليك، وعليك أنزل، قال: "نعم" فقرأت

(١) رواه ابن ماجه في سننه، المقدمة، باب (٢١)، رقم الحديث (١٤٣)، ورواه الحاكم في المستدرک، کتاب معرفة الصحابة: ٣١٨/٣.

(٢) رواه الحاكم في المستدرک، کتاب معرفة الصحابة: ٣١٦/٣.

(٣) رواه أحمد في مسنده، رقم الحديث (٣٧٩٠)، وإسناده صحيح.

سورة النساء، حتى أتيت إلى هذه الآية: { فَكَيْفَ إِذَا جِئْنَا مِنْ كُلِّ أُمَّةٍ بِشَهِيدٍ وَجِئْنَا بِكَ عَلَى هَؤُلَاءِ شَهِيدًا }^(١) قال: "حسبك الآن"، فالتفت إليه، فإذا عيناه تذرفان^(٢).

فمن خلال هذا الحديث برزت موهبة ابن مسعود في قراءة القرآن الكريم، مما أثر في النبي -صلى الله عليه وسلم-، فذرفت عيناه بالدموع من شدة التأثر، وجمال الصوت ويؤكد هذا المعنى النبي -صلى الله عليه وسلم- عندما يقول: "من أحب أن يقرأ القرآن غصاً كما أنزل، فليقرأه على قراءة ابن أم عبد"^(٣).

٣- تنمية الميول الإبداعية لابن مسعود:

جاء في أكثر من موقف ثناء النبي -صلى الله عليه وسلم- على موهبة ابن مسعود، وذلك لتنمية ميوله الإبداعية، فروي أن رسول -صلى الله عليه وسلم- قال: "لو كنت مؤمراً أحداً من غير مشورة، لأمرت ابن أم عبد"^(٤)، كما قال رسول الله -صلى الله عليه وسلم-: "خذوا القرآن من أربعة من ابن مسعود وأبي بن كعب ومعاذ بن جبل، وسالم مولى أبي حذيفة"^(٥).

٤- الإثراء:

هي "عملية تزويد الطفل بالعديد من المثيرات والخبرات النفسية والعقلية والاجتماعية"^(٦)، ولقد اعتنى النبي -صلى الله عليه وسلم- بتزويد ابن مسعود بخبرات تعليمية متنوعة وجديدة، فقد روي "أن عبد الله بن مسعود أخذ بيده -صلى الله عليه وسلم- وأن رسول الله -صلى الله عليه وسلم- أخذ بيد عبد الله، فعلمه التشهد في الصلاة"^(٧) كما

(١) سورة النساء: الآية (٤١).

(٢) رواه البخاري في صحيحه، كتاب فضائل القرآن، باب (٣٣) رقم الحديث (٥٠٥٠)، (فتح الباري لابن حجر: ٩٤/٩).

(٣) رواه ابن ماجه في سننه، المقدمة، باب (٢١)، رقم الحديث (١٤٣)، ورواه الحاكم في المستدرک، کتاب معرفة الصحابة: ٣١٨/٣.

(٤) رواه الترمذي في سننه، کتاب المناقب، باب (٣٨) رقم الحديث (٣٨٠٨) قال أبو عيسى: هذا حديث غريب.

(٥) رواه الترمذي في سننه، أبواب المناقب، رقم الحديث (٣٨١٠)، وقال أبو عيسى: حديث حسن صحيح.

(٦) انظر: المتفوقون والموهوبون والمبتكرون للدكتور/ عبدالرحمن سيد، والدكتور، تهاني محمد: ١٦٩/١.

(٧) رواه أبو داود في سننه، کتاب الصلاة، باب التشهد، رقم الحديث (٩٧٠).

روي عن عبد الله بن مسعود أنه قال: "أقرأني رسول الله - صلى الله عليه وسلم - (إني أنا الرزاق ذو القوة المتين)" (١).

المطلب الثالث: الرعاية النبوية للجوانب الاجتماعية لموهبة ابن مسعود:
لقد أظهر النبي - صلى الله عليه وسلم - اهتماماً خاصاً بابن مسعود في الجوانب الاجتماعية، فعندما أسلم عبد الله بن مسعود أخذه رسول الله صلى الله عليه وسلم لخدمته، وقال له: "إذنك علي أن يرفع الحجاب، وأن تستمع سواي حتى أنهاك" (٢). فكان يلج عليه، ويلبسه نعليه، ويمشي معه وأمامه، ويستتره إذا اغتسل، ويوقظه إذا نام وكان يعرف في الصحابة بصاحب السواد والسواك (٣)، ونلمح عدة وسائل نبوية تحقق التكيف الاجتماعي لابن مسعود وهي:

١- **المبيت مع النبي - صلى الله عليه وسلم -**: من رعاية النبي صلى الله عليه وسلم - أنه أذن لابن مسعود أن يبيت معه في بيته - صلى الله عليه وسلم -، فيروي ابن مسعود "أن النبي - صلى الله عليه وسلم - كان إذا أوى إلى فراشه، وضع يده تحت خده وقال: اللهم قني عذابك يوم تبعث عبادك" (٤).

وروي عن الأسود بن يزيد أنه سمع أبا موسى يقول: قد قدمت أنا وأخي من اليمن وما نرى إلا أن عبد الله بن مسعود رجل من أهل بيت النبي صلى الله عليه وسلم لما نرى من دخوله ودخول أمه على النبي - صلى الله عليه وسلم - (٥)، وهذه الروايات تؤكد أن ابن مسعود كان ينعم بالمبيت في بيت النبوة لخدمته، وينهل من رعايته.

(١) رواه الترمذي في سننه، كتاب القراءات، باب (٨)، رقم الحديث (٢٩٤٠)، قال أبو عيسى: هذا حديث حسن صحيح.

(٢) رواه مسلم في صحيحه، كتاب السلام، باب جواز جعل الإذن رفع حجاب.

(٣) انظر: أسد الغابة لابن الأثير: ٢٨٢/٣، والطبقات الكبرى لابن سعد: ١١٣/٣.

(٤) رواه ابن ماجه في سننه، كتاب الدعاء، باب (١٥)، رقم الحديث (٤٠١٠).

(٥) انظر: المستدرک، کتاب معرفة الصحابة: ٣١٤/٣-٣١٥، وتحفة الأحوذی، أبواب المناقب: ٢١٠/١٠.

٢- مشاركته للنبي - صلى الله عليه وسلم - في تنقلاته:

كان النبي - صلى الله عليه وسلم - يصحب ابن مسعود في تنقلاته فكان ابن مسعود معه - صلى الله عليه وسلم - في الغار، وفي الغزوات، وفي الحج، وكان لا يكاد يفارقه فقد روي عن ابن مسعود أنه قال : كنت مع رسول الله - صلى الله عليه وسلم - في الغار فنزلت عليه (والمرسلات عرفاً)، فقرأتها قريباً مما أقرأني، غير أنني لست أدري بأي الآيتين ختم" ^(١)، كما قال عبد الله بن مسعود : " كنت مع رسول الله صلى الله عليه وسلم يوم حنين " ^(٢).

المطلب الرابع: الرعاية النبوية للجوانب الوجدانية لموهبة ابن مسعود:

لقد سلك النبي - صلى الله عليه وسلم - عدة طرق لتهيئة المناخ النفسي الوجداني لابن مسعود على النحو الآتي:

١- تنمية الدافعية: أثنى النبي - صلى الله عليه وسلم - على موهبة ابن مسعود لتنمية الدافعية عنده للتعلم والتميز، وقد برز ذلك في قول النبي صلى الله عليه وسلم - له : " إنك غلام معلم"، كما أشاد - صلى الله عليه وسلم - بمكانة ابن مسعود، وذلك عندما ضحك بعض الصحابة من دقة ساقى ابن مسعود، فقال - صلى الله عليه وسلم - : " والذي نفسي بيده لهما أثقل في الميزان من أحد " ^(٣).

٢- تحقيق الذات: لقد أتاح النبي - صلى الله عليه وسلم - لابن مسعود تحقيق ذاته من خلال موافقة النبي - صلى الله عليه وسلم - على تولي ابن مسعود الحراسة، رغم ضعف بنيانه، ونخافة جسمه، فقد روي عن عبد الله بن مسعود أنه قال: " لما انصرفنا من غزوة الحديبية، قال رسول الله - صلى الله عليه وسلم - : من يحرسنا الليلة، قال عبد الله: فقلت: أنا، حتى عاد مرارا قلت: أنا يا رسول الله، قال: فأنت إذا " ^(٤).

(١) رواه أحمد في مسنده، رقم الحديث (٤٤٠٤)، وإسناده صحيح.

(٢) رواه أحمد في مسنده، رقم الحديث (٤٣٣٦)، وإسناده صحيح.

(٣) رواه أحمد في مسنده، رقم الحديث (٣٩٩١)، وإسناده صحيح.

(٤) رواه أحمد في مسنده، رقم الحديث (٣٧١٠).

٣- **العطف والحنان:** لقد كان النبي - صلى الله عليه وسلم - يعطف على ابن مسعود ويحنو عليه، ويعدّه من أهل البيت، فكان يضع يده في يده ليعلمه أمور الدين، كما كان يكثر من مناداته باسمه، فيقول: " كيف بك يا عبد الله".

مما سبق يتضح أن الرعاية النبوية لموهبة ابن مسعود تميزت بالربانية والشمولية فقد وجه النبي - صلى الله عليه وسلم - ابن مسعود ليكون فقيه هذه الأمة، ليعلم الإسلام كما شملت الرعاية النبوية لابن مسعود كل الجوانب العقلية والوجدانية والاجتماعية.

المبحث الثاني

سمات موهبة ابن مسعود - رضي الله عنه -

لقد تميزت شخصية ابن مسعود بسمات تؤهله أن يكون أحد الموهوبين في هذه الأمة، وسوف أعرض أهم هذه السمات فيما يأتي:

المطلب الأول: السمات العقلية:

١- **المراقبة الدقيقة وقوة الملاحظة:** لقد كان ابن مسعود قوي الملاحظة فكان يراقب النبي - صلى الله عليه وسلم - في حركاته وسكناته، فقد قال ابن مسعود: " رأيت النبي - صلى الله عليه وسلم - يأكل اللحم، ثم يقوم إلى الصلاة، فما يمس قطرة من ماء" ^(١)، كما روي عن عبد الله أنه قال: لما أنزل على رسول الله - صلى الله عليه وسلم - { إِذَا جَاءَ نَصْرُ اللَّهِ وَالْفَتْحُ } ^(٢)، كان يكثر إذا قرأها، وركع أن يقول: سبحانك اللهم ربنا وبحمدك، اللهم اغفر لي إنك أنت التواب الرحيم ثلاثاً" ^(٣).

٢- **حب الاستطلاع وكثرة السؤال:** كان ابن مسعود محبا للمعرفة كثير الأسئلة فروي عن ابن مسعود أنه قال: سألت النبي - صلى الله عليه وسلم -، أي العمل أحب إلى الله،

(١) رواه أحمد في مسنده، رقم الحديث (٣٨٢٧).

(٢) سورة النصر: الآية (١).

(٣) رواه أحمد في مسنده، رقم الحديث (٣٦٨٣).

قال: "الصلاة على وقتها"، وقال: ثم أي، قال "ثم بر الوالدين"، قال: ثم أي قال: "الجهاد في سبيل الله"، ولو استزدته لزدني" (١).

٣- تميزه بقدرات الحفظ والتذكر: مما يدل على قدرة ابن مسعود على الحفظ قوله: "أخذت من في رسول الله - صلى الله عليه وسلم - سبعين سورة ولا ينزعني فيها أحد" (٢).

٤- الطلاقة اللغوية: كان ابن مسعود خطيباً مفوهاً، فقد روي عن عبد الله بن مرداس أنه قال: "كان عبد الله يخطبنا كل خميس، فيتكلم بكلمات، فيسكت حين يسكت ونحن نشتهي أن يزيد" (٣)، ومن كلماته الجامعة: "إنما هذه القلوب أوعية، فاشغلوها بالقرآن، ولا تشغلوها بغيره" (٤).

المطلب الثاني: السمات الوجدانية:

١- قوة الدافعية: امتازت شخصية ابن مسعود بقوة الدافعية والرغبة في التعلم والتميز، فقد قال ابن مسعود للنبي - صلى الله عليه وسلم: "علمني من هذا القول"، كما تميز بهمة عالية، فكان يقول: "ما نمت الضحى منذ أسلمت" (٥).

٢- قبول التحدي: كان ابن مسعود قوي العقيدة، صلب يقبل التحدي، فقد كان أول من جهر بالقرآن الكريم في مكة بعد النبي - صلى الله عليه وسلم -، فقد روي أن أصحاب رسول الله - صلى الله عليه وسلم - اجتمعوا يوماً فقالوا: والله ما سمعت قريش هذا القرآن يجهر لها به قط، فمن رجل يسمعهم، فقال عبد الله بن مسعود: أنا" (٦).

٣- الثقة بالنفس وتحقيق الذات: كان ابن مسعود واثق في نفسه فكان يقول: "لقد علم أصحاب محمد أنني أعلمهم بكتاب الله، وما أنا بخيرهم ولو أنني أعلم أن أحدا أعلم

(١) رواه البخاري في صحيحه، كتاب مواقيت الصلاة، باب (٥)، رقم الحديث (٥٢٧) (صحيح البخاري مع كشف المشكل لابن الجوزي: ٢٥٩/١ - ٢٦٠).

(٢) سبق تخريجه.

(٣) انظر: الطبقات الكبرى لابن سعد: ١١٦/٣، وصفة الصفوة لابن الجوزي: ٤٠٨/١.

(٤) انظر: حلية الأولياء لأبي نعيم الأصفهاني: ١٣١/١.

(٥) انظر: الطبقات الكبرى لابن سعد: ١١٤/٣.

(٦) انظر: أسد الغابة لابن الأثير: ٢٨١/٣.

بكتاب الله مني تبلغنيهِ الإبل، لأتيتهُ" (١)، فلم ينكر عليه أحد هذا القول، كما كان يقول: "أخذت من فيه- صلى الله عليه وسلم سبعين سورة لا ينازعني فيها أحد".

٤- **الاهتمام بالتفرد:** كان ابن مسعود يحب التفرد، فيقول عن نفسه: "لقد رأيتني سادس ستة ما على ظهر الأرض من مسلم غيرنا" (٢).

المطلب الثالث: السمات الاجتماعية:

١- **علاقاته الاجتماعية ناجحة:** كان ابن مسعود ذو علاقات اجتماعية متميزة فكان مجلسه من أطيب المجالس، فروي "عن حبة بن جوين عن علي قال: كنا عنده جلوسا فقالوا: ما رأينا رجلا أحسن خلقا، ولا أرفق تعليما، ولا أحسن مجالسة، ولا أشد ورعا من ابن مسعود، قال علي أنشدكم الله أهو الصدق من قلوبكم، قالوا: نعم قال: اللهم أشهد أنني أقول مثل ما قالوا وأفضل" (٣).

٢- **جدير بالثقة:** كان الصحابة يثقون في إمكانيات ابن مسعود العلمية وأخلاقه حتى قال أبو موسى الأشعري: "لا تسألونا عن شيء ما دام هذا الحبر فيكم" (٤).

٣- **شديد التأثير في المقربين منه:** كان ابن مسعود شديد التأثير فيمن حوله حيث عبر تميم بن حرام عن ذلك بقوله: "جالست أصحاب رسول الله - صلى الله عليه وسلم-، فما رأيت أحداً أزهد في الدنيا، ولا أرغب في الآخرة، ولا أحب إليّ أن أكون في صلاحه، من ابن مسعود" (٥).

٤- **القدرة على القيادة:** كان ابن مسعود شخصية قيادية، فمدحه النبي - صلى الله عليه وسلم-، بقوله: "لو كنت مؤمرا أحدا من غير مشورة لأمرت ابن أم عبد" (٦)، كما ولاه

(١) انظر: صفة الصفوة لابن الجوزي: ٤٠٢/١.

(٢) انظر: حلية الأولياء لابي نعيم الأصفهاني: ١٢٦/١.

(٣) انظر: المستدرک، کتاب معرفة الصحابة: ٣١٥/٣، والطبقات الكبرى لابن سعد: ١١٥/٣.

(٤) انظر: صفة الصفوة لابن الجوزي: ٤٠٢/١.

(٥) انظر: تحفة الأحوذی، أبواب المناقب: ٣١١/١٠-٣١٢.

(٦) سبق تخريجه.

أمير المؤمنين عمر بن الخطاب -رضي الله عنه- بيت مال المسلمين بالكوفة، وقال لأهلها حين أرسله إليهم: "إني والله الذي لا إله إلا هو، قد آثرتكم به على نفسي، فخذوا منه وتعلموا" (١).

مما سبق يتبين لنا أن موهبة ابن مسعود ترعرت في ظل بيئة علمية تقدر العلم والعلماء، وكذلك بفضل رعاية النبي -صلى الله عليه وسلم- لها.

المبحث الثالث

صفات معلم الموهوبين

يقع على المعلم عبء كبير جدا في اكتشاف الموهوبين، ومن خلال الرعاية النبوية لابن مسعود تظهر عدة صفات للنبي -صلى الله عليه وسلم- كمعلم للموهوبين، يمكن إجمالها على النحو الآتي:

١- العلم وبعد النظر: فالنبي -صلى الله عليه وسلم- أدرك موهبة ابن مسعود فقال له: "إنك غلام معلم"، فكان يعزز موهبته، وينمي دافعيته ويمنحه الفرصة الكاملة لإظهار قدراته، حتى صار ابن مسعود فقيه هذه الأمة فقال عنه عمر بن الخطاب -رضي الله عنه-: "كنيف مليء فقها"، وقال عنه علي بن أبي طالب: "فقيه في الدين، عالم بالسنة" (٢).

٢- الصبر وسعة الصدر: كان النبي -صلى الله عليه وسلم- يتسم بالصبر وسعة الصدر، فلم يعنفه إذا أخطأ، بل يوجهه بلين ورفق، فروي عن عبد الله بن مسعود أن قال أتى النبي -صلى الله عليه وسلم- الغائط، وأمرني أن آتيه بثلاثة أحجار، فوجدت حجرين، ولم أجد الثالث، فأخذت روثة، فأتيت بهن النبي -صلى الله عليه وسلم-، فأخذ الحجرين، وألقى الروثة، وقال: "وهذه ركس" (٣).

(١) انظر: أسد الغابة لابن الأثير: ٢٨٤/٣، والطبقات الكبرى لابن سعد: ١١٦/٣.

(٢) انظر: الطبقات الكبرى لابن سعد: ١١٥/٣، وحلية الأولياء: ١٢٩/١.

(٣) رواه أحمد في مسنده، رقم الحديث (٣٩٦٦)، وإسناده صحيح.

٣- الاحترام والتقدير: لعل من أهم العناصر التي تسهم في رعاية الموهوبين هي احترامهم وتقدير تميزهم، وتفردهم، واحترام آرائهم، وأفكارهم وكان النبي - صلى الله عليه وسلم - مثالا يحتذى به في رعاية الموهوبين، فكان يستجيب لكثرة أسئلة ابن مسعود ويجيب عنها، كما كان يكثر من دعائه له في أكثر من مناسبة.

٤- القدوة الحسنة: كان ابن مسعود يراقب النبي - صلى الله عليه وسلم - ويقتدي به، فروي عن عبد الرحمن بن يزيد: "أنه حج مع عبد الله وأنه رمى الجمرة بسبع حصيات، قال: وجعل البيت عن يساره، ومنى عن يمينه وقال: هذا مقام الذي أنزلت عليه سورة البقرة" (١).

مما سبق يتضح أن معلم الموهوبين لا بد أن يتصف بالعلم وبعد النظر وسعة الصدر واحترام آراء الموهوبين وتقديرها، وقبل كل ذلك عليه أن يكون قدوة حسنة لهم في كل شيء وهذه الصفات برزت في رعاية النبي - صلى الله عليه وسلم - لموهبة ابن مسعود - رضي الله عنه -.

(١) رواه أحمد في مسنده، رقم الحديث (٤١٥٠)، وإسناده صحيح.

نتائج البحث

- بعد التجوال في رحاب موضوع "رعاية الموهوبين في ظلال السنة النبوية (ابن مسعود نموذجاً)" توصلت إلى نتائج من أهمها ما يأتي:
- أهتم الإسلام برعاية الموهوبين، وبرز ذلك في رعاية النبي -صلى الله عليه وسلم لموهبة ابن مسعود- رضي الله عنه.
 - كان ابن مسعود أحد الموهوبين في هذه الأمة، فهو فقيه في الدين، عالم بالسنة، كما أنه كفيف مليء فقهًا.
 - تعددت وسائل الكشف عن موهبة ابن مسعود، فشملت الملاحظة وقياس القدرات الإبداعية والترشيح.
 - تميزت الرعاية النبوية لموهبة ابن مسعود بالربانية والشمولية.
 - تميزت شخصية ابن مسعود بسمات تؤهله أن يكون أحد الموهوبين في هذه الأمة فكان دقيق الملاحظة، وصاحب ذاكرة قوية، وجدير بالثقة وقادر على القيادة، كما يملك قوة دافعية للتميز.
 - تبين لنا أن معلم الموهوبين لا بد أن يتصف بالعلم وبعد النظر، وسعة الصدر، واحترام آراء الموهوبين وتقديرها، وقبل كل ذلك عليه أن يكون قدوة حسنة لهم في كل شيء وهذه الصفات برزت في رعاية النبي -صلى الله عليه وسلم- لابن مسعود.
 - وفي الختام أسأل الله -تعالى- التوفيق والسداد، وصلى الله على نبينا محمد، وعلى آله وصحبه، ومن والاه، وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين.

ثبت المصادر والمراجع

- ١- أسد الغابة في معرفة الصحابة لابن الأثير، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع د.ت
- ٢- تحفة الأحوذى بشرح جامع الترمذى للمباركفوري، بيروت: دار الكتب العلمية ط١، ١٤١٠هـ-١٩٩٠م.
- ٣- تعليم الأطفال الموهوبين لزيدان نجيب حواشين، ومفيد نجيب حواشين، عمان: دار الفكر، ط١، ١٩٨٩م.
- ٤- حلية الأولياء وطبقات الأصفياء لأبي نعيم الأصفهاني، بيروت: دار الكتب العلمية ط١، ١٤٠٩هـ-١٩٨٨م.
- ٥- رعاية المتفوقين والموهوبين والمبدعين للدكتورة/ زينب محمود شقير القاهرة: مكتبة النهضة، ١٩٩٨م.
- ٦- سنن أبي داود، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية، ١٤٠٨هـ-١٩٨٨م.
- ٧- سنن الترمذى، تحقيق وشرح: أحمد محمد شاكر، ومصطفى محمد حسين الذهبى ط١، القاهرة: دار الحديث، ١٤١٩هـ-١٩٩٩م.
- ٨- سنن ابن ماجه لأبي عبد الله القزوينى، تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي، بيروت دار إحياء التراث العربى، ١٣٥٩هـ-١٩٧٥م.
- ٩- صحيح البخارى مع كشف المشكل لابن الجوزى، حققه ورتبه وفهرسه: د/ مصطفى الذهبى، القاهرة: دار الحديث، ط١، ١٤٢٠هـ-٢٠٠٠م.
- ١٠- صحيح مسلم، تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي، ط١، القاهرة: دار إحياء الكتب العربية، ١٣٧٤هـ-١٩٥٥م.
- ١١- صفة الصفوة لابن الجوزى، حققه وعلق عليه: محمود فاخورى وخرج أحاديثه محمد رواس قلعه جي، بيروت: دار المعرفة، د.ت.

- ١٢- الطبقات الكبرى لابن سعد، دراسة وتحقيق: محمد عبدالقادر عطا بيروت: دار الكتب العلمية، ط١، ١٤١٠هـ-١٩٩٠م.
- ١٣- علم النفس التربوي لفؤاد أبوحطب، وأمال صادق، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٨٠م.
- ١٤- فتح الباري شرح صحيح البخاري لابن حجر العسقلاني، خدمه محمد فؤاد عبدالباقي، ومحب الدين الخطيب، بيروت: دار المعرفة، د.ت.
- ١٥- لسان العرب لابن منظور، بيروت: دار صادر، ط١، ١٤١٠هـ-١٩٩٠م.
- ١٦- المتفوقون والموهوبون والمبتكرون للدكتور/ عبدالرحمن سيد سليمان والدكتور هاني محمد عثمان، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ط١، ٢٠٠٨م.
- ١٧- المستدرك على الصحيحين في الحديث للحاكم النيسابوري، الرياض مكتبة النصر الحديثة، د.ت.
- ١٨- المسند لأحمد بن حنبل، شرحه وصنع فهرسه: أحمد محمد شاكر القاهرة: دار الحديث، ط١، ١٤١٦هـ-١٩٩٥م.
- ١٩- المعجم الوجيز، مجمع اللغة العربية، القاهرة: الهيئة العامة لشئون المطابع الأميرية ٢٠٠٠م.



جامعة سوهاج

بالاشتراك مع



جمعية الثقافة من أجل التنمية

فاعلية برنامج مقترح قائم على التعلم النشط

في تنمية بعض المهارات الحياتية لدى الدارسات
بمدارس الفصل الواحد

د / عادل رسمي حماد النجدي
أستاذ المناهج وطرق التدريس المساعد
كلية التربية - جامعة أسيوط

د / أحمد محمد على رشوان
أستاذ المناهج وطرق التدريس المساعد
كلية التربية - جامعة أسيوط

أولا : الإطار العام للبحث

مقدمة البحث

تعددت صور الاهتمام بالتعليم في مصر؛ من منطلق الوعي بأهميته في النهوض بالمجتمع المصري وإحاقه بركب التطور والتقدم ، وقد اشتمل هذا الاهتمام على المراحل التعليمية جميعها ، وبخاصة المرحلة الابتدائية ؛ لأنها تمثل المحور الأساسي للسلم التعليمي؛ وكونها المرحلة التعليمية التي تزود الطفل بالمعارف والمهارات والقيم الأساسية التي تمكنه من التوافق مع الحياة ، وممارسة أدواره في المجتمع الذي يعيش فيه .

وبالرغم من الجهود التي تبذلها وزارة التربية والتعليم ؛ لضمان التحاق الأطفال جميعهم فى سن المدرسة بالتعليم ، إلا أن هناك بعض المجموعات التي لازالت خارج النظام التعليمي ، ويتضمن هذا الأطفال الذين تسربوا من المدارس العامة والذين تبلغ نسبتهم (٢٠٩ ٪) تقريبا ، بالإضافة إلى غير الملتحقين بالمدرسة ، ممن يعيشون فى المناطق الريفية والحضرية الفقيرة ؛ ولتوفير التعليم لهؤلاء الأطفال قامت الدولة وأجهزتها بتوفير أنواع مختلفة من المدارس أو المؤسسات التعليمية مثل مدارس الفصل الواحد ومدارس المجتمع والمدارس الصديقة للفتيات . (وزارة التربية والتعليم ، ٢٠٠٨ ، ١٢)

وتعد مدارس الفصل الواحد للفتيات من التجارب المتميزة التي أنشئت لنشر الوعي التعليمي لدى الفتيات في المناطق الريفية المحرومة من التعليم ، ومحاولة تضيق الفجوة النوعية في التعليم بين الذكور والإناث في المناطق الريفية ، وقد قامت وزارة التربية والتعليم بالتعاون مع الجمعية المصرية للتنمية والطفولة ببناء ثلاثة آلاف مدرسة ذات فصل واحد خصصت لتعليم الإناث في قرى ونجوع مصر؛ لضمان فرص التعليم للفتيات الأميات والمتسربات من التعليم ممن تجاوز عمرهن سن القبول بالمرحلة الابتدائية ، في أماكن إقامتهن دون معوقات اقتصادية أو اجتماعية تحول دون تعليمهن . (سوزان يوسف ، ٢٠٠٥ ، ٢٣٠) وتهدف مدارس الفصل الواحد إلى القضاء على المعوقات

(الاقتصادية ، والاجتماعية ، والثقافية) التي تحول دون التحاق الفتيات في المناطق النائية (القرى - الكفور - النجوع) بالتعليم ؛ حيث الأوضاع الاقتصادية المنخفضة لبعض الأسر تؤدي إلى منع الفتيات من مواصلة التعليم والاستعانة بهن في العمل ، ومنع بناتهن من التعليم المختلط والحرص على زواجهن المبكر ؛ مما قد يؤدي إلى زيادة نسبة التسرب وانتشار الأمية والعزوف عن مواصلة التعليم ، وهو ما يؤدي إلى إهدار إمكانات هائلة تحتاجها مصر لتحقيق التنمية الشاملة ؛ ولذا حرصت الدولة على دعم مدارس الفصل الواحد وتطويرها .

وتعد المهارات الحياتية من العوامل التي تساعد المتعلم على التكيف مع ذاته ومجتمعه وتجعله قادرا على تحمل المسؤوليات ومواجهة التحديات التي يفرضها عليه العصر ، حيث يؤدي تعليم الطلاب مهارات الحياة إلي مساعدتهم على التكيف ، ومواجهة كل ما يستجد من تغيرات على الساحتين المحلية والدولية من خلال إتقان مقومات التعلم مدى الحياة ، ومهارات الاتصال الفعال والتعاون مع الآخرين ، وامتلاك المهارات التي تمكنه من مواجهة مواقف الحياة اليومية ، والتغلب على مشكلاتها .

ويؤدي تعليم مهارات الحياة إلي تسهيل ممارسة وتعزيز وتقوية المهارات النفسية بشكل ثقافي ونمائي مناسب ؛ فهو يساهم في رقى النمو الاجتماعي والشخصي ، ويمنع حدوث العديد من المشكلات الصحية والاجتماعية ويوفر الحماية للإنسان . (خديجة بخيت ، ٢٠٠٠ ، ١٢٧) ونظرا لضرورة وأهمية تمكن الفرد من المهارات الحياتية ؛ لتفعيل دوره في العملية التعليمية أصبح التأكيد على أهمية تنمية المهارات الحياتية ضرورة ملحة ، بحيث لم يعد الفرد مجرد مستقبل للمعلومات بل عنصر إيجابي نشط في العملية التعليمية .

وبالنسبة للدارسات بمدارس الفصل الواحد فان المهارات الحياتية تتوفر لهن الأدوات التي تمكنهن من إدراك المواقف الحياتية المتباينة ، أو الاستجابة لها ، كما توفر لهن فرصة تحقيق أهدافهن الشخصية .

ويؤكد ذلك ما ورد في توصيات المؤتمر القومي لتطوير التعليم الإعدادي الذي عقد في العام ١٩٩٤م ؛ أنه من بين أهداف المناهج التعليمية تنمية العديد من المهارات الحياتية ومنها ، مساعدة التلاميذ على استثمار البيئة ، والحفاظ عليها ، وإدراك المشكلات التي يواجهها الإنسان في حياته المعاصرة ، وتنمية القدرة على التفكير العلمي وتوظيفها في حل المشكلات التي تواجه الفرد ، وتنمية القدرة على تحمل المسؤولية ، والعمل بروح الفريق ، وممارسة الحقوق والواجبات . (وزارة التربية والتعليم ، ١٩٩٤ ، ٣٠) كما تؤكد العديد من الدراسات على أهمية اكتساب الطلاب بمختلف مراحل التعليم للمهارات الحياتية ومنها :

دراسة Orkin (١٩٩٦) التي هدفت إلى وضع تصور مقترح لتنمية المهارات الحياتية المطلوبة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية؛ ليؤدوا دورهم بشكل جيد في المجتمع، ويقدم هذا التصور برنامجاً لزيادة المهارات الضرورية للتعليم وللمعيشة ، مثل التعاون والمثابرة ، وحل المشكلات والصداقة ، وأوصت الدراسة بثلاثة برامج أساسية لتنمية المهارات الحياتية وهي إدخال وحدة متكاملة لتدريس التلاميذ مفردات المهارة الحياتية الرئيسة ، أو تطوير برنامج يوظف استخدام المهارات الحياتية في الفصل ، ووضع خطة لربط المهارات الحياتية بالمدسة كلها .

كما قدم Coffey (١٩٩٨) دراسة هدفت إلى تقديم اقتراحات لتدريس بعض المهارات الحياتية لتلاميذ المرحلة المتوسطة ؛ بهدف مساعدة التلاميذ على الحياة بصورة أكثر نجاحاً ولأداء أدوارهم المتعددة كأفراد في الأسرة والمجتمع ، وأوصت الدراسة بضرورة توفير الإمكانيات المادية والبشرية المطلوبة لتنفيذ برنامج المهارات الحياتية ، وتدريب المعلمين عليها .

وجاءت دراسة خديجة بخيت (٢٠٠٠) التي هدفت إلى تعرف فاعلية الدراسة الجامعية فى تنمية بعض المهارات الحياتية لدى طلاب الجامعة من مختلف التخصصات والكليات ، وتوصلت نتائجها إلى قصور الدراسة الجامعية فى تنمية العديد من المهارات الحياتية اللازمة للطلاب .

ومن الدراسات السابقة دراسة Mik (٢٠٠١) التي هدفت إلى تنمية المهارات الحياتية لدى التلاميذ في مرحلة التعليم الثانوي ، وقد أكدت على أهمية اكتساب المهارات الحياتية كمدخل لتدعيم المفاهيم لدى التلاميذ من خلال برنامج أعد لهذا الغرض ، كما توصلت نتائج الدراسة إلى فاعلية البرنامج فى تحقيق أهدافه المتمثلة فى التحسن الملحوظ فى أداء التلاميذ فى اكتساب المفاهيم وتعلمها ، من خلال استخدام مدخل المهارات الحياتية لتنميتها.

وهدف دراسة وحيد حامد (٢٠٠٣) إلى تعرف فاعلية الأنشطة اللغوية (نشاط التمثيل - نشاط المناظرة - نشاط الصحافة) فى تنمية بعض المهارات الحياتية (التلخيص - إعداد التقارير - الحوار والتفاوض) لدى طلاب المرحلة الثانوية الزراعية وأسفرت نتائج الدراسة عن فاعلية تلك الأنشطة فى تنمية بعض المهارات الحياتية لدى الطلاب مجموعة الدراسة .

واهتمت دراسة فاطمة عبد الرزاق عمر (٢٠٠٤) بقياس فاعلية برنامج في الاقتصاد المنزلي لتنمية الوعي الاستهلاكي وبعض المهارات الحياتية لدى مجموعة من طلاب جامعة جنوب الوادي بقنا ، وأسفرت نتائجها عن فاعلية البرنامج المقترح في تنمية بعض المهارات الحياتية لدى مجموعة الدراسة ، وأوصت بأهمية نشر الوعي الاستهلاكي والتدريب على بعض المهارات الحياتية الاستهلاكية ، عن طريق برامج موجهة للأسرة .

وجاءت دراسة على الحديبي (٢٠٠٨) التي هدفت إلى بناء برنامج قائم على معايير تعليم اللغة العربية كلغة أجنبية فى تنمية المهارات الحياتية اللازمة للناطقين بلغات

أخرى وأسفرت نتائجها عن فاعلية البرنامج في تنمية مهارات التواصل اللغوي والتفكير والوعي الثقافي لدى الطلاب مجموعة الدراسة .

ويتضح مما سبق أهمية المهارات الحياتية لدى الطلاب الدارسين في المراحل الدراسية المختلفة ؛ لما تحققه لهم من تنمية العديد من المهارات التي تساعد على التكيف مع الحياة والتفاعل مع المجتمع المحيط بهم .

ويعد التعلم النشط من الاتجاهات الحديثة في التعليم والتعلم التي يمكن استخدامها بفاعلية في مدارس الفصل الواحد ؛ وذلك نظرا للعدد الصغير من الدارسات بتلك المدارس ؛ ونظرا لأن الفلسفة التي تقوم عليها تلك المدارس تهتم كثيرا بإكساب الدارسات العديد من المهارات التي لا يمكن أن تكتسبها الدارسة إلا من خلال المشاركة الفعالة في العملية التعليمية.

فالدراسة خلال التعلم النشط تكون أكثر فاعلية ؛ حيث تمارس مهارات التفكير وتكتسب المهارات وتنميها ، وتكون لديها الثقة بالنفس ؛ وذلك من خلال الأنشطة العديدة التي تشارك فيها مثل : طرح الأسئلة والاشتراك في المناقشات وحل المشكلات والإفادة من التعلم في التطبيقات الحياتية العملية ، بحيث تصبح أكثر قدرة على الاستقلال بحياتها . (على جودة ، ٢٠٠٥ ، ١٢٦)

ويرى جابر عبد الحميد (١٩٩٨ ، ٢٠٤) أن التعلم النشط "هو ذلك التعلم القائم على الاعتقاد بأن تعلم التلميذ ينبغي أن يكون نشطا مرتبطا بخبرة التلميذ ، وأن يكون شبيها بالحياة على قدر الإمكان " .

وأثبتت دراسة Nelson (١٩٩٩) فاعلية استراتيجيات التعلم النشط في تنمية المهارات المرتبطة بالفهم التاريخي ومنها مهارات البحث والاتصال لدى التلاميذ في المرحلتين الابتدائية والإعدادية .

وأسفرت دراسة محمد هندي (٢٠٠٢) عن نتائج عدة منها ؛ أن استخدام استراتيجيات التعلم النشط قد أسهم في اكتساب طلاب الصف الأول الثانوي الزراعي بعض المفاهيم البيولوجية ، والاتجاه نحو الاعتماد الإيجابي المتبادل ، والقدرة على تقدير الذات .

وتوصلت نتائج دراسة على جودة (٢٠٠٥) إلى فاعلية بعض استراتيجيات التعلم النشط في تنمية بعض مهارات التفكير التاريخي والاتجاه نحو مادة التاريخ لدى طلاب المرحلة الثانوية .

وأثبتت دراسة هناء حسني (٢٠٠٥) فاعلية استخدام إستراتيجية الجيسو إحدى إستراتيجيات التعلم النشط في تدريس التاريخ في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي .

وجاءت نتائج دراسة عبد الرحمن كامل (٢٠٠٧) موضحة أن استخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط قد أسهم في تنمية بعض مهارات التعبير التحريري لدى طلاب الصف الأول الثانوي .

ولا تقتصر أهمية التعلم النشط والحاجة إليه على تلاميذ المراحل التعليمية الأولى بل إن هذه الاستراتيجية لها أهميتها لدى طلاب الجامعة ، وهذا ما أكدته عدة دراسات مثل دراسة (James Putz , 1999) التي هدفت إلى تعرف التسهيلات والمعوقات لاستخدام التعلم التعاوني في فصول كلية الاتصالات ، واقترحت هذه الدراسة أنه لكي يمكن استخدام التعلم التعاوني داخل الكلية يجب على المعلمين والطلاب أن يتعلموا المهارات الاجتماعية ، ويتغلبوا على اللامبالاة والفردية لدى الطلاب ، وعلى الرغم من أن أعضاء هيئة التدريس في الكلية يستخدمون طريقة المحاضرة في قاعة الدرس ، إلا أن الطلاب يستمتعون بمواقف التعلم النشط . وتوصلت الدراسة إلى أن التعلم التعاوني يمكن أن يكون طريقة تعليمية تعليمية في كلية الاتصالات .

كما أوضحت نتائج دراسة (Jennifer Anne Weir, 2005) أن استخدام التعلم النشط كان له تأثير إيجابي في تحصيل الطلاب في مقرري هندسة النقل وهندسة المرور كما كان لطلاب المجموعة التجريبية اتجاه إيجابي نحو المقرر يفوق اتجاهات طلاب المجموعة الضابطة بنسبة قليلة ، حيث لم يكن هناك فرق دال إحصائيا بينهما في الاتجاه نحو المقرر.

يتضح مما سبق أهمية مدارس الفصل الواحد في توصيل رسالة العلم إلى الفتيات في المناطق الريفية ؛ ولاستكمال رسالتها فإن هذا يتطلب الاهتمام بأساليب التدريس المتبعة في هذه المدارس من خلال استخدام التعلم النشط ؛ بما يسهم في إكساب الدارسات المهارات الحياتية التي تسعى فلسفة مدارس الفصل الواحد إلى غرسها لدى الفتيات ؛ ولذا سعت الدراسة الحالية إلى بناء برنامج قائم على التعلم النشط ، وتعرف فاعليته في تنمية بعض المهارات الحياتية لدى الدارسات بمدرسة الفصل الواحد.

مشكلة البحث

على الرغم من الاهتمام الكبير من القائمين على مدارس الفصل الواحد ، إلا أن البرامج التعليمية المقدمة للفتيات بتلك المدارس تحتاج إلى إعادة النظر ، من حيث محتواها وأساليب تدريسها ، حيث إن مناهج التعليم بتلك المدارس لا تراعي الاحتياجات الحقيقية للفتيات ، ولا تلائم احتياجات البيئة المحلية التي يعيشن فيها ، كما أن القائمات على التدريس بتلك المدارس في حاجة إلى التدريب على أساليب التدريس الحديثة ، والبعد عن التعليم التلقيني ، وهذا ما تؤكدته نتائج العديد من الدراسات ، ومنها دراسة شاكر عبد العظيم (١٩٩٧) التي هدفت إلى تعرف مدى ملاءمة مقرر اللغة العربية بمدرسة الفصل الواحد لأهدافها ، والتي أشارت نتائجها إلى أن مقررات اللغة العربية بتلك المدارس لا تراعي أهداف هذه المدارس ، ولا تتناسب وطبيعة الدارسات وبيئاتهن وأوصت بضرورة تصميم منهج اللغة العربية بمدرسة الفصل الواحد في ضوء الاحتياجات الفعلية للدارسات .

وجاءت دراسة فؤاد حلمي (١٩٩٨) التي هدفت إلى دراسة كفاءة الأداء التعليمي في مدارس الفصل الواحد من منظور واقعي ، وتحديد العوامل المؤثرة فيه وأشارت نتائجها إلى عدم ملاءمة المقررات الدراسية بهذه المدرسة للمتطلبات المستقبلية للفتاة ، وضعف إعداد المعلمات وتدريبهن بتلك المدارس .

واستهدفت دراسة عبد العظيم عبد السلام (١٩٩٩) تعرف واقع العملية التعليمية في مدارس الفصل الواحد بمحافظة الشرقية ، والمعوقات التي تحول دون تحقيق تلك المدارس لأهدافها ، وكشفت نتائجها عن انخفاض في مستوى العملية التعليمية بتلك المدارس ؛ وذلك نظرا لصعوبة تلك المناهج بالنسبة لمستويات الدارسات ، وقلة المعلمات المؤهلات تربويا ، وأوصت بضرورة الاهتمام بتطوير تلك المدارس ، وتنويع طرق التدريس المستخدمة فيها بما يتلاءم ومستويات الدارسات .

وهدف دراسة معتز إبراهيم (٢٠٠١) إلى تنظيم منهج الرياضيات للصفوف الثلاثة الأولى بمدرسة الفصل الواحد ؛ ليصبح أكثر ملاءمة لواقع هذه المدارس وتلميذاتها وأشارت إلى أن منهج الرياضيات بتلك المدارس لا يتلاءم والاحتياجات الفعلية للدارسات ؛ ولذا قام الباحث بإعداده وتنظيمه ؛ ليتلاءم والاحتياجات الحقيقية للدارسات ومستوياتهن .

واهتمت دراسة نادي الديب (٢٠٠٢) بتطوير منهج اللغة العربية بمدرسة الفصل الواحد للفتيات فى ضوء أهداف هذه المدرسة ، وأشارت إلى أن تلك المدارس تتطلب مناهج خاصة تتناسب وطبيعة تلك المدارس وضرورة أن تختلف - إلى حد كبير عن المناهج التي تقدم للتلاميذ بالمرحلة الابتدائية ؛ نظرا لاختلاف أهداف كل مدرسة وضرورة أن يتضمن هذا الاختلاف المحتوى العلمي والأنشطة وطرائق التدريس وأساليب التقويم ، وفى ضوء ذلك قام بوضع تصور لتطوير منهج اللغة العربية فى ضوء أهداف مدارس الفصل الواحد .

ومن الدراسات السابقة كذلك دراسة سوزان أبو الفضل (٢٠٠٥) التي استهدفت تطوير مدارس الفصل الواحد في ضوء تطبيق المعايير القومية للتعليم، وأشارت نتائجها إلى صعوبة المناهج بمدارس الفصل الواحد وانخفاض مستوى كفاءة القائمت على التدريس بتلك المدارس ، وعدم وجود برامج تدريبية جادة للارتقاء بمستواهن ، وقامت الباحثة باقتراح تصور لتطوير العمل بتلك المدارس في ضوء المعايير القومية للتعليم .

في ضوء ما سبق تحددت مشكلة البحث الحالي في أن برامج التعليم وأنشطته التي توظف في مدارس الفصل الواحد لا تتناسب - إلى حد كبير - مع احتياجات الدارسات كما أن الدارسات في هذه المدارس في حاجة إلى تنمية بعض المهارات الحياتية لديهن بتوظيف التعلم النشط ؛ ولدراسة هذه المشكلة حاول الباحثان الإجابة عن السؤال الرئيس التالي :

- ما فاعلية برنامج قائم على التعلم النشط في تنمية بعض المهارات الحياتية لدى الدارسات بمدارس الفصل الواحد ؟ ويتفرع عن هذا السؤال الرئيس الأسئلة التالية :
- ما المهارات الحياتية اللازمة للدارسات بمدارس الفصل الواحد ؟
 - ما التصور المقترح لبرنامج قائم على التعلم النشط لتنمية بعض المهارات الحياتية لدى الدارسات بمدارس الفصل الواحد؟
 - ما فاعلية البرنامج القائم على التعلم النشط في تنمية بعض المهارات الحياتية لدى الدارسات بمدارس الفصل الواحد ؟

أهداف البحث:

هدف البحث إلى تحقيق ما يلي:

- ١ - تحديد المهارات الحياتية اللازمة للدارسات بمدارس الفصل الواحد .
- ٢ - بناء برنامج مقترح قائم على التعلم النشط لتنمية بعض المهارات الحياتية لدى الدارسات بمدارس الفصل الواحد .

٣ - تعرف فاعلية البرنامج القائم على التعلم النشط في تنمية بعض المهارات الحياتية لدى الدارسات بمدارس الفصل الواحد .

حدود البحث:

التزم البحث الحالي بالحدود التالية :

- مجموعة من الدارسات بمدارس الفصل الواحد في محافظة سوهاج .
- الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠٠٨/٢٠٠٩ م .
- بعض المهارات الحياتية التي تناسب الدارسات بمدارس الفصل الواحد .

منهج البحث:

استخدم المنهج الوصفي في الإطار النظري للبحث وإعداد أدواته ، وفى تحليل النتائج وتفسيرها ، كما استخدم المنهج شبه التجريبي فى التجربة الميدانية للبحث .

أدوات البحث ومواد تدريسه :

للإجابة عن أسئلة البحث ، وتحقيق أهدافه قام الباحثان بإعداد الأدوات والمواد

التدريسية التالية :

- ١- استبانة لتحديد المهارات الحياتية اللازمة للدارسات بمدرسة الفصل الواحد .
- ٢- مواد التدريس ، وهى مجموعة الأنشطة القائمة على التعلم النشط ، أعدت في صورة برنامج لتنمية بعض المهارات الحياتية لدى الدارسات بمدرسة الفصل الواحد .
- ٣- أداة القياس ، وهى اختبار (قبلي / بعدى) لتقدير مستوى أداء الدارسات بمدرسة الفصل الواحد في المهارات الحياتية ، وتعرف أثر تطبيق البرنامج المقترح على مستواهن في هذه المهارات .

مصطلحات البحث:

١ - التعلم النشط :

يعرف التعلم النشط فى هذا البحث بأنه كل الإجراءات التدريسية التي تتطلب من المتعلم ممارسة بعض المهام فى الموقف التعليمي الفعلي أكثر من مجرد الاستماع إلى شرح المعلم ، وتتمثل فى ممارسة التلميذ للاستماع والتحدث ، وإلقاء الأسئلة ، والإجابة عنها، والحركة والتفاعل الإيجابي مع الموقف التعليمي التعلمى .

٢ - المهارات الحياتية :

تعرف بأنها المهارات التي تساعد الدارسات بمدارس الفصل الواحد على التكيف مع الحياة ، ومواجهة المشكلات والتحديات التي تواجههم ، بحيث تصبحن قادرات على تحمل المسؤولية ، وتحقيق الاتصال الفعال مع الآخرين ، والتفاعل الإيجابي مع متطلبات الحياة اليومية.

٣ - مدرسة الفصل الواحد :

تعرف بأنها مدرسة تضم فصلا واحدا ، أنشئت لتقديم خدمات تعليمية للفتيات فى المناطق التي لا تصل إليها الخدمات التعليمية ، وتدرس فيها الفتيات فى الشريحة العمرية من ٨ - ١٤ سنة لإكسابهن بعض المهارات العلمية والحياتية التي تمكنهن من التكيف مع المجتمع.

أهمية البحث وقيمته التطبيقية

١- تنبع أهمية البحث الحالي من أهمية الموضوع الذي يتناوله ، وهو تنمية المهارات الحياتية لدى الدارسات بمدارس الفصل الواحد باتباع إجراءات التعلم النشط، وكذلك أهمية المرحلة التعليمية التي تطبق فيها .

- ٢- يقدم البحث دليلا للمعلم ، لتنفيذ إستراتيجية التعلم النشط ، يمكن الاستفادة منه في إعداد أدلة أخرى .
- ٣- يهتم بالمهارات الحياتية التي تحتاجها الدارسات بمدارس الفصل الواحد للتدريب على كيفية مواجهة المشكلات الحياتية اليومية ، والتصرف السليم فى المواقف الحياتية .
- ٤- يزود مخططي المناهج ومعدى المواد التعليمية لمدارس الفصل الواحد بمحتوى علمي ، قد يفيدهم في تطوير مناهج مدارس الفصل الواحد ؛ لكي تسهم في تنمية المهارات الحياتية لدى الدارسات .
- ٥- قد يفتح المجال أمام دراسات وبحوث أخرى تهتم بأساليب التدريس بمدارس الفصل الواحد ومدارس المجتمع .

خطوات البحث:

- للإجابة عن أسئلة البحث اتبعت الخطوات الإجرائية التالية:
- أولا :** مراجعة أدبيات التربية والبحوث السابقة التي تناولت كلاً من : مدرسة الفصل الواحد ، واستراتيجية التعلم النشط ، والمهارات الحياتية .
- ثانيا :** إعداد الإطار النظري للبحث ، وتم فيه تناول كل من :
- ١- مدارس الفصل الواحد ، من حيث مفهومها وتطور نشأتها ، فلسفتها ، أهدافها المنهج الدراسي بمدارس الفصل الواحد ، مزاياها ، ومدرسة الفصل الواحد وتنمية المهارات الحياتية .
 - ٢- التعلم النشط ، من حيث مفهومه ، مبررات استخدامه ، ميزاته ، ودور المعلم والمتعلم في التعلم النشط ، ومكوناته ، وضرورة التعلم النشط بمدارس الفصل الواحد .
 - ٣- المهارات الحياتية ، من حيث مفهومها ، وأهدافها ، وتصنيفاتها ، وأهميتها للدارسات بمدارس الفصل الواحد ، وأساليب تنميتها ، والمهارات الحياتية اللازمة للدارسات بمدارس الفصل الواحد .

ثالثا : إعداد أدوات البحث واشتملت على:

أ. استبانة بالمهارات الحياتية اللازمة للدارسات بمدارس الفصل الواحد ، وعرضها علي المحكمين ؛ لإبداء الرأي فيها ، وإجراء التعديلات المناسبة وفقا لآرائهم وصياغة القائمة النهائية بالمهارات الحياتية اللازمة للدارسات بمدرسة الفصل الواحد .

ب. إعداد البرنامج المقترح القائم على التعلم النشط ؛ لتنمية بعض المهارات الحياتية لدى الدارسات بمدرسة الفصل الواحد في ضوء قائمة المهارات الحياتية التي تم التوصل إليها ، وعرضه علي المحكمين ؛ لإبداء الرأي فيه ، وإجراء التعديلات المناسبة وفقا لآرائهم.

ج. إعداد اختبار المهارات الحياتية للدارسات بمدارس الفصل الواحد ، وعرضه علي المحكمين ؛ لإبداء الرأي فيه وإجراء التعديلات المناسبة وفقا لآرائهم ، وإجراء التجربة الاستطلاعية له؛ لحساب الصدق ، والثبات ، والزمن .

رابعا : اختيار مجموعة الدراسة من الدارسات بمدارس الفصل الواحد بمحافظة سوهاج والتي تكونت من (٣٥) دارسة .

خامسا : تطبيق اختبار المهارات الحياتية على مجموعة البحث من الدارسات بمدارس الفصل الواحد تطبيقاً قليباً ورصد نتائجها .

سادسا : تطبيق البرنامج المقترح القائم على التعلم النشط ؛ لتنمية بعض المهارات الحياتية لدى الدارسات بمدرسة الفصل الواحد (مجموعة البحث) .

سابعا : التطبيق البعدي لاختبار المهارات الحياتية لدى الدارسات بمدارس الفصل الواحد ، ومعالجة النتائج إحصائياً .

ثامنا : تحليل نتائج تطبيق اختبار المهارات الحياتية لدى الدارسات (مجموعة البحث) بمدارس الفصل الواحد وتفسيرها ، وبيان دلالتها التربوية .

تاسعا : تقديم التوصيات والمقترحات في ضوء نتائج البحث .

ثانيا: الإطار النظري للبحث

المحور الأول : مدرست الفصل الواحد .

أ – مدرسة الفصل الواحد وتطور نشأتها .

تعد مدرسة الفصل الواحد إحدى صيغ التعليم لأبناء المناطق الريفية والنائية وجاء ظهورها تحقيقا لمبدأ إلزامية التعليم ؛ وبهدف الإسراع في توفير الحد الأدنى من التعليم الأساسي ، واستيعاب كل الأطفال المزمين في هذه المناطق ، حيث يصعب الانتقال بهؤلاء الأطفال إلى قرى مجاورة ؛ نظرا لبعد المدارس عن محل إقامتهم .

وقامت فكرة مدرسة الفصل الواحد من أجل توصيل الخدمة التعليمية للنجوع والكفور المحرومة من التعليم في المقام الأول ، وتعليم الفتيات المتسربات من التعليم لسد أحد منابع الأمية ، وتقبل هذه المدارس التلميذات اللاتي يبلغن من العمر ثماني سنوات إلى أربع عشرة سنة ، حيث يدرسن مناهج المدرسة الابتدائية كاملة من الصف الأول إلى الصف الخامس ، ويقابل كل صف دراسي ما يسمى بالمستوى ، ولا يزيد عدد الفتيات عن سبع في كل مستوى ، ويقوم بالتدريس في تلك المدرسة معلمتان إحدهما تختص بالمواد الثقافية ، والثانية تختص بتدريس الجانب المهني . (رؤوف توفيق ، ١٩٩٧ ، ٨٩)

ونشأت فكرة مدرسة الفصل الواحد في الواقع التربوي المصري في العام الدراسي ١٩٧٥/١٩٧٦ م ، وكان الهدف منها تحقيق الاستيعاب الكامل لجميع الأطفال الذين يصلون سن الإلزام ، وكذلك إتاحة الفرص التعليمية للأطفال الذين تسربوا من التعليم الابتدائي قبل نهاية المرحلة ، وخاصة أطفال المناطق التي يصعب وصول الخدمات التعليمية إليها مثل الكفور والنجوع والقرى قليلة السكان ، وأماكن تجمع البدو وغيرها من الأماكن المحرومة من المدارس . (نادي الديب ، ٢٠٠٢ ، ٤٤) وفي التسعينيات من القرن العشرين الماضي ، ومع ارتفاع معدل الأمية وتفاقمها بين الإناث مقارنة بالذكور أعلنت السيدة الفاضلة سوزان مبارك مبادرة مشروع مدارس الفصل الواحد لتعليم الفتيات

المتسربات من التعليم ، وطبقا للقرار الوزاري رقم ٢٥٥ لسنة ١٩٩٣ قامت وزارة التربية والتعليم بالتعاون مع الجمعية المصرية للتنمية والطفولة ببناء ثلاثة آلاف مدرسة ذات فصل واحد ، لتعليم الفتيات فقط في المناطق المحرومة من الخدمات التعليمية في جميع أنحاء مصر ، وبلغ عدد الفصول في بداية المبادرة مائتين وثلاثة عشر فصل ، وأصبح عددها في العام ٢٠٠٤ ثلاثة آلاف ومائة وواحد فصل ، وبلغ عدد الخريجات منها اثنتين وستين ألفا وسبعمائة وست عشر خريجة . (سوزان أبو الفصل ، ٢٠٠٥ ، ٢١٠)

ب - فلسفة مدارس الفصل الواحد

شهد العقدان الماضيان من القرن العشرين الماضي جهودا غير مسبوقة في مجال التنمية الشاملة للمرأة ، ومنها مجال التعليم ، بيد أنه لوحظ وجود نسبة كبيرة من المتسربات من التعليم ، وأن هذه النسبة تتركز في المناطق الريفية بصفة عامة ، وفي صعيد مصر بصفة خاصة ، ولهذا جاءت الدعوة إلى إحياء فكرة مدرسة الفصل الواحد للفتيات لكي تسهم في علاج ظاهرة التسرب من التعليم مراعية في ذلك الظروف البيئية والاجتماعية للفتيات ، بحيث تنشأ المدرسة وليدة البيئة المحلية وتكون للفتيات فقط ، وتتولى التدريس فيها معلمات .

وحددت (كوثر كوجك ، ١٩٩٥ ، ٦٨) فلسفة مدرسة الفصل الواحد في النقاط التالية:

- تحرير الفتاة من قيد العجز الفكري والمهني لإثبات الذات .
- إطلاق طاقات الفتيات الخلاقة وتأهيلهن لإدراك أهميتهن في المجتمع .
- تمكين الفتيات من التعليم الوظيفي والتعليم لتنمية المجتمع .
- تحديد أفضل الطرق لتحريك الدارسات نحو قبول التغيير الاجتماعي .

- وضع برامج دراسية تقوم على أساس من الوظيفية والارتباط بمشاريع الإنتاج والتنمية.
- تعميق الرغبة لدى الدراسة في الحصول على المعرفة والتزود بالمهارات الحرفية .
- النظرة إلى التعليم بصفة عامة ، وتعليم الفتيات بصفة خاصة على أنه استثمار اجتماعي واقتصادي .
- اعتبار التعليم ظاهرة غير معزولة عن الظواهر الاجتماعية والسياسية والاقتصادية فهو عنصر متكامل معها يتأثر بها ، ويؤثر فيها .
- ويرى محمد شرابي (١٩٩٨ ، ٢٨) أن ثمة ركائز عدة تقوم عليها فلسفة مدارس الفصل الواحد للفتيات منها :
- محو أمية الفتيات واستيعاب المتسربات من التعليم بإتاحة فرصة أخرى لهن لتلقى التعليم.
- تحقيق التنمية الريفية من خلال توظيف التعليم ، واستغلال قدرات الدارسات في التدريب على بعض الحرف التي تساعدن في الحصول على فرص للعمل ، وترفع من مستوى دخل الأسرة .
- إكساب الدارسات قدر من الثقافة حول العمل البيئي ، والصحة والتغذية وتنظيم الأسرة مما ينعكس أثره في تفعيل دور الفتاة الريفية في خفض معدلات الزيادة السكانية ، والارتفاع بمستوى الأسرة صحيا واجتماعيا .
- تأهيل الفتيات للمشاركة الإيجابية في برامج التنمية في المجتمع .

ج- أهداف مدرسة الفصل الواحد للفتيات :

- لما كانت المدرسة ذات الفصل الواحد جزءاً من منظومة التعليم الرسمي ، ونمطاً لنظام تعليمي مواز للتعليم الأساسي ؛ ولذلك فهي تعمل على تحقيق الأهداف العامة للتعليم الأساسي ، ولكن لها شخصيتها المتميزة التي تتلاءم مع احتياجات

- وظروف البيئة المحيطة بها ، ولذلك فإن أهداف هذه المدرسة لا تقتصر على مجرد تعليم الفتيات القراءة والكتابة والحساب ، وإنما تتنوع أهدافها على النحو التالي :
- ١ - التفكير بمعالجة الأمية من جذورها ، وقبل السن المحددة لتعليم الكبار ، وسد منابعها بأسلوب يلائم ظروف وحاجات البيئات المختلفة ، وتوظيف مهارات الدارسات اللغوية والمهنية وإكسابهن اتجاهات ومعلومات ، مما يساعدهن في عدم الارتداد إلى الأمية مرة أخرى . (نبيل عامر وشاكر أحمد ، ١٩٩٨ ، ١٩٥)
 - ٢ - تعميق الشعور الوطني وممارسة حقوق المواطنة والتزاماتها لدى الدارسات وغرس القيم والاتجاهات الاجتماعية السليمة لديهن .
 - ٣ - إكساب الدارسات المهارات التي تحولهن من مستهلكات إلى منتجات ، وتدريبهن على القيام ببعض المشروعات بالقدر الذي يمكنهن من مواجهة أعباء الحياة .
 - ٤ - توصيل الخدمات التعليمية إلى المناطق المحرومة وتذليل المعوقات التي تحول دون تعليم الفتاة الريفية البسيطة ، حيث يمكنها تلقى العلم بالقرب من مسكنها .
 - ٥ - تشجيع المتفوقات من الدارسات على مواصلة التعليم في المراحل التالية للمرحلة الابتدائية . (سوزان أبو الفضل ، ٢٠٠٥ ، ٢٣١)

د - المنهج الدراسي بمدارس الفصل الواحد :

يدرس في مدارس الفصل الواحد المناهج الدراسية نفسها التي تدرس في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي ، ويضاف إليها مواد التكوين المهني والمشروعات التي تدرب الدارسات على اكتساب مهارات مهنية لأعمال مطلوبة في البيئة المحلية .

ويشير (سعيد جميل ، ١٩٩٦ ، ١٤٤) إلى أن منهج مدرسة الفصل الواحد بوضعه الحالي ، وخاصة المنهج الثقافي لا يتناسب وقدرات الدارسات واحتياجاتهن ، ولذا من الضروري المساهمة في وضع بعض الأسس التي يتم في ضوءها تطوير هذا المنهج ومنها :

- أن يطوع محتوى المنهج وتفاصيله ليتلاءم مع البيئة المحلية والاجتماعية للدارسات ، بحيث يرتبط بها ، ويبرز خصائصها ، ويتعرض لمشكلاتها .
- أن يستخدم فى تدريس المنهج طرق تدريس تتلاءم مع ظروف المدرسة ومستويات الدارسات ، حيث إن طرق التدريس التقليدية لا تتلاءم مع تلك المدرسة التي تدرس فيها طالبات مختلفات فى المستوى العمري والدراسي ؛ ولذا فمن الضروري أن تهتم طرق التدريس بمراعاة التنوع والاختلاف فى مستويات الدارسات ، والاهتمام أكثر بالطرق القائمة على نشاط الدارسات واكتسابهن للمعرفة والمهارة بأنفسهن .
- الاستعانة بمصادر البيئة المحلية والإمكانات الموجودة بها فى العملية التعليمية والتي يمكن أن تختلف من مكان لآخر ومن بيئة لأخرى ، بحيث تكون نوعية التعليم المقدمة للدارسات متمشية وظروف بيئتهن .
- المرونة والتنوع والتفاعل مع مكونات البيئة ؛ وذلك نظرا لتنوع مستويات الدارسات ، وتنوع البيئات التي توجد بها مدارس الفصل الواحد .

٥ - مزايا مدرسة الفصل الواحد :

- يشترك كل من (نادي الديب ، ٢٠٠٢ ، ٥٥) و (صبري الوكيل ، ١٩٨٤ ، ٥٧) إلى أن هناك الكثير من المزايا التي يحققها التعليم بواسطة مدارس الفصل الواحد منها :
- إتاحة منفذ لتعليم الفتيات اللاتي فى سن المدرسة ، ولكنهن غير مقيدات بالمدارس .
- توصيل الخدمة التعليمية للفتاة فى أعماق القرية أو الكفر أو النجع على أيدي معلمات من بني جنسها مقبولات اجتماعيا .
- تيسير استمرار الخدمات التعليمية للمتسربات فى أية سنة من سنوات التعليم الابتدائي لمنع ارتدادهن إلى دائرة الأمية .
- تنمية مهارات الدارسات فى القراءة والكتابة والحساب ، وإكسابهن مهارات التعامل والعمل الاجتماعي .

- معاونة الدارسات على التكيف الاجتماعي ، وتزويدهن بقدر من الثقافة العلمية والاجتماعية والسلوكية الصحيحة .
- القدرة على تكييف مواعيد الدراسة وفتراتها بما يتلاءم وظروف البيئة المحيطة .
- مرونة المناهج الدراسية وشمولها ومواءمتها لظروف البيئة والمجتمع ومراعاتها لمستويات الدارسات واحتياجاتهن .

و- مدرسة الفصل الواحد وتنمية المهارات الحياتية

تقوم فلسفة مدارس الفصل الواحد على وضع منهج خاص يصلح لهذه المدرسة ويساعد على تأهيل الفتيات المستهدفات للدخول في معترك الحياة ، وبهدف تمكينهن من اكتساب المهارات التي تؤهلن للمشاركة الإيجابية في عملية التنمية بمفهومها الواسع (كوثر كوجك ، ١٩٩٥ ، ٦٨) ، ويتطلب هذا أن يكون للمناهج المدرسية المقدمة للدارسات في تلك المرحلة دور كبير في إكسابهن المهارات الحياتية التي تحتاجها كل طالبة للتعامل مع بيئتها وحياتها اليومية .

فالدارسة بمدارس الفصل الواحد تحتاج إلى العديد من المهارات في حياتها اليومية، سواء كانت مهارات لغوية تساعد في التعامل اللغوي مع أسرته وأفراد مجتمعها، أو لتثقيف نفسها من خلال القراءة في الصحف والكتب والمجلات ؛ للتعرف أكثر على مجتمعها ووطنها والعالم المحيط بها ؛ لتشعر بنفسها كمواطنة لها حقوق وعليها واجبات نحو المجتمع المحلي ونحو الوطن ، كما تحتاج الدارسة إلى بعض المهارات الحسابية للتعامل بالبيع والشراء واستخدام النقود ، وغيرها من العمليات الحسابية التي تحتاجها كمواطنة ، كذلك تحتاج الدارسة إلى تعلم بعض المهارات الاجتماعية ، كالعمل الاجتماعي، وكيفية التواصل مع أفراد المجتمع ، بالإضافة إلى بعض المهارات الصحية التي تحتاجها الفتاة للتعامل مع الأمراض المختلفة التي تتعرض لها هي وأسرته ، أو كيفية الحفاظ على صحتها وأسرته ومجتمعها من تلك الأمراض .

كل تلك المهارات الحياتية من الأهمية بمكان تضمينها في المناهج الدراسية للدارسات بمدارس الفصل الواحد وتدريب الفتيات عليها ، حتى تحقق تلك المدارس الأهداف التي وجدت من أجلها ، وهى نشر الثقافة والوعي لدى الفتيات فى المناطق الريفية المحرومة من التعليم .

المحور الثاني : التعلم النشط :

١ - مفهوم التعلم النشط .

يري (Wilbert, 1998, 2) أن التعلم النشط هو " إشغال التلاميذ في عمل شيء بجانب الاستماع إلى المدرس ، وأخذ الملاحظات لمساعدتهم في أن يطبقوا المادة الدراسية وقد يشارك التلاميذ في التحدث والاستماع إلى الآخرين ، أو الكتابة والقراءة " .

ويعرفه أحمد اللقاني ، على الجمل (١٩٩٩ ، ٩١) بأنه " ذلك التعلم الذي يشارك فيه المتعلم مشاركة فعالة في عملية التعلم ، من خلال قيامه بالقراءة والبحث والاطلاع ومشاركته في الأنشطة الصفية واللاصفية ، ويكون فيه المعلم موجها ومرشدا لعملية التعلم " .

ويرى حمدي علي (٢٠٠٢ ، ٢٩٤) أنه " التعلم الذي يعتمد على قيام أحد الطلاب بالتدريس لأقرانه ، تحت إشراف المعلم وتوجيهه مع مراعاة أن يكون القرين من الفئة العمرية نفسها لأفراد مجموعته أو من فئة تعلوها " .

ويعرفه عبد اللطيف حيدر (٢٠٠٥ ، ٢) بأنه " طريقة تدريس تشرك المتعلمين في عمل أشياء تجبرهم على التفكير فيما يتعلمونه " .

ومن خلال ما سبق يمكن تعريف التعلم النشط إجرائيا في هذا البحث بأنه كل الإجراءات التدريسية التي تتطلب من المتعلم ممارسة بعض المهام في الموقف التعليمي أكثر من مجرد الاستماع إلى شرح المعلم ، وتتمثل في ممارسة التلميذ للاستماع والتحدث وإلقاء الأسئلة ، وغير ذلك من المناشط التي تجعل المتعلم إيجابيا ومتفاعلا مع الموقف التعليمي .

٢ - مبررات استخدام التعلم النشط .

هناك العديد من المبررات التي تدعو إلى استخدام التعلم النشط حددها عبد اللطيف حيدر (٢٠٠٥، ٤)، وحسن زيتون (٢٠٠٣، ١٥٤)، وصالح هندي، هشام عليان (١٩٩٩، ٢٩) فيما يلي :

١. التعلم عن طريق التلقين هو أسلوب التعلم السائد في العالم العربي ، ويعود الطالب على التريديد والحفظ والخضوع للسلطة ، ولا يساعده على البحث والإبداع .

٢. مناداة المفكرين التربويين منذ عشرات السنين بأهمية مشاركة المتعلم بشكل نشط في عملية التعلم أمثال جون ديوي ، وجان بياجيه ، وجيروم برونر ، وجميعهم يؤكدون على أهمية بذل المتعلم جهدا عقليا في أثناء عملية التعلم من خلال قيامه بأنشطة التعلم .

٣. أن الاتجاهات العالمية متغيرة ، ويبدو ذلك فيما يعتري عالم التربية بصفة عامة من مستحدثات في مجال الوسائط المتعددة ، والتقنيات الحديثة ، الأمر الذي نبه إلى ضرورة إعادة النظر في أساليب التدريس .

٤. يتسم العصر الذي نعيش فيه بثورة تكنولوجية وعلمية شملت مناشط الحياة جميعها، أدت إلى تراكم ، وازدياد المعرفة الإنسانية .

٥. الرؤية التكاملية للمناهج والنشاط المدرسي ؛ لتحقيق مفاهيم مشتركة بين العاملين والتلاميذ والمجتمع المحلي .

٦. الانفجار الكبير للمعرفة الإنسانية ، والانفجار المتزامن للتوقعات البشرية فيما يخص التربية .

٧. اهتمام الطرق التقليدية في التربية وفي التدريس بدور المعلم والنشاط التعليمي الذي يقوم به في نقل المادة الدراسية ، وليس دور المتعلم .

٨. الانتقادات التي وجهت إلى الاتجاه التقليدي في التدريس الذي أحل بالعلاقة بين أضلاع العملية التعليمية (المعلم – المتعلم – المادة التعليمية) والتي يكون فيها

المتعلم سلبيا ، وليس له دور في العملية التعليمية ، والتدريسية داخل الفصل ومن ثم ظهرت اتجاهات كثيرة حاولت تجاوز تلك الانتقادات .

٩. التعلم النشط يساعد على إبقاء أثر التعلم لفترة طويلة.

١٠. التعلم النشط يجمع ما بين التعلم النظري الذي يرغبه المتعلم والتعلم التطبيقي الذي يستفيد منه .

مما سبق يتضح أن التحديات المستقبلية التي واجهت المناهج أدت إلى ظهور إستراتيجيات جديدة ، ومن هذه الإستراتيجيات إستراتيجية التعلم النشط الذي أثبتت فاعليتها في العملية التعليمية بعامه ، وفي التدريس بخاصة والتي أعطت توقعات عالية كذلك أثبتت الدراسات أن المتعلمين لا يتعلمون من خلال الإنصات وكتابة المذكرات وإنما من خلال التحدث والكتابة وطرح الأسئلة والإجابة عنها ، وربط ما يتعلمونه بخبراتهم السابقة وبتطبيقاتها في حياتهم اليومية .

٣ - ميزات التعليم النشط .

بالرجوع إلى أدبيات التربية وجد الباحثان آراء متعددة ، فيما يتعلق بميزات التعلم النشط منها ما ذهب إليه مهدي سالم (٢٠٠٣ ، ٩٣) من أن للتعلم النشط عدة مزايا منها :

١. يعد مجالا للتعبير عن ميول المتعلمين وإشباع حاجاتهم.
٢. يمكن تعلم ما يصعب تعلمه في البيئة الصفية.
٣. يهيئ للمتعلمين مواقف تعليمية حية ذات فاعلية.
٤. يثير المتعلمين ويحفزهم للتعلم.
٥. إكساب المتعلمين جوانب مهنية ، وجوانب انفعالية ومهارات وخبرات اجتماعية قد يصعب اكتسابها داخل الفصول ، مثل التعاون ، وتحمل المسؤولية ، والإبداع وضبط النفس.

ويري عبد اللطيف حيدر (٢٠٠٥ ، ٤) أن للتعلم النشط فوائد منها :

١. تشكل معارف المتعلمين السابقة خلال التعلم النشط دليل عند تعلم المعارف الجديدة، وهذا يتفق مع فهمنا بأن استثارة المعارف شرط ضروري للتعلم .
 ٢. يتوصل المتعلمون خلال التعلم النشط إلى معارف ذات معنى عندهم للمشكلات لأنهم يربطون المعارف الجديدة أو الحلول بأفكار وإجراءات مألوفة عندهم ، وليس استخدام حلول أشخاص آخرين .
 ٣. يحصل المتعلمون خلال التعلم النشط على تعزيزات كافية حول مهمتهم للمعارف الجديدة .
 ٤. الحاجة إلى التوصل إلى ناتج ، أو التعبير عن فكرة خلال التعلم النشط تجبر المتعلمين على استرجاع معلومات من الذاكرة ربما من أكثر من موضوع ، ثم ربطها ببعضها ، وهذا يشابه المواقف الحقيقية التي يستخدم فيها المتعلم المعرفة .
 ٥. يبين التعلم النشط للمتعلمين قدرتهم على التعلم بدون مساعدة سلطة ، وهذا يعزز ثقتهم بذاتهم ، والاعتماد على الذات .
 ٦. يفضل معظم المتعلمين أن يكونوا نشطين خلال التعلم .
 ٧. يتعلم الطلاب من خلال التعلم النشط أكثر من المحتوى المعرفي ، فهم يتعلمون مهارات التفكير العليا ، فضلا عن تعلمهم كيف يعملون مع آخرين يختلفون عنهم
 ٨. يتعلم الطلاب خلال التعلم النشط إستراتيجيات التعلم نفسه ، وطرق الحصول على المعرفة .
- يتضح مما سبق أن التعلم النشط يساعد الطلاب على اكتساب العديد من المهارات ويشكل أفضل من أساليب التدريس التقليدية ، مما يمكن أن يساعد في اكتساب الدارسات بمدارس الفصل الواحد المهارات الحياتية التي تمكنهن من التكيف مع المجتمع المحيط بهن .

٤- دور المعلم في التعلم النشط .

يرى أشرف أنور (٢٠٠٥ ، ١) أن دور المعلم في التعلم النشط هو خلق جو تعليمي فعال داخل غرفة الصف ، واستخدام العديد من الوسائل والأساليب التي تحقق مشاركة فعالة من الطلاب في عمليتي التعليم والتعلم . وحتى يكون المعلم قادرا على تطبيقه في غرفة الصف بشكل جيد لابد له من أن يتمتع بصفات شخصية ، حيث يكون مستقبلا للنقد ، ذا عقلية منطقية ، غير متسلط في قراراته ، ومخلصا لعمله ، يمتلك المعرفة في المادة التي يدرسها ، ولديه القدرة على التحليل والإبداع .

ويضيف عبد اللطيف حيدر (٢٠٠٥ ، ٣) أن دور المعلم في التعلم النشط يتلخص في أنه الموجه والمرشد والمسهل للتعلم ، فهو لا يسيطر على الموقف التعليمي ، ولكنه يدير الموقف التعليمي إدارة ذكية بحيث يوجه المتعلمين نحو الهدف منه ، وهذا يتطلب منه الإلمام بمهارات عامة تتصل بطرح الأسئلة وإدارة المناقشات ، وتصميم المواقف التعليمية المشوقة والمثيرة ، وغيرها .

ولعل أهم ما يمكن استخلاصه مما سبق أن للمعلم الدور الرئيس والمهم في التخطيط والتنفيذ لإستراتيجية التعلم النشط داخل الصف ، وأن أي قصور في عمل المعلم سيؤدى إلى عدم نجاح تطبيق تلك الإستراتيجية بكفاءة داخل الصف .

٥ - عناصر التعلم النشط .

للتعلم النشط خمسة عناصر أساسية حددها (Poppennagen, 2005, 13-17)

(و) إيهاب شحاتة ، ٢٠٠٧ ، ص ٣٣-٣٥) فيما يلي :

أ - المتعلم .

يعتبر التعلم النشط أن المتعلم هو محور العملية التعليمية ، كما أنه يجعل دور المتعلم لا يقل أهمية عن دور المعلم ، فالموقف التعليمي يجب أن يكون قائما بين الطرفين وبشكل مشترك ،

مما يؤدي إلى اكتساب المتعلم للمعلومات والمهارات بشكل فعال ، كما أن التعلم النشط يكسب المتعلم القدرة على تحليل المواقف وحل المشكلات التي تواجهه في حياته اليومية .

ب - المعلم .

يختلف دور المعلم في التعلم النشط عن التعلم التقليدي ، فلم يعد دور المعلم تلقين المتعلم المعرفة وتشجيعه على إعادة تذكرها ، بل إن دوره أصبح أكثر ايجابية وفعالية ، فهو يعمل على خلق جو تعليمي فعال ومناسب داخل حجرة الدراسة ، وفي التعلم النشط يجب على المعلم أن يتمتع بمجموعة من الصفات التي تساعد في أداء مهمته والتي منها ، ان يكون محبوبا من قبل تلاميذه مخلصا لعمله ، ويمتلك القدرة على التحليل والإبداع والإقناع وان يكون ملما بقواعد وأساليب التعلم النشط .

ج - المقرر الدراسي .

فى التعلم النشط ينبغي أن تعاد صياغة المقرر الدراسي بما يتلاءم مع التعلم النشط ، ولا يكون ذلك إلا من خلال إلمام المعلم الماما كاملا بهذا المقرر ؛ حتى يتمكن من إعادة صياغته وفق ما يراه مناسباً من التعلم النشط ، وهذا يتطلب من واضعي المناهج أن يراعوا صياغتها بما يتوافق مع التعلم النشط ؛ حتى يستطيع دارسو هذه المقررات اكتساب القدرة على التحليل والتركيب وتنمية المهارات الحياتية لديهم .

د - بيئة التعلم .

حتى يطبق التعلم النشط بنجاح فى البيئة الصفية ، لابد من أن يكون التعلم داخل غرفة الصف مشجعا للتلاميذ ، بحيث يكون هناك تفاعل مشترك بين المعلم والمتعلم والأسلوب المستخدم فى التدريس ، كما يجب أن يكون التعاون هو الصفة السائدة والسيطرة على الموقف التعليمي .

وبيئة التعلم النشط تساعد المتعلم على إبداء الآراء بحرية تامة والقيام بكافة الأنشطة التي يريدها بحرية تامة ؛ حتى يستطيع إخراج كافة الطاقات الكامنة لديه ، كما أنها تقرب التلاميذ من بعضهم البعض مما يزيد روح التعاون والألفة بينهم .

٥ - النشاط .

يعد النشاط أهم جوانب التعلم النشط ، وذلك لان النشاط هو أساس تفاعل التلميذ وحوارهم ، كما أنه هو الأساس الذي يساعدهم على اكتشاف المعلومات والمعارف بأنفسهم ، كما أن للنشاط جانباً سيكولوجياً حيث يساعد على تنمية ميول التلميذ ومواهبهم مما يزيد من دافعيتهم واتجاههم نحو المادة العلمية ، كما أن له جانباً اجتماعياً حيث يساهم في زيادة روح التعاون بين أفراد الجماعة التي تؤدي النشاط .

٩- التعلم النشط وتنمية المهارات الحياتية :

المهارات الحياتية بحاجة دائمة إلى تفعيل النشاط في التربية بأن يتعلم التلميذ عن طريق النشاط ، وبتوجيه من المعلم؛ أي تحقيق التوازن بين النشاط وتنمية المهارات. وتنخلص أهمية النشاط المدرسي في تنمية المهارات الحياتية كما حددها (Roy Pritts, 2000) في :

- ١- تفعيل دور المنهج ، وتثبيت المفاهيم ، والحقائق ، والمهارات أثناء عملية التعلم .
- ٢- يحقق التعلم الذاتي الثقة بالنفس .
- ٣- الارتباط بالمشكلات الحياتية خارج المنهج والمدرسة .
- ٤- إشباع الميل والاهتمامات والحاجات ، ويراعى الاستعدادات والقدرات والإمكانات .
- ٥- مساعدة المتعلم على تعلم المهارات الأكاديمية ، واكتساب الثقة بالنفس والجرأة وتحقيق الذات وتحمل المسؤولية ، فكلما كان المتعلم أكثر اطمئناناً كانت اتجاهاته أكثر مرونة وقابلية للتعديل .
- ٦- تعزيز مفهوم الذات لدى التلميذ .

٧- تنمية التفكير والحلول الإبداعية للمشكلات الحالية والمتوقعة .

وتنمية المهارات الحياتية من خلال مدخل النشاط يمكن أن يحقق ما يلي :

- ١- بناء الشخصية المتكاملة للتلميذ .
- ٢- تعميق القيم وترجمتها إلى أفعال ومواقف وسلوك .
- ٣- تنمية قدرة الطالب على التفاعل مع المجتمع .
- ٤- اكتشاف ما لدى الفرد من قدرات ومهارات ومواهب وصقلها .
- ٥- استثمار أوقات الفراغ .
- ٦- احترام العمل وتقدير قيمة العمل .
- ٧- المساهمة في حل المشكلات .
- ٨- تربية التلميذ على الاعتماد على النفس .
- ٩- تلبية الحاجات الاجتماعية .
- ١٠- تزويد المواطن منذ الصغر ببعض الاتجاهات المرغوب فيها مثل : البحث والإبداع والاطلاع.

المحور الثالث :المهارات الحياتية :

أ - ماهية المهارات الحياتية.

دأب عدد كبير من الخبراء ، والعديد من المنظمات الدولية والقومية في بذل الجهد لتعريف ، وإثراء المفهوم الخاص بالمهارات الحياتية للوقوف على ماهيتها :
فيرعرها أحمد عبد المعطي ودعاء مصطفى (٢٠٠٨ ، ١٨) بأنها " مجموعة من المهارات المرتبطة بالبيئة التي يعيش فيها المتعلم، وما يتصل بها من معارف واتجاهات وقيم يتعلمها المتعلم بصورة مقصودة ومنظمة، عن طريق الأنشطة والتطبيقات العملية ،

أو بصورة غير مقصودة ، بهدف بناء الشخصية المتكاملة بالصورة التي تمكنه من تحمل المسؤولية ، والتفاعل مع مقتضيات الحياة اليومية .

ويذهب أحمد اللقاني وعلى الجمل (١٩٩٩ ، ٢٣٠) إلى أن المهارات الحياتية هي " المهارات التي تساعد التلاميذ على التكيف مع المجتمع الذي يعيشون فيه ، وتركز على النمو اللغوي ، والطعام ، وارتداء الملابس ، والقدرة على تحمل المسؤولية ، والتوجيه الذاتي والمهارات المنزلية ، والأنشطة الاقتصادية ، والتفاعل الاجتماعي " أو هي " مجموعة القدرات الشخصية التي تكسب المتعلم ثقة في نفسه تمكنه من تحمل المسؤولية ، وفهم النفس والآخرين ، والتعامل معهم بذكاء ، وإنجاز المهام الموكلة إليه بكفاءة عالية ، واتخاذ القرارات الصائبة بمنهجية علمية سليمة " .

وثمة رأى آخر يرى أنها " مجموعة من الأداءات التي تساعد التلاميذ على التفاعل بنجاح مع مواقف الحياة اليومية وتزودهم بالقدر اللازم من المعرفة العلمية في المجالات المرتبطة بالمهارات الحياتية والسيطرة على المشكلات التي تواجههم في حياتهم ومجتمعهم وبيئتهم، وتشمل هذه المهارات (المهارات العلمية والتكنولوجية، والمهارات البيئية ومهارات الحفاظ على الحياة) " . (شيماء صبحي ، ٢٠٠٦ ، ٣)

ويرى رضا مسعود أنها " المهارات التي تساعد الفرد على إدارة حياته والتعايش مع متطلباتها والتعامل بإيجابية مع مشكلاتها ومواجهة التحديات التي يفرضها العصر والاتصال الفعال مع الآخرين " . (رضا هندي ، ٢٠٠٢ ، ٥٠)

وتعرف المهارات الحياتية في البحث الحالي بأنها المهارات التي تساعد الدارسات بمدارس الفصل الواحد على التكيف مع الحياة ، ومواجهة المشكلات والتحديات التي تواجههم ، بحيث يصبحن قادرات على تحمل المسؤولية ، وتحقيق الاتصال الفعال مع الآخرين ، والتفاعل الإيجابي مع متطلبات الحياة اليومية.

ب - أهمية اكتساب المهارات الحياتية .

حدد رضا مسعود (٢٠٠٢ ، ٥٢ : ٥٣) أهمية اكتساب المهارات الحياتية فيما يلي :

- ١- تحقق المهارات الحياتية التكامل بين المدرسة والحياة وتجسد وظيفية التعليم من حيث ربطه بحاجات المتعلمين ومواقف الحياة واحتياجات المجتمع.
 - ٢- إعطاء الفرد الفرصة ؛ لأن يعيش حياته بشكل أفضل ، خاصة في هذا العصر الذي يتسم بانفجار معرفي ومعلوماتي وتكنولوجي متلاحق ، الأمر الذي يتطلب إعداد أفراد قادرين على التكيف والتفاعل بفاعلية مع هذه المتغيرات.
 - ٣- أنها تكسب المتعلم خبرة مباشرة عن طريق التفاعل المباشر بالأشخاص والظواهر، وتعطي للتعلم معنى وتوفر الإثارة والتشويق لارتباطها بواقعهم.
 - ٤- أنها تجعل الفرد ذا إحساساً بمشكلات مجتمعه وتولد لديه الرغبة في حلها.
- ويمكن تلخيص أهمية المهارات الحياتية للدارسات بمدارس الفصل

الواحد فيما يلي :

- ١- تكسب الدارسات المعارف الأساسية وتطور مهاراتهم في التعلم الفردي.
- ٢- تمكن المتعلمات من مهارات التفكير العليا والقدرة على اتخاذ القرار.
- ٣- القدرة على استخدام استراتيجيات فعالة لإدارة المعلومات وربط الخبرات.
- ٤- تنظيم المعلومات وتفسيرها وتقديمها بطرق متنوعة.
- ٥- استخدام عمليات التفكير بأساليب مجردة ومحسوسة.
- ٦- تساعد الدارسات على تحقيق الاتصال الفعال مع الآخرين.
- ٧- تعزز قدرة الدارسات على التعاون بفعالية مع الآخرين.
- ٨- تساعد الدارسات على المساهمة بفعالية في تنمية المجتمعات المحلية وتعزيز المصلحة الشخصية والعامة.

- ٩- تنمي الولاء والانتماء الوطني لدى الدارسات.
- ١٠- القدرة على التحكم في المواقف الحياتية الخطرة والمحتملة.
- ١١- تمكن الدارسات من فهم مبادئ الديمقراطية الخاصة بالحرية والعدل والمساواة.
- ١٢- تساعد الدارسات على فهم الأنظمة الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والبيئية الموجودة بالمجتمع .

ج - تصنيف المهارات الحياتية.

هناك العديد من التصنيفات للمهارات الحياتية فقد صنف (Chinapah, 1997 , p 22) المهارات الحياتية كما يلي:

- ١- مهارات المحافظة على الذات .
 - ٢- المهارات الاجتماعية .
 - ٣- المهارات المعرفية .
 - ٤- المهارات اليدوية .
- كما قدم مركز تطوير المناهج والمواد التعليمية (٢٠٠٠، ٦٥) تصنيفاً للمهارات الحياتية يتمثل في :

- ١- مهارات انفعالية .
 - ٢- مهارات اجتماعية .
 - ٣- مهارات عقلية .
- وفي دراسة قام بها عزت عبد الموجود وآخرون (٢٠٠٥، ٩٨) ضمن سلسلة بحوث المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية أشاروا فيها إلى أن المهارات الحياتية اللازمة لطلاب التعليم الثانوي في إطار مناهج المستقبل تتمثل في: الوعي الاستهلاكي، والوعي الصحي، والوعي الاجتماعي، والوعي بالمواطنة، والوعي البيئي، والوعي بأساليب التفكير السليم، والوعي بالصحة الإنجابية.

وفي دراسة على الفهدة (٢٠٠٦، ٨٦) صنفت المهارات الحياتية إلى: اتخاذ القرارات ، وتحمل المسؤولية ، التفاوض والحوار ، التخطيط السليم ، التواصل الفعال التسامح .

وصنفت فتحية اللولو وعوض قشطة (٢٠٠٥، ٦٦٦) المهارات الحياتية إلى مهارات التفكير، وتحقيق الذات، ومهارات الاتصال، والتواصل، والمهارات العلمية والتكنولوجية، ومهارات العمل، والمهارات الصحية.

وتوصلت دراسة خالد الحايك، ووليد وعد الله (٢٠٠٨، ١٦٧) إلى قائمة بالمهارات الحياتية الواجب على الطالب المعلم توظيفها أثناء التطبيق العملي في المدارس وتضمنت هذه المهارات خمسة محاور هي: المهارات البدنية، ومهارات الاتصال والتواصل، والمهارات الاجتماعية والعمل على الجماعي، والمهارات النفسية والأخلاقية ومهارات التفكير والاكتشاف.

وقدم قسم التربية بولاية ديلوار منهج المهارات الحياتية الوظيفي؛ وهو عبارة عن مجموعة من المعايير التي صممت لتعكس الأداءات المتوقعة من الطلاب في خمسة مجالات مهمة للمهارات الحياتية هي: التواصل، والإدارة الشخصية، والمهارات الاجتماعية، والمهارات المهنية الوظيفية، والمهارات الأكاديمية التطبيقية كالتالي:

(Delaware Department of Education, 2000)

١- التواصل: يتضمن اكتساب الفرد الرموز اللفظية وغير اللفظية واستخدامها والتعامل معها في أغراض مختلفة وفي حالات مختلفة.

٢- الإدارة الشخصية: تتضمن قدرة الفرد على نقل الحاجات الشخصية ومعالجتها وإدارة سلوكه الخاص، وممارسة الاختيارات الشخصية بشكل مستقل بقدر الإمكان.

٣- المهارات الاجتماعية: وهي اكتساب المهارات والعادات الاجتماعية وتطبيقها فيما يتعلق بالعلاقات مع أشخاص آخرين في مواقف متنوعة.

٢- المهارات الملهيئة: وتتضمن اكتساب المعرفة ، والمهارات وتطبيقهما ؛ ليصبح عاملا منتجا في مجال عمله.

المهارات التطبيقية الأكاديمية: وتتضمن اكتساب المهارات الأكاديمية فى القراءة والكتابة والرياضيات والعلوم ضمن الأحداث اليومية المتكررة ، وتطبيق هذه المهارات في مواقف حياتية وتجارب مختلفة.

ومن خلال ما سبق يمكن تصنيف المهارات الحياتية اللازمة للدارسات بمدارس الفصل الواحد إلى (المهارات اللغوية – المهارات الغذائية – المهارات الصحية – المهارات الوقائية – المهارات البيئية) .

د - أساليب تنمية المهارات الحياتية .

مع تزايد الاهتمام بالمهارات الحياتية خاصة في مطلع القرن الحادي والعشرين تبنت العديد من الدول هذا الاتجاه وقدمت مقررات دراسية مستقلة ؛ لتنمية المهارات الحياتية في المراحل التعليمية المختلفة ، وهناك من الدول اعتمدت على تضمين هذه المهارات بالمقررات الدراسية المختلفة .

ويتم تعلم المهارات الحياتية باستخدام أساليب التعلم بالمشاركة ، حيث يبنى هذا التعلم على عملية التعلم الاجتماعي الذي يشمل سماع تفسير أو شرح للمهارة المقصودة وملاحظة المهارة ، ثم (نمذجة) أو ممارسة المهارة فى مواقف مختارة فى بيئة تعلم داعمة والتغذية الراجعة عن أداء الفرد للمهارات ، ويتم تسهيل ممارسة المهارات بواسطة لعب دور فى سيناريوهات نمطية بالتركيز على تطبيق المهارات وتأثيرها على مرور الموقف الفرضى ويتم تعلم المهارات باستخدام " أدوات تعلم المهارات ، أى العمل من خلال خطوات فى عملية اتخاذ القرار، وينبغى أن يتم تصميم تعليم المهارات الحياتية ليتمكن التلاميذ من ممارسة المهارات بشكل متقدم وفى مواقف تنطوى على متطلبات أكثر.

(Haggerty & Smith ,2005)

وتشتمل الأساليب الأخرى لتعلم المهارات الحياتية على العمل الجماعي والمناقشة ، والجدول ، وسرد القصص ، والتعلم الذي يدعمه الفريق ، ومشروعات التنمية المجتمعية العملية، بالإضافة إلى قدرة الفرد على جعل المهارة ذات صلة بالشيء الذي تعرضه .

ولا يمكن تعلم المهارات الحياتية على أساس المعلومات أو المناقشة وحدها ، فهي ليست عملية تعلم نشطة ، إلا أنها يجب أن تشمل تعلم خبراتي ودعم المهارات لدى كل فرد في بيئة تعلم داعمة.

ودعمت هينث اليونيسيف مدخل فهم المهارات الحياتية وذلك باتباع ما يلي :

- ١- تحديد المهارات الحياتية: وتشتمل على مجموعة من المهارات النفسية والاجتماعية ، والتبادلية الشخصية بشكل يجعلها تتصل مع بعضها ، فمثلاً قد يشتمل على صنع القرار كمكون التفكير التقديرى والإبداعى وتحليل القيم.
- ٢- تحديد المحتوى المعرفى للمهارات الحياتية: وذلك من خلال اختيار محتوى له علاقة بالمهارة مع مراعاة التوازن بين ثلاثة عناصر هي (المعرفة ، والاتجاهات ، والمهارات) .
- ٣- تحديد الأساليب التدريسية ، حيث لا يحدث التعلم المبني على المهارات دون وجود تفاعل بين المشاركين في العملية التعليمية.

(أحمد عبد المعطي ودعاء مصطفى ، ٢٠٠٨ ، ١١٦)

وأساليب اكتساب المهارات الحياتية يشترك فيها التعلم التعاوني ، ودعم الأقران ونمذجة المهارات بواسطة الأقران والبالغين ، كما تتضمن الأساليب الممكنة لاكتساب المهارات الحياتية لعب الدور ، وتحليل الموقف الحياتي ، والعمل في مجموعات صغيرة والمناظرات وممارسة الألعاب.

كما يمكن تنمية المهارات الحياتية لدى المتعلمين من خلال استخدام استراتيجيات تدريسية تعمل على فاعلية دور المتعلم في العملية التعليمية وكذلك من خلال ملاحظة سلوك الآخرين ، والخبرات العديدة التي يجب أن توفرها المؤسسات التعليمية .
ومما يستخلص من أدبيات التربية أن ثمة أساليب يمكن من خلالها تفعيل التعلم النشط ؛ لتنمية المهارات الحياتية لدى الدارسات بمدارس الفصل الواحد ومن هذه الأساليب : التعلم التعاوني ، ولعب الدوار ، وحل المشكلات ، والحوار والمناقشة ، وطرح الأسئلة والإجابة عنها ، وغير ذلك من الأساليب التي تجعل الدارسة فعالة وإيجابية ومتفاعلة مع مواقف الحياة .

ثالثا : الإجراءات التجريبية للبحث

تضمنت الإجراءات التجريبية للبحث الحالي ما يلي :

- إعداد قائمة المهارات الحياتية اللازمة للدارسات بمدارس الفصل الواحد.
- بناء البرنامج المقترح القائم على التعلم النشط لتنمية المهارات الحياتية اللازمة للدارسات بمدارس الفصل الواحد .
- إعداد اختبار المهارات الحياتية للدارسات بمدارس الفصل الواحد .
- تطبيق تجربة البحث .

وفيما يلي توضيح للخطوات السابقة .

أ- إعداد قائمة المهارات الحياتية اللازمة للدارسات بمدارس الفصل الواحد :

حيث اتخذ من الاستبانة أداة لإعداد قائمة المهارات الحياتية اللازمة للدارسات

بمدارس الفصل الواحد ، وفق ما يلي :

١- الهدف من إعداد الاستبانة :

الهدف من إعداد هذه الاستبانة تحديد المهارات الحياتية التي ينبغي تنميتها لدى الدارسات بمدارس الفصل الواحد ؛ لكي يتم بناء البرنامج القائم على التعلم النشط وفقا لها .

٢- مصادر إعداد الاستبانة :

مثلت المصادر في استقيت منها هذه المهارات فيما يلي :

- أدبيات التربية ، والدراسات السابقة ذات الصلة بالبحث .
- أهداف مدارس الفصل الواحد .
- خبرة الباحثين بتدريب المعلمين والمعلمات ونتائج ملاحظتهما .
- حاجات الدارسات بمدارس الفصل الواحد التي أبرزتها نتائج بعض الدراسات السابقة.

٣- إعداد الاستبانة :

تضمنت الاستبانة في صورتها الأولية (٤٠) مهارة وزعت على خمس مهارات رئيسية ، وعرضت القائمة في صورتها الأولية على عدد من المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق التدريس ، وبعد إجراء التعديلات في الاستبانة وفق آراء المحكمين تمت صياغة قائمة المهارات الحياتية اللازمة للدارسات بمدارس الفصل الواحد ، والتي بلغ عددها (٢٥) مهارة فرعية، والجدول (١) التالي يوضح وصف القائمة في صورتها النهائية :

جدول (١)

قائمة المهارات الحياتية في صورتها النهائية

م	المهارات الرئيسة	المهارات الفرعية	النسبة المئوية للمجالات الفرعية
١	المهارات اللغوية	٥	٢٠٪
٢	المهارات الغذائية	٥	٢٠٪
٣	المهارات الصحية	٦	٢٤٪
٤	المهارات الوقائية	٤	١٦٪
٥	المهارات البيئية	٥	٢٠٪
المجموع	٥	٢٥	١٠٠,٠٠

ومما يلاحظ من جدول (١) تنوع المهارات الحياتية التي ينبغي تنميتها لدى الدارسات بمدارس الفصل الواحد ، حيث اشتملت على مهارات لغوية ، ومهارات غذائية ومهارات صحية ، ومهارات وقائية ، ومهارات بيئية ، وهي كل متكامل ولازمة للدارسات بمدارس الفصل الواحد ، وتنميتها تتم بصورة متكاملة في الموقف التعليمي ، وجاءت منفصلة لتناسب طبيعة التحليل والوضوح في البحث العلمي .

ب - إعداد البرنامج المقترح القائم على التعلم النشط لتنمية بعض المهارات الحياتية لدى الدارسات بمدارس الفصل الواحد :

لإعداد البرنامج تم تحديد أهدافه ، ومحتواه ، وأنشطته ، وأدوات تقويمه ، ودليل تدريسه ، وذلك كما يلي :

١ - أهداف البرنامج :

تمت صياغة أهداف البرنامج في ضوء :

- ما تم التوصل إليه من قائمة المهارات الحياتية اللازمة للدارسات بمدارس الفصل الواحد.

- ما تم الاطلاع عليه من أدبيات التربية التي اهتمت بإعداد البرامج الدراسية وتصميمها.
 - فلسفة مدارس الفصل الواحد ، وأهدافها .
 - فلسفة التعلم النشط ، وأهدافه ، وإجراءات تطبيقه .
 - ما تمت الاستفادة منه في أدبيات البحث الحالي وإطاره النظري .
 - نتائج الدراسات السابقة ذات الصلة بالبحث الحالي .
- في ضوء ما سبق هدف البرنامج إلى تحقيق الهدف العام التالي : تنمية المهارات الحياتية لدى الدارسات في مدارس الفصل الواحد .

وانبثق عن الهدف العام السابق خمسة أهداف فرعية هي :

- تنمية المهارات اللغوية .
- تنمية المهارات الغذائية .
- تنمية المهارات الصحية .
- تنمية المهارات الوقائية .
- تنمية المهارات البيئية .

أما عن الأهداف الإجرائية للبرنامج فقد كانت تكتب في بداية كل نشاط ، وروعي عند كتابتها أن تكون مصوغة بصورة قابلة للقياس ، وتصف أداء الدارسات ، وتصف نواتج التعلم المنشود تنميتها لديهن بمدارس الفصل الواحد من المهارات الحياتية .

٢ - إعداد محتوى البرنامج :

تم إعداد محتوى البرنامج في ضوء قائمة المهارات الحياتية التي تم التوصل إليها وفي ضوء طبيعة التعلم النشط ، وفلسفته وإجراءات تدريسه ، كذلك في ضوء فلسفة مدارس الفصل الواحد وأهدافها .

تأسيا على ما سبق تم إعداد أنشطة البرنامج ، بحيث غطت المهارات الحياتية المستهدف تنميتها ، وتم إعداد محتوى البرنامج في صورة كتاب للدارسة ، وفقا للخطوات التالية :

*** إعداد صورة أولية لمحتوى البرنامج :**

تم إعداد صورة أولية للأنشطة المتضمنة في البرنامج ، بحيث اشتملت على العناصر التالية :

- مقدمة للدارسة .
- إرشادات عامة للدارسة .
- الأنشطة الحياتية المراد دراستها .

*** عرض الصورة الأولية على المحكمين :**

تم عرض الصورة الأولية للأنشطة على عدد من المحكمين بلغ عددهم خمسة محكمين ، وهم مختصون في المناهج وطرق التدريس ، بهدف تعرف آرائهم حول :

- مدى صياغة الأنشطة وتغطيتها للمهارات الحياتية المطلوب تنميتها .
- مناسبتها للدارسات في مدارس الفصل الواحد .
- صلاحية الأنشطة للتطبيق .

*** إجراء التعديلات وصياغة الأنشطة في صورتها النهائية :**

أشار المحكمون إلى عدد من التعديلات التي روعي تنفيذها ، وبعد إجراء التعديلات تمت صياغة أنشطة المهارات الحياتية في صورتها النهائية ، والجدول (٢) التالي يوضح عدد الدروس موزعة على المهارات الحياتية المستهدف تنميتها :

جدول (٢)

قائمة بمحتوى دروس البرنامج المقترح باستخدام التعلم النشط لتنمية
المهارات الحياتية في صورته النهائية

م	المهارات الرئيسة	عرو (الدروس) المصوغة باستخراج التعلم النشط
١	المهارات اللغوية	٧
٢	المهارات الغذائية	٥
٣	المهارات الصحية	٦
٤	المهارات الوقائية	٦
٥	المهارات البيئية	٧
المجموع	٥	٣١

٣- تحديد أساليب التقويم :

تم تقويم محتوى البرنامج من خلال التقويم البنائي والتقويم الختامي ، حيث تمت صياغة مجموعة من الأسئلة عقب كل نشاط ؛ لتقوم الميسرة تعلم الدارسات ، وقد روعي في أساليب التقويم أن تكون متنوعة ، وشاملة ، وتزود الدارسة بالتغذية الراجعة المناسبة .

٤- إعداد دليل الميسرة لتدريس البرنامج:

في ضوء محتوى البرنامج المقترح ، تم إعداد دليل الميسرة وفقا
للخطوات التالية :

إعداد صورة أولية للدليل :

عرض فيها الهدف من إعداد دليل الميسرة والذي تمثل في توجيه الإرشادات
والتوجيهات التي تعين الميسرة في تنفيذ الأنشطة ، مما يحقق الهدف الرئيس للبرنامج
وأهدافه الإجرائية

عرض الدليل على مجموعة من المحكمين :

تم عرض الدليل على عدد من المحكمين بلغ عددهم خمسة محكمين ، وهم مختصون في المناهج وطرق التدريس ؛ للتأكد من صدق دليل الميسرة ، وإبداء آرائهم حول صلاحية الدليل للتطبيق وسلامة صياغته ، ومناسبة إجراءاته لتنفيذ الأنشطة .

صياغة الدليل في صورته النهائية :

بعد إجراء التعديلات التي أشار إليها المحكمون تم إعداد دليل الميسرة في صورته النهائية ، بحيث اشتمل على :

- مقدمة .
- أهمية الدليل .
- الفلسفة التي يقوم عليها الدليل .
- بعض استراتيجيات التعلم النشط التي تناسب تنفيذ الأنشطة .
- أدوار الميسرة .
- أدوار الدارسة .
- الخطة الزمنية لتدريس الأنشطة .
- الخطوات الإجرائية لتنفيذ الأنشطة .

ج - إعداد اختبار المهارات الحياتية للدارسات بمدارس الفصل الواحد .

تم إعداد الاختبار وفق الخطوات التالية :

١ - تحديد الهدف من الاختبار :

هدف الاختبار إلى قياس مدى توافر المهارات الحياتية لدى الدارسات بمدارس الفصل الواحد ، وذلك من خلال طرح مجموعة من الأسئلة في صورة مواقف حياتية تتطلب ممارسة الدارسة المهارة التي يمكن أن تستفيد منها حياتيا في المجتمع .

٢- وصف الاختبار :

تكون الاختبار من (٢٥) سؤالاً من نوع الاختيار من متعدد ، حيث يقيس كل سؤال إحدى المهارات الحياتية الفرعية التي تم التوصل إليها في قائمة المهارات الحياتية، وعرض الاختبار على مجموعة من المحكمين ؛ بهدف معرفة آرائهم حوله ، وأجريت التعديلات التي أشاروا إليها ، كما طبق الاختبار على مجموعة استطلاعية تكونت من (١٥) دارسة بإحدى مدارس الفصل الواحد (من غير مجموعة البحث) وذلك لحساب ما يلي :

أ - زمن الاختبار :

تم حساب الزمن اللازم لتطبيق الاختبار عن طريق حساب حاصل جمع الزمن الذي استغرقته الدارسات جميعهن في الإجابة عن أسئلة الاختبار مقسوماً على عددهن ووجد أن زمن الاختبار هو (٤٥ دقيقة) بالإضافة إلى خمس دقائق لإلقاء التعليمات قبل البدء في الإجابة ، ومن ثم أصبح زمن الاختبار (٥٠ دقيقة) .

ب- ثبات الاختبار :

تم حساب ثبات الاختبار باستخدام معادلة " سبيرمان - براون " (فؤاد البهي السيد ، ١٩٧٩ ، ٥٥٢) للتجزئة التصفية للاختبار ككل ، وأشارت النتائج إلى أن معامل ثبات الاختبار (٠.٨٣) ، وهذا يشير إلى أن الاختبار له درجة ثبات عالية.

ج - صدق الاختبار :

يقصد بصدق الاختبار أن يقيس فعلاً ما وضع لقياسه ، ولا تتأثر النتيجة بعوامل أخرى غير تلك التي وضع الاختبار لقياسها . (إمام مختار حميدة ، ١٩٩٨ ، ٢٢٩) .
(استخراج لحساب صرق للاختبار كل من) :

- صدق المضمون : حيث إنه بعد موافقة المحكمين على صلاحية الاختبار للتطبيق وبعد إجراء التعديلات التي اقترحوها أصبح الاختبار صادقاً .

- الصدق الذاتي : وهو الجذر التربيعي لمعامل ثبات الاختبار، وبما أن معامل ثبات الاختبار (٠.٨٣) فإن الصدق الذاتي يساوى (٠.٩١) ، وهو يشير إلى أن الاختبار له درجة صدق عالية .

د - معامل السهولة والصعوبة :

تم حساب معامل السهولة والصعوبة لكل مفردة من مفردات الاختبار ، وتراوحت هذه المعاملات بين (٠.٢٧ ، ٠.٧٣) ، وهى قيم مناسبة لمعاملات السهولة والصعوبة .

هـ - معامل التمييز

تم تحديد معامل التمييز للاختبار ، وذلك عن طريق مقارنة درجات ٢٧ ٪ من أفراد المجموعة الاستطلاعية التي تمثل أعلى الدرجات ، ودرجات ٢٧ ٪ من أفراد المجموعة الاستطلاعية التي تمثل أقل الدرجات ، ووجد أن معامل التمييز يساوى (٨٦) وهى قيمة مناسبة لتمييز الاختبار .

٣ - طريقة تصحيح الاختبار :

تم تحديد درجتين لكل سؤال من أسئلة الاختبار ، وبذلك تكون الدرجة العظمى للاختبار خمسين درجة .

د - إجراءات تطبيق البحث :

بعد الانتهاء من إعداد البرنامج المقترح القائم على التعلم النشط للدارسات بمدارس الفصل الواحد واختبار المهارات الحياتية تم القيام بالإجراءات التجريبية للتطبيق كما يلي :

١ - اختيار مجموعة البحث.

تم اختيار مجموعة البحث من الدارسات بمدارس الفصل الواحد بمحافظة سوهاج بلغ عددهن (٣٥) دارسة ، وقد روعي في الاختيار تقارب المستوى الاقتصادي والاجتماعي للدارسات ، حيث إنهن من بيئة ريفية بعيدة عن الحضر ، وعن تواجد المدارس النظامية . وتم ذلك بطريقة عشوائية .

٢ - التطبيق القبلي لاختبار المهارات الحياتية على الدارسات مجموعة الدراسة ، ورصد النتائج .

تم إجراء التطبيق القبلي لاختبار المهارات الحياتية على الدارسات بمدارس الفصل الواحد ؛ لتعرف مستواهن الأولى في المهارات الحياتية .

٣ - تدريس البرنامج المقترح للدارسات مجموعة الدراسة .

حيث تم تدريب الميسرات بمدارس الفصل الواحد على كيفية تدريس البرنامج المقترح ، وكيفية استخدام أساليب التعلم النشط داخل الصف ؛ وذلك لتنمية المهارات الحياتية لدى الدارسات ، وبعد ذلك تم تدريس البرنامج المقترح للدارسات بواسطة معلمات المدرسة ، وذلك خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠٠٨/٢٠٠٩ حيث استغرق تنفيذ البرنامج أحد عشر أسبوعا ، وتمت متابعة سير تنفيذ البرنامج من قبل الباحثين .

٤ - التطبيق البعدي لاختبار المهارات الحياتية .

بعد الانتهاء من تدريس البرنامج المقترح للدارسات مجموعة الدراسة تم تطبيق اختبار المهارات الحياتية بعديا ، وتم التصحيح ، ورصد الدرجات ، وإجراء المعالجات الإحصائية للوصول إلى النتائج .

٥ - رصد نتائج تطبيق الاختبار وتحليلها .

حيث تم تصحيح إجابات الدارسات على مفردات الاختبار ، ورصدها في الجداول المخصصة لذلك ، ثم استخدام برنامج (SPSS) للتحليل الإحصائي لتحليل نتائج إجابات الدارسات على مفردات اختبار المهارات/الحياتية ، ثم القيام بتفسير تلك النتائج .

رابعا: نتائج البحث والتوصيات والمقترحات

١ - نتائج البحث :

بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج المقترح القائم على التعلم النشط لتنمية المهارات الحياتية لدى الدارسات بمدارس الفصل الواحد ، وتطبيق اختبار المهارات الحياتية قبلها وبعديا على

مجموعة الدراسة، تم رصد النتائج، واستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة لمعالجة النتائج في كل مهارة من المهارات الحياتية، وفيما يلي النتائج التي تم التوصل إليها:

أولاً : المهارات الحياتية اللغوية :

تم رصد درجات الدارسات، وحساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري وقيمة (ت) للفرق بين درجات الدارسات في المهارات الحياتية اللغوية، ويوضح الجدول (٣) التالي هذه النتائج:

جدول (٣)

دلالات الفرق بين متوسطي درجات التطبيقين القبلي و البعدي لمجموعة البحث في الاختبار

لتعرف فاعلية البرنامج في تنمية المهارات الحياتية اللغوية

البيان التطبيق	عزو الدارسات	المتوسط	م ف	مع ف أ	درجة الحرية	قيمة ت (المحسوبة)	ولالة الفرق
القبلي	٣٥	٢,٧٤	٤,٩٤	٩٥,٧٥	٣٤	١٧,٦٤	دالة عند
البعدي		٧,٦٨					مستوى ٠,٠١

يتضح من الجدول (٣) السابق وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الدارسات مجموعة البحث في التطبيقين (القبلي /البعدي) في المهارات الحياتية اللغوية لصالح التطبيق البعدي، وذلك عند مستوى دلالة (٠,٠١)، حيث إن قيمة (ت) المحسوبة تساوى (١٧,٦٤)، وهذه القيمة دالة إحصائياً؛ مما يشير إلى ارتفاع مستوى المهارة الحياتية اللغوية للدارسات بمدارس الفصل الواحد (مجموعة البحث) وذلك بعد دراستهن البرنامج المقترح، وقد يرجع ذلك إلى أن ممارسة الدارسات مجموعة الدراسة للأنشطة اللغوية المتعددة خلال دراستهن للبرنامج قد أدت إلى تدريبهن على ممارسة هذه المهارات حياتياً، ومن ثم نمت المهارات اللغوية لديهن.

ويمكن أن يتضح أثر البرنامج المقترح لدى الدارسات (مجموعة البحث) في نمو المهارات الحياتية اللغوية لديهن من خلال ما تبرزه البيانات الواردة في الجدول (٤) الذي يوضح حجم الأثر من خلال (مربع أوميجا) :

جدول (٤)

حجم الأثر للبرنامج المقترح في تنمية المهارات الحياتية اللغوية (مربع أوميجا w^2)

التطبيق	عدد الدارسات	قيمة t^2	قيمة مربع أوميجا w^2	حجم الأثر
المجموعة التجريبية	٣٥	٣١١,١٦٩٦	٠,٨١	مرتفع

من خلال الجدول (٤) السابق يتضح أن قيمة حجم الأثر بلغت (٠,٨١) وهذا يعد أثراً مرتفعاً طبقاً لنموذج أوميجا ، والذي يرى أن حجم الأثر يكون متوسطاً إذا تجاوزت نسبته (٠,٦٥) ، ويكون مرتفعاً إذا تخطت نسبته (٠,٧٥) ، ويكون مرتفعاً جداً إذا تخطت نسبته (٠,٨٥) (فؤاد أبو حطب وآمال صادق ، ١٩٩٦ ، ٤٤٠) ، وقد يعزى هذا الارتفاع إلى فاعلية البرنامج المقترح القائم على التعلم النشط في تنمية المهارة الحياتية اللغوية لدى الدارسات بمدارس الفصل الواحد .

ثانياً : المهارات الحياتية الغذائية :

تم رصد درجات الدارسات ، وحساب المتوسط الحسابي ، والانحراف المعياري ، وقيمة (ت) للفرق بين درجات الدارسات في المهارة الحياتية الغذائية ، ويوضح جدول (٥) هذه النتائج :

جدول (٥)

دلالات الفرق بين متوسطي درجات التطبيقين القبلي و البعدي لمجموعة

البحث في الاعتبار لتعرف فاعلية البرنامج في تنمية المهارات الحياتية الغذائية

البيان التطبيق	عدد الدراسات	المتوسط	م ف	مع ف٢	درجة الحرية	قيمة ت (المحسوبة)	ولالة الفرق
القبلي	٣٥	٢٠,٠٨	٥	١٧٧	٣٤	١٣,١٥	دالة عند
البعدي		٧,١٧					مستوى ٠,٠١

يتضح من الجدول (٥) السابق وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الدراسات مجموعة البحث في التطبيقين (القبلي /البعدي) في المهارات الحياتية الغذائية لصالح التطبيق البعدي ، وذلك عند مستوى دلالة (٠.٠١) ، حيث إن قيمة (ت) المحسوبة تساوى (١٣ و ١٥) وهذه القيمة دالة إحصائية ، مما يشير إلى ارتفاع مستوى المهارات الحياتية الغذائية لدى الدراسات بمدارس الفصل الواحد (مجموعة البحث) بعد دراستهن البرنامج المقترح ؛ وقد يرجع ذلك إلى أن ممارسة الدراسات مجموعة الدراسة للعديد من الأنشطة التي تعرفهن بأنواع الأغذية الموجودة بالبيئة المحلية وكيفية اختيار الغذاء السليم للمحافظة على صحتهن ، وكذلك تدريبهن على ممارسة تلك المهارة حياتيا ، ومن ثم تمت بعض المهارات الحياتية الغذائية لديهن .

ويمكن أن يتضح أثر البرنامج المقترح على الدراسات (مجموعة البحث) في نمو المهارات الحياتية الغذائية لديهن من خلال الجدول (٦) الذي يوضح حجم الأثر من خلال (مربع أوميغا) :

جدول (٦)

حجم الأثر للبرنامج المقترح في تنمية المهارات الحياتية (مربع أوميغا w2)

حجم الأثر	قيمة مربع أوميغا W2	قيمة "ت"	عدد الدراسات	التطبيق
متوسط	٠,٧١	١٧٢,٩٢٢	٣٥	المجموعة التجريبية

ومن خلال الجدول (٦) السابق يتضح أن قيمة حجم الأثر بلغت (٠,٧١) وهذا يعد أثراً متوسطاً طبقاً لنموذج أوميغا ، الذي تم توضيح نتائجه في الجدول السابق ، ويعزى هذا الأثر إلى فاعلية البرنامج المقترح القائم على التعلم النشط في تنمية المهارات الحياتية الغذائية لدى الدارسات بمدارس الفصل الواحد ..

ثالثاً : المهارات الحياتية الصحية :

تم رصد درجات الدارسات ، وحساب المتوسط الحسابي ، والانحراف المعياري ، وقيمة (ت) للفرق بين درجات الدارسات في المهارة الحياتية الصحية، ويوضح جدول (٧) التالي هذه النتائج:

جدول (٧)

دلالات الفرق بين متوسطي درجات التطبيقين القبلي و البعدي لمجموعة البحث في

الاختبار لتعرف فاعلية البرنامج في تنمية المهارات الحياتية الصحية

البيان التطبيق	عدد الدراسات	المتوسط	م ف	م ف أ	درجة الحرية	قيمة "ت" المحسوبة	ولالة الفرق
القبلي	٣٥	٣,٤٨	٥,٣١	٢١٥,٦٦	٣٤	١٢,٦٤	دالة عند مستوى ٠,٠١
البعدي		٨,٨					

يتضح من الجدول (٧) السابق وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الدارسات (مجموعة البحث) في التطبيقين (القبلي / البعدي) في المهارات

الحياتية الغذائية لصالح التطبيق البعدي ، وذلك عند مستوى دلالة (٠.٠١) ، حيث إن قيمة (ت) المحسوبة تساوى (١٢.٦٤) وهذه القيمة دالة إحصائياً ؛ مما يشير إلى ارتفاع مستوى المهارات الحياتية الصحية لدى الدارسات بمدارس الفصل الواحد (مجموعة البحث) وذلك بعد دراستهن البرنامج المقترح ؛ وقد يرجع ذلك إلى أن ممارسة الدارسات (مجموعة البحث) العديد من الأنشطة التي تعرفهن بكيفية المحافظة على صحتهن سواء من خلال اتباع السلوك الصحي السليم للعلاج من الأمراض وأخذ التطعيمات الوقائية ، أو بالذهاب إلى المتخصصين في العلاج ، والبعد عن السلوكيات الصحية غير السوية والبعد عن العلاج الشعبي والشعوذة ، وهو المنتشر كثيراً في المناطق الريفية والنائية التي تتواجد فيها مدارس الفصل الواحد ، وكذلك تدريبهن على ممارسة تلك المهارة حياتياً ، ومن ثم نمت المهارات الحياتية الصحية لديهن .

ويمكن أن يتضح أثر البرنامج المقترح على الدارسات (مجموعة البحث) في نمو المهارات الحياتية الصحية لديهن من خلال جدول (٨) الذي يوضح حجم الأثر من خلال (مربع أوميغا) :

جدول (٨)

حجم الأثر للبرنامج المقترح في تنمية المهارات الحياتية الصحية (مربع أوميغا w^2)

التطبيق	عمر الدارسات	قيمة w^2	قيمة مربع أوميغا w^2	حجم الأثر
المجموعة التجريبية	٣٥	١٥٩,٧٦	٠,٦٩	متوسط

من خلال الجدول (٨) يتضح أن قيمة حجم الأثر بلغت (٠.٦٩) وهذا يعد أثراً متوسطاً طبقاً لنموذج أوميغا ، الذي تم توضيح نتائجه في الجدول السابق ، ويعزى هذا الارتفاع إلى فاعلية البرنامج المقترح القائم على التعلم النشط في تنمية المهارات الحياتية الصحية لدى الدارسات بمدارس الفصل الواحد .

رابعاً : المهارات الحياتية الوقائية :

تم رصد درجات الدارسات ، وحساب المتوسط الحسابي ، والانحراف المعياري وقيمة

(ت) للفرق بين درجات الدارسات في المهارات الحياتية الوقائية، ويوضح الجدول (٩) هذه النتائج:

جدول (٩)

دلالة الفرق بين متوسطي درجات التطبيقين القبلي والتطبيقي لمجموعة البحث في الاختبار لتعرف فاعلية البرنامج في تنمية المهارات الحياتية الوقائية

البيان (التطبيق)	عمر الدارسات	المتوسط	م ف	م ف أ	درجة الحرية	قيمة ت (الحسوبة)	ولالة الفرق
القبلي	٣٥	٤.٢	٢.٥	١٢.٥	٣٤	٢٤.٢٥	دالة عند مستوى ٠.٠١
البعدي		٦.٧١					

ويتضح من الجدول (٩) السابق وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الدارسات (مجموعة البحث) في التطبيقين (القبلي/البعدي) في المهارات الحياتية الوقائية؛ لصالح التطبيق البعدي، وذلك عند مستوى دلالة (٠.٠١)، حيث إن قيمة (ت) المحسوبة تساوى (٢٤.٢٥) وهذه القيمة دالة إحصائية؛ مما يشير إلى ارتفاع مستوى المهارة الحياتية الوقائية لدى الدارسات بمدارس الفصل الواحد (مجموعة البحث) وذلك بعد دراستهن البرنامج المقترح، وقد يرجع ذلك إلى أن ممارسة الدارسات (مجموعة البحث) العديد من الأنشطة التي تعرفهن بأهم الأمراض المنتشرة في بيئتهن وكيفية الوقاية من تلك الأمراض، سواء باتباع السلوكيات السليمة أو أخذ التطعيمات الوقائية من تلك الأمراض، وخاصة الفتيات المقبلات على مرحلة المراهقة واللائي تتعرض خلالها لتغيرات جسمية وصحية، وكيفية التعامل مع تلك التغيرات للحفاظ على صحتهن، وكذلك تدريبهن على ممارسة هذه المهارات حياتياً، ومن ثم نمت المهارات الحياتية الصحية لديهن.

ويمكن أن يتضح أثر البرنامج المقترح على الدارسات (مجموعة البحث) في نمو المهارات الحياتية الوقائية لديهن من خلال الجدول (١٠) الذي يوضح حجم الأثر من خلال (مربع أوميغا):

جدول (١٠)

حجم الأثر للبرنامج المقترح في تنمية المهارات الحياتية الوقائية (مربع أوميغا w2)

التطبيق	عدد الدراسات	قيمة t	قيمة مربع أوميغا W2	حجم الأثر
المجموعة التجريبية	٣٥	٦١٢,٦٥٢٥	٠,٨٩	مرتفع جدا

من خلال الجدول (١٠) السابق يتضح أن قيمة حجم الأثر بلغت (٠,٨٩) وهذا يعد أثراً مرتفعاً جداً طبقاً لنموذج أوميغا ، الذي تم توضيح نتائجه في الجدول السابق ، ويعزى هذا الارتفاع إلى فاعلية البرنامج المقترح القائم على التعلم النشط في تنمية المهارة الحياتية الوقائية لدى الدارسات بمدارس الفصل الواحد .

خامساً : المهارات الحياتية البيئية :

تم رصد درجات الدارسات ، وحساب المتوسط الحسابي ، والانحراف المعياري ، وقيمة (ت) للفرق بين درجات الدارسات في المهارات الحياتية البيئية ، ويوضح الجدول (١١) التالي هذه النتائج :

جدول (١١)

دلالت الفرق بين متوسطي درجات التطبيقين القبلي و البعدي لمجموعة البحث في

الاختبار لتعرف فاعلية البرنامج في تنمية المهارات الحياتية البيئية

البيان التطبيق	عدد الدراسات	المتوسط	م ف	مع ف ٢	درجة الحرية	قيمة t المحسوبة	ولالة الفرق
القبلي	٣٥	٤,٢٨	٤,٣	٥٨	٣٤	١٥,٤٥	دالة عند مستوى ٠,٠١
البعدي		٧,٦٨					

يتضح من الجدول (١١) السابق وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الدارسات (مجموعة البحث) في التطبيقين (القبلي / البعدي) في المهارات الحياتية البيئية لصالح التطبيق البعدي ، وذلك عند مستوى دلالة (٠.٠١) ، حيث إن قيمة (ت) المحسوبة تساوى (١٥٤٥) وهذه القيمة دالة إحصائياً ؛ مما يشير إلى ارتفاع مستوى المهارات الحياتية البيئية لدى الدارسات بمدارس الفصل الواحد (مجموعة البحث) وذلك بعد دراستهن البرنامج المقترح ؛ وقد يرجع ذلك إلى أن ممارسة الدارسات (مجموعة البحث) العديد من الأنشطة التي تعرفهن بطبيعة البيئة التي يعشن فيها ، وما تحتويه من مصادر طبيعية وبشرية ، وكيفية الاستفادة من هذه المصادر في تحسين مستوى بيئتهن المحلية ، كذلك تعريفهن بأهم المناطق الموجودة في بيئتهن المحلية والتي يمكن أن تؤثر على حياتهن مثل (المدارس – المستشفيات – وسائل النقل القريبة من بيئتهن والتي يمكنهن زيارتها ، وتعرف على تاريخها ، لتنمية قيم المواطنة والمحافظة على البيئة) ، كذلك تعريفهن بالسلوكيات السليمة للتعامل مع البيئة ، وطرح بعض مشكلات البيئة المحلية وكيفية مساهمتهم في حلها ، كل ذلك قد يكون عاملاً من عوامل تنمية المهارات الحياتية البيئية لدى الدارسات بمدارس الفصل الواحد .

ويمكن أن يتضح أثر البرنامج المقترح على الدارسات (مجموعة البحث) في نمو المهارات الحياتية البيئية لديهن من خلال الجدول (١٢) التالي الذي يوضح حجم الأثر من خلال (مربع أوميجا) :

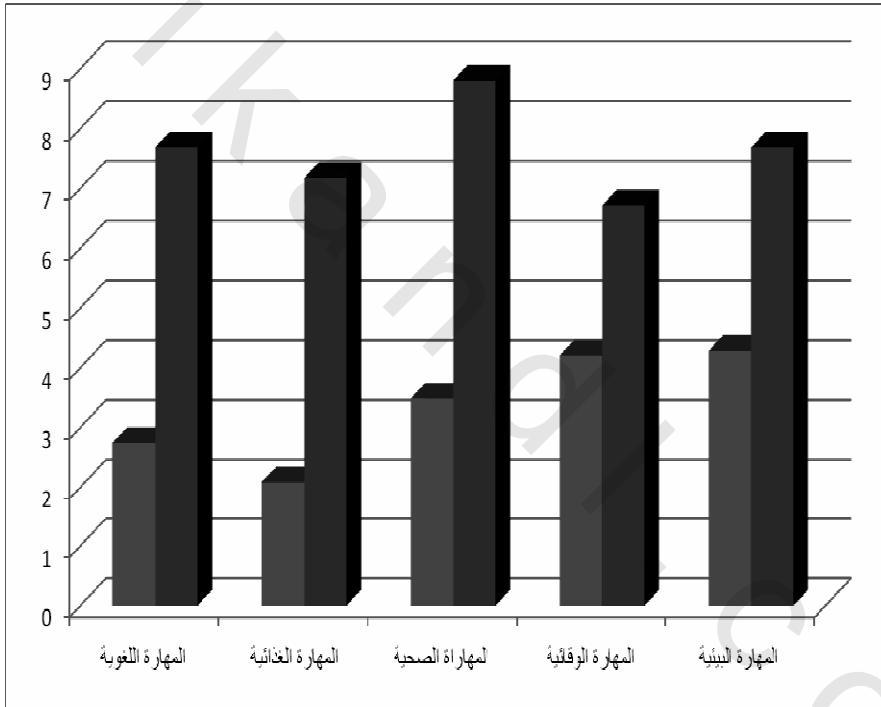
جدول (١٢)

حجم الأثر للبرنامج المقترح في تنمية المهارات الحياتية البيئية (مربع أوميجا w_2)

التطبيق	عزو الدارسات	قيمة t	قيمة مربع أوميجا w_2	حجم الأثر
المجموعة التجريبية	٣٥	٧٨٨,٤٨٦	٠,٨٥	مرتفع جداً

من خلال الجدول (١٢) السابق يتضح أن قيمة حجم الأثر بلغت (٠.٨٥) وهذا يعد أثراً مرتفعاً جداً طبقاً لنموذج أوميجا ،وقد يعزى هذا الارتفاع إلى فاعلية البرنامج المقترح القائم على التعلم النشط في تنمية المهارات الحياتية البيئية لدى الدارسات بمدارس الفصل الواحد .

ويشير الشكل (١) التخطيطي التالي إلى الفروق بين التطبيقين القبلي والبعدى في كل مهارة من المهارات الحياتية التي أسهم البرنامج المقترح القائم على التعلم النشط في تنميتها لدى الدارسات بمدارس الفصل الواحد .



شكل (١)

نتائج التطبيقين (القبلي / البعدى) لكل مهارة من المهارات الحياتية التي أسهم البرنامج المقترح في تنميتها لدى الدارسات مجموعة البحث

يتضح من شكل (١) السابق أن كل المهارات الحياتية الرئيسة قد نمت لدى الدارسات وبفروق متباينة ، حيث يلاحظ أن المهارة الحياتية الصحية كانت من أعلى المهارات نموا لدى الدارسات ، ثم تلتها المهارات اللغوية والبيئية في المرتبة الثانية وجاءت المهارات الغذائية في المرتبة الرابعة ، بينما كانت المهارات الحياتية الوقائية أقل المهارات نموا لدى الدارسات ، وقد يرجع ذلك إلى اهتمام البرنامج المقترح بتنمية المهارات الصحية لدى الدارسات ؛ لما لذلك من تأثير مهم على الدارسات ؛ ولاستجابة الدارسات للأنشطة الصحية العديدة التي تضمنها البرنامج المقترح ، دون إهمال لبقية المهارات الحياتية الأخرى وبصفة عامة فقد أسهم البرنامج في نمو المهارات الحياتية جميعها التي تضمنتها أنشطته .

سادساً : نتائج البحث مجملة

تم رصد درجات الدارسات ، وحساب المتوسط الحسابي ، والانحراف المعياري وقيمة (ت) للفرق بين درجات الدارسات في التطبيقين (القبلي والبعدي) لاختبار المهارات الحياتية مجملة ، ويوضح الجدول (١٣) التالي هذه النتائج:

جدول (١٣)

دلالة الفرق بين متوسطي درجات التطبيقين القبلي و البعدي

لمجموعة البحث في اختبار المهارات الحياتية لتعرفه فاعلية البرنامج

البيان التطبيق	عدد الدارسات	المتوسط	م ف	م ف أ	درجة الحرية	قيمة "ت" الحسوبة	دلالة الفرق
القبلي	٣٥	١٧,٠٧	٢١	٥٧٠	٣٤	٣٠,٣٤	دالة عند
البعدي		٣٧,٩١					مستوى ٠,٠١

يتضح من الجدول (١٣) السابق وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الدارسات (مجموعة البحث) في التطبيقين (القبلي / البعدي) في اختبار المهارات الحياتية مجملة لصالح التطبيق البعدي ، وذلك عند مستوى دلالة (٠.٠١) حيث إن قيمة (ت) المحسوبة تساوى (٣٠.٣٤) ، وهذه القيمة دالة إحصائياً ؛ مما يشير إلى ارتفاع مستوى المهارات الحياتية لدى الدارسات بمدارس الفصل الواحد (مجموعة البحث) ، وذلك بعد دراستهن البرنامج المقترح ؛ وقد يرجع ذلك إلى أن ممارسة الدارسات (مجموعة البحث) للعديد من الأنشطة التي تعرفهن بمهارات التعامل مع الحياة في المجتمعات الريفية التي تتواجد فيها مدارس الفصل الواحد وهى المهارات اللغوية والمهارات الغذائية ، والمهارات الصحية ، والمهارات الوقائية ، والمهارات البيئية ، حيث يبدو من خلال النتائج إسهام الأنشطة التي احتواها البرنامج المقترح في تنمية المهارات الحياتية لدى الدارسات ، وقد يساعد اكتساب الدارسات هذه المهارات على التكيف والتوافق مع المجتمع من ناحية ، ورفع المستوى العلمي لهن ، بما يسهم في تطوير المجتمع الريفي .

ويمكن أن يتضح أثر البرنامج المقترح على الدارسات (مجموعة البحث) في نمو المهارات الحياتية لديهن من خلال الجدول (١٤) التالي الذي يوضح حجم الأثر من خلال (مربع أوميجا) :

جدول رقم (١٤)

يوضح حجم الأثر لا اختبار المهارات الحياتية مجملت (مربع أوميجا w2)

التطبيق	عدد الدارسات	قيمة ت ^٢	قيمة مربع أوميجا W2	حجم الأثر
المجموعة التجريبية	٣٠	٩٢٠.٥١٥٦	٠.٩٣	مرتفع جداً

من خلال الجدول (١٤) السابق يتضح أن قيمة حجم الأثر بلغت (٠.٩٣) ويعد هذا أثراً مرتفعاً جداً طبقاً لنموذج أوميجا ؛ وقد يعزى هذا الارتفاع إلى فاعلية البرنامج

المقترح القائم على التعلم النشط في تنمية المهارات الحياتية لدى الدارسات بمدارس
الفصل الواحد .

ويرجع الباحثان النتائج السابقة إلى :

- تنوع أهداف البرنامج المقترح القائم على التعلم النشط ، وتنوع محتواه حيث إن محتواه جاء في ضوء حاجات الدارسات بمدارس الفصل الواحد .
 - توظيف كثير من أساليب التعلم النشط مثل : لعب الأدوار ، والتعلم التعاوني ، وحل المشكلات ، والعصف الذهني ، والمباريات التعليمية في تدريس محتوى البرنامج المقترح .
 - أن مجالات الأنشطة القائمة على التعلم النشط التي تضمنها البرنامج المقترح ارتبطت بمجالات حيوية للدارسات مما جعلهن مقبلات على دراستها والإفادة منها في حياتهن اليومية .
 - تنوع أهداف الأنشطة ، ومستوياتها ، وإجراءاتها ؛ لتلائم ما يوجد بين الدارسات من فروق فردية .
 - الحرص على أن تكون الدارسة هي محور الأداء ، وأن يكون دور الميسرة هو التنظيم، والتوجيه ، والإشراف ، والمتابعة الهادفة .
 - ارتباط أنشطة البرنامج المقترح بمواقف ممتعة وسارة وحياتية لدى الدارسات بمدارس الفصل الواحد مما جعلهن يشاركن بفاعلية في دراستها والاستمتاع بممارستها .
- وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة وحيد حامد (٢٠٠٣) التي توصلت إلى فاعلية الأنشطة اللغوية في تنمية المهارات الحياتية لدى طلاب المدرسة الثانوية الزراعية ، كما تتفق مع نتائج دراسة فاطمة عبد الرازق (٢٠٠٤) التي أثبتت فاعلية برنامج مقترح في تنمية المهارات الحياتية لدى طلاب جامعة جنوب الوادي ، ونتائج دراسة على الحديبي

(٢٠٠٨) التي أثبتت فاعلية برنامج مقترح لتنمية المهارات الحياتية لدى الناطقين بلغات أخرى.

ج - توصيات البحث :

في ضوء نتائج البحث يمكن التوصية بما يلي :

- ١ - الابتعاد عن طرق التدريس التي تعتمد على سلبية الدارسات والاهتمام بتدريب الميسرات بمدارس الفصل الواحد على استخدام الطرق والأساليب التي تعتمد على المشاركة الإيجابية للدارسات مثل (التعلم التعاوني ، ولعب الأدوار ، والمناقشة الجماعية وحل المشكلات) وغير ذلك من الأنشطة والأساليب.
- ٢ - بناء المناهج الدراسية بمدارس الفصل الواحد في ضوء الاحتياجات الحياتية للدارسات في تلك المدارس، وفي ضوء احتياجات البيئة التي يعشن فيها ، حيث إن المناهج الدراسية للمرحلة الابتدائية التي تدرس بمدارس الفصل الواحد لا تتناسب وطبيعة الدارسات بمدارس الفصل الواحد ، ولا تتلاءم وطبيعة المجتمع الذي يعشن فيه .
- ٣ - الاهتمام بالأنشطة التعليمية التعلمية داخل مدارس الفصل الواحد؛ لما لها من تأثير مهم في اكتساب الدارسات للمهارات التي يحتاجن إليها؛ للتعامل مع الحياة ومواقفها الوظيفية بفاعلية وإيجابية.
- ٤ - ألا يقتصر تقويم الدارسات بمدارس الفصل الواحد على الجانب المعرفي فقط ، بل ينبغي الاهتمام بالجانبين المهاري والوجداني أيضا ؛ وذلك لتعرف مدى إفادة الدارسات حياتيا مما يتعلمنه في المدرسة .

ج - البحوث المقترحة :

(استكمالاً لنتائج البحث الحالي يمكن إجراء البحوث والدراسات التالية :

١ - تطوير المناهج الدراسية بمدارس الفصل الواحد في ضوء المهارات الحياتية اللازمة للدارسات بهذه المدارس .

٢ - مدى ممارسة الدارسات بمدارس الفصل الواحد للمهارات الحياتية في بيئتهن المحلية .

٣ - فاعلية برنامج مقترح قائم على المدخل القصصي في تنمية المهارات الحياتية لدى الدارسات بمدارس الفصل الواحد .

٤ - الاحتياجات التعليمية الحياتية للدارسات بمدارس الفصل الواحد وبناء برنامج مقترح لتنميتها.

٥ - فاعلية استخدام المدخل الوظيفي في تنمية المهارات الحياتية لدى الدارسات بمدارس الفصل الواحد .

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية:

- ١- أحمد حسين اللقاني ، علي أحمد الجمل،(١٩٩٩)، معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس ، ط٢ ، القاهرة ،عالم الكتب .
- ٢- أحمد حسين عبد المعطي ودعاء محمد مصطفى ،(٢٠٠٨)، المهارات الحياتية القاهرة، دار السحاب للنشر والتوزيع .
- ٣- أشرف أنور، التعلم النشط بين النظرية والتطبيق ، مقالة على الانترنت <http://www.taalmualem.net/mag>
- ٤- إمام مختار حميدة ، (١٩٩٨) ، أسس بناء وتنظيمات المناهج ، القاهرة : دارزهراء الشرق .
- ٥- إيهاب السيد شحاتة ، (٢٠٠٧)، فعالية استخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط في تدريس الهندسة على التحصيل المؤجل وتنمية التفكير الهندسي وفقا لمستويات فان هيل لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية – جامعة أسيوط .
- ٦- جابر عبد الحميد جابر،(١٩٩٨)، التدريس والتعلم الأسس والنظرية والاستراتيجيات والفاعلية ، القاهرة، دار الفكر العربي .
- ٧- حسن حسين زيتون،(٢٠٠٣)، استراتيجيات التدريس رؤية معاصرة لطرق التعليم والتعلم ، ط١ ، القاهرة،عالم الكتب .
- ٨- حمدي السيد علي،(٢٠٠٢) ، التربية العملية وتدريس العلوم ، القاهرة ، عالم الكتب.
- ٩- خالد الحايك، ووليد وعد الله الشريفى ،(٢٠٠٨) ، مدى تأهيل الطالب المعلم في كلية التربية الرياضية بالجامعة الأردنية في توظيف المهارات الحياتية في التدريس أثناء التدريب الميداني، كتاب المؤتمر العلمي الثالث لكلية العلوم

التربوية بجامعة الزرقاء الخاصة : التربية العملية رؤى مستقبلية الجزء

الثاني ، عمان ، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع .

١٠- خديجة أحمد السيد بخيت ، (٢٠٠٠)، فاعلية الدراسة الجامعية في تنمية بعض

المهارات الحياتية ، دراسة ميدانية على طلاب بعض كليات جامعة حلوان

، المؤتمر القومي السابع مركز التطوير الجامعي ، جامعة حلوان .

١١- رضا هندي جمعة مسعود ، (٢٠٠٢)، " فاعلية إستراتيجية التعلم التعاوني في تدريس

الدراسات الاجتماعية على تنمية المهارات الحياتية والتحصيل والاتجاه

نحو المادة لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي " ، مجلة دراسات في المناهج

وطرق التدريس الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، كلية التربية ،

جامعة عين شمس ، العدد الثمانون ، يونيو، ص ص ٤٥ - ٧٨ .

١٢- رءوف توفيق عزمي ، (١٩٩٧) ، فاعلية برنامج مقترح في تكنولوجيا التعليم لمعلمي

الفصل الواحد، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس ، العدد ٤٢

١٣- سعيد جميل سليمان، (١٩٩٦)، تطوير أنظمة تعليم وتدريب المتسربين والمحرومين

من التعليم الأساسي في جمهورية مصر العربية ، مجلة التربية والتعليم ،

العدد التاسع يونيو.

١٤- سوزان يوسف أبو الفضل، (٢٠٠٥)، تطوير مدارس الفصل الواحد في ضوء تطبيق

المعايير القومية للتعليم ، المؤتمر العلمي الثالث بكلية التربية بقنا " تكوين

المعلم في ضوء معايير الجودة الشاملة بكليات التربية " ، ١٣، ١٤، ابريل ،

ص ٢٠٩-٢٧١ .

- ١٥- شاكور عبد العظيم ، (١٩٩٧)، مدى ملائمة مقررات اللغة العربية بمدرسة الفصل الواحد لأهدافها وتصور لتطورها ، مجلة دراسات تربوية واجتماعية _ كلية التربية جامعة حلوان ، المجلد الثالث ، لعدد الأول ، يناير.
- ١٦- شيماء صبحي ، (٢٠٠٦)، " تنمية بعض المهارات الحياتية والاتجاه نحو مادة العلوم لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية باستخدام مصادر التعلم المجتمعية " ، متاح على WWW.Google.com
- ١٧- صبرى كامل الوكيل ، (١٩٨٤) ، تحقيق مدرسة الفصل الواحد لهدفها في استيعاب المزمين فى القرى الصغيرة ، دراسة ميدانية بمحافضة كفر الشيخ رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية - جامعة طنطا .
- ١٨- عبد الرحمن كامل عبد الرحمن، (٢٠٠٧) ، أثر بعض استراتيجيات التعلم النشط والتقويم الواقعي فى تنمية بعض مهارات التعبير التحريري لدى تلاميذ الصف الأول الثانوي ، مجلة دراسات فى المناهج وطرق التدريس ، العدد ١٢٩ ، أكتوبر، ص ١٠٩ - ١٦٥
- ١٩- عبد العظيم عبد السلام إبراهيم، (١٩٩٩) ، تصور مقترح لتحسين واقع العملية التعليمية بمدارس الفصل الواحد ، مجلة كلية التربية - جامعة الزقازيق ، العدد ٣١ ، يناير ص ٤٣-٩٧.
- ٢٠- عبد اللطيف حيدر، التعلم النشط ، مقالة على الانترنت <http://www.wahat.com/showquestion.wahat.e>
- المادة لدى طلاب المرحلة الثانوية ، مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية ، العدد الخامس أغسطس ، ص ص ١٢٠ - ١٥١.

- ٢٢- على عبد المحسن الحديبي ، (٢٠٠٨)، فاعلية برنامج قائم على معايير تعلم اللغة العربية كلغة أجنبية في تنمية المهارات الحياتية اللازمة للناطقين بلغات أخرى ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية – جامعة أسيوط .
- ٢٣- علي محمد علي آل الفهدة ، (٢٠٠٦)، فاعلية استخدام مدخل مسرحية المناهج في تدريس مادة التاريخ على تنمية بعض المهارات الحياتية لدى تلاميذ الصف الأول المتوسط بمدينة أبها، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك خالد .
- ٢٤- فاطمة عبد الرزاق عمر محمد ، (٢٠٠٤)، فاعلية برنامج في الاقتصاد المنزلي لتنمية الوعي الاستهلاكي وبعض المهارات الحياتية لغير المتخصصين من طلاب الجامعة ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية بقنا – جامعة جنوب الوادي .
- ٢٥- فتحية صبحي سالم اللولو، (٢٠٠٥)، المهارات الحياتية المتضمنة في محتوى مناهج العلوم الفلسطينية للصفين الأول والثاني الأساسيين، المؤتمر التربوي الثاني الطفل الفلسطيني بين تحديات الواقع وطموحات المستقبل ، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة، ٢٠ - ٢٣ من نوفمبر.
- ٢٦- فؤاد أبو حطب وأمال صادق ، (١٩٩٦) ، علم النفس التربوي ، الطبعة السادسة : القاهرة ، الانجلو المصرية .
- ٢٧- فؤاد البهي السيد، (١٩٧٩) ، علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري الطبعة الثالثة ، القاهرة : دار الفكر العربي .
- ٢٨- فؤاد حلمي ، (١٩٩٨) ، كفاءة مدارس الفصل الواحد ، مجلة التربية والتعليم العدد الثالث عشر ، أكتوبر .

- ٢٩- كوثر حسين كوجك وآخرون ، (١٩٩٥) ، فلسفة مدرسة الفصل الواحد ، القاهرة قطاع الكتب.
- ٣٠- محمد حماد هندی ، (٢٠٠٢)، أثر تنوع استخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط في تعليم وحدة بمقرر الأحياء على اكتساب بعض المفاهيم البيولوجية وتقدير الذات والاتجاه نحو الاعتماد الإيجابي المتبادل لدى طلاب الصف الأول الثانوي الزراعي ، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس ، العدد التاسع والسبعون ، إبريل ، ص ١٨٣-٢٤٠.
- ٣١- محمد رجب شرابي ، (١٩٩٨) ، مدارس الفصل الواحد الفكر، الفلسفة التطبيق ، القاهرة ، مطبوعات مكتب رئيس قطاع التعليم .
- ٣٢- محمد عزت عبد الموجود وآخرون ، (٢٠٠٥)، تنمية المهارات الحياتية لدى طلاب التعليم الثانوي في إطار مناهج المستقبل، القاهرة ، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، يونيو.
- ٣٣- مركز تطوير المناهج والمواد التعليمية ، (٢٠٠٠)، القضايا والمفاهيم المعاصرة في المناهج الدراسية ، العولة والتربية من أجل السلام والمهارات الحياتية ، وزارة التربية والتعليم ، مطابع الأهرام .
- ٣٤- معتز إبراهيم أحمد ، (٢٠٠١)، تنظيم منهج الرياضيات بالصفوف الثلاثة الأولى في ضوء فلسفة مدرسة الفصل الواحد وقياس فعاليته في تحصيل التلميذات وأداء المعلمات ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة حلوان.
- ٣٥- مهدي محمود سالم .تقنيات ووسائل التعليم. القاهرة. دار الكتاب الجامعي ، ٢٠٠٢.

- ٣٦- نادي إبراهيم الديب، (٢٠٠٢)، تطوير منهج اللغة العربية بمدرسة الفصل الواحد للفتيات فى ضوء أهداف هذه المدرسة ، رسالة دكتوراه غير منشورة – كلية التربية بالوادي الجديد ، جامعة أسيوط .
- ٣٧- نبيل أحمد عامر وشاكر أحمد فتحى، (١٩٩٨)، التعليم الابتدائي مشكلاته واتجاهات تطويره، برنامج تأهيل معلمي المرحلة الابتدائية للمستوى الجامعي .
- ٣٨- هناء حسني علي إبراهيم، (٢٠٠٥) ، فعالية استخدام الجيسو إحدى استراتيجيات التعلم النشط لتنمية مهارات التفكير الناقد لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي ، رسالة ماجستير ، كلية التربية ، جامعة أسيوط .
- ٣٩- وحيد حامد عبد الرشيد ، (٢٠٠٦) ، فعالية برنامج مقترح في اللغة العربية لتنمية المهارات اللغوية لدى الدارسين بمدارس المجتمع فى ضوء المعايير القومية للتعليم رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية بالوادي الجديد ، جامعة أسيوط .
- ٤٠- وزارة التربية والتعليم بمصر، (١٩٩٤) ، المؤتمر القومي لتطوير التعليم الإعدادي القاهرة .
- ٤١- وزارة التربية والتعليم بمصر، (٢٠٠٨) ، قرار وزاري رقم (٣٩٦) بتعديل مسمى الإدارة العامة لمدارس الفصل الواحد إلى الإدارة العامة للتعليم المجتمعي ومستوياته الوظيفية ، مكتب الوزير .

ثانيا : المراجع الأجنبية:

- 42- Chinapah , V . (1997). *Handbook on Monitoring Learning Achievement Towards Capacity*, Paris, Unisco Publication .
- 43- Coffey, D. & Knall , J . F .(1998). *Choosing Life Skills : A guide for Selecting Life Skills Programs for Adult and Jadeite Offenders*, New York .
- 44- Delaware Department of Education. (2000), *The Standards for Functional Life Skills Curriculum , State of Delaware – Department of Education..*
- 45 -Haggerty , N .& Smith .(2005). *Increasing Self – Managed Coping Skills Through Social Stories and Apron Storytelling-Teaching Exceptional Children* , Vol .18,pp34-39 .
- 46- James, E. Putz . (1997) . *Cooperative learning in the college communication classroom . a PhD Dissertat , The University Of Nebraska , Lincoln .*
- 47- Linderg,M. (2001) . *Basic Skills Program . Continuing Education , Conference, Florida, , PP. 70-78*
- 48- Jennifer, W. (2005) . *Active learning in transportation engineering education , a PhD dissertat , Worcester Polytechnic Institute.*
- 49- Nelson, L .(1999) . *Learning History through Children's Literature, ERIC ,NO . ED435586 .*
- 50- Orkin , W.(1996). “ *Improving Student Life Sockets Through Classroom Intervention and Integrated Learning*, New York .
- 51- Poppennagen,B.W. (2005). *Active Learning for Post Secondary Education . A Study of Two Learning Designs " .Paper Prested at the Annual Meeting of the American Educational Research Association , Los Angeles CA , ED 201270 , April , pp 13-17.*
- 52- Roy ,P. (2000). “ *Standard For social studies “ , Directory of Educational Program , (www.life skills training. Com), P21.*
- 53- Willbert, J.M. (1998). *Author of teaching Tips• strategies, research and theory for collage and university teacher, Houghton Mifflin .*



جامعة سوهاج

بالاشتراك مع



جمعية الثقافة من أجل التنمية

المستودعات الرقمية للوحدات التعليمية في بيئة التعليم الإلكتروني

د/أحمد صادق عبد المجيد

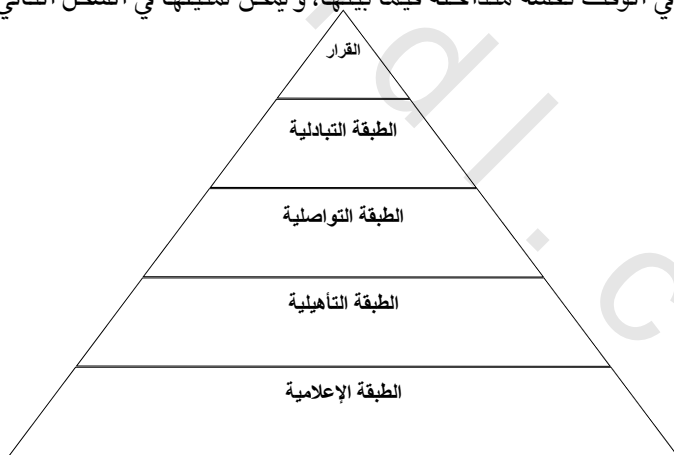
جامعتي سوهاج والملك خالد

ahmedsadek@yahoo.com

مقدمة :

تعد صناعة المعلومات الدعامية الأساسية للتعليم في العصر الحالي؛ العصر الذي يطلق عليه "عصر اقتصاد المعرفة"، الذي يعد أساس نمو مجتمعات المعلومات الحديثة وتطورها. وتقوم صناعة المعلومات على دعائم عدة أهمها "صناعة المحتوى الإلكتروني" تلك التي يعدها كثير من الخبراء التحدي القادم للمجتمعات المعرفية المتطورة. ولصناعة المعلومات ثلاثة أبعاد رئيسية تتمثل في: صناعة المحتوى، وصناعة معالجة المعلومات، وصناعة بث وتوزيع المعلومات وخدماتها. ومن ثم تعد صناعة المحتوى عنصراً وبعداً أساسياً في صناعة المعلومات.

إن الاستثمار في صناعة المحتوى عامة والمحتوى الإلكتروني خاصة له قيمة كبيرة؛ إذ يمكن أن يحقق عوائد كبيرة، تمثل نسبة كبيرة من العائد الكلي في الدول المتقدمة. ويمكن تقسيم طبقات المحتوى الإلكتروني، بالنظر إلى خصائصه، إلى خمس طبقات مختلفة لكنها في الوقت نفسه متداخلة فيما بينها، ويمكن تمثيلها في الشكل التالي:



شكل (١)

الترتيب الهرمي للمحتوى الإلكتروني في ضوء خصائصه

١- الطبقة الإعلامية في المحتوى الإلكتروني *Informational*:

وهي تمثل قاعدة المحتوى الإلكتروني إذ توجد في أسفل المحتوى، وتتعلق بالمعلومة حسب الفهم الأولي للمحتوى الإلكتروني، حيث يعد المحتوى في هذه الطبقة بمثابة المعلومة التي تصبح في حالة تحويلها إلى خبر وحدة ذات قيمة مضافة.

٢- الطبقة التأهيلية في المحتوى الإلكتروني *Promotional*:

توجد هذه الطبقة مباشرة فوق الطبقة الإعلامية؛ حيث يحمل المحتوى قيمة مضافة، ولذلك فإن هذا المحتوى يتمركز مباشرة فوق الطبقة السفلى نظراً للمعنى المضاف لهذا المحتوى.

٣- الطبقة التواصلية في المحتوى الإلكتروني *Communicational*:

تحمل هذه الطبقة أكثر مما يقدمه التواصل الكلاسيكي، فالتواصل في هذه الطبقة لا يقتصر على نقل الخبر إلى الآخر بل إلى التواصل معه، والتفاعل في هذه الطبقة يرفع بشكل كبير درجة تجريد هذا النوع من المحتوى.

٤- الطبقة التبادلية في المحتوى الإلكتروني *Transactional*:

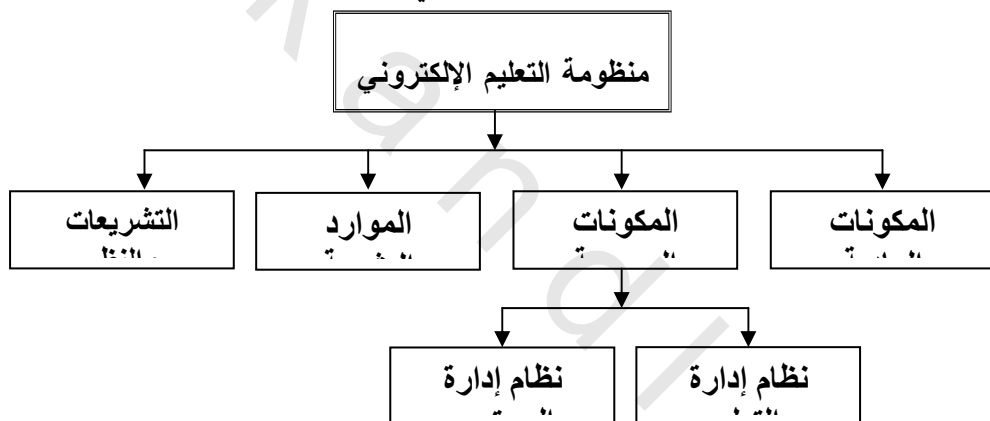
هذه الطبقة مكملية للطبقات الثلاث الأولى، فالأمر في هذه الطبقة يتعلق بالتبادل الإعلامي، حيث لا تسهم هذه الطبقة فقط بعمليات بيع أو شراء على الخط، بل إنه يتناول أوجهاً أكثر اتساعاً مثل التعليم الإلكتروني والإدارة الإلكترونية وغيرها.

٥- طبقة اتخاذ القرار في المحتوى الإلكتروني *Decisional*:

هذه الطبقة تمكن من استخدام المعلومة في اتخاذ القرار، حيث يعد استخدام الانترنت كوسيلة لاتخاذ القرار في هذه الطبقة أو كوسيلة للمساعدة على اتخاذ القرار بمثابة جوهر الذكاء الاقتصادي الحديث *Economic Intelligence*.

وفي هذا الإطار تعد العلاقة وثيقة بين ثورة تكنولوجيا المعلومات، والتعليم الإلكتروني؛ إذ يمثل التعليم الإلكتروني ثورة كاملة قامت على أكتاف ثورة تكنولوجيا المعلومات التي هي حصاد دمج ثلاثة أنواع من التكنولوجيا هي: تكنولوجيا الكمبيوتر وتكنولوجيا البرمجيات Software، وتكنولوجيا الاتصالات Telecommunication أو نقل البيانات، وهذا النوع من الدمج ليس فقط مجموعاً حسابياً لهذه التكنولوجيات لكن له قدرة تضاعفية كبيرة في الإنتاج العلمي من حيث الكم والكيف. منظومة التعليم الإلكتروني:

تتألف منظومة التعليم الإلكتروني من العناصر الآتية:



شكل (٢)

منظومة التعليم الإلكتروني

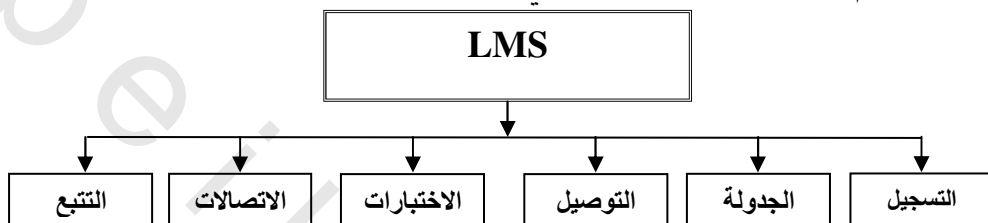
١- المكونات المادية:

وتتضمن بنية تحتية وأجهزة كمبيوتر متصلة بشبكة إنترنت عالية السرعة.

٢- المكونات البرمجية وتشمل:

أ- نظم إدارة التعلم (LMS) Learning Management System

هو برنامج معتمد على شبكة الإنترنت يوفر الإدارة والمتابعة للمتعلم من حيث دخوله وخروجه ومنحه الصلاحيات وتنظيم المحتوى كل ذلك تقدمه برامج نظم إدارة عملية التعلم، وهو يتضمن عدة عمليات هي:

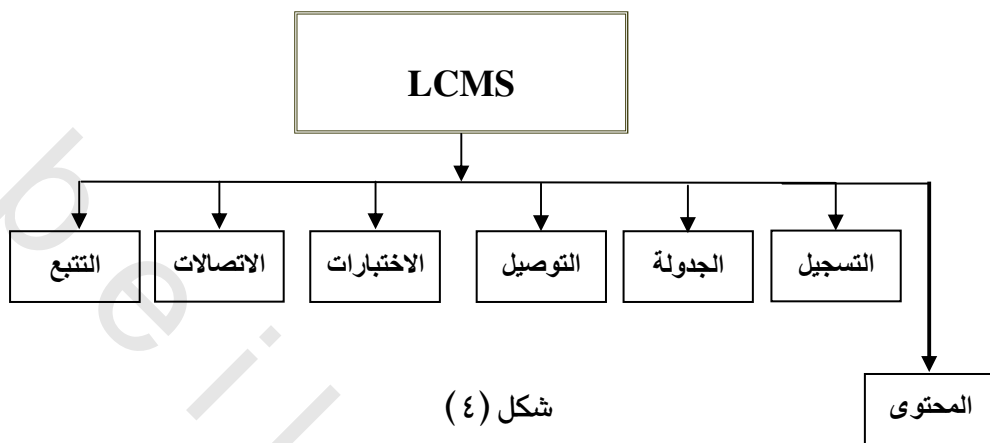


شكل (٣) نظام إدارة التعليم LMS

- التسجيل *Registration*: تعنى إدراج بيانات المتعلمين وإدارتها.
- الجدولة *Scheduling*: تعنى جدولة المقرر ووضع خطة التعليم.
- التوصيل *Delivery*: تعنى إتاحة المحتوى للمتعلم.
- الاختبارات *Testing*: وتعنى إجراء اختبارات الطلاب وتقييمهم.
- الاتصالات *Communication*: وتعنى التواصل بين المتعلمين من خلال البريد الإلكتروني أو المنتديات أو غيرها من وسائل التواصل.
- التتبع *Tracking*: وتعنى متابعة أداء المتعلم وإصدار تقارير بذلك.

ب- نظم إدارة المحتوى (LCMS) Learning Content Management System

يمكن هذا النظام المطور من التحكم في المحتوى الدراسي، وبعض هذه النظم مفتوح المصدر مثل: نظام Moodle، وبعضها مغلق مثل: نظام WebCT حيث يضاف المحتوى على الشكل السابق:



شكل (٤)

نظام إدارة محتوى التعليم LCMS

٣ - الموارد البشرية وتشمل:

- مدير النظام.
- المصمم التعليمي.
- متخصصاً في الرسومات بأنواعها.
- متخصصاً في البرمجة.
- متخصصاً في ضبط الجودة.
- فنيي الدعم والمساندة.

٤ - التشريعات والنظم، ومن أبرزها:

- أساليب التقييم.
- أسلوب حضور المتعلم.
- حقوق النشر والاقتباس.
- خصوصية الأفراد والمعلومات.
- الاعتماد الأكاديمي والاعتراف بالشهادة.

الوحدات التعليمية *Learning Object* والتعليم الإلكتروني:

الشكل التقليدي للمحتوى التعليمي:

يعد مصطلح *Learning objects* من المصطلحات الجديدة نسبياً في التعليم الإلكتروني فلقد استخدمه Downes وقصد به أي محتوى تعليمي يمكن استعماله للتعليم فقد يكون العنصر التعليمي درساً أو مقراً كاملاً أو جزءاً من درس كتمرين أو مثال، وقد يكون شرحاً لمفهوم معين أو مقطع فيديو أو صورة أو رسماً بيانياً أو مثلاً تجسيمياً أعد بطريقة الملتيميديا الخ.

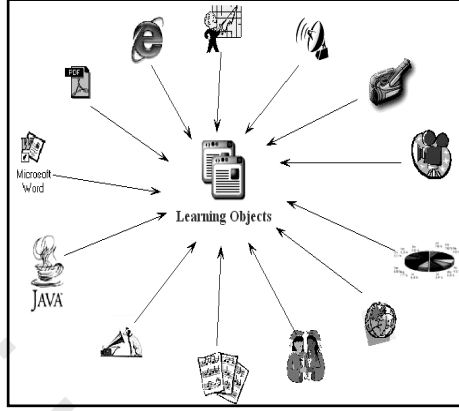
وتكمن أهمية الوحدات التعليمية في التعليم الإلكتروني في إمكانية تشاركتها واستعمالها المتعدد من أكثر من عميل، وهذا من شأنه أن يحد من تكلفة إعداد الدروس بغرض التعليم عن بعد، إلى جانب إتاحتها وتوفيره لفرص كبيرة للتعاون بين الأفراد أو المؤسسات. وهكذا برز في ميدان التعليم الإلكتروني خلال السنوات القليلة الماضية مصطلح مستودعات الوحدات التعليمية *Learning Objects Repositories*.

في المراحل الأولى لإعداد مواد تعليم إلكترونية كانت الفكرة المسيطرة هي تحويل المادة التعليمية (المكتوبة) إلى مادة تعليمية إلكترونية باستخدام النصوص والصور والرسوم ما أمكن ذلك، بالإضافة إلى العناصر التفاعلية التي يحاكي فيها الكمبيوتر الواقع ليساعد المتعلم على فهم المعلومات، وعندما ظهرت الملتيميديا *Multimedia* أصبح لدى منتجي المحتوى التعليمي فرصة أكبر لاستخدام عناصر الملتيميديا من صوت وصورة وفيديو وحركة، وكذلك إضافة تلك العناصر للمواد التفاعلية حتى تصبح عملية المحاكاة أكثر قرباً للواقعية.

وحتى ذلك الوقت كان تقسيم المادة العلمية يتم بشكل مشابه لما هي عليه في هيئتها الورقية، على هيئة فصول ودروس أو محاضرات، حيث كان المنتج التعليمي عبارة

عن عرض للمعلومات بأسلوب موحد لكل موضوعات المادة العلمية، إما أن يكون شرحاً باستخدام الصوت والصورة أو شرحاً تفاعلياً، أو تدريبات، أو غيرها. ونظراً للتطورات الكبيرة في مجال البرمجيات التي تهتم بتكنولوجيا التعليم الإلكتروني فقد تبلور لدى المهتمين في مجال التعليم الإلكتروني مفهوم واضح حول إعداد المحتوى التعليمي الإلكتروني على شكل الوحدات التعليمية *Learning Objects*. تعرف الوحدات التعليمية في التعليم الإلكتروني بأنها أى وحدة رقمية أو غير رقمية يمكن أن تستخدم في العملية التربوية من أجل التعليم والتدريب، أو تساهم فيها، وتسعى إلى تحقيق هدف تعليمي واحد هو وحدة البناء للمحتوى العلمي في المقررات التعليمية والتدريبية. ويجب أن تكون الوحدة التعليمية (*Learning Object*) LO ذا هدف تعليمي مميز، ولا ترتبط بوحدات تعليمية أخرى. ويمكن أن تكون الوحدة التعليمية كما يوضح شكل (٥) في صورة:

- ١- نص كتابي، وقد يشمل ذلك الاختبارات الذاتية.
- ٢- تطبيقات مجموعة الأوفيس مثل: جداول البيانات، وقواعد البيانات وغيرها.
- ٣- عروض *Power Point*.
- ٤- مقاطع سمعية أو مرئية.
- ٥- نماذج محاكاة.
- ٦- روابط لمصادر التعلم في المكتبة أو المجلات أو مواقع الانترنت.



شكل (٥)

مكونات الوحدات التعليمية Learning Object

ومع وجود تعريفات متعددة لمصطلح *Learning Object* إلا أن هناك تعريفاً هو

الأكثر دقة وهو: *Learning Object: Any digital resource that can be reused to support learning.* ويعني أى مصدر رقمي يمكن أن يعاد استخدامه لتأكيد عملية التعليم. وهذا التعريف يدور حول محاور ثلاثة تؤكد على أن:

الأول: مصطلح *Digital Resource* يعني أن المصطلح يخص التعليم الإلكتروني دون غيره من وسائل التعليم، وهو مخالف لرؤية البعض الذين يعتبرون أن أي مادة مساعدة في

التعليم هي *Learning Object*.

الثاني: العنصر التعليمي يكون قابلاً لإعادة الاستخدام *Can be reused*، وهذه صفة مشتركة أيضاً بين عدد كبير من وسائل التعليم التي تعوض المحاضرات الحية.

الثالث: العنصر التعليمي يساعد ويدعم عمليتي التعليم والتعلم.

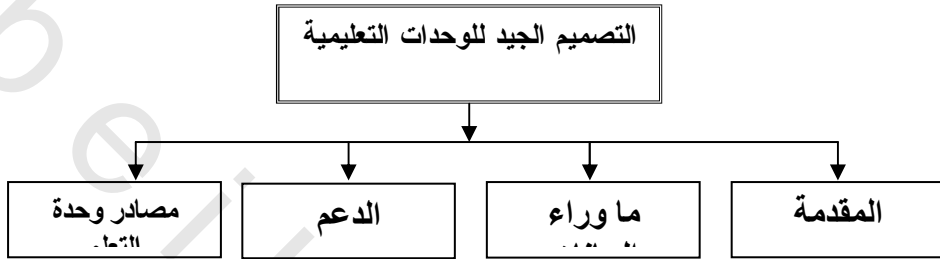
التصميم الجيد للوحدات التعليمية

تعد الوحدات التعليمية *Learning Objects* من أهم الحلول العالمية الحديثة

في مجال تصميم محتوى التعلم الإلكتروني، ودعمه، وهذه الوحدات هي وحدات إلكترونية

صغيرة مرتبطة بتوصيف دقيق لكل وحدة يتم استخدامها، وإعادة استخدامها في المواد المقدمة عن طريق التعلم الإلكتروني.

وتوجد أربعة أبعاد للتصميم الجيد للوحدات التعليمية هي:



شكل (٦) أبعاد تصميم الوحدات التعليمية

١- المقدمة:

وتكون في شكل صفحة مصممة بلغة النص الفائق، يحدد فيها المجموعة الضرورية لما وراء

البيانات، والمؤلف، وكيفية استخدام وحدات التعلم، وتقسم المقدمة إلى إطارين:

أ- الأول: ويتضمن ملخصاً لما وراء البيانات ويرتبط بالمحتوى الأصلي لوحدة التعلم، وبالضغط عليه يتم عرض وحدة التعلم في هذا الإطار.

ب- الثاني: يستخدم للإبحار خلال وحدة التعلم، ويحتوي على اختيارات كثيرة مثل: إعادة تشغيل وحدة التعلم، ورؤية أكثر للمعلومات المرتبطة بوحدة التعلم.

٢- ما وراء البيانات لوحدة التعلم:

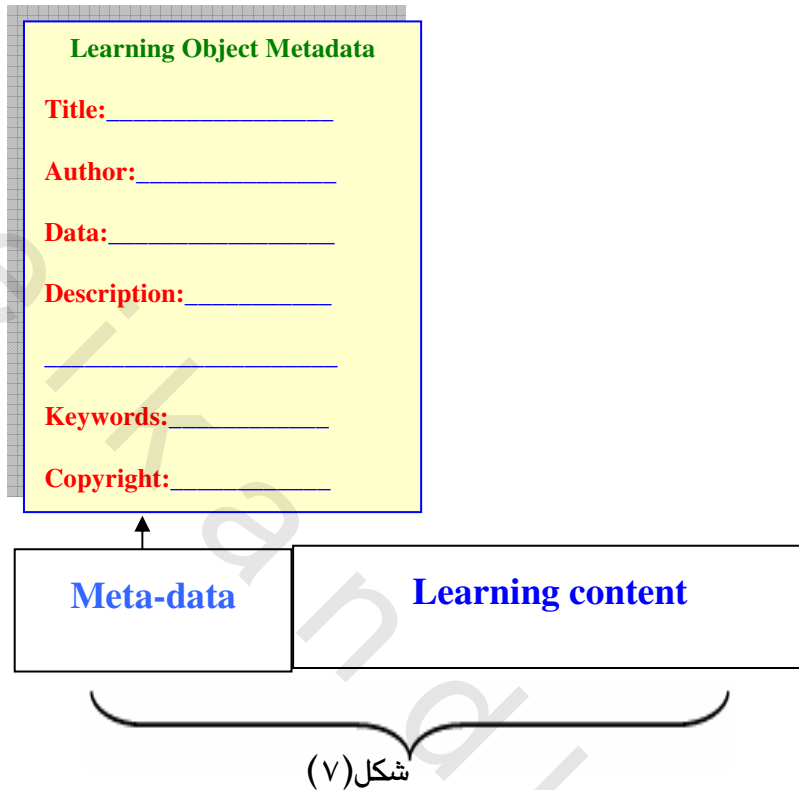
تكتب ما وراء البيانات لوحدة التعلم بلغة التعليم الممتد *Extended Mark up*

Language(XML)، وهي بيانات عن البيانات *Data about data* بمعنى أن يتوفر في الوحدة

التعليمية بيانات مثل: عنوان المنتج، والهدف، والناشر، والوصف، وحقوق

الملكية، والجودة الإنتاجية، والمرونة وغيرها من البيانات التي تمكن المهتمين من

تبادل المعرفة والخبرة بينهم، ويوضح الشكل التالي المبتدات (بيانات عن البيانات):



الوحدات التعليمية Learning Objects

٣- الدعم:

يعد استخدام الدعم في تصميم وحدة التعلم اختيارياً، ويقدم الدعم تعليمات للمستخدم للاستعمال المناسب لها، ويوضع الدعم في مجلد فرعي يسمى ملفات الدعم داخل المجلد الأعلى لوحدة التعلم.

٤- مصادر وحدة التعلم:

وهي تجميع للأشياء الرقمية التي تغطي المقرر التعليمي، وتوضع في مجلد فرعي يسمى المصادر داخل المجلد العلوي لوحدة التعلم.

خصائص ومميزات وحدات التعلم:

تتصف الوحدات التعليمية بخصائص تمكنها من تقديم تعليم إلكتروني

يحقق جودة المنتج من أهمها التالي:

١ - القابلية للاستخدام:

يجب أن تكون الوحدات التعليمية داخل نظام إدارة تعلم سهل الاستخدام؛ لارتباط ذلك بدافعية المتعلم، فيجب توفير أدوات تيسر التحرك داخل وبين الصفحات مع وجود برامج مساعدة، وتوجيه فعال مع إمكانية الاتصال بالمعلم أو الدعم الفني بسهولة ويسر.

٢ - القابلية لإعادة الاستخدام:

تشبه الوحدات التعليمية لعبة الأطفال قطع المكعبات البلاستيكية، فهي قابلة للبناء بشكل معين مع إعادة البناء أو تعديله، وتتألف الوحدات التعليمية من قطع صغيرة من المحتوى التعليمي القائم بذاته والتي يمكن استخدامها وإعادة استخدامها في إدارة نظام التعلم LMS أو في إدارة تعلم آخر.

٣ - القابلية للوصول:

يجب أن يتحقق في الوحدات التعليمية القابلية للوصول المطلوب دون مشكلات أو معوقات فنية، وهذا يتطلب مراعاة الحد الأدنى في تجهيزات أجهزة الكمبيوتر الخاصة بالمستخدمين في أثناء تطوير الوحدات التعليمية من حيث نوع المتصفح ورقم إصداره؛ كذلك يجب أن يوضع بشكل بارز شروط ومواصفات تشغيل الوحدات التعليمية ونظام التعليم الإلكتروني ككل؛ كذلك يجب أن يراعى متطلبات وصول ذوي الاحتياجات الخاصة *Special needs* بتطبيق المعايير التي تحقق لهم الوصول والاستخدام الأمثل للنظام.

٤ - الاتساق:

وتعنى مقدرة الوحدة التعليمية على مطابقة؛ أو مسايرة المعايير العالمية التي تمكن نظام التعليم الإلكتروني من العمل والتحديث بكفاءة؛ لذا يفضل اختيار المزود الذي يقدم منتجات التعليم الإلكتروني؛ بحيث تتوافق مع المعايير العالمية للتعليم الإلكتروني

والتي تكون معروفة على نطاق واسع، بحيث تتاح الفرصة لعملية التحديث والربط مع نظم تعليم أخرى، وتبنى منتجات من شركات متعددة دون إحداث مشكلات في إدارة نظم التعلم LMS.

٥- المحافظة:

وتعنى مقدرة الوحدة التعليمية على البقاء في العمل بنفس الكفاءة مع مرور الوقت، فقد يظهر مع مرور الوقت بعض الأخطاء التي قد تحجب الوحدة التعليمية من العرض؛ فعلى سبيل المثال عند تحديث نظم إدارة التعلم LMS قد تظهر أخطاء تعيق عرض الوحدة التعليمية، كذلك عند إضافة أو حذف مستخدم أو محتوى قد يسهم في ظهور أخطاء في عرض الوحدات التعليمية، حيث يفضل وجود نماذج ومعالجات تسمح بتحديث البيانات دون أن يحدث أي خلل في كفاءة عمل النظام وعرض الوحدات التعليمية.

٦- تعد الوحدات التعليمية طريقة تفكير جديدة في إدارة المواد التعليمية.

٧- تعتمد الوحدات التعليمية على إستراتيجية تعليم واضحة.

٨- الوحدات التعليمية وحدات فعالة: فكل عنصر من عناصرها يتطلب نوعاً من الملاحظة والتفاعل والاستجابة له.

مطورو وحدات التعلم:

المسؤولون الأساسيون الذين يقومون بتطوير قواعد بيانات لكائنات التعلم هم: أقسام تربوية، جامعات، منظمات مختلفة لهم اهتمام بهذا المجال وغيرهم؛ وذلك لأن تطوير الوحدات التعليمية يتطلب تمهيداً وتنظيماً طويلاً الأمد، كما يتطلب عمليات تصنيف، وتقييم، ومقاييس، وأنظمة بحث ناجحة.

وسوف يتزايد معدل تبني فكرة بناء الوحدات التعليمية في التعليم الإلكتروني إذا توافرت الخصائص التالية:

١ - البساطة:

وذلك باستخدام محتوى جديد بدلاً من التعديل في محتوى قديم وإسناد مهمة التطوير لمتخصصين ذوي مهارات عالية، وتسهيل عملية الوصول لتجميعات الوحدات التعليمية.

٢ - التوافق:

وذلك من خلال استخدام الطرق والآليات المتوفرة بالفعل، وذلك باستخدام المصادر الرقمية والتناظرية المتاحة وإجراء تغييرات تدريجية.

٣ - التمايز:

وذلك من خلال توفر ميزة نسبية بالمقارنة مع الطرق والآليات الموجودة، وذلك باستخدام البريد الإلكتروني والمدونات وغيرها من الأدوات التكنولوجية المستحدثة.

أنواع الوحدات التعليمية *Kind of learning object*:

يمكن تقسيم الوحدات التعليمية إلى الأنواع التالية:

١ - الوحدات التعليمية العامة:

الوحدات التعليمية تضم صوراً رقمية، وملفات فيديو، وصوتيات، ورسوماً متحركة، ونصوصاً مكتوبة وفلاشات وغيرها من العناصر التعليمية، وهذه العناصر يتم الاستفادة منها عن طريق وضعها وفقاً لتقسيمات عالمية متفق عليها، ووفقاً لأنظمة المكتبات الحديثة مع ربط كل من هذه العناصر ببطاقة تعريف (Meta-data) توضح المادة التي يستخدم فيها العنصر، والكلمات الإرشادية التي تمكن محرك البحث من الوصول إليها. وتنظم هذه العناصر ضمن مكتبات ومستودعات إلكترونية من أجل إعادة استخدامها.

٢- الوحدات التعليمية التفاعلية:

وهي برمجية تحتوى على مادة تعليمية نصية بها إمكانيات بحث وتصفح وعلامات إلكترونية، وإمكانية اقتناء المحتوى النصي، وكتابة تعليقات عليه. وقد تسمى هذه الوحدات بالكتاب الإلكتروني التفاعلي *Interactive e-Book* حيث ينظم الكتاب فى شكل فهرس شجري، وروابط بين أجزائه ترتبط ببعضها بعضاً أو بمراجعته الكتاب أو بمصادر خارجية مثل: روابط إثرائية؛ حيث يمكن توجيه المتعلم عند مكان معين من نص الكتاب عن طريق الرابط التشعبي *Hyper Link* بأن يشاهد تجربة عملية، أو لقطات فيديو، أو يقرأ شرحاً إضافياً، أو يطلب منه إجابة سؤال أو أداء اختبار.

٣- الوحدات التعليمية المتكاملة:

أ- النموذج الكندي :

قام العلماء الكنديون بتكوين مستودعات إلكترونية ضخمة للوحدات التعليمية المتكاملة لمواد وتخصصات كثيرة فى مستوى التعليم الأساسى والجامعى، ويعد هذا النموذج من أقوى الوحدات التعليمية.

ب- نموذج إنتل سكول *Intel-skool*:

طورت شركة إنتل العالمية تقنيات حديثة لمجموعة من الوحدات التعليمية أطلقوا عليها اسم *Skool Learning*، وتنقسم هذه الوحدات إلى ثلاثة أنواع هي:

١- الخطوة *Step*:

وهي وحدة صغيرة تتناول نقطة واحدة فى المحتوى الدراسى، وتتكون من ٥:٧ شرائح، وتحتوى على شرح (بالصورة والصوت والفاش) وتنتهى بملخص وتدرجات تفاعلية.

٢- الدرس *lesson*:

يتكون الدرس من مجموعة متكاملة من الخطوات، تشمل: مقدمة، وملخص، وهو يحتوى تقريباً على ٥٠ شريحة.

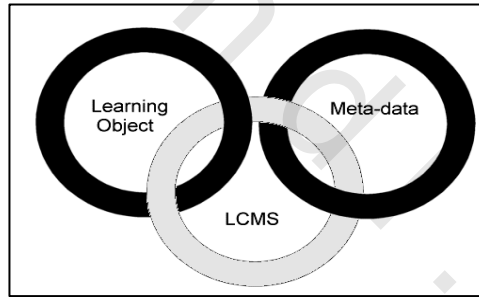
٣- المحاكاة *Simulation*:

عبارة عن تطبيق ينفذ بالفلاش، حيث يقوم بمحاكاة الظواهر الطبيعية، والتجارب العملية، وهو تفاعلي؛ حيث يستفيد منه المتعلم من خلال التعلم بالممارسة *Learning by doing*.

نظام إدارة التعلم والمحتوى الإلكتروني *LCMS* و الوحدات التعليمية

Learning Object:

على الرغم من أن وحدات التعليم تعد جزءاً من المحتوى، وأصغر من الدرس والكورس (المقرر) Course إلا أن وحدات التعليم تعد جزءاً من ثلاث مكونات رئيسية هي: الوحدات التعليمية، بيانات عن البيانات، نظام إدارة التعليم والمحتوى الإلكتروني يمكن توضيحها بالشكل التالي:



شكل (٧)

وحدات التعليم، وما وراء البيانات، و *LCMS*

الصعوبات التي تواجه عملية بناء الوحدات التعليمية:

من الصعوبات التي قد تعيق فكرة استخدام الوحدات التعليمية على نطاق

واسع رغم المزايا الكبيرة التي توفرها في تحسين العملية التعليمية الآتي:

١- عدم وضوح الفكرة لدى العديد من العاملين في مؤسسات التعليم العالي.

- ٢- صعوبة البحث عن الوحدات التعليمية وتحديد مكانها.
- ٣- ضعف التوافق بين مصادر الوحدات التعليمية فيما يتعلق بواجهة المستخدم.
- ٤- التباين في جودة الوحدات التعليمية لعدم الالتزام بمعايير محددة.
- ٥- عدم الاتفاق على الجوانب المتعلقة بحقوق الملكية الفكرية وحقوق النسخ.
- ٦- صعوبة صيانة الوحدات التعليمية.
- ٧- يتطلب تطوير الوحدات التعليمية مهارات عالية ووقتاً طويلاً وتمويلًا كبيراً.
- ٨- ضعف حوافز أعضاء هيئة التدريس.
- ٩- حداثة فكرة الوحدات التعليمية.
- ١٠- مقاومة الأنماط التعليمية المستحدثة.

مستودعات (خزائن) الوحدات التعليمية:

نظراً للتطور المتسارع في عملية إنتاج المقررات الإلكترونية التي تشتمل على كم هائل من الوحدات التعليمية المتمثلة في محاضرات الباوروينت، والرسومات التوضيحية والرسومات المتحركة، وملفات الصوت، والفيديو، والمعامل الافتراضية، وغيرها؛ لزم بناء مستودع (قاعدة بيانات) لتخزين تلك الوحدات بصورة منظمة تسهل على المعلمين والطلاب عملية الوصول إلى تلك المصادر.

إن الاتجاه العالمي لإنشاء المستودعات الرقمية يوفر الملايين التي تنفق في تكرار أعمال التطوير للمناهج الدراسية، وتساعد على الرقي بالتعليم الإلكتروني، والاستفادة من خبرات جميع العاملين فيه من خبراء مناهج، وتربويين، وباحثين وطلاب وغيرهم من المهتمين بمجال التعليم الإلكتروني.

وقد فرضت مستودعات الوحدات التعليمية نفسها على الساحة التعليمية مع زيادة الإقبال على التعليم الإلكتروني وتطبيقاته، ومع زيادة الحاجة لتطوير المحتوى

١ - المؤلف الآلي:

يتيح هذا التطبيق إعادة استخدام الكائنات التعليمية المخزنة عن طريق تزويد المؤلفين بالقوالب التعليمية، إما لإعادة استخدامها أو لتصميم كائنات تعليمية جديدة أو الجمع بين الكائنات القديمة والحديثة في التعليم والمؤلفون يمكن أن يكونوا من الخبراء أو المصممين التعليميين وغيرهم وقد تصبح هذه الأدوات الموجودة في مستودع الكائنات التعليمية مع مرور الوقت أشبه بمكتبات مزودة بأنماط مختلفة للمحتويات التعليمية يستفاد منها سواء ممن هم داخل المنشأة التعليمية خاصة أو ممن هم خارجها.

١ - الوصلات التنفيذية الفعالة:

من أجل تقديم وحدات تعليمية وفق احتياجات المتعلمين، الاختبارات القبلية، والاستفسارات المختلفة فإننا بحاجة لتكوين وصلات ذات فعالية عالية وحيوية. هذا الأمر مهم في سرعة وصول المتعلمين إلى المعلومات عن طريق البحث في المصادر ودعم اختبارات التقييم التي يستفاد منها كتغذية راجعة للحكم على سير النظام كله.

٢ - المتطلبات الإدارية:

يهدف هذا النموذج إلى إدارة عمليات تسجيل الطلاب في المواد، وضبط سيرهم وتفاعلاتهم مع المحتوى التعليمي، وإتمام المهام الإدارية المتعلقة بالعملية التعليمية، وهنا يشترك كل من نظام إدارة المحتوى التعليمي LCMS مع نظام إدارة التعلم LMS في توفير هذه الوظائف المتعددة.

وتتأكد أهمية المستودعات الرقمية للوحدات التعليمية كذلك في أنها يمكن أن تساهم في تطوير التدريس والتعلم من خلال العديد من المزايا التي تقدمها مثل:

١ - إتاحة المحتوى التعليمي في أى مكان وزمان.

٢ - اندماج المتعلمين وتشجيع التفاعلية.

٣- انتشار الوصول إلى المحتوى على نطاق واسع.

٤- تفصيل خبرات التعلم.

٥- التحديث المستمر.

٦- تسهيل عملية تطوير المقررات الإلكترونية.

٧- دعم العلاقات من خلال الشراكة في المحتوى.

٨- توفير الكفاءة المرتبطة بإعادة الاستخدام.

٩- الاستخدام المناسب للتكنولوجيا.

المستودعات العربية للوحدات التعليمية:

١- النموذج المصري: مستودع جامعة المنصورة:

- يمثل مستودع جامعة المنصورة للوحدات التعليمية الإلكترونية (شكل ٩) أول مستودع للوحدات التعليمية في الشرق الأوسط، حيث يمكن مستخدميه من الوصول إلى كل الوحدات التعليمية الموجودة بكل كلية من الكليات، ومعرفة عدد الوحدات في كل مادة، وإمكانية استخدامها. وتكمن إمكانيات البرنامج في وجود ما يلي:
- أ- مستودع الكتروني كامل لكل الكليات والتخصصات الجامعية.
 - ب- إمكانية الاستفادة من قاعدة البيانات للوحدات التعليمية الموجودة.
 - ج- إمكانية تقييم المحتوى لأي وحدة إلكترونية موجودة بمستودع الوحدات التعليمية.
 - د- إمكانية إضافة وحدة تعليمية جديدة للمستودع وتعديل أي شيء بمحتواها.
 - هـ- إمكانية التعرف على كافة البيانات المتعلقة بالوحدة التعليمية المطلوبة عن طريق Metadata.

مزايا النظام:

- أ- تخزين واسترجاع الوحدات التعليمية اللازمة لبناء المقررات الإلكترونية.
- ب- إمكانية البحث عن الوحدات التعليمية.
- ج- يمثل المستودع موقعاً تعليمياً منظماً للربط بين مصادر التعلم المطورة داخلياً والمصادر العالمية الأخرى.

د- إمكانية تقييم محتوى الوحدات التعليمية.



شكل (٩)

مستودع جامعة المنصورة

بعد بناء مستودع الوحدات التعليمية وتوافر الوسائل التعليمية في موقع واحد، تم تطوير برنامج يستطيع به المعلم أن يبني مقررًا إلكترونيًا من الوحدات التعليمية المتاحة علي أن يدخل لهذا البرنامج قائمة المحاضرات التي يشملها المقرر ويقوم البرنامج بالبحث في المستودع لإيجاد الوحدات التعليمية ذات العلاقة، وتجهيز نسخة أولية لمقرر إلكتروني يمكن للمعلم وضع اللمسات الأخيرة عليه بالحذف أو الإضافة.

٢- النموذج السعودي: مستودع معرفة marifah

في ظل التوجه العالمي والمحلي لتوظيف تقنيات التعلم الإلكتروني والبحث عن حلول تسهل على المعلم والمتعلم الحصول على الوحدات التعليمية بأسهل الطرق وأسرعها ظهرت فكرة عمل مستودع للمصادر أو الوحدات التعليمية *Learning object*

repository تحت اسم "معرفة" Marifah (www.marifah.org) شكل (١٠) قامت به بعض طالبات من كلية علوم الحاسب والمعلومات بجامعة الملك سعود.

هذا المستودع موجه في المقام الأول للمستخدم العربي، ويضم عدداً من المصادر التعليمية البالغ عددها قرابة (١٣٠) مصدراً تعليمياً، لمساعدة المعلم والمتعلم في توفير بيئة تعليمية مناسبة تختصر الوقت، والجهد، والتكلفة، وتسعى للحصول على الاستفادة القصوى بمساهمة، ومشاركة المعلمين، وذوي الخبرة والطلاب بالمواد والملفات التعليمية؛ حيث يهتم مستودع معرفة بالتالي:

١- تخزين رقمي للوحدات التعليمية العربية، حيث تعد مرجعاً مهماً ومتجداً في جميع حقول المعرفة والعلوم الإنسانية.

٢- يوفر كثير من الخدمات التي يقدمها مستودع "معرفة" منها:

أ- تصنيف الوحدات التعليمية وفق التخصصات الأكاديمية من أجل سهولة تصفح محتويات الخزن بسهولة.

ب- خدمة التصويت لجودة محتوى المصدر التعليمي، وهذا يعطي للمستخدم انطباعاً عن المصدر، وخدمة التبليغ في حال وجود أي مصدر مخالف لما يهدف إليه معرفة حيث يتاح للمستخدم التبليغ عن هذا المصدر ليقوم المشرف بحذفه.

ج- تقديم خدمة ترشيح مصادر تعليمية للمستخدم يتوقع أن توافقه اهتماماته وخدمة الرفع، حيث يشارك المستخدم بمصادر تعليمية جديدة تساهم في إثراء معرفة بالإضافة إلى خدمة البحث المتقدم بواسطة الحقول المختلفة.

د- وجود خدمة خلاصات المواقع (RSS) التي تسمح للمستخدم الاشتراك في أحد التصنيفات الرئيسية ليسهل إليه الوصول إلى محتويات الصفحة لاحقاً، أما المفضلات الشخصية، فتتيح للمستخدم إنشاء مفضلة أو مجموعة من المفضلات يملأها بالوحدات التعليمية المرغوبة، ليسهل عليه الوصول إلى المصادر.

هـ- توفر خدمة التقارير والإحصائيات، وهي تتضمن معلومات عن أعداد المصادر التعليمية في جميع التصنيفات الرئيسية والفرعية. إضافة إلى أعداد الأعضاء المسجلين أسبوعياً.

و- خاصية الترشيح أو التوصية (*Recommendation*) في المستودع، حيث يوجد الكثير من المواقع الغنية بالملفات، ومن ثم يتم ترشيحها للمستخدم، وتحقق هذه الخدمة فوائد كبيرة للمستخدم كونها توافيه بالأحدث دائماً.



شكل (١٠) مستودع معرفة

إثراء بناء المستودعات العربية للوحدات التعليمية:

المستودعات العربية قليلة ولا تفي بالغرض المطلوب، وهذا يتطلب تكاتف الجهود العربية لبناء مستودعات عربية لوحدات التعلم تخدم العملية التعليمية في شتى التخصصات العلمية. وقد يتطلب ذلك عقد مؤتمرات، وندوات علمية، وورش عمل لمناقشة أفضل السبل والطرق للحصول على تعاون أمثل لبناء المستودعات العربية لتشكل قوة علمية كبيرة بدلاً من الاعتماد على المستودعات الأجنبية.

ولكون بناء مستودع عربي متميز للمحتوى الإلكتروني لأى مادة دراسية من أكبر الصعوبات التي تواجه الجامعات العربية في طريقها للتحويل نحو التعليم الإلكتروني، حيث يعد تعاون الجامعات العربية في بناء الوحدات التعليمية مطلباً يساهم في دعم الجهود للحصول على جودة أعلى، بأقل جهد وتكلفة.

ويقوم المركز الوطني للتعليم الإلكتروني بالملكة العربية السعودية بتوفير مستودع وطني للوحدات التعليمية يتوفر فيه النظام والآلية لإدارة هذه الوحدات التعليمية، كما يساهم في توصيف هذه الوحدات التعليمية، وتبادلها، وتقييمها، وإعادة استخدامها.

وفي المستقبل القريب من المتوقع أن تقوم الجامعات ومراكز التعليم الإلكتروني العربية المهتمة ببناء المستودعات الرقمية لوحدات التعلم، بتقديم مستودع عربي يوظف كل ما توصلت إليه مراكز التعليم الإلكتروني بالجامعات من تقدم تقنى يواكب التطورات التقنية الحديثة الحالية والمستقبلية. كما أنه من المتوقع أن الغالبية العظمى من مطوري وحدات التعلم فى مجال التعليم الإلكتروني سوف يتفوقون مع المعايير والمواصفات العالمية ويقومون بتطوير مواد وبرامج تعليمية وتدريبية قابلة للاستعمال المتكرر على أنظمة مختلفة، بالإضافة إلى مواد تعليمية وتدريبية عالية المستوى من الناحية النوعية يمكن استخدامها لأهداف التعليم والتدريب، ويمكن إعادة تصميمها لتناسب الحاجات الفردية للمتعلمين، ويجب أن تتوفر هذه البرامج على شبكة الانترنت بحيث يمكن الوصول إليها في أي وقت وفي أي مكان وفي أي كيفية يرغب فيها متعلمون.

المراجع

- ١- أحمد السعيد طلبية (٢٠٠٧). "المستودع المصرى الموزع للوحدات التعليمية". التخطيط الاستراتيجي لنظم التعليم المفتوح - إطار للتميز. دار الضيافة : جامعة عين شمس. ٢٧-٢٨ مايو.
- ٢- باسم خفاجي (٢٠٠٦). قراءة فى مستقبل التعليم الإلكتروني. من موقع: www.asoet.org/modules.php?name=new&file=print&sid=5
- ٣- التقرير النهائي للمشروع البحثي المعد من قبل مركز التعليم والتدريب الإلكتروني فى الكلية التقنية فى بريدة.
- ٤- جاسر بن سليمان الحريش (٢٠٠٦). مشروع التعليم والتدريب الإلكتروني بالمؤسسة العامة للتعليم الفني والتدريب المهني. www.elearning.edu.sa
- ٥- الجيلاني الملمومي، محمد الجمي (٢٠٠٧). استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال في مؤسسات التعليم والتدريب التقني والمهني. ندوة التعليم والتدريب المهني الإلكتروني. طرابلس: المركز العربي لتنمية الموارد البشرية.
- ٦- حسناء الطباخ، محمد محمد الهادي (٢٠٠٥). "استراتيجيه تطوير وإدارة المحتوى الإلكتروني للمقررات الدراسية بناء على نماذج التعلم المتاحة". المؤتمر العلمي الثاني عشر لنظم المعلومات وتكنولوجيا الحاسبات. القاهرة: مركز البحوث الإدارية بأكاديمية السادات الإدارية.
- ٧- سلمى الصعيدى (٢٠٠٥). المدرسة الذكية مدرسة القرن الحادي والعشرين. القاهرة : دار فرحة للنشر والتوزيع.
- ٨- عادل محمد أحمد خليفة (بدون تاريخ). تطوير المناهج الدراسية للتعليم الأساسي باستخدام تقنيات التعليم الإلكتروني. القاهرة: مجموعة خليفة للكمبيوتر.

- ٩- عبد الحميد بسيوني (٢٠٠٧). التعليم الإلكتروني والتعليم الجوال. القاهرة : دار الكتب العلمية للنشر والتوزيع.
- ١٠- عبد العزيز الصديقي الدكالي، وبن الأحمر الحبيب
www.phillips-publishing.com/files/arabicportals.ppt
- ١١- عبد الله يحيى آل محيا. "الجودة فى التعليم الإلكتروني من التصميم إلى استراتيجيات التعليم". المؤتمر الدولي للتعليم عن بعد. سلطنة عمان. ٢٧-٢٩ مارس.
- ١٢- عبد الله يحيى آل محيا. رحيل الوحدات التعليمية. بوابة مكتب التربية العربى لدول الخليج. <http://www.abegs.org>
- ١٣- عبيد عن الله (٢٠٠٦). مشروع Celebrate
<http://www.tzafonet.org.il/kehil/arabcomp/mamreem/Celebrate.doc>.
- ١٤- غادة عبد الله. مستودع الكائنات التعليمية.
<http://www.elearning.edu.sa/forum/showthread.php?t=314>
- ١٥- محمد فتحى عبد الهادى (٢٠٠٧). المكتبات والمعلومات فى عالم جديد. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
- ١٦- هند الخليفة (٢٠٠٨). "معرفة". جريدة الرياض السعودية، العدد ١٤٦١٧، يوليو.
- ١٧- وحدة التعليم الإلكتروني بجامعة المنصورة.
- 18- <http://www.nadjimedia.fr.gd/>
- 19- www.elc.edu.sa/portal/index.php?mod=content&page=30&mylms=dc272d204dc9bcf11b96304226328ddb
- 20- <http://www.nadjimedia.fr.gd/>
- 21- Alaa Sadik(2005). e-learning. Faculty of Education in Qena -South Valley University.
- 22- Terence Love. The Future of e-Learning Inclusive learning objects using RDF. Dept of Design. Curtin University
- 23- www.learningcircuits.org/.../mortimer.html.



جامعة سوهاج

بالاشتراك مع



جمعية الثقافة من أجل التنمية

صورة المستقبل

في

السنة النبوية

أحمد محمد سليمان

صورة المستقبل في السنة النبوية

أحمد محمد سليمان - طنطا

تمهيد :

الحمد لله الواحد الأحد الفرد الصمد ، الحمد لله منزل الحديد باعث الخلق من جديد
نحمدك ربنا حمداً كثيراً طيباً مباركاً فيه غير مستكثري الحمد ولا كافين ، ونصلي ونسلم ونبارك
على سيدنا محمد أفضل الخلق النبي الأمي ، الناطق بالحق مخلص العبيد من الرق ويعد :

تخليص الحاضر عن المستقبل يكون بدخول السين أو سوف على الفعل ومثال ذلك قوله
تعالى : " غُلِبَتِ الرُّومُ ﴿١﴾ فِي أَدْنَى الْأَرْضِ وَهُمْ مِنْ بَعْدِ غَلَبِهِمْ سَيَغْلِبُونَ ﴿٢﴾ "
فدخلت السين على " يغلبون " لتدل على أن ذلك ليس في الحاضر بل في المستقبل .

والمستقبل هو القادم من الأمور والمقادير ، والمستقبل لا يعلمه إلا الله جل وعلا
لكن على الإنسان أن يعمل ويجتهد ويترك الأمر كله لله ، والمستقبل الذي نستطيع أن نقول
إنه واقع لا محالة ودون شك ، تلك الأمور التي وردت في الكتاب - القرآن الكريم - وأخبرنا
الله بوقوعها فهذا الكتاب قد أحكمت آياته وفصلت للعالمين ، وقال تعالى عن قرآنه :
" وَتَمَّتْ كَلِمَتُ رَبِّكَ صِدْقًا وَعَدْلًا ... " ، ولتأكدنا من أن النبي - صلى الله عليه
وسلم - لا ينطق عن الهوى وأن كل ما يحدثنا به وحي من الله لذا فأقواله - صلى الله عليه
وسلم - أيضاً واقعة لا محالة ولا شك في ذلك ، وبالطبع أقصد هنا أقوال النبي الصحيحة
والثابتة عنه ، وباتباع كلام الله وسنة نبيه تضمن مستقبلك مع خالقك ومولاك ، ومن
ضمن مستقبله مع الله ضمن مستقبله مع خلق الله ، فمن أحبه الله أحبه الناس ، لذا
فعلينا أن نحسن علاقتنا مع الله أولاً حتى يكون مستقبلنا كما نريد ونحب .

فالمستقبل الحق هو ما ورد في الكتاب أو السنة ، أما ما يحدث اليوم من دجل
الدجالين وشعوذة المشعوذين وادعائهم معرفة الغيب ومعرفة القادم من أمور الإنسان فهذا

ضلال وكذب ، فالغيب لا يعلمه إلا الله وحده ، حتى معرفة سيدنا يوسف بالطعام الذي يأتيه هو ومن كانا معه في السجن لم يتأتى له إلا من الله ، وكذا ما حدث مع سيدنا عيسى عليه السلام – ومعرفة لما يأكل قومه وما يدخرونه في بيوتهم ، وما حدث مع نبينا محمد صلى الله عليه وسلم – من معجزات ، كل ذلك بأمر من الله ، وكذا ما نراه الآن على صفحات الجرائد من أبراج كل هذا ضرب من ضروب الدجل الخفي ، ونعوذ بالله أن نشرك به ، لذا أرجو ألا يقع أي منا في مغبة هذا الشرك ، والسير وراء الدجل والشعوذة ، سواء الدجل الصريح أو الخفي المتمثل في مسألة الأبراج والكواكب تلك .

ألا تعلم أن الابتلاء الذي يتعرض له المؤمن ما هو إلا لضمان المستقبل مع الله وكمال الحذر ، يقول ابن تيمية – رحمه الله – : " والله . تعالى . يبتلي عبده المؤمن بما يتوب منه ليحصل له بذلك من تكميل العبودية والتضرع ، والخشوع لله والإجابة إليه ، وكمال الحذر في المستقبل والاجتهاد في العبادة ما لم يحصل بدون التوبة كمن ذاق الجوع والعطش والمرض والفقر والخوف ، ثم ذاق الشَّبَع والرِّي والعافية والغني والأمن ، فإنه يحصل له من المحبة لذلك وحلاوته ولذته ، والرغبة فيه وشكر نعمة الله عليه ، والحذر أن يقع فيما حصل أولاً ما لم يحصل بدون ذلك " (١) .

وقد استعاذ – صلى الله عليه وسلم – من الهم والحزن ، يعني أنه قد استعاذ من الأمور الحزينة التي حدثت له في الماضي ، فإنك إذا أصابك مكروه في الماضي وتذكرته أصابك الحزن ، أما إن تخيلت مستقبلك وتوهمت أن ثم مكروه سيحدث لك فلن يصيبك الحزن بل سيصيبك الهم ، فالهم هو توقع البلاء في المستقبل ، إذن فالنبي يعلم أن كل إنسان يهمله المستقبل ويهمله أن يكون القادم كله سعيداً يوافق هواه ، لذا فإنه أمرنا أن نستعيز من الهم وهو سياء المستقبل .

(١) مجموع فتاوى ابن تيمية: ٤ / ٣٨٨ ، تحقيق وتعليق دكتور عبد الرحمن عميرة – دار الكتب العلمية – بيروت ، د.ت

وفي سنن ابن ماجه أن النبي - صلى الله عليه وسلم - قد تعوذ من شر ما يجد وما يحاذر^(١) ، فما سيجده الإنسان وما يحاذره يعني المستقبل .

ومما يدل على أن النبي قد اهتم بمستقبل أمته ما ثبت عن حذيفة ابن اليمان حيث قال : " قام فينا رسول الله - صلى الله عليه وسلم - مقاما ما ترك شيئا يكون في مقامه ذلك إلى قيام الساعة إلا حدث به حفظه من حفظه ونسيه من نسيه قد علمه أصحابي هؤلاء وإنه ليكون منه الشيء قد نسيته فأراه فأذكره كما يذكر الرجل وجه الرجل إذا غاب عنه ثم إذا رآه عرفه " ^(٢) .

التبشير بالمستقبل في القرآن الكريم :

ومن أوضح ما ورد في التبشير بالمستقبل ما قاله تعالى في سورة الروم ، حيث قال :

" أَلَمْ يَغْلِبْ الرُّومُ فِي أَدْنَى الْأَرْضِ وَهُمْ مِنْ بَعْدِ عَلَيْهِمْ
سَيَغْلِبُونَ ۚ فِي بَضْعِ سِنِينَ ۚ لِلَّهِ الْأَمْرُ مِنْ قَبْلُ وَمِنْ بَعْدُ وَيَوْمَئِذٍ يَفْرَحُ
الْمُؤْمِنُونَ ۚ يَنْصُرُ اللَّهُ يَنْصُرُ مَنْ يَشَاءُ وَهُوَ الْعَزِيزُ الرَّحِيمُ ۚ وَعَدَ اللَّهُ
لَا تُخْلَفُ ۚ وَوَعْدُهُ وَلَكِنَّ أَكْثَرَ النَّاسِ لَا يَعْلَمُونَ ۚ " الروم: ١-٦

وأخرج الترمذي في سننه عن نياربن مكرم الأسلمي ، قال : لما نزلت :

" أَلَمْ يَغْلِبْ الرُّومُ فِي أَدْنَى الْأَرْضِ وَهُمْ مِنْ بَعْدِ عَلَيْهِمْ
سَيَغْلِبُونَ ۚ فِي بَضْعِ سِنِينَ ... "

فكانت فارس يوم نزلت هذه الآية قاهرين للروم ، وكان المسلمون يحبون ظهور الروم عليهم لأنهم وإياهم أهل كتاب ، وفي ذلك قول الله تعالى " وَيَوْمَئِذٍ يَفْرَحُ الْمُؤْمِنُونَ {٤} بِبَصْرِ اللَّهِ يَنْصُرُ مَنْ يَشَاءُ وَهُوَ الْعَزِيزُ الرَّحِيمُ " ، فكانت قريش تحب ظهور فارس لأنهم

(١) سنن ابن ماجه ٢ / ١١٦٣ ، حديث رقم : ٣٥٢٢ ، تحقيق : محمد فؤاد عبد الباقي ، ط : دار الفكر بيروت ، وهذا الحديث صححه العلامة الألباني - رحمه الله - .

(٢) متفق عليه ، وانظر مشكاة المصابيح للتبريزي ، تحقيق : الألباني : ٣ / ١٦٧ ، ط : المكتب الإسلامي - بيروت ، الطبعة الثالثة ١٤٠٥ هـ / ١٩٨٥ م ، في ثلاثة أجزاء .

وإياهم ليسوا بأهل كتاب ولا إيمان ببعث ، فلما أنزل الله تعالى هذه الآية خرج أبو بكر الصديق - رضي الله عنه - يصيح في نواحي مكة " أَلَمْ يَغْلِبِ الرُّومُ فِي أَدْنَى الْأَرْضِ وَهُمْ مِنْ بَعْدِ عَلَيْهِمْ سَيَغْلِبُونَ ۖ فِي بَضْعِ سِنِينَ ... " قال ناس من قريش لأبي بكر فذلك بيننا وبينكم زعم صاحبكم أن الروم ستغلب فارسا في بضع سنين أفلا نراهنك على ذلك ؟ ، قال : بلى ، وذلك قبل تحريم الرهان ، فارتهن أبو بكر والمشركون وتواضعوا الرهان ، وقالوا لأبي بكر كرم تجعل ؟ البضع ثلاث سنين إلى تسع سنين فسم بيننا وبينك وسطا تنتهي إليه ، قال : فسموا بينهم ست سنين ، قال : فمضت الست سنين قبل أن يظهروا ، فأخذ المشركون رهن أبي بكر فلما دخلت السنة السابعة ظهرت الروم على فارس ، فعاب المسلمون على أبي بكر تسمية ست سنين لأن الله تعالى قال في بضع سنين قال وأسلم عند ذلك ناس كثير .

قال الترمذي : " هذا حديث صحيح حسن غريب من حديث نيار بن مكرم لا نعرفه إلا من حديث عبد الرحمن بن أبي الزناد " (١) .

وقد ترك الله تعالى عدد السنين مبهما دون تحديد فالمعروف أن البضع من ثلاثة لتسعة وذلك لحكمة عظيمة ، فكما ورد في حديث نيار وغيره أن كثيرا من المشركين أسلموا بعد أن غلبت الروم الفرس ، كما أن الله تعالى أراد ألا يحدد عدد السنين حتى يشوق المسلمين ويجعلهم دائما في اشتياق لوعده الله لهم ، وفي ذلك يقول ابن عاشور في التحرير والتنوير : " وحكمة إبهام عدد السنين أنه مقتضى حال كلام العظيم الحكيم أن يقتصر على المقصود إجمالا وأن لا يتنازل إلى التفصيل لأن ذلك التفصيل يتنزل منزلة الحشو عند أهل العقول الراجحة وليكون للمسلمين رجاء في مدة أقرب مما ظهر ففي ذلك تفريح عليهم " .

(١) " سنن الترمذي " : ٥ / ٣٤٤ ، حديث رقم : ٣١٩٤ ، ط : دار إحياء التراث العربي - بيروت - لبنان ، تحقيق : أحمد محمد شاكر وآخرون ، في خمسة أجزاء .

النبي يحثنا على حسن اختيار أسماء الأبناء :

الناظر في واقع الحديث النبوي بعين فاحصة يرى أنها تعالج الواقع الذي نعيش فيه وتبني المستقبل بإذن الله بالطبع ، فقد تنبأ سيدنا محمد صلى الله عليه وسلم ببعض الأشياء التي للمسلمين على مر العصور ، كما أمرنا بأشياء علينا اتباعها حتى لا يسوء مستقبلنا أو مستقبل أولادنا ، فقد أمرنا - صلى الله عليه وسلم - بضرورة اختيار أفضل الأسماء لأولادنا ، وذلك حتى لا تكون تلك الأسماء وبالاً عليهم في الكبر ، يقول العلامة ابن عثيمين - رحمه الله - في شرح حديث رسول الله - صلى الله عليه وسلم - والذي رواه عنه أنس - رضي الله عنه - ، فعن أنس قال :

" كان ابن لأبي طلحة . رضي الله عنه - يشتكي ، فخرج أبو طلحة ، فقبض الصبي فلما رجع أبو طلحة قال : ما فعل ابني ؟ قالت أم سليم - وهي أم الصبي - : هو أسكن ما كان ، ففربت إليه العشاء فتعشى ، ثم أصاب منها ، فلما فرغ قالت : واروا الصبي ، فلما أصبح أبو طلحة أتى رسول الله - صلى الله عليه وسلم - فأخبره ، فقال " أعرستم الليلة ؟ " قال : نعم ، قال : (اللهم بارك لهما) ؛ فولدت غلاما ، فقال لي أبو طلحة : احمله حتى تأتي به النبي - صلى الله عليه وسلم - ، وبعث معه بتمرات ، فقال : " أمعه شيء ؟ " ، قال : نعم تمرات ، فأخذها النبي - صلى الله عليه وسلم - فمضغها ، ثم أخذها من فيه فجعلها في في الصبي ، ثم حنكه وسماه عبد الله " (١) .

قال ابن عثيمين : " يستحب التسمية بعبد الله ، فإن التسمية بهذا وبعبد الرحمن أفضل ما يكون ، قال النبي - صلى الله عليه وسلم - : " إن أحب أسمائكم إلى الله عبد الله وعبد الرحمن " ، وأما ما يروى أن " خير الأسماء ما حمد وعبد " فلا أصل له ، وليس حديثا عن رسول الله - صلى الله عليه وسلم - ، الحديث الصحيح : " أحب الأسماء إلى الله عبد

(١) متفق عليه : أخرجه البخاري (١٣٠١) كتاب العقيدة ، باب تسمية المولود غداة يولد لمن لم يعق عنه وتحنيكه ، ومسلم (٢١٤٤) كتاب الآداب ، باب استحباب تحنيك المولود عند ولادته .

الله وعبد الرحمن ، وأصدقها حارث وهمام " . وحارث وهمام أصدق الأسماء لأنها مطابقة للواقع ، فكل واحد من بني آدم فهو حارث يعمل ، وكل واحد من بني آدم فهو همام يهم وينوي ويقصد وله إرادة ، قال الله تعالى : " يَتَأَيُّهَا الْإِنْسَانُ إِنَّكَ كَادِحٌ إِلَىٰ رَبِّكَ كَدًّا حَاً فَمُلِّقِيهِ ۖ " (سورة الانشقاق : آية ٦) ، وكل إنسان يعمل ، فأصدق الأسماء حارث وهمام لأنه مطابق للواقع ، وأحبها إلى الله عبد الله ، وعبد الرحمن .

ولهذا ينبغي للإنسان أن يختار لأبنائه وبناته أحسن الأسماء ؛ لينل بذلك الأجر وليكون محسناً إلى أبنائه وبناته .

...أما أن تأتي بأسماء غريبة على المجتمع ، فإن هذا قد يوجب مضايقات نفسية للأبناء والبنات في المستقبل ، ويكون كل هم ينال الولد أو الابن أو البنت من هذا الاسم فعليك إثمه ووباله ؛ لأنك أنت المتسبب لمضايقته بهذا الاسم الغريب الذي يشار إليه ، ويقال انظر إلى هذا الاسم ، انظر إلى هذا الاسم !! ولهذا ينبغي للإنسان أن يختار أحسن الأسماء " (١) .

فقد اهتم النبي بمستقبل المسلمين حتى أنه تناول أسماءهم ، فكم من ولد أو بنت سماها أبويها بأسماء تدعو للسخرية منهم ، وقد يسبب هذا الأمر حرج للأبناء حتى إنه قد يؤدي إلى فشلهم في دراستهم بسبب ما يعانونه من أسمائهم ، لذا فقد حثنا النبي على تسمية أبنائنا بأسماء مستحبة ، وبين لنا أحب الأسماء إلى الله ، كما كان النبي - صلى الله عليه وسلم - من عاداته تغيير الأسماء القبيحة أو الغريبة أو التي فيها شرك ، فقد كان النبي يتفأل بالاسم الحسن فكان إذا بعث عاملاً سأل عن اسمه فإذا أعجبه اسمه فرح به ، ورؤي بشر ذلك في وجهه والعكس (٢) ، وثبت عن النبي - صلى الله عليه وسلم - أنه قال : "لَنْ عِشْتَ إِنْ شَاءَ اللَّهُ لِأَنَّهُنَّ أَنْ يُسَمَّى : رِبَاحٌ وَجُحِيعٌ وَأَفْلَحٌ وَنَافِعٌ وَيَسَارٌ" (٣) .

تحذير النبي من أشياء تحدث بيننا الآن :

(١) شرح رياض الصالحين : ابن عثيمين ، ١ / ١٣٤ ، ط : دار العقيدة للتراث / الطبعة الأولى ١٤٢٣ هـ / ٢٠٠٢ م .

(٢) انظر السلسلة الصحيحة لمحمد ناصر الدين الألباني حديث رقم : ٧٢٦ .

(٣) المصدر السابق حديث رقم : ٢١٤٣

هذا الذي حذرنا منه نبينا - صلى الله عليه وسلم - وتنبأ بوقوعه هو ظهور الكاسيات العاريات المائلات الميلات ، يقول صلى الله عليه وسلم :
 " صَنَفَانِ مِنْ أَهْلِ النَّارِ لَمْ أَرَهُمَا قَوْمٌ مَعَهُمْ سِيَاطٌ كَأَذْنَابِ الْبَقَرِ يَضْرِبُونَ بِهَا النَّاسَ وَنِسَاءٌ كَاسِيَاتٌ عَارِيَاتٌ مُمِيلَاتٌ مَائِلَاتٌ رُءُوسُهُنَّ كَأَسْنِمَةِ الْبُخْتِ الْمَائِلَةِ لَا يَدْخُلْنَ الْجَنَّةَ وَلَا يَجِدْنَ رِيحَهَا وَإِنَّ رِيحَهَا لَيُوجَدُ مِنْ مَسِيرَةِ كَذَا وَكَذَا " (١) .

والنبي - صلى الله عليه وسلم - لم ير هذه الصنوف من القوم في حياته ، بل يقول إنهم سيأتون بعد ذلك ، فهذا الحديث من دلائل نبوته ومن الأحاديث التي تناولت المستقبل ، فهؤلاء القوم الذين يحملون السياط ويضربون الناس هم الحراس ورجال الشرطة المنتشرون في شتى أرجاء الأرض الآن ، ويضربون الناس بحق وبغير حق ، وقد صنفهم النبي من أهل النار وذلك لما يفعلونه من نشر الحقد والبغضاء من الناس لحكومتهم ووطنهم ، فكم من أناس كرهوا أوطانهم جراء تلك الأفعال الغاشمة التي يقوم بها أولئك النفر من القوم ، وهذا بالطبع شيء ضد مستقبل الأمة الإسلامية ، فالمواطن عندما يكره وطنه فهذه نكسة تؤدي حتماً إلى الهلاك ، فمن أين نأتي بمن يدافع عن أرض الإسلام إن كرهها من يقطنوها .

والنساء الكاسيات العاريات واللائئ انتشرن في أيامنا ، ففي كل مكان تسير فيه في كل أرجاء البلاد الإسلامية ترى من تكشف شعرها ومن تعرض شيئاً من جسدها ، ومن ترتدي ملابس شفافاً تكشف عورتها ، أو ملابس ضيقة تجسم جسمها ، حتى تكاد تحتار أهذه المرأة مسلمة تتبع تعاليم الدين الإسلامي أم أنها من أهل الكتاب ، هذه إن فسرنا معنى قوله - صلى الله عليه وسلم - على هذا النحو ، أما إن فسرنا قوله على أولئك الذين كساهم الله من نعمه وهم عاروون من شكره فإننا كذلك سنجد ذلك يحدث بين أظهرنا الآن

(١) أخرجه مسلم في صحيحه : ٦ / ١٦٨ ، حديث رقم ٥٧٠٤ .

فالشاكرون نعمة الله في هذا الزمان قليل ، أو تجد كاسيات تتبع السنة والملابس الشرعية الفضفاضة الغير واصفة لجسدها لكنها خالية من فعل الخيرات ، وهذا حاصل بيننا كذلك . كما انتشر الآن المائلات وهن الزائغات عن طاعة الله وشكره واتباع سنة نبيه والميلات أراهم موجودات الآن في دور الدعارة والكباريهات والمراقص الليلية ، وهن النساء التي تفعل فعل السحرة في أذن النساء الأخريات ، فهن يميلهن إلى فعل الرذيلة وعدم طاعة الله ، فهن كالشياطين في الأرض ، فإن كان هناك شيطان الجن فمثل هؤلاء النساء الميلات كشيطان الإنس

النبي يقف بنا على ما يحدث اليوم من حرب ضد الإسلام والمسلمين :

" يوشِكُ الْأُمَمُ أَنْ تَدَاعَى عَلَيْكُمْ كَمَا تَدَاعَى الْأَكَلَةُ إِلَى قَصْعَتِهَا ، قَالَ قَائِلٌ : يَا رَسُولَ اللَّهِ ، وَمِنْ قَلَّةٍ يَوْمَئِذٍ ؟ قَالَ : لَا بَلْ أَنْتُمْ كَثِيرٌ ، وَلَكِنْكُمْ غَنَاءٌ كَغَنَاءِ السَّيْلِ ، وَلَيَنْزَعَنَّ اللَّهُ مِنْ صُدُورِ عَدُوِّكُمْ الْمَهَابَةَ مِنْكُمْ ، وَلَتَعْرِفَنَّ فِي قُلُوبِكُمُ الْوَهْنَ ، قَالَ قَائِلٌ : يَا رَسُولَ اللَّهِ ، وَمَا الْوَهْنُ ؟ قَالَ : حُبُّ الدُّنْيَا وَكَرَاهِيَةُ الْمَوْتِ " (٢) .

فالمسلمون الآن أكثر من ثلث سكان العالم حيث بلغ عددهم فوق المليار إلا أنهم كغناء السيل والغناء هو كل ما يطفو على سطح الماء ويكون دائماً عديم الفائدة ، على خلاف عهدنا السابق فقد كنا قليلا لكن كنا أكبر بإيماننا وحبنا لديننا وإخواننا ، واليوم وضعنا الحدود السياسية ، وصار لكل بلد مسلمة حاكم يصيرها كيف يشاء ، ونسينا أن من لم يهمه أمر المسلمين فليس منهم ، فكل بلد إسلامي لا يعبأ إلا بمصالحه الشخصية متناس تماماً كل مسلم خارج حدود بلده ، وكنا في سابق عهدنا يهابنا الأعداء وإن كنا قليلي العدد ، واليوم بالرغم من كثرتنا إلا أننا لا يهابنا أحد بل نحن من نهاب الغير ، وإن كان هذا الغير

(١) أخرجه أبو داود (٤٢٩٧) ، أخرجه أحمد (٢٧٨ / ٥) ، و ابن عساكر في " تاريخ دمشق " (٨ / ٩٧ / ٢) بسند حسن من طرق عن عبد الرحمن ابن يزيد بن جابر حدثني أبو عبد السلام عن ثوبان قال : قال رسول الله صلى الله عليه وسلم فذكره ، و أبو نعيم في " الحلية " (١ / ١٨٢) عن المبارك بن فضالة حدثنا مرزوق أبو عبد الله الحمصي أنبأنا أبو أسماء الرحيبي بسند جيد . وغيرهم .

لا يبلغ عدده نصف عدد سكان بلد واحد من البلاد الإسلامية ، فقد نزع الله مهابتنا من قلوب أعدائنا ، وقذف في قلوبنا نحن مهابتهم .

ومعنى تداعى بحذف إحدى التاءين فأصلها تتداعى ، أي يدعون بعضهم بعضا لحربنا وإخراجنا من أرضنا ، وهذا حدث في أفغانستان والعراق وغيرهما ، وسيحدث مع بلاد أخرى ، وقد شبه نبي الإسلام - صلى الله عليه وسلم - هذا الأمر بقوله : " كما تداعى الأكلة على قصعتها " فالأكلة جمع أكل ، والأكل في القصعة لا يجد أي مرارة في الاستمتاع بالأكل منها ، وهكذا نحن فبلادنا الإسلامية تقع واحدة تلو الأخرى ولا دافع للمغتصبين ، ولا رادع لهم ، فأين أنت يا عمر ، عد إلينا يا خالد ، فإسلامنا ممزق الأرجاء شارد ، وأقول لكل مسلم : أين العزة والإباء ، أين الكرامة والحياء ، أين نحن من فعل هؤلاء السفهاء؟!!!!!!!!!!!!!!

صدقت يا سيدي يا رسول الله فنحن الآن قد أصابنا الوهن كل الوهن ، فصرنا نحب الدنيا وصارت أكبر همنا وغمنا ، ولازمها بالطلوع كراهية الموت ، فحب الدنيا وكراهية الموت متلازمان لا يفترقان أبداً ، فمن أحب الدنيا وزينتها ، كره الموت ولقاء الله ، ومن كره لقاء الله كره الله لقاءه ، ونعوذ بالله أن نكون ممن يكره لقاء الله .

*** تحذير النبي من الزمان الذي ستظهر فيه الفتن وما يجب أن نفعله كي ننجو بأنفسنا :**

أخبرنا رسول الله - صلى الله عليه وسلم - بما يحدث لنا الآن حيث قال إنه سيأتي زمان يذهب فيه خيار الناس ويبقى شرارهم ، وأن هؤلاء الشرار يكونون مشتبكين متعاونين ، حتى كأنهم رجل واحد ، يجتمعون على الشر ويشجعون بعضهم بعضا عليه ، وأمرنا في تلك الحالة أن نترك ما ننكر ونعمل بما نعرف ، وعلينا أن نترك أمر العامة ونهتم بأمر الخاصة يعني أهلنا وذوينا ، فعن عبد الله بن عمرو أن رسول الله - صلى الله عليه وسلم - ، قال : " كيف بكم وبزمان يوشك أن يأتي يغربل الناس فيه غربلة وتبقى حثالة من الناس قد مرجت عهودهم وأماناتهم اختلفوا فكانوا هكذا - وشبك بين أصابعه -

قالوا: كيف بنا يا رسول الله إذا كان ذلك ؟ ، قال : تأخذون بما تعرفون . وتدعون ما تنكرون . وتقبلون على خاصتكم . وتذرون أمر عوامكم" (١)

ومعنى قوله - صلى الله عليه وسلم - يغربل الناس أي يغربلون كما يغربل الناس الدقيق فتبقى الحثالة وهي الرديء من الشيء ويصيروا متفرقين بعد أن كانوا كالرجل الواحد يشد بعضه بعضا وهذا ظاهر الآن حيث نجد السفلة والحثالة مجتمعين على الشر ويريدون أن يغتصبوا حقوق الناس ويشاركونهم في أرزاقهم وبترو لهم ، ويجتمعون عليهم ويغتصبون أرضهم ، وهذه بشرى من رسول الله لنا حيث سيأتي اليوم الذي سيفترق فيه هؤلاء القوم وينقضوا عهودهم ، ويتشتت أمرهم ، فاللهم عجل لنا هذا وأرنا إياه فأنت السميع مجيب الدعاء .

ولم يتركنا رسول الله هكذا دون أن يخبرنا بكيفية العيش في هذا الزمان ، حيث أمرنا أن نأخذ بما نعرف وندع ما ننكر ونهتم بخاصتنا ونترك عوامنا .
* وقد تناولت السنة المطهرة موضوع ظهور الفتن ، وأن هذا الزمان سيكون القابض فيه على دينه المتمسك به ، القائم على أمره ، سيكون كمن يقبض على الجمر يقول - صلى الله عليه وسلم - :

" يأتي على الناس زمان الصابر فيهم على دينه كالقابض على الجمر" (١) .

وعن أبي سعيد الخدري - رضي الله عنه - ، قال : قال لي : إني أراك تحب الغنم وتتخذها فأصلحها وأصلح رعامها (٢) ، فإني سمعت النبي - صلى الله عليه وسلم - يقول

(١) سنن ابن ماجه : ١٣٠٧ / ٢ ، برقم ٣٩٥٧ ، تحقيق محمد فؤاد عبد الباقي ، ط : دار الفكر / بيروت ، في جزأين (١) رواه الترمذي (٤٢ / ٢) و ابن بطة في " الإبانة " (١ / ١٧٣ / ٢) عن عمر بن شاعر عن أنس مرفوعا . وقال الترمذي : " حديث غريب من هذا الوجه ، وانظر ابن حبان : ١٨٥٠
(٢) رويت " رعامها " وفي نسخ أخرى وعند ابن حجر " رغامها " والرعام هو ما يسيل من أنف الغنم من مخاط ، أما الرعام فهو الشراب .

(يأتي على الناس زمان تكون الغنم فيه خير مال المسلم يتبع بها شعف الجبال أو سعف الجبال ^(١) في مواقع القطر يفر بدينه من الفتن ^(٢)) .

فقد أمرنا النبي - صلى الله عليه وسلم - في هذا الحديث بالفرار من أرض الفتن حتى لا نضل أو نضل ، بل وعلمنا كيف نهرب ، فحثنا على تربية الغنم فستكون الغنم خير مال للمسلم ، فالمعروف أن تربية الغنم تستلزم الخروج إلى الصحراء أو رؤوس الجبال حتى نرعى فيها الغنم ، ففي الصحراء نجد العشب ، كما يمكن أن نرعى الجبال في المناطق الزراعية الغير أهلة بالسكان والتي ينبت فيها العشب الأخضر الذي يأكله الغنم ، وفي كلتا الحالتين فسيبتعد الإنسان عن الناس وبالتالي سيبعد نفسه عن الفتن .

وقد نبهنا النبي - صلى الله عليه وسلم - أنه في هذا الزمان - زمان الفتن - إلى أهمية الدعاء ، وحثنا على أن ندعو بإخلاص ، فعن حذيفة رضي الله عنه رفعه قال : يأتي عليكم زمان لا ينجو فيه إلا من دعا دعاء الغريق ^(٣) .

فليس هناك دعاء أخلص من دعاء الغريق ، فهذا الغريق ليس امامه طريق للنجاة سوى الدعاء ، وكأن النبي يقول أنه لا سبيل إلى الخلاص والنجاة من تلك الفتن إلا بالإخلاص الشديد في الدعاء .

مستقبل الفتوحات الإسلامية كما أخبرنا بها النبي - صلى الله عليه وسلم -
أخبرنا النبي عن البلاد التي سيفتحها المسلمون ، فعن أبي قبيل قال : " كنا عند عبد الله بن عمرو بن العاصي وسئل أي المدينتين تفتح أولا القسطنطينية أو رومية ؟ فدعا عبد الله بصندوق له حلق ، قال : فأخرج منه كتابا ، قال : فقال عبد الله : بينما نحن حول رسول الله - صلى الله عليه وسلم - نكتب ، إذ سئل رسول الله - صلى الله عليه وسلم - :

(١) السعف يعني غصن النخل أي رأسه ، إذن فالمقصود بسعف الجبال أي رؤوس الجبال .
(٢) صحيح البخاري : ٥ / ٢٣٨٢ ، حديث رقم : ٣٤٠٥ ، ط : دار ابن كثير بيروت ، تحقيق : مصطفى ديب البغا ، في ستة أجزاء
(٣) المستدرک علی الصحيحین : ١ / ٦٨٧ ، ٤ / ٤٧١ .

أي المدينتين تفتح أولاً أفسطنطينية أو رومية ؟ فقال رسول الله - صلى الله عليه وسلم - :
" مدينة هرقل تفتح أولاً . يعني قسطنطينية " (١) .

وقد تحقق وعد النبي - صلى الله عليه وسلم - للمسلمين حيث فتحت
القسطنطينية على يد القائد العثماني محمد الفاتح وكان ذلك بعد النبي بما يقرم من
ثمانمائة سنة ، وبإذن الله سيتحقق الفتح الثاني وسيغزو المسلمون روما وسيعود مجد
الإسلام مرة أخرى ، فاللهم بلغنا هذا الفتح المنتظر.

النبي ومسألة تحري الحلال والبعد عن الحرام في شيء :

أما عن مسألة انتشار السرقة والتهب في مجتمعنا الإسلامي ، وانتشار سرقة
الأموال العامة والهرب بها خارج حدود الوطن ، وانتشار مسألة الرشوة في كل المصالح
الحكومية من أكبر المصالح إلى أقلها ، وقد يوقف هذا المسؤول أو الموظف مصالح الناس لو
لم يدفعوا الرشوة هذا الأمر قد حدثنا به النبي - صلى الله عليه وسلم - فعن أبي هريرة
رضي الله عنه : عن النبي - صلى الله عليه وسلم - قال : " يأتي على الناس زمان لا يبالي
المرء ما أخذ منه أمن الحلال أم من الحرام " .

وهذا واقع فعلا في مجتمعنا اليوم ، فكم من مسلم يأخذ الأموال ولا يتحرى
مصدرها ، ولا يعبأ بمصدرها أمن حلال أم من حرام ، فانتشر الربا والتعامل به ، وانتشر
من يتاجر بالخمور والمسكرات ، ومنهم من سماها بغير أسمائها كي يحلل لنفسه الاتجار
بها ومن الناس من يأخذ الرشوة ويحللها لنفسه قائلًا إن مرتبي الذي أنقاضه لا يجعلني
أستطيع أن أكل العيش فقط ، فيحلل لنفسه بهذا أخذ الرشوة ، ومنهم من يحللها بطريق
آخر فيقول أنا أيسر على الناس بعض الأمور ومن حقي أن أتقاضى عليها أجرا ، بل فمنهم
من يعكس المسألة ويقول إنه لابد أن يثاب على ذلك لا أن يعاقب ، وما تناساه هذا القائل

(١) رواه أحمد (١٧٦ / ٢) والدارمي (١٢٦ / ١) وابن أبي شيبة في " المصنف " (٤٧ / ١٥٣ / ٢) وأبو عمرو
الداني في " السنن الواردة في الفتن " (٢ / ١١٦) والحاكم (٣ / ٤٢٢ و ٤ / ٥٠٨) وعبد الغني المقدسي
في " كتاب العلم " (٢ / ٣٠ / ١) ، وقال : " حديث حسن الإسناد " . وصححه الحاكم ووافقه الذهبي

أنه ساعد رجلاً أن يأخذ حق رجل آخر، بل قد يساعده على أن يرتكب الجرم ولا يعاقب عليه، وهذا حاصل بيننا اليوم ولم يكن موجوداً على عهد النبي ولا صحابته.

كثرة القتل واختفاء العلم :

عَنِ الْأَعْمَشِ عَنْ شَقِيقٍ قَالَ كُنْتُ مَعَ عَبْدِ اللَّهِ وَأَبِي مُوسَى فَقَالَ قَالَ النَّبِيُّ - صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ - " إِنْ بَيَّنَّ يَدَيِ السَّاعَةِ لِأَيَّامٍ يَنْزِلُ فِيهَا الْجَهْلُ ، وَيَرْفَعُ فِيهَا الْعِلْمُ ، وَيَكْثُرُ فِيهَا الْهَرْجُ ، وَالْهَرْجُ الْقَتْلُ " (١).

وفي هذا الحديث تبشير بمستقبلنا الذي نعيش فيه الآن ، فقد انتشر الجهل فعلاً فأين نحن من زمان العلم ، فقد كان المسلمون منارة العلم لكل العالم ، فقد كان الأوروبيون يستقون علومهم منا ، فكان فينا ابن الهيثم وابن النفيس وابن رشد وابن سينا وغيرهم ، وقد كان الأوروبيون يعيشون في عصور الظلام ونحن في عصور النهضة والعلم والنور ، لكن انعكست الآية تماماً منذ العثمانيين وسيطرتهم على الحكم الإسلامي ، فانتشر الجهل والفساد ، حتى انتشر فينا من لا يعرف القراءة والكتابة ، واستمر الانحدار حتى عصرنا هذا فانتشرت الأمية بيننا ، وصرنا لا نملك شيئاً فاستعنا بعلمائهم كي يستخرجوا لنا بترولنا ويصنعوا لنا الأجهزة الحديثة في شتى المجالات بل استعنا بهم لبنوا لنا بيوتنا ، فصرنا لا نملك إلا المال الآن ، وهذا أيضاً بشرنا به النبي - صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ - ففي رواية أخرى يقول : " وَحَتَّى يَكْثُرَ فِيكُمْ الْمَالُ فَيَفِضَ " وهذا حاصل بالفعل فقد كثر فينا المال وإن كانت تملكه طائفة معينة من الناس وهم الحكام والأمراء لكنه فعلاً كثير في بلادنا الإسلامية فبعد ظهور البترول والذهب في بلادنا كثر المال وقل العلم والعلماء ، وعلى مجال الدين بشتى فروعه واتجاهاته وعلومه كعلوم القرآن والحديث والفقه والعقيدة فقدنا العلماء ، بل وفقدنا من يريد أن يتعلم فقد شغلتنا حياتنا الدنيا وشغلنا كسب العيش والمال .

(١) متفق عليه ، رواه البخاري في صحيحه: حديث رقم : ٦٥٣٨ ، ورواه مسلم في كتاب العلم باب رفع العلم وقبضه ، حديث رقم ٢٦٧٢ .

أما عن كثرة الهرج أي القتل ، فقد انتشر أيضا فينا بل وفي العالم وليس المسلمون فقط ، فقد انتشرت الحروب العالمية فقامت حربين عالميتين وهما الحرب العالمية الأولى والثانية ، وانتشرت الهجمات الشرسة ضد الإسلام والمسلمين ، بل وانتشرت الحروب الطائفية ، وكذلك الحروب العنصرية والحرب من أجل الوصول للحكم ، كما ساعدت الحياة الحديثة على انتشار القتل والموت ، فوسائل المواصلات والصناعات الحديثة أدت إلى انتشار القتل ، فقد ساعدت الأسلحة النووية وأسلحة الدمار الشامل على انتشار وكثرة القتلى ، فمن منا ينسى هيروشيما ونجازاكي ومن منا ينسى ما حدث في العراق ويحدث الآن في فلسطين ، وكذا انتشار الزلازل والبراكين ، والتي أيضا بشرنا بها النبي - صلى الله عليه وسلم - .

وأخرج مسلم والترمذي عن أنس بن مالك - رضي الله عنه - واللفظ للترمذي ، أنه قال :
 " أحدثكم حديثا سمعته من رسول الله - صلى الله عليه وسلم - لا يحدثكم أحد بعدي أنه سمعه من رسول الله - صلى الله عليه وسلم - قال : قال رسول الله - صلى الله عليه وسلم - : إن من أشراط الساعة أن يُرفع العلم ، ويظهر الجهل ، ويفش الزنا ، وتُشرب الخمر ، ويكثر النساء ويقل الرجال حتى يكون لخمسين امرأة قيم واحد " .

زاد الترمذي ومسلم هنا عدة مبشرات أخرى ، فظهور الزنا كذلك من صور المستقبل التي وضحها لنا النبي - صلى الله عليه وسلم - ففي أيامنا انتشرت الفاحشة ، وصار لها أماكن تكاد تكون معروفة لكل من يهوى الفاحشة بل وزاد الأمر فوجدنا انتشار الزنا على الفضائيات، وحتى انتشر في شبكة الانترنت ، فوجدنا مواقع تنتشر فيها الرذيلة، بل وانتشر الزنا حتى بين المحارم وتطالعنا صحفنا بهذه الحوادث المؤسفة ، وكذا انتشر الخمر وظهرت له مسميات كثيرة ، وتفنن الناس في صنعه ، فكثر صناعوه كما كثر شاربيوه ، وعلامة أخرى من علامات المستقبل ، وهي كثرة عدد النساء ، وهذه حقيقة اليوم ، فقد أثبتت الإحصاءات الأخيرة صدق قول النبي - صلى الله عليه وسلم - ، وإن لم تصل إلى هذا

العدد بحيث يكون لكل خمسين امرأة رجل واحد يكفلها ويكون قيمًا عليها ، إلا أنه لو استمرت زيادة النساء عن الرجال بهذا الشكل ستصل إلى تلك النسبة التي أخبرنا بها النبي، وبالطبع ستصل فنبينا لا ينطق عن الهوى .

استحلال الزنا والخمر والحرير وكثرة المسخ :

" لَيَكُونَنَّ مِنْ أُمَّتِي أَقْوَامٌ يَسْتَحِلُّونَ الْحِرَّ، وَالْحَرِيرَ، وَالْخَمْرَ وَالْمَعَازِفَ، وَلَيَنْزِلَنَّ أَقْوَامٌ إِلَى جَنْبِ عِلْمٍ يَرُوحُ عَلَيْهِمْ بِسَارِحَةٍ لَهُمْ، يَأْتِيهِمْ - يَعْنِي الْفَقِيرَ - لِحَاجَةٍ فَيَقُولُونَ ارْجِعْ إِلَيْنَا غَدًا . فَيَبْيِئُهُمُ اللَّهُ وَيَضَعُ الْعِلْمَ، وَيَمْسَحُ آخَرِينَ قَرَدَةً وَحَتَّازِيرٍ إِلَى يَوْمِ الْقِيَامَةِ" (١) .

يستحلون لها معنيين : الأول أن يكون الإنسان عالم بالحرام ويعمله ، ويصر على الغرق فيه واستباحته وهذا هو الظالم لنفسه ، والثاني أن يكون يقول الإنسان على شيء حلال وهو حرام وهذا هو الإنسان الجاهل ، وكلاهما أشارت إليهم كلمة يستحلون .

أما كلمة الحرفهي الفرج ، فهم يسيرون إلى الفرج بالحر ، فالمعنى يستحلون الزنا وهناك من يستحل لبس الحرير مع أن الثابت في السنة أن لبس الحرير للرجال حرام ، وقلنا قبل ذلك أن انتشار شرب الخمر هذا قد أخبرنا به النبي منذ آلاف السنين ، وقلنا إن هناك من يغير اسمها ويطلقون عليها أسماء أخرى ليستحلوا شربها .

أما عن مسألة استحلال الناس للغناء والمعازف ، فهذا مبدأ ليس منذ عهود قريبة بل ظهر وانتشر كذلك في الخلافة الأموية والعباسية ، لكن أمر الغناء والمعازف استفحل في أيامنا ، فنحن نجد من المشايخ والعلماء من يحلل سماع الغناء ، بل صار سماع الغناء أمراً عادياً بيننا ، فلا حرج في أن يقول الرجل أو تقول المرأة أنها تحب وتسمع المطرب الفلاني .

(١) أخرجه البخاري في صحيحه : ٥ / ٢١٢٣ ، حديث رقم : ٥٢٦٨ ، دار ابن كثير .

بل قد ارتفع قدر المطربين والعازفين حتى فاق قدرهم قدر العلماء ، فإنك لو سألت شخصا أتعرف المطرب الفلاني يقول بصوت عال ونبرة جريئة نعم أعرفه ، وإن سألت نفس الشخص عن ابن تيمية مثلا أو ابن الجوزي أو غيرهما من العلماء ، سيرد عليك بصوت خافت لا والله ، فيالحسرتي وأنا أكتب تلك الكلمات ، يكاد قلبي يتقطع وهي تخرج من بين ضلوعي ، لكن هذه حال المسلمين الآن ، هداني وهداهم الله ووفقنا إلى ما يحب ويرضى .

أما قوله - صلى الله عليه وسلم - " جنب علم " أي لينزلن أقوام إلى جنب جبل أو رأس جبل ، والسارحة هي الغنم وذلك لأنها تسرح فسميت السارحة ، والمقصد العام من تلك العبارة أن الفقير يمر على قوم فيقولون فيسألهم من فضل الله الذي بين أيديهم ، فيقولون له مر علينا غدا ، فينامون فيخسف الله بهم الجبل ، فحاله كحال أصحاب الجنة الذين أقسموا أن يحصدو زرعهم ولا يعطون الفقراء نصيبهم من هذا الزرع ، فلما أصبحوا وجدوها مدمرة عن آخرها فندموا على ما نؤوا أن يفعلوه .

وفي هذا الحديث يحذرنا النبي - صلى الله عليه وسلم - من انتشار المسخ ، والمسح يعني تغيير الخلقة ، وهناك من فسرها بتغيير الخلق ، لكني أميل إلى من فسرها بتغيير الخلقة ، فقوله " قردة وخنازير " يوضح هذا المعنى ، وقد انتشر في مواقع الشبكة العنكبوتية أفلام صوروا فيها بعض هذه المسوخ ، وقد نشرت الصحف صوراً لفتاة قد تحولت إلى قردة ، والله أعلم بصحتها ، لكن من المؤكد أن مسألة التحول والمسح هذه ستظهر فقد أخبرنا بذلك نبينا - صلى الله عليه وسلم - ، وهو الصادق الأمين .



جامعة سوهاج

بالاشتراك مع



جمعية الثقافة من أجل التنمية

الديناميات السياسية والدارونية المنطقية وانعكاساتها على تعاقب العمداء في مؤسسات التعليم العالي

ملخص بحث

د. اكثم عبد المجيد الصرايرة

استاذ مشارك قسم الدراسات العليا

كلية عمان الجامعة

جامعة البلقاء التطبيقية

تعتبر القوة من أكثر مفاهيم العلوم الاجتماعية المتسمة بالتعقيد والغموض وذلك لعدم إمكانية إدراكها بالحواس المجردة سواء من قبل أعضاء المنظمة أو من قبل المنظمات نفسها ، ولكن يمكن الشعور بها عن طريق تتبع تأثيراتها المختلفة ، ومن هنا يبدو أن القوة تستلزم قدراً كبيراً من المعرفة حيث تعد من المواضيع الجدلية التي تتطلب مناقشة تأملية وفقاً لمنظورات متعددة . لذا يتجادل المنظرون والباحثون حولها بشكل منقطع النظير حول القوة واختلافها عن التأثير والتحكم والسلطة والإكراه والإقناع وما شابه ذلك ، ومن هنا تبدأ مظاهر التعقيد في تعريف القوة ودراسة العلائق التي لم يستقر شأنها حول هذا المفهوم حيث انعدامية وجود مقاييس محددة ودقيقة يمكن قياس القوة من خلالها .

كما ويقوم مفهوم الديناميات السياسية على اعتبار المنظمات كيانات سياسية تضم بكنفها مجموعة من الائتلافات التي تتصارع فيما بينها خدمة لأهداف وغايات ذاتية وبالتالي يتم تحليل وتفسير نشاط المنظمات في ضوء هذا المنظور، الذي كان عقد الثمانينات عقد الإنتشار الواسع لما يسمى بالمدخل السياسي، والذي غالباً ما أهمل نتيجة هيمنة الفكر العقلاني على الفكر التنظيمي والإداري ، حيث عرفت السياسة بأنها الأنشطة التي يقوم بها المدراء أو المنظمات للحصول على القوة وإستخدامها مع بقية الموارد للحصول على النتائج المرغوب فيها .

ومن أجل تفسير انماط الديناميات السياسية ، يحاول هذا البحث تطوير نموذج لدوران القوة ومقارنته بأحد النماذج البديلة، ألا وهو مؤسساتية القوة في تحليل تعاقب العمداء ، حيث أن دوران القوة يؤكد على الخلافات الداخلية من أجل السيطرة ومعارضة العميد أو رئيس الجهاز التنفيذي التي تظهر مع تزايد سيطرة الجهاز التنفيذي وتحت ظروف تتسم بالمشاكل الإقتصادية والتعليمية ، وتجد هذه الدراسة دعماً لقاء النسبة المتزايدة لتعاقب العمداء خلال العقد الأول من تولي المنصب ، الامر الذي يتماشى مع نموذج الدوران والذي يتبعه انخفاض بطيء بعد ذلك فيما يتماشى مع المؤسساتية ، ومن هنا تتشكل نظرية إدارة القوة التنظيمية كإحدى المنظورات الأساسية الحديثة ، في تحليل

سلوك القادة . من هنا أنطلق هدف الدراسة للإجابة عن معضلات فكرية حول منظور إدارة القوة ودورانها والديناميات السياسية وأثرها على تعاقب العمداء في المؤسسات التعليمية إذ يتعين على العمداء أن يمتلكوا القوة كي يتصرفوا بسياسة، ويحققوا التغيير الإستراتيجي الذي يتطلعون اليه ويدعمونه.

المعضلة الفكرية

يعد النظام التعليمي في الأردن من الأنظمة الاجتماعية المعقدة التركيب لتنوع مدخلاته و تعددها ولما كان الإنسان يشكل المتغير الأساسي في هذا النظام، فإن من الطبيعي أن يعزى نجاح هذا النظام الى القائمين عليه. ذلك أن إدارة النظام في التعليم العالي تختلف عن إدارة النظم المجتمعية الأخرى، حيث أن مدخلاته غير متجانسة، ولا متشابهة، وبالتالي يصعب التحكم بها وضبطها، نظرا لاختلاف مستوياته التعليمية والثقافية والاقتصادية. وهذا يحتم على القائد / العميد / الأكاديمي التركيز على الابعاد الانسانية التي تخدم مصلحة الجامعة والعمادة، وكذلك مصلحة العاملين بمعيتة.

من هنا لابد من تناول ظاهرة الديناميات السياسية^(١) والدارونية المنطقية^(٢). حيث يعد التكتيك السياسي ركنا من اركان النظام السياسي داخل الجامعات، ويؤثر في مدى تكيف الاوضاع السياسية فيها، حيث يتكون من عدة متغيرات تتسم بالثبات النسبي والوضوح داخل تنظيمات الجامعة الفرعية (كالاتلافات، والقوة، والصراع) وهنا نقول ان شكل النظام السياسي وديناميته بوصف خصائصه.

وطبيعة الصراعات فيما بين افرادها، وكذلك كيفية توزيع واستخدام السلطة والقوة من قبل الائتلافات المهيمنة (الادارة العليا) وانعكاسات تعاقب العمداء على الاداء المؤسسي للجامعات.

١- الديناميات السياسية : يقصد بها السلوك الذي يمثل احدى ابعاد النظام السياسي في المنظمة، ويتألف من استراتيجيات، تستثمر من قبل فاعل سياسي (فرد او جماعة) بغية تحقيق مصالح ذاتية : حيث يتميز بالحركية والتغيير اليومي المستمر.

٢- الدارونية التنظيمية : هي القدرة على التأثير في النتائج للمنظمة.

كما ويحاول هذا البحث تفحص الديناميات السياسية لرقابة العمداء على تحالف الجامعة وفقاً لانعكاس قدرتهم كرؤساء للأجهزة التنفيذية وبالتالي الابقاء على مراكزهم هذا وان الفكرة الرئيسية هي ان ديناميات قوة العميد تخضع للدوران (circulation) مع احتمالية ظهور الخلاف او الصراع بين التحالفات السياسية خلال فترات الاداء الضعيف مع ازدياد حالة زوال الخطط الاستراتيجية التي يستخدمها العميد. ونموذج القوة هذا يعتمد على نظريات دوران النخب المختارة التي جاء بها كل من (Pareto) و (Michels) والتي تم تقديمها من قبل (Salznik, 1979) لنظرية المنظمة حيث اكد ان دوران القوة يتخللها عدم دوام سيطرة العمداء-المدراء على المؤسسة.

وتتم مقارنة نموذج الدوران مع نموذج المؤسساتية ، والذي ساد بشكل كبير في منظومة المنظمة المعاصرة. اذ انه يثبت قدرة المدير/العميد على الاعتماد مع قوته في ترسيخ نفسه. من هنا يتبين من النموذجين النظريين انهما يوفران مفاهيم بديلة حول قدرة المدراء/العمدء على ديمومة التحالفات السياسية المتناسكة والتي توفر قاعدة ثابتة لقوتهم (Salanick 1977).

الأهمية الفكرية للبحث.

وللتعمق فهم دينامية المنظمة (سلوك المنظمة) يكون من الضروري فهم ماهية تأثيراتها وذلك من خلال تبني وتحليل أهم النظريات، والنماذج النظرية المختبرة في المنظمات على أساس فرضي يرى ان سلوك المنظمات وديناميتها هو دالة لأهداف المؤثرين، حيث يتمتعون بالقوة ، ويسعون إلى السيطرة على ممارسات الفعل الأدائي في المنظمة أثناء تواجدهم في وظائفهم كمدراء/عمدء.

وفي ضوء معضلة الدراسة والتي يتوقع ان يكون لها نفع في الحقل الاداري كونها:

١. ابراز صورة اكثر اكتمالا عن سلوك المنظمات التعليمية.
٢. تمثل اسهاما متواضعا في مجال نظرية المنظمة.
٣. اعتقاد الباحث بان هنالك تأثيراً واضحاً للمتغيرات السياسية في المنظمات التعليمية.

٤. تعميق المعرفة التنظيمية والإدارية في مجال لا يزال قيد النمو والتطور.
٥. وضع أساس يمكن الارتكاز عليه عند إجراء بحوث علمية تطبيقية أو نظرية من خلال المادة النظرية التي سيتم عرضها.

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة النظرية لتحليل ظاهرتي الديناميات السياسية والدارونية التنظيمية وانعكاسها على تعاقب العمداء في المؤسسات التعليمية بقصد برهنة آثار دينامية السلوك السياسي والدارونية المنظمية كعنصر مركزي في تأثيرها على تعاقب العمداء بالإضافة إلى تعميق المعرفة التنظيمية والإدارية في مجال لا يزال قيد النمو والتطور والاستفادة من التراكم المعرفي في بلورة ظاهرة الدراسة من خلال إبعادها المنهجية المتضمنة، المعضلة الفكرية والاهمية الفكرية، وفرضياتها.

اقتراضات الدراسة.

اعتماداً على التفكير والاستدلال المنطقي المؤسسين على الإرث الفكري التنظيمي لإبعاد الدارونية التنظيمية وديناميات المنظمة السياسية وتفاعلاتهم، سيتم ادعاء الفروض الآتية:

١. لفهم وإدراك سلوك المنظمات، ينبغي فهم العلاقات الديناميكية بين العمداء كعناصر مكونة للتنظيم وإداراته الفرعية، حيث أن قوة التحالفات السياسية أو قوة العمداء داخل التنظيم لا تتكافأ، وبالتالي يكون حجم ونوع القوة مؤثراً على تكيفهم بشكل أفضل.
٢. تسعى الائتلافات المختلفة داخل الجامعات إلى حماية مصالحها، ومراكزها التأثيرية للحفاظ على وطأة الضغط وعدم التكيف.
٣. يستخدم العمداء كاعضاء في المنظمة السلوك السياسي (الديناميات) والدارونية الإدارية، من خلال تفاعلاتهم اليومية.

الديناميات السياسية (السلوك السياسي) التطور والمفهوم

تتجسد المناقشات اليومية داخل التنظيمات بشكل عام حول مفاهيم مختلفة مثل (دبلوماسية ، قسري، مخادع، انتهازي، ضعيف، منازع) ويراد بها وصف لمواقف وانماط سلوكية لاشخاص في اطار حياتهم التنظيمية، لذا تشكلت القوة من خلال دراسات وبحوث ذات طابع سياسي تتمحور حول (الصراعات، المنازعات، القوة التنظيمية، وعدم التوازن التنظيمي) بالإضافة الى انماط سلوكية تمارس عملياتها وراء الكواليس. مما مهد السبيل لظهور مدخل جديد في الفكر التنظيمي اطلق عليه (المدخل الساسي) والذي يقوم على اعتبار المنظمة وجوداً سياسياً يضم بكنفه مجموعة ائتلافات تتصارع فيما بينها خدمة لغايات واهداف ذاتية . وبذلك مهد الطريق لظهور كتابات اكثر اهمية لهذا المدخل في تحليل وتفسير حركة المنظمة.(هوفسيتد، ١٩٩٣).

ويتفاعل داخل المنظمة مجموعة من المتغيرات السياسية والتي تشكل بمجموعها النظام السياسي كالصراع ، والائتلافات ، والقوة ، والسلوك الساسي وديناميته ، حيث تتباين هذه الابعاد بمقدار تحليلها ودراستها ضمن هذا المدخل وفقاً لنماذجه التالية:

أولاً : نموذج العملية. الذي يؤكد على ان النشاط السياسي لعمليته تتكون من مجموعة مراحل مترابطة عبر علاقات اعتماد متبادله وهي:

- ١- الظروف السابقة وقوامها الخصائص الشخصية وخصائص الجماعة والظروف الموقفية.
- ٢- آلية العملية وقوامها الأهداف، والأدوار، والاستراتيجيات، والتكتيكات بالإضافة إلى مستوى الحساسية السياسية التي تؤكد على الوعي بأهمية المبادئ التي تحكم السلوك والاتجاه نحو الأنشطة الغير معلنة ، والمعرفة بأهمية الآخرين.
- ٣- الأسباب المؤدية للسلوك السياسي كالقوة والصراع.

ثانياً : النموذج الائتلافي، والذي يؤكد على ان التنظيم مجموعة الائتلافات تتصارع فيما بينها للحصول على المزايا داخل التنظيم .

ثالثاً: النموذج الموقفى والذي يؤكد على اهمية العوامل البيئية الداخلية والخارجية في التركيب السياسى للمنظمة كالصراع والتوزيع للقوة داخل التنظيم وديناميات السلوك السياسى.

رابعاً: نموذج النخبة. الذى يؤكد على ان هناك مجموعة من الاشخاص ينفردوا برسم سياسات واتخاذ القرارات وفقاً لما يمتلكونه من قوة تأثير (النعمى، ١٩٩٦)

المفهوم والمضامين:

يعد مفهوم الدينامية السياسية من المفاهيم معقدة التركيب، حيث انها تتصف بالغموض وعدم الاتفاق بين الباحثين حول مفهوم محدد، مما زاد من عملية الغموض نظراً لصعوبته وحساسيته. فالمحاولات الاولى ترى ان الديناميات السياسية بمثابة القوة الميدانية وسيادة الفعل التنظيمى المتعلق باستخدام القوة والحصول عليها كسلوك سياسى تكتيكى (الفوزان، ٢٠٠٢). كما وان مفهوم السلوك السياسى ينظر اليه من خلال مؤشر المصالح والاهداف للعمليات الذاتية التى يتضمنها السعى المتعمد وراء المصالح الشخصية (Robbins, 1988). اما مؤشر التأثير فيعنى الجهود المبذولة للتأثير في المعايير والعمليات المستخدمة في اتخاذ القرار ، وفي الوضع السياسى الذى يرتبط بتوزيع الافراد داخل التنظيم (Robest, 2000).

فالساسة داخل التنظيمات هي جزء من القوة، ويتم التعامل معها على انها قوة غير رسمية، وغير شرعية في طبيعتها، وبنفس الطريقة ينظر الى السلطة كجزء فرعى للقوة ولكن في هذا المفهوم تعتبر القوة الرسمية هي القوة المستمدة من المنصب، والمقدرة على انجاز الامور حسب المنصب الوظيفى (وندل، ٢٠٠٠)

كما ويمكن ان يكون للسياسة وديناميتها في التنظيم وجهان احدهما ايجابى والاخر سلبي. اما السلبي فيعنى التطرف وراء المصلحة الشخصية والاحتياجات المختلفة للسيطرة على الاخرين. اما الايجابى فيعنى التوازن والسعى نحو المصلحة الشخصية ومصلحة الاخرين بنفس المقدار.

استراتيجيات الديناميات السياسية وتكتيكاتها:

أ- الاستراتيجيات :

يسعى الافراد والجماعات داخل التنظيم الى تحقيق اهدافهم بوسائل وطرق مختلفة يمكن تعريفها بالاستراتيجيات، وهي تعبر بمجموعها عن السلوك السياسي داخل التنظيمات، حيث شهدت الثمانينات ثورة بحثية حول هذه الظاهرة في مجال المنظمة والادارة، حيث اسهمت دراسة (Robbins,1987). بتحديد مجموعة من الاستراتيجيات منها: استخدام المعلومات، وتقديم التأييد ، ونشر الاشاعة. اما (Miles,1980) فحددها باستراتيجية الائتلافات، واستخدام المعلومات، وفرق تسد، واستلام المشورة والمناورة وقسمها (Luthans,1985) باستراتيجيات التأييد، والتحالفات، والتهديد. اما البحوث في عقد التسعينات فركزت على تصنيف الاستراتيجيات وفقا للتصنيفات التالية: استخدام المكافآت والاجور (Drory,1990) الرسمية ونشر الاشاعة (Handy,1993). اما (Ferris et al,1998) فصنفها باستراتيجيات اخرى مثل: الخداع، والسببية ، والاصرار، وكذلك المناورة من خلال طرح الاستراتيجيات المختلفة نستنتج ان هناك اختلاف بين الباحثين لتصنيف الاستراتيجيات. مما يشير الى تعددها، وتنوعها استخداما، وتشابكها، مما يؤدي الى صعوبة تمييزها.

ب- التكتيكات السياسية :

يستخدم الافراد والادارات، وكذلك المنظمات عدة تكتيكات سياسية من اجل تحقيق الاهداف المنشودة من خلال التكتيكات الواقعية التي يتم استخدامها من قبل الأفراد بتوظيفها لمصالحهم الشخصية من خلال اعادة بناء وتوزيع القوة والموارد للتأثير على عمليات صنع القرارات الادارية بصورة مباشرة، وبناء الائتلافات من خلال استمالتهم ، وتطويعهم وترقيتهم، وكذلك الاحتواء بوضع اشخاص في مراكز اتخاذ القرارات ونشر الاراء المتقاربة قبل اتخاذ القرارات مثل وضع مدراء القطاعات المهمة او الاقسام في مجلس الادارة (Lfurie,2007).

ث- أخلاقيات الديناميات السياسية.

ينظر المدراء الى السلوك السياسي ودينامياته على انه شئ غير مرغوب فيه ولكنه بذات الوقت احد الجوانب التي لا يمكن الاستغناء عنها، او حتى تجنبها في الحياة التنظيمية، والمنظمات المعاصرة بسبب التعقيد واللاتأكد البيئي والمنافسة الحادة. لذلك يرى (Townley 1994) انه اذا كان السلوك السياسي امرا مهما، فلا بد من تأطيره بأخلاقيات تعد بمثابة المسار الذي يهتدي به عند ممارسة السلوك السياسي حيث قدم الباحث امودجا حدد فيه ضوابط اخلاقيات السلوك السياسي، من خلال معطياته كاحترام حقوق جميع الاطراف المتأثرة، وكذلك التمسك بقوانين العدالة (أي الحكم على ماهو منصف وعادل).

ث- اطار عام لتحليل العلاقة بين د يناميات السياسة والدرونية المنطقية (القوة).

رافق ظهور المدخل السياسي في الفكر التنظيمي دخول عدة مفاهيم ومصطلحات سياسية كأدوات لتحليل للمنظمة وبناءها، مما أدى الى تداخل بين هذه المفاهيم . ونجد التداخل بين مفهومي السلوك السياسي ودوران القوة مفهوما واحداً، إلا أن الباحثين والمنظرين نجحوا في الفصل بينهما، فعبروا عن القوة بالتأثير الكامن، وعن السلوك السياسي بعملية التأثير أو ادارة التأثير، حيث أقرنوا القوة (بالثروة) والسلوك السياسي بمجرد النقد الذي يؤدي بدوره الى تكريس أو تبديد هذه الثروة (القوة) (النعي، ١٩٩٦) كما وقدم لنا (Pfeffer, 1980) في كتابه "القوة في المنظمات" نموذجان فكريان للأجزاء المكونة للقوة والسياسة.

النموذج الأول: يقول أن الأنشطة السياسية هي محصلات لعدد من الظروف وعندما توجد هذه الظروف، تكون القوة والسياسة هي النتيجة حيث يسعى أعضاء المنظمة لاهداف متغايرة ومتعارضة.

النموذج الثاني: تم اخذه من نظرية المباراة. والذي ينظر الى النزاع كشرط اساسي يؤدي الى سلوك القوة والسياسة . وقد يكون هناك تعارض مصالح يفضل فيه كل طرف أهدافاً مختلفة. (وندل، ٢٠٠٠).

الدارونية المنطقية

تعتبر القوة من الحقائق التي لاجدل فيها في حياة المنظمة الاجتماعية، والتي يجب فهمها من خلال المنظمات ليتسنى لها خلق وإدامة توازنها ومن هنا لابد من ادراك مصادر وانماط القوة، ومدى تطورها، ومصادرها وادراك هذه المصادر وكيفية عملها (Robert et.al, 2007). لذا اصبحت القوة من اكثر مفاهيم العلوم الاجتماعية اثاراً للجدل والنقاش وغدت من المواضيع الرئيسة التي لا يمكن اغفالها عند تحليل المنظمة سياسياً، حيث اصبح اعضاء التنظيمات في يومنا هذا،

يحددوا مواطن القوة، ومن هو اكثر واقل قوة، وما هو القسم الاكثر تأثراً عن غيره من الاقسام من خلال الشعور بها عن طريق الحدس بتأثيراتها مختلفة. (Michael, et.al, 2006).

المفهوم والمضامين

لقد اختلف الباحثون بشأن مفهوم القوة اذ ظهر اتجاهان الاول: يتجسد بالمجال الفردي في علاقات العمل، والثاني: تأثيراتها في محيط العمل، حيث ان القدرة على التأثير لشخص ما يتصرف، او يعتقد بالشكل الذي لم يفعله طوعاً فهو بذلك ينظر الى القوة نظرة احادية البعد بعيدة عن المنظور الهيكلي (Pettigrew, 1973). مما دفع مجموعة من الباحثين الى انتقاد هذا الاتجاه وبالتالي الخروج بالاتجاه الثاني كانعكاس للاول والذي يؤكد على ان القوة كامنة في التنظيم . لذا فهي سلوكيات وحدة اجتماعية معينة تتاثر من قبل وحدة اجتماعية اخرى (pfeffer, 1984). والقوة هي قدرة وحدة فرعية سواء من خلال المركز الرسمي او من خلال الممارسات الحقيقية او المتوقعة لانشطة المنظمة على ممارسة

التأثير على وحدة فرعية أخرى للتصرف بطريقة مخطط لها مسبقاً (Stephen, 2005). ومن هنا انطلق (Kacmar, et, al, 1999) وآخرون بتصنيفها الى مجموعتين:

المجموعة الأولى: استخدام الإكراه (القسر) الذي يؤدي بدوره الى ظهور سلوك ما لا يمكن ظهوره الا بوجود الإكراه.

المجموعة الثانية: استخدام التأثير من خلال القدرة التي يمتلكها احد الأشخاص للتأثير في سلوكيات الآخرين .

مصادر دروانية القوة.

تباينت وجهات نظر الباحثين والمتخصصين في تحديد مصادرة القوة وممارستها. حيث ساهم في هذا الاختلاف المصادر القديمة للقوة التي لم يشار اليها في المصادر الحديثة. ومنها المعلومات، والاتصالات وغيرها. الا ان هناك بعض المصادر المشتركة التي اتفق عليها معظم الباحثين، والتي يمكن ايجازها كالآتي:

المصادر العامودية

أ- الموارد. واحدة من مصادرة القوة الجوهرية في المنظمات وهو مدى امتلاكها للموارد المادية وغير المادية ومدى ندرة هذه الموارد.

ب- القوة التعويضية. وهي القوة الناتجة عن توزيع الحوافز والمنافع على الآخرين.

ج- القوة المرجعية. وهي القوة الناتجة من خلال الاقتداء بالمنافسين القادة.

د- القوة الكارزمية. وهي ما يمتلكه الفرد من مواصفات جذابة تدفع الآخرين للاقتداء بها.

و- قوة الاحلال. وهي مدى امكانية المنظمة او اقسامها احلال واستبدال موارد معينة او اليات انتاج باليات أخرى.

ز- قوة التكيف البيئي. وهي مدى الاستجابة السريعة والفاعلة لمتطلبات البيئة والسيطرة عليها وعلى تهديداتها.

ح- قوة الخبرات. وهي مدى امتلاك الفرد او المنظمة الى خبرات متراكمة تمكنه من التعامل مع المواقف المختلفة.

ط- القوة القانونية. وهي القوة الناتجة عن الموقع الرسمي الذي يشغله الفرد في التنظيم ويستخدم سلطاته الرسمية بتوجيه الآخرين.

المصادر الأفقية:

أ- الاعتمادية المتكثلة. وتعني ان كل قسم قائم بذاته، وفشله في اداء عمله يلحق الضرر بالمنظمة ككل.

ب- الاعتمادية المتبادلة. وتعني ان مخرجات كل قسم هي مدخلات للأقسام الأخرى.

ج- الاعتمادية المتعاقبة. وتأخذ شكل السلسلة، لأن مخرجات احد الأقسام تعد مدخلات للقسم الأخر وهكذا.

نماذج الدروانية التنظيمية

أ- نموذج مؤسساتية القوة.

لقد قام (Pfeffer, 1981) بوصف ثلاثة عمليات أساسية مترابطة يمكن ان تقود الى مؤسساتية القوة وديمومتها.

الأولى: هي ان زيادة او تصعيد الالتزام بمسار عمل معين يمكن ان يقود صانعي القرارات الى الاعتقادات التي تقوي مسارات العمل التي يختارونها. أما

الثانية: فهي ان الاعتقادات، والممارسات تعكس هيكل وثقافة القوة لدى سبها.

والثالثة: فهي ان شاغلي المناصب يمكن ان يستخدموا قوتهم في انفاق الموارد، واجراء التعيينات، وانشاء شبكات التأثير بطرق تعزز وتدعم قوتهم.

ان مفهوم المؤسساتية هنا اقرب ما يكون الى المفهوم الذي جاء به ايضا (Selznik 1977) والذي يركز به على دور قيادة المدراء في ترسيخ السيطرة داخل المنظمات الفردية. الا ان هذا المفهوم يختلف تماما عن ما ذهب اليه (Andrews, 2001) حيث يؤكد على ان المؤسساتية هي ما يدور في الحقل التنظيمي. وطبقا لهذا النموذج ، فأن القوة للمدير من المحتمل ان تزداد طيلة فترة اشغاله لمنصبه كمدير، وكعضو في مجلس الادارة. في حين التعيينات لمجلس الادارة تعمل على

تقوية تأثير المدير على قرارات المنظمة، وعزله عن ضغوط الاداء الاقتصادي. وتكون قوة المدير اكثر وضوحاً تحت ظروف الطائلة الاقتصادية كما وان المدراء الاكثر قوة سيكونون قادرين على استخدام مصادر قوتهم للمحافظة على سلطتهم ومركزهم داخل التنظيم. وتأسيساً على ذلك فان مؤسساتية قوة المدير داخل المجلس تتماشى مع النظريات الادارية للمنظمة، ومع مجالس ادارات المنظمة.

بـ دوران القوة:

ان هذا النموذج يعتمد على النظريات السياسية الكلاسيكية لدوران النخب الادارية. وذلك لتفسير التغيير التنظيمي. حيث يؤكد على التحالفات المتغيرة، وعلى الصراعات السياسية التي تسود في المنظمات. فبينما يقع حكم المنظمات تحت أمرة النخب السياسية او التحالفات المهيمنة فان هذه النخب الادارية السياسية لا تدوم. وهكذا فان تاريخ الانسان هو تاريخ الاستبدال المتوصل لبعض النخب. اذ حالما تصعد نخبة معينة تنهار نخبة اخرى (Vigoda,2000). فمؤذ دوران القوة يتخذ بشكل مباشر فكرة كون المدراء قادرين على ديمومة قوتهم، اي عندما تواجه المنظمة التغيرات في بيئتها ، ستكون القابليات لدى المدراء مشكوكاً فيها، وسوف يظهر المنافسون والاعداء، وبالتالي يفقد المدراء قوتهم.

وطبقاً لنموذج الدروانية، فان الزوال او القدم المتزايد لدى المدراء يزيد من فرص الصراع على القوة، حيث ان مدراء الاجهزة التنفيذية للمؤسسات يصبحوا متنافسين على قوة، ومركز السلطة. وهنا تجلب الصراعات والمنافسات السياسية التي تصل الى ذروتها، وبالتالي انعدامية ديمومة التنظيم، ويواجه اداء المنظمة انحداراً ينعكس على جميع اشكالها (Valle et.al,2000).

المناقشة والاستنتاجات

في ضوء مراجعة المفاهيم والاطر الفكرية الخاصة بالمدخل السياسي وتطبيق اقتراحاته التي وردت في الجانب النظري تم التوصل الى مجموعة من الاستنتاجات اضحى من الممكن مناقشتها كما يلي:

أولاً: صعوبة التعريف بديناميات السياسة (السلوك السياسي) فالتعريف يكبو ويقيد، وهو يوجه من يستخدمه ويكشف اتجاهه، كما يرسخ في عقله ونظرته الى الامور ويصبح مصدر تعقل، وكذلك مصدر هذيان، وهكذا الامر مع السلوك السياسي. وتحديد السلوك السياسي مشكلة دقيقة لان الافراد في التنظيمات يحددون ويفسرون ما يفعلونه بصورة مختلفة تتأى لصالحهم. وبالعودة الى الانسان كاساس للعلوم السياسية، يكشف الاقناع المسلكي عن نفسه باعتباره توجهاً راديكالياً في دراسة السياسة ودينامياتها. من هنا نقول ان مزاولي السياسة عمداء كانوا ومدراء ليسوا انبياء ذوي بصيرة مبصرة ولاهم رسل اغمضت اعينهم. انهم في داخلهم يدركون الصعوبات المترتبة على الدراسة المسلكية والطريق امامهم ليس واضحاً، وقد لايعرف الواحد منهم دائماً نهاية الطريق حتى وان كانت امام ناظره. لكن الرحلة تكون مثيرة، حتى لو تتوج بأكاليل النجاح، وعليه من الممكن استخدام ديناميات السلوك السياسي كمبدأ تنظيمي مفيد لفهم وادراك علاقات القوة وتحديد مميزاتها للقادة/ العمداء. حيث ان وراء ارائهم، وقدراتهم او اعمالهم توجد مخلوقات بشرية تقرر، وترتئي، وتعمل.

ثانياً: لم يحقق المدخل السياسي انتشاراً واسعاً خلال الفترة الاولى لتأسيسه، حيث هيمن الفكر العقلاني على البحوث الادارية والتنظيمية. الا انه انتشر بشكل اوسع في عقد الثمنيات، وظهرت مجموعة من النماذج صنف الى (النموذج الاثنافي، والموقفي والنخبة والعمليات). التي من شأنها تدعيم اسس دراسته وتحليل استراتيجيات السلوك السياسي وربطها بدارونية القوة، حيث يرتبطان بعلاقات متبادلة. ولذلك فأ السلوك السياسي ليس حقلاً منفصلاً للبحث. ومن الممكن استخدامه للكشف عن تشابهات أو اختلافات مهمة في العلاقات المسلكية بين الجماعات والافراد. لذا بات من الممكن دراسة وتحليل النماذج المحتملة كاداة موثوقة لجمع المعلومات لفهم وادراك سلوك الجامعات ودينامياتها، من خلال تحليل العلاقات الديناميكية بين العمداء المكونين للجامعة

واداراتها الفرعية، حيث ان القوة لديهم لا تتكافأ، مما يؤثر على مدى انسجامهم وتكيفهم مع تنظيماهم.

ثالثاً: تختلف درجات الدارونية التنظيمية (القوة) التي يمتلكها العمداء كأفراد داخل التنظيمات، ويعود السبب لتبني انماط سلوكية سياسية، واللجوء الى مناهج ادارية مختلفة تتصف بالقسرية والتسلطية والمشاركة. حيث ان العمداء الاقوياء يميلون الى خلق معنوية عالية لدى المرؤوسين من الاساتذة، ويكونون موجهين، متسلطين. وفي المقابل يميل العمداء الضعفاء بسلوك قسري، ويسبب انعدام الامان الناجم عن ضعف القوة، وبالتالي تقليص حرية الاساتذة في الاقسام المختلفة. فهم يرتبطون بالنمط السلوكي المتحكم المتشدد في الادارة، بتمسكهم بالقواعد والتعليمات لتعويض القوة، كما انهم يتصفون بالتحيز والمحابة.

وهم اقل قدرة على تكوين معنوية عالية مع رضى وظيفي اقل قياسا من العمداء الاقوياء. ومن هنا لا بد من توزيع القوة وتفويضها من اجل مشاركة الاساتذة في اتخاذ القرارات، حيث انها وسيلة فاعلة لزيادة القوة وتعزيزها. مما يؤدي الى تحريك القوة للمستخدمين/ الاساتذة في الكليات واقسامها لزيادة الكمية الاجمالية للقوة خلافاً لوجهة النظر الاستبدادية التي تعتقد ان القوة نسبة صفرية، بمعنى زيادة القوة في جانب يكون على حساب الجانب الاخر فقوة العمداء تكون على حساب قوة الاساتذة. وبناءً على ما تقدم نرى انه كلما ازدادت القوة للعمدء بالكليات المختلفة تطورت عماداتهم تنظيمياً باتجاه المنظومة المشاركة، وكلما انخفضت قوتهم الادارية تدهورت خصائص عماداتهم باتجاه المنظومة التسلطية.

رابعاً: تشير ديناميات السياسية ودارونية التنظيم، على ان القوة الادارية ما هي الا قدرة السياسة المسلكية المحتملة، قد تظهر اثارها حتى لو لم تستخدم، واذا استخدمت فتنتطوي على السيطرة والتحكم، وهي ديناميكية، تتغير بمرور الزمن طالما يسعى العمداء الى تغيير توازن القوة لصالحهم.

خامساً : للقوة بعدان اساسيان هما : البعد العامودي والبعد الافقي، يركز الاول على علاقات القوة بين الاشخاص في عدة مستويات تنظيمية كالعلاقة بين العميد والاساتذة وتهتم بالمصادر التي تدعم هذه القوة. اما البعد الثاني (الافقي) الذي يشير الى قوة الاقسام الهيكلية المختلفة ، والتي تمثل القدرة على التلائم مع عدم التأكد، والمركزية وامكانية الاستبدال. نستدل من ان تكامل هذين البعدين ضروري للحصول على قوة اجمالية كلية عالية. وبما ان بيئة الجامعات تتصف بنمط العمل ذات الاعتمادية المتكتلة (الراكدة) حيث ان كل كلية قائمة بحد ذاتها . وفشلها في اداء ادوارها يلحق الضرر بالجامعة ككل.

ويرى الباحث انه من الضروري توخي الحذر عند استخدام ابعاد البعد العامودي من قبل العمداء، كما هو استخدام قوة الخبرة، وذلك بالابتعاد عن التباهي او التظاهر بمعرفة كل شئ لان الظروف قد تكشف الحقيقة، مما ينجم عن ذلك فقدان قوة الخبرة بسرعة شديدة.

سادساً : اظهرت المراجعة الادبية ان الديناميات السياسية لتعاقب العمداء في الجامعات، قد تتسم بكل من دوران القوة، ومؤسسية القوة. حيث تزايد التعاقب في الوقت الذي يؤدي فيه الاداء الوظيفي للعمداء بشكل ضعيف الى زيادة نسبة تعاقب العمداء.

سابعاً : لم يعد تحليل آلية العلاقة بين القوة التنظيمية ، والديناميات السياسية يخضع للتصورات التقليدية التي تتسم بالعقلانية التامة، بل انتقل الى النظرة التي تزعمت العقلانية المحددة. واخرى تنطلق من المساومة ، واخيرة تتبنى التوجه السياسي المسلكي حيث جاء تطور هذه النظريات متوافقاً مع حالة التطور الفكري التنظيمي بصورة عامة والسلوك التنظيمي بصورة خاصة.

المراجع الانلابة

- Andrews, M.and Kacmar (2001). "Discriminating among Organizational Politics, Justice, and Support", journal of organizational behavior, Vol.22.PP.,347-367.
- Dingle .HBR: on Human Relations"NY.,PP,320-240.
- Drory,A.and T. Rumm,(1990). " The Definition of Organizational Politics: A Review. "Human Relations Vol.43.no.11, PP,1133-1155.
- Gregorg.A (1995) organizational Behavior: Managing people and organization. Houghton,Mifflinco 4th ed.,PP, 206-220.
- Handy,C;(1993). " Understanding Organization", England, Pengum Group. P,155.
- Kacmar, k.,D.Bozeman;D Colson, and W.Anthony (1999)."An Examination of the perception of organizational politice Model: Replication and Extension."Human Releation, Vol.52.PP, 350-366.
- Lfurie J,Mullws,(2007). "Management and Organizational Behavior" Eight, Ed; Prentice Hall,Inc,P,559.
- Luthans,Fred,(1985), "Organizational Behavior", 4th,ed,Singa. McGraw-Hill, Book Co.P,167.
- Michal,A,Hitt and C.Chet Miller (2006)," Organizational Behavior", A Stratigic Approach. Adrienn, John Wiley and Sons, INC;P.679.
- Mills,R.H;(1980). "Macro Organization Behavior" Santonoic Calif.Goog year.PP,180-190.

- Pettigrew, A.M;(1973), "The Politics Of Organizational Decision-Making." Tevistock,London.P,173.
- Pfeffr, Jeffery, (1981)"power in organization (Marsh-field, M.A Pitman Publishing, Inc.,P,69.
- Robbins, Stephen P;(1988), "Essential of Organizational Behavior" 2nd,ed,New Jersey.Prentice-Hall, Inc; Englewood Cliffs.PP.136-146.
- Robbins,Stephen,P;(1987), "Organization Theory Structure Design and Applications",2nd,ed;N.J. Prentice-Hall,Inc; Englewood Cliffs.p.110.
- Robert,Kreitner and Anglo, Kinicki,(2007), organizational behavior.7th Ed; McGRAW-HALL Int.,Edition,Irwin,PP,330.
- Robert,P.Vecchio,(2000). "Organizational Behavior Core Concept. Froth Edition, Dryden press, PP,124-133.
- Salznick,A,(1979) "power and politics in organizational Life",Inc.
- Stephen, P,Robbins (2005) "Organizational Behavior"eleventh edition, Pearson Education, Int; prentice Hall. New Jersey,PP,388-411 .
- Terris, R,H.Cook, and H.Dulebohn.(1998)."Organizational Politics the Nature of the Relationship between Politics Perceptions and Political Behavior." INS Bacharach, RSO. Greenwich,CT JAI Press.PP,93-116.
- Townley,B.,(1996), "Reforming Human Resource Management; Power Ethics, and the Subject at work; Os.Vol.17.no.2.PP,330-350.

- Valle,M. and P. Perrewe. "Do Politics Perception Relate to Political Behavior? Test of an Implicit Assumption Model." *Human Relation*, Vol.53.no3.PP, 359-390.
- Vigoda.E;(2000). "Internal Politics in public Administration System :An Empirical Examination of its Relation with Job congruence; *Public Personal Management*, Vol.29,PP,185-200.

المراجع العربية :

- الفوزان، ناصر بن محمد، (٢٠٠٢). "اثر الساساة التنظائمة والمتغارات الشأصاة على الولاء التنظائمة فى المؤاسات العامة"، جامعة الملك سعود ،مكتبة الملك فهد الوطناة، دار النشر العلمى، ص ص ٦-١٧.
- النعمى، فلاح تااه، (١٩٩٦). "أثر السلوك الساسى للقاءات الاءاراة العلى فى التكفاف التنظائمة وتأصاف الموارء، مءل ساسى: ءراساة مباءاة على الجامعات العراقاة، جامعة بغداد، رسالة ءكءوراه غير منشورة، ص ص ٣٦-٤٥.
- هوفسائء، غارء، بولنجر، ءانفل، (١٩٩٣) "الظروف الأافاة بفا الأمم فى إءارة الأعمال" ءرأمة محمد مرعى، ءار طلاس للءراسات والأرأمة والنشر، ءمشق. ص ص ٦٥-٧٧.
- ونءل فرنش، (٢٠٠٠). "أطوار المنظمااء: أءاألااء علم السلوك لأأافا المنظمة، ءرأمة وءاء بن اءمء الهنءى، معها الإءارة العامة، السعوءاة ، ص ص ٤٢٣-٤٣٣.



جامعة سوهاج

بالاشتراك مع



جمعية الثقافة من أجل التنمية

فعالية استخدام نموذج تدريسي

في مادة العلوم في تنمية بعض عمليات العلم
والمهارات الاجتماعية
وفقا لنمط تعلم تلاميذ المرحلة الابتدائية

د / ألفت عيد محمد شقير

مدرس المناهج وطرق

تدريس العلوم

كلية التربية - جامعة طنطا

فعالية استخدام نموذج تدريسي في مادة العلوم في تنمية بعض عمليات العلم والمهارات الاجتماعية وفقا لنمط تعلم تلاميذ المرحلة الابتدائية

د / ألفت عير محمد شقير

مقدمة :

شهد العالم في السنوات الأخيرة تطورات هائلة في تقنية تكنولوجيا المعلومات والاتصالات مما أدى إلى ظهور طرق وتقنيات حديثة للتعليم والتعلم وأنماط تعليمية جديدة أدخل فيها الصوت والصورة الثابتة والمتحركة ، والتي انعكس تأثيرها على شتى المجالات مما دفع المجتمعات على إدخال تغيرات ملموسة في سياستها وأساليب تفكيرها ، وبالطبع كان للتعليم نصيبا من هذا التطور ، الأمر الذي جعل الهدف الأساسي للتربية هو إعداد الإنسان ليدبر حياته بطريقة مسئولة . (إبراهيم/الحارثي ، ٢٠٠٠ ، ١٤)

ويرى الخبراء أن لمادة العلوم دورا أساسيا في تحقيق ذلك . فعلم العلوم له تركيبه الخاص الذي يميزه عن مجالات المعرفة المنظمة الأخرى . ويظهر هذا التركيب في مادة العلم والطرق التي يستخدمها العلماء في الوصول إليها . ويرى المهتمون بتدريس العلوم أن فهم العلم لا يتأتى إلا إذا عكس تدريس العلوم طبيعة العلم مادة وطرقا من خلال مشاركة التلاميذ فكريا ويدويا في النشاطات العلمية بما يسمح للتلاميذ أن يمارسون عمليات العلم . (عايش زيتون ، ١٩٩٤ ، ١٠٩) حيث يلاحظون ، ويقيسون ، ويتوقعون ، ويستنتجون ويستقصون ويفسرون ، ويصفون الظواهر الطبيعية حولهم بما يماثل ما يقوم به العلماء الحقيقيون . (خليل الخليلي ، ١٩٩٤ ، ٢٠٧) ، ومن ثم يمكنه اكتساب المهارات المتضمنة بها ، ومن تلك المهارات : المهارات التعليمية (الأكاديمية) ، والمهارات الاجتماعية التي تتضمن اكتساب التلاميذ مهارات الاتصال والتواصل العلمي والعمل مع الزملاء .

(Kaire ,2000,12)

فقدريس العلوم هدفه الأساسي أن يساعد التلاميذ في تحسين قدرتهم على الفهم والإدراك ، وينمي لديهم العادات العقلية اللازمة لجعلهم مواطنين منتجين قادرين على التفكير السليم ، والمشاركة الايجابية الفعالة في مواجهة المشكلات المحلية والعالمية ، وذلك لأن ما يحمله المستقبل من أخطار على الإنسانية ، يعتمد على كيفية استخدام البشر لمعطيات العلم والتكنولوجيا . ويعتمد هذا بدوره على مقدار التعلم الذي يحصل عليه الفرد من العلم والتكنولوجيا من جهة ، وعلى ما يتمتع به من أخلاق سامية وقيم إنسانية رفيعة من جهة ثانية . هذا بالإضافة إلى أن تعليم العلوم له دور أساسي في تنمية مهارات البحث العلمي (عمليات وطرائق العلم) ، ومهارات حل المشكلات التي تعد من المهارات اللازمة لحياة الأفراد في المجتمعات المتطورة . (إبراهيم/الحارثي ، ٢٠٠٠ ، ١٣ - ١٤)

وانطلاقاً من حرص وزارة التربية والتعليم بجمهورية مصر العربية والتي أكدت على أهمية توفير فرص عادلة لجميع الأطفال المصريين للحصول على تعليم عالي الجودة يمكنهم من ممارسة المهارات اللازمة للتفكير العلمي والإبداعي ، والناقد ، وحل المشكلات ، والتعلم مدى الحياة ، والتزود بالمهارات اللازمة بطريقة تساعد في نموهم الشامل من مختلف المجالات العقلية والوجدانية والنفس حركية . (وزارة التربية والتعليم ، ٢٠٠٦ ، ١١)

وذلك اقتناعاً من المسؤولين عن تطوير التعليم بدور أنماط تعلم التلاميذ التي تعتبر أهم الوسائل التي تمد المتعلم بطرق متنوعة للتعلم والدراسة كما أنها تساعد على الاختيار بين أساليب التعلم التي تناسبه بصورة أفضل من غيرها وتسمح له بأن يطور طريقته في التعلم من خلال إمداده بمعلومات تساعد على أن يستثمر مصادره الداخلية وأن يغير ما يتركبه من أخطاء في التعلم وصولاً إلى تحقيقه الأهداف المرجوة من العملية التعليمية . (Kolb , 2002 , 2)

الأمر الذي ترتب عليه الاهتمام بتحديث وتطوير المناهج وطرق التدريس اعتباراً من المراحل الأولية للتعليم ، وبذلك تسعى مناهج العلوم بالمرحلة الابتدائية إلى إعداد المتعلم وتنمية قدراته المتنوعة ، عن طريق استبدال التلقين المتبع في تدريس العلوم بأسلوب

أنشطة وخبرات عملية يمارس فيها التلميذ مهارات التفكير وعمليات العلم والبحث والابتكار والفهم والذي يكتسب من خلالها المهارات العملية ، والمهارات التعليمية (الأكاديمية) ، والمهارات الاجتماعية ، مدخل حديث يوفر استراتيجيات تراعي وضع المعرفة داخل سياق يعتمد على حياة التلميذ وفضله في التعلم حتى يستطيع البحث عنها من مصادر تعلم متعددة بنفسه وتحت إشراف المعلم وتوجيهه وبذلك يحول العملية التعليمية إلى شراكه ممتعة بين المعلم والمتعلم . (كريمان بدير ، ٢٠٠١ ، ٣٥)

وعلى الرغم من الاهتمام العالمي بأن يكون المتعلم نشطا وفعالا من أجل تنمية التفكير واكتساب عمليات العلم والتمكن من ممارسة المهارات الاجتماعية ، إلا أن العديد من الدراسات أثبتت أن مناهج العلوم واستراتيجيات تدريسها قد لا تحقق هذا الهدف ، ومن هذه الدراسات (إبراهيم كرم ، ١٩٩٢ ، ١٩٩٣ ؛ تغريد عمران ، ٢٠٠٠ ؛ حسام مازن ، ٢٠٠٠ ؛ مجدي عزيز ٢٠٠٠ ؛ مدحت النمر ، ١٩٨٥ ؛ مصطفى حسيب ، ١٩٩٦) وفي الاتجاه الآخر مناصرو منظور التعليم من أجل التفكير (حسن زيتون ، ٢٠٠٣ ؛ فتحي جروان ١٩٩٩ ؛ رشيد النوري ، ٢٠٠٢ ؛ French & Roder 1992 ؛ Swartz & Fischer 992

- أكدوا على مجموعة من المبادئ توضح الرؤية للمسؤولين والمهتمين بتنمية التفكير هي :
- تتم تنمية المهارات اللازمة للتفكير العلمي من خلال محتوى المواد الدراسية التي يدرسها المتعلمون في مناهجهم النظامية .
 - يحدث نمو تدريجي في مهارات التفكير نتيجة انخراط المتعلمين في التفكير في المحتوى الدراسي وخلال الكثير من الدروس ، وعقد العديد من المقارنات بين الأشياء والأفكار .
 - يمكن أن يمارس المتعلمون أكثر من مهارة تفكير (الوصف - التصنيف المقارنة -

التفسير - التحليل - الاستنتاج - إدراك العلاقات - فرض الفروض إلى آخره من مهارات) في الدرس الواحد .

- توظيف في الدرس ممارسات وأساليب تدريسية معينة تعمل على حث المتعلمين على التفكير وتجعلهم ينخرطون بعمق في التفكير حول محتوى المادة الدراسية. ومن هذه الممارسات طرح الأسئلة مفتوحة النهاية، تشكيل مجموعات التعلم التعاوني، استخدام طرق واستراتيجيات ونماذج تدريسية تنشط عقل المتعلم في البيئة التعليمية، كأسلوب حل المشكلات، والاستقصاء والأحداث المتناقضة، والاكتشاف..... وغيرها.
- تنمية التفكير عملية مستمرة طيلة سنوات الدراسة، وفي كافة مواد الدراسة.
- ومن هذا المنطلق نجد أن المعايير العالمية ومعايير تطوير التعليم بمصر وبرامج التربية العلمية في الوقت الحاضر، تهدف وتسعى إلى تعليم التلاميذ كيف يتعلمون، وتدريبهم على التفكير في كيفية التفكير وهذا لا يتأتى إلا من خلال استخدام المدخل الإستراتيجي في التعلم لما له من فوائد عديدة في جمع شتات المواد الدراسية، وتحسين اتجاهات التلاميذ نحو التعلم، ونمو مهاراتهم الاجتماعية لتحقيق التواصل فيما بينهم وبين الآخرين، وزيادة فرص الوصول للمستويات العليا من التفكير، والتعرف على أنماط تعلمهم المختلفة لما لها من أهمية كبرى في توجيه التلاميذ للتعلم المناسب لقدراتهم المختلفة.

مشكلة البحث :

على الرغم مما أظهرته أدبيات التربية العلمية من نتائج استخدام المدخل الاستراتيجي والتعلم النشط في تعليم العلوم، إلا أن المتابع للواقع الفعلي لتدريس العلوم ومن خلال الزيارات الميدانية لمدارس المرحلة الابتدائية يمكنه ملاحظة بعد المعلم في كثير من الأحيان بالطريقة التقليدية في التدريس عن مراعاة خصائص ونمط التعلم المفضل للتلميذ، مما لا يحقق أهم أهداف تدريس العلوم وهو تنمية المهارات اللازمة للتفكير العلمي (عمليات العلم)، والمهارات الاجتماعية، الأمر الذي قد يؤدي إلى العديد من المشاكل

المدرسية مثل العنف بخس القدر، والبطالة، وهو المؤشر الوحيد للمشكلات الخطيرة في البلوغ (Elksnin & Elksnin , 1998 , 13 ؛ عزيزة محمد ، ٢٠٠٣ ، ٢)
لذا فإن البحث الحالي اتجه إلى تجريب نموذج مقترح (نموذج رحلة التدريس) في مجال تدريس العلوم ، من أجل السعي إلى توفير بيئة تعليمية فعالة من خلالها قد تتحقق جميع الأهداف المعلنة لتدريس العلوم ويتحقق التعلم الفعال، وبذلك تصاغ مشكلة البحث في التساؤلات التالية :

- ١ - ما فعالية التدريس بالنموذج المقترح في مادة العلوم في تنمية بعض عمليات العلم لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي ذوي أنماط التعلم المختلفة
- ٢ - ما فعالية التدريس بالنموذج المقترح في مادة العلوم في تنمية المهارات الاجتماعية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي ذوي أنماط التعلم المختلفة ؟

فروض البحث :

وللإجابة عن أسئلة البحث تم اختبار صحة الفروض الصفرية عند مستوى دلالة إحصائية (0,05) والتي تنص على ما يلي :

- ١- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار عمليات العلم
- ٢- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات مجموعات نمط التعلم (بصري - سمعي - حركي - مختلط) في التطبيق البعدي لاختبار عمليات العلم .
- ٣- لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية للتفاعل بين نوع المعالجة (تجريبية ضابطة) ونوع نمط التعلم (بصري - سمعي - حركي - مختلط) في التطبيق البعدي لاختبار عمليات العلم .
- ٤- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس المهارات الاجتماعية .

٥- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات مجموعات نمط تعلم التلاميذ (بصري - سمعي - حركي - مختلط) في التطبيق البعدي لمقياس المهارات الاجتماعية .

٦- لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية للتفاعل بين نوع المعالجة (تجريبية ضابطة) ونوع نمط تعلم التلاميذ (بصري - سمعي - حركي - مختلط) في التطبيق البعدي لمقياس المهارات الاجتماعية .

أهداف البحث : يهدف البحث الحالي إلى :

دراسة فعالية النموذج المقترح في تنمية بعض عمليات العلم والمهارات الاجتماعية نتيجة الممارسة الصحيحة لمادة العلوم، لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي في ضوء أنماطهم المفضلة في التعلم .

دراسة أنماط التعلم لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي للتعرف على خصائص المتعلمين في هذه المرحلة وعلاقتها ببعض عمليات العلم والمهارات الاجتماعية نتيجة الممارسة الصحيحة لمادة العلوم.

١- تدريب معلمي العلوم على استخدام نموذج تدريسي مقترح داخل حجرات الدراسة .

٢- تحقيق مبدأ التكافؤ بين التلاميذ في عمليتي التعليم والتعلم.

٣- تقديم رؤية حديثة في تدريس العلوم ، تتواءم مع الاتجاهات المعاصرة

في مجال التربية العلمية.

أهمية البحث : تكمن أهمية البحث الحالي فيما يلي :

١- يعتبر هذا البحث من المحاولات الأولى لاستخدام نموذج رحلة التدريس ، التي يمكن من خلالها توظيف وتطبيق هذا النموذج التدريسي في مجال تدريس العلوم .

٢- من المتوقع أن يؤدي استخدام النموذج المقترح (رحلة التدريس) في التعلم المدرسي إلى ما يلي

- إقبال التلاميذ على تعلم المواد الدراسية واستمتاعهم بهذا التعلم، مما قد ينمي اتجاههم نحو تعلمها.

- فهم التلاميذ لما يتعلموه وإتقانهم له.
 - تنمية عمليات التفكير العليا لدى التلاميذ.
 - تنمية المهارات الاجتماعية بين التلاميذ داخل وخارج حجرات الدراسة
- ٣- يساعد استخدام هذا النموذج على تقديم بعض الأفكار المهمة التي يمكن أن تساعد المعلم في تطوير أساليب تدريسه في العلوم ، حيث أنها تساعد على تنشيط تفكير المتعلم وتدفعه إلى المشاركة الإيجابية في عملية التعلم وتجعل نظرتة للعلوم أكثر إيجابية.
- ٤- تقديم إطار جديد لتنظيم وتخطيط المناهج الدراسية في مادة العلوم يقوم على استخدام العديد من مصادر التعلم والأنشطة والتمارين والأساليب
- ٥- والأفكار المتنوعة ، التي تستثير اهتمام وتفكير التلاميذ، وتشجعهم على التعلم الفعال.
- ٦- تكمن أهمية البحث الحالي في أنه قد يمثل محاولة للانتقال من التدريس التقليدي القائم على الحفظ والتلقين، إلى أسلوب حديث في التدريس يسعى إلى تنمية المهارات اللازمة التفكير العلمي لدى التلاميذ، لكي يصبحوا مفكرين قادرين على التعامل مع تطورات ومطالب عصر التكنولوجيا.
- ١- تكمن أهمية هذا البحث أيضاً في أنه يستخدم نموذجاً تدريسياً مرناً من عدة وجوه، أهمها ما يلي:
- يمكن تطبيقه في تدريس معظم المواد الدراسية.
 - يمكن تطبيقه في التعليم الجمعي الواجهي السائد حالياً في مدارسنا، وكذا في التعليم الإلكتروني وكذا في التعليم الذي يجمع بينهما معاً.
 - يمكن تطبيق كافة أحداثه في الصف الدراسي متى توافر الوقت الكافي لذلك ، أو تطبيق بعضها فيه وبعضها خارجه في صورة تكليفات لا صفية.
- ٢- يمكن تطبيقه في أي أنماط التعلم الثلاثة المشهورة: التعلم التنافسي (السائد في مدارسنا حالياً)، والتعلم التعاوني (في شكل مجموعات تعاونية) والتعلم الفردي (تعلم كل فرد ذاتياً وفق سرعته الخاصة، ومن أساليبه التعليم بالكمبيوتر الشخصي).

- يساعد المعلم على خلق جو داخل الصف يدفع التلميذ إلى التفكير اليقظ.
 - يساعد المعلم على تنمية إطاره المرجعي في التفكير.
 - يساعد المعلم على تطبيق مهارات التفكير وعملياته، على محتوى المناهج.
- ٣- يساعد المعلمين في إعداد الوحدات الدراسية بشكل جديد ومفيد، وإعداد بعض الأدوات (المقاييس والاختبارات) التي قد يستفيد منها المشتغلون في هذا المجال .

مصطلحات البحث :

- النموذج : يعرف بأنه الاستراتيجيات، التي يوظفها المعلم في الموقف بهدف تحقيق نواتج تعليمية لدى المتعلم، مستنداً فيها إلى افتراضات يقوم عليها التعلم ، ويتحدد فيه دور المعلم والمتعلم وأسلوب التقويم المناسب (يوسف قطامي؛ نايفة /القطامي، ١٩٩١، ٣٦). وتستند فكرة النموذج التدريسي إلى افتراض أساسي مفاده: أن تحقيق نواتج التعلم المختلفة، يتطلب توفير مجموعة من الإجراءات والنشاطات يقوم المعلم بتخطيطها، وفق شروط تعليمية محددة ومنظمة، ويستخدم المعلم طريقة محددة تستند إلى أسس نفسية في مشروعاتها وموثوقيتها، لتهيئة المواقف والظروف في الخبرات، لتساعد المتعلم على تعلمها ويتحقق المعلم عادة من مناسبة ما ورد من خلال ما يحصل عليه من تغذية راجعة مرتدة، على صورة أداءات يظهرها المتعلمين في مواقف مختلفة.

- نموذج رحلة التدريس: يعرف بأنه تصور عن التدريس يرى أن أحداث التدريس الفعال تشبه أحداث الرحلة الفعالة وطبقاً لهذا التصور فإن عملية التدريس تتضمن خمسة أحداث هي (حسن حسين زيتون، ٢٠٠٣، ب، ١٥)

١ - حدث التحفيز: وفيه إثارة للدافعية والرغبة لدى التلاميذ لتعلم موضوع الدرس وجذب انتباههم نحوه.

- ٢ - حدث الفهم/الإتقان: ويعنى إفهام التلاميذ لعناصر موضوع الدرس، أي محتواه من معلومات (مفاهيم، تعميمات،.....إلى أخرى) ومهارات أساسية، والعمل على تمكنهم منها بحيث يدركوا معانيها، أو يمارسوها بدرجة تصل إلى حد الإتقان المطلوب.
- ٣ - حدث التفكير: ويعنى إثارة عقول التلاميذ للتفكير من خلال نشاط تفكيري، أو أكثر، وحثهم على التفكير في إنجازة، مما يؤدي إلى نمو عمليات التفكير العليا لديهم (التفسير - التصنيف - المقارنة - التحليل - إدراك العلاقات..... إلى أخرى).
- ٤ - حدث الإثراء: ويعنى شمول خبرات التلاميذ المعرفية، والمهارية والوجدانية عن موضوع الدرس.

- ٥ - حدث التقويم: ويعنى المتابعة المستمرة اليقظة من قبل المعلم لما يتم من إجراءات في أثناء الأحداث التدريسية الأربعة السابقة، والتحقق من سيرها في المسار الصحيح، وتصحيح هذا المسار إذا تطلب الأمر ذلك.

• عمليات العلم : Science Processor

وهي مجموعة من القدرات والعمليات العقلية الخاصة (وتسمى بعمليات العلم، أو مهارات الاستقصاء العلمي) اللازمة لتطبيق طرق العلم والتفكير العلمي بشكل صحيح ويشير "برونر" بأنها عادات تعليمية، بينما يسميها " جانبيه " قدرات متعلمة ومهارات عقلية، وهي أساس التقصي والاكتشاف العلمي. (عائش زيتون، ١٩٩٦، ١٠١).

• المهارات الاجتماعية : Social Skills

هي وظائف معرفية وسلوكية خاصة لفظية وغير لفظية يستخدمها الفرد عندما يتفاعل مع الآخرين، تسمح له بالتفاعل الفعال مع الآخرين بطريقة متبادلة ومرضية.

• نمط التعلم: Learning Style

تعبير لوصف الفروق الفردية بين المتعلمين في سياق التعلم، ويقاس بالدرجة النهائية التي يحصل عليها التلميذ في مقياس أنماط التعلم. (Riding & Rayner, 1988)، عفت نشأت، ٢٠٠٥، ١٥).

حدود البحث : اقتصر البحث الحالي على ما يلي :

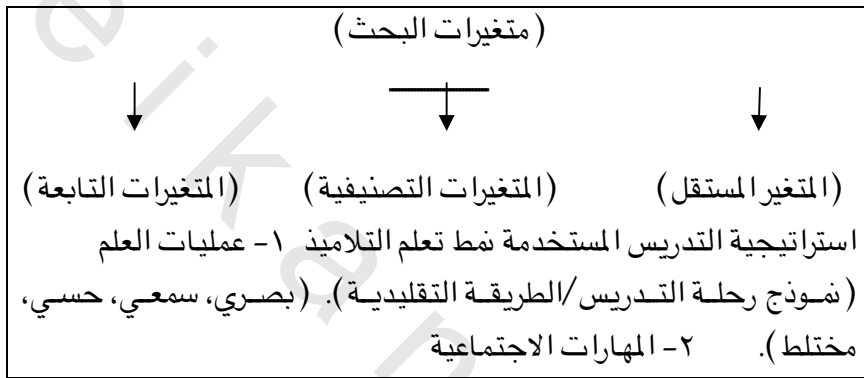
- ١- فصلين من تلاميذ الصف السادس الابتدائي، تم اختيارهما عشوائياً (فصل ١/٦، فصل ٢/٦) من (مدرسة الوحدة المجمع/بدفرة/إدارة غرب) وقد مثل فصل (١/٦) المجموعة التجريبية، التي تم التدريس لها بالنموذج التدريسي المقترح (نموذج رحلة لتدريس)، أما المجموعة الضابطة فمثلت فصل (٢/٦)، تم التدريس لها بالطريقة التقليدية (العادية).
- ٢- الوحدة الثالثة "الكهرية" بمحتوى مقرر "العلوم والمجتمع" للصف السادس الابتدائي، الفصل الدراسي الثاني، عام ٢٠٠٧-٢٠٠٨م.
- ٣- قياس وتنمية بعض عمليات العلم الأساسية التالية: الملاحظة التصنيف، الاستنتاج، التنبؤ، استخدام الأرقام) في اختبار عمليات العلم في مادة العلوم.
- ٤- قياس المهارات الاجتماعية عند التلاميذ بنوعها مهارات التواصل غير اللفظي أو الانفعالي، ومهارات التواصل اللفظي أو الاجتماعي.
- ٥- قياس بعض عمليات العلم الناتجة من تعلم العلوم على اختبار عمليات العلم من إعداد الباحثة.
- ٦- قياس المهارات الاجتماعية لدى التلاميذ على مقياس المهارات الاجتماعية (إعداد محمد عبد الرحمن، ١٩٩٨).
- ٧- تحديد أنماط تعلم التلاميذ على مقياس أنماط التعلم (Visual / Kinetic / Auditory)، من إعداد فيلدر/ ترجمة وتعريب (ثناء عودة ٢٠٠٦)

منهج البحث : اعتمد البحث الحالي على كل مما يلي :

- ١- المنهج الوصفي : وهو عبارة عن وصف ما هو كائن وتفسيره، والاهتمام بتحديد الظروف والعلاقات بين الوقائع، وتشخيص الممارسات السائدة والتعرف على المهارات، والأنماط التعليمية عند الأفراد، ونموها وتطويرها. وتم استخدام هذا المنهج في البحث الحالي للتعرف على أنواع المهارات اللازمة للتفكير العلمي

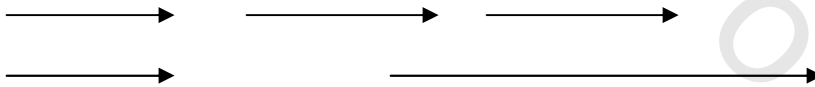
(عمليات العلم) عند تلاميذ المرحلة الابتدائية ، وأنماطهم التعليمية ، وأنواع المهارات الاجتماعية اللازمة للتواصل .

٢- **المنهج التجريبي :** أي استخدام التجربة في قياس وضبط المتغيرات المختلفة ، (أحمد بدر، ١٩٩٦، ٢٦٧) ، واستخدم البحث المنهج التجريبي ، حيث تتمثل متغيرات البحث الحالي كما يوضحها شكل (١) التالي :



شكل (١) : المتغيرات البحثية

وكان التصميم التجريبي للبحث هو نظام المجموعتين التجريبية والضابطة والتطبيق القبلي والبعدي لأدوات البحث (Schumacher & Mc Millen, 1996)، ويتضح ذلك في شكل (٢) التالي :



شكل (٢) : التصميم التجريبي للبحث

حيث { A : المجموعة التجريبية ، B : المجموعة الضابطة ، O : عبارة عن كل من :
 " أ- اختبار عمليات العلم ب - مقياس مهارات الاجتماعية ج - مقياس أنماط التعلم "
 X : المعالجة التدريسية " التدريس بنموذج رحلة التدريس " للمجموعة التجريبية { .
 إجراءات البحث :

ولتحقيق أهداف البحث الحالي والإجابة عن أسئلته ، تم اتباع الإجراءات التالية:

١- الاطلاع على أدبيات البحث التربوي الخاصة بنماذج التدريس ونموذج رحلة التدريس في مجال تدريس العلوم، والدراسات السابقة ذوات العلاقة باستخدام نماذج التدريس واستراتيجيات متنوعة في مجال تدريس العلوم وعلاقتها بالمهارات اللازمة للتفكير العلمي (عمليات العلم) والمهارات الاجتماعية، وأنماط التعلم.

٢- تحليل الوحدة الدراسية المختارة من مقرر العلوم لتلاميذ الصف السادس مرحلة التعليم الابتدائي بالفصل الدراسي الثاني ٢٠٠٧/٢٠٠٨ وعنوانها الكهربائية ، وذلك بهدف تحديد جوانب التعلم المراد إكسابها للتلاميذ ، من مهارات لازمة للتفكير العلمي (عمليات العلم) ومهارات اجتماعية .

الاختبار البعدي	المعالجة التدريسية	الاختبار القبلي	المجموعة
O	X	O	A
O		O	B
الزمن			

٣- عرض نتائج التحليل على مجموعة من المحكمين في مجال طرق تدريس العلوم والتربية العلمية ، ثم إجراء التعديلات اللازمة.

- ٤- إعداد دليل المعلم للمجموعة التجريبية وفقاً لإجراءات نموذج رحلة التدريس محتوى الوحدة المختارة .
- ٥- إعداد سجل ، أو دليل نشاط التلميذ، وذلك من خلال صياغة الوحدة الدراسية المختارة وفقاً لخطوات وأحداث ومراحل نموذج رحلة التدريس
- ٦- إعداد وتجهيز أدوات القياس اللازمة للبحث وهي : اختبار عمليات العلم في العلوم، ومقياس المهارات الاجتماعية ، ومقياس أنماط التعلم.
- ٧- عرض كل من دليل المعلم، وسجل أو دليل نشاط التلميذ ، وأنماط القياس على مجموعة من المحكمين في مجال طرق التدريس والتربية العلمية، ثم إجراء التعديلات اللازمة في ضوء آرائهم، والتحقق من صدق وثبات أدوات القياس .
- ٨- إجراء الدراسة الميدانية وفقاً لما يلي :
 - اختيار عينة البحث بطريقة عشوائية، ثم تقسيمها إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة
 - التطبيق القبلي لأدوات القياس (اختبار عمليات العلم في العلوم ، مقياس المهارات الاجتماعية ، مقياس أنماط التعلم) على المجموعتين التجريبية والضابطة، ثم تصحيحها ورصد الدرجات ومعالجتها إحصائياً ، للتأكد من تجانس المجموعتين.
 - القيام بالتدريس للمجموعة التجريبية بنموذج رحلة التدريس من قبل إحدى معلمات العلوم بمدرسة الوحدة المجمعدة بدفرة ، والتي قد تم تدريبها على كيفية التخطيط والتنفيذ باستخدام النموذج ، بينما تم التدريس للمجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية من قبل معلمة علوم أخرى بنفس المدرسة القسم الثاني .
 - التطبيق البعدي لأدوات القياس على المجموعتين : التجريبية والضابطة والخاصة باختبار عمليات العلم في العلوم ، ومقياس المهارات الاجتماعية
 - تصحيح أدوات القياس في التطبيق البعدي ، مع رصد الدرجات .
- ٩- معالجة البيانات إحصائياً وتفسيرها ومناقشتها، وفقاً للإطار النظري للبحث والدراسات السابقة.

١٠- تقديم التوصيات والمقترحات، وفقاً للنتائج التي أسفر عنها البحث.

الإطار النظري والدراسات السابقة :

تحدد الإطار النظري والدراسات السابقة للبحث الحالي بأربعة محاور هي :

أولاً : نموذج رحلة التدريس وعلاقته بالنماذج التدريسية.

ثانياً : عمليات العلم .

ثالثاً : المهارات الاجتماعية.

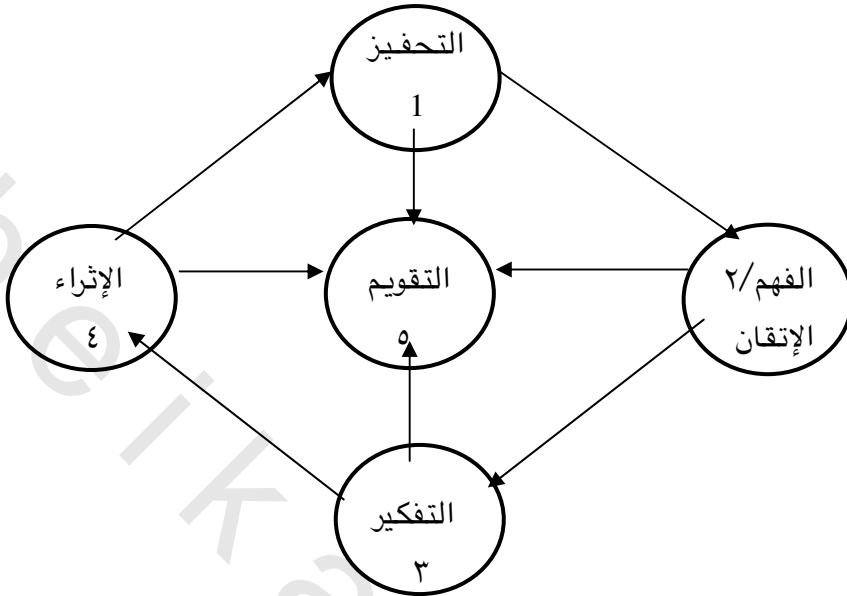
رابعاً : أنماط التعلم .

المحور الأول : نموذج رحلة التدريس وعلاقته بالنماذج التدريسية :

قدم فكرة هذا النموذج (حسن حسين زيتون، ٢٠٠٣ ب) تطبيقاً لما نادى به عدد من مفكري التدريس، الذين يؤمنون بالجمع بين أفكار مستمدة من عدة طرق أو استراتيجيات معاً في إطار واحد يمكن تسميته " نموذج تدريس " وأن هذا الجمع هو أفضل من الاعتماد على طريقة أو استراتيجية واحدة في التدريس مبنية على النظرة الأحادية للتدريس . ولقد ارتكز هذا النموذج على أن التدريس الفعال هو الذي يتصف بما يلي:

- محفزاً للتعلم ، بحيث يستشعر المتعلمون بما نسليه " متعة التعلم " .
 - محدثاً للفهم والإتقان لدى المتعلمين لما يتعلمونه من معلومات ومهارات.
 - مثيراً لتفكيرهم ومنمياً له .
 - مثرياً للتعلم، بما يوسع ويعمق هذا التعلم.
- وقد جاء هذا النموذج لحل بعض مشكلات الواقع التدريسي في الوقت الحاضر، والذي يمكن أن يتصف في كثير من الأحيان بكونه:
- مملاً ، خالياً من المثيرات الحافزة للتعلم مما يجعل المتعلمين يكرهون التعلم والتعليم.
 - حشواً للمعلومات الجزئية في عقول المتعلمين بدون فهم ولا إتقان، وهذه العقول تنتظر لحظة الاختبار لتفرغ ما بداخلها ثم تنسى، وربما وإلى الأبد تلك المعلومات .
 - محبطاً للتفكير وقاتلاً له.

- فقيراً في شمول وتعميق ما يتعلمه المتعلمون.
- وبناءً على ما تقدم، جاء هذا النموذج التدريسي يترجم تلك الرؤية السالفة الذكر إلى مجموعة من الأحداث الصفية، وطبقاً لهذا التصور فإن عملية التدريس تتضمن خمسة أحداث رئيسة كما شكل (٣) :
- ١ - حدث التحفيز: وفيه إثارة الدافعية والرغبة لدى التلاميذ لتعلم موضوع الدرس، وجذب انتباههم نحوه، وبدون هذا الحدث قد يصيب التلاميذ حالة " تلبك " عقلي .
- ٢ - حدث الفهم/الإتقان: ويعنى إفهام التلاميذ عناصر موضوع الدرس ، أي محتواه من معلومات (مفاهيم، تعميمات،..... إلى آخره) ، ومهارات أساسية والعمل على تمكنهم منها بحيث يدركوا معانيها، أو يمارسوها بدرجة تصل إلى حد الإتقان المطلوب . وبدون " حدث الفهم/الإتقان " ، تصبح عقول التلاميذ رخوة معرفياً ومهارياً
- ٣ - حدث التفكير: ويعنى إثارة عقول التلاميذ لتفكير من خلال نشاط تفكيري ، أو أكثر، وحثهم على التفكير في إنجازه، مما يؤدي إلى نمو عمليات التفكير العليا لديهم (التفسير - التصنيف - المقارنة - التحليل إدراك العلاقات.... إلى آخره). وبدون " حدث التفكير " ، لن يقدر التلاميذ على التنقيب المعرفي بأنفسهم، ولا على حل مشكلاتهم التي تواجههم.
- ٤ - حدث الإثراء: ويعنى اتساع (زيادة) خبرات التلاميذ المعرفية، والمهارية والوجدانية عن موضوع الدرس . وبدون " حدث الإثراء " ، تصبح عقول التلاميذ مجرد مخزن قديم مهجور للمعرفة .
- ٥ - حدث التقويم: ويعنى المتابعة المستمرة اليقظة من قبل المعلم لما يتم من إجراءات في أثناء الأحداث التدريسية الأربعة السابقة، والتحقق من سيرها في المسار الصحيح، وتصحيح هذا المسار إذا تطلب الأمر ذلك. وبدون " حدث التقويم " قد لا يستطيع المعلم توجيه تدريسه نحو تحقيق الأهداف المرجوة.



شكل (٣) : أحداث نموذج رحلة التدريس

ولكي يقوم المعلم بتنفيذ وتوظيف هذا النموذج في التدريس بشكل فعال، لابد أن يخطط له جيداً. وتتطلب مهمة التخطيط هذه لأي درس ما يلي من عمليات: التخطيط لحدث التحفيز، التخطيط لحدث الفهم/الإتقان، التخطيط لحدث التفكير، التخطيط لحدث الإثراء، وتسجل نتائج هذه العمليات في بطاقة خاصة نسميها: بطاقة مخطط أو (سجل أو دليل) الدرس ملحق (٢).

ويتناول نموذج رحلة التدريس الأحداث التالية في كل من مرحلتي التخطيط والتنفيذ :

أولاً : "حدث التحفيز": ويعنى هذا الحدث (إثارة) التلاميذ لتعلم موضوع الدرس بمعنى إثارة رغبتهم (دافعيتهم) لتعلمه والانتباه والاندماج في موضوع الدرس ، أي أن هذا الحدث يتعلق بتنشيط عقول التلاميذ استعداداً للتعلم الجديد . ويحدث هذا التحفيز إذا تم "تحديث فكرهم بأمر ذي درجة معقولة من الصعوبة، والذي قد يكون سؤالاً أو لغزاً أو مشكلة تتطلب حلاً فيه شيء من الجودة، إثارتهم بالدهشة، أو الشك ، أو الحيرة، أو التناقض المعرفي

إعاشتهم في جو فكاهة مرح من خلال توظيف أساليب الفكاهة مثل: النكتة الكاريكاتير الطرفة ، القصة .

ونجد أن من الأساليب التي يلجأ إليها المعلم لتوظيف هذا الحدث " التحفيز" كما يلي :
طرح سؤال تخيلي ، إثارة الشعور بمشكلة ، طرح لغز/فزوره إثارة الشعور بالدهشة أو التناقض المعرفي ، طرح طريقة علمية أو أمر فكاهة حكلي قصة قصيرة ، عرض بعض الآيات القرآنية والأحاديث الشريفة والأشعار والأقوال المأثورة ، عرض بعض التقنيات العلمية المعاصرة " .
ويمكن التنويه للمعلم إلى أنه لا توجد صيغة واحدة هي الأفضل عن باقي الصيغ الأخرى، وإنما يتم اختيارها وفقاً لمجموعة من المعايير مثل : التي استشعرت أنها شائقة وجاذبة لانتباه التلاميذ، التي سبق وأن جربتها ووجدتها فعالة في التحفيز، التي يمكنك تنفيذها بسهولة ويسر وكفاءة في الصف، سهولة الاستيعاب من قبل التلاميذ ومناسبة لخصائصهم، تأخذ أقل وقت ممكن في تنفيذها . ومن الجدير بالذكر أنه يجب على المعلم اختيار صيغتين على الأقل واحدة أساسية والأخرى احتياطية أو (مكملة)، في حالة فشل الأولى يختار الثانية، كما يمكن للمعلم استخدام الصيغتين معاً في الدرس الواحد إذا وجد أن هذا مناسباً .

ثانياً : " حدث الفهم/الإتقان " : وفيه يتم إفهام التلاميذ موضوع الدرس، والوصول بهم إلى حد إتقان ما يتضمنه هذا الموضوع من معلومات ومهارات. وتنطوي عملية التخطيط لهذا الحدث على عدد من المهام الفرعية هي تحليل محتوى الدرس وتحديد عناصره، تحديد أهدافه السلوكية، صياغة الأسئلة الكاشفة عن معرفة التلاميذ السابقة أو مهاراتهم عن موضوع الدرس وذلك للتأكد من خلوعقولهم من التصورات الخطأ التي قد تكون موجودة في خلفيتهم المعرفية والتي قد تؤثر سلباً على التعلم الجديد، والتأكد أيضاً من وجود متطلبات التعلم المسبقة (المعلومات والمهارات) وتكون لازمة لتعلم موضوع الدرس الجديد، إعداد المجلد العام للدرس (المنظم المتقدم Advance Organizer) تحديد معينات الفهم ومنها الوسائل التعليمية، الأمثلة، التشبيهات، إعداد أساليب التحقق من

الفهم/الإتقان ويتم ذلك بطرح عدد من الأسئلة منها أسئلة خاصة بالاستيعاب وأخرى خاصة بالاختبار التشخيصي، ثم إعداد الملخص والذي يطلق عليه أحياناً المنظم البعدي.

ثالثاً : " حدث التفكير " : وفيه يتم إثارة عقول التلاميذ من خلال طرح نشاط تفكيري أو أكثر عليهم، ونتيجة لممارستهم له تنمو عمليات التفكير العليا لديهم. ويتم اختيار الأنشطة التفكيرية وفقاً لمجموعة من المعايير والشروط، ومنها ارتباط الأنشطة التفكيرية بمحتوى موضوع الدرس، أن تكون مثيرة للاهتمام ومحفزة للتفكير، وتتسم بالجدة، أي لم يسبق للتلاميذ ممارستها من قبل، توافر الإمكانيات اللازمة لممارستها، غير مفرطة في الصعوبة، وحقيقية ومرتبطة بواقع التلاميذ المعاش، وذوات معنى ومغزى بالنسبة لهم، يمكن ممارستها في الصف، وإن تعذر يمكن ممارستها ضمن التكاليفات غير الصفية، ويمكن ممارستها في شكل مجموعات تعاونية أو في شكل أنشطة فردية.

ومن أنواع الأنشطة التفكيرية التي يمكن الاختيار من بينها، أنشطة البحث عن علاقات بين أشياء وظواهر تبدو متقاربة، أنشطة التصنيف، أنشطة مقارنة، أنشطة التفسير، أنشطة إثارة الخيال، أنشطة التوقع/التنبؤ، أنشطة حل المشكلات، أنشطة البحث عن علاقات أو تشابهات بين أشياء يبدو متباعدة نسبياً، أنشطة توليد الأسئلة، أنشطة بناء التشبيهات، أنشطة تقويمية أنشطة صياغة فروض تفسر حدوث واقعة وبيان كيفية اختبار صحتها، أنشطة تمثيل المعلومات، أنشطة التلخيص، أنشطة كتابة نهاية قصة، أنشطة التعليق على الصور أو الرسوم، أنشطة اتخاذ القرار، أنشطة تحليل نص أنشطة إنتاج أفكار/ أشياء جديدة (أصلية)، أنشطة إنتاج أفكار مرنة، أنشطة طلاقة التفكير، أنشطة الإفاضة، وأنشطة استشعار المشكلات. ويمكن للمعلم اختيار أحد أنشطة التفكير أو أكثر من بين أنواع هذه الأنشطة أو من غيرها في كل درس بحيث تنوع من هذه الأنشطة من درس لآخر، وبحيث تمثل جميعاً في كافة الدروس في الفصل الدراسي الواحد.

رابعاً : " حدث الإثراء " : وفيه يتم إغناء أو توسيع أو تعميق خبرات التلاميذ المعرفية والمهارية والوجدانية، من خلال ممارسة التلاميذ بعض الأنشطة الإثرائية. وتختلف

هذه الأنشطة عن أنشطة التفكير، حيث أن أنشطة التفكير تستهدف تنمية عمليات التفكير العليا لدى التلاميذ، بالإضافة إلى أنها غالباً ما تكون موحدة في الدرس الواحد لجميع المتعلمين، بينما الأنشطة الإثرائية تستهدف بالإضافة إلى تنمية عمليات التفكير، توسيع مساحة ما يتعلمه التلاميذ من معلومات، وزيادة كميته عن موضوع الدرس، وتعليم مهارات جديدة للتلاميذ (عقلية، حركية، اجتماعية)، وإغناء وجدانيات التلاميذ بالمشاعر والمعاني والعواطف الجياشة من خلال معاشيتهم لخبرات جديدة تثرى وتعمق هذه الوجدانيات من (ميل، اعتقادات، قيم، اتجاهات). هذا بالإضافة إلى أن هذه الأنشطة الإثرائية متنوعة يختار منها المتعلم ما يتناسب مع اهتماماته وميوله. ومن الشروط الأساسية التي يجب مراعاتها عند اختيار الأنشطة الإثرائية ارتباطها بموضوع الدرس إثرائها لخبرات التلاميذ شائقة ومثيرة لاهتمام التلاميذ ومناسبة لميولهم، حقيقية ومرتبطة بواقعهم المعاش وذوات معنى ومغزى بالنسبة لهم، وأن تكون في مقدور إنجاز التلاميذ وأن تتوافر الإمكانات المطلوبة لهم لهذا الإنجاز، ومتنوعة تغطي كافة اهتمامات التلاميذ، وتربط خبرات التلاميذ في عدد من المواد الدراسية معاً. ويوجد العديد من هذه الأنشطة يمكن الاختيار من بينها مثل: القراءة الإضافية، الرحلات والزيارات الميدانية، مشاهدة البرامج التليفزيونية/ الأفلام التعليمية البرمجيات، حضور الاجتماعات أو الندوات أو اللقاءات أو متابعتها عن طريق مؤتمرات الفيديو، المشاركة في حلقات المناقشة والحوار والمناظرات وإجراء التجارب والملاحظات العلمية، الكتابة الأدبية، التذوق الجمالي (إدراك الاتساق والتكامل وحسن الصنعة أو الخلق في الأشياء أو الأفكار)، ممارسة الفنون " الرسم، التصوير التمثيل إلى آخره)، اكتشاف جوانب الإعجاز في القرآن والسنة النبوية المطهرة وفي مخلوقات الله، إعداد أوراق بحثية، القيام بمشروع، ممارسة لعبة.

عامساً : "حدث التقويم": يستهدف هذا الحدث متابعة ما يتم في الأحداث التدريسية الأربعة السابقة، والتحقق من سيرها في المسار الصحيح متى تطلب الأمر ذلك، ومن ثم فهو ليس حدثاً مستقلاً تماماً عن بقية الأحداث وإنما جزء منها. وتتعدد وسائل

التقويم التي يمكن استخدامها أثناء تنفيذ المراحل الأربع لنموذج رحلة التدريس، ومن أبرز هذه الأساليب: الأسئلة الشفهية، الأسئلة الكتابية، ملاحظة سلوك التلاميذ، الحقيبة الوثائقية. هذا وقد تم مراعاة هذه المراحل والأحداث عند إعداد دليل المعلم، وسجل نشاط التلاميذ. (ملحق ٢).

هذا وقد تأكدت فعالية استخدام هذا النموذج من خلال إجراء دراستين هدفنا إلى تحديد فعالية التدريس بنموذج رحلة التدريس في تنمية التحصيل الدراسي، والمهارات اللازمة للتفكير العلمي، والاتجاه نحو دراسة مادة العلوم، وحب الاستطلاع، والتفكير الناقد. (ثناء عودة، ٢٠٠٦؛ منى مشاري، ٢٠٠٧)

المحور الثاني : عمليات العلم " Science Processes " :

يعتبر الاهتمام بتنمية الجانب العقلي والمهارى مفتاح التعامل مع الحياة حاضراً ومستقبلاً، ويتوقف التعليم الجيد على تأسيس هذه العقلية العلمية في التفكير، القائمة على احترام ذهن المتعلم، وعدم التركيز على كمية المعلومات على حساب نوعيتها، وتنوع مصادر المعرفة، في محيط المؤسسات التعليمية، وبذلك يتسع المجال للتمييز والإتقان بما يتطلبه التناقض في هذا العالم المفتوح (حامد عمار، ٢٠٠٠، ٥٤). إن احترام عقل الطفل، مفاده ضرورة تحديد البيئة التي يشعر فيها أنه قادر على التعامل معها. لذا فإن الدور الأول للمعلم هو أن يتعرف على مستوى تفكير تلاميذه لكي يكون قادراً على تنظيم بيئة تقصى وبحث تتضمن مشكلات ذوات معنى لهم إن تنمية التفكير العلمي والبحث على الاستقصاء، والبحث المستقل عن المعلومات، يجب أن يكون إحدى الأولويات التي يجب اعتبارها عند تدريس العلوم. ويعتبر علماء التربية من أمثال "Tyler" "Gagne" "Sehwab" أن طريقة الوصول إلى المعرفة العلمية هي الجانب الأكثر أهمية بالنسبة لكافة مجالات العلم. وعلى ذلك فإن الطرق أو العمليات التي يتم بواسطتها التوصل إلى المعرفة العلمية هي التي ينبغي أن يوجه إليها الاهتمام في عملية التعليم والتعلم (أحمد / النجدي وآخرون، ١٩٩٩، ٥١-٥٢). ويشير (Jermyn, 1996) إلى أن عمليات العلم تساعد الفرد في القيام بالبحث بنفسه من

خلال التقصي والاكتشاف ، كما أنها تنمى لدى الفرد بعض المهارات العقلية مثل الملاحظة الدقيقة، وجمع البيانات وتحليلها، والخروج بتفسيرات منطقية لهذه الظواهر وكذلك بعض الاتجاهات العلمية مثل حب الاستطلاع، والدقة العلمية، والموضوعية. وتعد عمليات العلم الجانب الثاني للعلم، فهي التي تؤدي للوصول إلى النتائج، وتتضمن هذه العمليات بصورة أساسية مواجهة الأفكار بالخبرة، أي تصميم التجارب لاختبار الأفكار أو الفروض والتنبؤات التي بنيت عليها، ويعرفها الاتحاد الأمريكي لتقدم العلوم (AAAS) بأنها مجموعة من المهارات والعمليات العقلية التي يستخدمها العلماء أثناء عملهم.

(لبنى العجمي، ٢٠٠٢، ٤١). ويعرفها (ميشيل كامل، ٢٠٠١، ٢٧٧) بأنها مجموعة من القدرات العقلية التي تمثل سلوك العلماء، وتناسب كافة فروع العلم، ولذا فهي قابلة للانتقال من موقف لآخر، ويمكن تعلمها باستخدام أي محتوى علمي وتعرف عمليات العلم على أنها سلسلة من المهارات تميز سلوك العلماء، حيث يقوم بأدائها المتعلم بغرض الوصول إلى حقيقة علمية، أو اكتشاف مبدأ، أو قانون علمي (عطا درويش، ٢٠٠١، ١٢٣) ويصنفها بعض التربويين من أمثال (خليل يوسف الخليلي وآخرون، ١٩٩٦، ٢٣-٣٠؛ سلام سيد، صفيه سلام، ١٩٩٢، ٢٩-٤١؛ عايش زيتون، ١٩٩٦، ١٠٢-١٠٤؛ كمال زيتون، ١٩٩٣، محسن فراج، ٢٠٠٠) إلى فئتين هما :

"عمليات العلم الأساسية" وتشمل: الملاحظة، القياس، التصنيف الاستنتاج الاستقراء، الاستدلال، التنبؤ، استخدام الأرقام، استخدام العلاقات الزمانية والمكانية الاتصال."

"وعمليات العلم التكاملية" وتشمل: تفسير البيانات، التعاريف الإجرائية، ضبط المتغيرات، فرض الفروض، التجريب"، بينما يصنفها البعض الآخر من أمثال (Wolfinger) عام ١٩٨٤م إلى ثلاث فئات هي : عمليات العلم الأساسية، وعمليات العلم التكاملية، وعمليات العلم التجريبية (لبنى العجمي، ٢٠٠٢، ١٢)، ونجد أن هذه العمليات تتضمن في ثناياها الجوانب المختلفة للعلم: العلم كمحتوى، وطريقة، وتفاعل، وجمع معلومات، وتفسير وتنبؤ، وهذا يتضمن أيضاً كل الأدوار الممكنة للعلماء. ويلاحظ أن هذه

العمليات تمثل تنظيمًا هرميًا بحيث يتطلب استخدام العمليات التكاملية إتقان ما سبق من العمليات الأساسية. وأكد العديد من الدراسات والبحوث السابقة على أهمية اكتساب مهارات وعمليات العلم في مراحل التعليم المختلفة، ومن هذه الدراسات :

دراسة (أمينة الجندي، ٢٠٠٣ ؛ German,1994 Tytler & Pelrcson,2004 ؛ Malatesta,1996 ؛ حمدي البنا، ٢٠٠١ ؛ زبيدة القرني، ١٩٩٨ ؛ Sandoral & Reiser,2004 ؛ ٢٠٠٤ ؛ Kanari & Millar,2004 نجوى عبد العزيز، ٢٠٠٤ نعيمة حسين، ٢٠٠٤ ؛ وفاء أحمد رفاعي، ٢٠٠٤) وتتمثل أهمية تعلم عمليات العلم فيما يلي :

- تهيئ الظروف اللازمة لمساعدة المتعلم للوصول إلى المعلومات بنفسه بدلا من أن تقدم له.
- تجعل عملية التعلم تقوم على البحث والاستقصاء، وتحرر التلاميذ من سلبيتهم.
- تنمي بعض الاتجاهات العلمية لدى المتعلمين كحب الاستطلاع والبحث عن مسببات الظواهر.
- تنمي قدرة المتعلم على التعلم الذاتي.
- تنمي التفكير العلمي ، والتفكير الناقد ، والخلق لدى المتعلم.
- تكسب المهارات التي تساعد على انتقال أثر التعلم في مواقف تعليمية أخرى.
- تكسب الاتجاهات الإيجابية نحو البيئة والمحافظة عليها، الأمر الذي يساعد على حل المشكلات التي تواجه التلميذ داخل وخارج المدرسة.
- تكسب العديد من الميول والاهتمامات والهوايات العلمية المفيدة (أحمد النجدي وآخرون ، ١٩٩٩، ٦٦- ٦٧ ؛ أيمن حبيب ، ١٩٩٩، ٣٤٣ ؛ حسام الدين مازن، ٢٠٠١، ٥٤- ٥٦)
- تمثل مهارات عمليات العلم ذلك النوع من النظم الذي لا يتأثر بالزمن نسبياً ، فهي لا تعتمد على القدرة على التركيز من ناحية، كما أنها لا ترتبط بموقف بذاته من ناحية أخرى، أو معلومات محددة .

ثالثاً: المهارات الاجتماعية: *Social Skills*

ونظراً لأهمية المهارات الاجتماعية فقد انتقد (Argyle) اهتمام الباحثين بالوظائف والعمليات المعرفية على حساب الجانب الاجتماعي ، على الرغم مما يمثله هذا الجانب من أهمية بالنسبة للفرد، فقد تبين أن افتقار الفرد لمهارات التفاعل الاجتماعي الناجحة مع الآخرين يدفعه إلى الانسحاب والشعور بالعزلة وعدم التقبل والعجز (عبد اللطيف خليفة، ١٩٩٧، ١٧)، ولذلك فإن غرس المهارات الاجتماعية، وحب العمل الجماعي وروح الفريق، وإيثار المصلحة العامة في الشباب منذ الصغر، وتعويدهم على العطاء، وتحمل المسؤولية أمور تتطلب الاهتمام الفوري من كل المؤسسات، وبخاصة المؤسسات التربوية ورعاية الأسرة، والطفولة، والشباب التي تساعد في تنشئة الأجيال المقبلة على أسس سليمة والمدرسة هي أهم هذه المؤسسات .

ولقد تناول الباحثون مفهوم المهارات الاجتماعية تحت عناوين ومسميات مختلفة مثل : مهارات التخاطب، ومهارات العلاقات بين الأشخاص، ومهارات الأداء (عبد الطيف خليفة، ١٩٩٧، ٤٧) ويحدد (Moote, 1999) مجموعة من التعريفات الموجودة في الأدبيات للمهارات الاجتماعية *Social Skills*، التي تناولها العديد من الباحثين، من تلك التعريفات : تعريف (Bornstein ,et.al) للمهارات الاجتماعية أنها "مهارات ضرورية للأداء الفعال بين الأشخاص" في حين يعرف كل من (Combs & Slaby) المهارات الاجتماعية "أنها القدرة على التفاعل مع الآخرين في السياق الاجتماعي بطرق معينة تكون مقبولة اجتماعياً أو قيمة وفي الوقت نفسه ذات فائدة شخصية وفائدة متبادلة أو ذات فائدة للآخرين" ويعرف (Rinn & Markle) المهارات الاجتماعية سلوكياً "بأنها سلوكيات لفظية وغير لفظية تؤثر في استجابات الفرد للأفراد الآخرين خلال سياق التفاعل بين الأشخاص

ويشير (Moote) إلى تعريف (Michelson, et.al) على أنه تعريف كامل للمهارات الاجتماعية حيث دمج عناصره من خلال العديد من التعريفات . وينص على السلوكيات التالية :

المهارات الاجتماعية تكتسب أولاً خلال التعلم (على سبيل المثال: الملاحظة، النماذج، التمرين، التغذية الراجعة).

- ١- المهارات الاجتماعية تشمل سلوكيات لفظية وغير لفظية معينة ومرغوبة.
 - ٢- المهارات الاجتماعية تستلزم كل من مهارات واستجابات مناسبة وفعالة.
 - المهارات الاجتماعية تكون متفاعلة بطبيعتها وتستلزم استجابات مناسبة وفعالة.
 - ٣- المهارات الاجتماعية تزيد التعزيز الاجتماعي إلى الحد الأعلى.
 - أداء المهارات الاجتماعية يتأثر بخصائص المشاركين والبيئات التي تحدث فيها (هذه الخصائص مثل: العمر، الجنس، ومكانة ومنزله المتلقي).
 - ٤- العجز والإسراف في الأداء الاجتماعي هما هدف التدخل.
- ويشير أيضاً (Gresham, 1989, 149-150) إلى عدد من التعريفات للمهارات الاجتماعية منها: تعريف كل من (Libet & Lewinson) للمهارات الاجتماعية أنها "القدرة المركبة على زيادة معدل التدعيم الإيجابي وتناقص قوة العقاب أو التدعيم السلبي من قبل الآخرين" أي قدرة الفرد على إبراز السلوكيات التي تحظى بتقدير وتدعيم الآخرين لهم، وتجنب السلوكيات التي تثير معارضة وعقاب الآخرين لهم " وتعريف كل من (Foster & Ritchey) المهارات الاجتماعية أنها "الاستجابة في المواقف وإثبات الفاعلية أو في عبارة أخرى المحافظة على التعزيز الإيجابي الذي يؤثر في التفاعل".
- يقسم (Gresham, 1989) تعريفات المهارات الاجتماعية

إلى ثلاثة فئات كما يلي:

- ١- تعريف تقبل الأقران : *Peer – acceptance definition*
- يعرف هذا المدخل الأطفال والمراهقين الماهرين اجتماعياً أنهم "الأطفال اللذين يتقبلون من زملائهم في المدرسة أو في المواقف الحياتية".
- ٢- التعريف السلوكي للمهارات الاجتماعية: *Behavioral definition*

يعرف هذا المدخل المهارات الاجتماعية أنها " المواقف " استجابات خاصة " التي تزيد الحد الأعلى من احتمال المحافظة على التعزيز وتقلل احتمال مصادفة العقاب في السلوك الاجتماعي .

٣- تعريف المهارات الاجتماعية كشرعية اجتماعية: *Validity definition*

يعرف هذا المدخل المهارات الاجتماعية أنها " السلوك الذي يقدم في المواقف ويتنبأ بأهمية النواتج الاجتماعية للأطفال " .

ويشير كل من (Gut & Safran, 2000, 88) إلى تعريف (Coleman & Lindsay) للمهارات الاجتماعية على أنها وظائف معرفية وسلوكيات خاصة لفظية وغير لفظية، يستخدمها الفرد عندما يتفاعل مع الآخرين ، ويتفق مع هذا التعريف تعريف (عبد الله الوائلي، ١٩٩٦، ٥٦) للمهارات الاجتماعية أنها تشمل السلوكيات المختلفة والمقبولة اجتماعياً التي يمارسها الفرد بشكل لفظي أو غير لفظي لكي يتفاعل مع الآخرين.

في حين يعرف (محمد عبد القصور، ١٩٩٥، ١٣٣) المهارات الاجتماعية أنها القدرة على التفاعل الاجتماعي المقبول بين الفرد وغيره من الأفراد في ضوء الأطر العامة للمجتمع . ويذكر كل من (Cobb, et al., 1998) تعريف (Lerner) أن المهارات الاجتماعية هي المهارات الضرورية التي تشبع المطالب الاجتماعية الأساسية للحياة اليومية.

ويعرفها (Lawson, et al., 1996, 297-299) أنها تتضمن القدرة على التواصل المناسب والفعال مع الآخرين وتسمح للأفراد بالتفاعل الفعال مع الآخرين بطريقة متبادلة ومرضية . ويتفق ذلك مع ما أكدته (Feldman, 1985, 83) كما أن التواصل هو قلب التفاعل الاجتماعي الإنساني . ويحدد (Warrn, 2002) عدداً من النقاط التي توضح معنى المهارات الاجتماعية ومنها :

١- تواصل فرد مع فرد ويتضمن إرسال واستقبال الرسائل.

تنمى المهارات الاجتماعية أساساً خلال التعلم، بالإضافة إلى رغبة الفرد في نقل الأهداف والوسائل، والتفاعل، والتي تعتمد على مواقف معينة يكونون فيها، بالإضافة إلى جوانب الشخصية له أولها، والتجارب الماضية، وما يرون في الفرد الآخر والانطباع الناتج الواصل إليه.

٢- تشمل المهارات الاجتماعية سلوكاً لفظياً مفصلاً (دلالات الألفاظ لمحتوى لحديث والكلمات، والجمل)، وسلوك غير لفظي (وضعي الجسم، استخدام العيون، النغمة الصوت، وتعابير الوجه).

٣- تتأثر المهارات الاجتماعية بثقافة الأفراد والجماعات الاجتماعية التي ينتمون إليها
٤- تزداد المهارات الاجتماعية مع التعزيز الاجتماعي من الآخرين مثل المكافآت والتي تؤدي غالباً إلى زيادة تقدير واحترام الذات.

٥- يكون بين المهارات الاجتماعية تفاعل متبادل في طبيعتها، وتتطلب توقيتاً مناسباً وتبادل سلوكيات محددة.

٦- تعكس المهارات الاجتماعية عوامل بيئية تشمل: العمر، والجنس، وحالة الأفراد الآخرين. ويذكر (عبد اللطيف خليفة، 1997، 56 - 58) تعريف (Riggio) للمهارات الاجتماعية في ضوء تقسيمها إلى نوعين:

الأول: مهارات التخاطب غير اللفظي أو الاجتماعي:

Nonverbal Or Emotional Communication Skills

الثاني: مهارات التخاطب اللفظي أو الاجتماعي:

Verbal Or Social Communication Skills

وأوضح "Riggio" أن كلا من هذين النوعين يشتمل على ثلاث مهارات أساسية هي:

١- مهارات الإرسال: *Sending*

والتي تشير إلى الجاني التعبيري *Expressivity* حيث قدرة الفرد على التواصل.

٢- مهارات الاستقبال: *Receiving*

ويقصد بها الحساسية *Sensitivity*، حيث مهارة الأفراد على استقبال الرسائل التي ترد إليهم من الآخرين، والقدرة على تفسيرها.

٣- مهارات التنظيم أو الضبط: *Controlling*

وتشير إلى مهارة الأفراد في تنظيم عملية التخابط في الموقف الاجتماعي. وفي ضوء هذا التصور قام " Riggio بإعداد بطارية المهارات الاجتماعية *Social Skills Inventory (SSI)*، والتي اشتملت على ستة مقاييس فرعية مقسمة بالتساوي على كل من: التخابط غير اللفظي أو الانفعالي، والتخابط اللفظي أو الاجتماعي. وذلك على النحو التالي: القسم الأول: مهارات التخابط غير اللفظي أو الانفعالي:

Nonverbal Or Emotional Communication Skills

ويشتمل على المقاييس الثلاثة التالية:

١- التعبير الانفعالي: *Emotional Expressivity*

ويشير إلى مهارة الأفراد على التخابط غير اللفظي، خاصة فيما يتعلق بإرسال الرسائل الانفعالية، وقدرة الفرد على التعبير بدقة عن مشاعره وحالته الانفعالية.

٢- الحساسية الانفعالية: *Emotional Sensitivity*

ويقصد بها القدرة على استقبال وتفسير أشكال التخابط غير اللفظي مع الآخرين، ويتسم الأفراد ذو الحساسية الانفعالية بالدقة في تفسير التوجيهات Cues الانفعالية الصادرة عن الآخرين، كما أنهم أكثر استشارة انفعالياً بواسطة الآخرين.

٣- الضبط الانفعالي: *Emotional Control*

ويقصد به قدرة الفرد على ضبط وتنظيم التعبيرات الانفعالية غير اللفظية وإخفاء انفعالاته ومشاعره تحت قناع معين بما يناسب الموقف الاجتماعي الذي يوجد فيه.

القسم الثاني: مهارات التخابط اللفظي أو الاجتماعي:

Verbal Or Social Communication Skills

ويشتمل على المقاييس الثلاثة التالية:

١- التعبير الاجتماعي: *Social Expressivity*

ويشير إلى مهارة الفرد وقدرته على التعبير اللفظي، ومشاركة الآخرين في المواقف الاجتماعية، والحديث بطلاقة وكفاءة في هذه المواقف.

٢- الحساسية الاجتماعية: *Social Sensitivity*

وتشير إلى قدرة الفرد وحساسيته وفهمه وإدراكه للمعايير والقواعد التي تحكم السلوك الاجتماعي المقبول.

٣- الضبط الاجتماعي: *Social Control*

ويركز على مهارة لعب الدور، وحضور الذات اجتماعياً - *Social- Self-Presentation* ويتسم الأشخاص المرتفعون في الضبط الاجتماعي بالثقة بالنفس والقيام بأدوار اجتماعية عديدة، والتكيف مع المواقف الاجتماعية والقدرة على تحديد اتجاه التخاطب ومضمونه أثناء التفاعل الاجتماعي.

لقد أكد (Riggio) على التوازن بين بروفيل المهارات الاجتماعية المختلفة، واقتربها من بعضها البعض وعدم وجود فروق كبيرة فيما بينها حتى لا تكون العلاقة بين أي مهارة وأخرى معوقة وظيفياً بالنسبة للفرد.

وتتبنى الباحثة في البحث الحالي تعريف (Riggio) للمهارات الاجتماعية، حيث أن تلك المهارات تمثل المهارات الاجتماعية التي يجب تأصيلها لدى التلاميذ في المرحلة الابتدائية كما أن هذا التعريف يتضمن المهارة الاجتماعية الشاملة في كل من المجال اللفظي وغير اللفظي. يؤسس على الحكم عما إذا كانت المهام الاجتماعية ثم أدائها كلياً أم لا بينما المهارات الاجتماعية أفعال تظهر في مواقف اجتماعية خاصة تتطلب أداء كاملاً.

ويعتبر كل من (Vaughn & Hogan) أن للكفاءة الاجتماعية أربع مكوّنات هي:

- ١- علاقات ايجابية مع الآخرين.
- ٢- الإدراك الاجتماعي الدقيق والمناسب للعمر.
- ٣- غياب سلوكيات سوء التكيف.
- ٤- سلوكيات اجتماعية فعالة.

والكفاءة الاجتماعية *Social Competence* كتنقيح للسلوك الاجتماعي، يمكن أن تعرف في مصطلحات الشرعية الاجتماعية *Social Validity* أنها " تنبؤ بأن الفرد سوف يظهر سلوكيات معينة في مواقف محددة.

وبميز (Gresham, 1986,145-146) بين المهارات الاجتماعية *Social Skills* والكفاءة الاجتماعية " *Social Competence* ، حيث يحدد المهارات الاجتماعية على أنها سلوكيات محددة توجد لدى الأفراد تمكنهم من الأداء الكامل للمهمة ، وفي المقابل يمثل مصطلح الكفاءة الاجتماعية التقييم المؤسس على رأى أو اعتقاد مهم للآخرين مثل (الوالدين، المعلمين). ويشير أيضاً (Gresham) إلى أنه على الرغم من تلك الفروق إلا أن

هذا لا يمنع وجود علاقة عضوية بينهما، وهذه العلاقة تكمن في أنه يمكن تعريف المهارات الاجتماعية وقياسها ضمن إطار مفهوم الكفاءة الاجتماعية.

ويرى العديد من الباحثين أن الكفاءة الاجتماعية تفاعل بين عوامل متنوعة تشمل: العلاقات الإيجابية مع الآخرين ، وغياب سلوكيات سوء التكيف، وتقبل الأقران وتوظيف السلوكيات التي تركز على تقبل الأقران، والمهارات الفعالة، وإذا نجح التلميذ في الدمج بين هذه العناصر الفرعية فسوف يعتبر كفاء اجتماعياً.

مما سبق يتضح أنه يمكن النظر إلى المهارات الاجتماعية على أنها جزء من بناء أوسع يطلق عليه الكفاءة الاجتماعية ، حيث يمكن تعريف المهارات الاجتماعية وقياسها ضمن إطار مفهوم الكفاءة الاجتماعية.

ويمكن فيما يلي عرض سمات (الفروزي) (المهارات) الاجتماعية :

سمات الفرد الماهر اجتماعياً :

ولتحديد سمات الفرد ذي المهارات الاجتماعية تناولته كثير من الأبحاث والدراسات منها (Cobs & et .al, 1998 عبد /لنعم/الدريز، 1993، 141) وتحدد الباحثة سمات الفرد الماهر اجتماعياً في ضوء مفهوم المهارات الاجتماعية فيما يلي:

- ١- يمتلك القدرة على حث وإثارة ودفع الآخرين للتعبير عن مشاعرهم.
- ٢- يمتاز بالحيوية وجذب انتباه الآخرين.
- ٣- يعبر بتلقائية وصدق عما يشعر به من انفعالات.
- ٤- يمتاز الفرد بالدقة والبراعة في تفسير الحالة الانفعالية للآخرين.
- ٥- يمتاز بزيادة حساسيته الانفعالية.
- ٦- يستطيع ضبط وتنظيم تعبيراته الانفعالية مثل كظم الغيظ عند التعرض لموقف مؤسف.
- ٧- يمتلك مهارة في التعبير اللفظي والقدرة على لفت أنظار الآخرين عند التحدث في المواقف الاجتماعية.

- ٨- يمتلك القدرة على بدء المحادثات ، والتحدث بتلقائية.
- ٩- يتحدث ببراعة ويسيطر على الحديث.
- ١٠- يمتلك عدداً كبيراً من الأصدقاء.
- ١١- ينصت جيداً ولديه فهم لآداب السلوك الاجتماعي.
- ١٢- ينتبه جيداً للسلوك الاجتماعي ولديه شعور ووعي مناسبين لسلوكه.

أهمية تنمية المهارات الاجتماعية :

يهتم معظم المعلمين بتدريس المهارات الأكاديمية الأساسية، على أنها مسئوليتهم الوحيدة ويعتبرون أن مسئولية تعلم المهارات الاجتماعية هي مسئولية الوالدين، فالأطفال يتوقع أن يصلوا إلى المدرسة مهرة اجتماعياً إلى أن ظهرت عدة عوامل جعلت المعلمين يدركون أهمية تعلم المهارات الاجتماعية. ومن تلك العوامل: نتائج الدراسات التي اختبرت الأطفال الماهرين اجتماعياً وغير الماهرين، وأهم نتيجة من نتائج تلك الدراسات هي العلاقة بين مشكلات المهارات الاجتماعية خلال مرحلة الطفولة المبكرة وصعوبات الصحة العقلية للبالغين ويشير كل من (Elksnin, & Elksnin, 1998) إلى عدد من الدراسات التي أكدت ذلك مثل دراسة: (Strain & Odom, 1995)، التي أكدت أن نقص المهارات

الاجتماعية في مرحلة الطفولة المبكرة هو المتنبي الوحيد للمشكلات الصعبة في البلوغ كما أكدت دراسة (Gersham, 1981) على أن الأداء المدرسي والبراعة الاجتماعية مرتبطان ببعضهما، فالأطفال ذو الصعوبات الاجتماعية لديهم الكثير من المشاكل المدرسية، حيث أنهم معرضون لخطر كبير هو التوقف عن الدراسة، كما تكون معدلات جنوح الأحداث عالية لهؤلاء الأطفال، وتكون أيضاً مسئولة عن كثير من المشكلات مثل البطالة، وبخس القدر في حين أن المهارات الاجتماعية الكافية والمستويات العليا من الذكاء الانفعالي تقود إلى التقدم المهني. وأخيراً يزيد العنف في مدارسنا ومجتمعاتنا من اهتمام المعلمين بتعليم المهارات الاجتماعية، فالعنف تصاعد بطريقة مثيرة خلال السنوات العديدة الماضية، وأكدت رابطة الأمريكيان النفسيين (American Psychological, 1993) أن الأفعال العنيفة ارتبطت بالأطفال في أعمار صغيرة عن ذي قبل، وكثير من أفعال العنف تحدث نتيجة نقص التحكم في النفس.

ويشير كل من (Myles & Simpson, 2001, 279) إلى أن التأثير السلبي لعدم امتلاك الفرد مهارات اجتماعية مناسبة، تتراوح بين عدم القدرة على التطوير والاحتفاظ بال صداقة إلى كونه موضع تهكم الرفقاء وعدم القدرة على المحافظة على العمل نتيجة نقص الفهم لثقافة مكان العمل، والعلاقات بين الرؤوسين والمشرفين.

لذا فنقص المهارات الاجتماعية يكون عاملاً حساساً في نمو المشاكل النفسية، فهو يجعل الأفراد معرضين للمشكلات النفسية المتلاحقة الناتجة عن ضغوط أحداث الحياة، ويؤكد (Spitzberg & Cupach, 1989)، على حقيقة بديهية وهي أن التواصل الجيد أو المهارات الاجتماعية تسهم بمساهمات عديدة في حياة الأفراد ويشار إليها أحياناً بكفاءة التواصل *Communication Competence* أو المهارات الاجتماعية *Social Skills* التي تستلزم القدرة على التواصل والتفاعل مع الآخرين بطريقة مناسبة وفعالة، وهذا النجاح يتم خلال التدريب المناسب فيحول إلى رسائل، وحساسية للآخرين، وتحكم في السلوكيات والانفعالات. والأفراد ذو المهارات الاجتماعية الكافية يمكن أن يديروا بفاعلية التفاعلات

مع الآخرين من نتائج ايجابية غالباً ويؤكد ذلك كل من: (Burleson & Sampter, 1994,) وفي المقابل يعاني الأفراد ذو النقص في مهارات التفاعل الاجتماعي من مشكلات نفسية مرتبطة بالمهارات الاجتماعية سلبياً ومن تلك المشكلات: الإحباط والوحدة، والإدمان، والقلق الاجتماعي وانفصال الشخصية (Sergin, 2000, 590) ومن ثم فالمهارات الاجتماعية تمكن الفرد من التكيف والاستجابة للإشارات البيئية المعقدة وتساعد الفرد في مواجهة ضغوط المواقف المؤثرة وتجعله يتجنب الخلافات. كما تمكن المهارات الاجتماعية الفرد من الحصول على التفاعلات الاجتماعية والعلاقات التي يحتاج إليها البشر لتعزيز الدور الانفعالي الصحي والتكليفات النفسية. (Matson, 1999, 655).

كما أن المهارات الاجتماعية تمكن التلاميذ من التفاعل الناجح مع أقرانهم ومعلميهم والآخرين. وهذه المهارات تمكنهم أيضاً من الإدراك بدقة والاستجابة الحساسة للتعبيرات الانفعالية للآخرين، أو تجعلهم يعبرون عن رغباتهم وألوياتهم بطرق مقبولة اجتماعياً والكفاءة الاجتماعية أيضاً تمكن التلاميذ من تحديد وحل المشكلات الاجتماعية بسلوك اجتماعي مقبول، والتعايش مع الآخرين أو معرفة الحدود الاجتماعية التي تظهر أهميتها لكل التلاميذ بما فيهم التلاميذ الموهوبين، وذوى صعوبات التعلم والصعوبات العقلية، والسلوك غير السوي. (Cobs, 1998, 181-183).

ولقد أكد كل من (Johnson & Holubec) على أن المتطلب المهم والعنصر الأساسي للتعلم الأكاديمي، هو تدريس المهارات الاجتماعية، فالمهارات الاجتماعية تشمل التواصل، والبناء، والمحافظة على الثقة وتجهيز القادة وإدارة لتناقضات التعامل معها وتوصلت دراسة (Shepard son, 1996) إلى فعالية التفاعلات الاجتماعية في المجموعات الصغيرة على إصلاح تعلم التلاميذ العلوم.

طرق إنشاء المهارات الاجتماعية :

يعد التعلم التعاوني وتعلم الأقران مدخلان يسمحان بالتفاعل الاجتماعي، فعندما يتفاعل التلاميذ مع بعضهم البعض فإنهم يتعلمون مهارات جديدة ويكتسبونها بإتقان (142). وتحسن مهاراتهم الاجتماعية خلال أنشطة المجموعة لذا فالمجموعات المتعاونة هي أفضل وضع لبداية تعلم المهارات الاجتماعية (145) .

ويؤكد (Goodwin,1999) على أن أحد طرق تعلم المهارات الاجتماعية هي تعليمها كجزء من دروس التعلم التعاوني. فمجموعات التعلم التعاوني والقصص الاجتماعية من الاستراتيجيات التي برهنت فاعليتها في تحسين المهارات الاجتماعية خلال المحتوى. وأثبتت دراسة (Gut & Safran,2002) ذلك، حيث كان للمعلم فرصة رائعة لدمج تدريس المهارات الاجتماعية خلال المنهج الموجود في أثناء مجموعات التعاون، وتوصلت الدراسة إلى أن طرق التعلم التعاوني فعالة في تحسين كل من المهارات الاجتماعية والأكاديمية للأطفال والبالغين. لذا فالتعلم التعاوني يحسن تحصيل التلاميذ وكذلك المهارات الاجتماعية.

وأكدت النتائج السابقة دراسة كل من (Veenman,et al.,2000) حيث أكدت دراستهم أن المهارات الاجتماعية تتحسن نتيجة لجعل التلاميذ يعملون في مجموعات. كما يؤكد كل من (Frey & Doyle,2001) على نموذج جلسات الفصل حيث إنه يزود التلاميذ بمناخ يسمح بتعلم المهارات الاجتماعية، ويؤسس بينه طبيعية تساعد وتكافئ الأطفال لاستخدامهم هذه المهارات في مواقف الفصل .

وتشير دراسة (Butcher,1999) إلى أهمية استخدام فترة الاستراحة واللعب كسباق لتعليم المهارات الاجتماعية للأطفال والصغار، فكثير من المؤلفين ناقشوا دور فترة الاستراحة في السماح بالنمو الاجتماعي للأطفال والشباب، فالأنشطة خلال الاستراحة تساعد الأطفال على تعلم التعاون مع الآخرين ، فعلى سبيل المثال، يجب أن يتعلم الأطفال حل العديد من المشكلات الاجتماعية لاستمرار اللعب ، فيجب أن يأخذوا أدوارهم وأن

يعملوا معاً، فنتيجة عدم عملهم معاً واضح، فاللعب لن يستمر إذا رفض الأطفال التعاون ويشير كل من (Passention & Cranfield, 1994) إلى أن فترة الاستراحة مهمة لأنها الوقت الوحيد الذي يمكن أن يختار فيه الطفل. فالتلاميذ المشاركون في هذه الأنشطة في أرض الملعب متطوعين فربما يختارون أن يلعبوا مع أفراد معينين، أو يلعبوا ألعاباً معينة أو ببساطة يجلسوا ويشاهدوا. لذا فالخبرات في أرض الملعب تسمح بالإحساس بالاستقلال والمسؤولية ومن ثم تنمي المهارات الاجتماعية.

ويحدد (عبد اللطيف خليفة ، 1997) عدة خطوات لتعلم مهارات التفاعل بين الأشخاص ومهارات التخاطب الاجتماعي كالتالي :

حيث تسير خطوات تعلم التفاعل بين الأشخاص وفقاً لما يلي:

١- اختيار موضوعات معينة .

٢- إثارة دافعية الفرد للتفاعل.

٣- التعبير عن المشاعر في مواقف فعلية.

٤- تيسير التفاعل مع الأفراد .

في حين تعلم مهارات (التخاطب الاجتماعي من خلال ما يأتي :

١- تحديد موضوعات معينة في ضوء ميول الفرد واهتماماته.

٢- استخدام مهارات التخاطب الاجتماعي.

٣- إثارة دافعية الفرد لاستخدام مهارات التخاطب الاجتماعي.

ويشير (محمد عبد / المقصود، 1995، 135-136) إلى بعض الاستراتيجيات التي

تستخدم في تدريس لمهارات الاجتماعية وهي :

أ- استراتيجية حل المشكلات القائمة على التوجيه اللفظي :

وهذه الاستراتيجية قائمة على التوجيه اللفظي من جانب المعلم ليمارسها التلاميذ من خلال هذا التوجيه ، لتتلاءم معهم ويتم استخدام هذه الاستراتيجية من خلال أربعة أسئلة يجيب عنها التلميذ وهي :

- ١- ما المشكلة ؟ أو ما الذي أنوى أن أفعله؟
- ٢- كيف أستطيع عمله؟ أو ما الخطة التي سأبنيها؟
- ٣- هل أنا ملتزم بالخطة؟
- ٤- ما الذي قمت بعمله؟

وبالنظر إلى الأسئلة السابقة يمكن ملاحظة أن السؤال الأول يوجه التلاميذ للتركيز على مهمة محددة، والسؤال الثاني يتعلق بتحديد المهام لمعالجة المشكلة، والسؤال الثالث يخص عملية تصحيح المسار في أثناء تنفيذ الخطة، أما السؤال الرابع فيوجه التلاميذ إلى التقويم الذاتي..... وتتم هذه الإجراءات من خلال محتوى التعلم المتضمن المهارات الاجتماعية المراد تعليمها وتعلمها، والملائم لطبيعة تعلم المهارات.

ب - المناقشة الموجهة في إطار مهارات الاستقصاء الاجتماعي:

وفى هذه الاستراتيجية تؤدي الأسئلة الشفهية دوراً كبيراً في تحقيق أهدافها . وتتطلب تلك الأسئلة التخطيط الجيد؛ بحيث تنقل المعلم من إجراء إلى آخر يليه بشكل منطقي . ولذا يتعين على المعلم تخطيط الأسئلة على مستويات معرفية متعددة تتفق مع أهداف الموقف التعليمي واستخدام المناقشة الموجهة تنمي مهارات الاستماع والتحدث والآداب الاجتماعية المصاحبة لتلك المهارات مثل احترام آراء الآخرين ، مهما تكن تلك الآراء .

ج - الاستراتيجيات القائمة على اللعب :

إن توفير الألعاب التربوية وتطعيم أوجه النشاط التعليمية بروح اللعب التي تتمثل في الحرية والتلقائية والذاتية والمتعة تجعل المتعلم مشاركاً وفعالاً في الموقف التعليمي وذلك

عن طريق حفزه التساؤل ، وفرض الفروض ، والعمل في فريق ، ووضع الخطط ، والإثارة ، والتسويق ، واتخاذ القرارات . هذا فضلاً عن أوجه التعلم العديدة التي تهتم بها المناهج الدراسية ؛ مثل : الميول ، والقيم ، والاتجاهات ، والمهارات الحركية والاجتماعية وتنمى الإستراتيجيات القائمة على اللعب مهارات اجتماعية مثل : العمل في فريق ، وما ينجم عن ذلك من سلوك اجتماعي وكذلك تنمى التفاعل الاجتماعي واتخاذ القرار إلى غير ذلك . واستخدام " محمد عبد المقصود " الإستراتيجيات السابقة في صورة متكاملة لتعليم طلاب الصف الأول الأساسي المهارات الاجتماعية ، وأثبتت الدراسة فاعلية الإستراتيجيات المتكاملة في تعليم المهارات الاجتماعية للتلاميذ .

هذا وللمعلم دور حيوي في تنمية المهارات الاجتماعية ، وفيما يلي عرض لدور المعلم في تنمية المهارات الاجتماعية :

دور المعلم في تنمية المهارات الاجتماعية :

للمعلم دور رئيس في تنمية المهارات الاجتماعية ومفهوم الذات عند الطفل ؛ فالطفل كما سيتمتع بالنجاح الأكاديمي فإن اتجاهه نحو المدرسة يتحدد بشكل رئيسي عن طريق درجة النجاح الاجتماعي التي يستشعرها لذا فهناك الكثير الذي يمكن أن يفعله المعلم ليسمح بنمو اجتماعي للتلميذ ؛ فالتلاميذ يقسمون إلى أربع فئات رئيسية داخل المدرسة :

١- مرفوض Rejected :

وهم التلاميذ المعرضون دائماً للسخرية والمضايقة والإيذاء من جانب زملائهم في الفصل .

٢- منعزل Isolated :

وهم التلاميذ الذين يتم تجاهلهم من جانب زملائهم ولا يخرطون في الجوانب الاجتماعية المدرسية (حتى وإن لم يكونوا مرفوضين بشكل صريح)

٣- جدلي Controversial :

وهم التلاميذ الذين يكونون دائرة من الأصدقاء على أساس التقارب والاهتمامات المشتركة ، ولكنهم نادراً ما يذهبون أبعد من هذه الدائرة .

٤- محبوب *Popular* :

وهم التلاميذ الذين نجحوا في تكون علاقات إيجابية مع الآخرين داخل مجموعات متنوعة . لذا فعلى المعلم أن يساعد التلاميذ من خلال محاولة تغيير فكرة زملائهم عنهم (المرفوضين والمنعزلين) ، وذلك ليس عن طريق العقاب ؛ بل عن طريق أن يصبح المعلم " مستكشفاً موهوباً " ؛ فيحاول أن يحدد الاهتمامات والهوايات ونقاط القوة الموجودة لدى التلميذ المرفوض - المنبوذ ثم يعلن عنهما الزملاء الفصل ، كذلك يجعل التلميذ المعزول في موقف قيادة داخل الفصل ؛ بحيث يصبح زملاؤه معتمدين عليه ؛ " فهذا يساعد على زيادة وضع وقبول هذا التلميذ بين أقرانه . ولا ينسى المعلم أن هذا الدور قد يكون غير مألوف للتلميذ المعزول وعليه فإنه يحتاج إلى توجيه حتى يتضمن النجاح والأكثر أهمية من ذلك أنه يجب على المعلم أن يظهر بوضوح القبول والتعاطف والود للتلميذ المعزول أو المرفوض ، وهذا ينقل الرسالة إلى زملائه أنه تلميذ يستحق الاهتمام . ويمكن للمعلم أن يساعد التلميذ بجعله مدركاً للسمات أو الخصائص التي تلقى قولاً وإعجاباً واسعاً لدى أقرانه ومن هذه الخصائص الابتسام والضحك تحية الآخرين ، محادثة الآخرين ، دعوة الآخرين ، مشاركة الآخرين ، تهنئة الآخرين . ومن المهم أن يدرك المعلم الدور الرئيس الذي يمكن أن يلعبه الوالدين والأخوة في نمو القول الاجتماعي لدى الطفل ، لذا فعليه عقد ندوات للآباء يتم فيها مناقشة وضع الطفل وحاجاته الاجتماعية ، فيجب على المدرسة والمنزل أن يعملوا معاً في انسجام لضمان تعزيز وتوجيه المهارات المطلوبة . (Lavoie, 1994)

وعلى المعلم أن يكون على وعى بالمهارات الاجتماعية ويدمجها مع موضوعات المحتوى فالمعلمون مسئولون عن أن يكونوا فعالين في خلق مجتمع الفصل الذي يقبل ويدعم كل التلاميذ (200) . لذا فعلى المعلم أن يدرك أن النمو الانفعالي والاجتماعي ، كالنمو المعرفي والأكاديمي يحتاج لأمد طويل لكي ينمو ويتأثر بالتجارب الاجتماعية للتلميذ مع أقرانه البالغين. ومن المهم الأخذ في الاعتبار أن الأطفال يختلفون في السلوك الاجتماعي

لأسباب متنوعة منها السياق الثقافي والعلاقات العائلية ولذلك فالمعلم مسئول عن أن يكون فعالاً في خلق مجتمع الفصل الذي يقبل ويساند كل التلاميذ. (Mc Clellan, 2001) وعلى المعلم أن يدرك أن هناك بعض الصعوبات التي يمكن أن تمنع نمو المهارات الاجتماعية لدى التلاميذ. وفيما يلي عرض لتلك الصعوبات

صعوبات تنمية المهارات الاجتماعية :

يمكن أن يفشل نمو سلوك اجتماعي مناسب للأسباب التالية :

١- نقص أو عدم مناسبة النموذج الكفء.

٢- الفشل في التزود بفرص التعلم.

المحور الرابع: أنماط التعلم : Learning Styles

ظهر مفهوم نمط التعلم حينما اكتشف (James, 1890 William) . وقد بدأ يرتبط مفهوم النمط بالمعرفة في عام ١٩٣٠ مع تقدم فكرة أن العمليات المعرفية عمليات فردية. وعلى الرغم من هذا فلا يوجد اتفاق واضح حول مكونات النمط، فقد أجرى العديد من الدراسات والمحاولات للوصول إلى تنمية المقاييس التي يمكن من خلالها أنماط تعلم التلاميذ، وكذلك أنواع اتجاهات تقسيم أنماط التعلم.

وقد وصفت دراسة (Sternberg & Grigoernko, 1997) ثلاثة اتجاهات لأنماط التعلم يمكن من خلالها تقسيم أنماط تعلم الأطفال إلى التالي الاتجاه الأول يتمركز حول المعرفة: ويعتمد على الاختلافات بين القدرة المعرفية والإدراك، ويتم قياس أنماط التعلم فيه من خلال اختبارات في تجهيز المعلومات. وهذا الاتجاه لا يعطى أي اهتمام بالذات المتعلمة أو بالبيئة التي يتعلم فيها، وتعتبر الأنماط المعرفية Cognitive Styles مكوناً أساسياً لهذا .

الاتجاه الثاني يتمركز حول الشخصية: ويستخدم فيه مفهوم نمط التعلم Learning Style، وفيه يتم القياس من منظور العلاقة بين كيف يفكر الفرد وكيف يسلك أو يفعل، ويعطى هذا الاتجاه اهتماماً لتأثير البيئة الاجتماعية التي يتعلم فيها .

الاتجاه الثالث يتمركز حول النشاط: ويعتبر الجسر بين الاتجاهين السابقين، فهو يبحث عن الطريقة أو النشاط الذي من خلاله يتعلم الفرد وبالتالي فهو يهتم بالبيئة التي يمارس فيها هذا النشاط. وقد بحث العديد من الدراسات العلاقة بين بيئة التعلم وأنماط التعلم، حيث اقترح أنه يجب على المعلم أن يكيف ويبني بيئة تعلم تتلاءم مع جميع أنماط المتعلمين في الصف ولذلك فقد ركزت الدراسات على عناصر بيئة التعلم، فعلى سبيل المثال اقترح كل من (Galbraith & James, 1984) أن التلاميذ يتعلمون أفضل، عندما يكون المعلم على وعى بأنماط تعلمهم، وقد أوصيا ببعض النقاط ومنها :

- ١ - يستخدم المعلم أنشطة متنوعة لتقابل الاختلافات في أنماط تعلم الأطفال
- ٢ - الأخذ في الاعتبار بالأنماط السمعية ، لكي يسهل ذلك في عملية اختيار المواد والمصادر والإجراءات.

٣- نمط التعلم يتأثر بنوع خبرات التعلم التي يجد المتعلمون فيها التعزيز ونمو الدافعية. وقد ظهر العديد من التصنيفات والتقسيمات والأنواع لأنماط التعلم وقد استخدم البحث الحالي نوعاً يتناسب مع طبيعة الفئة العمرية لتلاميذ المرحلة الابتدائية والإعدادية هو مقياس أنماط التعلم للتلاميذ *Learning Style Inventory Visual/Kinetic* (V.K.A) (<http://ericece.org/pubs/digests/digests/2003/blair03.pdf>) ويتكون مقياس من مجموعة الأنماط التالية للمتعلمين:

- متعلم بصري *Visual Learner*، " يتخيل الأشياء والأحداث ، يتعلم من خلال التخيل، يتعلم من خلال الرسم والألعاب والأنشطة اليدوية والطرائف يتعلم من خلال التجريب والأنشطة الاستقصائية التعاونية مع الآخرين " .
- متعلم حركي *Kinetic Learner*، " عمليات المعرفة لديه تكون من خلال الحواس الفيزيائية - ذو نشاط عالي، يتفاعل مع الحركات والإيماءات الجسمية، يستجيب للأشياء التي يراها أكثر من الأشياء التي يسمعها أو تقال له من قبل المعلم، يتعلم من خلال الأنشطة اليدوية والتجريب والمشروعات " .

- متعلم سمعي *Auditory Learner*، " يفكر في الكلمات والمفاهيم اللفظية ، مستمع قارئ جيد ، يتحدث جيد يستطيع المشاركة في المناقشة يتعلم من خلال اللعب وممارسة الأنشطة اليدوية ".

وتؤكد الدراسات (Cairn, <http://www.Partnershipforlearning.org/default.asp>)

(Cairn & Sand, 1989) التي قامت حول أنماط تعلم التلاميذ في مراحل التعليم المبكرة، على أن المعلم يمكن من خلال ملاحظته تلاميذه أثناء التدريس أن يتعرف على نمط التعلم لديهم، وأن جميع التلاميذ بأنماط تعلمهم المختلفة يعملون في الصف بصورة جيدة من خلال الأنشطة اليدوية والاستقصاء والتعلم من خلال البيئة. ويرجع ذلك إلى مستوى النمو العقلي للتلاميذ في هذه المرحلة، والذي يرتبط بدرجة كبيرة بالمحسوسات والخبرات المباشرة التي يحصلون عليها أو يستمدونها من الأفعال التي يجرونها على تلك المحسوسات. وقد أجرى العديد من الدراسات والبحوث في هذا المجال (الخاص بأنماط التعلم)، ومنها دراسة (Garton, 1999, 11) التي تناولت العلاقة بين نمط التعلم وكل من الأداء التدريسي للمعلم وتحصيل الطلاب الدراسي ، لدى عينه (187) من طلاب المرحلة الثانوية الذين يدرسون مقرر التاريخ الطبيعي، وأظهرت نتائج الدراسة وجود ارتباط ضعيف بين أنماط تعلمهم والأداء التدريسي للمعلم ومع عدم وجود ارتباط دال بين أنماط تعلمهم وتحصيلهم الأكاديمي ودراسة (Buxed, 2000, 159) والتي أجريت بهدف التعرف على أنماط التعلم المرتبطة بالتخصص في مادة البيولوجيا، واستخدام تلك الأنماط في إعداد مقرر البيولوجيا الدقيقة. وأكدت الدراسة أن نمط التعلم البصري أكثر مناسبة، يليه نمط التعلم الحركي للتخصص في مادة البيولوجيا ويرتبط بها استخدام استراتيجيات التعلم التعاوني وحل المشكلات. أما دراسة (Searson , 2001 , 22) والتي استهدفت بناء وتجريب نموذج تدريسي قائم على استخدام وسائل لتنمية وتقسيم أنماط التعلم بأبعادها البيئية والوجدانية والفسولوجية والنفسية، فقد أثبتت نتائجها تحسين النمط الحركي لدى طلاب المجموعة التجريبية بدرجة أكبر، وأنهم أصبحوا أكثر تذكرًا واستدعاءً للمعلومات، عن المجموعة

الضابطة وتناولت دراسة (Goodwin, 2003, 314) العلاقة بين أنماط التعلم والمداخل التدريسية التي يفضلها طلاب جامعة كارولينا الساحلية الذين يدرسون مقررات الكيمياء العامة، وأوضحت النتائج وجود ارتباط سالب بين أنماط التعلم لدى كل طالب، خاصة بين النمط البصري والنمط الحركي، وإن التباين في الأنماط يقل بتوسيع الخبرات في المقرر الدراسي وأجريت دراسة (Tippet, 2003, 21) بغرض التحقق من أن السماح لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي بعرض مفاهيم العلوم بعدة طرق، يمكنهم من استخدام عدة أنماط للتعلم، وأكدت نتائج الدراسة أن استخدام التلاميذ للمنظمات البيانية لعرض المفاهيم أو كتابتها في شكل أغنية أو قصيدة شعرية أو رسمها في أشكال كرتونية، يساعد في تنمية النمط البصري بدرجة كبيرة.

تنفيذ إجراءات البحث :

استهدف البحث الحالي معرفة فعالية استخدام " نموذج رحلة التدريس " في تنمية كل من بعض عمليات العلم، والمهارات الاجتماعية خلال دراسة مادة العلوم في ضوء نمط تعلم تلاميذ الصف السادس الابتدائي، وللإجابة عن أسئلة البحث الحالي تم الإطلاع على أدبيات البحث التربوي الخاصة بنموذج رحلة التدريس في مجال تدريس العلوم والدراسات السابقة ذوات العلاقة باستخدام إستراتيجيات متنوعة في مجال تدريس العلوم وعلاقتها بتنمية المهارات اللازمة للتفكير العلمي عمليات العلم، والمهارات الاجتماعية، وأنماط التعلم وذلك لإجراء ما يلي

أولاً : تحليل محتوى الوحدة الدراسية المختارة:

تم تحليل محتوى (ملحق (١) تحليل محتوى الوحدة) الوحدة الدراسية المختارة من مقرر (العلوم والمجتمع) لتلاميذ الصف السادس بمرحلة التعليم الابتدائي، بالفصل الدراسي الثاني، والتي بعنوان (أثر الكهرباء) للعام الدراسي ٢٠٠٧م - ٢٠٠٨م، وذلك بهدف تحديد جوانب التعلم المراد إكسابها للتلاميذ (مهارات التفكير، والمهارات الاجتماعية)، هذا بالإضافة إلى إعادة صياغة محتوى الوحدة طبقاً لخطوات وأحداث

نموذج رحلة التدريس (حدث التحفيز - حدث الفهم / الإتقان - حدث التفكير - حدث الإثراء - حدث التقويم) وذلك لإعداد كل من دليل المعلم ، وسجل نشاط المتعلم ، حيث تم ضبطهما بعرضهما على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال تدريس العلوم والتربية العلمية ، للتعرف على آرائهم حول مدى صلاحيتهما من حيث شمولهما على مفردات وعناصر المحتوى والأنشطة العلمية التعليمية، ومدى سلامة وتنظيم المحتوى، وفقاً لخطوات وأحداث نموذج رحلة التدريس، هذا بالإضافة إلى مساعدة التحليل في إعداد أدوات البحث. وقد تم التحليل من قبل اثنين من أعضاء هيئة التدريس، وحساب صدق وثبات التحليل باستخدام معادلة هولستي " *Holisti* " (رشدي طعيمة، ١٩٨٧، ١٧٨)، حيث بلغت نسبة ثبات التحليل (٠.٨٩) ويعد هذه المرحلة تم ضبط وعمل التعديلات اللازمة في ضوء آراء المحكمين فيما يتعلق بتحليل وصياغة محتوى الوحدة المختارة باستخدام أحداث نموذج رحلة التدريس، وبذلك أصبح دليل المعلم وسجل نشاط المتعلم (ملحق (٣) دليل المعلم والمتعلم) في صورتها النهائية.

ثانياً: إعداد أدوات القياس:

تم إعداد وتجهيز أدوات القياس اللازمة للبحث وهي: اختبار عمليات العلم في العلوم، ومقياس المهارات الاجتماعية (ترجمة وإعداد محمد عبد الرحمن، ١٩٩٥)، ومقياس أنماط التعلم (تعريب ثناء عودة، ٢٠٠٦) التي مرت بالخطوات التالية :

١- إعداد اختبار عمليات العلم في العلوم:

الهدف من الاختبار: يهدف هذا الاختبار إلى قياس مدى اكتساب تلاميذ الصف السادس الابتدائي بعض عمليات العلم التالية: (الملاحظة التصنيف - الاستنتاج - التنبؤ - استخدام الأرقام (العد) في العلوم، كما يستخدم الاختبار في معرفة فعالية التدريس بنموذج رحلة التدريس في تنمية بعض عمليات العلم لدى التلاميذ .

تحديد نوع المفردات وصياغتها: تم إعداد مفردات الاختبار من نوع الاختيار من متعدد، وقد روعي اشتمال الأسئلة على صور وأشكال ورسوم توضيحية، وقد اشتملت كل

مفردة على مقدمة تمثل رأس السؤال، ثم يليها أربع إجابات (بدائل) اختيارية بحيث يختار منها التلميذ الإجابة الصحيحة، كما تم صياغة تعليمات الاختبار التي توضح للتلاميذ كيفية الإجابة على مفردات الاختبار.

ج - صدق الاختبار " صدق المحكمين " : للتحقق من صدق الاختبار تم عرضه في صورته الأولى على مجموعة من المحكمين في ذات التخصص وذلك لإبداء الرأي والحكم على مدى ملاءمته لمستوى المتعلمين، ومدى الصحة العلمية لمفرداته، وتوافق مفردات الاختبار مع عمليات العلم التي سبق تحديدها، وكذلك مدى وضوح تعليمات الاختبار ودقتها، وقد تم إجراء تعديل الاختبار في ضوء آراء السادة المحكمين.

د - تقدير درجات الاختبار: تم تحديد درجة واحدة للإجابة الصحيحة لكل مفردة من مفردات الاختبار، و(صفر) للإجابة الخطأ وبذلك تكون درجة الاختبار الكلية (١٧) درجة.

هـ - التجربة الاستطلاعية للاختبار: تم تطبيق اختبار عمليات العلم في العلوم على عينة استطلاعية قوامها (٦٠) تلميذ وتلميذه من تلاميذ الصف السادس الابتدائي، ومن ثم حساب معامل ثبات الاختبار باستخدام معادلة " كيودر ريتشاردسون " (Wierme & Jurse, 1990)، وقد بلغ معامل الثبات (٠.٨٥) وهي قيمة عالية ومقبولة، كذلك تم حساب زمن الإجابة عن الاختبار أثناء تطبيق الاختبار، حيث تراوح زمن الإجابة عنه ما بين (٢٥) دقيقة، و(٣٥) دقيقة، وبحساب متوسط زمن الإجابة على مفردات الاختبار كان الزمن المناسب له مساوياً (٣٠) دقيقة. بعد الانتهاء من إعداد الاختبار، وتحديد الصدق وحساب الثبات وزمن الاختبار، أصبح الاختبار جاهزاً للتطبيق في صورته النهائية (*).

ويوضح جدول (١) مواصفات اختبار عمليات العلم في العلوم :

جدول : (١) مواصفات اختبار عمليات العلم

مهارات التفكير	أرقام مفرداتها	عدد المفردات	النسبة المئوية
١- الملاحظة	١٥، ٧، ٤	٣	٪١٦، ٦٤
٢- التصنيف	٩، ٢، ١	٣	٪١٦، ٦٤
٣- الاستنتاج	١٦، ١٣، ٥، ٣	٤	٪٢٣، ٥٢
٤- التنبؤ	٣، ١٠، ١١، ١٢، ١٧	٥	٪٢٩، ٤١
٥- استخدام الأرقام	١٤، ٨	٢	٪١١، ٧٦
المجموع الكلي		١٧	٪١٠٠

٢- ضبط مقياس المهارات الاجتماعية: (ترجمة وإعداد محمد السيد عبد الرحمن، ١٩٩٨)

Social Skills Inventory (SSI) - (Riggio, 1989) - ملحق (٥) مقياس المهارات الاجتماعية

و قد رأيت الباحثة أن هذا المقياس يعد مناسباً للبحث الحالي لما يتوفر فيه من المميزات الآتية:

صمم هذا المقياس ليكون بمثابة توجيه ذاتي يقيس المهارة الاجتماعية في كل من المجالين الانفعالي والاجتماعي .

يصلح هذا المقياس للاستخدام للتلاميذ الذين تبلغ أعمارهم ١٢ سنة (الصف السادس الابتدائي).

لا يحتاج هذا المقياس إلى وقت طويل في الإجابة عن جميع بنوده حيث يستغرق ما بين ٣٠-٤٥ دقيقة للإجابة عنه .

أ - وصف المقياس :

يتكون المقياس من ستة مقاييس فرعية تقيس المهارات الاجتماعية في مستويين هما: المستوى الانفعالي، والمستوى الاجتماعي. ويشتمل المقياس على ٩٠ بنداً موزعة على ستة مقاييس فرعية، بواقع ١٥ بنداً لكل مقياس و ذلك على النحو التالي :

١- مقياس التعبير الانفعالي : (*Emotional Expressivity* (EE)

ويقاس مهارة الأفراد على التخاطب غير اللفظي، وقدرةهم على التعبير عن مشاعرهم وحالتهم الانفعالية.

٢- مقياس الحساسية الانفعالية : (*Emotional Sensitivity* (ES)

ويكشف عن قدرة الفرد على استقبال وتفسير أشكال التخاطب غير اللفظي الصادرة عن الآخرين.

٣- مقياس الضبط الانفعالي : (*Emotional Control* (EC)

ويتركز حول قدرة الفرد على ضبط تعبيراته الانفعالية وغير اللفظية بما يناسب الموقف الاجتماعي الذي يوجد فيه.

٤- مقياس التعبير الاجتماعي : (*Social Expressivity* (SE)

ويشير إلى مهارة الفرد في التعبير ومشاركة الآخرين في المواقف الاجتماعية.

٥- مقياس الحساسية الاجتماعية : (*Social Sensitivity* (SS)

ويقاس قدرة الفرد على الاستقبال اللفظي وفهم معايير وقواعد السلوك الاجتماعي الملائم.

٦- مقياس الضبط الاجتماعي : (*Social Control* (SC)

ويشير إلى مهارة لعب الدور والتكيف مع المواقف الاجتماعية والقدرة على تحديد مضمون واتجاه التخاطب أثناء التفاعل الاجتماعي.

وفى ضوء ذلك فإن المقاييس من الأول إلى الثالث أعدت لقياس مهارات التخاطب الانفعالي وخصصت المقاييس من الرابع إلى السادس لقياس مهارات التخاطب الاجتماعي.

٤-ب - طريقة التصحيح :

تم تقرير كل بند من البنود في ضوء خمس نقاط، نبدأ من :

حيث لا ينطبق على الإطلاق، و (٢) حيث تنطبق قليلاً، و (٣) حيث تنطبق ، و (٤) حيث تنطبق كثيراً ، ثم (٥) حيث تنطبق تماماً، ويحصل التلميذ على درجة لكل مقياس فرعي من المقاييس الستة وكذلك على درجة كلية عبارة عن مجموع درجاته على المقاييس الفرعية. وقد روعي عند تصحيح الدرجات عكس البنود السلبية والتي هي في الاتجاه العكسي للمهارة وبلغ عددها (٣٢) بنداً من إجمالي عدد البنود (٩٠) بنداً ملحق (٥)

٤-ج - صدق مقياس المهارات الاجتماعية:

استخدم (Riggio, 1986) أنواعاً متعددة من الصدق وهي الصدق التقاربي وصدق التمييز ، والصدق العاملي . (محمد عبد الرحمن ، ١٩٩٨ ، ٢٤ ، ٣٤) . وقد قام " محمد عبد الرحمن " بحساب معامل الارتباط " بيرسون " بين الدرجة الكلية لكل مقياس من المقاييس الستة الفرعية والدرجة الكلية للمقياس بوجه عام ، حيث توصل إلى معاملات ارتباط عالية دالة عند مستوى (٠,٠١ ، تراوحت قيم معاملات الارتباط للمقاييس الفرعية الست ما بين (٠,٢٤ - ٠,٧٨) . كما قامت الباحثة بحساب الاتساق الداخلي لمقياس المهارات الاجتماعية وكانت النتائج كما هو موضح في جدول (٥) :

جدول (٥) معاملات الارتباط لـ " بيرسون " بين كل من

المقاييس الفرعية والمقياس العام للمهارات الاجتماعية (ن = ٥٠ تلميذة)

المقياس	معامل الارتباط
التعبير الانفعالي	*٠,٥٨
الحساسية الانفعالية	*٠,٦٨
الضبط الانفعالي	*٠,٣٥
التعبير الاجتماعي	*٠,٦٩
الحساسية الاجتماعية	*٠,١٤
الضبط الاجتماعي	*٠,٦٢
* دالة عند مستوى > ٠,٠١	

يتضح من الجدول السابق أن ارتفاع معاملات الارتباط بين المقاييس الفرعية .

٤-٢-ج - ثبات المقياس *Reliability*

تم تقدير ثبات المقياس بوجه عام " الدرجة الكلية " وكذلك كل من المقاييس الستة الفرعية بطريقة الاختبار - إعادة الاختبار (Test - Retest) ، بفصل زمني عشرون يوماً وذلك بتطبيق المقياس على عينة من التلاميذ الصف عددهم (٥٠) تلميذ وتلميذة . باستخدام معامل ارتباط " بيرسون " لمرتي ويوضح جدول (٦) التالي معاملات ثبات المقياس والمقاييس الفرعية :

جدول (٦) : قيم معاملات الثبات باستخدام إعادة تطبيق المقياس

المقياس	معامل الارتباط
التعبير الانفعالي	*٠,٧٦
الحساسية الانفعالية	*٠,٨٨
الضبط الانفعالي	*٠,٩١
التعبير الاجتماعي	*٠,٨٣
الحساسية الاجتماعية	*٠,٧٩
الضبط الاجتماعي	*٠,٧٥
الدرجة الكلية	*٠,٨٥

يتضح من الجدول السابق أن معاملات ثبات المقاييس الستة الفرعية التي يشتمل عليها هي معاملات ارتباط مرتفعة مما يبين أن المقياس على درجة عالية من الثبات .

(Schumacher & McMirlan, 1996, 240)

٣- ضبط مقياس أنماط التعلم :

بعد الاطلاع على العديد من الدراسات الخاصة بأنماط التعلم ، والاطلاع على عدد من مقاييس أنماط التعلم المختلفة ، تم اختيار أحد المقاييس (Visual / Kinetic / Auditory) (V. K. A) ، للتعرف على أنماط تعلم تلاميذ الصف السادس الابتدائي داخل الصف. ويتكون من (٢٤) مفردة في صورة عبارات تساؤليه مصحوبة بثلاث استجابات

(غالباً، أحياناً نادراً). وقد قامت (ثناء عودة ، ٢٠٠٦) بترجمة وتعريب هذا المقياس ليكون في مستوى التلاميذ، ويتميز هذا المقياس ببساطة العبارات من حيث المضمون واللغة، مما يسهل على التلاميذ استيعابه والإجابة عنه بسهولة. وقد تم عرضه على مجموعة من المتخصصين للتأكد من صدق العبارات وبعد تعريبها . ويوضح جدول (٧) مواصفات مقياس أنماط التعلم:

جدول: (٧) مواصفات مقياس أنماط التعلم

نوع نمط التعلم	مفردات كل نمط	عدد مفردات كل نمط	النسبة المئوية لمفردات كل نمط	الدرجة الكلية لكل نمط	طريقة تصحيح مفردات المقياس
بصري	١٦، ١٤، ١٠، ٧، ٣، ٢، ١٩، ٢٢ .	٨	٪ ٣٣، ٣٣	٤٠	* غالباً = ٥ درجات
سمعي	٢١، ١٨، ١٣، ١١، ٨، ٥، ١، ٢٤ .	٨	٪ ٣٣، ٣٣	٤٠	* أحياناً = ٣ درجات
حركي	١٧، ١٥، ١٢، ٩، ٦، ٤، ٢٣، ٢٠ .	٨	٪ ٣٣، ٣٣	٤٠	* نادراً = درجتان
الكل	٢٤		٪ ١٠٠	١٢٠	

يتضح من الجدول (٧) أن عدد مفردات المقياس يتكون من ٢٤ مفردة، كل ثمان مفردات تكون نمط من أنماط التعلم الثلاث (البصري السمعي، الحسي) ، يقابل كل عبارة ثلاث استجابات (غالباً، أحياناً نادراً)، درجاتها على التوالي (٥، ٣، ٢) ، فتصبح الدرجة الكلية لكل نمط (٤٠ درجة)، وللمقياس ككل (١٢٠) درجة وتم حساب ثبات المقياس بإعادة تطبيقه بعد أسبوعين على أفراد عينة الدراسة، وفقاً لطريقة إعادة تطبيق الاختبار *Test-Retest* باستخدام معادلة " بيرسون "، وتم التوصل إلى معامل ارتباط يساوي (٠، ٩٤)، (٠، ٩١)، (٠، ٩٢) على التوالي لكل نمط من أنماط التعلم الثلاث (البصري، السمعي، الحركي) ، أي بنسبة ثبات (٩٤٪، ٩١٪، ٩٢٪) وهي قيم عالية ومقبولة. كذلك تم حساب زمن الإجابة على المقياس أثناء التطبيق وكان بحساب المتوسط ما بين

(٢٠) دقيقة ، (٣٠) دقيقة فكان الزمن المناسب مساوياً (٢٥) دقيقة ، وبعد التأكد من صلاحيته وظهوره في شكله النهائي (ملحق (٧) مقياس أنماط التعلم للتلاميذ)، تم تطبيقه على جميع أفراد عينة البحث قبل التدريس.

ثالثاً: إجراء الدراسة الميدانية وفقاً لما يلي :

تم اختيار عينة البحث بطريقة عشوائية وتمثلت في فصلين من تلاميذ الصف السادس الابتدائي (فصل ١/٦ – فصل ٢/٦) من مدرسة الوحدة المجمعة بدفيرة /إدارة غرب، وتم تقسيمها إلى المجموعة التجريبية (فصل ١/٦) وعددهن (٤٠) تلميذ وتلميذة، وتم التدريس لها بالنموذج التدريسي (نموذج رحلة التدريس) ، أما المجموعة الضابطة (فصل ٢/٦) وعددهن (٤٠) تلميذ وتلميذة، وتم التدريس لها بالطريقة التقليدية (العادية).

التطبيق القبلي لأدوات القياس (اختبار عمليات العلم في العلوم ومقياس المهارات الاجتماعية ، مقياس أنماط التعلم) على المجموعتين التجريبية والضابطة، ثم تصحيحها، ورصد درجات كل منها من أجل معالجتها إحصائياً. وللتأكد من تجانس المجموعتين تم حساب قيم (ت) للفروق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لأدوات البحث الخاصة بالعمليات والمهارات، كما يوضحها جدول (٨) التالي:

جدول: (٨) قيم (ت) بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية

والمجموعة الضابطة في التطبيق القبلي لأدوات البحث

الاختبار	المجموعة	العدد المتوسط	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة(ت) المحسوبة	قيمة(ت) الجدولية	الدالة
١- عمليات العلم	التجريبية	٤٠	٨.٠٢	٧٨	١.٣١	١.٩٩	غير دالة
	الضابطة	٤٠	٧.٥				
٢- المهارات الاجتماعية	التجريبية	٤٠	٢٧٢.٣	٧٨	١.٤٤	١.٩٩	غير دالة
	الضابطة	٤٠	٢٦٢.٨				

من جدول (٨) يتضح أن قيم (ت) المحسوبة غير دالة، مما يشير إلى وجود تجانس بين المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة في أدوات البحث التي طبقت عليهم قبلًا، وفي ضوء متغيرات البحث المحددة في المتغير الأول وهو المعالجة (تجريبية، ضابطة) والمتغير الثاني التصنيفي وهو نمط تعلم التلاميذ (بصري، سمعي، حسي "حركي"، مختلط) تطلب معالجة البيانات إحصائيًا استخدام أسلوب تحليل التباين غير المتعدد ثنائي الاتجاه (2×4) (4×2) *Univariate Analysis of Variance* باستخدام الحزمة الإحصائية "SPSS" *(Statistical Package in Social Science (SPSS), V12, Author SPSS, INC)*. (فؤاد قلادة إبراهيم الفار، ٢٠٠٥).

القيام بتدريس الوحدة الدراسية المختارة للمجموعة التجريبية، وذلك بنموذج رحلة التدريس من قبل إحدى معلمات العلوم بمدرسة الوحدة المجموعة بدفرة، بينما تم التدريس للمجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية من قبل إحدى معلمات العلوم بنفس المدرسة القسم الثاني وقد قامت الباحثة بتدريب المعلمة الأولى على كيفية التخطيط والتنفيذ باستخدام نموذج رحلة التدريس، والتعرف على دليل المعلم سجل نشاط والمتعلم، وكيفية تطبيق الاختبارات للمعلمتين على عينة البحث، وقد استغرق تدريس الوحدة من ٢٥ مارس ٢٠٠٨م حتى ١٥ إبريل ٢٠٠٨م، أي حوالي شهر، وذلك بواقع ٤ حصص أسبوعيًا بما يوازي ١٨ حصة خلال مدة التدريس.

التطبيق البعدي لأدوات القياس على المجموعتين لتجريبية والضابطة ثم تصحيح الاختبارات البعدية ورصد الدرجات وجدولتها.

رابعاً : معالجة البيانات إحصائياً وتفسيرها ومناقشتها:

وفيما يلي عرض لأهم النتائج التي تم التوصل إليها خلال الإجابة عن أسئلة البحث والتحقق من فروضها:

- للإجابة عن السؤال الأول والذي ينص على ما يلي " ما فاعلية التدريس بالنموذج المقترح في مادة العلوم في تنمية بعض عمليات العلم لدى تلاميذ الصف السادس

الابتدائي ذوي أنماط التعلم المختلفة ، تم تحليل نتائج أداء تلاميذ المجموعة والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار عمليات العلم والجدول التالي يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية.

جدول (٩) الإحصاء الوصفي لدرجات اختبار عمليات العلم في التطبيق البعدي

المجموعة	نمط التعلم	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
التجريبية	بصري	١١	١٤,١٨	١,٢٥
	سمعي	١٥	١٢,٢٧	٢,٧٣
	حسي (حركي)	٤	١٢,٧٥	٢,٠٦
	مختلط	١٠	١٠,٩٠	٢,٦٩
	الكلّي	٤٠	١٢,٥٠	٢,٥٦
الضابطة	بصري	١٥	٩,١٣	٢,٤٧
	سمعي	١١	٧,٩٠	١,٨٧
	حسي (حركي)	٤	٨,١٥	٢,٠٦
	مختلط	١٠	٨,٠٠	١,٣٣
	الكلّي	٤٠	٨,٤٨	٢,٠٤

وللتحقق من صحة الفروض الصفرية الثلاثة (١,٢,٣) التي تندرج ضمن السؤال

الأول والتي تنص على ما يلي :

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار عمليات العلم.

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات مجموعات نمط التعلم (بصري - سمعي - حركي - مختلط) في التطبيق البعدي لاختبار عمليات العلم .

لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) للتفاعل بين نوع المعالجة (تجريبية - ضابطة) ونوع نمط التعلم (بصري - سمعي - حركي - مختلط) في التطبيق البعدي لاختبار عمليات العلم .

تم استخدام أسلوب تحليل التباين غير المتعدد ثنائي الاتجاه (٤×٢) وذلك لتحديد طبيعة الفروق بين أثر المعالجة (التدريس بالنموذج الطريقة التقليدية) ونوع نمط تعلم التلاميذ (بصري - سمعي - حركي - مختلط) ويوضحها جدول (١٠) نتائج تحليل البيانات .

جدول: (١٠) نتائج تحليل التباين غير المتعدد ثنائي الاتجاه (٤×٢)

للفروق بين متوسطات مجموعتين المعالجة والمجموعات الفرعية

نمط التعلم في اختبار عمليات العلم

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	نوع الدلالة
المجموعات	٢٦٩,١	١	٢٦٩,١	٥٤,٢	٠,٠٠٠	دالة
نوع نمط التعلم	٦٠,١٧	٣	٢٠,٢	٤,٢	٠,٠٠٨	دالة
التفاعل	١٣,٢	٣	٤,٤١	٠,٩١٤	٠,٤٣٨	غير دالة
الخطأ	٣٤٧,٦	٧٢	٤,٨٢			

وتشير النتائج المتضمنة بجدول (١٠) إلى وجود فرق ذو دلالة إحصائية لنوع المعالجة (نموذج التدريس المقترح ، الطريقة التقليدية) لصالح المجموعة التجريبية (التدريس بالنموذج المقترح) في تنمية عمليات العلم

كما تشير النتائج إلى وجود أثر ذو دلالة إحصائية لنوع نمط التعلم في اكتساب التلاميذ لعمليات العلم، بينما تشير النتائج إلى عدم وجود أثر للتفاعل بين نوع المعالجة ونمط التعلم في تنمية عمليات العلم، وللتعرف على مصدر الفروق التي ظهرت من نتائج تحليل التباين غير المتعدد على اختبار عمليات العلم بين المجموعات التجريبية الثمانية، ثم مقارنة متوسطات درجات هذه المجموعات مثنى على اختبار عمليات العلم كل على حده باستخدام اختبار "توكي" للمقارنات المتعددة عند مستوى (٠,٠٥) باعتباره أسلوب إحصائي لا بارامترى مناسب لإجراء المقارنات المتعددة للمجموعات صغيرة العدد. (فؤاد قلادة، إبراهيم الفار، ٢٠٠٥). ويلخص جدول (١١) نتائج هذا التحليل.

جدول: (١١) نتائج اختبار "توكي" للمقارنات المتعددة بين المجموعات الثمانية

وفقاً لنمط تعلم التلاميذ في اكتساب عمليات العلم

نمط التعلم i	نمط التعلم j	متوسط الفروق (i-j)	الدالة عند (٠,٠٥)
بصري	سمعي	٠,٨٤	غير دال
	حركي	٠,٥١	غير دال
	مختلط	* ١,٨١	غير دال
سمعي	حركي	٠,٣٢	غير دال
	مختلط	٠,٩٧	غير دال
حركي	مختلط	١,٣	غير دال

يتضح من النتائج المعروضة بالجدول أنه توجد فروق ذا دلالة إحصائية بين مجموعة التلاميذ ذوي نمط التعلم البصري ومجموعة التلاميذ ذوي نمط التعلم المختلط وذلك لصالح التلاميذ ذوي نمط التعلم البصري، بينما لا توجد فروق بين مجموعات التلاميذ ذوي نمط التعلم البصري والسمعي وكذلك لا توجد فروق بين مجموعات التلاميذ ذوي نمط التعلم

البصري والحركي، وأيضاً لا توجد فروق بين نمط التعلم السمعي والحركي والسمعي والمختلط، والحركي والمختلط.

ولقياس قوة تأثير المعالجة التدريسية (نموذج رحلة التدريس – الطريقة التقليدية) في تنمية عمليات العلم، تم حساب مربع إيتا " n^2 " ، " Eta " ومن نتائج تحليل التباين لدرجات اختبار عمليات العلم بلغت قيمة مربع إيتا (٠.٤٣) مما يؤكد أن حجم التأثير عير جداً للمعالجة التدريسية المقترحة، حيث يتحدد حجم التأثير وفقاً لقيمة دالة فعندما = ٠.١٥ يكون حجم التأثير ضعيف (صغير) ، عندما = ٠.١٦ يكون حجم التأثير متوسط ، وعندما = ٠.٢ يكون حجم التأثير عير جداً، التدريس)، مما يشير إلى فعالية استخدام هذه الطريقة وملاءمتها في تدريس موضوعات مادة العلوم، وزيادة اكتساب التلاميذ عمليات العلم في العلوم ، مما يجعلهم أكثر قدرة على التعامل الجيد والتفسير العلمي للظواهر العلمية البيئية والمشاركة الإيجابية في حل المشكلات العلمية بطريقة أفضل .

* بناءً على ما سبق يمكن القول أن عمليات العلم أثرت بكافة أنماط التعلم وذلك لوجود فروق ذات دلالة بين كافة المتوسطات، وإن كان التفضيل لصالح نمط التعلم البصري، حيث ساعد النموذج التلاميذ على تنمية شبكة عصبية للتفكير تجعل الدماغ يتعرف ويبني المعرفة العلمية على أسس تطبيقية بصورة مستمرة مما ساعد على النقل المستمر لمهارات التفكير أثناء تناول المحتوى العلمي .

هذا وتتفق نتائج البحث المحددة لأثر التدريس بنموذج رحلة التدريس في تنمية عمليات العلم مع دراسة كل من (ثناء عودة ، ٢٠٠٦ ، منى مشارى، ٢٠٠٧)

بينما تختلف النتائج المحددة لنوع نمط التعلم في اكتساب عمليات العلم لهذا البحث مع دراسة (ثناء عودة ، ٢٠٠٦) التي أظهرت أثر نمط التعلم البصري في اكتساب عمليات العلم بصورة أفضل عن باقي أنماط التعلم واستناد لنتائج تحليل البيانات بجدولي (١١، ١٠) تم رفض الفروض الصفرية رقم (١، ٢) التي أشارت إلى عدم وجود فرق دال

للمعالجة أو لنمط التعلم في تنمية عمليات العلم ، بينما تم قبول الفرض الصفري رقم (٣) والذي أشار إلى عدم وجود أثر للتفاعل بين نوع المعالجة ونوع نمط التعلم في تنمية عمليات العلم وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (Tippet , 2003) التي توصلت نتائجها إلى عدم وجود علاقة تفاعل بين طريقة المعالجة وأنماط التعلم نظرا لاستخدام أكثر من نمط للتعلم عند ممارسة المهارات ومعالجة المعلومات .

وللإجابة عن السؤال الثاني للبحث والذي ينص على ما يلي " ما فاعلية التدريس بالنموذج المقترح في مادة العلوم في تنمية المهارات الاجتماعية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي ذوي أنماط التعلم المختلفة ؟ ، تم تحليل نتائج أداء تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس المهارات الاجتماعية ، ويعرض جدول (١٢) نتائج الإحصاء الوصفي لدرجات مقياس المهارات الاجتماعية .

جدول (١٢) الإحصاء الوصفي لدرجات مقياس

المهارات الاجتماعية في التطبيق البعدي

المجموعة	نمط التعلم	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
التجريبية	بصري	١١	296,91	21,29
	سمعي	١٥	285,07	16,07
	حركي	٤	286,11	6,63
	مختلط	١٠	284,20	14,35
	الكلّي	٤٠	288,20	17,02
الضابطة	بصري	١٥	276,06	14,56
	سمعي	١١	275,09	10,85
	حركي	٤	265,76	17,58
	مختلط	١٠	279,10	12,03
	الكلّي	٤٠	275,52	13,29

وللتحقق من صحة الفروض الصفرية الثلاثة (٤، ٥، ٦) التي تندرج ضمن السؤال الثاني والتي تنص على ما يلي :

١- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس المهارات الاجتماعية .

٢- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات مجموعات نط تعلم التلاميذ (بصري - سمعي - حركي - مختلط) في التطبيق البعدي لمقياس المهارات الاجتماعية .

٣- لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) للتفاعل بين نوع المعالجة (تجريبية ، ضابطة) ونوع نط تعلم التلاميذ (بصري - سمعي - حركي - مختلط) في التطبيق البعدي لمقياس المهارات الاجتماعية .

ولاختبار هذه الفروض تم استخدام أسلوب تحليل التباين غير المتعدد ثنائي الاتجاه (٤×٢) ، وذلك لتحديد طبيعة الفروق بين أثر المعالجة (التدريس بالنموذج - الطريقة التقليدية) ، ونوع نط تعلم التلاميذ (بصري - سمعي - حركي - مختلط) ويوضح جدول (١٣) نتائج تحليل البيانات كالتالي .

جدول: (١٣) نتائج تحليل التباين غير المتعدد ثنائي الاتجاه (٤×٢)

للفروق بين متوسطات مجموعتي المعالجة ومجموعات نوع

نط تعلم التلاميذ في مقياس المهارات الاجتماعية

نوع الدلالة	مستوى الدلالة	قيمة ف	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين
دالة	0,000	13,55	3107,77	1	3107,77	المجموعات
غير دالة	0,28	1,31	302,16	3	906,48	نوع نط التعلم
غير دالة	0,29	1,66	287,98	3	863,95	التفاعل
			229,37	72	16514,94	الخطأ

ويتضح من نتائج جدول (١٣) وجود فرق ذو دلالة إحصائية لنوع المعالجة (التدريس بالنموذج المقترح ، التدريس بالطريقة التقليدية) لصالح المجموعة التجريبية (نموذج التدريس المقترح) في تنمية المهارات الاجتماعية لدى التلاميذ بصورة عامة .

بينما تشير النتائج إلى عدم وجود أثر ذو دلالة إحصائية لنوع نمط تعلم التلاميذ في اكتساب المهارات الاجتماعية ، وكذلك أشارت النتائج إلى عدم وجود أثر للتفاعل بين نوع المعالجة التدريسية ونمط تعلم التلاميذ في تنمية المهارات الاجتماعية ، وذلك يشير إلى أثر المعالجة التجريبية على تنمية المهارات الاجتماعية للتلاميذ بصورة عامة دون التدخل في تعديل نمط تعلم التلاميذ من نمط لآخر . ولقياس قوة تأثير المعالجة التدريسية (نموذج رحلة التدريس – الطريقة التقليدية) في تنمية المهارات الاجتماعية ، تم حساب مربع إيتا " ، ومن نتائج تحليل التباين لدرجات مقياس المهارات الاجتماعية . بلغت قيمة مربع إيتا (0,16) وذلك يبين أن حجم التأثير متوسط وفقاً لقيمة (" Eta) ، فعندما = 0,15 يكون حجم التأثير ضعيف ، وعندما = 0,16 يكون حجم التأثير متوسط ، وعندما = 0,2 يكون حجم التأثير كبير جداً ، مما يشير إلى فاعلية استخدام النموذج المقترح وملاءمته في تدريس موضوعات مادة العلوم ومحاولة تنميته للمهارات الاجتماعية لكافة أنماط تعلم التلاميذ ، مما يجعلهم أكثر قدرة على التعامل الجيد مع الآخرين والمشاركة الإيجابية في حل مشكلاتهم بصورة أفضل ، وإن لم يستطع التدريس بالنموذج في تحقيق التفضيل لنمط تعلم عن نمط آخر ، وقد يرجع ذلك إلى طبيعة المهارات الاجتماعية التي تعبر عن نمط التعامل مع الآخرين بصفة دورية مستمرة لدرجة إظهارها كسمة شخصية أقوى تأثيراً وبقاءً من مجرد استجابات قبول أم رفض كالاتجاه تتطلب التعامل بأكثر من نمط في آن واحد ، لذلك قد يتطلب تنميتها ضرورة ممارستها من خلال مواقف تدريسية مستمرة وللتدريب على اكتسابها لفترة زمنية أطول .

واستناداً لنتائج تحليل البيانات بجدول (١٣) تم رفض الفرض الصفري رقم (٤) الذي أشار إلى عدم وجود فرق ذو دلالة إحصائية لنوع المعالجة (التجريبية – الضابطة) في

تنمية المهارات الاجتماعية ، بينما تم قبول الفروض الصفرية رقم (٥ ، ٦) واللدان أشارا إلى عدم وجود فرق ذو دلالة إحصائية لنوع نمط التعلم وكذلك نوع التفاعل بين نوع المعالجة مع نوع نمط التعلم في تنمية المهارات الاجتماعية .

* التعليق على النتائج السابقة :

١- اتضح من نتائج البحث السابقة أن استخدام نموذج رحلة التدريس في تدريس العلوم ، كان له تأثيراً كبيراً وفعالاً في تنمية عمليات العلم ، وتأثيراً متوسطاً في تنمية المهارات الاجتماعية نتيجة الممارسة الفعالة لمادة العلوم لدى تلاميذ (المجموعة التجريبية) ذوي أنماط التعلم المتنوعة ، إلا أن هذا التأثير كان أكثر وضوحاً لذوي نمط التعلم البصري وكان حجم التأثيرات للمتغيرات كبيراً في تنمية عمليات العلم ومتوسطاً في تنمية المهارات الاجتماعية ، مما يجعل التلاميذ أكثر قدرة على التفسير العلمي للظواهر العلمية والبيئية وتصنيف المواقف من أجل التعامل الجيد والمشاركة الإيجابية في حل المشكلات العلمية والاجتماعية بصورة أفضل .

٢- أن هذه النتائج اتفقت بدرجة كبيرة مع أبرز النتائج المتوقعة من استخدام

نموذج رحلة التدريس في التعلم المدرسي والتي تؤكد على ما يلي :

أ - تحقيق فوائد تطبيقية لهذا النموذج من خلال تدريب الطلاب المعلمين على توظيفه في مجال التربية العملية أثناء تدريس العلوم حتى الآن ، هذا وقد أظهرت نتائج ايجابية .

ب - إقبال المتعلمين على تعلم العلوم والمواد الدراسية الأخرى واستمتاعهم بهذا التعلم ، مما قد ينمي اتجاهاتهم نحو تعلمها .

ج- فهم المتعلمين لما يتعلموه وإتقانهم له .

د - تنمية مهارات وعمليات التفكير العليا لدى المتعلمين .

هـ- تنمية خبرات المتعلمين المعرفية ، والمهارية ، والوجدانية حول موضوعات الدراسة

و - تنشيط الدماغ لمعالجة المثيرات أم المعلومات الداخلة إلى الذاكرة مما يجعله قادراً على تخزينها والبحث لها عن معنى وتصنيفها واستخدامها في حل المشكلات واتخاذ القرارات وتحليلها وتوليد معرفة أصيلة جديدة .

توصيات ومقترحات البحث :

أولاً : التوصيات :

في ضوء النتائج التي توصل إليها البحث الحالي يمكن تقديم التوصيات التالية :

١ - تدريب الطلاب المعلمين والمعلمين في مجال تدريس العلوم والتربية العلمية على استخدام وتطبيق هذا النموذج في الصفوف الدراسية ؛ الأمر الذي يدعونا إلى ضرورة تنظيم برامج أو دورات تدريبية لتنمية معارفهم ومهاراتهم واتجاهاتهم نحو التدريس بذلك النموذج ، ولأنه أيضاً حقق النتائج التالية لدى المتعلمين :

* إقبال التلاميذ على تعلم المواد الدراسية واستمتاعهم بهذا التعلم مما قد ينمي اتجاههم نحو تعلمها .

* تنمية خبرات التلاميذ المعرفية والمهارية والوجدانية حول موضوعات الدراسة .

٢ - ضرورة استخدام هذا النموذج لأنه يقدم بعض الأفكار المهمة التي يمكن أن تساعد المعلم في تطوير أساليب تدريسه في العلوم ، حيث أنها تساعد على تنشيط تفكير المتعلم وتدفعه إلى المشاركة الإيجابية في عملية التعلم ، وتجعل نظرتهم للعلوم أكثر إيجابية .

٣ - ضرورة تنظيم وتخطيط المناهج الدراسية في مادة العلوم باستخدام هذا النموذج ، حيث يقوم على استخدام العديد من مصادر التعلم والأنشطة والتمارين والأساليب والأفكار المتنوعة التي تستثير اهتمام وتفكير التلاميذ وتشجعهم على التعلم الفعال .

٤ - ضرورة استخدام هذا النموذج في مواد دراسية أخرى لأنه يمثل محاولة الانتقال من التدريس التقليدي القائم على الحفظ والتلقين إلى أسلوب حديث في التدريس ، يسعى

إلى تنمية مهارات التفكير لدى التلاميذ ، لكي يصبحوا مفكرين قادرين على تطورات ومطالب عصر التكنولوجيا .

٥- ضرورة تطبيقه في التعليم الجمعي الواجهي السائد حالياً في مدارسنا ، وكذا في التعليم الإلكتروني ، وأيضاً في التعليم الذي يجمع بينهما معاً .

٦- ضرورة تطبيقه في أي من أنماط التعلم الثلاثة المشهورة : التعلم التنافسي (السائد في مدارسنا حالياً) ، التعلم التعاوني (تعلم التلاميذ في شكل مجموعات تعاونية) ، التعلم الفردي (تعلم كل فرد ذاتياً وفق سرعته الخاصة ومن أساليبه التعليم بالكمبيوتر الشخصي) ، مع توفير الوقت الكافي لتطبيقه .

٧- يمكن إحداث تناغم بين طرق ونماذج واستراتيجيات التدريس وأساليب التعلم من خلال طريقة (المداخل الحسية المتعددة البصرية ، اللمسية السمعية) ويتم ذلك بدمج الصور الثلاث عند شرح الدرس الواحد من خلال تنوع التقنيات لتلبية الأساليب المختلفة للمتعلمين .

ثانياً : المقترحات :

هذا وقد اقترح البحث المجالات البحثية التالية :

١- إجراء دراسة مشابهة للدراسة الحالية على متعلمي مراحل التعليم العام (الابتدائي ، الإعدادي ، الثانوي) ذوي أنماط التعلم المختلفة لصفوف مختلفة .

٢- إجراء دراسة لتطوير أدلة المعلمين باستخدام نموذج رحلة التدريس ، توضيح كيفية تنمية مهارات التفكير العلمي العليا ، وانتقال أثرها أثناء تدريس المقررات الدراسية الأخرى .

٣- إجراء دراسة تتبنى نموذج رحلة التدريس ، للتعرف من خلاله على مدى اكتساب المتعلمين الوعي البيئي بجوانبه الثلاثة من معارف ، ومهارات اتخاذ القرار ، واتجاهات التلاميذ نحو البيئة وقضاياها ومشكلاتها .

- ٤- إجراء دراسة لتدريب الطلاب المعلمين على اكتساب مهارات توظيف نموذج رحلة التدريس وعلاقته بتنمية التفكير الابتكاري لدى المتعلمين .
- ٥- إجراء دراسة توضح العلاقة بين استخدام نموذج رحلة التدريس وتنمية الذكاءات المتعددة في مجال تدريس العلوم .
- ٦- إجراء دراسة توضح فعالية استخدام نموذج رحلة التدريس في علاج التصورات الخاطئة للمفاهيم العلمية في مادة العلوم لدى المتعلمين

قائمة المراجع

أولاً : المراجع العربية :

- ١- إبراهيم بن احمد الحارثي (٢٠٠٠) : تدريس العلوم بأسلوب حل المشكلات النظرية والتطبيق ، الطبعة الأولى ، الرياض ، مكتبة الشقري
- ٢- إبراهيم محمد كرم (٢٠٠٠) : المناهج الدراسية وتنمية مهارات التفكير مناهج التعليم وتنمية التفكير ، المؤتمر العلمي الثاني عشر المجلد الأول ، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس .
- ٣- أحمد بدر (١٩٩٦) : أصول البحث العلمي ومناهجه ، الطبعة التاسعة القاهرة ، المكتبة الأكاديمية .
- ٤- أحمد عبد الرحمن النجدي وآخرون (١٩٩٩) : المدخل في تدريس العلوم القاهرة ، دار الفكر العربي .
- ٥ - أمنية السيد الجندي (٢٠٠٣) : " أثر استخدام نموذج ويتلى في تنمية التحصيل ومهارات عمليات العلم والتفكير العلمي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في العلوم " ، مجلة التربية العلمية ، الجمعية المصرية للتربية العلمية ، المجلد السادس ، العدد الأول ، مارس ١-٣٦
- ٦- تغريد عمران (٢٠٠٠) : " نحو آفاق جديدة للتدريس لتنمية إمكانات العقل البشري - نهايات قرن وإرهاصات قرن جديد " ، المؤتمر العلمي الثاني عشر ، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، مناهج التعليم وتنمية التدريس ، ٢٥-٢٦ يوليو ، جامعة عين شمس المجلد الثاني .
- ٧- ثناء مليجي عودة (١٩٩٥) : " التفضيل المعرفي واتجاهات تلاميذ الصف الثالث الإعدادي نحو دراسة العلوم " ، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس ، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس العدد (٣٢) .

- ٨ - ثناء مليجي عودة (٢٠٠٦) : "فاعلية استخدام نموذج تدريسي في تنمية مهارات التفكير العلمي والتحصيل الدراسي والاتجاه نحو العلوم في بنود نط تعلم تلاميذ المرحلة الإعدادية " مجلة كلية التربية - جامعة طنطا المجلد الأول
- ٩ - جودت سعادة (٢٠٠٣) : تدريسي مهارات التفكير، عمان ، دار الشروق للنشر والتوزيع
- ١٠ - حامد عمار (٢٠٠٠) : نحو تعليم المستقبل ، مجلة العربي ، مايو ، العدد (٤٩٤) .
- ١١ - حسام الذين مازن (٢٠٠٠) : "التفكير العلمي ومنظومة تكنولوجيا تعليم العلوم للطلاب الهواة"، المؤتمر العلمي الثاني عشر، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، مناهج التعليم وتنمية التفكير ٢٥-٢٦ يوليو ، جامعة عين شمس ، المجلد الأول .
- ١٢ - حسن حسين زيتون (٢٠٠٣ ب) : " نموذج رحلة التدريس ، رؤية جديدة لتطوير طرق التعليم والتعلم في مدارسنا"، الطبعة الأولى القاهرة ، عالم الكتب .
- ١٣ - خليل يوسف الخليلي، عبد اللطيف حسين حيدر، محمد جمال الدين حيدر (٩٩٦) : تدريسي العلوم في مراحل التعليم العام ، ط١ دار القلم للنشر والتوزيع.
- ١٤ - خليل يوسف الخليلي، عبد اللطيف حيدر، جمال عبد الحميد يونس (١٩٩٦) : "تدريس العلوم في مراحل التعليم العام" الطبعة الأولى، الإمارات العربية المتحدة دبي دار القلم للنشر والتوزيع .
- ١٥ - رشدي أحمد طعيمه (١٩٨٧) : تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية مفهومه ، أسسه ، استخداماته ، القاهرة ، دار الفكر العربي .
- ١٦ - رشدي فام منصور (١٩٩٧) : " حجم التأثير " الوجه المكمل للدلالة الإحصائية ، المجلة المصرية للدراسات النفسية ، العدد (١٦) المجلد السابع ، ٥٦ - ٥٧ .
- ١٧ - رشيد النوري البكر (٢٠٠٢) : تنمية التفكير من خلال المنهج الدراسي الرياض ، مكتبة الرشد .
- ١٨ - زبيدة محمد القرني (١٩٩٨) : فاعلية خرائط التفكير على اكتساب من التحصيل واكتساب بعض عمليات العلم لدى تلاميذ الصف الخامس

الابتدائي المتأخرين دراسيا في العلوم ، مجلة التربية العلمية ، الجمعية المصرية للتربية العلمية ، المؤتمر العلمي ، إعداد معلم العلوم للقرن الحادي المجلد الثاني ، أغسطس ، ٥٤٥ - ٥٩٢ .

١٩ - سلام سيد ، صفية سلام (١٩٩٢) : المرشد في تدريس العلوم ، الرياض دار العبيكان للطباعة والنشر .

٢٠ - شعبان على حامد إبراهيم (١٩٩٩) : " أثر فهم معلم العلوم لعمليات العلم على تنمية حب الاستطلاع لدى تلاميذه واتجاهاتهم نحو العلوم " ، المؤتمر العلمي الثالث ، الجمعية المصرية للتربية العلمية ، مجلد (٢) .

٢١ - عايش محمود زيتون (١٩٩٦) : أساليب تدريس العلوم ، الطبعة الأولى ، بيروت ، دار الشروق .

٢٢ - عبد اللطيف محمد (١٩٩٧) : المهارات الاجتماعية في علاقتها بالقدرات الإبداعية وبعض المتغيرات الديموغرافية لدى طالبات الجامعة ، حولية كلية الآداب ، مجلس النشر العلمي - جامعة الكويت ، الحولية ١٧ الرسالة ١١٦ .

٢٣ - عبد الله الوائلي (١٩٩٦) : مدى احتواء كتب التربية الاجتماعية المقررة على طلاب معاهد التربية الفكرية بالمملكة العربية السعودية على المهارات الاجتماعية ، رسالة الخليج العربي ، عدد ٥٩ ، السنة ١٧ ، ٤٥ - ٩٤ .

٢٤ - عبد المنعم الدريد (١٩٩٣) : المهارات الاجتماعية لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية ، مجلة كلية التربية - أسوان ، العدد ٩ ١٣٨ - ١٥٥ .

٢٥ - فتحي عبد الرحمن جروان (١٩٩٩) : تعليم التفكير - مفاهيم وتطبيقات عمان ، دار الكتاب الجامعي .

٢٦ - فؤاد البهي السيد (٢٠٠٥) : علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري الطبعة الثالثة ، القاهرة ، دار الفكر العربى .

- ٢٧- فؤاد سليمان قلادة (١٩٩٧) : استراتيجيات طرائق التدريس والنماذج التدريسية، الجزء الأول ، كلية التربية – جامعة طنطا.
- ٢٨- فؤاد سليمان قلادة ، إبراهيم عبد الوكيل الفار (٢٠٠٥) : تحليل التباين غير المتعدد باستخدام الحزمة الإحصائية SPSS . طنطا، الدلتا لتكنولوجيا الحاسبات
- ٢٩- كمال زيتون (١٩٩٣) : كيف نجعل أطفالنا علماء ، سلسلة عالم التربية السنة الأولى ، الكتاب الأول ، الرياض ، دار النشر الدولي .
- ٣٠- لبنى حسين العجمي (٢٠٠٢) : " فاعلية نموذجي التعلم البنائي والمعرفي في تنمية التحصيل الدراسي وتعديل التصورات البديلة وتنمية عمليات العلم الأساسية والاتجاهات نحو مادة العلوم لدى تلميذات الصف الثاني المتوسط " ، رسالة دكتوراة ، غير منشورة ، كلية التربية للبنات ، الرياض
- ٣١- مجدي عزيز إبراهيم (٢٠٠٠) : إدارة التفكير السليم – التحدي الحقيقي في عصر العولمة ، مناهج التعليم وتنمية التفكير ، المؤتمر العلمي الثاني عشر ، ٢٥-٢٦ يوليو ، المجلد الأول ، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس .
- ٣٢- محمد إسماعيل عبد المقصود (١٩٩٥) : فعالية استراتيجيات متكاملة في تعليم بعض المهارات الاجتماعية لدى تلاميذ الصف الأول الأساسي ، مجلة مستقبل التربية العربية ، المجلد الأول ، العدد ٢ ، ١٢٩ – ١٥٨ .
- ٣٣- محمد السيد عبد الرحمن (١٩٩٨) : اختبار المهارات الاجتماعية ، ط ١ ، القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية .
- ٣٤- مدحت النمر (١٩٨٥) : تقويم مهارات البحث العلمي لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة تخصص علوم ، مجلة كلية التربية بالمنصورة العدد السادس ، الجزء (ب) .
- ٣٥- مصطفى حسيب (١٩٩٦) : الابتكار والتفكير والتقارب – دراسة عامله ، مجلة كلية التربية – أسوان ، العدد الحادي عشر .

- ٣٦- منى فيصل أحمد الخطيب (٢٠٠٣) : تأثير استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة لتعلم مادة العلوم في التحصيل والتفكير الناقد لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية البنات ، جامعة عين شمس .
- ٣٧ - ميشيل كامل (٢٠٠١) : طرق وأساليب تدريس العلوم ، عمان ، دار المسيرة للنشر والتوزيع .
- ٣٨ - نجوى نور الدين عبد العزيز (٢٠٠٤) : فعالية وحدة مقترحة باستخدام الاكتشاف شبه الموجه على كل من عمليات العلم والتحصيل الدراسي والاتجاه نحو مادة العلوم لتلاميذ الصف الأول الإعدادي (المعتمدين والمستقلين) عن المجال الإدراكي ، مجلة التربية العلمية الجمعية المصرية للتربية العلمية ، المجلد السابع ، العدد الرابع ديسمبر ، ١٥٧ - ١٩٧ .
- ٣٩ - وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٦) : الخطة الإستراتيجية القومية لإصلاح التعليم قبل الجامعي في مصر (٢٠٠٧/٢٠٠٨ - ٢٠١١/٢٠١٢) ، جمهورية مصر العربية
- ٤٠- يوسف قطامي ، نايفه قطامي (١٩٩٨) : نماذج التدريس الصفي الطبعة الأولى ، الأردن ، دار الشروق .

ثانياً : المراجع الأجنبية :

- 41- "Anday-Porter, & et, at. (2000) : Improving Student Organizational skills Through The use of Organizational Skills in the Curriculum, M. A. Research project, Saint Xavier Uni. And Skylight Professional Development.
- 42- Beeth, M.E. (1998) : Teaching for Conceptual Change Using Status as A metacognitive tool, Science Education, Vol.82, No. 3, 343-356.
- 43- Brandt, R, (2001) : Foreword, In A.L, Costa, Developing Minds, A Resource Book for Teaching Thinking, 3rd ed. Alexandria, Virginia : Association for Supervision and Curriculum Development, p. xiv.

- 44- Buxed, Rosa & Moore, Deborah (2000) : *Using Learning Styles Data to Design Microbiology Course, Journal of College Science Teaching*, Vol. 29, No. 3.
- 45- Carin, A., & Sund, R. (1989) : *Teaching Science through Discovery*. Merrill publishing Company. A Dell & Howell Information Company. Columbus, Toronto, London, Melbourne.
- 46- Coley, J. D. & Hoffman, D. M. (1995) : *Overcoming Learned Helplessness in at Risk Reading: Journal of Reading*, Vol. 33, No. 7.
- 47- French, J.N. & Rhoder, C. (1992) : *Teaching Thinking Skills : Theory and Practice*. New York : Garland Publishing, Inc., 67-68.
- 48- Galbraith, M. W., & James, W. B. (1984) : *Assessment of dominant perceptual learning styles of older adults. Educational Gerontology*, 10, 449-458.
- 49- Garton, Baryon (1999) : *Learning styles, Teaching Performance, and student Achievement : A relational study, Journal of Agricultural Education*, Vol. 40, No. 3.
- 50- Glaser, R. (1990) : *The Reemergence of learning theory within Instructional Research, American Psychologist*, 45, 21-45.
- 51- Glottis, K.; Drubs, D.; & Reimer, R. (2001) : *Ways of Knowing as learning styles : learning magic with a partner. Sex Roles*, 44, 718.

- 52- Goodwin, & et, al. (2003) : *Learning Preference, Instruction General Chemistry. Academic Exchange Quarterly, Vol. 7, No. 2.*
- 53- <http://ericee.org/pubs/digests/2003/blair03.pdf>
- 54- <http://WWW.partnershipforlearning.org/default.asp>
- 55- Kramarski, B. & et, al. (2001) : *Effects of Multilevel Versus Unilevel Meta cognitive Training on Mathematical Reasoning, The Journal Research, Vol. 94, No. 5.*
- 56- Manguria, L. & et, al. (2001) : *Analyzing and Communicating Scientific Information, Journal of College Science Teaching.*
- 57- Monahan & et, al. (2000) : *Effects of Teaching Organizational Strategies, Master of Arts Action Research Project, Saint Xavier University and IRI / Skylight.*
- 58- Pardon,Y. &Wax man, H. (1995) :*Teaching and Learning Risks Associated with Limited English Proficient Student,Third National Symposium on Limited English Proficjen Student Issues : focus on Middle and High School Issues.*
- 59- Rosen shine, B. (1983) : *Thinking Functions in Instructional Programs. The Elementary School Journal, Vol. 9, No. 83.*
- 60- Schumacher, S. & Mc Milan, J. H., (1996) : *Reviews and Commentary for research in Education, 4th Ed., Long man. Pub. Group Publishing, P. 328-239.*
- 61- Searson, & et, al. (2001) : *The Learning Style Teaching*

Model, Science and Children, Vol. 38, No.5.

62- *Statistical Package in Social Science (SPSS), V12, Author. SPSS, INC.*

63- Sternberg, R. J., & Grigorenko, E. L. (1997) : *Are Cognitive Style in Style ? American Psychologist, 52, 700-712.*

64- Taylor, S. (1999) : *Better learning Through Better thinking Developing Students Metacognitive Abilities, Journal of College Reading and Learning, Vol. 30, No. 1, 34-45.*

65- Ting, Siu – Man & et, al. (2000) : *The Excellence – Commitment and Effective Learning Group: An Integrated Approach for First year Colleges Success, Journal of College Student Development, Vol. 4, No. 3.*

66- Tippet, Chris (2003) : *Demonstrating Understanding in Science : Connections to Learning Styles, Canadian Children : Vol. 28, No. 1.*

67- Wierme, William & Jurse, Stephen G. (1990): *Educational Measurement and Testing, Second Edition, Allyn and. Boston, London, P. 161.*



جامعة سوهاج

بالاشتراك مع



جمعية الثقافة من أجل التنمية

خو تعليم مدرسي مبني على

الاقتصاد المعرفي

خلفية الدراسة وأهميتها

الدكتور / تيسير اندراوس

كلية ابرر الجامعية

جامعة البلقاء

التطبيقية

إن السمة الواضحة لمستهل الألفية الثالثة هو التغير والتبدل السريع ، الذي لا يعرف حدودا ولا استقرارا على جميع الأصعدة، وفي مختلف المستويات السياسية والاقتصادية والتكنولوجية والتعليمية والعلاقات العامة الدولية. ففي الجانب السياسي اتجهت العديد من الدول نحو الديمقراطية وتوسيع قاعدة المشاركة الشعبية في صنع القرار، والسعي لتحقيق العدالة الاجتماعية والشفافية والصراحة في معالجة بعض القضايا المجتمعية ووضع حقوق الإنسان على سلم الأولويات الحكومية. وفي الجانب الاقتصادي اتجهت الدول إلى التجارة العالمية وتحرير الإنتاج والسلع من القيود الجمركية، مما ساعد على تنقل الرساميل وتشجيع الاستثمار والتبادل الحر وتكثف الشركات وضبط الجودة النوعية لدخول سوق المنافسة العالمية. وفي الجانب التكنولوجي تجد ان ما تحقق في النصف الثاني من القرن الماضي يفوق ما حققته البشرية طيلة القرون الماضية ، فقد أفرزت هذه التكنولوجيا العديد من المخترعات والمنتجات التي ساعدت على تحقيق سيادة الإنسان على العديد من المجالات مثل تكنولوجيا المعلومات والوسائط المتعددة والاتصالات العالمية السريعة والألياف الضوئية وأشعة الليزر والطاقة النووية وغزو الفضاء والهندسة الوراثية والثورة البيولوجية (اوزى ، ٢٠٠٥).

أما التربية والتعليم ، فقد كان لهما نصيب الأسد في هذا المضمار، فاخترقت العولة جميع المؤسسات التربوية والتعليمية ، وباتت التكنولوجيا تغزو كل جوانب الحياة الإنسانية وأنشطتها المختلفة ، فكان لزاما ان تدخل في صلب المناهج التعليمية ، وتحتل مكانها الطبيعي في الأنظمة التعليمية الجديدة، وفي مثل هذا الحال أضى محتوى التعليم مغلفا بالطابع التطبيقي كالتعليم الالكتروني والرقمي والاقتصاد المعرفي... الخ .

والمعرفة ليست بالأمر السهل او الجديد ، فقد لازمت الإنسان منذ ولادته ورافقته طيلة حياته ومنذ بواكير طفولته ،حتى وصلت الى ذراها الحالية ، معتمداً على حواسه ومداركة للتعبير عن أفكاره وآراءه وما يجول في خاطره ، مستخدماً كافة الوسائل والأساليب

للتعامل مع مستجدات الحياة على اختلاف أنواعها ، غير أن الجديد هذه الأيام في المعرفة هو كيفية إدارتها وحجم تأثيرها على الحياة الاقتصادية والاجتماعية .

وتحمل كلمة المعرفة أكثر من معنى ، فقد يقصد بها الفهم ، أو التعلم ، أو أنها المعلومة ، أو هي الاطلاع والدراسة بالشيء . وفي معجم اللغة العربية يقصد بها ادراك الشيء بحاسة من الحواس أو بعد التفكير به (مجمع اللغة العربية ، ٢٠٠٣) .

وقد مَرَّ استخدام المعرفة بمراحل عديدة عكست الدور الوظيفي الذي انيطت به وارتبطت بتطور نظريات التعلم والتعليم والاجتماع والسياسة والاقتصاد ، وبطرائق وأساليب التدريس المتبعة على مر العصور . فاعتمد الانسان حاسة البصر في البداية للحصول على المعرفة والخبرة ، لينتقل بعدها الى استخدام اللغة اللفظية المجردة التي ارتبطت بنشأة المدارس ، ثم الخبرات البيئية والواقعية ، وصولاً الى إشراك كافة الحواس في الحصول على المعرفة وكيفية إدارتها واستخدامها ، ضمن منظومة اتصال (مدخلات ، عمليات مخرجات) عالية الكفاءة والجودة .

ومهما يكن الامر ، فإن الصناعة التربوية على ما يبدو دخلت ابواب الثورة الرابعة وهي ثورة الاتصالات والمعلومات والتقنيات الحديثة ، وقد سبق هذه الثورة ثلاث ثورات أوردتها تقرير مؤسسة (كارنيجي) Carnegie فكانت الثورة الاولى عندما اخترعت الكتابة ، والثورة الثانية عندما استعمل الكتاب والمنهاج الدراسي في التعليم على اثر اختراع الطباعة ، والثورة الثالثة عندما استعمل نظام التعليم العام ، وتستطيع الثورة الرابعة ان تفتح الافاق امام العديد من المجالات لاستخدام التكنولوجيا والاتصال وشبكات المعلومات لزيادة فاعليتها كماً ونوعاً وتسهيل اجراءاتها وتعميم فائدها على الناس .

فالمعلومات وتقنياتها أصبحتا من اهم العناصر لعبور الفجوة الرقمية في الوقت الراهن ، من اجل الارتقاء بالبنية الأساسية للتنمية الاقتصادية والاجتماعية والسياسية اذ أصبحت القوة المسيطرة على مدخلات الإنتاج في مختلف اوجه النشاطات الاقتصادية بعد ان كان رأس المال والأرض والعمالة هما عصب الاقتصاد ، والحاسوب هو

شريان هذه العملية ، لأنه الاداة الرئيسة والسريعة في معالجة المعلومات لبناء الاقتصاد المستقبلي المرتكز على المعرفة المتجددة (علي وحجازي، ٢٠٠٥).

وذكر ناصر الدين (٢٠٠٧) ان الاقتصاد المعرفي هو الاقتصاد الذي يدور حول كيفية الحصول على المعرفة والمشاركة فيها وابتكارها وتوظيفها بهدف الارتقاء بالتعليم أي كان مستواه وربطه بمتطلبات سوق العمل، لتحسين نوعية الحياة وإدامتها بمجالاتها كافة من خلال الإفادة من المعلوماتية والتكنولوجيا وتوظيف البحث العلمي واستخدام العقل البشري كراس للمال.

ان وجود هذه المؤثرات وتطور الأوضاع الاقتصادية والسياسية والاجتماعية ، اظهر الحاجة الى اعادة نظر جذرية في اهداف التعليم ، وبنيته ومحتواه وطرائقه ووسائله ، وفي دور المدرسة والمدرسين ، في العملية التعليمية التعلمية ، حيث ان المدرسة لم تعد الجهة الوحيدة التي تتولى تقديم الخدمات التعليمية للمجتمع ، ولم يعد المدرس هو المصدر الوحيد للمعرفة .

فالمجتمعات بحاجة الى ان تراجع نظمها وأساليبها الادارية والتعليمية ، كي تضع النظم والأساليب الجديدة التي تفرضها عملية التغيير والتطوير المستمرين في المجتمع، واطلاق محاولات الابداع والابتكار.. ذلك هو السبيل الى التنمية المقترنة بالممارسة والنشاط والمرتبطة بخطط العمل (Morgerison, 1998).

والأردن إحدى الدول التي شرعت في استقصاء موضوعي للنظام التربوي مستهدفة جميع مدخلات هذا النظام وعملياته ومخرجاته ضمن اطر علمية وعملية، تتصف بالواقعية وتتسم بالمرونة والديناميكية ، ووضوح في الرؤيا والمتابعة والتقويم الشامل للنظام التعليمي للارتقاء بمستوى مخرجات التعليم العام وتحقيق المواءمة مع متطلبات سوق العمل واستجابة لخطط التنمية ومجارات لتطورات العصر واللاحق بركب الحضارة والثقافات العالمية.

ان الولوج الى العصر الجديد يتطلب البدء بالمؤسسات التربوية والتعليمية بمراحلها المبكرة، لان التوجهات المستقبلية العالمية والعربية تتجه لتطوير التعليم نحو الاقتصاد المعرفي الذي يركز على الغايات والأهداف والنتائج معا.

وتتضح ملامح الصورة الاولى حول امكانية ربط التعليم بالاقتصاد المعرفي من خلال توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات والانترنت في التعليم ، وما يتطلبه من توفير كوارد تعليمية قادرة على التعامل مع معطيات هذه التكنولوجيا واستخدامها بالشكل الصحيح الذي يحقق الفائدة المرجوة ، ولعل مشروع التحول التربوي نحو الاقتصاد المعرفي (ERFKE) (Educational Reform For Knowledge Economy) الذي تبنته الحكومة الأردنية لدليل على مدى اهتمام القادة التربويين بربط التعليم بالمستحدثات التربوية المعاصرة .

أهمية الدراسة:

ان الاتصالات وثورة المعلومات تجسد هذه الايام موضوعاً شيقاً ومحوراً لاهتمام الفكر الإنساني والمادة الشاغلة للحياة العصرية ، نظراً لتقنية العصر الذي نعيشه وللاهتمام الواضح بتجديد وتحسين مختلف الأنماط الحياتية التي يعيشها الانسان ، فهي اشبه ما تكون بشبكة صيد لا خيوط لها ولا حبال ، الا انها استطاعت ان تصطاد العالم ولا مفر منها ، والعالم يشد الرحال اليها ، ويتنقل عبر نوافذها الحاسوبية وشبكاتها الالكترونية وسيكون فيها السبق للتميز والابداع ، حيث سيحتل الاهتمام بالابداع موقعا مهما، خاصة في الأنظمة التعليمية ، لانه يعتبر مسألة حياة او موت بالنسبة لاي مجتمع من المجتمعات المعاصرة ، كما يشير ذلك عالم الحضارة المشهور (ارنولد تويني)، ولانه وسيلة الامم في حل مشكلاتها والاهلك في نظر (تورانس) العالم السيكلوجي المهتم بدراسة الابداع والتميز (اوزي، ٢٠٠٥) .

ويقول الاقتصادي كريس فريمان : "ان تكنولوجيا المعلومات والاتصالات سوف تحدث موجة طويلة جديدة من النمو الاقتصادي دافعة بقوة لنشأة وتطور مجتمع المعلومات والمعرفة". وعليه فان اهمية هذه الدراسة تعكس مدى جدية الالتفات الى هذه المؤثرات وتطور الاوضاع الاقتصادية والسياسية والاجتماعية ، التي اظهرت الحاجة الى

اعادة النظر في اهداف التعليم ، وبنيتيه ومحتواه وطرائقه ووسائله ، وفي دور المدرسة والمدرسين في العملية التعليمية التعليمية ، حيث ان المدرسة لم تعد الجهة الوحيدة التي تتولى تقديم الخدمات التعليمية للمجتمع ، ولم يعد المدرس هو المصدر الوحيد للمعرفة . فالتعليم أي كان مستواه ... شأنه كالاقتصاد والمال والاعمال ، بل ربما يكون اكثر نجاحاً في حال تطبيق منحى الاقتصاد المعرفي ، لأن الإنسان محور التعليم وأساس التنمية ومنتج المعرفة ، والعقل والمعرفة هما الوسيلة الأولى للعملية التعليمية كما يقول المربي الكبير (دون بوسكو)، وان في استثمارهما عائداً بشرياً نوعياً عالي الكفاءة والجودة (Richardson,2004).

★ مشكلة الدراسة :-

لم تشهد البشرية في تاريخها فترة يختصر فيها الزمن ، وتفقد المسافات الشاسعة معناها ، ويتواصل فيها سكان هذا الكوكب بالرؤية والتأمل والكلمة كهذه الفترة التي يمر فيها الناس منذ منتصف القرن الماضي ، وأصبح التساؤل الأساسي الذي يواجه الجميع هو كيفية ملاحقة هذا التفجر المذهل في المعرفة الإنسانية وتطبيقاتها التكنولوجية . فاذا كانت المعرفة الإنسانية تتجدد بين فترة وأخرى وهي ذات وتيرة متسارعة ... تتجه يوما بعد يوم الى التجدد ... فكيف سيتم إعداد الأفراد للمستقبل بل للحياة العامة ؟ ان الحل الوحيد هو التركيز على نوعية وجودة التربية والتعليم ومناهجهما أي كان مستواههما والبحث والتطوير، وإيجاد السبل الكفيلة لحل مشكلاتهما.

انسجاماً مع هذه الطروحات وتمشياً مع التطور العلمي والتكنولوجي الراهن ومجارة لركب الحضارة ، فان عدد من الدول وخاصة النامية ، أخذت تركز في جهودها وخططها على استخدام التكنولوجيا المتمثلة بالمعلوماتية والانترنت والحاسوب في مختلف الميادين التعليمية والاقتصادية والاجتماعية ، بهدف الارتقاء بنوعية الخدمات التي تقدم

للمواطنين . والأردن لم يأل جهداً في هذا المضمار، فقد بذلت الحكومة الأردنية جهود حثيثة لتطبيق برنامج الكتروني طموح (الحكومة الالكترونية) كجزء من عملية تحويل الأردن الى مجتمع معلوماتي ومركزاً لصناعة البرمجيات وثقافة المعلومات من خلال الشروع بحوسبة التعليم وربط المؤسسات التعليمية بشبكة الانترنت محلياً وعالمياً ، واعتماد أنماط حديثة في التدريس كالتعليم الالكتروني والاقتصاد المعرفي .. الخ (العمرى، ٢٠٠٤) .

انطلاقاً من هذا الواقع ، ومروراً بخبرة الباحث النظرية والعملية، وتجربته الطويلة في التدريس ، وشعوره بتدني مستوى المخرجات التعليمية، وتذبذب كفايات المعلمين والمتعلمين في التعامل بجدية مع متطلبات العصر والمرحلة الراهنة ، بلورت فكرة هذه الدراسة وأهدافها ومضمونها ومنهجيتها.

أهداف الدراسة وأسئلتها :

تسعى هذه الدراسة الى تحقيق مجموعة من الأهداف وذلك بالإجابة على الأسئلة التالية:

- ما هو الاقتصاد المعرفي وتعريفاته ومسمياته؟
- ما مستلزماته وسماته؟
- ما فوائد الاقتصاد المعرفي؟
- ما خصائص العملية التعليمية في عصر الاقتصاد المعرفي؟
- ما هي مبادئ التعلم والتعليم في عصر الاقتصاد المعرفي؟
- ما دور كل من المعلم والمتعلم في عصر الاقتصاد المعرفي؟
- ما التوجهات العالمية والعربية والمحلية نحو تطبيق الاقتصاد المعرفي في التعليم؟

منهجية الدراسة:

سيعتمد الباحث الأسلوب الوصفي النظري في جمع الاراء والمعلومات والحقائق والمفاهيم المتعلقة بمحاور الدراسة من اجل بناء منظومة معرفية تتضح فيها مشكلة الدراسة وخلفيتها وأهميتها وأهدافها ، وذلك بالرجوع الى عدد من الدراسات والأبحاث

والمقالات والمصادر ذات العلاقة ، للاستفادة منها في عرض ما أشارت اليه حول موضوع الاقتصاد المعرفي .

الاقتصاد المعرفي

مفهوم الاقتصاد المعرفي:

لا شك ان الاتصالات وثورة المعلومات أصبحتا العمود الفقري والقوة المؤثرة في الحياة المعاصرة ، فأثرهما في الحياة الإنسانية يزداد يوماً بعد يوم ، والمنجزات العلمية والتقنية باتت تغزو كل مجالات الحياة في التجارة والسكن والصحة والاقتصاد والتعليم والإعلام... الخ ، الأمر الذي ترتب عليه تغير حتمي في النمط المعيشي والوظيفي للإنسان لان الإنسان كان وما زال يسعى ويتطلع لزيادة معلوماته ومعارفه وتحسين نوعيتها وإدارتها وتعميم خبراته على الآخرين . والاقتصاد المعرفي يشكل الركيزة الأساسية التي سيبني عليها التعليم حاضراً ومستقبلاً أي كان مستواه، حيث تناول عدد من الباحثين هذا الموضوع بالدراسة والتحليل، منطلقين من مبررات تطبيق منحنى الاقتصاد المعرفي في التعليم .

وفيما يلي عرض لمجموعة من التعريفات المتعلقة بالاقتصاد المعرفي ، والتي سيستفاد منها بما يرتبط ويخدم موضوع هذه الدراسة .

* **الاقتصاد المعرفي:** هو الاقتصاد المبني أساساً على استخدام الأفكار والمعارف أكثر من القوة الجسمية والاعتماد على التطبيقات التكنولوجية أكثر من المواد الخام (العتيبي ٢٠٠٤)

* أنه نظام تعليمي قائم على الوسائل التقنية والبحث العلمي للإفادة من قدرات الأفراد بأعمارهم المختلفة بوصفها الثروة الاقتصادية للتمكن المعرفي الوظيفي تطويراً للحياة الوطنية والإنسانية باكتساب المعرفة واستخدامها وإنتاجها (الهاشمي والغزاوي، ٢٠٠٧).

* وقيل بانه التحول في مركز الثقل من المواد الأولية والمعدات الرأسمالية الى التركيز على المعلومات والمعرفة ومراكز التعليم والبحث وصناعات الدماغ المصنّع بشريا .

* انه الاقتصاد الذي يكون للتطور المعرفي والإبداع الوزن الأكبر في نموه (الكسواني، ٢٠٠٥).

* ان الاقتصاد المعرفي هو الذي يركز على المعرفة وكيفية الحصول عليها وابتكارها وإنتاجها وتوظيفها بهدف تحسين نوعية الحياة وتحقيق التنمية المستدامة، وبما ينسجم وتحديات العولمة وتكنولوجيا العصر وثورة الاتصالات والمعلومات (مؤتمن، ٢٠٠٤).

* يشير البنك الدولي الى ان الاقتصاد المعرفي هو الذي يحقق استخداما فعالا للمعارف والمعلومات من اجل تحقيق التنمية الاقتصادية والاجتماعية .

* وعرفه التربويون بأنه الاقتصاد الذي يعتمد على بناء معارف أكاديمية عميقة لدى الأفراد.

* الاقتصاد المعرفي هو الذي تحقق فيه المعرفة الكم الأكبر من القيمة المضافة ، وهذا يعني ان المعرفة تشكل مكوناً أساسياً في العملية الإنتاجية كما في التسويق (الرشدان، ٢٠٠١).

* ان اقتصاد المعرفة هو اقتصاد ذو قيمة معرفية زائدة، وهو اقتصاد وفرة وليس ندرة (الاحمد والشورى ٢٠٠٧).

* انه الاقتصاد الذي يدور حول كيفية الحصول على المعرفة والمشاركة فيها وابتكارها وتوظيفها بهدف الارتقاء بالتعليم أي كان مستواه وربطه بمتطلبات سوق العمل، لتحسين نوعية الحياة وإدامتها بمجالاتها كافة (ناصر الدين ٢٠٠٧).

* هو نشر المعرفة وإنتاجها وتوظيفها بكفاية في جميع مجالات الحياة (برنامج الامم المتحدة، ٢٠٠٣).

* انه اقتصاد المنتجات الذكية، او الاقتصاد الرقمي، او المعلوماتي او الافتراضي، او الشبكي أو اللاملموس .

يستشف من العرض السابق ان الاقتصاد المعرفي هو الاقتصاد الذي يتميز بثروة معرفية هائلة من خلال عمليات توظيف كل من العقل والمعرفة والتفكير في الإنتاج والبحث والتطوير والمشاركة والتعليم والتطبيق في شتى مناحي الحياة ، وهذه المعارف تنمو وتزداد بالاستخدام والتداول المستمرين . ويرى الباحث: ان الاقتصاد المعرفي في هذه الدراسة ما هو الا الاقتصاد الذي يركز على دور المعلم في كيفية التعامل مع المعرفة وإنتاجها وابتكارها وتوظيفها بأساليب تقنية حديثة ومتطورة في المواقف التعليمية، تركز

على الحوار والحرية والتعبير والإبداع واحترام الوقت ، محورها المتعلم بكامل حواسه وقواه العقلية، من اجل الوصول الى تعليم عالي الجودة ، يحسن من نوعية الحياة ويحقق متطلباتها حاضرا ومستقبلا .

مستلزمات الاقتصاد المعرفي:

ان التحول نحو تطبيق الاقتصاد المعرفي في التعليم أي كان مستواه ، يتطلب تضافر كافة الجهود البشرية، وتهيئة الظروف المادية والفنية والتقنية، وإيجاد التشريعات القانونية، والبيئة التنظيمية، التي تكفل لهذا النوع من التعليم كل مقومات النجاح . ولما كان الإنسان هو راس المال الفكري، ومحور العملية التعليمية واحد مدخلاتها ومخرجاتها فإنه من الضروري ان تتوفر لديه الفعالية الكافية بان التغيير والتطوير فلسفة شاملة ومطلب جماعي وطني عصري، وليس كمالي وقتي. وبالتالي يجب تهيئة له الفرص التدريبية والمهارية الهادفة، وكل سبل المعرفة والرغبة الحقيقية في التوجه نحو تطبيق هذا النوع من التعليم .

وعليه فان الاقتصاد المعرفي يتطلب بنية تحتية بشرية مثقفة وداعمة ومدربة ومؤهلة وقاعدة مجتمعية واسعة وعريضة في مجال استخدام الاتصالات والانترنت فالإحصائيات تشير الى ان عدد المستخدمين للانترنت في العالم في تزايد مستمر، فبعد ان كان عددهم في العالم ٥ مليون عام ١٩٩١، اصبح هذا العدد حوالي ٦٠٠ مليون عام ٢٠٠٦، وان ٧٥٪ من هذا العدد في امريكا وكندا ، اما في افريقيا والشرق الاوسط فان نسبة المستخدمين للانترنت ١,٥ ٪ من عدد السكان (Press,2003). ويتطلب أيضا الاقتصاد المعرفي مجتمع متعلم بكافة مستوياته العمرية، وعمال وصناع المعرفة، يعملون في قطاع المعلومات ، ولديهم القدرة على استيعاب التكنولوجيا والتفكير والاستقراء ، ومنظومة بحث متطورة وفاعلة فقد وصلت نسبة ممن يعملون في قطاع المعلومات في امريكا مثلا الى ٦٦٪ من اجمالي القوة العاملة وجاء في وثيقة بعنوان (فرنسا في مجتمع المعلومات) منشورة على موقع رئاسة الوزراء في فرنسا : ان النمو في قطاع المعلومات في فرنسا بلغ ٣٠٪ أي ما يعادل خمسة أضعاف نمو الاقتصاد العام في اوروبا البالغ ٦٪ عام ٢٠٠١ (الشمري والليثي، ٢٠٠٨) .

واكدت بعض الهيئات الاقتصادية العالمية على ان المعرفة تلعب دورا حاسما في الإنتاج، ويجب ان تدخل بقوة في صلب البرامج الاقتصادية والتعليمية ، ورأس مالها الفكر البشري، مما يستلزم إطارا سياسا واقتصاديا ومؤسسيا حكوميا ، ومنظومة تعليم وتدريب فاعلة ، ونظم ابداع وابتكار وبحث وتطوير ذات كفاءة عالية ، وبنية مجتمعية معرفية بكل مستوياته (David Skyme Association,2002).

فاقتصاد المعرفة هو اقتصاد وفرة وليس ندرة ، والمعرفة متى وجدت ، فهي مشاع للجميع اذا احسن ادارتها واستغلالها ، ولا يمكن نقل ملكيتها من طرف الى اخر، وانه يسمح بإيجاد أسواق افتراضية تلغي قيود الزمان والمكان من خلال التجارة الالكترونية ويعتبر مجتمع المعرفة من اهم وسائل اقتصاد المعرفة .

سمات الاقتصاد المعرفي:

الاقتصاد المعرفي هو الذي تحقق فيه المعرفة الكم الأكبر من القيمة المضافة ، وهذا يعني ان المعرفة تشكل مكونا أساسيا في العملية الإنتاجية كما في التسويق ، حيث تشير الأرقام الى ان اكثر من ٥٠٪ من الناتج الإجمالي في الدول المتقدمة مبني عل المعرفة، وان نمو المعرفة ونشرها يزداد بزيادة هذا المكون القائم على تكنولوجيا المعلومات وتبادل الاتصالات، باعتبارهما المنصة الأساسية التي يطلق منها (الرشدان، ٢٠٠٣). ويتميز الاقتصاد المعرفي بثروة معرفية هائلة من خلال عمليات توظيف المعرفة في الإنتاج والبحث والتطوير والمشاركة والتطبيق في شتى مناحي الحياة ، وان هذه المعارف ، تتسم بالمرونة والتكيف والتأقلم، فالمعرفة كما قال منذ زمن بعيد كل من سقراط وأفلاطون " ان المعرفة تنبثق من داخل الذات العارفة" ، وقد اقر بذلك علماء النفس وعلى رأسهم سكينز وبياجيه فهي كالمحبة تنمو بالمشاركة ، وهذا استثمار للفرد البشري الذي هو راس مال الفكر والقوة المنتجة له (سلطان، ٢٠٠٦) . ويرى عالم الإدارة الأمريكي دروكر ان العالم صار يتعامل فعلا مع صناعات وخدمات معرفية ، تكون الأفكار منتجاتها والبيئات مواردها الأولية والعقل البشري اداتها.

ان اقتصاد المعرفة هو اقتصاد ذو قيمة معرفية زائدة ، والمعرفة ليست ترفاً فكرياً ، ولا حكراً لأحد، او اية جهة كانت ،وهي كالنور لا ملمس لها ولا وزن ، وانعدام وزنها وكتلتها يعطيها إمكانية التنقل بكل يسر وسهولة ، فهي لا تنضب ، ولا تتلاشى بسبب استخدامها كما هو الحال في استهلاك السلع والمواد ، بل انه كلما ازداد استخدام العقل والتفكير بشكل منظم، كلما أنتجت معرفة جديدة (الاحمد والشورى ٢٠٠٧).

فوائد الاقتصاد المعرفي:

تجمع الدراسات والأبحاث على ان تطبيق منحنى الاقتصاد المعرفي في التعليم يحقق مجموعة من الفوائد التالية:

- * التركيز على مهارات التفكير والمعرفة وإنتاجها ونشرها وإدارتها وتوظيفها في شتى الميادين.
- * التركيز على العقل والذهن لا على القوة والجسد.
- * اعتماد التعليم والتدريب المستمرين مدى الحياة باشتراك الاسرة والمجتمع والحياة العامة.
- * الاستثمار الفاعل في الموارد البشرية باعتبارها راس المال الفكري والمعرفي.
- * يعطي الفرد او المستهلك ثقة اكبر بنفسه وخيارات اوسع، لتحقيق حاجاته وأهدافه.
- * الارتقاء بالعملية التعليمية وتحسين مستواها بدءاً من مرحلة الطفولة المبكرة وصولاً الى مخرجات عالية الجودة، تلبي حاجات الناس ومتطلبات سوق العمل.
- * يدعم المؤسسات ويشجعها على التجديد والتحديث والابتكار والابداع لسد حاجات المجتمع.
- * يلعب دوراً مهماً في تحديد عناصر الانتاج وتوظيفها، وربطها بالمهارة والتخصص التدريب.
- * التغيير في الأنماط الاقتصادية السائدة من إنتاج السلع والخدمات الى صناعة الخدمات المعرفية.
- * ارتفاع الدخول لصناع المعرفة كلما تنوعت مؤهلاتهم وازدادت خبراتهم وكفاياتهم.
- * التطوير والتغيير سعياً الى التحديث والتجديد لمختلف الوظائف والهياكل الإدارية القديمة.

* توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وتحقيق التبادل الإلكتروني في مختلف الجوانب المتعلقة بتطبيق الاقتصاد المعرفي .

* احترام الزمان والمحافظة عليه كلما كان ذلك ضروريا.

* احترام الفرد وحضوره وحرية وراية.

* العدالة والمساواة في توزيع متطلبات العملية التعليمية على جميع الطلبة بما يتناسب وحاجاتهم وقدراتهم .

* التركيز على مبدأ التعليم التعاوني والجماعي وتكريس روح المشاركة للجميع.

خصائص العملية التعليمية التعلمية في عصر الاقتصاد المعرفي:

يرى لوسي (Lucy, 2004) ان التوظيف المتزايد لتقنيات الإعلام والاتصال والمعلومات في مختلف الأنشطة أصبح سمة تميز عالم اليوم ، كما يقوم على فهم جديد أكثر عمقا لدور المعرفة ، كما تشكل تكنولوجيا المعلومات في الوقت الحاضر العنصر الأساسي في التنمية ، لان التقدم الحاصل في التكنولوجيا والتغير السريع الذي تحدثه في الاقتصاد يؤثران ليس في درجة النمو وسرعته فحسب ، وانما في معظم جوانب حياة الإنسان . فالتعليم أي كان مستواه ... شأنه كالاقتصاد والمال والأعمال ، بل ربما يكون أكثر نجاحا في حال تطبيق منحنى الاقتصاد المعرفي ، لأن الإنسان محور التعليم وأساس التنمية ومنتج المعرفة ، والعقل والمعرفة هما الوسيلة الأولى للعملية التعليمية ، وان في استثمارهما عائدا بشريا نوعيا عالي الكفاءة والجودة (Richardson, 2004).

وجاء في تقرير منظمة الأمم المتحدة لعام (٢٠٠٢) : ان تطبيق منحنى الاقتصاد المعرفي في التعليم يتطلب التركيز على المتعلم بكافة حواسه ، وإتاحة له حرية العمل والتعليم والتعبير والتفكير الناقد والتميز ، واستخدام شتى وسائل الاتصال وتبادل المعلومات والآراء واتخاذ القرارات بكل واقعية وموضوعية لرفع كفاءة التعليم وتنمية الموارد البشرية وتشجيع مهارات البحث العلمي والانفتاح على الثقافات العالمية والاستفادة من تجارب الدول المتقدمة ، بما يحقق طموحات

الناس، ويلبي رغباتهم ، ويدفع بهم الى التقدم والنماء والانتماء كلما كان ذلك ممكناً. وهذا يتطلب المزيد من الخصوصية في :

- توفير كافة مدخلات البيئة التعليمية الآمنة والسليمة الداعمة لمتطلبات الاقتصاد المعرفي.
- التعلم الذاتي والاستكشافي والتعاوني نظرا للانفجار المعرفي المتزايد.
- التنوع في المناهج الدراسية بما ينسجم مع الثقافات العالمية ويتناسب مع الظروف الراهنة.
- ان تكون بنية المناهج الدراسية ومفرداتها متكاملة مرنة تدفع بالعملية التعليمية الى التغيير والتطوير والتنمية مدى الحياة.
- ربط المنهاج الدراسي بمتطلبات سوق العمل.
- التركيز على التخصص في بعض المساقات والمواد الدراسية.
- التركيز على التقويم والتدريب المستمرين.
- التركيز على التطبيق والعمل الميداني.
- تعزيز ثقافة المجتمع وزيادة وعي الناس بأهمية الاقتصاد المعرفي.
- تعزيز دور المتعلم وإشراكه في اتخاذ القرارات التي تهم العملية التعليمية.
- توظيف تكنولوجيا المعلومات واستخدامها في صلب العملية التعليمية.
- اعتماد الاساليب التعليمية المرتكزة على المعرفة والتفكير وحل المشكلات والتخلص من الاساليب التقليدية.

مبادئ التعلم والتعليم في عصر الاقتصاد المعرفي

- التعلم المستمر مدى الحياة وذلك بتوفير كافة متطلبات المواقف التعليمية بدءاً من الأسرة فالمجتمع ثم المدرسة الى الحياة العامة .
- الاتصال الهادف والتواصل الآمن بين المدرسة والمجتمع والعالم الخارجي.
- التعليم والتعلم باستخدام الحاسوب والانترنت وتكنولوجيا المعلومات.
- التركيز على كافة مهارات التفكير الناقد والقراءة والكتابة والرياضيات وإدارة المعلومات .

- المتعلم ركن هام في العملية التعليمية وذلك بتوفير الحرية له والتدريب الكافي لحل المشكلات التي تعترضه وتحمل المسؤوليات والتعاون والاحترام المتبادل بينهما .
- التعليم والتعلم بالعمل والممارسة والتطبيق.
- التعليم المبني على الابداع والابتكار والتميز والتخصص.
- ديناميكية المنهاج الدراسي وتكامل المواد الدراسية وتتابعها.
- إشراك الاهل والمجتمع في تقييم اداء الطلبة واستخدام التقارير والمقابلات والاختبارات المتنوعة ، لتعزيز اداء الطلبة المتفوقين والدفع بهم الى الامام وحل مشكلة الطلبة المتخلفين.
- العدالة والمساواة في توزيع متطلبات العملية التعليمية على جميع الطلبة بما يتناسب والفروق الفردية بينهم ويكفل للجميع فرص التعليم الهادف.

المعلم في عصر الاقتصاد المعرفي:

- المعلم الموجه الرئيس والمباشر للعملية التعليمية التعليمية.
- المعلم قائد تربوي ومرشداً أميناً وميسراً للعملية التعليمية.
- المعلم محاوراً ومستشاراً بروح من المسؤولية والعدالة والديمقراطية.
- المعلم باحثاً ومفكراً وعارفاً ومبتكراً في العملية التعليمية.
- المعلم يحقق الأمان والاستقرار النفسي والثقة للمتعلمين.
- المعلم متعاون ويحترم الفروق الفردية بين المتعلمين.
- المعلم يعزز السلوكيات الايجابية على الدوام.
- المعلم منتمياً صادقاً للعملية التعليمية وعضواً فاعلاً في فريق تعليمي.
- المعلم يمتلك مهارة التعليم الجماعي والتعاوني والاستكشافي.
- المعلم يمتلك مهارة التعليم العملي والتطبيقي والميداني.
- المعلم يتعامل مع العملية التعليمية بثقافة عصرية ومهنية عالية.

المتعلم في عصر الاقتصاد المعرفي:

- كل متعلم فريد في نوعه ونموه وتعليمه مدى الحياة.
- التركيز على المعرفة وكيفية إنتاجها وتوظيفها في المواقف التعليمية.
- امتلاك مهارة استخدام الحاسوب والانترنت في العملية التعليمية.
- العمل بروح الفريق الواحد للتعليم بالعمل من أجل التحديث والتطوير والإبداع .
- امتلاك مهارات التفكير والتخطيط وأسلوب حل المشكلات .
- امتلاك مهارات القراءة والبحث العلمي.
- القدرة على المشاركة الفاعلة والحوار والمبادرة الحسنة وصنع القرار .
- احترام الزمان والمكان والبيئة المحيطة والمحافظة عليهما.
- احترام الذات والأسرة والمجتمع والمدرسة.
- امتلاك الثقافة الهادفة الواعية لمتطلبات الحاضر والمستقبل .
- التمتع بالخلق الرفيع والجرأة والحرية المضبوطة في المواقف التعليمية.

التوجهات العالمية والعربية والمحلية نحو تطبيق الاقتصاد

المعرفي في التعليم

يشهد العالم ازدياداً مضطراً لدور المعارف والمعلومات في الاقتصاد ، والمعرفة أصبحت المحرك الرئيس للاقتصاد والنمو الاقتصادي ، كما ان التركيز على المعلومات والتكنولوجيا في الاقتصاد أصبح من الأمور المسلم بها ، فبدأت تبرز مفاهيم ومصطلحات كثيرة تعكس التوجهات المستقبلية، مثل مجتمع المعلومات ، وثورة المعلومات، واقتصاد التعليم، واقتصاد المعرفة ، والاقتصاد الرقمي، والاقتصاد الافتراضي، والكوكب الرقمي، الاقتصاد اللاملموس والشبكي ، والتعليم الالكتروني ، والحكومة الالكترونية ، والأمن المعلوماتي والحرب المعلوماتية الخ .

ان التغيرات التي تحدث في العالم لا ترتبط بحجم الدول او عدد سكانها او حالتها التنموية، فسنغافورة مثلاً عدد سكانها ٢,٥ مليون تسير في نفس الاتجاه الذي تسير عليه

الفاان الفف عاف سكانها ١٢٥ ملففن؁ وفعفر جنفف عاصمة سوسفرا رائفة الفصوف الالفرونف فف العالم. اما الوطن العربف الفف فشكل فف مأموفه ٥٪ من مسافة العالم ففشكل عاف سكانه ٣٠٥٪ من سكان العالم؁ وففوف فف من الفرفا ما لم ففده بعض الفل المقمفة؁ الا ان وفوفه على خارطة العالم الففولوجفة والمفوماففة ضففل ففا ففا؁ بل ان مسفوف الففماف الالفرونفة الفف ففعامل معها مفاوضة الى فف ما؁ اذا مافورنف بالفل المقمفة (العقوفة؁ ٢٠٠٢).

فف السعوفة شرعت الفومة بفعم وإقامة المشارفع الصغرفة اعفماافا على ففربة الهف والفل فففة الفصفع من فلال انشائفها (الفاضناف الصناففة والففولوجفة) وففماف الفسهفلاف المالفة لها وففبففها كموفف ففم لها فف السوق. وفف عام ٢٠٠٤ اقفماف فاضنة فف مافنة الرفاف؁ وفاضنة فف مافنة الملك عبف العفزف للعلوم والففولوجفا بففف فعم الافقفااف السعوفف وففله فواكب الفل ذات القفرة العالفة فف مالف ففولوجفا المفومات. وشف ففاف ففولوجفا المفومات فوففع مذكرة ففاهم بفن الهففة العامة للاسففمار وشركة انفل العالفة لإنشاء شركة راس مالها ١٠٠ ملفن فلالر للاسففمار فف الشرفااف الففنفة السعوفة؁ ففف سفقوم انفل بالاسففمار فف الشرفااف الفففة فف مالف ففنفة المفومات الفف فففلع الى ففوفر ففماف وبرامف الكمبفوفر ذات الفففة العالفة فمففا للنفوض بففاف ففولوجفا المفومات والاتصالات فف المنطقة (النسور؁ ٢٠٠٥) وضمن فطة المملكة لفرسفف وففوها فف الافقفااف الففف القائف على ففولوجفا المفومات فم إنشاء وزارة الاتصالات وففولوجفا المفومات؁ واعف فففل هففة الاتصالات السعوفة ومشروع البطاقة الفكة للمواطن؁ وفاسفس مفلباباف فوسفع فطاق شبكة الانفرنف؁ كما قامت وزارة المالف بانشاء برنامف فاف بالفومة الالفرونفة؁ وأفلقت السعوفة اففا فف فزفران من عام ٢٠٠٦ مشروعا رائفا وفقت من فلاله مع شركة سفسكو العالمة اففاقفة لانشاء مافنة المعرفة فف المافنة المنورة؁ فففل فففا صناعة الاتصالات وففنفاف

المعلومات وهندسة الالكترونيات وصناعة البرمجيات . ويتوقع ان تبلغ حجم الاستثمارات التي ستستقطبها هذه المدينة حوالي ٨ مليار دولار، وانها ستكون مهيأة لاستيعاب ١٥٠ ألف ساكن، و٢٤ ألف طالب بالإضافة الى روادها من الدارسين والعلماء والباحثين ورجال الأعمال والمال والاقتصاد... الخ

وتكللت الجهود المصرية في مجال الاتصالات وتكنولوجيا المعلومات والبرمجيات والوسائط المتعددة وتطبيقاتها والتدريب عليها وتوظيفها في (مشروع القرية الذكية) المقامة في مدينة ٦ أكتوبر التي تسعى الحكومة من خلالها الى زيادة الطلب على تقنية المعلومات والانترنت بوصلها الوزارات والإدارات الحكومية بالانترنت وصولا الى ما يسمى الحكومة الالكترونية. وقامت في عام ٢٠٠٤ بتطوير طريقة سريعة للاتصال بالانترنت لتمكين مستخدميها من الحصول على جميع الخدمات التي يقدمها الانترنت بأقل جهد وبأسرع وقت ممكن، واستحدثت ايضا وزارة الاتصالات وتكنولوجيا المعلومات بهدف انتقال مصر الى مجتمع المعرفة .

اما الإمارات العربية المتحدة فانها تحتل موقعا متقدما في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، حيث ارتفع عدد مستخدمي الانترنت الى ٣٨٪ من عدد السكان ، وازداد الانفاق على تكنولوجيا المعلومات من الناتج القومي ليصل الى ٣,٦٣٪ عام ٢٠٠٨ . وتعتبر مدينة دبي اول منطقة حرة للتجارة الالكترونية في العالم والتي تم افتتاحها عام ٢٠٠٠ بكلفة ٢,٥ مليون دولار، حيث أصبح ٩٠٪ من خدماتها تقدم الكترونيا للمواطنين، وبلغ عدد مستخدمي الهاتف النقال ٦٥٪ من السكان، وقامت باستقطاب ١٤٤ شركة عالمية واقليمية ومحلية ، وسيفتح فيها وادي العلوم والتكنولوجيا ، ومركز البحث والتطوير وجامعة الانترنت، بالإضافة الى شركات الإعلام والتقنيات الطبية وتكنولوجيا التعليم (الزركاني، ٢٠٠٨).

وفي موازاة ذلك فان دولة قطر ومن خلال المجلس الأعلى للاتصالات وتكنولوجيا المعلومات، قام برسم خارطة الحكومة الالكترونية ممثلا بموقع قطر الالكتروني ومشروعات

البطاقة الصحية والبطاقة الذكية والسجل التجاري وخدمات الأقاليم وخدمات التأشيرات ومخالفات المرور والكهرباء والماء.

ان تكنولوجيا المعلومات تقع على رأس أولويات الحكومة الهندية، لما تدره من ارباح طائلة ،بسبب ارتفاع حجم الصادرات الهندية من تكنولوجيا المعلومات، واستطاعت الهند جذب كبريات الشركات العالمية في مجال البرمجيات مثل مايكروسوفت واراكل وكومباك واي بي ام وغيرها لتشغيل أكثر من ٢٠٥ مليون في هذا المجال ، وتعتبر مدينة حيدر اباد

(قلعة المستقبل) مركزا لصناعة تكنولوجيا المعلومات الهندية. وتحتل الصين المركز الثالث بعد أمريكا واليابان كأكبر منتج ومستخدم للالكترونيات والبرمجيات وتكنولوجيا المعلومات ، مما ضاعف في حجم صادراتها من هذه التقنيات وارتفاع نسبة عائداتها المالية(Press, Foster, and Goodman,2003) .

وعقد في روما عام ٢٠٠٧ مؤتمر الاقتصاد المعرفي عرضت فيه كل من ماليزيا وسنغافورة وكوريا الجنوبية خطط نجاحها امام جميع الدول التي تعاني من مشاكل تعليمية واقتصادية وتكنولوجية ، فأنشأت ماليزيا الأروقة الذكية فائقة السرعة ، وأطلقت سنغافورا مفهوم المدن المثالية عظيمة الكفاءة ، وأسست كوريا الجنوبية البنية الرقمية التحتية عالية السعة وتطبيق مبادئ التسويق عن بعد ، والعلاج عن بعد ، والتعليم عن بعد والبحث والتطوير عن بعد. وركز مؤتمر روما على ان التجارة الالكترونية هي من اهم مقومات الاقتصاد المعرفي ، وأشارت الإحصاءات التي أطلقها مؤتمر روما الى ان الدول لاسكندنافية تقف في طليعة الدول في مجال الاقتصاد المعرفي ، حيث تحتل ايسلندا المركز الاول في قائمة اكثر دول العالم استخداماً للانترنت بنحو ٦٠٪ من عدد سكانها ، النرويج ٤٩٪ ، السويد ٤٦٪ . أما أمريكا وكندا فتستحوزان على ٧٥٪ من إجمالي مستخدمي الانترنت في العالم بينما لا تتجاوز هذه النسبة ١٠٥٪ في الشرق الأوسط وإفريقيا (العلمي، ٢٠٠٨).

وطبقت اسكتلندا نظاما تقنيا عالميا في مجال الإدارة والتعليم الفني والتكنولوجي كجزء من برامجها نحو الاقتصاد المعرفي وصولا الى الحكومة الالكترونية، حيث قامت العديد من الدول المتطورة كاستراليا وانجلترا وبولندا وايرلندا بتبنيه ، وهو يستخدم كأداة عملية تعنى بالتقييم الذاتي من اجل تطوير المؤسسات التعليمية ، ويتميز هذا النظام بانه صمم خصيصا ليلاءم طبيعة التعليم الفني والتقني ، ويمكن تطبيقه على جميع المراحل الدراسية من الروضة وحتى الجامعة ، ويتصف أيضا بالشمولية في إدارة المؤسسات وتنمية الموارد البشرية، ويهدف إلى ضمان ديمومة التطوير، وتقليل التعقيدات الإدارية التي يترتب عليها تحسن في الإنتاجية ، بالإضافة الى انه يلبي حاجات المستفيدين ، وأولياء الأمور وسوق العمل والمجتمع المحلي . اما المعايير التي يركز عليها هذا النظام فهي :

- الإدارة الإستراتيجية ورسم السياسات العامة للمؤسسة .
- إدارة الجودة لقياس مدى قدرة المؤسسة على تقديم الخدمة التي تحقق توقعات المستفيدين.
- التسويق ورعاية العميل بهدف بناء البرامج الدراسية والتعليمية وفق المهارات التي يتطلبها سوق العمل .
- الموارد البشرية لضمان التدريب المستدام للكوادر البشرية كي يصبح لديهم الكفاية اللازمة لاداء اعمالهم .
- تكافؤ الفرص لجميع العاملين والمتعلمين في المؤسسة وسوق العمل بما يعزز الشعور بالرضا ورفع مستوى الاداء .
- الصحة والسلامة لجميع العاملين والمتعلمين والزائرين .
- الاتصال والتواصل وحسن الادارة بين اطراف العملية التعليمية.
- خدمات الارشاد الاكاديمية والنفسية والاجتماعية لتوفير الراحة والطمأنينة للتعيش مع المجتمع .
- تصميم البرنامج واختيار طرائق التدريس والانشطة المناسبة وسبل تنفيذهما .
- التقييم ومنح الشهادات بما يكفل العدالة والنزاهة للجميع .

أما الولايات المتحدة الأمريكية فقد خطت خطوات أطول وأسرع في هذا المضمار الشائك ، واضعة نصب أعينها ان تبقى دائما في الصدارة ، فانشات المدن التكنولوجية كمدينة وادي السيلكون في ولاية كليفورنيا التي تعتبر من اكبر المجمعات لإنتاج البرمجيات والالكترونيات في أمريكا ، وعملت على زيادة استخدام تكنولوجيا المعلومات وادخالها في شتى مناحي الحياة ، من خلال الانترنت الذي زاد عدد مستخدميه بشكل كبير ليصل الى ٢٠ مليون مستخدم عام ٢٠٠٣ ، وحققت صادرات أمريكا من تكنولوجيا المعلومات لالكترونيات إيرادات كبيرة قدرت بحوالي ٣٠٠ مليار دولار عام ٢٠٠٣ ، بالإضافة إلى ما حققته من عائدات ضخمة جراء تقديمها خدمات المعلومات وإدارتها (عبد الجواد، ٢٠٠٤) ورفعت أمريكا منذ سنوات شعار العشرين المزدوجة (٢٠٢٠) كنقطة وصول الى أهدافها وتوجهاتها في التربية والتعليم ، استعدادا لملاقاة القرن المقبل ، ويبرر رفع هذا الشعار في القول بان ما نريد ان نكون عليه في العقد الثاني من القرن الحادي والعشرين يصنع الان ويقول الرئيس الأمريكي الأسبق بيل كلنتون " ان التحدي الأعظم الذي تواجهه أمريكا لتحقيق رؤية كاملة هو التحدي لتوفير تعليم له مستواه العالمي لكل طفل في هذا البلد " . وفي أمريكا ايضا قامت بعض الهيئات الوطنية بإنشاء برامجها التعليمية ما بعد الثانوية، والتعليم التقني الخاص، اذ فتح (برغرينك) هيئات أكاديمية في اربع عشرة ولاية أمريكية . أما اتصالات (وتل) لتجهيز الستلايت وأجهزة التلفاز فإنها تتبنى تبادل المعلومات لأكثر من عشرة آلاف مدرسة ، وتخطط لفتح (١٠٠) مدرسة لخدمة مليوني طفل خلال السنوات العشر القادمة ، إضافة الى ذلك... فان الهيئات الأمريكية تنفق ما يقارب أربعين مليون دولار كل سنة لسد النفقات السنوية الإجمالية لتدريب موظفيها الحاليين وتعليمهم (اوزي ، ٢٠٠٥).

وعرضت عايش (٢٠٠٧) إستراتيجية لتطبيق منحى الاقتصاد المعرفي في التعليم في مدارس مقاطعة دورهام الكندية ، وركزت هذه الخطة على :

- التعليم مدى الحياة وذلك بتوفير كافة متطلبات المواقف التعليمية بدءاً من الأسرة فالمجتمع ثم المدرسة الى الحياة العامة .
- الاتصال والتواصل عبر شبكات الانترنت من المدرسة والمجتمع والعالم الخارجي .
- التعليم والتعلم باستخدام كافة مهارات التفكير والقراءة والكتابة والرياضيات والحاسوب وإدارة المعلومات ، وإعطاء الطلبة الحريات والتدريب مع حل المشكلات وتحمل المسؤوليات والتعاون والاحترام المتبادل بينهما .
- المساءلة وذلك من خلال إشراك الاهل والمجتمع في تقييم أداء الطلبة واستخدام التقارير والمقابلات والاختبارات المتنوعة ، لتعزيز أداء الطلبة المتميزين والدفع بهم الى الامام وحل مشكلة الطلبة المتخلفين.
- العدالة والمساواة في توزيع متطلبات العملية التعليمية على جميع الطلبة بما يتناسب والفروق الفردية بينهم ويكفل للجميع فرص التعليم الهادف. وهذا ما اكد عليه كل من مؤتمر داکار الذي عقد عام ٢٠٠١ ، حيث تعهد بتوفير التعليم للجميع بحلول عام ٢٠١٥ وشملت اهداف هذا اللقاء توسيع قاعدة التعليم ورعاية الطفولة المبكرة، وتوفير التعليم الابتدائي الإلزامي والمجاني، وتعزيز مهارات الحياة والتعليم، ورفع نسبة التعلم بين البالغين الى ٥٠٪ وتحقيق المساواة بين الجنسين وضمان التعليم النوعي للجميع . ومؤتمر شتوتجارت (stuttgart) الذي عقد في عام ٢٠٠٢ حول دور الاقتصاد المعرفي في التعليم مدى الحياة.
- والأردن خطى خطوات حثيثة وجادة في التوجه نحو تطبيق الاقتصاد المعرفي في التعليم ، مبرراً ذلك بأن التعليم النوعي اساس التقدم والرقي والتحضر والتمدن ويتحقق من خلاله مكاسب التنمية وتكافؤ الفرص التعليمية والقضاء على الأمية بأنواعها والمساهمة في حل مشكلتي الفقر والبطالة والخروج الى العالم بعقلية واعية منفتحة عالية التفكير والتبصير.

ويعد مشروع التطوير التربوي (ERFKE) مشروعاً رائداً في مجال تطبيق منحنى الاقتصاد المعرفي في جميع المراحل التعليمية الذي سيطبق على مرحلتين ، مدة كل مرحلة خمس سنوات ، بدأت الأولى منذ عام ٢٠٠٣ . وقد نصت المسودة الأولية المقترحة لمشروع التطوير التربوي نحو اقتصاد المعرفة المقدمة من وزارة التربية والتعليم الى البنك الدولي

المحاور التالية :

- ١- إعادة توجيه أهداف السياسة التربوية والإستراتيجية من خلال الحاكمية والتطوير الإداري وذلك :
 - بإعادة تعريف الرؤية والإستراتيجية المتكاملة .
 - بالإدارة والحاكمية واليات صنع القرار .
 - نظام دعم القرار التربوي.
 - البحث التربوي والمتابعة والتقييم وتطوير السياسة التربوية.
- ٢- البرامج التربوية الانتقالية والممارسات لتحقيق نواتج التعليم ذات الصلة بالاقتصاد المعرفي وتطوير تقييم التعليم والمناهج من خلال :
 - تطوير المناهج وتقييم التعليم .
 - التطوير المهني والتدريب .
 - مصادر دعم التعلم الفعال .
- ٣- دعم مراجعة نوعية بيئات التعليم المادية من خلال :
 - استبدال المدارس ذات المباني غير الامنة والمدارس المكتظة بشكل كبير .
 - تحديث المدارس الحالية لدعم التعليم .
 - بناء الأبنية المدرسية لمواكبة النمو السكاني .
- ٤- تنمية الطفولة المبكرة وذلك من خلال :
 - تطوير الكفاءة المؤسسية.
 - التطوير المهني لمعلمات رياض الاطفال .
 - التوسع في رياض الاطفال ليشمل الفئات الأكثر حاجة .

- زيادة الوعي المجتمعي والفهم العام (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٣).

واكدت توصيات الملتقى الاقتصادي الثالث (عقبة ١) الذي عقد برعاية ملكية سامية على ضرورة العمل لاستهداف مرحلة الاقتصاد المبني على المعرفة والابتكار من خلال :

- تهيئة البيئة المناسبة للقيام بالبحث العلمي والتطوير وتنشيط العمليات المرتبطة به

- تعزيز القدرات الوطنية في مجالات البحث والتطوير لتحسين آليات رسم السياسات وصناعة القرارات المتعلقة بتنمية الموارد البشرية وتطوير النظام التربوي بمفردات عصرية كافية ، كما ركزت وثيقة الأردن أولاً على ايلاء البحوث والدراسات التربوية والعلمية المتخصصة الاهتمام الكافي وربطها باحتياجات القطاعات الوطنية .

وحثت الحكومة الوزارات والمؤسسات على ضرورة التعاون بطرح الموضوعات التي قد تؤدي الى تحسين ادائها وتطويرها، ومنح عمادة البحث العلمي في الجامعة الأردنية لدراساتها وبحثها . وتلبية رغبة جمعية أصدقاء البحث العلمي في الجامعات الاردنية في عقد عدد من الندوات الحوارية والمحاضرات التعريفية بالبحث العلمي للقيادات التربوية في المركز ومديريات التربية ومدراء المدارس ومعلميها وطلبتها ، وتنظيم الدورات التدريبية المتخصصة لمدرسي المدارس حول أساليب البحث العلمي ومنهجيته بما ينسجم مع متطلبات نظام رتب المعلمين وبالتنسيق مع الجهات المعنية والوزارة .

وبهذا الخصوص ذكرت مؤتمن (٢٠٠٤) ان وزارة التربية والتعليم أنجزت عدد من المشاريع التقنية والإدارية لدعم هذا المشروع ، كحوسبة التعليم في بعض المراحل والمناهج التعليمية وإدخال تكنولوجيا المعلومات واتخاذ كافة الإجراءات وتهيئة الظروف والسبل التي تكفل النجاح الحقيقي لمثل هذه المشاريع .

وتجدر الإشارة هنا الى ان دور المعلم في هذا النوع من التعليم لا يقل اهمية عن دور المتعلم ، فهو يعمل ضمن فريق متكامل في بيئة تعليمية مناسبة ، وبخطوات منطقية هادفة ونشاطات تعاونية اثرائية مرنة وحررة ، وحوارات ساخنة معززة بالتغذية الراجعة الناقدة

تبعث في المتعلمين حب المشاركة، وتشجعهم على التفكير الواعي البناء، وخلق المعرفة وتطويرها وتعديلها ، بعيداً عن قيود الزمان والمكان والأساليب التقليدية ، من اجل بناء الذات ليكون بمقدور المتعلم اداء الدور المناط به بصورة فاعلة وبدرجة اتقان عالية(عبد المجيد،٢٠٠٨).

صفوة القول.... ان التحديات التي تلوح في افق المستقبل تحديات جسام ، وقد تتوفر الإرادة والمبادرة والقدرة على مواجهتها، اذا تم التخلص من بعض القيود التي تعترض سبل المسيرة التعليمية، ورتب البيت الداخلي للتعليم العام والخاص على أسس علمية واضحة ورؤية جلية، بما يجعل مدخلاته ومخرجاته تحقق متطلبات سوق العمل، وتلبي حاجات وطموحات ابناء المجتمع واهدافه. لان التعليم غدا قاطرة المعرفة والثقافة والتطور والتنمية بالنسبة للدول النامية لمحاولة اللحاق بركب الحضارة، والدخول الى الأسواق التنافسية العالمية. فالأساليب والأنماط التعليمية التقليدية لم تعد قادرة على مواجهة مستجدات المرحلة الراهنة ، واصبح من الضروري اتباع الأساليب الايجابية العملية الحديثة، بمشاركة كافة اطراف العملية التعليمية، ضمن برامج وسياسات وفلسفات شاملة وهادفة، تتسم بالاداء النوعي والجودة العالية، وتعكس الرؤى المستقبلية للتعليم وتلتزم بالمعايير الوطنية والمواثيق الدولية المرتبطة بحقوق الانسان والمرأة والطفل ، وترتبط بالمحاسبية والمردودية والعدالة الاجتماعية ، وتكافؤ الفرص التعليمية ، والمواطنة الصالحة، والانتماء والحرية والديمقراطية والتسامح ، والتعامل مع التكنولوجيا، بروح من المنافسة الشريفة وتعدد مصادر التعلم.

الاستنتاجات والتوصيات:

امام هذا الانفجار المعرفي والمعلوماتي، وتأثيراته الحالية والمستقبلية وخاصة في
الميادين التربوية والتعليمية ، فانه يجب ان يواجه هذا المد التكنولوجي وهذه التحديات
بالعمل على :

* تبني سياسة تربوية تعليمية هادفة ناضجة متطورة داعمة لتوجهات الحكومة نحو
تطبيق برنامج الاقتصاد المعرفي الذي شرعت به منذ عام ٢٠٠٣.

* إعادة النظر في البرامج والمناهج التعليمية المدرسية وضبط جميع مدخلاتها مخرجاته
بما يحقق متطلبات الجودة العالية والاقتصاد المعرفي والتنوعية الممتازة التي تليبي
حاجات سوق العمل وطموحات ابناء المجتمع .

* الادارة والقيادة النوعية الواعية لمتطلبات التغيير، والتخطيط العقلاني الهادف القابل
للتنفيذ والتطبيق والقياس ضمن اطر زمانية ومكانية محددة.

* تنمية التفكير لدى المعلمين والمتعلمين بوسائل تربوية إبداعية وابتكاريه متطورة تنبعث
منها رائحة العلم والتكنولوجيا ، وحرية الرأي والحوار الهادف والتطلع الى المستقبل
مع الاحتفاظ بالإرث الحضاري والثقافي العريق.

* تبني سياسة إعلامية (مقروءة، مسموعة، مرئية) هادفة صادقة واعية ناضجة منفتحة
تعكس صورة الوطن وتوجهاته المستقبلية، لحل مشكلاته التعليمية بكل بموضوعية
وشفافية.

* الاهتمام بالأدمغة التربوية والحد من هجرتها ، وكسب رضاها وتوفير الفرص والحوافز
أمامها للعمل والتطوير والابتكار والإبداع والتواصل الاجتماعي والتفاعل المهني ضمن
معطيات ومقدرات البيئة التي يعيشها المجتمع

- * اعتماد التقويم والتدريب المستمرين ، والإفادة من أدلة التقويم الذاتي التي صدرت من منظمات العمل العربي المشترك والمنظمات الدولية، وصولاً إلى تحقيق متطلبات برنامج الاقتصاد المعرفي والجودة الشاملة للعملية التعليمية برمتها .
- * ترسيخ مفهوم ثقافة التغيير والتطوير في المجتمع بدءاً من الأسرة فالشارع ثم المدرسة وإقناع الناس بأن التغيير والتطوير مطلب وطني عصري مستقبلي وليس كمالي وقطي .
- * تخصيص جزء من الدخل القومي والوطني للبحث العلمي والتطوير التربوي بما ينسجم ويحقق متطلبات خطط التنمية.
- * الانفتاح على المجتمع والاستفادة من خبرات الآخرين وتجاربهم كلما دعت الحاجة.
- * اجراء المزيد من الدراسات الأخرى حول دور الاقتصاد المعرفي وأهميته في شتى الميادين التعليمية.

المراجع العربية والأجنبية:

- الأحمّد ، سليمان، والشورى، محمد. (٢٠٠٧). أهمية التوجه نحو الاقتصاد المعرفي بالأردن من وجهة نظر الخبراء التربويين. مجلة الثقافة من أجل التنمية. جامعة سوهاج، (٢٣)، ١٥٩-١٤٩.
- اوزي، احمد. (٢٠٠٥). جودة التربية وتربية الجودة. الدار البيضاء: مطبعة النجاح، ٢٠-٥.
- الرشدان، عبدالله عايد. (٢٠٠١). اقتصاديات التعليم. عمان: دار الأوائل للطباعة والنشر.
- الزركاني، خليل حسن. (٢٠٠٨). الاقتصاد المعرفي والتعليم الالكتروني ركيزتان في بقاء العنصر البشري، جامعة بغداد.
- سلطان ، عبد الناصر. (٢٠٠٧). كانون الثاني، (١٠). مع اقتصاد المعرفة، جريدة الفرات .
- الشمري ، هاشم، والليثي ، نادر. (٢٠٠٨). الاقتصاد المعرفي. عمان: دار صفا للنشر والتوزيع .
- عايش، لطيفة حسن. (٢٠٠٧). اثر تصميم وحدتين في مادة الاحياء بمنحى الاقتصاد المعرفي في اكتساب المفاهيم وتفسير الظواهر العلمية ذات الصلة بمادة الأحياء لدى طالبات كلية اربد الجامعية، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة اليرموك ، اربد الاردن.
- عبد الجواد، زكريا. (٢٠٠٤). رحلة الى وادي السلكون. استخرج بتاريخ ١٠/٧/٢٠٠٧ http://www.alarbimag.com/arabi/data/2004/2/1/art_63810.xml
- عبد المجيد ، احمد صادق. (٢٠٠٨)، التعليم الالكتروني ...تعليم بغير اهداف، ورقة عمل مقدمة الى المؤتمر العربي الثالث حول التعليم وقضايا المجتمع، جامعة سوهاج، مصر.
- علي، نبيل، وحجازي، ناديا. (٢٠٠٥). الفجوة الرقمية: رؤية عربية لمجتمع المعرفة. الكويت: مطابع السياسة
- العتيبي، ختام. (٢٠٠٤). مفاهيم في التعليم الالكتروني، مجلة رسالة المعلم، وزارة التربية والتعليم، عمان، ٤٢، (٣)، ١٠٥.

- العقروقة، جمال راش.(٢٠٠٠). دور الحكومة الالكترونية في تطوير المجتمع، بيروت لبنان.
- العلمي ، فواز.(٢٠٠٧، نيسان، ١٥) الاقتصاد المعرفي ..سعودة العقول، جريدة الوطن .
- العمري ،صالح محمد.(٢٠٠٤). تدريس الجغرافيا وفق رؤية الاقتصاد المعرفي .. النظرية والتطبيق. ١٤ ، عمان : مطابع الدستورالتجارية.
- الكسواني،عبير مصطفى.(٢٠٠٥).بناء نموذج لتطوير مناهج الاقتصاد المعرفي في التعليم الثانوي الشامل المهني بما يتوافق مع متطلبات الاقتصاد القائم على المعرفة وسوق العمل رسالة دكتوراه غير منشورة ، جامعة عمان العربية للدراسات العليا ، عمان، الأردن .
- مجمع اللغة العربية.(٢٠٠٣). ٦١٦.
- محمود، حواس.(٢٠٠٥). اقتصاد المعرفة، استخرج بتاريخ ١٠/١١/٢٠٠٧
- www.ahewer.org/debat/shaw.art.asp
- مؤتمر شتوتجارت.(٢٠٠٢). دور الاقتصاد المعرفي في التعليم مدى الحياة، استخرج تاريخ ١/٥/٢٠٠٨
- www.worldbank.org/education/stuttgart_conference/index.htm
- منظمة الامم المتحدة.(٢٠٠٢).مشروع إصلاح التعليم والاقتصاد المعرفي. الخطة الوطنية للتعليم للجميع، عمان، الاردن
- مؤتمن ،منى.(٢٠٠٤). دور النظام التربوي الأردني في التقدم نحو الاقتصاد المعرفي في الاردن، مجلة رسالة المعلم ، وزارة التربية والتعليم، عمان، ٤٣(١). ٩٥
- مؤتمن ،منى.(٢٠٠٢). نحو رؤية تربوية مستقبلية للنظام التربوي في الاردن، ادارة البحث والتطوير التربوي، وزارة التربية والتعليم، عمان.

- ناصر الدين، سعد. (٢٠٠٧)، الاقتصاد المعرفي، المنتدى العربي الموحد. استخرج بتاريخ ٢٠٠٧/١٢/١٥ www.4Urab.com/vb/showthread.php?
- النسور، معن. (٢٠٠٤). تطوير الموارد البشرية وإقامة اقتصاديات المعرفة في الوطن العربي، صندوق تنمية الموارد البشرية، السعودية. استخرج بتاريخ ٢٠٠٧/١٠/١٥ <http://www.yasser.gov.sa/YEFL.asp>
- الهاشمي، عبد الرحمن، والغزاوي، فائزة. (٢٠٠٧). المنهج والاقتصاد المعرفي. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- وزارة التربية والتعليم. (٢٠٠٣). مشروع التطوير التربوي نحو الاقتصاد المعرفي (ERFKE) المسودة الاولى المقترحة المقدمة الى البنك الدولي في شهر تشرين الاول من عام ٢٠٠٢. استخرج بتاريخ ٢٠٠٧/٧/١٠ www.moe.gov.jo/a_erfke/a_er.hl

المراجع الأجنبية:

- David Skyrme Association.(2002).The Global Knowledge onomey.
Retrived 9 January 2007 from
www.Skyrme.com/in_sights/21gk.htm
- Lucy, T. (2004).Management information systems. Prentice- hall 9th
Ed
- Morgerison, C. (1998).Trends in management development the
needs for some hard base rules.Journal of management
Development, 7(6), 36-47.
- Press, L. (2003).The state of the internet: Growth and
Gaps.Caleifornia state university, Dominguez hills, USA.Retrived
5 may 2008 from:
(Http://www.isoc.org/imet/2000/cdproceedings/be/be/_4htm)
- Press, L. Foster, W.and Goodman, E. (2003).The state of the
Internet: Growth and gaps.Caleifornia state university,
Dominguez Hills, USA.Retrived 5 may 2008 from:
(Http://www.isoc.org/imet/2000/cdproceedings/3a/3a/_4htm)
- Richardson, V. (2004). Disciplining the discipline:
Anthropology and the pursuit of quality education, Educational
Researcher. 33(5), 18



جامعة سوهاج

بالاشتراك مع



جمعية الثقافة من أجل التنمية

جودة المناهج وأساليب التدريس

الدكتورة

خديجة إمام عثمان

أستاذة المناهج وطرق التدريس المشارك

كلية التربية - جامعة وادي النيل

السودان عطبرة

يقول الله عز وجل في سورة المائدة (... لِكُلِّ جَعَلْنَا مِنْكُمْ شِرْعَةً وَمِنْهَا جَاءٌ وَلَوْ شَاءَ اللَّهُ لَجَعَلَكُمْ أُمَّةً وَاحِدَةً....) المائدة الآية ٤٨ ويحدثنا ابن عباس رضي الله عنه قائلًا أن رسول الله صلى الله عليه وسلم لم يمت حتى تركنا على طريق ناهجة ، وفي لسان العرب لابن منظور يذكر أن منهاج يعني الطريقة الواضح وناهجة لا ليس فيها ولا غموض (١) .

لا جدال في أننا نكون أكثر فاعلية وكفاءة إذا تتبعنا خط عمل واضح ومعروف سلفا في جميع النشاطات الإنسانية ويحدث ذلك فقط عندما نخطط لتلك النشاطات قبل أن نشرع في العمل ، وهكذا على الصعيد التربوي فقد دأبت معظم دول العالم على الاهتمام بالمناهج الدراسية وبأهدافها لا سيما أن التعليم واحد من النشاطات القومية التي تدار بواسطة القطاع العام ولهذا تنص كل القوانين والسياسات ، على أن التعليم يعتبر من أهم مسؤوليات الدول ، وعليها أن توفره للمواطنين بل ويجعله إلزاما لبعض الفئات العمرية من السكان خاصة في مرحلة التعليم الأساسي .

وبطبيعة الحال فإن فلسفة وأهداف المناهج تختلف من دولة إلى دولة وحتى من أيولوجية إلى أخرى لكن في كل الأحوال تهتم بالمستقبل مسترشده في ذلك بتجارب الماضي والتأكيد على الاستمرارية والجودة ، خصوصا إذا علمنا أن المنهج نظام فرعي تابع لنظام رئيسي أكبر هو التربية ولا بد من مواجهة التحديات على المستوى العالمي أو القومي أو المحلي وذلك عبر المحافظة على القيم والهوية والتراث الثقافي للأمة والذي يعتبر من أهم أهداف التربية ، ولقد أكد تقرير اليونسكو للتربية في القرن الواحد والعشرين إن إحدى أهم سبل مواجهة تحديات هذا القرن تكمن في التعليم الذي تعتمد دعائم على الآتي :

١. تعليم الفرد ليكون قادر على التصرف والحكم على الأمور باستقلالية .
٢. تعلمه العيش مع الآخرين من أجل تحقيق مشروعات مشتركة في ظل احترام التعددية . تعلمه اكتساب كفايات تؤهله لمواجهة مواقف الحياة المختلفة وليس التأهيل المهني فقط .

٣. تعلمه المعرفة حتى يصبح قادراً على البحث والتفكير والنقد وحل المشكلات.

أهمية الدراسة :

١. تأتي أهمية الدراسة من كون البحث في موضوع المناهج والجودة لا ينحصر فائدته في المعلم والمتعلم فقط بل تتعداها إلى قطاعات التعليم وتساعد في تطوير أدواته .
٢. قلة الدراسات التي تبحث في جودة المناهج وخصوصاً في السودان .
٣. إن تطبيق معايير الجودة يعود بالنفع والفائدة على كافة قطاعات المجتمع التي تستفيد من مخرجات العملية التعليمية والتربوية .

أهداف الدراسة :

تهدف الورقة إلى الإجابة على الأسئلة التالية :

١. ما التحديات التي تواجه التعليم ليواكب المستقبل ؟
- ما أهمية العملية التربوية ؟
- ما دور المناهج في العملية التعليمية ؟
- ما تأثير لعمولة على المناهج التعليمية ؟
- كيف نقيس جودة المناهج ؟
- ما المقصود بالجودة الشاملة في التعليم ؟
- ما هي محاور وأساسيات الجودة في المناهج ؟

منهج الدراسة :

الوصفي التحليلي حيث هو الأنسب في مثل هذه الأبحاث حيث يصف الظاهرة المراد بحثها ومن ثم تحليلها .

أدوات الدراسة :

استخدمت الباحثة الكتب والمراجع والبحوث والدراسات ذات الصلة بموضوع البحث .

هيكل الدراسة :

تتكون الدراسة من أربعة مباحث :

١. البحث الأول : المقدمة المنهجية التي تشتمل على الأهمية والأهداف والأسئلة والمنهج .

٢. البحث الثاني : يشتمل على الدراسات السابقة .

٣. البحث الثالث : الإطار النظري .

٤. البحث الرابع : الخاتمة والتوصيات . المراجع .

البحث الثاني : الدراسات السابقة :

دراسة مقدمة من أحمد محمد حامد بعنوان الكفاءة الداخلية للنظام التعليمي وتجسير الفجوة بين العرض والطلب في مرحلة الأساس ٢٠٠٤م .

تناولت الدراسة مدى كفاءة النظام التعليمي عبر مجموعة مؤشرات تشخيصية وذلك بتناول العوامل المحددة لجوانب العرض والطلب في التعليم الأساسي في السودان وتوصلت إلى نتائج منها :

١. وجود فائض في المعلمين في بعض الولايات وعجز في البعض الآخر

٢. انخفاض القيمة الاقتصادية للتعليم من وجهة النظر الفردية

٣. وجود عوائق إدارية أفرزها تطبيق النظام الفدرالي مع نقص حاد في الكتب المدرسية والمقاعد ووسائل الإيضاح (٢) .

دراسة محمد عبد الفتاح وإسماعيل شندي بعنوان جودة التعليم من منظور إسلامي ٢٠٠٤م . والسؤال الرئيسي لهذا البحث عن ما هي معايير جودة عناصر العملية التعليمية من منظور إسلامي ؟ وتوصلت الدراسة إلى أن هناك معايير أبعد من مفهوم الجودة (العلماني) لتحقيق الاتقان وهو مرهون بالأمانة والاحلاص في العمل والتأكيد على المسؤولية الفردية . تركزت معايير التقويم من منظور إسلامي على تعدد وسائل التقويم وشمول أدواته وتوظيف نتائجها في تطوير التعليم مع مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين وربط التعليم ببيئة المتعلم واعتبار التدريس أمانه وتركز معايير جودة الأهداف

على استمرارية التعلم وإثارة التفكير العلمي والبحث والاستقصاء وجلهم مطالب قرآنية والتأكيد على الموضوعية والعدل والمساواة واحترام إنسانية الإنسان (٣).

دراسة هولبي هولاند : بعنوان تأهيل المعلمين التطوير المهني من أجل تحسين تحصيل الطلاب ٢٠٠٥ م ، ناقشت الدراسة مشكلات التطوير المهني على اعتبار أن المعلم الجيد يشكل أساس المدرسة الجيدة ، وتحسين مهارات المعلمين ومعارفهم من أهم الاستثمارات للوقت والمال ، التي تقدمها الحكومات والقيادات السياسية للتعليم وأثبتت الدراسة أن التطوير المهني يمكن أن يؤثر على المعلمين عندما يرتبط مباشرة بالبرامج التي يدرسونها والمعايير وطريقة التقويم التي يستخدمونها وأثبتت الدراسة أن التطوير المهني للمعلمين يمكن أن يحسن تحصيل الطلاب خصوصاً عندما يرتبط بموضوعات المادة أو المقرر وكيف يفهما الطلاب وكيف يتعلمونها (٤).

دراسة كالن وجانا وآخرين : تصورات المعلمين لأهداف الإصلاح المدرسي الفاعل ودورهم الخاص فيه ٢٠٠٧ م ، ناقشت الدراسة دور المعلم في نظام المدرسة الحديثة حيث يحتاج إلى مستوى عالي من المعرفة المهنية والقدرة على اتخاذ القرار. توصلت الدراسة إلى ضيق وجهة نظر المعلمين إلى حد ما بأهداف عملية الإصلاح ، التربية النوعية للمعلم في مستويات ما قبل الخدمة وأثناء الخدمة تمثل سندا حقيقياً لإصلاح المدرس الفعال كما لم تحقق النماذج الحديثة من التعلم المركزة حول المتعلم لم تحقق مستوى عالي (٥).

دراسة صديق الطيب حسن : بعنوان مداخل تطبيق معايير المناهج في ضوء المتغيرات البيئية والاقتصادية ٢٠٠٨ م .

ناقشت الدراسة الأدوات والمداخل التي تمكن من تطبيق معايير المناهج على النظام التعليمي في السودان وتوصلت إلى مجموعة نتائج من أهمها وجود تأثير واضح للبيئة الاجتماعية والأوضاع الاقتصادية للأسرة على المستويات الدراسية للتلاميذ . ضعف التمويل الحكومي يعتبر أكبر المعوقات التي تقف في طريق تطبيق معايير المنهج وذلك

بسبب ضعف نصيب التعليم من الميزانية العامة ومن الدخل القومي . كما أن نقص فرص التدريب والتأهيل للمعلمين وعدم توفير التعليم الأساسي لجميع أفراد المجتمع مع زيادة متوسط أعداد التلاميذ في مقابل المعلم الواحد التي تصل إلى معلم مقابل ٢٤ تلميذ ويشير ذلك إلى ضعف في الكفاية الداخلية للنظام التعليمي في السودان (٦) .

وتعلق الباحثة على الدراسات السابقة بأن المشكلات التربوية والتعليمية التي تتعلق بجودة المناهج تتشابه جميعها سواء أكنّا في البلاد العربية (السودان . الأردن) أو الأجنبية (سلوفاينا . شيكسولوفكيا . أمريكا) إذ يلعب المعلم وما زال دوراً هاماً في كل ما تنزل من سياسات تعليمية أو مناهج مع وجود مشكلة الإعداد المهني والتطوير الذاتي ونقص التدريب المستمر للمعلم كما أن ضعف التمويل للتعليم خصوصاً في الدول النامية يشكل هاجساً حقيقياً وواحدة من أكثر معوقات تطبيق الجودة في التعليم .

المبحث الثالث : الإطار النظري

أهمية وخطورة العملية التربوية :

أولاً في الستينات من القرن المنصرم وعندما سبق الاتحاد السوفيتي (سابقاً) الولايات المتحدة الأمريكية في الوصول إلى القضاء أصدر الأمريكان كتاب أمة في خطر نتيجة لسبق النظام الشيوعي للنظام الرأسمالي وانقلبت الدنيا ولم تقعد حتى عرف الأمريكان العلة والسبب في هذا السبق ولم يهدأ لهم بال حتى سبقوهم (٧) .

فما بال الأمة العربية لم تشعر بما نحن فيه من خطر. إن تخلف التعليم والسياسات التعليمية في المنطقة العربية والإسلامية هو المسئول الأول عن الحالة المتردية التي نحن فيها فأمامنا الكثير من التحديات الجسام منها :

١. خطر العولمة وتجليتها السياسية والاقتصادية والثقافية.

٢. التقدم العلمي والتقني .

٣. التوجه الديمقراطي المفروض علينا ..
 ٤. الصراع العربي الإسرائيلي والهيمنة الأمريكية .
 ٥. تحدي التنمية البشرية .
 ٦. نزيف العقول وهجرتها إلى الغرب .
 ٧. تعليم القرن الواحد والعشرين المبني على التعليم الذاتي وتفريد التعليم والتعليم المستمر
 ٨. الملائمة بين سوق العمل والإنتاج وبين مخرجات العملية التعليمية والجودة الشاملة^(٨) .
- ثانياً : أن مناقشة قضايا التعليم ذات الأبعاد المتطورة تحتاج إلى وقفة كأفراد وكمؤسسات وكمسؤولين ، وذلك لارتباطها ارتباطاً مباشراً بمجموعة عوامل جوهرية لا يمكن إغفالها .
- أ. فالظروف الاجتماعية والاقتصادية والسياسية السائدة في عالمنا العربي اليوم وبالمقابل التقدم المذهل في منجزات ومستحدثات التكنولوجيا في الغرب ، مع التدفق الهائل للمعرفة والمعلومات كل هذه التغيرات جعلت العملية التربوية والتعليمية أمام تحدي هائل وتدعو إلى إعادة النظر في كل عناصرها وكافة مكوناتها بوصفها منظومة شاملة ومتراصة ومتفاعلة ومتماسكة وأية ذلك أن للتعليم دور تنموي في كل مجالات الزراعة والصناعة والتجارة كما أن للتعليم جانب سياسي لا يمكن إغفاله من حساب مدخلات ومخرجات منظومة التعليم^(٩) .
 - ب. التعليم ذو تأثير في الأنظمة الثقافية القومية أو العالمية على السواء لأنه يساعد في المحافظة على القومية مهما كان تأثير الأنظمة الثقافية الوارثة والوفادة علينا سواء عبر الفضائيات أو الإعلام أو الكتب أو الصحف الأجنبية .
 - ج. التعليم له مستلزمات عالية الكلفة والتي تستثمر في الارتفاع مستقبلاً نتيجة لخصصته أو سلعته^(١٠) .

ثالثاً : دور المناهج في العملية التعليمية :

من المعروف أن المنهج هو الوعاء الذي يتم فيه تنفيذ السياسات والأهداف التربوية وتحولها إلى إجراءات واستراتيجيات تدريس ، وتحمل المناهج بتصميمها وطريقة تنفيذها دوراً هاماً وقدرًا كبيراً من المسؤولية عن النتائج التي يحققها المتعلمون والشاهد أن هناك تلازم بين إعداد المعلم وبين المناهج الدراسية من جهة وبين المنهج والمعلم والتحصيل الدراسي من جهة أخرى .

فلو ألقينا نظرة على المناهج الدراسية وبالرغم ما حدث لها من تغير وتعديل خلال العشر سنوات الأخيرة من القرن الماضي ١٩٩٤م إبان التغيير الذي أحدث للنظام التعليمي في السودان بعد قيام نظام الإنقاذ وتغيير السلم التعليمي من (نظام ابتدائي ست سنوات + ثلاث سنوات متوسط + ثلاثة سنوات ثانوي عالي إلى ٨ سنوات تعليم أساسي + ثلاثة سنوات ثانوي عالي وما تبع ذلك من تغيير وتعديل وتطوير للمناهج في كلتي المرحلتين) وبالرغم من ذلك إلا أنها ما زالت لا تواكب التغيرات السريعة والمتلاحقة في باقي البلدان المتقدمة كما أنها لا تعمل على خلق الفرد القادر على التفكير الناقد وعلى حل مشكلات الحياة وعلى التكيف مع البيئة والسلام البيئي وحل مشكلاتها وعلى التعامل مع مهارات الحياة اليومية لأنها واحدة من أهداف العملية التربوية والأعداد للحياة وليس الإعداد للامتحانات عبر الحفظ والتلقين كما أن ضعف منظومة المنهج تتضح في الانفصال بين كل من الأهداف والمحتوى وطرائق التدريس وعن الأنشطة وأساليب التقويم مما يسبب فجوة بين ما يتعلمه التلميذ وبين ما هو موجود في الحياة ^(١١) .

رابعا : كما أن المنهج الدراسي يتأثر بمجموعة قضايا ذات الصلة مثل علاقة المنهج بالبيئة المحلية ومدى تقبلها أو رفضها للمدرسة أو تعاون أفرادها أو المجتمع لحل مشاكلها (مثل إصاحاح البيئة وردم البرك والمستنقعات والتشجير ومكافحة التصحر أو الزحف الرملي كما هو موجود في الولاية الشمالية وكردفان ودارفور ، أو النظافة العامة ورفع الوعي الصحي ، أما البيئة التعليمية فهي البيئة المدرسية فتتمثل في الابنية والتجهيزات والمعامل وجودة الفصول والمكتبات المدرسية والملاعب والحدائق ومدى ملائمة هذه الأبنية

للأنشطة المنهجية واللامنهجية الصفية منها للأصفية وهي واحدة من أهم الأنشطة التكميلية لطريقة التعليم التي تتم في داخل الصف الدراسي ، كذلك تتمثل البيئة المدرسية في اللوائح والقوانين واستراتيجيات الثواب والعقاب المستخدمة ومدى تقبل الإدارة المدرسية لهذه الاستراتيجيات (١٢) .

وما حال السودان يختلف عن جل الأنظمة العربية فهي تعاني من أزمت تعليمية ذات بعد كمي وكيفي خصوصاً بعد التوسع العائل في أعداد المتعلمين وترتب على ذلك أن المؤسسات التعليمية عاجزة عن تحقيق تعليم جيد نوعي وكيفي وما تبع ذلك من انتقادات شديدة من المجتمع لمؤسساته التعليمية التي قدمت التعليم الأقل جودة ومخرجات تعليمية هابطة لا تمتع بالحد الأدنى من الكفايات والمهارات اللازمة لمواكبة التطور السريع والمتنامي ، ومن ثم زيادة أعداد البطالة واستبدالها بعمالة أجنبية ماهرة وافده من خارج البلاد وما يتبع ويترتب على ذلك تغيرات ثقافية وآثار اجتماعية سلبية لذلك فلا بد لكي نصل إلى المستقبل أن نحل مشاكلنا وقضايانا التعليمية بدقة وموضوعية وعلمية .

فلو قسمناها إلى مجموعة موضوعات نلاحظ أن كل القضايا متشابكة ومتداخلة فلو أخذنا فقط موضوع المنهج فسوف نجد مثل باقي الموضوعات فالمنهج يتكون من مجموعة عناصر هي الأهداف والمحتوي والأساليب والأنشطة واستراتيجيات التدريس والتقويم وكل عامل من عوامله متداخل مع مجموعة عناصره الأخرى فالأهداف على سبيل المثال مشتقة من طبيعة المجتمع وثقافته وطموحه وآمال أفرادهِ وفلسفة الدولة وحاجات المجتمع والمعرفة والتكنولوجيا هذا على سبيل المثال للحصر (١٣) ونقيس على ذلك المحتوى الذي يتأثر بالمعارف والمفاهيم المطلوب وصفها داخل المحتوى ومدى مراعاتها للنمو العقلي المعرفي والنفسي والوجداني والجسدي للمتعلمين ومراعاة الشمول والصدق والدلالة والمنفعة والاستمرار وكذلك الكتاب المدرسي ومدى مراعاته لحاجات المتعلمين وعلاقة ذلك باستراتيجيات التدريس وعلاقة كل ما سبق بتدريب المعلمين ومدى نموهم المهني ثم تأتي عمليات التقويم بأنواعها المختلفة التقويم الذاتي وتقويم أداء المعلمين

والمناهج والإدارة المدرسية وهكذا يتضح مما سبق أن المنهج الدراسي يتأثر بمجموعة قضايا متشابكة ومتداخلة وذات صلة (١٤).

خامساً : مدى تأثير العولمة على المناهج والأنظمة التعليمية في البلاد العربية

والشاهد يتضح من خلال انعكاسات عدة منها :

١. الاتجاه نحو تطبيق المعايير الاقتصادية على الأنظمة التعليمية المتمثلة في المنافسة وكفاءة الأداء والتأكيد على الربحية ، وهذه المعايير المادية تؤدي حتى إلى تحجيم الرؤى التربوية وفصلها عما تضمنته من قيم إنسانية وثقافية واجتماعية مما يعني أن التعليم أصبح سلعة توظف الإنتاج سلعة أخرى ويطلق على هذه الظاهرة (تسليع التعليم) ولقد أثرت هذه المعايير على النسب المخصصة لميزانيات التعليم كنتيجة لتفعيل دراسة الجدوى الاقتصادية على حساب الجدوى الاجتماعية (١٥).

٢. خصخصة التعليم كاستجابة لعدم وفاء الحكومات بمتطلبات توفير نوعه جيدة من التعليم وتضح أشكال الخصخصة في الآتي (١٦) :

○ ظهور المدارس والجامعات الخاصة وانتشارها بسرعة تحت تمويل شركات خاصة وإشراف قليل من الحكومة .

○ تحميل الطلاب كلفة التعليم العالي أو جزء كبير منه في صورة رسوم وضرائب .

○ تطبيق نوع من الخصخصة داخل النظام الحكومي حيث تخصص بعض المدارس ذات نوعية جيدة (من حيث مدخلات التعليم ، طلاب متميزين بيئة جيدة من معامل وأثاثات وأدوات تعليمية أفنية وملاعب خضراء ومعلمين أكفاء) ومثال ذلك المدارس النموذجية في الخرطوم وبعض الولايات كنهر النيل (مقابل رسوم

دراسية عالية الكلفة يدفعها التلاميذ) . والشاهد أن أشكال الخصخصة في التعليم تؤثر سلباً على التعليم الحكومي وعلى نوعية الخريجين وأية ذلك نتائج الشهادة السودانية للعام ٢٠٠٦/٢٠٠٧م لخبر دليل على ذلك إذ أن معظم أوائل الشهادة السودانية كانوا من هذه المدارس الخاصة على حساب مدارس الحكومة التي تجمع السواد الأعظم من أفراد الشعب غير القادرين على دفع نفقات وكلفة التعليم في المدارس الخاصة ذات الجودة .

ج. اضطراب العلاقة بين سوق العمل وبين الإنتاج فلم تعد المؤسسات التعليمية قادرة على تخريج العمالة الماهرة المواكبة للتطور العلمي والتكنولوجي الهائل ، فلقد زاد الطلب على القوى البشرية ذات المهارة الفنية والعلمية لتلبية إحتياجات الوظائف في مجال الخدمات وصناعة المعلومات والإنتاج (وما طابور الخريجين العاطلين عن العمل من الكليات النظرية والعملية لخبر دليل على صحة هذا الكلام) .

د. عدم مواكبة المناهج للتدفق المعرفي وعجز هذه المناهج عن مواكبة التقدم التكنولوجي والتقني المتسارع في عدد من المهن والمجالات مثل (الرعاية الطبية والعلوم الطبيعية وصيانة المعدات رفيعة المستوى وتطور العلوم العسكرية) (١٧) .

سادساً : جودة المناهج في ضوء عمليات التقويم :

ويتم ذلك عبر إجراء مسح شامل ودراسة تحليلية للمناهج الحالية وذلك للوقوف على مدى قدرتها على مواكبة التطوير والتحديث للمعلومات والمفاهيم . وتقويم أداء المنهج وهو أمر أساسي لمعرفة ما يتضمنه من مفاهيم مرتبطة مثلاً (بالعودة التي هي شر لابد منه) مثل الهوية الثقافية أو التعاون الدولي ؛ حقوق الإنسان ، الحداثة والمعاصرة وحماية البيئة ، التربية السكانية التنمية المستدامة ، والسلام البيئي تقبل الآخر والتعايش السلمي وتمكين المرأة والمساواة فض المنازعات وحلها عبر المفاوضات وثقافة الحوار .

وهناك تقويم داخلي وخارجي ويتم عبر مناحي ثلاثة هي :

الأول: في ضوء أسس بناءه وتتم هذه الخطوة بعد بناء المنهج مباشرة وما ينبغي أن تكون عليه عناصر المنهج ، وقد تظهر عدد من نقاط الضعف أثناء عمليات التقويم والتي ينبغي النظر فيها وإصلاحها ثم تعرض على المختصين في كل من مجال المناهج والمواد الدراسية .

الثاني : تقويم المنهج في ضوء عناصره من حيث الأهداف ودقتها وشمولها وصياغتها ، ومدى تناسبها مع المتعلمين وكذلك المحتوى من حيث التتابع والتكامل والاستمرار . والصدق والدلال والمنفعة ثم تقويم كل من طرق التدريس والأنشطة المصاحبة والوسائل التعليمية المناسبة والكتاب المدرسي .

الثالث : التقويم الخارجي وهو الذي يتم في ضوء نتائج المتعلمين من حيث مدى مناسبة المنهج لخصائص المتعلمين ومراعاة حاجتهم ومشكلاتهم ونموهم العقلي والنفسي والجسدي كذلك علاقة المنهج بالبيئة والمجتمع وعلاقته إي المنهج بالثقافة من حيث الجانب المادي النابع من الثقافة والذي تناسب مع العصر ومدى مراعاته العادات والتقاليد المفيدة والنافعة ونبذ العادات الضارة صحياً أو نفسياً أو مادياً أو اجتماعياً ومدى تأهيل المتعلمين للاندماج في بيئتهم وتحسينها وحل مشكلاتها^(١٨) .

سابعاً : الجودة الشاملة في التعليم :

وكنتيجه لهيمنة العولة ومفاهيمها طُرح مفهوم الجودة الشاملة والذي يعرف على أنه مجموعة الخصائص للسلع والخدمات القادر على تلبية احتياجات محددة بدرجة عالية من الإتقان مع الاعتماد على تقييم المستفيد في معرفة تحسن الأداء^(١٩) (هذا يعني التعليم والمناهج هي سلعة وهو سبق أن تحدثنا عنه بمفهوم سلعة التعليم) أما الجود في التربية فهي ترجمة احتياجات وتوقعات طلاب الخدمة أو المستفيد بشأن الخدمة إلى خصائص محددة تكون أساساً لتصميم الخدمة التربوية وتقديمها للطلاب المستفيدين بما يوافق توقعاتهم^(٢٠) . هذا يعني أن الجودة في التعليم هي مجمل السمات والخصائص التي

تتعلق بالخدمة التعليمية أي تقديم التعليم في المؤسسات التربوية (المدارس والجامعات والمعاهد المختلفة) وهي التي تستطيع أن تفي باحتياجات الطلاب ^(٢١) وجودة المنهج التعليمي بما يتناسب مع رغباتهم وقدراتهم وسمات وخصائص المنتج التعليمي ^(٢٢) .

ثامناً : محاور وأساسيات الجودة الشاملة في المناهج :

أ. السياسات التربوية أي إتباع سياسة واضحة ومحددة المعالم تعتمد على منطق التطوير المستمر للمناهج بعناصرها المتعددة ومصاحبة التقويم المستمر بعمليات التطبيق .

ب. المناهج الدراسية أي مدى مرونة المناهج وتوجيهها نحو المتعلمين أو المستفيدين من مع ربطها بالتكنولوجيا وتقنيات التعلم المتعددة ، واعتماد طرق تدريس قائمة على جهد المتعلمين وإثراء بيئة التعلم أو الصف والاهتمام بالمحافظة على الثقافة والهوية .

ج. البيئة التعليمية أي مدى تهيئة هذه البيئة وجعلها جاذبة لعملية التعلم من جهة ومناسبة لأهداف المنهج من جهة وتحقق الأنشطة التعليمية المكملية لعملية التعلم من جهة ثالثة مع الاهتمام بالكوادر البشرية المعدة والمدرية تدريباً مستمراً مع الاهتمام بتوفير جانب العامل والأبنية والتجهيزات اللازمة لتطبيق التعلم وممارسته وليس التعليم النظري فقط .

د. الإدارة المصاحبة لعملية تنفيذ التعلم : الإدارة قد تصبح داعمة للمنهج وجودته حين تعمل على توفير الجودة والبيئة المناسبة وقدرتها على مواكبة التطوير والتكنولوجيا الحادثة وقد نصح معرقة إذ لم تراعي التطور وتساعد عليه ويحدث ذلك عبر التدريب ولقد قدم نظام الأيزو (المنظمة العالمية للمقاييس ومقرها جنيف ومنوط بها وضع مقاييس عالمية لتحسين وكفاءة العمليات الإنتاجية) ^(٢٣) قدم ١٨ بنداً لضبط جودة التعليم (الم أقل لكم أنها سلعته) منها ضبط ومراقبة العملية التعليمية . التحقق من الخدمات أو المعلومات المقدمة

للطلاب . نظام الجودة . تتبع العملية التعليمية للطلاب . التفتيش والاختبار . ضبط وتقويم الطلاب . التدريب .

و. الجودة في ضوء معياري الملائمة والكفاية ويعرف قاموس اكسفورد المعايير بأنها مستوى محدد من التميز في الأداء أو درجة محددة من الجودة ينظر إليها كهدف محدد مسبقاً للمسألة التعليمية أو كمقياس لما هو مطلوب تحقيقه من أغراض (٢٤) .

أما الكفاية فهي القدرة على عمل شيء أو إحداث نتائج متوقع والكفاية لها مظهران كفاية داخلية وكفاية خارجية وبالنسبة للكفاية الداخلية تظهر في العلاقة بين الأعداد التي تدخل المرحلة التعليمية المحددة والأعداد التي تخرج منها ، أما الكفاية الخارجية فنعني بها نوعية المتخرجين من المعاهد والمؤسسات ومدى مناسبة تخصصهم ومهاراتهم وانعكاس ذلك على التنمية الشاملة وعلى متطلبات البيئة وفي العائد من كلفة التعليم ، وتتعلق الكفاية أو الفاعلية بمدى تنفيذ المنهج من قبل المعلمين واستخدام الوسائل التعليمية المتاحة (٢٥) .

أما معيار الملائمة فهو مناسبة كل عنصر من عناصر المنهج لبقية العناصر ومناسبة العناصر نفسها مع كل أساس من أسس بناء المنهج ويتحقق هذا المعيار كلما ضاقت الفجوة من الحاجات المأمولة وبين إمكانيات الواقع ، كما يرتبط مفهوم الملائمة بمفهوم الزمان والمكان فقد يتضمن المنهج محتوى يتعلق ببيئة بعيدة الصلة من حيث المكان عندما يدرس الطالب تفاصيل دقيقه عن جغرافيا بريطانيا ولا يعرف جغرافية الوطن العربي مثلاً وبالنسبة لمفهوم الزمان كأن تُدرس للطالب تفاصيل دقيقة عن شعراء بريطانيا في الحقبة الفكتورية أو ولیم شکسپیر أو شارلز دکنز ولا يعرف أي شيء عن الطيب صالح أو عبد الله الطيب أو العقاد أو طه حسين (٢٦) .

وترتب على ذلك أن يكشف هذا النوع من المعايير هل يحتوى المنهج على المعلومات الحديثة والدقيقة أو مدى مواءمة الأهداف مع المشكلات المعاصرة ومع حاجات المتعلمين وخصائصهم .

تاسعاً : جودة المناهج في ضوء المعايير التربوية :

والمعيار ما يقاس به غيره وهو النموذج لما ينبغي أن يكون عليه الشيء وهو كذلك مستوى محدد من التغير كما أسلفنا سابقاً .

والمعيار التربوي عبارة تستخدم للحكم على جودة المناهج أو طريقة التدريس أو أسلوب التقويم أو برنامج التنمية المهنية للمعلمين .

أن الأخذ بالمعايير التربوية تحقق مجموعة من الغايات منها ما يتصل بالتعلمين فيساعد في تحديد ما يجب تدريسه مع تحديد مستويات التعلم من معرفة ومهارات وبذلك يساعد في عملية التحصيل .

أما بالنسبة للمعلمين فهي تحقق وتوضح نواتج التعلم وفق الموقف المحدد كما أنها تساعد على تخطيط التدريس بطريقة صحيحة من خلال المعلومات والمعارف والمفاهيم مع القدرة على توظيفها في مواقف حياتية أما بالنسبة للبيئة المدرسية فتعمل على تطوير المناخ التدريسي بجميع عناصره ، كذلك تساعد قادة ورجال المجتمع وأصحاب رؤوس الأموال والمشاريع في معرفة مستويات التعلم لدى الخريجين (أي الكفاية الخارجية) (٢٧)

عاشراً : جودة المناهج وعلاقتها بطرق التدريس :

تعد طريق التدريس وأساليبها وأنشطتها المختلفة التي تمارس داخل الصف الدراسي حلقة وسطى في سلسلة العمليات التربوية ، وتظهر وتتضح فيها جهود المعلمين وبصورة مباشرة ، كما أنها تترجم الأهداف إلى مواقف تعليمية ملموسة ولما حدث التغير السريع للمعرفة والتقدم التكنولوجي أصبح لازماً أن تكون هناك رؤى جديدة لعملية التدريس الذي كان ولا بد أن يتحول من الوجه السلوكية إلى التوجه البنائي الذي يستند على نظريات التعلم المعرفي والتركيز على تدريس المفاهيم وليس الحقائق التي أصبحت متغيرة والتركيز على مهارات الحياة وحل المشكلات وتنمية مهارات الفكر الناقد وتنمية الأساليب الديمقراطية في التعاون والمشاركة في الرأي واحترام الرأي الآخر والتركيز على التعليم التعاوني وتفريد التعليم والتعليم الذاتي والمستمر ، واستبدال

مفاهيم المنافسة بمفاهيم التعاون مع إثارة اهتمام المتعلم وبواعثه المختلفة بالمادة المتعلمة وجعلها متصلة بحاجاته وبيئته (٢٨).

أن استخدام استراتيجيات وطرق تدريس تواكب هذه الاتجاهات وتنميها كفيلة بأن تطور شخصية المتعلم في إطار القيم الإنسانية والمنفعة والعمل وتجعله قادر على مواجهة التغيرات السريعة والمتلاحقة.

وفي الختام ترى الباحثة أنه يمكن تلخيص الواقع التعليمي في النقاط التالية من ثم تستطيع بعد ذلك أن نضع العلاجات والحلول فالتشخيص السليم والتقويم الصحيح هو أولى خطوات الجودة الشاملة.

١. أزمة المباني المدرسية المناسبة والملائمة للعملية التربوية الكاملة والتي يلعب النشاط التربوي جزئاً هاماً وحيوياً في عملية التعليم والتعلم.

٢. أزمة المناهج الدراسية والتي يشكو منها الجميع من حيث الكم والكيف ومدى مواكبة هذه المناهج للتنمية والتقدم مع مصاحبة تلك المناهج لطرق تدريس تقليدية وعلى أساليب تقويم في نهاية العام الدراسي فقط.

٣. مستوى إعداد وتكوين المعلمين وما يصاحب ذلك من مشاكل التدريب في الكليات المعنية ومشاكل التدريب المستمر لكافة الكوادر المصاحبة لعملية التعلم والتعليم على مستحدثات العلم والمعرفة ونظريات التربية وعلم النفس التربوي وعلم نفس النمو.

٤. تدني أجور المعلمين في كثير من البلاد العربية وبالتالي جعل المهنة طارده وليست كما كانت في السابق.

٥. افتقار عمليات إصلاح التعليم إلى الشمول والاستمرارية والمتابعة مع تحكم الامتحانات في التعليم من حيث مدخلاته ومخرجاته مع نتائج التحصيل الدراسي.

٦. عدم استقرار السياسات التعليمية وسرعته تغيرها من وزير إلى آخر بل أحياناً في عهد الوزير الواحد.

٧. ارتفاع كلفة التعليم والاعتماد على الجهد الذاتي والشعبي في إدارة المدارس وفي صيانتها بسبب عدم توفير ميزانيات لها
٨. خصخصة التعليم المدارس الخاصة ذات الكلفة العالية .
٩. فقد التعليم قدرته أن يكون مدخلاً للفقراء للصعود الاجتماعي كما كان في السابق .
١٠. لعل أهم وأكثر جوانب أزمة التعليم في معظم البلاد النامية عدم قدره التعليم الحالي على توفير متطلبات التنمية بالكم والكيف المطلوب (استخدام العمالة الأجنبية خير مثال ودليل على ذلك) مما يترتب عليه البطالة بين الخريجين والشباب الذي ترتبت عليه كثير من المشكلات الاجتماعية والنفسية (العنف . التطرف . الإرهاب . الزواج العرفي . المسيار . أطفال سفاح) .

توصي الباحثة في ختام هذه الورقة بالآتي :

١. التعامل مع المنهج على أنه نظام ويجب أن يتحقق فيه مبدأ الشمول والالتزان بين مكونات المنهج الأربعة وأهم مدخلاته ومخرجاته مع ملاحظة أن أي تأثير على أحد العناصر يؤثر على باقي العناصر الثلاثة الأخرى سلباً وإيجاباً .
٢. النظر إلى المنهج على أنه نظام فرعي تابع للنظام الأم وهي التربية ويتأثر بالأنظمة التربوية الفرعية الأخرى (نظام التعليم . الإدارة . الارشاد . إعداد وتدريب المعلمين . البيئة المحيطة) .
٣. الحرص على النظرة المستقبلية في إعداد المعلمين ليس اليوم ولكن للغد مصطحبين الجودة الشاملة في مخرجات العملية التربوية والتي يجب أن يجيد المعلمين فيها الآتي : (التمكين التكنولوجي . التعاون . مهارات المحافظة على البقاء . التعليم الذاتي . التفكير والابتكار وحل المشكلات واتخاذ القرار . التواصل والعالية . العيش مع الآخرين . الانسانية . التمكين . المحافظة على السلام البيئي . السلام العالمي)

الهوامش :

١. أبن منظور لسان العرب الجزء الخامس ص ٤٥٥٤ .
٢. أحمد محمد حامد ، الكفاءة الداخلية للنظام التعليمي وتجسير الفجوة بين العرض والطلب في مرحلة الأساس ، مجلة المركز القومي للمناهج والبحث التربوي عدد ١٠ الخرطوم ٢٠٠٤ .
٣. محمد عبد الفتاح وإسماعيل شندي جودة التعليم من منظور إسلامي ، جامعة القدس - جرش الأردن .
- Holly Holland : Teaching Teachers , Professional development to Improve Student Achievement 2005 a era American educational Research Association . Washington .
- Kalin and Jana : Teachers Perceptions of The Goals of Effective School Reform and their own Role in It , Eric 2007 www.Tandf.co.uk .
٤. صديق الطيب حسن مداخل تطبيق معايير المناهج في ضوء المتغيرات البيئية والاقتصادية ، رسالة دكتوراة جامعة وادي النيل كلية التربية ٢٠٠٨ م .
٥. أمة في خطر ترجمة وعرض يوسف عبد المعطي حول حقيقة إصلاح التعليم في الولايات المتحدة الأمريكية مكتب التربية العربي لدول الخليج ١٩٨٣ ، ص ١٧٠١٩ .
٦. خديجة إمام عثمان ، العلاقة بين العولة والتعليم ، بحث منشور في مجلة التربية القطرية العدد ١٦١ يونيو ٢٠٠٧ ، ص ١٣٢ - ١٣٥ .
٧. فاروق فهمي ومنى عبد الصبور ، المدخل المنظومي في مواجهة التحديات التربوية المعاصرة والمستقبلية . دار المعارف القاهرة ٢٠٠٤ م ، ص ١١٠ - ١١٥ .
٨. لمياء محمد أحمد العولة ورسالة الجامعة رؤية مستقبلية للدار المصرية اللبنانية القاهرة ، ٢٠٠٢ م ، ص ٩١ .

- خديجة إمام عثمان ، تغيير السلم التعليمي وتدريب معلم مرحلة الأساس على النسق الجامعي رسالة ماجستير جامعة الخرطوم كلية التربية ١٩٩٧م .
- جابر عبد الحميد جابر ، مدرس القرن الحادي والعشرين الفعال المهارات والتنمية . دار الفكر العربي القاهرة ، ط ١ ٢٠٠٠ م . ص ٣٨٦ .
- ٩ . إبراهيم أحمد مسلم الحارثي ، تخطيط المناهج وتطورها من منظور واقعي مكتبة الشقري ط ١ الرياض ١٩٩٨م ص ٥١ - ٥٤ .
- ١٠ . جابر عبد الحميد جابر . مرجع سابق ص ٣٩٨ .
- ١١ . لمياء حمد أحمد مرجع سابق .
- ١٢ . أحمد إسماعيل حجي ، تطور التعليم في زمن التحديات الأزمة وتطلعاته المستقبل مكتبة النهضة القاهرة ، ٢٠٠٤ ص .
- ١٣ . محمود أحمد شوق تطوير المناهج الدراسية دار عالم الكتب للطباعة والنشر والتوزيع (المملكة العربية السعودية ١٩٩٥ م) .
- حلمي أحمد الوكيل ومحمد أمين مفتي المناهج ، المفهوم ، العناصر ، الأسس ، التنظيمات ، التطوير (مكتبة الانجلو المصرية القاهرة ٢٠٠٤ م) ، ص ٢١١ - ٢١٥ .
- Chambers Twentieth Century Dictionary Great Britain Pitman press ، London 1981 P 413 .
- ١٤ . المعهد الوطني الأمريكي للمقاييس والجمعية الأمريكية لمراقبة الجودة .
- ١٥ . معهد الجودة الفدرالي ١٩٩١م . الولايات المتحدة الأمريكية .
- ١٦ . المرجع السابق .
- ١٧ . محمد الضبع المناهج التعليمية صناعتها وتقديمها (الأنجلو . القاهرة ٢٠٠٦ م) ص ١٤٢ - ١٤٤ .

١٨. المرجع السابق ، ص ١٤٠ .
١٩. توفيق مرعي ، الكفايات التعليمية في ضوء النظم . جامعة اليرموك الأردن ، ص ٢٠
٢٠. توفيق مرعي واسحاق الفرخان . المنهاج التربوي ، منشورات جامعة القدس المفتوحة ط ١٩٩٠ عمان ، ص ٣١٢ - ٣١٤ .
٢١. مصطفى رسلان المناهج التربوية ومجتمع المعرفة (دار الثقافة للنشر والتوزيع القاهرة ، ٢٠٠٦م ، ص ٣٥ - ٣٧) .
٢٢. حسن حسين الببلاوي وسلامة عبد العظيم الحسين ، إدارة المعرفة في التعليم دار الوفاء للطباعة والنشر الاسكندرية ٢٠٠٧م ، ص ٢٠٦ - ٢٠٨ .



جامعة سوهاج

بالاشتراك مع



جمعية الثقافة من أجل التنمية

دور مدرسة المستقبل في توعية الأطفال بالوقاية من الإعاقة وأهمية التدخل المبكر

د/ سرى محمد رشدى سالم

مقدمة :

إن مدرسة المستقبل كمفهوم حديث فى مجال التربية والتعليم جاء متزامناً مع حركة الإصلاح التربوى التى ينادى بها المجتمع فى ظل الظروف التى نعيشها والتغيرات التى تطرأ علينا ، وتقوم هذه المدرسة على أساس محاربة التمييز والتعصب ، وأن التعليم يعتبر حق للجميع دون استثناء ، وجاءت هذه المدرسة بمفهومها الشامل لإصلاح وتطوير التعليم ، حيث أنها لاتعمل بمعزل عن المؤسسات الأخرى فى المجتمع ذات العلاقة بتربية الطفل وتنشئته وإنما بالتعاون الوثيق مع تلك المؤسسات القائمة على تربية وتعليم ذوى الاحتياجات الخاصة .

ويشير قاسم الحربى (٢٠٠٨ : ٦٧ - ٦٨)^(١) أن مدرسة المستقبل تأتى لتطوير المدرسة الفعالة ، وهى مشروع يقوم على تطوير التعليم والمناهج وأساليب التفكير لدى المتعلمين فى جميع المراحل الدراسية ، كما تعتبر مدرسة المستقبل تحدياً حقيقياً يظهر القدرات الابداعية ، كما يظهر قدرات المعلمين على العطاء للأجيال القادمة .

وعرف مكتب التربية لدول الخليج العربى تعريفاً لمدرسة المستقبل على أنها المدرسة التى تعمل على إعداد المتعلمين فيها حياة عملية ناجحة مع تركيزها على المهارات الحياتية التى تلبي احتياجات المستقبل بما يخدم الجانب التربوى والقيمى لدى المتعلمين ، وهى مشروع تربوى يطمح لبناء نموذج مبتكر لمدرسة حديثة متعددة المستويات تستمد رسالتها من الإيمان بأن قدرة المجتمعات على النهوض وتحقيق التنمية الشاملة معتمدة على جودة إعداد بنائها التربوى والتعليمى .

ويذكر خالد أبو شعيرة وآخرون (٢٠٠٧) أن مدرسة المستقبل تلعب دوراً هاماً فى التأثير على حياة الطفل الاجتماعية ، إذ توفر له بيئة تنافسية مع أقرانه ، يحاول فيها إبراز نفسه وشخصيته لينال مركزاً مرموقاً بينهم ، وتعمل على إزالة الفوارق الاجتماعية بين التلاميذ والتخفيف من درجة الاختلاف بينهم فيما يتعلق بأنماط سلوكهم واتجاهاتهم وقيمهم ، وتوفير نوع خاص من التربية لهم، تهتم بهم وتوصلهم إلى أقصى حد

* أستاذ مساعد بقسم التربية الخاصة - كلية التربية- جامعة الملك سعود

لقدراتهم لذلك فإن الاهتمام بالمعوقين هو فى المرتبة الأولى واجب إنسانى واجتماعى مستوحى من القيم الدينية والإنسانية ، ومن طبيعة التكامل أن العناية بهم هى فى نفس الوقت تعتبر إعداداً واستثماراً لطاقتهم واشتراكهم فى دفع الاقتصاد القومى ، بالإضافة إلى أن العناية بتعليمهم وتأهيلهم يجنب المجتمع أعباء كبيرة متزايدة، فتركهم بدون عناية يؤدى إلى الحاق الضرر بالمجتمع ، ومن ثم فإن إحداث التلاؤم والتكيفيين كل من المعاق والبيئة يمكن أن يتم عن طريق التعليم داخل المؤسسات التعليمية وخارجها .

مما سبق يتضح لنا أن مدرسة المستقبل هى مؤسسة تعليمية تستخدم أساليب جديدة تساعد المتعلمين على اللحاق بعصر المعلومات فى ظل الثورة المعلوماتية ، ويمكن أن نوضح أهداف مدرسة المستقبل على النحو التالى :

- إعداد الإنسان القادر على صنع المستقبل : الابتكار والإبداع .
 - تحسين عناصر الجودة النوعية لمدرسة المستقبل فى النمو المعرفى والثقافى والحضارى والتقدم التكنولوجى لدى المتعلمين .
 - إقامة جسور التواصل بين المدرسة والمؤسسات التعليمية والاجتماعية .
 - أعداد المتعلم إعداداً جيداً بحيث يكون قادراً على تحديات الحاضر ومشكلاته ومواجهة المستقبل .
 - مساعدة المتعلمين على التكيف مع التغيير واتجاهاته على المستوى المحلى والإقليمى والعالمى .
 - تدريب الفرد على واجبات المواطنة بالمشاركة المجتمعية .
 - بناء عقلية ناقدة تسهم بشكل ايجابى فى مواجهة مشكلات المستقبل .
 - توفير مناخ تربوى سليم يسود المدرسة وبحفز المتعلمين على الابتكار والإبداع .
 - الارتقاء بالمستوى المهنى للعاملين فى مدرسة المستقبل ورفع مستوى الأداء .
- ولذلك تحاول ورقة العمل القاء الضوء على المفاهيم ذات العلاقة بموضوع الدراسة من

حيث مايلى :

١- دور المعلم فى تغيير اتجاهات التلاميذ السلبية نحو ذوى الاحتياجات الخاصة .

٢- دور المؤسسات المجتمعية فى التوعية من الإعاقة .

٣- أهمية التدخل المبكر في الوقاية من الإعاقة أو التقليل من الآثار الناجمة عنها. وسوف يقدم الباحث إطار نظري يتلاءم مع دور مدرسة المستقبل في توعية الأطفال بالإعاقة وأهمية التدخل المبكر في الوقاية من الإعاقة أو التقليل من الآثار السالبة الناجمة عن الإعاقة.، وعرض مجموعة من التوصيات التربوية لتفعيل دور مدرسة المستقبل في تربية وتعليم التلاميذ.

مشكلة الدراسة :

لا شك أن مهنة التعليم واحدة من أهم المهن التي تلعب دوراً رئيسياً في المجتمع فأى تقدم أو تطور يتحقق لأمة ما إنما يعود إلى مدى كفاءة وفاعلية نظامها التعليمي والتربوي، ويعد المعلم هو أهم مدخلات العملية التعليمية وأخطرها أثراً في تربية النشء وبالتالي يحدد نوعية مستقبل الأجيال وحياة الأمة إن مقدار العناية والاهتمام بمهنة التعليم في أي مجتمع من المجتمعات إنما يشير بعمق إلى مدى مسؤولية ذلك المجتمع تجاه مستقبل أجياله ومدى حرصه على توفير الخدمات التربوية لأبنائه. (نور الدين وآخرون (١٤٢٣ هـ).

ونظراً لزيادة حجم مشكلة الإعاقة وخاصة في مجتمعاتنا العربية في الوقت الحاضر، والتي تمثل نسبة كبيرة من المجتمع. حيث تشير المؤسسات والهيئات الدولية إلى وجود نمو مضطرب في عدد المعاقين عام ٢٠٠٠ م بلغ عددهم ٦٠٠ مليون معاق، أكثر من ٨٠٪ منهم في الدول النامية، وحسب تقديرات منظمة الصحة العالمية فإن ١٠٪ - ١٢٪ من سكان الدول النامية معاقون إعاقات مختلفة. (حسن مصطفى، السيد عبد الحميد، ٢٠٠٧) وعلى الرغم من الجهود التي تبذلها الحكومات للحد من الإعاقة، إلا أنها آخذة في الإزدياد لأسباب عديدة، وبالتالي كان لزاماً علينا أن نقوم بتوعية أطفالنا داخل المؤسسات التعليمية عن مفهوم لإعاقة وأسبابها وطرق الوقاية منها. حيث يعد الاهتمام

ذلك علا عبد الباقي (١٩٩٣) على أن الاهتمام بالأطفال فى أى مجتمع هو اهتمام بمستقبل هذا المجتمع بأسره ويقاس مدى تقدم المجتمعات ورقيتها بمدى الاهتمام بالأطفال والعناية بهم ودراسة مشكلاتهم والعمل على حلها .

وبالتالى فإن مدرسة المستقبل تلعب دوراً هاماً فى التأثير على التلاميذ فى مختلف الجوانب التعليمية والنفسية والاجتماعية ، بالإضافة إلى الجوانب المرتبطة بالصحة الوقائية .

ولذا تتمثل مشكلة الدراسة فى التساؤلات الآتية :

- ١- ما دور العلم فى تغيير الاتجاهات السلبية للأطفال العاديين نحو المعوقين ؟
- ٢- ما دور المؤسسات المجتمعية فى التوعية من الإعاقة ؟
- ٣- ما أهمية التدخل المبكر فى الوقاية من الإعاقة أو التقليل من الآثار الناجمة عنها ؟

هدف الدراسة :

تهدف الدراسة إلى التعرف على مدى أهمية مدرسة المستقبل فى توعية التلاميذ بالوقاية من الإعاقة، ومعرفة أهمية التدخل المبكر فى الوقاية من الإعاقة أو التقليل من آثارها السلبية .

أهمية الدراسة :

تكمن أهمية الدراسة الحالية فى أنها تتناول فئة كبيرة من المجتمع ألا وهى فئة الأطفال فى المؤسسات التعليمية والتى تقوم على تربية، وتعليم تلك الفئة، وتبصيرهم بمفهوم الإعاقة ومسبباتها وطرق الوقاية منها بغرض خلق أفراد أصحاء قادرين على مواجهة الحياة ، خاصة فى ظل الظروف التى نعيشها ومواكبة التطور الذى يلحق بنا لكى يصبحوا قوة بشرية منتجة يمكن الاستفادة منها فى الحياة المستقبلية .

مصطلحات الدراسة :

- ١- مدرسة المستقبل :هى المدرسة الشاملة أو الجامعة التى تقوم على إصلاح التعليم ونهضة المجتمع ، وتوعية التلاميذ بالمشكلات التى تعترضهم .

٢- **التوعية** :هى مجموع المعلومات والمهارات والخبرات التى يتم اكتسابها لأفراد المجتمع بشكل عام ، ولذوى العلاقة بموضوع الإعاقة والمعوقين على وجه الخصوص ، كالوالدين والأخوة ، الأقران، المعلمين ، أصحاب العمل، الجيران ، بهدف تعريفهم بفئات المعوقين وخصائصهم والآثار التى تخلفها الإعاقة على المعوقين ، وطرق الوقاية منها والتعرف على مسبباتها وكيفية مواجهتها ، وأساليب التعرف والكشف المبكر عن الإعاقة ومسبباتها ويتم ذلك من خلال المحاضرات والناقشات وإقامة المعارض الصحية باستخدام الوسائل المختلفة كوسائل الإعلام ومراكز رعاية الأمومة والطفولة والصحة المدرسية والجمعيات الأهلية غير الحكومية . (إيهاب الببلاوى، ٢٠٠٦)

٣- **الإعاقة** : هى عبارة عن حالة من عدم القدرة على تلبية الفرد لمتطلبات أداء دوره الطبيعى فى الحياة ، المرتبطة بعمره وجنسه وخصائصه الاجتماعية والثقافية ، وذلك نتيجة الإصابة أو العجز فى أداء الوظائف الفسيولوجية أو السيكولوجية (القريوتى وآخرون، ٢٠٠١)

٤- **التدخل المبكر** : هو الاجراءات العلاجية التى تتخذ فى السنوات الأولى من العمر بهدف إزالة العجز أو خفض درجته والبرامج التعويضية والتربوية التى من شأنها بناء بدائل لأوجه العجز والقصور التى يتعذر تصحيحها وكذلك البرامج الإثرائية التى تستهدف تنشيط واستثمار ما يتمتع به الطفل من استعلامات فعلية للنمو فى مختلف النواحي .

الإطار النظرى :

وللإجابة على تساؤلات الدراسة يتضح فيما يلى :

أولاً : دور المعلم فى تغيير الاتجاهات السلبية للأطفال العاديين نحو المعوقين :

لعل من أكثر السبببات التى عاناها المعوقون هى تلك الاتجاهات السلبية التى ينشأ أفراد المجتمع على تبنيها بصفاتها أنماطاً سائدة فى المجتمع ، فتارة يكون الاتجاه بالحد والتخوف وتارة بالإشمئزاز والتشكك ، وآخر يكون بالعطف والشفقة ، وكلها

اتجاهات أدت إلى عزل المعوقين ،لذلك أصبح الاهتمام بهذه الفئة الاجتماعية مطلباً أساسياً من متطلبات المجتمعات الراقية، وتعتبر الحركات الحالية والتوجهات التربوية الحديثة والتي تنادى بالدمج الأكاديمي والاجتماعي نحو مشاركة الطلبة المعوقين للعاديين في الصف العادي ووضعتهم في البيئات التربوية الأقل تقييداً يعد ذلك مؤشراً على الاتجاهات الايجابية .

ويظل المعلم العنصر الأساسي في التعرف على كثير من مشكلات التلاميذ داخل الصف ، الأمر الذي يلقي على كاهل المعلم عبء التعرف على مثل هؤلاء الأطفال وتشخيص ما يواجهون من مشكلات ومساعدتهم على التكيف مع الحياة الاجتماعية للمدرسة، من خلال مساعدتهم على النمو الجسمي والعقلي والعاطفي لتحقيق الأهداف التربوية وتنمية جانب الخير في شخصياتهم وتنمية هذا الجانب عن طريق التشجيع والتوجه واستغلال طاقاتهم إلى أبعد مدى ممكن ومساعدتهم على الاحتفاظ باتزانهم العاطفي وتنمية اتجاهاتهم السليمة.

إن المشكلات التي يعاني منها المعوقون ليست بسبب طبيعة الإعاقة فحسب وإنما أيضاً بسبب نظرة المجتمع واتجاهاته السلبية نحوهم ، وربما قد يرجع السبب كما يذكر إيهاب الببلاوى (٢٠٠٦) إلى أن أفراد المجتمع لم يتعلموا بعد كيفية التفاهم مع المعوق وكيفية قيام اتصالات متبادلة معه بشكل سليم ، وإغفال مقدرتهم على أداء الكثير من الأعمال والمهام .

ويمكن الإشارة إلى الجهود الحكومية المصرية في إصدار قانون الضمان الاجتماعي للمعوقين رقم (١١٦) لسنة ١٩٥٠ والذي يعد بمثابة اعتراف الدولة بأهمية تأهيل المعوقين كوسيلة ايجابية لرعايتهم وإعدادهم للعمل ، وإدماجهم في المجتمع . ويعد تأهيل المعوقين أحد ميادين الرعاية والتنمية الاجتماعية يقوم على أسس من العلوم الاجتماعية والطبية والمهنية والنفسية بهدف تحقيق العدالة الاجتماعية.

لذلك إتجهت النظم التعليمية فى تطبيق نظام الدمج لتلافى أوجه القصور الناجمة عن العزل ، وتعد عملية الدمج عملية هامة جداً كما دلت العديد من الأبحاث وخاصة لذوى الإعاقة السمعية ، حيث أن دمج المعوقين سمعياً مع العاديين يؤدى إلى مزيد من التقارب بينهم ، وهذا التقارب يؤدى إلى مزيد من التفاعل الاجتماعى بينهم (Antia,1985).

وفى هذا الصدد قام فريدركسون وآخرون Frederickson et al., (٢٠٠٤) بدراسة هدفت إلى التعرف على إدراكات الطلاب والوالدين والمعلمين نحو الدمج ، وذلك على عينة قوامها (١٠٧) من الطلاب والوالدين وفريق العمل بالمدارس المشاركة فى الدمج ومن خلال المقابلات ، أشارت نتائج الدراسة إلى أن للدمج فوائد أكاديمية واجتماعية ويعد نمو الطلاب أكاديمياً واجتماعياً والتخطيط والإعداد الجيد الذى يتسم بالمساندة والدعم ضمن شروط الدمج الناجح .

وبناءً عليه يلعب المعلم دوراً مهماً فى تغيير الاتجاهات السلبية للتلاميذ العاديين نحو المعوقين وتقبلهم ، وفى هذا الصدد يؤكد مصطفى القمش ، ناجى السعيدة (٢٠٠٨) على أن المعوق فرد كباقي أفراد المجتمع له حقوق وعليه واجبات فالمعوق بحاجة للإندماج والتكيف مع مجتمعه سواء كانت الإعاقة فى مرحلة مبكرة أم متأخرة ، حيث أن تكيف الأفراد المعوقين يتأثر بموقف وسلوك الفئات الاجتماعية والمهنية المختلفة نحوهم .

ويذكر تورجونسون (١٩٩٤) أن الدمج وتطبيع الخدمات and Normalization لا يتم إلا من خلال تحقيق المشاركة للمعوقين وإتاحة الفرص لهم بالآخرين ضمن المجتمع، وهذا يتطلب من المجتمع أن يتبنى اتجاهات أكثر ايجابية نحوهم ويشير فاروق الروسان (١٩٩٨) إلى أنه بالرغم من تغيير الاتجاهات السلبية إلى اتجاهات إيجابية نحو المعوقين إلا أن الاتجاهات السلبية نحو المعوقين مازالت موجودة لدى الأفراد والمؤسسات مما يعكس تبايناً إزاء هؤلاء حتى الوقت الحاضر .

ويرى الباحث أن الاتجاهات السلبية لدى أفراد المجتمع نحو المعاقين جاءت نتيجة لعدم فهمهم طبيعة الإعاقة وللقدرات المتبقية لدى الفرد المعاق ، كما أن عملية تعديلها ليست سهلة لأن اتجاهات الفرد نحو موضوع معين يصبح بمرور الزمن أحد المكونات الأساسية لشخصيته.

ويؤكد عبد العزيز الشخص (١٩٨٧) على أنه إذا كانت الاتجاهات ذات أهمية فى تعامل الأفراد العاديين مع بعضهم البعض ، فإنها تعد أكثر أهمية عند التعامل مع الأفراد المعوقين ، حيث أن الطريقة التى يعامل بها الطفل المعوق من الأفراد المحيطين به - سواء فى المنزل أو المدرسة - تؤثر تأثيراً كبيراً على شخصيته واتجاهه نحو إعاقته .

وقد ذكر الرئيس Alrayes (٢٠٠٤ : ٢٤) أن إحدى السمات الأساسية لأهمية الإتجاه هو قدرته على التنبؤ بسلوكيات المستقبل، وبالتالي إذا كان لدى الطفل العادى إتجاهاً إيجابياً نحو المعاق فإنه يمكن التنبؤ بأن هذا الشخص سيكون أكثر تقبلاً ومساندة للطلاب المعاقين فى الفصل العادى .

وأشار هانج وبول Hung & Paul (٢٠٠٦) أن هناك العديد من الدراسات أكدت على وجود بعض المتغيرات التى تؤثر فى اتجاهات الطلاب العاديين نحو المعاقين ولها دور فعال فى تقبل الطلاب العاديين لأقرانهم المعوقين فى حجرة الدراسة ، وأشارت النتائج إلى نمو الصداقات وانخفاض مستوى السلوك الإيذاءى بين الطلاب فى مدارس الدمج .

ومن هنا يمكن القول أن الحاجة إلى إصلاح التعليم فى بلادنا العربية يتطلب إعادة نظر جذرية فى الدور المعرفى الذى تؤديه المدرسة فى الوقت الحالى ، فالصبغة التقليدية هى السمة السائدة تربوياً ، واستمرارية مبدأ السلطة المعرفية القائمة على المعلم والمنهج لاتتوافق مع متطلبات عصر العولمة والانفجار المعرفى ، ولكى تجدد المدرسة دورها المعرفى لابد لها من مبادرة تهدف إلى إعادة هيكلة المعرفة وطرق تقديمها ، ويعد ذلك هو المدخل الذى يسهم بشكل كبير فى تقديم العلوم والمهارات بصورة تجعل من المتعلم أن يكون

قادراً على التكيف مع التحولات المعرفية والمهارية لعصر العولمة، وفيها يتحول المعلمين من مجرد ناقلين للمعرفة إلى مستخدمين للتقنية وباحثين منتجين للمعرفة .

ويرى الباحث أن نجاح عملية الدمج في المدرسة العادية يتوقف على إيجابية اتجاهات البيئة المدرسية والتي تعد من متطلبات نجاح عملية الدمج، بالإضافة إلى ما يتركه الدمج من فوائد إيجابية في إشعار الطلاب بالاستقلالية وتحمل المسؤولية والمشاركة الفعلية في الحياة المجتمعية.

وفي هذا الصدد قامت الأمانة العامة للتربية الخاصة بالملكة العربية السعودية مجموعة من الاستراتيجيات التي تركز على أهمية التوعية من بينها مايلي :

١- إعداد البرامج والخطط الإعلامية التي تحقق الأمانة التربوية والتعليمية ، وتوعية المجتمع في مجالات التربية الخاصة .

٢- إعداد البرامج لتفعيل وتوعية المجتمع بأهمية المعوق ودوره في الحياة العامة وكيفية التعامل معه ودمجه في المجتمع .

٣- توظيف إمكانيات ووسائل الإعلام من إذاعة وتلفزيون وصحافة ومجلات ومعارض وحفلات وأنشطة رياضية وترويحية لإيجاد البيئة المناسبة التي ترفع الروح المعنوية للمعوقين ، والعمل على ربط الأسر والمجتمع بأبنائهم من ذوي الاحتياجات الخاصة .

٤- ربط الأمانة بالجهات ذات العلاقة في الداخل والخارج وتبادل الخبرات والوقوف على أحدث التجارب والنظريات التي تصب في النهاية في وعاء الخدمات المقدمة لذوي الاحتياجات الخاصة .

وفيما يتعلق بدور المعلم يرى محمد عبد المؤمن (١٩٨٦ : ٢٩) أن المعلم هو حجر الزاوية في العملية التعليمية فعلى المعلم أن يتعرف على شخصية تلاميذه وعلى الفروق الفردية بينهم والخصائص العامة لمرحلة نموهم والمشاكل النفسية والاجتماعية التي يمرون بها وعلاجها حتى يستطيع أن يساعدهم على توافقهم ونمو شخصياتهم.

وىذكر السىء أبوهاشم (٢٠٠٢) أن المعلم ىعتبر رائء اجتماعى ىسهم فى تطوير المجتمع وتقدمه عن طريق تربية الأطفال تربية صالحة تنسم بحب الوطن والحفاظ عله ، وتسلى تلامىذه بطرق العمل الذاتى التى تمكنهم من متابعة اكتساب المعارف وتكوين القدرات والمهارات .

ولهذا فإن مدرسة المستقبل ىحتاج إلى ماىلى :

- ١- معلماً خبىراً فى طرق البحث عن المعلومة ، ولىس الخبىر فى المعلومة نفسها .
- ٢- معلماً ىستطىع إنجاز مهامه الاجتماعية والتربوىة ، وىسهم فى تطوير جانب الكىف وىنظم العملىات التربوىة بانجاهاتها الحىثة ، وىحسن استثمار التقنىات التربوىة وىستخدم مستحدثاتها فى تمكن ومهارة كالتعلیم المبرمج ، والتعلیم المصغر ، والتعلیم الذاتى .
- ٣- معلماً ىمتلك روح المبادرة والنزعة إلى التجرب والتجىء ، وىمتلك من المهارات والقدرات والمعلومات ماىجعل منه باحثاً تربوياً ىسهم فى حل المشكلات التربوىة عن درابة ووعى .

- ٤- معلم ىمتلك استراتيجىات التققىم النظامىة وعىر النظامىة ، وىستخدمها لتقوىم نمو المتعلم العقلى والاجتماعى والجسمى لىضمن استمراره .

- ٥- معلماً ممارساً مفكراً متأملاً ىعمل على نحو نشط ىبحث عن الفرص لنموه مهنىاً .
- وبناءً عله فإن أءوار المعلم فى مدرسة المستقبل تتمثل فى اتقان مهارات التواصل وامتلاك القدرة على التفكىر العلمى ، والقدرة فى التأثیر على التلامىذ بما ىطرحه من أفكار ومعلومات ، وىتطلب ذلك تغىراً فى أءوار المعلم ومهامه فى تعلیم التلامىذ سواء كان ذلك فى المدرسة العاءىة أو فى مدارس التربية الخاصة لإشباع حاجات المتعلمىن واكسابهم المعارف اللازمة التى تساعءهم على النمو السلىم فى مآتلف الجوانب .

ثانىاً :ءور المؤسسات المجتمعىة فى التوعية بالوقاية من الإعاقة:

توجد العىء من المؤسسات الاجتماعية التى تقوم بءور حىوى فى توعية المجتمع بكل ما ىتعلق بقضاىا وشئون الإعاقة ، حىث تشىر منظمة الصة العالىة إلى أن الإعاقة فى مآتلف

مجتمعات العالم تسجل زيادة مطردة فى أعداد المعوقين ، وقد بلغت نسبة المعوقين من ٨ - ١٠٪ من سكان العالم بمجموع حوالى ٦٠٠ مليون شخص عام ٢٠٠٠ م ثلث هذا العدد من الأطفال ، وتزيد هذه النسبة فى الدول النامية بنسبة (١٠-١٥٪) وذلك نظراً لارتفاع معدلات الأمية والفقر ، وتدنى مستوى الصحة العامة والتغذية، وفى العالم العربى على الرغم من ندرة الإحصائيات الرسمية الموثقة - فإن عدد المعوقين يقدر بحوالى ٢٠ مليون شخص وتتزايد هذه الأعداد باطراد مع زيادة النمو السكانى .

وبناءً عليه يجب أن تتكاتف جميع المؤسسات المجتمعية سواء كانت تربية أو دينية أو إعلامية أو مراكز وجمعيات لرعاية الأمومة والطفولة.. إلخ ، للعمل على توعية المجتمع بالوقاية من الإعاقة، ورفع مستوى الوعى الثقافى والاجتماعى ، وتنمى الإدراك لجوانب الوقاية والتدخل المبكر لمنع حالات الإعاقة عن طريق اكتشافها مبكراً قبل حدوثها أو مع حدوثها مثل الأمراض الوراثية .

وفيما يلى دور بعض هذه المؤسسات فى التوعية بالإعاقة :

١ - دور الأسرة:

تعد الأسرة أهم مؤسسة من مؤسسات التنشئة الاجتماعية للطفل فى مرحلة الطفولة المبكرة ، فهى تسهم فى إرساء الأساس السليم لبناء شخصية الفرد وتشكيل سلوكه حيث يرى علماء النفس أن دعائم الصحة النفسية للفرد تتقرر فى هذه المرحلة وقد أكدت المنظمات الدولية والإقليمية التى تهتم بالطفولة فى موثيقها الدور المهم للأسرة فى تنشئة الطفل فى جوانب نموه المختلفة ، وضرورة إعداد الوالدين وتأهيلهم وارشادهم إلى أفضل السبل للقيام بهذه الأدوار. (أحمد الزعبي ، ٢٠٠٥) إن الوسائل التى يتم منها التنشئة الاجتماعية للطفل فى سنواته الأولى تؤدى دوراً مهماً فى التأثير فى تكوينه النفسى والاجتماعى ، فإذا كانت هذه الوسائل التربوية تقوم على إثارة مشاعر الخوف وانعدام الأمن فى نفوس الأطفال فإن ذلك ينعكس سلباً على الأطفال .

وفى هذا الصدد يذكر وائل مسعود (٢٠٠٥: ٢٢٩) أن تدريب الأسر وتوعيتهم بمشكلات أطفالهم تعد ضرورية في حماية هؤلاء الأطفال من تعرضهم للاضطراب النفسي والتأخر في نواحي النمو المختلفة، ويتم ذلك من خلال تقديم المساعدة لهم وتفهم متطلباتهم وقد أوضحت البحوث والدراسات أن تدريب الآباء والأمهات يساعد على اكتساب المهارات والمعلومات والاتجاهات الإيجابية التي من شأنها أن تجعل منهم معلمين فاعلين ومهنيين قادرين على تقدير العون اللازم لطفلهم.

وتشير منى الدلاتى (٢٠٠٢) أن الأسرة تعد مصدراً أساسياً للمجتمع كونها المصدر الأول لبدايات النظام التربوى، حيث يجمع المربين على أهم سنوات العمر هي السنوات الأولى حيث يكون الأطفال أكثر التصاقاً بأبائهم فإذا كان الآباء على قدر من العلم والدراسة بالأساليب الناجحة استطاعوا تنمية استعدادات أطفالهم وقدراتهم وتطوير خبراتهم.

وتتحدد أدوار الآباء فى مدارس المستقبل حسب المشاركة التى يستطيعون القيام بها بمدى وعيهم بحاجات الأبناء فى ضوء التقدم الحاصل، ومعرفتهم بالأساليب التى يتبعها المعلمين فإن ذلك يحقق الانسجام ويبعث الطمأنينة فى نفس الطفل وتنمى معلوماته بطريقة تتلاءم مع عصر الثورة المعلوماتية وعصر التقنيات.

وبناء عليه يجب مساعدة الأسرة في تدريبها على أساليب التعامل مع الطفل والقيام تدريبياً بدورها المستهدف فى تعديل وتطوير اتجاهاتها نحوه.

٢ - دور مدرسة المستقبل فى نشر الوعى والمعرفة :

ظلت المدرسة المدرسة عبر تاريخها الطويل انعكاساً حياً للمتغيرات السياسية والاقتصادية والاجتماعية والمعرفية للمجتمع، وتميزت المدرسة بقدرتها على هذه التغيرات والتكيف معها، ومن الملاحظ أن التغير التربوى والمدرسى اتسم بالتفاوت والاختلاف معتمداً على حيوية المجتمعات وقدرتها على التجدد وتقبل التغيير وهكذا تقدمت المدرسة فى المجتمعات الحية الدينامكية وبقيت المدرسة فى مجتمعاتنا النامية تراوح بين التقليدية والتخوف من الجديد والحديث.

يوضح على حرب (٢٠٠٠) أن من أبرز التحديات التى تواجه المدرسة اليوم وتحدد أدوارها ، التحديات التى أفرزتها ظاهرة العولة خلال العقود القليلة الماضية وما خلفته من آثار ومعطيات جديدة ، وما تبع ذلك من تغيرات فى العلاقات المتصلة بالمجتمع والسلطة ، بالذاكرة والهوية ، وبالمعرفة والثقافة ، بالإنسان والتقنية ، بالإنتاج وثقافة الاستهلاك .

والتحليل المتعمق لتلك الآثار التى خلفتها العولة على مجتمعاتنا يدفعنا إلى تأدية الدور الناشط على الساحة الدولية فى التحول من دور المتلقى إلى دور المشارك الفاعل لأن العولة بقدر ماتتضمن من التحديات فإنها تحمل أيضاً فرصاً وإمكانات يجب التعامل معها والاستفادة منها .

وبناءً عما سبق يتحتم علينا بالضرورة إصلاح النظام التربوي بجميع مدخلاته وعملياته ومخرجاته، خصوصاً في ضوء عجز النظام الحالي عن مواجهة التحديات التي أفرزتها تقنية المعلومات والاتصال، وتحول العالم من مجتمع صناعي إلى مجتمع معلوماتي. لهذا، تتسابق كثير من الأمم لإصلاح نظمها التربوية بهدف إعداد مواطنيها لعالم موجه بالتقنية. وقد استقطبت الإصلاحات المعتمدة على (أو الموجهة بواسطة) التقنية (*Technology - Based Educational Reforms*) دعماً سياسياً ومالياً ضخماً في العديد من دول العالم المتقدمة والنامية على حد سواء، وشاعت خطط التقنية لإحداث التحول في النموذج التربوي. في الولايات المتحدة - على سبيل المثال - صرف حوالي (٦.٩) بليون دولار في عام واحد فقط سنة ١٩٩٩ لتوفير الشبكات والحواسيب في مدارس التعليم العام (*Kleiman, 2001, p.1*). وبالتالي يجب أن نبحت عن التحول الجوهرى في النموذج التربوي : من نموذج موجه بواسطة المعلم (أو المدرسة) معتمد على الكتاب كمصدر وحيد للمعرفة، إلى نموذج موجه بواسطة المتعلم ومعتمد على مصادر متعددة. وإذا كان التربويون عموماً يتفقون على ضرورة هذا التحول، إلا أن الجدل والاختلاف يتركزان حول الكيفية التي ينبغي أن تستجيب بها مدرسة المستقبل لإحداث هذا التحول .

وبالتالى يمكن أن نشير إلى أن الخلل الحقيقي في خطط التنمية والتحديث أدى الى العجز التعليمي الراهن فى المدرسة الفاعلة والتعليم النوعي، باعتباره الأداة الفاعلة التي نستطيع أن نستخدمها سلاحاً للتعايش مع القرن الجديد بثورته المعرفية وانقلابه التكنولوجي.

ينبغي إذن إعادة تصوراتنا وافترضااتنا حول دور مدرسة المستقبل في التعليم لتصبح دورها بناء معرفى شامل تحفز وتدعم النشاطات التي تشجع انهماك المتعلم بالتفكير الذي يمكن أن ينتج عنه التعلم، وبعبارة أخرى، استخداماها كشريك فكري يتعلم الطالب معها وليس فيها، أي أن الطالب يمثل (Represents) ما يعرفه بدلاً من تذكر ما يعرفه المعلم أو ما يقدمه الكتاب. (Janassen, et al., 1999, p.14).

ولذا فإن المعلمين في مدرسة المستقبل فى حاجة إلى أن يكونون مخططين للمواقف التربوية يعرفون قدراً كبيراً من المعرفة ولديهم حصيلة من الاستراتيجيات التدريسية ويتركون الفرصة للطالب كي يتعلم بنفسه، ويراقبونه وهو يبحث ويتعلم ويقدمون له الخبرة التي يحتاج إليها ، يستكشفون المواهب لتعزيزها وتنميتها ، ولديه القدرة فى كيفية التعامل مع جميع الطلاب بما فيهم ذوى الاحتياجات الخاصة ، وذلك لمسايرة التوجهات التربوية الحديثة التى تنادى بدمج تلك الفئات مع أقرانهم العاديين ، وهذا يتطلب وضع استراتيجية تسهم فى إعداد معلم مدرسة المستقبل وذلك من خلال التصور التالى :

١- إيجاد برامج تدريبية للمعلمين قبل الخدمة وأثناءها ، ليس فى مجال تقنية المعلومات فحسب وإنما بجميع متغيراتها ومكوناتها بما فى ذلك طرق التدريس .

٢- الاهتمام بمستوى كفاية المعلم فى التعامل مع التلاميذ العاديين وذوى الاحتياجات الخاصة ، حيث أن دور المعلم وطريقته وأسلوبه وتعامله مع التلاميذ يلعب الدور الأكبر فى تنمية وتطوير قدراتهم وإمكانياتهم واستعداداتهم الخاصة ، فامعلم الغير قادر على التعامل والتفاعل والتكيف مع التلاميذ وخاصة المعوقين ، وغير قادر على تعديل أو تغيير بيئة التعلم فإنه يصبح عبء عليهم .

٣- دمج برامج إعداد معلمى التربية الخاصة فى برامج إعداد معلمى الصفوف العادية

- ٤- أن يمتلك المعلم القدرة على حل المشكلات التى تعترض العملية التربوية لدى التلاميذ .
- ٥- أن يكون المعلم ملماً بجميع المعارف والعلوم والثقافات فلا يقتصر الأمر على تنمية المعرفة فى نطاق تخصصه فحسب بل يجب أن يكون لديه قدراً كافياً فى مختلف جوانب المعرفة .

٣ - دور وسائل الإعلام فى التوعية بالإعاقة :

تلعب وسائل الإعلام دوراً هاماً فى توعية أفراد المجتمع بالوقاية من الإعاقة من خلال وسائلها المتعددة عبر الصحف والمجلات ، أو الإذاعة والتلفزيون ، حيث تسهم بشكل إيجابى فى التوعية كأسلوب فى تبصير المجتمع بمشكلات الإعاقة وأسبابها ، وذلك بهدف الفهم العلمى لها ، وإزالة التصورات التقليدية السلبية التى تحول دون مواجهتها مواجهة موضوعية.

ويذكر محسن الحازمى (٢٠٠٧) أن وسائل الإعلام تسهم بشكل إيجابى فى نشر الوعى حول مشكلة الإعاقة وحجمها وتأثيرها على المجتمع ، وعن تقبل المعوقين كأفراد ومواطنين لهم كافة حقوق المواطن العادى ، وإعدادهم طبياً ونفسياً لتسهيل اندماجهم فى المجتمع بقدر الإمكان ، وإزالة الحواجز البيئية بينهم وبين الأفراد الأسوياء ، بالإضافة إلى أن الإعلام يلعب دور فى حث المواطنين على الإسهام فى رعاية المعوقين وتطوير الخدمات الخاصة بهم ، وتهيئة فرصة اختلاطهم وتفاعلهم مع المجتمع .

ويشير أشرف عبد القادر (٢٠٠٧) إلى أن وسائل الإعلام يمكن أن تقوم بتوعية الناس بحالات الإعاقة المختلفة وكيفية التعامل مع أصحابها عن طريق بث الرسائل إلى جمهور واسع عبر الكتب والصحف والإذاعة والتلفزيون والسينما والمسرح والأنترنت بحيث تحمل هذه الوسائل فى رسائلها مضامين تستهدف الإرشاد الجماعى وغرس القيم الدينية التى تحت على البر وأهمية الترويج والرعاية لتلك الفئة .

ولا شك أن وسائل الإعلام يمكن أن تقوم بدور فعال فى هذا المجال من خلال تقديم مضامين إعلامية تزود الآباء بالمعلومات المفيدة من خلال المتخصصين لمساعدتهم على تجنب جميع الأسباب التى من الممكن أن تؤدى إلى إعاقة ، ومن بين مايجب أن تقوم

به وسائل الإعلام فى هذا المضمار كما يرى كل من أحمد الزير (١٩٩٣) ، عبد العزيز القوشى (٢٠٠٠) مايلى :

١- تكثيف الجهود الإعلامية لتوعية أفراد المجتمع بدورهم فى رعاية الطفولة والوقاية من الإعاقة ، وخلق بيئة أسرية ومجتمعية واقية لهم .

٢- إرشاد وتوجيه الأسر بشكل عام وأسرة المعوق بشكل خاص لمساعدتهم على الاكتشاف المبكر للإعاقة، وإبعاد الأسر عن الأساليب اللاسوية التى قد تتبعها مع المعوقين .

٣- إبراز صورة واقعية عن الجهود الحكومية والشعبية والتطوعية فى مجال رعاية الفئات الخاصة ، وتسهيل دورها فى خدمة الأطفال من ذوى الاحتياجات الخاصة من مختلف فئاتهم وأسرههم .

٤- التركيز على إبراز قدرات المعوقين الذين تخرجوا من بعض المدارس أو المعاهد أو المؤسسات الخاصة وعملوا فى بعض القطاعات سواء كانت حكومية أم خاصة وذلك بهدف توعية المجتمع بما لهذه الفئة من قدرات يمكن لها أن تقوم بواجب العطاء إذا وجدت الرعاية والتأهيل .

٣- دور المجتمع :

المعوقون هم فى الواقع أفراد من المجتمع ينتمون إليه سواء عزلناهم أو أدمجناهم مع المجتمع ، لكن حق الحياة والكرامة التى خص الله سبحانه وتعالى أبناء آدم بها وتجعل من واجب المجتمع ألا يتخلى عن أفراد المعوقين وأن يسعى إليهم وأن يستقبلهم بداخله وأن يعدل الأسوياء اتجاهاتهم نحو المعوقين وأن يجهزوا لهم البيئة الطبيعية والاجتماعية لاستقبالهم . (محمد محروس، ٢٠٠٠)

وبذلك يأتى دور المجتمع فى توعية أفراد فئة المعاقين وتقبلهم وإعداد البيئة المحررة من العوائق وإشراكهم فى التعليم والعمل مع الأسوياء جنباً إلى جنب ، ويعد الوعى الاجتماعى إحدى أدوات الوقاية من الإعاقة فى المجتمع وخاصة على مستوى الوقاية الأولية ، فهناك عشرات الآلاف من حالات الإعاقة التى كان بمقدورنا أن نمنع حدوثها

لا زال تحدث سنوياً في الدول العربية ، وربما قد يعود السبب إلى أن أفراد تلك المجتمعات ليس لديها معلومات عن الإعاقة وأسبابها وسبل الوقاية منها ، ولذلك يمكن القول بأن المدرسة هي أفضل موقع لنشر الوعي حول سبل الوقاية من الإعاقة بين الأجيال الحالية والأجيال المستقبلية .

ويمكن أن نتناول مستويات الوقاية من الإعاقة على النحو التالي :

١- المستوى الأول : الوقاية الأولية : Primary Prvention

ويقصد بالوقاية الأولية منع حدوث الأمراض أو الإصابات أو عوامل الخطر التي قد تسبب الاعتلال ، وتشمل الوقاية من هذا المستوى اتخاذ الاجراءات الممكنة لضمان صحة الفرد وسلامته .

٢- المستوى الثاني : Secondary Prevention

ويهدف هذا المستوى منع حالة الاعتلال من التفاقم والتحول إلى عجز ، أو بمعن آخر اتخاذ الإجراءات والتدابير الوقائية التي تشمل خدمات الكشف عن الإصابة ومواطن الخلل ، الأمر الذي يحتاج إلى التدخل المبكر للتغلب على مضاعفات هذه الإصابة وآثارها السلبية حتى لا تتطور وتصل إلى مستوى الإعاقة .

٣- المستوى الثالث : Tertiary Prevention

وتشمل الوقاية في هذا المستوى التخفيف من تأثيرات حالة العجز أو الإعاقة على الفرد ، فهذا المستوى يتم تنفيذه بعد حدوث العجز وتطوره .

ويشير كوفمان Kauffman (١٩٩٩) إلى أن برامج التوعية لا يعنى بالضرورة أنها ستنجح في الوقاية من الإعاقة بالكامل فثمة إعاقات لا نعرف بعد سبل الوقاية منها .

ثالثاً : أهمية التدخل المبكر في الوقاية من الإعاقة أو التقليل من الآثار الناجمة عنها

يذكر سرى رشدي (٢٠٠٩) إلى أن الكشف المبكر يرتبط ارتباطاً وثيقاً بالوقاية من الإعاقة ، ويتطلب ذلك حملات توعية واسعة ومكثفة بغية تشجيع المجتمع على

التعرف على الأطفال المرشحين لبرامج التدخل المبكر وتزويده بالخدمات المناسبة ، والتي قد ينجم عنها تدهور مضطرب للطفل في حالة عدم الكشف المبكر عن الاضطراب الذي يعاني منه الطفل ، ولذلك يجب الإسراع بالكشف المبكر عن تلك الحالات التي تحتاج الى تربية خاصة وخدمات مساندة ، بالإضافة الى أن التدخل المبكر يسهم بشكل كبير في تقديم الخدمات الوقائية والعلاجية الشاملة مثل خدمات الوقاية ، والرعاية الصحية والأولية وكذلك الخدمات التأهيلية والتربوية والنفسية اللاحقة .

ويشير الببلاوي (٢٠٠٦) أن الوقاية من الإعاقة تبدأ من الأسرة وتنتهي عند المجتمع، فمنذ الحمل يبدأ دور الأسرة في الوقاية من الإعاقة عبر العناية بالمرأة الحامل وإتخاذ جميع الإحتياطات اللازمة والإشراف التام علي جميع الإحتياجات للحامل حتي وصول الطفل للحياه، وتبرز مسؤولية الأسرة في ملاحظة الطفل في جميع الأطفال فإذا ما ظهرت عليه أعراض غير طبيعية عليهم بالإسراع فوراً إلي الطبيب المختص تفادياً لحدوث المضاعفات التي تؤدي بالإصابة إلي أي نوع من الإعاقات المختلفة.

ويذكر سعدى عبد الله (٢٠٠٧) أن الإجراءات الوقائية للإعاقة تبدأ بتعريف المجتمع بشكل عام ، والمرأة بشكل خاص بالوقاية من أهميتها في منع حدوث الإعاقة عند الأطفال من خلال البرامج التوعوية ، توفير وتطوير الخدمات التشخيصية والعلاجية في القطاعات الصحية ، وتتمثل تلك البرامج التوعوية فيما يلي :

- التعريف بالفحوصات المتوافرة في مرحلة ما قبل الزواج واتخاذ تدابير وقائية بناء على المعلومات التي توفرها تلك الفحوصات .
- التعريف بأهمية فحوصات ما قبل الحمل في تحديد الأخطار المحتملة من الأمراض الوراثية والمعدية ، وإمكانية إيجاد بيئة صحية مناسبة للأم الحامل والجنين .
- التعريف بالفحوصات المتوافرة في مرحلة أثناء الحمل وأهميتها في تحديد الأخطار المحتملة على الأم والجنين .

- توعية الأم الحامل حول دور الغذاء الصحى للأم والجنين .
 - تثقيف المجتمع تجاه الأخطار البيئية ، ويشمل ذلك خطر التعرض للأشعة والأخطار المصاحبة لاستخدام المواد الكيميائية كالمبيدات الحشرية ، والمذيبات ، ومواد التنظيف المنزلى .
 - توعية المرأة الحامل تجاه أخطار تناول الأدوية خلال فترة الحمل دون استشارة الطبيب المختص .
 - التعريف بأمراض الأمومة وتأثيرها على صحة الأم والجنين .
- ويذكر جمال الخطيب ، منى الحديدى (٢٠٠٥) أن خدمات التدخل المبكر تستهدف الأطفال الذين يعانون من إعاقة معينة أو تأخر نمائى ، وكذلك الأطفال المعرضين لخطر كل من الإعاقة أو التأخر النمائى .
- وجدير بالذكر أن التدخل المبكر يشير إلى البرامج التعليمية والتدريبية المصممة خصيصاً لمساعدة الأطفال المعوقين أو الأكثر عرضة لخطر الإعاقة ، كما يتضمن الخدمات الإرشادية والتدريبية لأسر أولئك الأطفال منذ لحظة ولادتهم أو لحظة اكتشاف أو توقع الإعاقة لديهم وتزويدهم بالبرامج العلاجية والتعويضية لمساعدتهم على النمو والتعلم .
- التوصيات :**
- تدريب المعلمين والآباء على مهارات التواصل وطرق التعامل مع الطفل ، ومساندة الطفل فى حل مشكلاته .
 - الاستفادة من خبرات الدول المتقدمة فى مساعدة الآباء والمعلمين فى القيام بأدوارهم .
 - إتاحة قدر واسع من المرونة للمدرسة لتكيف برامجها وأدواتها المعرفية وفقاً لإمكاناتها .

- تشجيع المعلمين على الابتكار والتجديد ، وتوفير البرامج التدريبية التي تساعد على التحول من كونهم ناقلين للمعرفة إلى مشاركين ومطورين لها ، قادرين على التفاعل المستمر مع التغيرات التي تلاحقنا بصفة مستمرة .
- العمل على توافر البيئات التعليمية المناسبة للتطور العلمي والتعليمي المنشود ويشمل ذلك توافر المباني المدرسية المناسبة ، والمعامل التعليمية الملائمة والمكتبات ، والملاعب ، وغيرها من المرافق التي يعتمد نجاح العملية التعليمية على مدى توافرها وإمكانية الاستفادة منها .
- تطبيق نظام التدريب الميداني لفصل دراسي كامل في مؤسسات إعداد الطالب المعلم.

المراجع

أولاً: المراجع العربية :

- أحمد الزير (١٩٩٣). برامج إعلام المعوقين ورؤية مستقبلية ، ندوة حقوق المعوقين الشارقة، دائرة الثقافة والإعلام .
- أحمد محمد الزعبي (٢٠٠٥). مشكلات الأطفال النفسية والسلوكية والدراسية " أسبابها وسبل علاجها " ، دار الفكر ، دمشق .
- أشرف أحمد عبد القادر (٢٠٠٧). المسؤولية الاجتماعية لوسائل الإعلام تجاه دمج المعوقين في المجتمع ، المؤتمر العلمي الأول جامعة بنها ، تحت عنوان " التربية الخاصة بين الواقع والمأمول " في الفترة من ١٢ - ١٣ يوليو ، ص ص ٢٩ - ٣٩ .

- السيد على سيد (٢٠٠٧). التوعية من الإعاقة - الأساليب والوسائل - دار الزهراء للنشر والتوزيع ، الرياض .
- إيهاب الببلاوى (١٠٠٦). توعية المجتمع بالإعاقة "الفئات - الأسباب - الوقاية " دار الزهراء للنشر والتوزيع ، الرياض .
- حسن مصطفى عبد المعطى، السيد عبد الحميد (٢٠٠٧). مدخل إلى التربية الخاصة ، مكتبة زهراء الشرق ، القاهرة .
- خالد أبو شعيرة، ثائر غبارى ، ناصر المخزومي (٢٠٠٧). التربية الأسس والتحديات المطبعة الأولى ، مكتبة المجتمع العربى للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن .
- سرى محمد رشدي (٢٠٠٩). الإعاقات الجسمية والصحية ، دار الزهراء للنشر والتوزيع الرياض .
- سعدى عبد الله الزهرانى (٢٠٠٧). الإعاقة أثناء فترة المل - الوقاية والأسباب - ، مكتب التربية العربى لدول الخليج ، الرياض .
- عبد العزيز المقوشى (٢٠٠٠). قضايا الإعاقة فى الصحافة السعودية ، الرياض ، مركز الأمير سلمان لأبحاث الإعاقة .
- علا عبد الباقي (١٩٩٩). دراسة مدى فاعلية برنامج للتدريب على بعض المهارات المنزلية فى تنمية مفهوم الذات لدى المتخلفين عقلياً ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة عين شمس .
- قاسم عائل الحربى (٢٠٠٨). الإدارة المدرسية الفاعلة لمدرسة المستقبل ، دار الجنادرية للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن .
- محسن على الحازمى (٢٠٠٧). الوقاية من الإعاقة "مراحل ما قبل تكوين الأسرة" ، مكتب التربية العربى لدول الخليج للنشر ، الرياض .
- محمد عبد المؤمن (١٩٨٦) : مشكلات الطفل النفسية، المكتب الجامعى الحديث الإسكندرية.

- محمد محروس الشناوى (٢٠٠٠). التطورات المعاصرة وتحديات المستقبل فى مجال وتأهيل المعوقين ، المؤتمر الدولى الثانى للإعاقة والتأهيل ، الرياض ، فى الفترة من ٢٦ - ٢٩ أكتوبر.
- منى موفق الدلاتى (٢٠٠٢). دور الآباء فى مدرسة المستقبل ، ندوة نظمتها كلية التربية جامعة الملك سعود فى الفترة من ٢٢-٢٣/١٠/٢٠٠٢ الرياض ، ص ص ٤٥٩ - ٤٧٨ .
- ناصرالموسى (٢٠٠٨). مسيرة التربية الخاصة فى المملكة العربية السعودية من العزل إلى الدمج ، دار القلم للنشر والتوزيع ، الإمارات العربية المتحدة .
- نور الدين عبدالجواد وآخرون.(١٤١٣ هـ). " مهنة التعليم فى دول الخليج العربية"، الرياض مكتب التربية العربى لدول الخليج ، ص ص ٥-٢٥٣.
- وائل مسعود، عبد الصبور منصور ، محمد حامد امبابى ، (٢٠٠٥) . التأهيل الشامل لذوى الاحتياجات الخاصة ، الأكاديمية العربية للتربية الخاصة، الرياض .
- ايهاب الببلاوى (٢٠٠٦). توعية المجتمع بالإعاقة " الفئات - الأسباب - الوقاية " دار زهراء للنشر ، الرياض .

- جونسون (١٩٩٤). تربية ذوى الاحتياجات الخاصة ، مجلة التربية الجديدة ، العدد (٥٤).
- السيد أبوهاشم (٢٠٠٢). أدوار المعلم بين الواقع والمأمول فى مدرسة المستقبل ، ورقة عمل مقدمة فى ندوة نظمتها كلية التربية جامعة الملك سعود بعنوان " مدرسة المستقبل " فى الفترة من ٢٢- ٢٣ أكتوبر، ص ص ٤٤١ - ٤٥٧ . عبد العزيز العبد الجبار، وائل مسعود ، (٢٠٠٢). استقصاء آراء المديرين والمعلمين فى المدارس العادية حول برامج الدمج ، مركز البحوث التربوية ، كلية التربية ، جامعة الملك سعود ، الرياض ، ص ص ١ - ٦٦ .
- على حرب (٢٠٠٠). حديث النهايات "فتوحات العولة ومأزق الهوية" ، المركز الثقافى العربى، بيروت ،لبنان .
- فاروق الروسان (١٩٩٨). قضايا ومشكلات فى التربية الخاصة ، الطبعة الأولى ، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع ،عمان ، الأردن .
- مصطفى القمش ، ناجى السعيدة (٢٠٠٨). قصايا وتوجهات حديثة فى التربية الخاصة ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، عمان ، الأردن .
- يوسف القريوتى ، عبد العزيز السرطاوى، جميل الصمادى (٢٠٠١). المدخل إلى التربية الخاصة، الطبعة الثانية ، دار القلم للنشر والتوزيع ، الإمارات .

ثانياً : المراجع الأجنبية :

- Kleiman , Glenn M.C (2001). *Myths and Realites about Teachnology in K-12 School*. WWW.edu.org /INT/NEWS/isseifeature I. htm .
- **Alrayes, T. (2004).** *Attitudes of Lamar University Faculty Toward Deaf Adults. A Dissertation presented to the faculty of the college of graduate studies. Lamar University.*
- **Frederickson, N.; Dunsmuir, S.; Lang, J. & Monsen, J. (2004).** *Mainstream-special school inclusion partnerships: pupil, parent and teacher perspectives. International Journal of Inclusive Education; Vol. 8 (1). pp. 37-46.*
- **Hung, H-L. & Paul, P. (2006).** *Inclusion of students who are deaf hard of hearing: Secondary school hearing students perspectives. Deafness and Education International. Vol.8(2). PP.62-74.*
- Jonassen, David, Peck, Kyle,& Wilson Brent (1999). *Learning with Tecnology : A Constructivist Perspective. Prentce Hall Inc., NJ.*
- -Antia , shirin (1985). *Social Integration of Hearing Imparied children Fact or Fiction . journal of Volta Review, (6), 279 – 289 .*



جامعة سوهاج

بالاشتراك مع



جمعية الثقافة من أجل التنمية

التنشئة التكنولوجية لطفل الروضة

رؤية مستقبلية في ظل التحديات المعاصرة

إعداد

د / محمد النصر حسن

و

د/ عبد الرحمن أبو المجد رضوان

قسم أصول التربية – كلية التربية بقنا

جامعة جنوب الوادي

فى ظل الاهتمام المتزايد بالطفولة والأطفال على المستويات القومية والإقليمية والعالمية ، وفى غمار الطفرة التكنولوجية والمعلوماتية التى فرضت علينا تحدياتها المختلفة وعلى رأسها التحدى التربوى الذى يواجهه مجتمعنا ونظامنا التعليمى ، كان ولا بد أن يبرز على ساحة الحوار التربوى قضية الطفولة وعلاقتها بالتكنولوجيا والمعلوماتية. ولما كان الاهتمام بمرحلة رياض الأطفال نابع من أهمية الطفولة ذاتها فى تلك المرحلة الوقائية البناءة ، وكان تطوير النظام التربوى وإصلاحه فيها يستلزم الشمول والتكامل ومراعاة البعد التكنولوجى والمعرفى ، فقد رأينا أن مجال التنشئة التكنولوجية لطفل الروضة مازال بحاجة إلى مزيد من الاهتمام والبحث والدراسة ، أملا فى تحقيق نتائج أفضل وبحثا عن تطوير تربوي يلبي متطلبات العصر فى مجتمع المعرفة والتكنولوجيا.

والحديث عن التنشئة التكنولوجية فى مرحلة الروضة ليس ضربا من الخيال أو (كماليات) تربوية فى مجتمع يسعى حثيثا نحو التقدم ومواكبة العصر المعرفى والتكنولوجى ، وينظر بطموح إلى مستقبله ممثلا فى أطفال اليوم – وإنما هو تصويب مثمر وانطلاق هادف إلى مستقبل مرتكز على أساس سليم ، يأخذ فى اعتباره أن تنشئة طفل الروضة تكنولوجيا أفضل من البحث فى مشروعات تعليمية للكبار ، لم تجن سوى المزيد من الأزمات التربوية فى النظام التعليمى وفى المجتمع الذى ينشد الإصلاح والتطوير والتقدم على أسس فعالة وتخطيط واع ومحكم فى عصر التحدى والطموح ، لهذا نبعت فكرة هذه الدراسة التى تحاول إلقاء الضوء على جانب التنشئة التكنولوجية لطفل الروضة واستشراف بعض الآفاق المستقبلية حول هذه القضية.

مشكلة الدراسة : تتبلور حول سبل تفعيل الأنشطة والمهارات التكنولوجية لأطفال الروضة من خلال رؤية تربوية مستقبلية تراعى طبيعة المرحلة وطموحات المجتمع في مستقبل عصر المعرفة والتكنولوجيا.

أهداف الدراسة : تستهدف هذه الدراسة :

- التعرف على ملامح التنشئة التكنولوجية في رياض الأطفال.
- الوقوف على أهم معوقات التطوير التكنولوجي في تلك المرحلة.
- تقديم تصور مستقبلي مقترح يساهم في تطوير آليات التنشئة التكنولوجية لأطفال الروضة.

منهج الدراسة : تستخدم هذه الدراسة المنهج الوصفي الذي يناسب طبيعتها من حيث وصف وتحليل الواقع التربوي لرياض الأطفال بشأن البعد التكنولوجي ، وكذلك رصد أهم المعوقات التي تواجه المجتمع وتنعكس كليا على التنشئة التكنولوجية لطفل الروضة وكذلك تقديم تصور مستقبلي مقترح لتنشئة الأطفال تكنولوجيا.



جامعة سوهاج

بالاشتراك مع



جمعية الثقافة من أجل التنمية

تصور مقترح لتطوير رسالة التعليم الأساسي في الوطن العربي

لمواجهة تحديات العولمة

د/ منى كشيك

مدرس - قسم أصول التربية

جامعة ومشق

١ - مقدمة:

يلاحظ المستقرئ للتاريخ أن الإنسان عبر المسار الطويل الذي قطعه قد عرف على مستوى القيم والمعايير عدة أشكال ونماذج تراوحت بين تلك التي تخدم الإنسان ، والإنسانية جمعاء ، وبين ما يناقض هذا المقصد . وقد تفيد هذه المحاولات والتحويلات من جهة أن الإنسان بطبيعته يبحث عن نموذج من القيم والمعايير ، أو بالأحرى عن رؤية مستقبلية تتسم بالثالية ، وتقوده إلى تلبية طبيعته الفطرية المتمركزة في ماهيته كإنسان .

ومن هنا تأتي جدوى ومقولات الاعتراف بالإمكانات والمؤهلات التي يمتلكها هذا الإنسان ، وبالتالي الاعتراف على هذا المستوى بما دعت إليه العقائد والأديان من حقوق للإنسان في التعليم ، وكذلك في مختلف المواثيق والمننديات الدولية التي تسعى هي الأخرى في مقاصدها ، إلى تكريمه وتقديره كإنسان فاعل ومتكبد لمتاعب وتضحيات جسام ، بغرض تحقيق فاعلية قضايا التعليم على كافة المستويات الأخلاقية والفكرية والسياسية والاجتماعية وغيرها من المستويات ؛ وذلك للارتقاء بمستوى حياته المعيشية .

وتشكل قضايا التعليم الجانب الأكبر من مرحلة التكوين الأولى للإنسان، وتعد العامل الأساسي والرئيسي لكل مسعى مجتمعي وإنساني إلى التقدم والتطور، ومن هذا المنطلق فإن العناية بمنظومة التعليم وقضاياها تشكل القاعدة الضرورية لكل إقلاع حضاري يسعى إلى تقدم المجتمعات.

ومن هذا المنطلق فإن المجتمعات العربية مطالبه اليوم أكثر من أي وقت مضى في العناية بمنظومة التعليم في جعله القاعد الأساسية في هذا الإقلاع، إلا أن أنظمتنا التعليمية تعاني كثيراً من القصور في تطوير التعليم بصورة عامة والتعليم الأساسي بصورة خاصة لمواجهة التغيرات والتحديات العالمية والتي تتمثل في التطورات التكنولوجية والاتصالية والمعرفية والعلمية، الأمر الذي أدى إلى تصدع التكوينات التقليدية للتعليم الأساسي في الوطن العربي، وفي ظل هذا التصدع بدأ التعليم الأساسي يبحث عن تكوينات تسمح له بالتكيف مع تلك التحديات لضعف الأساليب

والنماذج التقليدية الغير صالحة للتعامل مع التحديات التي فرضتها العولة لأنها أصبحت عاجزة عن تقديم إجابات قديمة لتحديات جديدة.

والمستقرى لرسالة التعليم الأساسي في الوطن العربي يرى أنها تهدف في مضمونها إلى بناء الإنسان الحضاري الذي يمكنه من التكيف مع التطورات والتغيرات، إلا أن محاكاة الواقع يسقط محتوى هذه الرسالة من مضمونها وذلك لضعف الدور الذي يقوم به التعليم الأساسي في الوطن العربي في بناء الفرد القادر على مواجهة التحديات، خاصة ونحن نعلم بأن هذا النوع من التعليم يضم المرحلة العمرية التي تتراوح بين (٦-١٤ سنة) وبالتالي فهي مرحلة تأسيس وبناء الطفل للمراحل التالية .

ولكن على الرغم من التطورات الكمية والنوعية التي شهدتها التعليم في الوطن العربي وتأكيد مؤتمر دكار ١٩٩٠ للارتقاء بالتعليم الأساسي وتحقيق مبدأ تكافؤ الفرص أمام الجميع بغض النظر عن الجنس والمستوى الاجتماعي- إلا أنه لا يزال يعاني من القصور في أداء رسالته التربوية والتعليمية، مما دفع هذا البحث إلى العمل محاولاً تقديم تصور في كيفية تطوير رسالة التعليم الأساسي لمواجهة التحديات التعليمية والتربوية .

٢- مشكلة الدراسة:

عند الحديث عن التعليم النظامي لا بد أن نلاحظ التشابكات والعلاقات القوية التي تجمع بينه وبين المنظومة التعليمية بصفة عامة باعتباره الجزء الأهم من النظام التعليمي لأنه يشمل السنوات المهمة في هذه المرحلة للتأسيس والنمو والنضج والتعليم وبناء شخصية الفرد للمراحل التعليمية الأخرى، لذلك فإننا عندما نتناول هذا الجزء من التعليم لا بد أن نأخذ بعين الاعتبار مدى خطورته وتأثيره على المنظومة التعليمية ككل ، والمراحل التعليمية المختلفة. وإذا كانت الدساتير والتشريعات تُعدّ هذا النوع من التعليم إلزامي وبالمجان ويحقق مبدأ تكافؤ الفرص ، وقادر على استيعاب جميع الأطفال من هم في سن التعليم والتي مازالت الدول العربية تكافح إلى تحقيقه - فإن التعليم في الوطن العربي بصورة عامة والتعليم الأساسي بصورة خاصة يواجه الكثير من التحديات التي تجعله عاجزاً عن مواكبة التطورات التكنولوجية والمعرفية- بينت العديد من

الدراسات أنه على الرغم من الانجازات الكبيرة الذي حققه التعليم الأساسي في الوطن العربي من الناحية الكمية والنوعية (رؤية مستقبلية للتعليم في الوطن العربي، نادر فرجاني، ١٩٩٧) إلا أنه مازالت رسالة التعليم الأساسي تواجه تحديات كبيرة نتيجة الإنتاج الحضاري العلمي والتكنولوجي التي أدت إلى تغيير الوسط الذي يعيش فيه الطفل العربي وجعل الطفل العربي غير قادر على التكيف مع تلك التغيرات والتطورات، ويرجع ذلك إلى ضعف الأساليب والوسائل التعليمية، وغلبة المنهج التقليدي الذي لا يقبل إلا إجابة تعليمية واحدة التي تقيد تفكير الطفل الذي يتمتع بقدرات كبيرة، أضف إلى ذلك ضعف تطبيق المناشط والفعاليات التعليمية والتدريسية بطريقة علمية، وعدم ربطها بحياة الطفل، كل ذلك يمكن أن تكون من الأسباب التي أدت إلى عجز التعليم الأساسي من توصيل الرسالة التعليمية والتربوية التي يهدف إليها التعليم الأساسي في الوطن العربي.

ومن هذا المنطلق كان من الضروري وضع تصور لتطوير رسالة التعليم الأساسي في الوطن العربي لمواجهة التحديات والتهديدات التي تهدد كيانه، من خلال وضع مدخل تعليمي يكون فيه الفاعلين والقائمين على التعليم الأساسي من منطلق قدرتهم على توصيل وتحقيق أهداف رسالة التعليم. من خلال تمكين الطفل المبدع والمنتج والمتمكن والقادر على التكيف والتعامل مع التحديات حاضراً ومستقبلاً، ومن هنا يمكن أن تتبلور مشكلة الدراسة في التساؤل الرئيس التالي:

- ما التصور المقترح لتطوير رسالة التعليم في الوطن العربي لمواجهة تحديات العولمة؟

٣- منطلقات البحث:

ينطلق البحث من عدد من المنطلقات الفرعية التالية:

- أصبح التعليم للجميع بكافة مراحله المختلفة شعاراً وهدفاً أساسياً في الدول المتقدمة معرفياً وتكنولوجياً.

- أن التعليم بصورة عامة والتعليم الأساسي بصورة خاصة لم يعد مجرد حق من حقوق الإنسان وإنما أصبح ضرورة حتمية من أجل البقاء.
- جعل التعليم قضية أمن قومي في جميع الدول العربية لما له من أهمية كبيرة في تحقيق عوائد اجتماعية وسياسية واقتصادية وأخلاقية ضرورية من أجل التنمية.
- مواكبة التطورات العلمية التكنولوجية والمعرفية /التربوية والتعليمية.

٤-أهداف الدراسة:

تمحورت أهداف البحث حول هدف رئيسي يتمثل في محاولة البحث وضع تصور مقترح لتطوير رسالة التعليم الأساسي في الوطن العربي في ضوء التحديات التي يواجهها العالم العربي ، هذا إذا ما سلمنا إن الوطن العربي هو جزء من عالم متغير ، لا يمكن عزله عن التطورات العلمية والتكنولوجية التي يشهدها العالم، لأن هناك من الآليات التي تعمل على دمج يوماً بعد يوم مع العالم ، ومن هذا المنطلق نضع الوطن العربي في سياقه العالمي، لذا يبدأ البحث بالتعرف على التحديات التي تواجه التعليم الأساسي في الوطن العربي ، ومن هذا المنطلق يحاول البحث الحالي وضع تصور مستقبلي لما ستكون عليه رسالة التعليم الأساسي في الوطن العربي.

٥-أهمية الدراسة:

التصور المقترح في هذا البحث يعد خطوة لإعادة النظر في صياغة رسالة التعليم العام والتعليم الأساسي بصورة خاصة وفق متطلبات المجتمع والتغيرات العالمية وسوق العمل الذي يتطلب مهارات عقلية وذهنية عالية الجودة للتعامل مع التقنيات الحديثة، والتأكيد على ما جاء في المؤتمر العالمي حول التربية للجميع سنة ١٩٩٠ من منطلق إن حصول الإنسان على حقه في التعليم يساعده في حصوله على حقوقه الأخرى. وأن لكل شخص الحق في التعليم وأن يكون هذا التعليم مجانياً على الأقل في المراحل التعليمية الابتدائية والأساسية وأن يكون التعليم إلزامياً من خلال رفع السنوات الدراسية إلى المرحلة الثانوية على الأقل.

٦-منهج البحث:

تحدد الأساليب المنهجية للبحث في ضوء طبيعة أهدافه وتسؤولاته التي تبناها البحث، وفقاً لذلك فقد تحدد أسلوب هذا البحث في أسلوب منهجي رئيس يستخدم بشكل أساسي في الدراسات المستقبلية، وهو (تصور مقترح) يقوم على رؤية أو حلم يعتمد على نمط حدسي حيث يتميز الحدس بثلاثة عناصر تتمثل في:

- أنه معرفة مباشرة لا تحتاج إلى وسائط ولا تسير بالتدرج من خطوة إلى أخرى.
- وهو ينقلنا مباشرة إلى لب الموضوع الذي نريده، بدلاً من أن يقدم أوصاف خارجية أو سطحية عن الموضوع.

ونظراً للطبيعة الخاصة لهذا النمط، هناك من يراه بأنه منتمياً إلى العمل الفني أكثر منه إلى العمل العلمي لأنه يفتقر إلى قاعدة موضوعية من البيانات التي يمكن الاعتماد عليها التنبؤات التي يتوصل إليها الباحث تقوياً علمياً، لذلك توصف هذه الدراسات بالذاتية فهي عادة ما تنبثق عن رؤية حدسية تعكس ذاتية الباحث وخبرته الخاصة. وبالتالي يسعى هذا البحث إلى تقديم تصور بما يتناسب مع أهدافه وتسؤولاته.

٧- مصطلحات البحث:

- التصور: حلم أو إلهام، أو آمال تعتمد على حدس الباحثة وقدراتها الذاتية لما ستؤول إليه رسالة التعليم الأساسي في الوطن العربي، وذلك من خلال وضع آليات قابلة للتنفيذ من قبل القائمين والفاعلين في العملية التعليمية (المدخل التعليمي).
- رسالة التعليم الأساسي: هي مجموعة من الأهداف التي يسعى إليها التعليم بشكل عام والتعليم الأساسي بصورة خاصة في الوطن العربي إلى تحقيقها في أبنائه.

٨- دراسات سابقة:

هناك الكثير من الدراسات العربية التي تناولت التعليم بصورة عامة في الوطن العربي والتعليم الأساسي بصورة خاصة إلا أن هذا البحث سوف يقتصر على عددٍ منها وذلك لتحديد المؤتمر لعدد الصفحات المطلوبة (دراسة أحمد صالح علواني الوطحي: تطور

التعليم الأساسي والثانوي في الوطن العربي لمواجهة التحديات القرن الماضي (١٩٩٧) (و) دراسة واقع التربية وتطويرها في الجمهورية العربية السورية، (١٩٩٧) (دراسة العليم في السودان، عبد الباسط الماجد، ١٩٩٧) (النظام التعليمي في الجمهورية اليمنية - الواقع والصعوبات والتوجيهات المستقبلية، ١٩٩٧).

ومع طرح البحث الراهن لمضمون التصور لرسالة التعليم التي في كثير من الأحيان تقابل ببعض التهديدات ، والتحديات ، ويحاول البحث الراهن توضيح ذلك من خلال الواقع التعليمي، حتى يمكن الحد من تلك التهديدات وتعزيز الفرص والاستفادة منها في خدمة قضايا التعليم.

٩- التعليم الأساسي في الوطن العربي فرص وتحديات.

تتمثل (الفرص والتحديات العالمية والعربية التي تواجه التعليم الأساسي).

أ- الفرص في الإطار العالمي :

تتمثل الفرص في المؤتمرات العالمية ، والاتفاقيات والإعلانات الدولية الخاصة بالتعليم في الآتي:

- في حالة إذا ما كانت هناك مؤتمرات ومنتديات عربية : فإن الجانب العالمي يكون بمثابة الدافع الحقيقي وراء انعقاد تلك المؤتمرات في الوطن العربي، ويظهر ذلك في انعكاس المؤتمرات العالمية على قضايا المؤتمرات العربية في كثير من الأحيان ، ومن ثم فإن هناك فرصاً لعرض قضايا التعليم ومشكلات التعليم الأساسي أمام الرأي العام العالمي والاستفادة من الخبرات العالمية في تناول هذه القضايا وتحقيق الأهداف المرجوة منها . وتكون المؤتمرات العالمية - في كثير من الأحيان - بمثابة قوة ضاغطة على مجتمعات العالم الثالث وفي الوطن العربي لتحريك أو استدعاء تلك القضايا وتحقيقها في إطارها ، كما تمد المؤتمرات العالمية

- المؤتمرات العربية ومؤتمرات العالم الثالث بالرسائل والرؤى التي يجب أن تكون عليها قضايا التعليم في ظل منظومة مجتمع المعرفة والعولمة ، والحادثة ، وما بعد الحادثة ، فهي تطرح كل جديد في قضايا التعليم بشكل عام .
- كما أن هناك فرصاً هامة للاستفادة من الإعلانات والمؤتمرات وتطورها في المنظومة الدولية: فإن الضغوط التي قد يحققها الإعلان العالمي لحقوق الإنسان من مجرد تحول إعلان أخلاقي إلى إعلان إلزامي إنما يحاول فرض ما توصل إليه من حقوق لطرحها في العالم العربي . فقد اتفقت معظم المعاهدات والاتفاقيات والإعلانات الدولية المتصلة بحق الإنسان في التعليم من كلا الجنسين، حيث ترتب على تلك الدعوة إلى القضاء على جميع أشكال التمييز القائمة على أساس الجنس . كما أن الأدبيات التحليلية في ذلك الإطار قد تقدم للبحث التهديدات والقيود التي تقف عائقاً حقيقياً أمام تطوير التعليم.

ب- الفرص في الإطار العربي:-

- تتمثل الفرص المتاحة للتعليم في الإطار العربي في المؤتمرات والمنتديات العربية والمنظمات والنقابات والاتحادات في الآتي :
- هناك العديد من المؤتمرات والمنتديات العربية التي تقام داخل الأقطار العربية تحاول أن تتناول القضايا التعليمية هي فرصة لتكوين وعي عام مستنير لطرح قضايا التعليم الأساسي. والتحديات التي يواجهها هذا التعليم .
 - كذلك هناك منظمات وجمعيات ، ونقابات ، واتحادات وغيرها داخل المجتمع المدني من بين أهدافها طرح قضايا التعليم ، وإقامة مشروعات تعليمية يستفاد منها المحرومين من التعليم على الانخراط في المجتمع المحلي ومحاولة الخروج من حزام الفقر والأمية ، والبطالة وغيرها .

- الاهتمام الرسمي عبر انتهاج استراتيجيات وطنية أو قومية على مستوى جامعة الدول العربية للنهوض بقضايا التعليم الأساسي ، هذا بالإضافة إلى أن هناك الكثير من القوانين واللوائح والتشريعات في الوطن العربي تكفل للجميع حق التعليم .

وتتمثل التحديات العالمية والعربية في التالي:

أ - التحديات العالمية:

- تتمثل التهديدات العالمية للتعليم في التطورات العلمية والتقنية وثورة المعلومات والعولمة بكل آلياتها وتجلياتها ، والهيمنة والغزو الفكري والثقافي في الآتي:
- تعتبر التطورات العلمية والتقنية وثورة المعلومات التي شهدتها العالم تغيرات علمية ومعرفية متسارعة أخرجت قضايا التعليم العالمية إلى حيز الوجود في مجتمع المعرفة وتنحصر قضايا التعليم في المجتمع العربي في ضعف قدرة المجتمع على مواجهتها في كافة المجالات العلمية والتقنية إنتاجاً ونشراً وتوظيفاً ؛ وذلك لضعف إحداث تنمية بشرية محورها الإنسان بغض النظر عن جنسه بحيث يكون قادراً على إنتاج هذه المعرفة وتوزيعها واستهلاكها . كما أنه من أهم تلك التغيرات الانفجار المعرفي ، بما يتضمنه من استخدامات الحاسوب وثورة الاتصالات والتطورات الحديثة في مجالات متعددة منها مجال الجينات والتقانة الحيوية، ولكن على الرغم من إلغاء الحواجز الزمانية والمكانية وإتاحة الفرصة أمام الجميع للحصول على المعرفة إلا أنها مازالت بعيدة عن تلك التطورات .
- جعلت العولمة بكل تجلياتها الاقتصادية الأنظمة العربية ضعيفة في مواجهة التنافسية والعمل بالمعايير الخاصة بسوق العمل (اتفاقية الجات) ، هذا بالإضافة إلى أن العمالة غير الماهرة في سوق العمل تتركز في الأعمال التقليدية ؛ مما يضعف قدرتها على الإنتاج والتنافسية الخلاقة ، وبالتالي جعل الشركات عابرة القارات التي تنافس المؤسسات الوطنية يضعف الطلب على ذلك النوع من العمالة؛ لأنها لا تواكب متطلبات واحتياجات سوق العمل العالمي.

- أما الهيمنة والغزو الفكري والثقافي فقد احتلت آليات العولمة عقول ونفوس الفرد من خلال الشبكة العالمية العنكبوتية للمعلومات (الإنترنت) التي أزالَت الحدود بين الدول وجعلت العالم قرية إلكترونية صغيرة ، كما تقوم وسائل الإعلام والفضائيات العالمية عن طريق بث قنواتها المختلفة بتنميط أسلوب الحياة في الملبس ، والمأكل والمشرب والتسويق ، والاستهلاك ؛ حيث تحاول الدول القوية - ومنها الولايات المتحدة - أن تبسط نفوذها وهيمنتها على الدول الأخرى من خلال الأحلاف والمعاهدات والمؤتمرات العالمية والدعوات اليومية لتشريعات دولية في مجال حقوق الإنسان ؛ وبذلك تقوم تلك الهيمنة بإلغاء الخصوصيات أو إلغاء التنوع الثقافي ، نتيجة لنشر الأنماط والقيم والسلوكيات الغربية والأمريكية على نطاق عالمي واسع يزداد انتشاراً خارج الدوائر الثقافية والحضارية التي تتحكم فيها دول وشبكات وشركات غربية . وقد أسهمت هذه الظاهرة على الصعيد الثقافي في توحيد الانتماءات ، مما جعل الدول العربية والإسلامية تصبح أكثر توجساً وخشية على هويتها وخصوصياتها الثقافية والحضارية تحت ضغط العولمة وآلياتها المختلفة ؛ لأن العولمة بذلك تهدد كيان المجتمع العربي الإسلامي فهي أمام تحدٍ حقيقي للتوفيق بين ما هو تقليدي وما هو واعد جديد.

ب- واقع وتحديات عربية:

تتمثل التهديدات العربية التي تواجه التعليم في ضعف تفعيل القوانين والتشريعات العربية والمناهج التعليمية التي لا ترتبط بالواقع الثقافي والاجتماعي والتقني الحاصل في العالم ، ويمكن توضيح ذلك في الآتي:

- ضعف تفعيل القوانين والتشريعات العربية التي تنص على إلغاء جميع أشكال التمييز بين الجنسين في جميع ميادين الحياة العامة السياسية ، والاقتصادية ، والاجتماعية والثقافية والتعليمية.
- غلبة المؤسسة على التعليم مما حد من تنوع النظم التعليمية بما نلاحظه من جامعات مفتوحة وغيرها يمكن وصف أغلبها بأنها مفتوحة ومغلقة في نفس الوقت . هذا بالإضافة إلى الاختلالات المتعلقة بالتوزيع الجغرافي للمؤسسات التعليمية التي يتواجد أغلبها في المدن الكبيرة مع إهمال واضح لتطوير المؤسسات التعليمية في المناطق الريفية ، مما يحرم الكثير من الأطفال من هم في سن التعليم الأساسي من مواكبة التطورات المعرفية والتكنولوجية التي تساعدها في الإسهام في عملية التنمية المجتمعية ، هذا بالإضافة إلى جمود النظام التعليمي في الدول العربية التي ما تزال تحتفظ بالعادات والتقليدية الأكاديمية التي تخلت عنها جامعات العالم المتقدم ، وهذا الجمود وهذه القولية نتج عنهما انحسار التعليم في الجانب النظري دون الجانب العملي؛ بحيث أصبحت لا تتناسب مع سوق العمل العالمي الجديد الذي يعتمد على الإبداع والقدرات العقلية الخلاقة والتنافسية في جودة العمل والإنتاج ، كما أدى هذا الجمود إلى ضعف الدول العربية في إصلاح الاختلالات التي تواجهها المتسربين من التعليم الأساسي رغم التطورات الهائلة والثورات الكبيرة في مجالات العلوم والثقافة والمعلوماتية ، ولم تتمكن مؤسسات التعليم بما فيها التعليم العالي من تطوير حد أدنى من البنى المؤسسية التحتية لاستيعاب هذه التطورات واستثمارها في تدعيم قضايا التعليم.
- ارتفاع نسبة الأمية في الدول العربية ، فعلى الرغم من الجهود الكبيرة التي تبذلها الدول العربية للقضاء على الأمية خاصة بين الفتيات التي تبلغ حوالي ٤٥٪ في بعض الدول فما تزال أعلى من المتوسط العالمي ؛ حيث أكدت التقارير العربية أن الدول العربية لم تحقق تخفيضاً في نسبة الأمية وبصورة خاصة بين الفتيات ممن

هن في سن التعليم واللواتي لم يجدن مقعداً لهن في المدرسة ، وزد على ذلك المتسربين من الجنسين من التعليم وارتددين إلى جيوش الأمية بعد أن محيت أميتهم الأولية ، فضلاً عن الأمية الثقافية ، والحضارية والتكنولوجية التي تعاني منها الوطن العربي.

- غياب ديمقراطية التعليم : فما زالت الدول العربية عاجزة عن تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية بين جميع المناطق والفئات الاجتماعية ، فما زال التمييز قائماً بين المناطق النائية والأرياف من ناحية والمدن الكبيرة ، وبين الجنسين في توفر الخدمات والفرص التعليمية حيث يعتقد الكثير من الباحثين أن العولة تحقق تكافؤ الفرص التعليمية بما توفره من إمكانات مفتوحة للمعرفة والتعليم عبر وسائط تقنية ومعلوماتية وتكنولوجية لا حصر لها إلا أن العولة زادة المسافات بين الفئات الاجتماعية اتساعاً في المستوى التربوي والتعليمي جعل الأقوياء أكثر قوة -في حصوله على تلك الوسائط- والضعفاء أكثر ضعفاً واهتزازاً.
- تزايد نسبة البطالة بين المتعلمين نتيجة لضعف ملائمة التعليم لمتطلبات سوق العمل حيث تعد الأنظمة التعليمية العربية المسؤولة عن البطالة بين صفوف المتعلمين لضعف ربط التعليم الأساسي بالمجتمع ؛ لكونها نظماً تعتمد في الأساس على التقليدية والجمود فكرياً وبنوياً ؛ مما يجعلها لا تستجيب بسهولة للمتغيرات المطلوبة في سوق العمل الجديد ، كذلك عجزها عن توفير المعلومات والمعارف والمهارات التي تساعد أميين أو المتسربين على مواجهة البطالة لضعف امتلاكها لبرامج التدريب الفعالة في إعادة تأهيل النساء لسوق العمل الذي يتطلب مهارات وأداء جيد العمل.

- أضف إلى ذلك عدم قدرة المؤسسات التعليمية على إعداد أجيال لمواجهة التحديات الكبيرة ، حيث تتبنى الدول العربية استراتيجيات محددة ومحدودة في

مواجهة تحديات العولة من النواحي التعليمية والتربوية وغالباً ما تكون هذه الاستراتيجيات ذات طابع أيديولوجي عقائدي ينأى بها عن الواقع ويضلها خارج المقصد، وهنا نطرح السؤال التالي عن إمكانية التعليم الأساسي في إعداد التلاميذ لمواجهة التحديات والتكيف معها في ظل غياب التخطيط التعليمي الموضوعي والعلمي:

ومن ثم تكون تلك التهديدات بمثابة تحديات كبيرة أمام تقدم وتطوير التعليم وبصورة خاصة التعليم الأساسي، وبذلك يمكن أن نقول بأن تلك التحديات من الضروري تضافر جميع المؤسسات المجتمعية داخل المجتمع والعمل على مواجهتها من خلال وضع قضية التعليم بمثابة قضية أمن قومي؛ لذا يعتمد البحث الحالي على المؤسسة التعليمية من خلال المدخل التعليمي المقترح؛ ولذا يقوم التصور التعليمي على المسلمات والغايات الأساسية للفلسفة التعليمية العربية التي تتمثل في مطلبين أساسيين هما:-

المطلب الأول: ربط الفلسفة التعليمية بفلسفة " الوجود "، وربط التعليم " بالحياة"، يعني هذا أن نقدم غايات تعليمية منطلقة من الواقع الحي وحاجاته، بدلاً من أن تكون صادرة عن مثل عليا ونظرية خالصة، وبمعنى آخر تحليل الواقع التعليمي من جهة، وإدراك الاحتياجات الضرورية المطلوبة في عالم يتسم بالديناميكية من جهة أخرى من خلال تحليل الواقع التعليمي الخاص بالواقع التعليم الأساسي واستخلاص معناه ودلالاته، والانطلاق من الحياة الواقعية المعاش للتعليم الأساسي والمسؤولين في العملية التعليمية داخل المدرسة وخارجها، واستخراج الغايات التربوية من ذلك الواقع الاجتماعي للتعليم الأساسي في الوطن العربي.

المطلب الثاني: استجابة الغايات لمتطلبات أطفال هذه المرحلة من جهة والمجتمع من جهة أخرى؛ بحيث تتسم تلك الغايات بالتطبيق والممارسة، وعلى هذا ينبغي تحقيق الغايات التعليمية عند وضع سياسة تعليمية والأخذ بعين الاعتبار منظور الجنس، هذا

بالإضافة إلى ضرورة أن تساعد أساليب ووسائل التعليم في ترجمة تلك الغايات وتحويلها إلى أهداف سواء أكانت في المناهج التعليمية أم في أية وسائط تعليمية أخرى في المجتمع ومن هذا المنطلق فإن التعليم هو الميدان الذي يُعنى بتكوين أطفال هذه المرحلة لجعلهم أعضاء فاعلين في المجتمع .

١٠- تصور مقترح لتطوير رسالة التعليم الأساسي لمواجهة تحديات العولمة .
ينبع إلهام التصور المقترح للتحديات التي يواجهها التعليم من إِبصار شامل للواقع الذي يواجهه التعليم الأساسي ؛ حيث يوضح الهدف ويعطي الاتجاه والقوة لإنجاز ما يتجاوز قدرات تلك التحديات في قدرة التعليم الأساسي على تحقيق رسالته التعليمية والتربوية ، وهذا ما يقود البحث إلى وضع تصور رسالة التعليم ، وبخاصة التركيز على التعليم الأساسي منها ؛ حيث إن " image " التصور يمثل الأحلام الحقيقية المطلوب تحقيقها لتطوير رسالة التعليم الأساسي ، والآمال العامة لمعالجة المشكلات التي تواجه التعليم الأساسي وذلك من خلال المدخل التعليمي ؛ حيث إن هذه الأحلام والآمال - عادة - ما تكون إلهامية ، وغالباً تكون القوة الدافعة وراء كل قرار تربوي يتم اتخاذه لتحقيق تصور واضح المعالم لقضايا التعليم ، كما أنه يمكن أن يعكس الحاجات الآتية :

- أنه مبني على الأهداف التي يسعى التعليم - والتعليم الأساسي إلى تحقيقها .
 - أنه يحقق الاستيعاب لجميع الأطفال من هم في سن التعليم الأساسي .
 - أنه قادر على مواجهة التحديات العالمية من خلال تكييف الطفل مع التطورات العالمية .
- لذا يتطلب وضع تصور مقترح لتطوير رسالة التعليم الإجابة على التساؤلات التالية:

- ما الذي يجب أن يكون عليه التصور ؟
- والإجابة عن هذا التساؤل تقتضي الإجابة عن التساؤلات التالية:
- ما الذي يجب أن تكون عليه رسالة التعليم الأساسي لمواجهة التحديات في المدخل التعليمي المطروح ؟

- ما نوع التحديات التي تواجه التعليم الأساسي التي يحاول التعليم مواجهتها وتفعيلها في المؤسسات المجتمعية من خلال المدخل الموضوع لهذا الغرض ؟
- وتحتاج هذه التساؤلات إلى بعض آليات والتي تتمثل في:
- قدر كبير من تغيير المناهج التعليمية بما يتناسب مع التطورات الجديدة وسوق العمل العالمي ، (ربط التعليم بحياة الطفل)
- أن يكون من الممكن تحقيق التصور في المدخل التعليمي نفسه : فلا تكون أحلاماً بعيدة وغير مرتبطة بالواقع.
- اشتراك في التصور : جميع المهتمين والمعنيين بقضايا التعليم ، بهدف الوصول إلى آفاق جديدة وتحقيق تقدم في القضايا التعليمية العالقة زمن بعيد، وحتى الآن بصورة فاعلة.
- توصيل التصور: يعتبر توصيل التصور التي يسعى التعليم الأساسي إلى تحقيقها من خلال المدخل التعليمي نفسه إلى جميع أفراد المجتمع من العناصر المهمة الفاعلة في إنجاح هذا التصور/الحلم عندما توضع موضع التطبيق، فأفراد المجتمع في حاجة إلى معرفة المستقبل المتوقع من التعليم وخاصة التعليم الأساسي ، ويساعد هذا النظام الاتصالي على توافر ما يلي:
- الفهم والقبول والشعور القوي بالأهداف العامة والخاصة التي يسعى إليها التعليم والتعليم الأساسي بصورة خاصة إلى تحقيقها لمواجهة التغيرات العالمية المتمثلة بالتغيرات السياسية والثقافية والاقتصادية والتغيرات في مجال التربية والتعليم.

من أهم وسائل الاتصال التي تستخدم لتحقيق ذلك ما يلي:

- القائمين والمعنيين بالتعليم الأساسي ، في توصيل وتحقيق تصور التعليم الأساسي.
- وإذا كانت تصور التعليم بصورة عامة هي بمثابة الحلم به ، فإن رسالة التعليم الأساسي هي تحقيقها على أرض الواقع من خلال تحقيق الاستيعاب لجميع

الأطفال من هم في سن التعليم الأساسي، وإلزمته حتى المرحلة الثانوية. تنمية قدرات الأطفال وتعويدهم على التفكير العلمي، وتغيير نمط المناهج التقليدية التي لا تقبل إلى صرح واحد فهي بالتالي تعيق إبداع الطفل في هذه المرحلة. لذا فإن مفهوم رسالة التعليم - بشكل واسع - هو تحقيق الأهداف التي يسعى التعليم الأساسي في نهاية هذه المرحلة بهدف بناء التلميذ وتأهيله للمراحل التعليمية اللاحقة. ويحدد هذا التعريف ما الذي يهدف إليه التعليم لمواجهة التحديات. أما تعريف مفهوم الرسالة - بشكل ضيق محدود - فهي المجال الذي تعمل فيه الأحلام والآمال من حيث إيجاد حلول وآليات تعمل على تحقيقها.

ويتطلب ذلك أن يكون هناك قدر من التوازن في التعريف بأن يتسم بقدر من الاتساع وفي الوقت نفسه يسمح بقدر من التركيز؛ لذا فإن هذه الرسالة ومفهومها هي السعي إلى تحقيق تطوير في التعليم الأساسي في العالم الثالث من خلال استخدام المدخل التعليمي نفسه. ولهذا تتضمن هذه الرسالة إعلان التعليم لرؤيته والفرق الأساسي بينه وبين فلسفته وأهدافه، والمجال الذي يعمل فيه في ضوء التغيرات، وتمثل الرسالة تصور التعليم في شكل مكتوب تسعى إلى إعطاء تصور واضح لما ستكون عليه أوضاع التعليم الأساسي بصورة خاصة.

ومن أهم الشروط الواجب توافرها في وضع رسالة التعليم :

- أن تكون قابلة للتطبيق من قبل القائمين والفاعلين في التعليم الأساسي.
- أن توضح الغرض الأساسي من التعليم بمفهومه الجديد لمواجهة التحديات.
- أن توضح للمجتمع التحديات التي يواجهها التعليم الأساسي.
- العمل على تحقيق التكامل بين جميع المجالات والمؤسسات المجتمعية لإعداد التلاميذ بما يتناسب مع سوق العمل.
- الاستفادة من التطورات العلمية والتكنولوجية في تحسين الأداء العملي والتطبيقي في العمل المدرسي.

ولصيغة الرسالة ينبغي أن تتمكن من الإجابة على عدد من التساؤلات التالية:

- ما هي النتائج التي يمكن لرسالة التعليم تحقيقها في التلاميذ؟.
- ما هي الفرص التي يمكن للتعليم أن يستغلها في تطوير رسالة التعليم الأساسي؟.
- هل يمكن للتعليم الأساسي تكوين إنسان قادر على التكيف مع التطورات؟.
- ومن هنا فإن صياغة رسالة التعليم في ضوء التغيرات الاقتصادية والتكنولوجية من الضروري مشاركة كافة القائمين والعاملين والمهتمين وأصحاب السلطة وصانعي القرار، لأن بدون مشاركة أي من هؤلاء فيها يعني بقاء هذه الرسالة مجرد لوحة معلقة على الحائط ومن هذا المنطلق فإن فوائد وجود الرسالة تتبلور في الآتي:

- تعمل على توحيد الجهود العربية داخل التعليم في تحقيق الأهداف الشاملة للتعليم.
- تسهل التعامل الأهداف الداخلية مع الأهداف الخارجية للتعليم.
- تسهل اتخاذ القرارات لوجود فاعلين وقائمين في التعليم.
- تعمل على تحسين وتطوير رسالة التعليم بما يتناسب مع روح العصر.
- تجعل الفاعلين والقائمين على العملية التعليمية وإصرارهم على تحقيق أهداف التعليم الأساسي من خلال مداخل التعليم.

ومن هنا يمكن أن تصاغ الرسالة من العناصر المكونة للمنظومة التعليمية من خلال:

- القائمين والفاعلين في التعليم الأساسي.
- من الأهداف الشاملة للتعليم.
- من مداخلات التعليم الأساسي.
- من الفلسفة التي تسود مع المجتمع وبما يتناسب مع روح العصر.
- المشاركة المجتمعية.

وبالتالي فإن الأهداف هي النتائج الواقعية التي نريد تحقيقها في التلاميذ، وكذلك الغايات التي نستطيع أن نصفها بأساليب الوصول لتحقيق رسالة التعليم الأساسي.

ومن هنا يمكن أن نطرح السؤال التالي :

لماذا يجب علينا أن نضع أهدافاً لجميع مستويات التعليم -ومنها التعليم الأساسي- ويمكن أن يكون هناك بعض الإجابات بمثل:

- لأن مرحلة التعليم الأساسي تعد مرحلة بناء وتكوين للمراحل اللاحق.
- لأن الطفل في هذه المرحلة لديه قدرات إبداعية وابتكارية خلاقة يمكن استثمارها.
- تقييم الأداء التلاميذ للوقوف على الجوانب السلبية والإيجابية، وعلينا أن نقوم به لتحسينها، أو لتطويرها أو إعادة صياغتها بما يتناسب مع روح العصر.
- تحديد المسؤوليات للقائمين والفاعلين في إعداد التلاميذ بما يتناسب مع التغيرات، والتطورات.

ومن هنا يمكن أن نضع شروط الأهداف والتي تتمثل في:

- مواجهة التحديات .
- القابلية للقياس ، على مستوياتها (المعرفية، الوجدانية، السلوكية)
- تعمل على تنمية التفكير العلمي والبحث لدى التلاميذ.

ويمكن أن تكون الأهداف على مستويات كالآتي:

- أ-أهداف طويلة الأجل: وهي أهداف تصاغ بشكل عام ، وهي النتائج الكلية المطلوب تحقيقها في المراحل التعليمية، وهي نهائية وغير محددة. ومن هذا المنطلق من الضروري الوقوف على هذه الأهداف لصياغتها وفق التغيرات.
- ب-أهداف متوسطة الأجل: وهي أهداف ليست بطويلة ، وتكون أكثر تحديداً من الأهداف السابقة وهي تشتق منها. وبالتالي فهي تمثل الوسائل التي من خلالها تحقيق الأهداف الإستراتيجية للتعليم.

ج- أهداف قصيرة الأجل: وهي تصاغ على مستوى التعليم الأساسي أوي أي مرحلة أخرى، تكون أكثر تحديداً وتفصيلاً وتستق من سابقتها، كما أنه تمثل الوسائل والأساليب لتحقيق الأهداف المتوسطة.

ومن هذا المنطلق يمكن أن نقول بأن الأهداف هي النتيجة العملية لتحقيق رسالة التعليم الأساسي في الوطن العربي، ومن هنا يمكن وضع المدخل كالتالي:

المدخل التعليمي:-

لعل تبني الدراسة للمدخل التعليمي المتمثلة في (المعلم ، المنهاج، المناشط) لتفعيل قضايا التعليم الأساسي لمواجهة التحديات العالمية ، إنما يعود إلى عدد من الأسباب ، هي كالتالي:

- يمكن أن نقول أيضاً إن التعليم بآلياته المختلفة – الفاعلين والقائمين على العملية التعليمية- يعتبر حجر الزاوية في العملية التعليمية.

- يعتبر النظام التعليمي قوة يتم من خلالها صقل وتكوين شخصية الأطفال

- يعد نقل التراث والثقافة إلى الأجيال الجديدة من أهم وظائف التعليم ووسائله.

- كونه تنظيماً أساسياً مكملاً لنظام التربية المدرسية ، وليس منافساً لها أو بديلاً عنها بقصد توفير تربية وظيفية على هذا فقد تم تحديد رسالة التعليم الأساسي في عدد من النقاط التالية :

- مساعدة الأطفال على اكتشاف قدراتهم واستعدادهم وميولهم وتنميتها .

- تعويد الأطفال على النشاط المنتج من خلال إزالة أسوار المدرسة التي تحد من الاتصال المباشر بالمجتمع، وجعل المدرسة مجتمع اجتماعي ومعرفي ومصنع منتج لما يستهلكه من وسائل ومستلزمات مدرسية ، أو ألعاب أو أطعمة) التي تعرضها وسائل الإعلام من خلال إعلانات استهلاكية وتجارية تحد من قدرات الطفل الإبداعية، ويكون ذلك من خلال المناشط والأنشطة والفعاليات المدرسية، وبالتالي فنحن نتحدث عن مدرسة في مجتمع أو مجتمع في مدرسة بمعنى أن

المدرسة تتحول إلى كينونة اجتماعية تضاهي الحياة الاجتماعية كما هي في خارج المدرسة أضف إلى ذلك هناك الحديث عن انتقال المدرسة إلى المجتمع بمعنى تحقيق دمج بين المدرسة والمجتمع يكون الأطفال فيها دائرة الحياة ، وسيكون التعليم منفتح على العالم الخارجي والعالم الافتراض ، وهذا يعني معرفة متدفقة بلا حدود.

- مع استمرا التفجير المعرفي والتقني والمعلومات ستعتمد المدرسة على مبدأ تعدد المصادر وتنوعها، فم يعد هناك إمكانية لما يسمى بأحادية المنهاج والكتاب المدرسي ومحدودية المصادر بل سيكون هناك تعددية المصادر بالإضافة إلى المقررات المدرسية.

- تعويد الطفل على النقد والنقد الذاتي ، واستخدام الأساليب العلمية في تقديم البراهين والحجج التي تعود الطفل على التفكير العلمي والموضوعي في حل المشكلات ، وتقديم البدائل لها، من خلال تعويده على الابتكار والإبداع الخلاق التي تحتاج في ذلك إلى مناهج دراسية تتحدى قدرات هؤلاء الأطفال

- تكوين الاتجاهات العقلية الإيجابية لدى الصغار نحو المتغيرات العالمية الجديدة.

وبالتالي يكون على المدخل التعليمي أن يعمل على إخراج فرد ذات سمات مستقبلية يتسم بالتالي:

أ- يمتلك قدرة فائقة على بناء المعرفة.

ب- يتميز بقدرة كبيرة على استخدام التكنولوجيا.

ج- قادر على النقد والتفكير النقدي.

د- يمتلك مهارات التعلم الذاتي.

و- يتمتع بروح الإبداع والابتكار والتجديد.

وتظهر أهمية المدخل التعليمي في اعتباره حلم أو إلهام لما ينبغي أن تكون عليه

رسالة التعليم الأساسي، حيث يمثل مستقبل المجتمع في حد ذاته ، هذا بالإضافة إلى أن

المدخل التعليمي تتوافر فيه عناصر قوة تجعله يطرح القضايا التعليمية من خلال الفاعلين وقدرتهم على معالجة المشكلات التي يعاني منه التعليم الأساسي بوضع آليات واستراتيجيات مدروسة وفق التغيرات الجديدة ومتطلبات الفرد ومتطلبات المجتمع في ضوء التحديات التي تواجهه ليس فقط التعليم الأساسي وإنما التعليم بمجمله في كافة مراحله المتنوعة.

المراجع:

- ١- عايذة سيد خطاب ، تصميم الرؤية الإستراتيجية للمنظمة ، بحث مقدم في المؤتمر السنوي العاشر " فكر جديد تجارب رائدة ... دعوة صادقة" ، مركز وايد سيرفيس للاستشارات والتطوير الإداري ، القاهرة ، ٢٠٠٠.
- ٢- عبد الله عبد الدايم ، نحو فلسفة تربوية عربية- الفلسفة التربوية ومستقبل الوطن العربي ، مركز دراسات الوحدة العربية ، أغسطس/آب ، بيروت ، ١٩٩١.
- ٣- طلعت عبد الحميد فائق، العولة ومستقبل تعليم الكبار ، دارفرحة، القاهرة ٢٠٠٤
- ٤- ضياء الدين زاهر، تعليم الكبار " منظور استراتيجي " ، مركز ابن خلدون للدراسات الإنمائية دراسات التربية "٩" ، دارسعاد الصباح، ١٩٩٣
- ٥- تيمونز روبيرتس " ترجمة سمر الشيشكلي " ، من الحداثة إلى العولة " رؤى ووجهات نظر في قضية التطور والتغيير الاجتماعي " سلسلة عالم المعرفة ٢٠٩ نوفمبر، الكويت، ٢٠٠٤.
- ٦- السيد الحسيني ، برامج التثقيف والتكيف الهيكلي من منظور اجتماعي " رؤية من داخل العالم الثالث ، المؤتمر السابع : البعد الاجتماعي في سياسات التنمية كلية الخدمة الاجتماعية ، ١١-١٢ ، القاهرة ١٩٩٤.
- ٧- إسماعيل صبري عبد الله، أبرز معالم الجدة في القرن ،عالم الفكر، المجلد٢٦، (عدد ٣ ع)، يونيو، الكويت، ١٩٩٨.
- ٨- محمد علي الحوات ، العرب والعولة "شجون الحاضر وغموض المستقبل " مكتبة مديولي ، القاهرة ٢٠٠٢.
- ٩- صلاح سالم زرنوقه، مركز دراسات وبحوث الدول النامية التنمية، قضايا التنمية (١) ، كلية الاقتصاد ، القاهرة، ١٩٩٦.
- ١٠- أحمد علي اللقاني ، البعد الاجتماعي لاتفاقية الجات ، كتاب الأهرام الاقتصادي ، (عدد ٢٠٥) أول يناير، ٢٠٠٥ .

١١- عبد الهادي القادر سويقي، الآثار المحتملة لمنظمة التجارة الدولية العالمية معهد الدراسات العربية، القاهرة ٢٠٠٠، ص ١٠.

١٢- أحمد صالح علوني الوطحي، تطوير التعليم الأساسي والثانوي في الوطن العربي لمواجهة تحديات القرن القادم، الندوة التربوية (نحو تطوير التعليم الأساسي والثانوي في الوطن العربي لمواجهة تحديات القرن الواحد والعشرين) ٢٣/١٧/١٩٩٧.

١٣- النظام التعليمي في الجمهورية اليمنية "الواقع والصعوبات والتوجيهات المستقبلية، الندوة التربوية (نحو تطوير التعليم الأساسي والثانوي في الوطن العربي لمواجهة تحديات القرن الواحد والعشرين) ٢٣-١٧/١٩٩٧.

١٤- عبد الباسط عبد الماجد، التعليم في السودان، الندوة التربوية (نحو تطوير التعليم الأساسي والثانوي في الوطن العربي لمواجهة تحديات القرن الواحد والعشرين) ٢٣-١٧/١٩٩٧.

١٥- نقابة المعلمين السورية، واقع التربية وتطويرها في الجمهورية العربية السورية الندوة التربوية (نحو تطوير التعليم الأساسي والثانوي في الوطن العربي لمواجهة تحديات القرن الواحد والعشرين) ٢٣-١٧/١٩٩٧.

١٦- نادر فرجاني / رؤية مستقبلية للتعليم في الوطن العربي، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، اجتماع خبراء عقد في تونس ، يوليو/تموز، ١٩٩٧.

١٧- برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، الصندوق العربي للإنماء الاقتصادي والاجتماعي "تقرير التنمية الإنسانية العربية للعام ٢٠٠٢" خلق الفرص للأجيال القادمة.

١٨- علي أسعد وطفه / التربية العربية إزاء تحديات العولمة،

www.watfa.net

<http://www.4shared.com/file/34757375/5ef...online.html?u=1>



جامعة سوهاج

بالاشتراك مع



جمعية الثقافة من أجل التنمية

واقع قيم المواطنة فى مناهج التربية الوطنية وأداء معلمها بالمرحلة الثانوية دراسة تحليلية

إعداد

د. هناء عبد الله محمد*

* مدرس المناهج وطرق التدريس بكلية التربية فرع دمنهور - جامعة الإسكندرية.

المقدمة والإحساس بالمشكلة:

تواجه التربية اليوم فى كثير من المجتمعات ولا سيما المجتمع المصرى العديد من التحديات والمتغيرات، لعل أخطرها ما يُعرف بظاهرة العولة التى تحمل فى مضامينها تهديداً كبيراً لكل المجتمعات، فمع العولة وما يصاحبها من تداعيات اقتصادية، وثقافية واجتماعية، وأيدلوجية، لم يُعد العالم كما عهدناه فيما مضى، فالحدود الثقافية فى طريقها إلى التلاشى مما يسمح بانتقال كثير من الأفكار والمعتقدات التى تكاد تقضى على الخصوصية فى كثير من المجتمعات، وبالتالي لا يبقى للمكان والتاريخ أى معنى فى ظل السعى إلى عولة التربية، ولهذا خطورته على كل من الدول المتقدمة والنامية من خلال التأثير فى مقومات المواطنة والولاء عند أفرادها، وفقدان الهوية الثقافية. (سيف المعمرى ٢٠٠٢).

وقد ظهر صدى هذه المتغيرات والتطورات والمشكلات فى مصر ممثلاً فى العنف والتطرف، والإرهاب، والخروج على النظام والقانون وتهديد الأمن فى المجتمع، كما ظهرت سلوكيات أخرى تعبر عن السلبية، وعدم المشاركة السياسية، واللامبالاه، وضعف الشعور بالانتماء، والإحساس بالاغتراب والرغبة فى الهجرة، ووجود فراغ سياسى، وضعف الوعى بالقضايا السياسية. (شيرين مشرف، ٢٠٠٧).

ولقد كانت تلك الظواهر السلبية محل اهتمام بعض الهيئات الدولية مثل: الهيئة الدولية للإنجاز التربوى، وكذلك بعض الدراسات والبحوث الحديثة فى هذا المجال، والتى قد أشارت إلى أن عدداً كبيراً من الطلاب فاقدون لإلتزامات المواطنة وثقافة وقيم المواطنة وعدم الميل تجاه تحمل مسئولية المواطنة، وتؤكد نتائج هذه الدراسات على وجوب تبنى المجتمعات مشروعات للمواطنة من خلال برامج تعليم تستطيع مساعدة الطلاب على ممارسة الديمقراطية، والحرية، وسلوكيات المشاركة، والتعاون، والمسئولية ... وغيرها مما يساعد على تنمية قيم المواطنة. (شعبان إبراهيم ونادية إبراهيم، ٢٠٠٠).

من هذا المنطلق كان الاهتمام بتعليم القيم، وعلى رأسها قيم المواطنة التى تعمل على تشجيع الطلاب على إبداء آرائهم وأفكارهم حول الأشياء، وتنمية روح التسامح وقبول الآخر، وعدم تشجيع التعصب، والتدريب على الأسلوب العلمى فى التفكير من خلال أساليب تتسم بالحوار والمناقشة وتبادل الآراء فى مناخ تطلله روح الديمقراطية وتمثلها سلوكاً وممارسة. (إبراهيم على، ٢٠٠٦، ٢٢٧).

ولقد حظى موضوع "قيم المواطنة" بأهمية كبرى لكل من الفرد والمجتمع، وفى هذا الصدد تشير دراسة شعبان حامد، نادية حسن (٢٠٠٢) إلى أن قيم المواطنة من بين سبل مواجهة تحديات القرن الحادى والعشرين، وحيث إن التقدم الحقيقى للوطن فى ظل تحديات القرن الجديد ومستجداته تصنعه عقول وسواعد المواطنين، فإن إكسابهم قيم المواطنة يعد الركيزة الأساسية للمشاركة الإيجابية والفعالة فى التنمية الاجتماعية والاقتصادية، والسياسية لكل من الفرد والمجتمع.

كما أوصى رشى طعيمة (٢٠٠٠) بضرورة التأكيد على منظومة القيم التى تشكل خصوصية الثقافة المصرية من قيم وعادات وامتداد تاريخى وتفرد المجتمع المصرى بامتصاصه واستيعابه لمختلف الثقافات، بالإضافة إلى ضرورة التآور مع الثقافات الأخرى.

ومن هنا أصبحت التربية من أجل المواطنة من أكثر الموضوعات جدلاً وصخباً فى مجال التربية المعاصرة . وبصفة خاصة بعد التعديلات الدستورية عام ٢٠٠٦ والتى تنص على مبدأ المواطنة وإحياء مفهوم المواطنة وتحديث بنية العلاقة بين المواطن والدولة . وذلك لمواجهة التطرف، والتشدد، وانتشار الإرهاب والعنف، والإحساس بالاعتراب، وعدم الإحساس بالهوية والانتماء، وضعف المشاركة السياسية، والرغبة فى الهجرة، وضعف الوعى بالقضايا السياسية المعاصرة (إلهام فرج، ٢٠٠١) وتغليب المصلحة الشخصية على حساب مصلحة الوطن، وضعف حلقة التآول بين تاريخ الأمة وواقعها ومستقبلها والعزوف عن المشاركة فى قضايا المجتمع وهذه كلها مشكلات تعوق مسيرة التنمية فى المجتمع وهى ناتجة عن غياب الوعى بقيم المواطنة، ولهذا فقد نادى عبد الودود مكروم (٢٠٠٣) بضرورة معالجة قيم المواطنة من خلال برامج التربية، فمن الفصل

الدراسى تبدأ صناعة الحضارات وئتفق مع ذلك (عبد الخالق سعد، ٢٠٠٤ ؛ شعبان على، وناذفة حسن ٢٠٠٩) إء رأوا أنه يمكن غرس قفم المواطنة من خلال المناهج الدراسية، وإن كان التركيز فى كئفر من الأحيان حول الدراسات الاجتماعية، واللغة العربية، والتربية الاءففة، والتربية الوطنية. وهناك العاءف من الدراسات التى تنبء إلى خطورة ضعف قفم المواطنة فى مناهجنا وضرورة تربية الناشئة والشباب وتنمية قفم المواطنة لاءهم وذلك من خلال مناهج تربوفة منظمة، ومعلم مسئؤل وفعال، لىكون سلافاً ضد هذه المشكالات لتصحفم الأوضاع بما فحقق المواطن الصالح لبلاءه، والمواطنة الفعالة، ومن هذه الدراسات (صلاح قنصوة ١٩٨٤، 1-4، Joycel, F, 1993, Hepburng, , 1999؛ روجر هولء سورء، ٢٠٠٠، PGriffith, 2000؛ كمال المنوفى، ٢٠٠١؛ أحمء عبء الله وعماء صفام، ٢٠٠٢؛ عبء الوءوف مكروم ٢٠٠٠؛ Lion, 2003).

ولما كانت المناهج الدراسية هى إءءى الأءوات المهمة فى عملفة التنشئة السفاسفة وعرس وتنمية قفم المواطنة، فإن ماءة "التربية الوطنية" هى الماءة الدراسية الوحفءة التى وضعت عن قصد لتنمية الوعى والتربية السفاسفة (إبراهفم سففء، ١٩٩٩) وذلك لأنها تستهءف إعاءاء الطلاب للمواطنة، وتأكفء انءمائهم للوطن، وارتباطهم بأصوله وءراثه وءزوفءهم بالمعلوماء والحقائق التى تنمى لاءهم الوعى بمشكالاته، وءءئهم على المشاركة الإفبابفة فى إففاء الحلول المناسبة لها، ومن ثم فمكن القول إن وظففة التربية الوطنية ءءمئل فى ءزوفء الناشئة والشباب بالمفاهفم والاتجاهاء والمهاراء المرغوبة والضرورفة للءفاة فى المءءمع الاءمقراطى، بهءف إففاء المواطن القاءر والمسئؤل عن المشاركة الإفبابفة فى ءفاة المءءمع والنهوض به (محمء ءمفس، ١٩٩٥).

وفى هذا السفاق فؤكد شعبان ءامء، نااءة إبراهفم (٢٠٠١) على ضرورة الاءءام بالتربية من أجل المواطنة لءماسك الأمة، وعءم فقءان الاءاففة الءافففة، وبءاصة فى أوقات الءحول الاجتماعى والأزماء القوفمة، فبعء العصر الراهن مثلاً لءلك الأزماء لءا ففب أن ءقءم مناهجنا الدراسية تربففة من أجل تنمية قفم المواطنة.

كما ذهب إبراهيم على (٢٠٠٦) إلى أن المشكلة تنبع من أن المواد الدراسية ذاتها وما يوجه لها من نقد فيما تقدمه من معلومات وما تعكسه من قيم ومضمون فكري يتعارض في كثير منه مع القيم، بالإضافة إلى وجود مناخ عام من العلاقات الاجتماعية السائدة في المدرسة والتي تقوم على التسلط ولا تشجع الحوار أو الاختلاف في الرأي. كما توصلت إحدى الدراسات من خلال تحليل محتوى كتابي التربية الوطنية والفلسفة المقررين على طلاب المدارس الثانوية العامة إلى عدم وجود قضايا وأحداث تربط الطلاب بمجتمعهم، وعدم معالجة الأحداث الواقعية التي تحدث في البيئة المحلية، أو الإقليمية، أو العالمية، هذا فضلاً عن أن المحتوى يدعو إلى الطاعة، وقبول ما هو قائم، والرؤية الأحادية، والنزعة التوفيقية والتلفيقية، والتمسك بالقيم المحافظة، واللاعقلانية، والاعترا ب والخنوع والاستسلام، وتنمية ثقافة الذاكرة. (على سلام، ٢٠٠٦).

ومما هو جدير بالذكر أن المناهج الدراسية لا يمكن أن تؤدي دورها إلا من خلال عمل المعلم، فالمعلم هو ناقل المحتوى وليس الكتاب فقد يفعل هذا المحتوى ويجعل منه أداة للتطوير والتحرير، أو قد يبطله فلا يصير سوى مجموعة منفصلة على أرض الواقع، والمعلم هو الممثل الحقيقي، والقوة العملية للتنشئة السياسية وتنمية قيم المواطن، وإيقاظ الفكر وبناء المتعلم الحر الذي يعي حقوقه وواجباته ومسؤولياته نحو ذاته ووطنه.

وتأسيساً على كل ما سبق تسعى الدراسة الحالية إلى التأكد من إسهامات مناهج التربية الوطنية وأداء معلميها في تنمية قيم المواطنة لدى الطلاب بالمرحلة الثانوية.

مشكلة الدراسة:

تتضح مشكلة الدراسة في الإجابة عن التساؤلات الآتية:

١. ما قيم المواطنة التي يجب تضمينها بمناهج التربية الوطنية بالمرحلة الثانوية؟
٢. ما مدى إنتشار قيم المواطنة في محتوى مناهج التربية الوطنية بالمرحلة الثانوية؟
٣. ما شكل ورود قيم المواطنة (صريح - ضمني) في محتوى مناهج التربية الوطنية بالمرحلة الثانوية؟

٤. إلى أى مدى يمارس معلم المواد الفلسفية (التربية الوطنية) هذه القيم فى أدائه الصفى؟

٥. ما التصور المقترح لتضمين هذه القيم بمناهج التربية الوطنية بالمرحلة الثانوية وترجمتها فى أداء المعلمين؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى:

١. تحديد قيم المواطنة التى يجب أن تتضمنها مناهج التربية الوطنية بالمرحلة الثانوية.
 ٢. تقويم مناهج التربية الوطنية بالمرحلة الثانوية للتأكد من مدى تناولها لقيم المواطنة.
 ٣. الوقوف على مدى ممارسة معلمى التربية الوطنية لهذه القيم فى أدائهم الصفى.
- وضع تصور مقترح لتضمين قيم المواطنة فى محتوى مناهج التربية الوطنية بالمرحلة الثانوية.

أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية الدراسة فيما يلى:

١. تقديم قائمة مضبوطة بأهم قيم المواطنة التى يجب أن تراعى فى إعداد كتب التربية الوطنية فى مرحلة التعليم الثانوى، وتتخذ أساساً لتقويم مناهج التربية الوطنية فيها.
٢. من المتوقع أن تفيد نتائج الدراسة الموجهين التربويين فى توجيه انتباه المعلمين إلى ضرورة إكساب طلابهم لقيم المواطنة.
٣. تقديم توصيات للمسؤولين عن بناء مناهج التربية الوطنية وتطويرها بحيث يمكنهم وضعها فى الاعتبار عند تطوير تلك المناهج.
٤. من الممكن أن تفيد أدوات البحث الباحثين المهتمين بموضوع قيم المواطنة فى الكشف عن تلك القيم فى كتب ومناهج دراسية أخرى.
٥. تقديم مخطط لكيفية تضمين قيم المواطنة فى مناهج التربية الوطنية بالمرحلة الثانوية للاستفادة منه فى تطوير هذا المناهج.

حدود الدراسة:

سوف تقتصر هذه الدراسة على:

١. تحليل محتوى كتب التربية الوطنية المقررة على طلاب الصف الأول والثالث الثانوى.
٢. ملاحظة (١٥) خمسة عشر من معلمى التربية الوطنية بالمرحلة الثانوية، وذلك لما لهذه المرحلة من خصوصية فى تفسير العلاقة بين حقوق المواطنة وواجباتها، كما أنها المرحلة التى تدرس فيها التربية الوطنية بوصفها مادة مستقلة عن الدراسات الاجتماعية.
٣. عدد من المدارس بمحافظة الإسكندرية، ومحافظة البحيرة.

أدوات الدراسة:

اعتمدت الدراسة الحالية على الأدوات الآتية:

١. استبانة استطلاع رأى حول قيم المواطنة التى يجب أن تتضمنها مناهج التربية الوطنية بمرحلة الثانوية العامة (إعداد الباحثة).
٢. استمارة تحليل محتوى كتب التربية الوطنية بالمرحلة الثانوية فى ضوء قيم المواطنة (إعداد الباحثة).
٣. بطاقة ملاحظة الأدوار السلوكية المرتبطة بقيم المواطنة فى الأداء التدريسى لمعلمى المواد الفلسفية (التربية الوطنية) بالمرحلة الثانوية (إعداد الباحثة).

عينة الدراسة:

وتشمل نوعين من العينات هما:

- (أ) عينة الكتب التى حُلل محتواها وهى كتاب التربية الوطنية للصف الأول الثانوى وكتاب التربية الوطنية للمرحلة الثانية من التعليم الثانوى (طبعة ٢٠٠٧-٢٠٠٨).
- (ب) عينة المعلمين: وشملت (١٥) من معلمى المواد الفلسفية (التربية الوطنية) تم اختيارهم من عينة المدارس التى تم اختيارها عشوائياً من الإدارات التعليمية بمحافظتى الإسكندرية والبحيرة لملاحظة آدائهم التدريسى والوقوف على مدى قيامهم بالأدوار السلوكية المرتبطة بقيم المواطنة خلال العام الدراسى (٢٠٠٧/٢٠٠٨).

منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة الحالية المنهج الوصفي التحليلي، وذلك لمناسبته في الكشف عن قيم المواطنة المتضمنة في محتوى، مناهج التربية الوطنية بالمرحلة الثانوية، وكذلك تعرف مدى قيام معلمى التربية الوطنية بتنمية هذه القيم لدى الطلاب، واستخدمت الدراسة أسلوب تحليل المضمون لكتب التربية الوطنية، وأسلوب الملاحظة بالمشاركة لملاحظة الأداء الصفى لمعلمى التربية الوطنية.

مصطلحات الدراسة:

قيم المواطنة:

تعرفها الباحثة إجرائياً بأنها مجموعة من الموجهات السلوكية المؤثرة في شخصية المتعلم، فتجعله إيجابياً ملتزماً أخلاقياً في انتمائه إلى وطنه بوعى سياسى وبحرية ومسؤولية، وقدرة على قبول الآخر والحوار معه، وبمشاركة فعالة جماعية وتطوعية لتحقيق الأمن الداخلى والسلام الاجتماعى والعدالة والمساواة والذي يمكن تنميتها من خلال مناهج التربية الوطنية بالمرحلة الثانوية.

الإطار النظرى والدراسات السابقة:

فى ضوء موضوع الدراسة وما يتضمنه من متغيرات، يتمحور الإطار النظرى وما يرتبط به من دراسات سابقة حول ثلاثة أبعاد رئيسية هي: ماهية التربية الوطنية وأهداف تدريسها، المناهج الدراسية وتنمية قيم المواطنة، والمعلم ودوره فى تنمية قيم المواطنة.

أولاً: ماهية التربية الوطنية وأهداف تدريسها:

يحسن قبل الحديث عن مفهوم التربية الوطنية الحديث عن مفهومين أساسيين يرتبطان بعضهما بعضاً ويشكلان القاعدة التى يبنى عليها مفهوم التربية الوطنية، وهما مفهوم "الوطنية"، و"المواطنة".

فقد عرف جمال السويدي (٢٠٠٠) المواطنة بأنها "صفة الفرد الذى يتمتع بالحقوق ويلتزم بالواجبات التى يفرضها عليه انتماءه إلى مجتمع معين فى مكان محدد

وأهمها واجب الخدمة العسكرية وواجب المشاركة المالية فى موازنة الدولة، وهى شعور الفرد بحبه لمجتمعه ووطنه واعتزازه بالانتماء إليه، واستعداده للتضحية من أجله، وإقباله طوعية على المشاركة فى أنشطة وإجراءات وأعمال تستهدف المصلحة العامة.

أما ماكدونالد MacDonald (2003) فيعرف المواطنة Citizenship بأنها مجموعة من الممارسات الحية المتحركة Dynamic التى تشعل الممارسات السياسية والمدنية والقانونية والثقافية والتربوية، والتى تكونت عبر الوقت نتيجة للحركات الاجتماعية والسياسية والقوى الفكرية.

فى حين يركز عادل النجدى، (٢٠٠١) فى تعريفه لمفهوم المواطنة على المعارف والمهارات اللازمة للمواطن والمسؤوليات اللازمة للدولة، فيعرف المواطنة بأنها "صفة الفرد الذى يعرف حقوقه ومسؤولياته تجاه المجتمع الذى يعيش فيه، وأن يشارك بفعالية فى اتخاذ القرارات وحل المشكلات التى تواجه المجتمع، والتعاون والعمل الجماعى مع الآخرين مع نبذ العنف والتطرف فى التعبير عن الرأى، وأن يكون قادراً على جمع المعلومات المرتبطة بشئون المجتمع واستخدامها، ولديه القدرة على التفكير الناقد، وأن تكفل الدولة تحقيق العدالة والمساواة بين جميع الأفراد دون تفرقة بينهم بسبب اللون والجنس والعقيدة.

ويميز راشد بن حسين، وصالح بن عبد العزيز (١٤٢٦) بين مفهومي "الوطنية والمواطنة" فيشير أن الوطنية هى شعور الفرد بحبه لمجتمعه ووطنه، واعتزازه بالانتماء إليه، واستعداده للتضحية من أجله، وإقباله طوعية على المشاركة فى أنشطة وإجراءات وأعمال تستهدف المصلحة العامة، بمعنى أن الوطنية شعور قلبى ووجدانى يترجم فى المحبة والولاء والميل والاتجاه الإيجابى والدافعية الذاتية للعمل الخلاق، أما مفهوم "المواطنة" فيشير إلى الجانب السلوكى الظاهر والمتمثل فى الممارسات الحية التى تعكس حقوق الفرد وواجباته تجاه مجتمعه ووطنه، والتزامه بمبادئ المجتمع وقيمه وقوانينه، والمشاركة الفعالة فى الأنشطة والأعمال التى تستهدف رقى الوطن والمحافظة على مكتسباته.

ولذا فإننا نجد الموسوعة العالمية للتربية قد عرفت التربية المدنية أو التربية للمواطنة بأنها ذلك الجزء من المنهج الذى يجعل الفرد يتفاعل مع أعضاء مجتمعه على المستويين المحلى والوطنى، ومن أهدافها الظاهرة الولاء للأمة والتعرف على تأريخ ونظام المؤسسات السياسية، ووجود الاتجاه الإيجابى نحو السلطات السياسية والانصياع للأنظمة والأعراف الاجتماعية، والإيمان بقيم المجتمع الأساسية، وتشير الموسوعة إلى أن التربية للمواطنة قد تشمل إعطاء معلومات عن موضوعات عن دول أخرى، لمساعدة الطلاب على اكتساب المواطنة على المستوى العالمى (The International Encyclopedia of Education, Vol. 2, p. 725).

من جهة أخرى يرى عبد الله المعقل (٢٠٠٤) أن التربية الوطنية هى "ذلك الجانب من التربية الذى يشعر الفرد بموجبه بصفة المواطنة ويحققها فيه، وهى أيضاً تزويد الطالب بالمعلومات التى تشمل القيم والمبادئ والاتجاهات الحسنة وتربيته إنسانياً ليصبح مواطناً صالحاً يتحلى فى سلوكه وتصرفاته بالأخلاق الطيبة، ويملك من المعرفة القدر الذى يمكنه من تحمل مسئولية خدمة دينه ووطنه ومجتمعه".

مما سبق يتضح أن التربية الوطنية هى ذلك الجزء من المنهج المدرسى الذى يسعى إلى غرس القيم والمبادئ والاتجاهات الإيجابية فى نفوس الطلاب، وتوجيههم إلى السلوكيات الاجتماعية والثقافية المحلية والعالمية، وتزويدهم بالمهارات الحياتية اللازمة ليصبحوا مواطنين صالحين يحبون وطنهم ويعتزون بالانتماء إليه، ويتحلون فى سلوكياتهم وتصرفاتهم بالأخلاق الطيبة، ويشاركون بفعالية فى القضايا الوطنية التى تعود عليهم وعلى وطنهم بالخير والنماء، ومن هذا المنطلق حددت وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٤) أهداف تدريس مادة التربية الوطنية فى المدرسة المصرية على النحو التالى.

١. تحقيق إدراك المواطنين لما لهم فى وطنهم من حقوق، وما عليهم من واجبات، وفهم قضايا ومشكلاته وظروفه الواقعية فى المجالات كافة ووعيهم بالنظام الأساسى وبالمؤسسات، والمنشآت، والقيم والاتجاهات التى يتطلبها المجتمع، والعمل على تدعيمها فى نفوسهم.

٢. التنشئة السياسية للنشئ؁ وتحقيق المشاركة السياسية فى أدوار الحياة كافة والقضايا المجتمعية المصيرية.
 ٣. إدراك المواطنين لكيفية التعامل مع المؤسسات السياسية والاقتصادية والاجتماعية والتربوية؁ وإكسابهم شتى أنواع السلوك القومى والاجتماعى والإنسانى وحفزهم على ممارسته عمليا.
 ٤. تكوين عاطفة قوية تربط المواطنين بوطنهم وأمتهم؁ وتنمى فيهم روح الانتماء والولاء؁ مع دعم الشعور الوطنى فى ارتباطه بالقيم الروحية والدينية.
 ٥. بيان أهمية القيم ودور الإيمان فى تماسك المجتمع وتطويره مع إبراز أهمية السلام كقيمة إنسانية على المستوى المحلى والقومى والعالمى؁ وتأكيد الدور الإيجابى فى دعم التضامن العربى والتعاون الدولى ونشر السلام العالمى.
 ٦. تدريس الطلاب على التحرر العقلى واتخاذ القرار أو الرأى المبنى على العقل والمنطق؁ بقصد تكوين العقلية المتفتحة والتفكير العلمى غير المنقاد للشائعات المغرضة والتقاليد البالية.
- ويتضح من تحليل تلك الأهداف الصلة الوثيقة بين تدريس التربية الوطنية وتحقيق المواطنة لدى الناشئة والشباب؁ وذلك من خلال التأكيد على الأهداف السياسية والاجتماعية والاقتصادية المرتبطة بها.
- ومن منطلق هذا الارتباط الوثيق بين التربية الوطنية والمواطنة يذكر ارينست بوير (1999) Boyer أنه لكى نساعد الطلاب على أن يكونوا مواطنين مسئولين؁ فيجب أن تراعى برامج التربية الوطنية عدة أمور مهمة منها:
- أن تهتم برامج التربية الوطنية؁ بالتواصل؁ حيث تمارس المبادئ والقيم الديمقراطية فى الأحاديث؁ والمقابلات؁ والاجتماعات؁ والمناظرات؁ وأن تنمية المواطنة يعنى تشجيع المتعلم على الاستماع الذكى؁ والتفكير الناقد؁ والتواصل الناجح بدقة وإحكام مع الآخرين.

- تزويد الناشئة والشباب بالمعارف الأساسية والجوهرية حول القضايا والمؤسسات الاجتماعية، والقضايا الإنسانية، وتدعيم الفهم للتصورات الديمقراطية.
- أن يتصف المناخ الصفى لتدريس التربية الوطنية بالنشاط والإيجابية، والبعد عن السلبية، وتشجيع المناقشة الحرة لمختلف القضايا والمشكلات محل الدراسة.
- يجب الاهتمام بتغيير الأسلوب الذى نعلم التربية الوطنية من خلاله، والتركيز على المتعلم من حيث إنه عضو فى مدرسته وفى جماعات أخرى، فيجب عليه أن يعرف كيفية عمل تلك المؤسسة، وإسهاماته داخل المدرسة، والقرارات والقوانين المتصلة بحياته.
- أن تهتم برامج التربية الوطنية بمساعدة المتعلم على أن يطبق ما تعلمه فى المدرسة فى حياته اليومية.

وعلى الرغم مما تؤكد عليه وزارة التربية والتعليم من أهداف وما قدمه بوير من توصيات إلا أن نتائج العديد من الدراسات والبحوث قد أكدت وجود قصور فى مناهج التربية الوطنية بالمرحلة الثانوية فى قيامها بدورها فى هذا المجال، ففى دراسة لتقويم مناهج التاريخ والجغرافيا والتربية الوطنية فى مصر توصلت نادية سالم (١٩٨٣) إلى أن تلك المناهج تعمل على خلق جيل من الشباب بعيد عن تحمل المسؤولية للمشاركة فى قضايا المجتمع، كما يؤكد ذلك كمال المنوفى (١٩٧٩) فى قوله أن المناهج الدراسية تعتمد إغفال دور الشعوب فى كل شئ، وتركز فقط على القائد أو الزعيم، مما يوحى بأن الشعوب لى تخرج من مأزقها عليها أن تستريح وتغط فى النوم العميق انتظاراً لمقدم "البطل" الذى قد يوجد به الزمان أو لا يوجد.

كما أكدت أبحاث جامعة الإسكندرية (١٩٨٠) على أن الشباب المصرى يتصف بعدم النضج السياسى، ويعانى من السلبية واللامبالاه والاعترا ب السياسى .

وفى دراسة على عينة من طلاب المرحلة الثانوية، أظهرت النتائج تدنى الوعى السياسى لديهم، وانتشار السلبية السياسية بينهم، فضلاً عما يتصفون به من فراغ سياسى (نجلاء راتب، ١٩٩٠) كما أظهرت دراسة محمد أبو خليل (١٩٩٠) أن طلاب المرحلة الثانوية يعانون من نقص

شديد فى المعرفة بحقوق وواجبات المواطن فى المجتمع، وتدنى معارفهم عن القضايا السياسية الداخلية والخارجية، وتدنى مستوى مشاركتهم فى الأنشطة المدرسية المختلفة. كما أشارت العديد من الدراسات إلى وجود أزمة فى الانتماء لدى الأفراد، وأن هذه الأزمة آخذة فى التضخم، فقد زادت حدتها فى العقدين الأخيرين زيادة ملحوظة، فقد أشار تقرير المجالس القومية المتخصصة (١٩٧٧) إلى وجود فراغ سياسى لدى الشباب، وضعف كل من الانتماء والولاء، والشعور بالمسؤولية لدى أفراد المجتمع، وقد أرجع ذلك إلى ضعف برامج التربية الوطنية.

وأكدت بعض الدراسات أن التطرف الدينى يُعدّ مظهرًا من مظاهر ضعف الروابط بين الفرد والمجتمع، ومحاولة الشباب التمرد على الواقع الاجتماعى نتيجة إحساسهم بالغربة والإحباط، ونتيجة لتأثير عوامل سياسية واقتصادية متعددة، مما يضاعف من مسؤولية التربية فى مواجهة تلك السلبيات. (محمود شفشق وآخرون، ١٩٨٥).

وأبرزت نتائج دراسة حميدة عبد العزيز (١٩٩٢) بعض المظاهر السلوكية المرضية التى تكشف عن خلل فى علاقة الفرد بالمجتمع، وضعف إحساس الأفراد بالانتماء للمجتمع ومن تلك المظاهر ما يلى:

- انتشار حالات الإحساس بالاغتراب عن المجتمع، لدى كثير من الأفراد، انتجت أنماطاً سلوكية شاذة مثل العزلة والتطرف.
- انتشار النزعة الفردية، والعجز عن التأثير الإيجابى الفعال فى الحياة الاجتماعية وفقدان الإحساس بالجماعة التى ينتمى إليها.
- كما كشفت نتائج الدراسة التى أعدتها نجلاء راتب (١٩٩٠) عن انتشار السلبيات والأناية، وعدم الحرص على المال العام لدى طلاب المرحلة الثانوية، فضلاً عن عدم الاهتمام بالمشكلات السياسية والاجتماعية.

كما أشارت دراسة كمال نجيب (١٩٩٢) إلى أن برامج التربية السياسية الرسمية داخل المدارس المصرية ممثلاً في مناهج التربية الوطنية وغير الرسمية تعمل على تجريد الطلاب من الإدراك والمشاركة السياسية وأوصت بضرورة إتاحة فرص الاختيار الحر أمام الطلاب لكي يختار المتعلم بنفسه ما يقتنع به من مواقف، والابتعاد عن أسلوب البث والتلقين السياسي، الأمر الذي يساعدنا في تنمية مواطنين ذوي شخصيات ناضجة سياسياً، وواعية بما يدور حولها، ومشاركة في تحديد مصير الوطن، مما يشجع على المشاركة السياسية.

ومن خلال استقراءه لمناهج التربية الوطنية الحالية بالمرحلة الثانوية، يكشف سعيد إسماعيل (١٩٨٩) عن عجز تلك المناهج عن تحقيق الأهداف المنشودة من تعلمها حيث وقعت في خطأين كبيرين هما: الحشو والتكرار، وسيادة الموضوعات التاريخية، والثاني سيادة فلسفة التلقين السياسي، والدعاية الفجة، والنبرة العاطفية، واللهجة الانفعالية بما لا يسهم في تأكيد مشاعر الانتماء والولاء لدى المتعلمين.

وحديثاً أكد كير Kerr (2003) على "أن التغيرات غير المسبوقة والدائمة قد نجحت في قلب الحدود الثابتة والتقليدية للمواطنة في كثير من المجتمعات، مما أدى إلى مراجعات جذرية عبر المجتمعات للمفاهيم والممارسات التي تقوم عليها المواطنة" ويرى كير أن التربية الوطنية قد درُست في القرن الماضي من خلال مناهج متعددة تضمنت قيماً مختلفة، لكنها الآن تحتاج إلى أن يُعاد النظر فيها لتحديد مدى مناسبتها للحاجات المتجددة والمتغيرة لوطن القرن الحادي والعشرين.

ومن كل ما سبق يمكن القول بأننا أمام أزمة حقيقية تتجسد مظاهرها في خلل فادح في فهم الناشئة والشباب لمفهوم المواطنة، وضعف الإحساس بالانتماء والولاء للوطن وتدنى المعارف والمعلومات السياسية، وعدم الاهتمام بقضايا المجتمع ومشكلاته، وتدنى مستوى المشاركة السياسية والاجتماعية لديهم.

ولما كانت مناهج التربية الوطنية بالمرحلة الثانوية، بحكم مسئوليتها عن إعداد الطلاب للمواطنة المسؤولة تعجز عن تحقيق هذا الهدف، فمن هنا تظهر الحاجة ماسة لتطويرها بما يمكنها من تزويد الطلاب بقيم المواطنة اللازمة لتحقيق المواطنة المسؤولة.

المناهج الدراسية وقيم المواطنة:

نبدأ حديثنا في هذا المحور بسؤال نود الوصول إلى إجابة محددة عنه هذا السؤال هو هل تنمية قيم المواطنة قاصرة على مادة بعينها كمادة التربية الوطنية مثلاً؟ أم أنها مسئولية مشتركة بين جميع المواد التي يدرسها الطالب في مختلف المراحل التعليمية؟ وهل يتم اكتساب هذه القيم بصورة متعمدة أم تلقائية؟

لقد دار جدل واسع بين خبراء التربية والمناهج حول سبل تنمية قيم المواطنة فقد رأى بعضهم أن يتم ذلك من خلال منهج مخصص للتربية الوطنية (يوسف خليل، ١٩٩٤) ورأى آخرون أن ذلك يحدث من خلال المناهج الدراسية المختلفة بحيث تؤدي كل مادة ما في وسعها تجاه تلك التنمية (شعبان حامد، نادية حسن، ٢٠٠٢) فقد أكدوا من خلال دراستهما على أن تنمية قيم المواطنة لا تقتصر على لون من ألوان المعرفة كما يعتقد البعض أنها تكتسب فقط. من خلال مادة التربية القومية أو الدراسات الاجتماعية، ولكن يمكن تنميتها من خلال كل المواد الدراسية الأخرى وهذا ما أشارت إليه دراسة عماد صيام (٢٠٠٤)، كما أكد حسين كامل بهاء الدين (٢٠٠٣) على ضرورة مشاركة المناهج جميعها في تنمية قيم المواطنة، وذلك لوحدة المعرفة وارتباطها بالبيئة حتى يتحقق للجميع ترابطه وهويته.

كما أشارت دراسة عبد المنعم المشاط، (٢٠٠٣) إلى أنه ينبغي اكتساب قيم المواطنة بشكل عمدي عن طريق المناهج والكتب والأنشطة المختلفة التي ينخرط فيها الطلاب وبخاصة إذا ما بنيت هذه المناهج بشكل ديمقراطي، كما أيدت ذلك أيضاً دراسة مادلين Medelyn (1998) التي ذهبت إلى أن المناهج تسعى لتنمية مسئوليات المواطنة من خلال تضمينها مسئولية ممارسة المواطنة، وتفهم قضاياها والوعي بها.

وذهبت بعض الدراسات إلى التأكيد على جودة المناهج ومدى ما توفره من خبرات للطلاب، فأشارت دراسة Anton De Grawe (1999) إلى أن جوهر المدرسة الحقيقي هو المحتوى التدريسى الذى تقدمه للمتعلمين والناشئة، كما أكد سليمان نسيم (١٩٩٨) أن عدداً كبيراً من المتعلمين فاقدون لقيم المواطنة وثقافتها، ولهذا فقد نادى بضرورة تبنى المجتمعات مشروعات للمواطنة من خلال مناهج تعليمية، تستطيع مساعدة هؤلاء المتعلمين على تعلم ممارسة الديمقراطية وسلوكيات المشاركة، وذلك بارتباط المتعلمين بالبيئة، وتأكيد العمل المنتج مع الحرص على التعاون مع الآخرين.

ويؤكد كمال المنوفى (٢٠٠١) على أن مؤسسات التعليم تتحمل العبء الأكبر من مسؤولية بناء وتطوير منظومة قيم المواطنة بالعمل الجاد الهادف إلى حسن إعداد الشباب تعليمياً وتربوياً من خلال مناهج دراسية حديثة ومتطورة وتكنولوجيا تعليمية عصرية.

ويرى رشدى طعيمة (ب ت) أن للمنهج الدراسى دوراً مهماً فى تدعيم اكتساب قيم المواطنة وتنميتها، ويوصى بأهمية وضع خطة لاختلف المواد الدراسية لتنمية قيم المواطنة بصفة خاصة والاتجاهات اللازمة لإعداد الإنسان الفرد لمواجهة تحديات العولة ومتطلبات الحياة فى ظل القرن الحادى والعشرين، كما يرى عبد السلام نويز (٢٠٠٥) أن مؤسسات التعليم يجب أن تتحمل الجانب الأساسى فى إرساء قيم المواطنة لإعداد الناشئ تعليمياً وتربوياً من خلال منظومة تعليمية متكاملة ومتطورة.

كما أوصت دراسة سامى عبد السميع (١٩٩٧) بتدعيم المحتوى المنهجى بالقيم التى من شأنها دعم المواطنة والديمقراطية التى تؤكد على المساواة والحرية، والتى تستهدف تكوين المتعلم القادر على الحرية المتتزمة، والتى تعنى نمو قدرات الفرد، وإصدار الأحكام السليمة والخروج بالتوقعات الملائمة.

ويدعم هذا الرأى فكرى ريان (١٩٩٣) فهو يرى أن المناهج الدراسية لها دور فعال فى تنمية قيم المواطنة من خلال معاونة الطلاب خلال المراحل التعليمية على تنمية قيم واتجاهات نمو أنماط السلوك الظاهر، التى تعتبر أساسية للمواطنة الفعالة، والتربية

القومية والطنية عنصر أساسى فى منهج المدرسة، وهى جزء من المواد الاجتماعية التى تلقى على كاهلها المسئولية الأساسية للتربية من أجل المواطنة وتنمية قيم المواطنة.

كذلك رأى عبد المنعم المشاط (١٩٩٤) أنه لا يجوز أن تغفل المناهج الدراسية القيم ذات المضمون الاجتماعى: "كالحرية والديمقراطية" وكذلك يجب إدخال موضوع حقوق الإنسان لأنها مسألة تتعلق بالإنسان ذاته وعلاقاته الاجتماعية والسياسية، وهو أساس المواطنة.

وفى مؤتمر الألفية الثالثة "التعليم وتنمية المواطنة" الذى عقد بالقاهرة فى الفترة من ٢٥ . ٢٧ يونيو عام ٢٠٠٠ حدد دور المنهج الدراسى فى تنمية قيم المواطنة لدى الطلاب على أساس أن المنهج يتضمن مجموعة من الخبرات والأنشطة التى يمر بها الطلاب داخل حدود المدرسة أو خارجها، مما يؤدى إلى إظهار إمكانات الطلاب وصقل مواهبهم، وتهذيب سلوكهم وتدريبهم على ممارسة التعلم الذاتى والعمل الجماعى كفريق، وتنمية روح التطوع لديهم، وأن ممارسة الطلاب لأنشطة مفتوحة ومرنة تؤدى إلى تشكيل الشخصية الإيجابية المبدعة وتنمية قيم المواطنة، حيث يمارسون الديمقراطية، والحرية، والتعبير عن الذات وتنمية روح الانتماء، وهى من أهم قيم المواطنة. (شعبان إبراهيم، نادية إبراهيم، ٢٠٠١).

ولما كانت المواطنة سلوكاً وأفعالاً، فهناك من رأى أن المناهج يمكن أن تنمى المواطنة بطريقة خفية باستخدام أساليب التعلم الذاتى والعمل كفريق، وذلك بترك مساحات داخل المناهج الدراسية للطلاب تكون مخصصة للنشاط، حيث يهدف النشاط المدرسى إلى تحقيق أهدافاً خاصة تتضمن قيماً وعادات وأفكار واتجاهات مرتبطة بالمواطنة وغرس وتنمية قيمتها. (ليندا هريرا، ٢٠٠٣) ولقد لخص عصام قمر (٢٠٠٢) دور الأنشطة فى تنمية قيم المواطنة من خلال: المشاركة البناءة للتعلم فى العمل الجماعى وحب النظام والحفاظ على الملكية العامة والإيمان بضرورة العمل وممارسة الصدق ومساعدة غير القادرين وحرية الرأى ومعالجة ظاهرة الخجل والعزلة وأوردت دراسة (Lian, G, 2003,) سبل اكتساب المواطنة وتنمية قيمتها من خلال التقبل وعدم رفض قيم المواطنة والمشاركة فى أنشطة مدنية تطوعية، والتوقيع بأهمية المشاركة، وتحمل

المسئولية وممارسة النشاط والاعتزاز والتمسك بالقيم المدنية باعتبارها آلية لإشاعة مناخ المواطنة فى المجتمع المدرسى.

ومما سبق يتأكد لنا أهمية تضمين المناهج الدراسية لقيم المواطنة لمواجهة التهديدات التى تواجهها ثقافتنا، ومما تتميز به من خصوصية وروح الانتماء، مما يجعل تعزيز قيم المواطنة وتنميتها لدى الطلاب مطلباً ضرورياً وملحاً، وخاصة وأنه قد سبق وأن نوه كثير من المثقفين التربويين بقضية غياب قيم المواطنة من المناهج الدراسية. المعلم وقيم المواطنة:

تواجه التربية فى الآونة الأخيرة العديد من التحديات والتغيرات نتيجة الثورة التكنولوجية والمعلوماتية، فقد شاع الغزو الفكرى والثقافى، وتفاقم معه إحساس الإنسان المعاصر بالاغتراب داخل وطنه وعجزه عن مواجهة محاولات العبث بالقيم (منال جاب الله، ٢٠٠٣) مما يفرض على المعلم أن يميز لطلابه الفرق بين الغث والسمين، من خلال مواقف تربوية تنطلق من مناخ حريسمح بالتعددية لا بالتفرد.

فالمعلم هو الممثل الحقيقى والقُدوة العملية للتنشئة السياسية، وتنمية قيم المواطنة بل أن دور المعلم فى تنمية قيم المواطنة يفوق فى كثير من الأحيان دور المناهج التعليمية وذلك من منطلق أن الأداء الجيد للمعلم يمكن أن يعوّض الفقر فى مضمون المقرر، وبالمثل فإن ثراء المضمون يمكن أن يهدره فقر أداء المعلم، كما يمكن أن تتضمن المقررات قيماً للعدل والمساواة بين البشر، على حين ينطوى سلوك المعلم مع طلابه على انتهاك لهذه القيم (عبد السلام نوير، ٢٠٠٥).

هذا وقد أكدت العديد من الدراسات على أهمية الدور الذى يقوم به المعلم فى تنمية القيم عامة، وقيم المواطنة بصفة خاصة، وفى هذا الشأن أشارت دراسة (Jonas, 1999) إلى ضرورة قيام المعلمين بتدريب متعلميهم على القيم من خلال السلوكيات العملية كالعدل واحترام الغير، والحرية الفكرية، وحقوق الآخرين، والثواب والعقاب

والصدق واحترام القانون، وكلها بحاجة إلى ممارسات فعلية يشترك فيها المعلم ومتعلميه وليست بالقول أو الوعد.

كما أكدت دراسة عبد العزيز القاتم (١٩٩٠) على أهمية دور المعلم في اكساب طلابه القيم التي يتمسك بها المعلم ذاته وهى قيم "تحمل المسؤولية، والعدل، واحترام آراء الآخرين، والمساواة والصدق، والأمانة العلمية، والحرية والوعى الاجتماعى والسياسى والثقافى والدينى، والإخلاص فى العمل، وحسن الخلق، والتعاون، والنظام، والنظافة" وكل هذه القيم تقع ضمن منظومة قيم المواطنة.

وأكدت دراسة أحمد السيد (١٩٩١) على : أن المعلم يقوم بدور مهم فى تنمية القيم لدى التلاميذ، نظراً للدور الكبير الذى يقوم به فى إبراز هذه القيم وتوضيح التصورات الخاصة بالمواطنة الصالحة، ومن ثم تنمية قيم المواطنة.

وأوضحت دراسة وضى السويدى (١٩٩٢) أهمية دور المعلم فى تنمية قيم المواطنة من خلال دوره فى التعليم الوجدانى، حيث يكون القدوة والنموذج والمثال لتلاميذه لذلك ينبغى على المعلم أن يمارس ما يعظ به، وأن يؤدى ما ينصح به طلابه فيكتسبون منه الخصال الحميدة، ويتعلمون بالتقليد والمحاكاة العديد من القيم الحميدة التى لا يمكن تعلمها تعلماً لفظياً.

كما أوصت دراسة عبد اللطيف حيدر (١٩٩٢) بضرورة أن يسلك المعلمون السلوك الديمقراطى المطلوب، وأن يشيعوا جواً من الألفة بينهم وبين طلابهم، مع توفير فرص العمل الفردى والجماعى، والمشاركة والمنافسة والحوار مع استخدام الأسلوب العلمى الديمقراطى من أجل تنمية قيم المواطنة لدى الطلاب.

وأكدت دراسة جون ايلياس (١٩٩٥) على أهمية دور المعلم بكونه موجهاً ومتعهداً بمسؤولية التعلم وإكساب القيم للتلاميذ، فدوره فى أى موضع تعليمى هو دور الميسر المساعد فى عملية التعلم، وتنمية قيم المواطنة.

وقد أسفرت دراسة يوسف غراب (د.ت) عن أهمية دور المعلم فى تنمية قيم المواطنة والتثقيف السياسى، باعتباره المرآة التى يرى من خلالها التلميذ ذاته ووجوده، بل

إن ثقافة المعلم الوطنية والسياسية لها دور أساسى فى تنمية الثقافة الوطنية لمن يعلمهم وإذا كان المعلم هو آلية الدولة لتحقيق فلسفتها وأهدافها، فإنه لا فلسفة ولا أهداف دون ممارس لتطبيقها يكون ناقداً، ومناقشاً، ومقتنعاً بما يفعل، ومن ثم فإن الارتقاء بالمعلم فكراً وثقافة، وإعداداً وحرية، وديمقراطية، وولاء، وانتماء ومساواة ومشاركة .. أمر أساسى فى تنمية قيم المواطنة.

كما توصلت دراسة هديل الليثى (١٩٩٨) أن للمعلم الديمقراطي دوره الفعال فى تحقيق الديمقراطية وتنميتها لدى الطلاب، حتى ولو كانت الظروف المحيطة به غير ديمقراطية، أما حنان رزق (٢٠٠٢) فقد أكدت من خلال دراستها على أن المعلم يمكنه تنمية قيم المواطنة لدى طلابه من خلال تعامله معهم والتزامه كموجه خلقى، وفى هذا الصدد يشير فوجلان (Foglemn) (1991) إلى أن أسلوب المعلم وحركته داخل الفصل عامل أساس لتنمية قيم المواطنة لدى طلابه، فالمعلمون الذين يستخدمون - على سبيل المثال - أساليب التعلم الذاتى والعمل كفريق، والحوار والمناقشة - أثناء تنمية قيم المواطنة - ينمون لدى طلابهم الثقة بأنفسهم والمسؤولية الاجتماعية، والمناقشة أكثر من الطاعة، والتجريب أكثر من التلقين، لأنهم يستخدمون معهم الحوار الهادف المنظم، ويساوون بينهم فى الحقوق والواجبات.

كما تؤكد دراسة Blizek (2000) على أهمية الدور الذى يقوم به المعلم فى نمو الاتجاه الأخلاقى وتنمية القيم من منطلق أن: القيم التى يتمسك بها المعلم داخل الفصل المدرسى تنعكس على سلوكياته التى يقلدها ويحاكيها الطلاب، وكذلك تنعكس على تفاعلاته اليومية مع الجميع، ومعنى هذا أن قيم المعلمين ستؤثر على سلوكياتهم وستؤثر بدورها على قيم الطلاب.

وأكدت دراسة مجدى المهدى (٢٠٠١) على أنه لا يمكن تنمية القيم والمثل والطموحات والعادات والارتقاء الحضارى إلا من خلال المعلم المربى الذى يربى بشخصيته وعلمه، التمسك بقيم وأخلاقيات مهنة التدريس، فالمعلم القدوة فى أقواله وأفعاله يعد هو البداية الصحيحة لنجاح أى تربية وتطويرها.

ومن كل ما سبق يتضح دور المعلم ومهمته الأساسية في إيقاظ الفكر، وبناء المتعلم الحر الذي يعي حقوقه وواجباته ومسؤولياته نحو ذاته ووطنه، مما يؤكد دوره في إرساء قيم المواطنة وتنميتها لدى الطلاب، فالمعلم حينما يعمل لا يُعلم الخلق ولكنه يوصي به ويؤثر بسلوكه (الإيجابي - السلبي) في المتعلمين الذين يلتفون حوله سواء أُرءا أم لم يرد، وسواء أكان على وعى وبصيرة بقيمة وقيم مجتمعه أم لم يكن.

ولذا كان المربون في الغرب المسيحي والشرق الإسلامي يختارون على أساس رصيدهم العلمي والقيمي، إذ لا يعقل أن يكون المعلم فاقداً لهذا الدور القيمي ويمكنه أن يغرسه في نفوس طلابه (محمد ناصف، ٢٠٠١).

وبهذا يتضح الدور العظيم الذي يقوم به المعلم في تنمية القيم وإكسابها لطلابه.

إجراءات الدراسة:

مرت الدراسة بالخطوات التالية:

١- إعداد قائمة بقيم المواطنة التي يجب أن تتضمنها مناهج التربية الوطنية بالمرحلة الثانوية وقد مرت عملية إعداد القائمة بالخطوات التالية:

- دراسة تحليلية للعلاقة التبادلية بين المنهج المدرسي وقيم المواطنة، ودور المنهج في غرسها وتطويرها، وذلك من خلال مراجعة الدراسات والأدبيات ذات الصلة (كما هو موضح بالإطار النظري) بغرض استخلاص أهم قيم المواطنة التي يمكن الاستناد إليها في الكشف عن مدى انتشارها في مناهج التربية الوطنية.
- تحديد القيم المستخلصة في عبارات واضحة تحدد المقصود منها دون لبس، وكتابة مجموعة من المؤثرات التي توضح ما تشير إليه كل قيمة.
- تصميم استبانة* لاستطلاع رأى مجموعة من أعضاء هيئة التدريس** المتخصصين في مجال المناهج وطرق التدريس، وقسم أصول التربية، وذلك بهدف ضبط القائمة

* انظر ملحق رقم (١)

** انظر ملحق رقم (٥)

من حيث مدى الاتساق بين كل قيمة والمؤشرات التى تدل عليها، وشمولها وأهميتها لطالب المرحلة الثانوية، ووضوحها وإمكانية تطبيقها والكشف عنها فى مناهج التربية الوطنية بسهولة^١، وقد تضمنت القائمة فى صورتها الأولية (٧٧) مؤشراً سلوكياً لقيم المواطنة تدرج تحت سبعة قيم رئيسية، وأمام كل قيمة ثلاثة بدائل (مهم جداً - مهم - غير مهم) للاختيار منها.

- إعادة ضبط قائمة قيم المواطنة فى ضوء ملاحظات الزملاء المحكمين، فقد تم حذف بعد مؤشرات قيم المواطنة وذلك لتكرارها، بالإضافة إلى دمج بعضها، كما تم تحديد الوزن النسبى لكل مجال وفقاً لاستجاباتهم على الاستبانة وذلك عن طريق تحديد درجة لكل بديل (مهم جداً = ٢، ومهم = ١، وغير مهم = صفر) وضرب عدد المحكمين $\times$ الدرجة المحددة لكل بديل، ثم قسمة مجموع درجات البدائل على المجموع الكلى للدرجات $\times ١٠٠$. وقد تراوحت الأوزان النسبية لمجالات قيم المواطنة بين ٨٥,٧٪ و ١٠٠٪. وهى موضحة فى جدول (٢) الآتى، وبذلك أصبحت القائمة فى صورتها النهائية^٢ تتكون من (٥٧) مؤشراً لقيم المواطنة تدرج تحت سبعة قيم رئيسية.

٢- تحليل محتوى كتب التربية الوطنية للثانوية العامة لتحديد مدى تناولها لقيم المواطنة وقد تم ذلك من خلال:

أولاً: إعداد استمارة تحليل المحتوى وفق الخطوات التالية:

- (أ) تحديد وحدات التحليل: وهى أصغر وحدة يظهر من خلالها تكرار الظاهرة فى المحتوى وقد تكون الكلمة، أو المقال كله (رشدى طعيمة، ٢٠٠٤) وقد تحددت وحدات التحليل فى هذه الدراسة فى (الفقرة)، نظراً لاحتوائها على عديد من الوحدات فهى: (إما فكرة - إما جملة - إما عبارة - إما مجموعة من عبارات) تدور حول قضية محددة سياسية أو اجتماعية أو غيرها، وتحمل قيمة من القيم الداعمة للمواطنة.

(ب) تحديد فئات التحليل: "وهى العناصر الرئيسية، أو الثانوية التى يمكن وضع كل صفة من صفات المحتوى فيها" (رشدى طعيمة، ٢٠٠٤) وقد حددت فى فئات رئيسية وكانت سبعة تمثل قيم المواطنة وهى: (الانتماء الوطنى، العدالة والمساواة، الحرية والمسؤولية، الوعى السياسى، السلام الاجتماعى، احترام الآخر والتعايش معه، العمل الجماعى والتطوعى)، أما الفئات الأخرى فهى ثانوية، ويقصد بها ما يندرج تحت كل فئة رئيسية سابقة من مؤشرات سلوكية تكشف عن كل قيمة من قيم المواطنة، وقد تم حساب تكرارات ورودها فى محتوى الكتب من حيث شكل الورود (صريح .ضمنى) وذلك على النحو التالى.

الورود الصريح يعنى: أن ترد القيمة أو أحد مؤشراتها صراحة فى محتوى وحدة التحليل، والورود الضمنى يعنى: أن ترد القيمة أو أحد مؤشراتها بصورة غير معلنة بالعبارة بل تفهم من سياق الكلام.

(ج) تصميم استمارة التحليل والتأكد من صدقها: صممت استمارة التحليل* بحيث تبدو جميع قيم المواطنة ومؤشراتها ظاهرة للقائم بالتحليل، حتى يسهل عليه رصد قيم المواطنة لوحداث التحليل فى الفئة المناسبة فى كل مرة تظهر فيها، وللتأكد من صدق هذه الأداة تم عرضها على بعض المتخصصين لبدء الرأى حول مدى وضوحها وتحقيقها الهدف الذى وضعت من أجله، ولم يبد أحدهم أية ملاحظات تشير إلى غموض أحد عناصرها، كما تم تجريبها استطلاعياً على بعض الموضوعات . من قبل القائمين بالتحليل . ولم تسجل بينهم أية اختلافات حول أحد متضمناتها.

ثانياً: تدريب القائمين بالتحليل: شارك الباحثة فى تحليل المحتوى اثنان من الباحثين **فى مجال تدريس المواد الفلسفية، وقد التقت الباحثة بهما، وشرحت لهما فكرة التحليل والهدف منه، وفئات التحليل، ووحداته، وشاركتهما فى تحليل بعض

**هما معيدان من قسم المناهج وطرق التدريس بكلية التربية بدمهور
**** ملحق (٤)

*ملحق رقم (٣)
*** ملحق (٥)

النماذج التوضيحية إلى أن أطمأنت تماماً إلى استيعابهما المطلوب، فأجريت عملية تحليل المحتوى.

ثالثاً: حساب ثبات أداة التحليل: حسب ثبات أداة التحليل باستخدام معادلة "هولستي" لقياس ثبات تحليل المحتوى (رشدى طعيمة، ٢٠٠٤) وكان ثبات أداة التحليل على النحو التالى:

جدول (١)

قيمة معامل ثبات أداة تحليل المحتوى بين الباحثة

الباحثة	٠,٨٣	معامل الثبات الكلى
المحلل الأول	٠,٨٠	
المحلل الثانى	٠,٧٧	٠,٩٢

٣- تحديد مدى ممارسة معلمى التربية الوطنية لقيم المواطنة فى أدائهم الصفى:

(أ) قامت الباحثة بصياغة مفردات بطاقة الملاحظة لأداء المعلمين فى ضوء قائمة قيم المواطنة التى تم التوصل إليها، وتم عرضها على المحكمين ***حيث تم حذف بعض المؤشرات والإضافة إليها، ودمج بعضها معاً، وبذلك أصبحت البطاقة فى صورتها النهائية ****تتضمن (٥٧) مؤشراً سلوكياً لقيم المواطنة تندرج تحت سبعة فئات رئيسية، على مقياس ثلاثى (يمارس بدرجة كبيرة - يمارس بدرجة متوسطة - لا يمارس) بحيث يعطى المعلم الذى يمارس قيم المواطنة بدرجة كبيرة ثلاث درجات، والذى يمارسها بدرجة متوسطة درجتان، وأما المعلم الذى لا يمارس قيم المواطنة مع طلابه فقد أعطى درجة واحدة.

(ب) حساب ثبات البطاقة: تم تطبيق بطاقة الملاحظة على عينة استطلاعية من معلمى المواد الفلسفية (التربية الوطنية) مكونة من أربعة معلمين اثنان منهما يدرسان مادة التربية الوطنية للصف الأول الثانوى، أما المعلمان الآخران فيدرسان نفس المادة لطلاب الصف الثالث الثانوى وذلك بواقع ثلاث حصص لكل معلم تسجل فى بطاقة واحدة.

وقد تضمن إجراء التجربة الاستطلاعية مشاركة ملاحظ ثان مع الباحثة فى استخدام البطاقة كى يمكن التأكد من ثباتها، بحساب نسبة الاتفاق أو الاختلاف بين نتائج الباحثة ونتائج الملاحظ الثانى، بحيث يمكن الاعتماد عليها إذا بلغت درجة التطابق ٧٠٪ على الأقل، وينبغى الإشارة إلى أن كلا من الباحثة والملاحظ الثانى قد التزما أثناء عملية الملاحظة بتوحيد عامل الزمن بحيث تبدأ عملية الملاحظة وتنتهى لكل منهما فى وقت واحد، كما أنه قد خصص بطاقة واحدة لكل معلم تستخدم فى المرات الثلاث التى يتم ملاحظته فيها، وبعد تفريغ النتائج وحساب نسبة الاتفاق باستخدام معادلة كوبر (Coopers) بلغت نسبة الاتفاق ٩٥٪ وبناء على ذلك أصبحت البطاقة صالحة للاستخدام فى تقويم أداء معلمى المواد الفلسفية (التربية الوطنية).

(ج) تم تطبيق البطاقة على عينة البحث (١٥) من معلمى المواد الفلسفية (التربية الوطنية) بمحافظة الإسكندرية والبحيرة بمعدل ست حصص لكل معلم وذلك خلال الفصل الدراسى الثانى من العام الدراسى (٢٠٠٧/٢٠٠٨) ولذا بلغ مجموع حصص الملاحظة لأفراد العينة (٩٠) حصة دراسية، مما استلزم مشاركة ملاحظين آخرين مع الباحثة فى استخدام البطاقة (*) وذلك بعد تدريبهم على كيفية استخدامها، وقد تم تدوين ما تم ملاحظته بالفعل، وتحليل مستوى أداء المعلم للأدوار السلوكية المرتبطة بقيم المواطنة.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

- نتائج الإجابة عن السؤال الأول: (ما قيم المواطنة التى يجب تضمينها بمناهج التربية الوطنية بالمرحلة الثانوية؟).

حُسب الوزن النسبى لكل قيمة من قيم المواطنة فى ضوء استجابات المحكمين على الاستبانة التى أعدت لهذا الغرض، لتحديد القائمة النهائية لقيم المواطنة والكشف عنها فى كتب التربية الوطنية، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالى:

* تم تدريب طلاب الدبلومة فى مجموعات التربية العملية على استخدام البطاقة لاستخدامها مع معلمى التربية الوطنية فى المدارس المكلفين بأداء التدريب الميدانى بها.

جدول (٢)

قيم المواطنة التى يجب تضمينها فى مناهج التربية الوطنية
والوزن النسبى لكل قيمة من وجهة نظر المحكمين

مستسل	قيم المواطنة	الوزن النسبى
١	الانتماء الوطنى	٪ ١٠٠
٢	العدالة والمساواة	٪ ٩٢,٨
٣	الحرية والمسؤولية	٪ ٩٢,٨
٤	الوعى السياسى	٪ ٩٢,٨
٥	السلام الاجتماعى	٪ ٨٦,٤
٦	احترام الآخر والتعايش معه	٪ ١٠٠
٧	العمل الجامعى والتطوعى	٪ ٨٥,٧

- نتائج الإجابة عن السؤال الثانى: (ما مدى إنتشار قيم المواطنة فى مناهج التربية الوطنية بالمرحلة الثانوية؟).

فى ضوء حساب نسب إنتشار قيم المواطنة فى محتوى كتب التربية الوطنية
(عينة التحليل) جاءت النتائج كالتالى:

جدول (٣) يوضح التكرارات ونسب انتشار قيمة الانتماء الوطنى

فى كتاب التربية الوطنية للصف الأول والثالث الثانوى

الاول الثانوى		الثالث الثانوى		الصف	م
صريح	ضمنى	صريح	ضمنى		
				شكل	ورودها قيم المواطنة
أولاً: الانتماء الوطنى:					
١	٩	٢	٣	١	إبراز قيم حب الوطن
٣	٢٧	٢	٣	٢	إبراز قيم الاعتزاز بالانتماء إلى كيان الوطن المصرى
١٥	١٢	١	٠	٣	إبراز دور الشخصية المصرية فى النهوض بالوطن وصنع تاريخه

٤	تنمية اتجاهات إيجابيه نحو المنتجات والصناعات الوطنية	١	٠	١	٠
٥	التركيز على تدعيم الهوية الثقافية والحضارية فى مواجهة العولمة	١	٢	١	١
٦	إلقاء الضوء على عبقرية الشعب المصرى ودوره الحضارى	٨	٢	٠	١
٧	التأكيد على المحافظة على مكتسبات الوطن ومنجزاته	١	٢	٠	١
٨	إلقاء الضوء على امجاد الماضى للاعتراز به والمحافظة على التراث المصرى	٢	٥	٠	٠
٩	تدعيم الشعور الوطنى والإحساس بالقومية المصرية	٠	١١	٢	٧
١٠	إلقاء الضوء على دور الزعماء وإنجازاتهم	٢	٠	٩	٠
مجموع التكرارات					
النسبة المئوية					
إجمالى النسبة					
		٤٢	٦٣	١٩	١٤
		%٩.٨١	%٨٤.٧١	%٥.٣٥	%٣.٩٤
		%٢٣.٨٣		%٩.٢٩	

يتضح من جدول (٣) أن النسبة العامة لانتشار قيمة الانتماء الوطنى فى كتاب التربية الوطنية للصف الأول الثانوى بلغت (%٩.٨١) بشكل صريح، (%١٤.٧١) بشكل ضمنى وإجمالاً (%٢٣.٨٣) بينما بلغت النسبة العامة لانتشار قيمة الانتماء الوطنى فى كتاب التربية الوطنية للصف الثالث الثانوى (%٥.٣٥) بشكل صريح، (%٣.٩٤) بشكل ضمنى وإجمالاً (%٩.٢٩) مما يجب أن تتضمنه المناهج من قيم المواطنة، ويعنى ذلك أن محتوى كتب التربية الوطنية بالمرحلة الثانوية لا يعطى الاهتمام الكافى لتنمية قيمة الانتماء الوطنى بإعتبارها أحد قيم المواطنة الرئيسية.

جدول (٤)

التكرارات ونسب انتشار قيمة العدالة والمساواة فى كتاب التربية الوطنية

للصف الأول والثالث الثانوى

م	قيم المواطنة	الصف		الاول الثانوى		الثالث الثانوى	
		شكل ورودها	صريح	ضمنى	صريح	ضمنى	
ثانياً: العدالة والمساواة:							
١	التأكيد على المساواة بين جميع المواطنين فى الحقوق والواجبات	٢	٠	١	١		

٢	التركيز على العدل فى إصدار الأحكام	٤	٠	٠	٠
٣	التأكد على أهمية احترام القانون والوعى به.	٠	٠	٠	٠
٤	التأكد على أهمية الدفاع عن الحق.	٣	٠	٠	٠
٥	التأكد على أهمية إتاحة فرص متساوية أمام جميع المواطنين.	٠	٠	٠	١
٦	إبراز قيم حقوق الإنسان كقيم لازمة لمعرفة الفرد بواجباته	٢	٠	١	٠
مجموع التكرارات		١١	صفر	٢	٢
النسبة المئوية		٢,٥٧%	صفر%	٠,٥٦%	٠,٥٦%
إجمالي النسبة		٢,٥٧%	١,١٢%		

يتضح من جدول (٤) أن النسبة العامة لانتشار قيمة العدالة والمساواة فى كتاب التربية الوطنية للصف الأول الثانوى بلغت (٢,٥٧%) وقد وردت بشكل صريح ولم ترد فى الكتاب بشكل ضمنى بينما تساوت النسبة العامة لورودها فى كتاب التربية للصف الثالث الثانوى بشكل صريح، وبشكل ضمنى حيث بلغت (٠,٥٦%) وإجمالاً (١,١٢%) مما يجب أن تتضمنه مناهج التربية الوطنية من قيم المواطنة، ويعنى ذلك إغفال مناهج التربية الوطنية فى الصفين الأول والثالث الثانوى الاهتمام بتنمية قيمة العدالة والمساواة باعتبارها أحد القيم الرئيسية لقيم المواطنة.

جدول (٥)

يوضح التكرارات ونسب انتشار قيمة الحرية والمسئولية
في مناهج التربية الوطنية للصف الأول والثالث الثانوي

م	الوصف ورودها قيم المواطنة	الشكل		الاول الثانوى		الثالث الثانوى	
		صريح	ضمنى	صريح	ضمنى	صريح	ضمنى
ثالثا: الحرية والمسئولية:							
١	التأكيد على الثقة بالنفس وتحمل المسؤولية	٢	٧	٠	٠	٠	٠
٢	التأكيد على ضرورة الوعي بالواجبات والاستعداد لأدائها	٠	٣	٠	٠	٠	٠
٣	التأكيد على فكرة ارتباط الحرية بالمسئولية	١	٢	٠	٠	٠	٠
٤	التأكيد على حرية العقيدة	١	٠	١	٠	٠	٠
٥	التأكيد على ضرورة تحقيق التوافق بين حرية الفرد وحرريات الآخرين	٠	٠	٠	٠	٠	٠
٦	التأكيد على ضرورة العمل الجاد وفق استطاعة الفرد وقدرته	٠	٢	٠	٠	٠	٠
٧	التأكيد على حرية الرأي والتعبير بما لا يتعارض مع المصلحة العامة	٤	٢	١	٠	٠	٠
٨	التأكيد على ضرورة تغلب الصالح العام على الصالح الخاص	٢	٠	٠	٠	٠	٠
٩	تنمية وعى الأفراد بقيمة الحرية	٩	٤	٠	٠	٠	٠
١٠	التأكيد على ضرورة مواجهة المشكلات وحلها	١	٣	٠	١	٠	٠
مجموع التكرارات		٢٠	٢٣	٢	١	١	٠
النسبة المئوية		٤٠,٦٧%	٥٠,٣٧%	٠,٥٦%	٠,٢٨%	٠,٢٨%	٠,٠٠%
إجمالى النسبة		١٠,٠٤%	٠,٨٤%	٠,٠٤%	٠,٨٤%	٠,٠٤%	٠,٨٤%

يتضح من جدول (٥) أن نسب انتشار قيمة الحرية والمسؤولية في كتاب التربية الوطنية للصف الأول الثانوى بلغت (٥٠,١٦٪) بشكل صريح، (٦٠,٢٥٪) بشكل ضمنى وإجمالاً (١١,٤١٪) مما يجب أن تتضمنه مناهج التربية الوطنية من قيم المواطنة، بينما بلغت نسبة انتشارها في كتاب التربية الوطنية للصف الثالث الثانوى (٠,٨٣٪) بشكل صريح، (٠,٤١٪) بشكل ضمنى وإجمالاً (١,٢٥٪) مما يجب أن تتضمنه مناهج التربية الوطنية من قيم المواطنة، ويعنى ذلك عدم اهتمام مناهج التربية الوطنية بالصفين الأول والثالث الثانوى بتنمية قيمة الحرية والمسؤولية بإعتبارها أحد القيم الرئيسية لقيم المواطنة.

جدول (٦)

يوضح التكرارات ونسب انتشار قيمة الوعي السياسي
في مناهج التربية الوطنية للصف الأول والثالث الثانوي

م	الصف	الأول الثانوى		الثالث الثانوى	
	شكل ورودها قيم المواطنة	صريح	ضمنى	صريح	ضمنى
رابعاً: الوعي السياسى:					
١	التأكيد على حق الفرد فى المشاركة فى صنع القرارات التى تحدد مستقبل حياته ومجتمعه	٠	٠	٠	٠
٢	التأكيد على أهمية المشاركة فى أعمال التشريع للمجالس النيابية	٠	٠	٠	٠
٣	التأكيد على احترام الدستور وسيادة القانون لتحقيق المصلحة العامة	٢	٠	١	٠
٤	التأكيد على ضرورة احترام أولى الأمر بما يحقق مصلحة الوطن	٠	١	٠	٠
٥	التأكيد على مبدأ الشورى وتطبيقه	١	١	٠	٠
٦	تنمية السوعى بضرورة احترام القوانين والتشريعات فى الدولة	٠	٠	٠	٠
٧	التعريف بطبيعة النظام السياسى للدولة	٠	١	٠	٠
٨	إبراز دور ومكانة المجتمع وقدرته على التأثير فى المحيط الإقليمى والعالمى	٥	٩	٢	٣
٩	التأكيد على ضرورة المشاركة فى تحقيق المصلحة العامة	٠	٠	٠	٠
مجموع التكرارات		٨	١٢	٣	٥
النسبة المئوية		١٨,٨٦%	٢٨,٠%	٠,٨٥%	١,٤٠%
إجمالى النسبة		٤,٧٢%		٢,٢٥%	

يتضح من جدول (٦) أن النسبة العامة لانتشار قيمة الوعي السياسى بإعتبارها أحد قيم المواطنة الرئيسية فى كتاب التربية الوطنية بالصف الأول الثانوى بلغ (١٠,٨٦٪) بشكل صريح، (٢,٨٠٪) بشكل ضمنى وإجمالاً (٤,٧٢٪) مما يجب أن تتضمنه مناهج التربية الوطنية من قيم المواطنة، بينما بلغت النسبة العامة لانتشار هذه القيمة فى مناهج التربية الوطنية للصف الثالث الثانوى (١,٨٥٪) بشكل صريح، (١,٤٠٪) بشكل ضمنى وإجمالاً (٢,٢٥٪) مما يجب أن تتضمنه مناهج التربية الوطنية من قيم المواطنة، مما يدل على عدم اهتمام مناهج التربية الوطنية بالصفين الأول والثالث الثانوى بتنمية قيمة الوعي السياسى لدى الطلاب.

ءءول (٧) يؤضء التكرارات ونسب انتشار قيمة السلام الاءءماعى

فى مناهج التربية الوطنوءة للصف الأول والثالث الثانوءى

م	الصف	الاول الثانوى		الثالث الثانوى	
		شكل	صريح	ضمنى	صريح
	ورودها قيم المواطنة				
خامسا: السلام الاجتماعى:					
١	إبراز قيم التسامح والعدالة والمساواة بين أفراد المجتمع	٠	٠	٠	٠
٢	التأكيد على حماية الأمن الداخلى من التهديدات الخارجية	٠	١	١	٠
٣	التأكيد على حق الوحدة الوطنية بين أبناء الشعب المصرى	٢	٣	٠	٠
٤	التأكيد على حسن الجوار والتعايش مع الآخر	٠	٠	٠	٠
٥	التعريف بثقافات الشعوب واحترامها	٠	٠	٠	٠
٦	التأكيد على ثقافة فض النزاعات بالحب والبعد عن الكراهية	٠	٠	٠	٠
٧	التأكيد على رفض فكرة التعصب والغضب	٢	٠	٠	٠
مجموع التكرارات		٤	٤	٤	١
النسبة المئوية		٠,٩٣%	٠,٩٣%	٠,٩٣%	٠,٢٨%
إجمالى النسبة		١,٨٦%		٠,٢٨%	

ىءضء من ءءول (٧) أن النسبة العامة لانتشار قيمة السلام الاءءماعى فى ءءاب التربية الوطنوءة للصف الأول الثانوءى قء تساوت فى وروءها الصرء والضمنى ءىء بلغت (٠,٩٣%) وإءمالاً (١,٨٦%) مما ءبب أن ءءضمنه مناهج التربية الوطنوءة من قءم المواطنة بءنما بلغت نسبة انتشار نفس القءمة فى ءءاب التربية الوطنوءة للصف الثالث الثانوءى (٠,٢٨%) بشءل صرء؁ ولم ءرء بشءل ضمنى ومن ءم فقء بلغت النسبة العامة لإءمالى انتشارها (٠,٢٨%) مما ءبب أن ءءضمنه مناهج التربية الوطنوءة بالصف الثالث

من قيم المواطنة، وهذا يدل على عدم اهتمام وإغفال هذا المنهج لقيمة السلام الاجتماعى على الرغم من كونها أحد قيم المواطنة الرئيسية.

جدول (٨)

يوضح التكرارات ونسب انتشار قيمة احترام الآخر والتعايش معه

فى مناهج التربية الوطنية للصف الأول والثالث الثانوى

م	الصف	الاول الثانوى		الثالث الثانوى	
		صريح	ضمنى	صريح	ضمنى
قيم المواطنة		شكل ورودها			
سادساً: احترام الآخر والتعايش معه:					
١	التأكيد على أدب الحوار والمناقشة	.	.	.	.
٢	التأكيد على أهمية تقبل نقد الآخرين	.	.	.	.
٣	تأكيد الرأى من خلال الأدلة والبراهين	.	٢	.	.
٤	التأكيد على قبول التعددية والاختلاف فى الرأى والاتجاهات والدين	.	١	.	.
٥	التأكيد على قيمة التواصل بين الحضارات والشعوب الأخرى	.	١	.	.
٦	الوعى بضرورة الالتزام بقواعد الآداب السليمة فى التعامل مع الآخرين	.	.	.	.
٧	التمييز بين الثوابت التى لا يجوز اختراقها وبين المتغيرات التى يجوز التفاوض فيها	.	١	.	.
مجموع التكرارات		صفر	٥	صفر	صفر
النسبة المئوية		صفر٪	١٧,١٪	صفر٪	صفر٪
إجمالى النسبة		١٧,١٪		صفر٪	

يتضح من جدول (٨) أن النسبة العامة لانتشار قيمة احترام الآخر والتعايش معه فى كتاب التربية الوطنية للصف الأول الثانوى قد بلغت (١٧,١٪) بشكل ضمنى، ولم ترد بشكل صريح على الإطلاق ومن ثم فقد بلغ إجمالى نسبة انتشارها (١٧,١٪) مما يجب أن

تتضمنه مناهج التربية الوطنية من قيم المواطنة، بينما لم ترد هذه القيمة على الإطلاق (لا بشكل صريح، ولا ضمنى) في مناهج التربية الوطنية للصف الثالث الثانوى، ومن ثم فقد بلغت إجمالى نسبة انتشارها (صفر٪) مما يجب أن تتضمنه مناهج التربية الوطنية من قيم المواطنة، مما يدل على عدم إغفال مناهج التربية الوطنية بالمرحلة الثانوية لقيمة احترام الآخر والتعايش معه باعتبارها قيمة رئيسية من قيم المواطنة.

جدول (٩)

يوضح التكرارات ونسب انتشار قيمة العمل الجماعي والتطوعي

في مناهج التربية الوطنية للصف الأول والثالث الثانوي

م	الصف	الأول الثانوى		الثالث الثانوى	
		صريح	ضمنى	صريح	ضمنى
ورودها قيم المواطنة		شكل			
سابعاً: العمل الجماعى والتطوعى:					
١	التأكيد على ضرورة المشاركة فى تحقيق أهداف الجماعة	٠	٠	٠	١
٢	التأكيد على أهمية المشاركة فى حل مشكلات المجتمع والنهوض به	٠	٢	٠	٠
٣	تشجيع العمل التطوعى من أجل الآخرين	١	٢	٠	٠
٤	التأكيد على الإيجابية والمشاركة الفعالة من جانب الأفراد	٠	١	١	١
٥	إلقاء الضوء على الرموز الوطنية ودورها فى النهوض بأوطانهم	٥	٠	٠	٠
٦	التقدير الكامل لشرف العطاء فى خدمة المجتمع والحكومة الدستورية	٠	٢	٠	٠
٧	غرس حب العمل وتقديسه فى نفوس الطلاب	٠	١	٠	٠
٨	إبراز أهمية التعاون والمشاركة فى إنجاز المهام المختلفة	٦	٤	٠	٥
مجموع التكرارات		١٢	١٤	٧	٧
النسبة المئوية		٢٠,٨٠%	٣٠,٢٧%	٧,٩٧%	١,٩٧%
إجمالى النسبة		٦٠,٠٧%		١٠٠%	

يتضح من جدول (٩) أن النسبة العامة لانتشار قيمة العمل الجماعى والتطوعى فى كتاب التربية الوطنية للصف الأول الثانوى بلغ (٢٠,٨٠٪) بشكل صريح، (٣٠,٢٧٪) بشكل ضمنى وإجمالاً (٦٠,٠٧٪) مما يجب أن تتضمنه مناهج التربية الوطنية من قيم المواطنة، أما بالنسبة لكتاب التربية الوطنية للصف الثالث الثانوى فقد بلغت نسبة ورود هذه القيمة به صراحة (صفر٪) وضمنياً (١٠,٩٧٪) أى أنه بلغ إجمالى نسبة ورود هذه القيمة فى كتاب الصف الثالث (١٠,٩٧٪) مما يجب أن تتضمنه مناهج التربية الوطنية من قيم المواطنة، وإن دل ذلك على شئ فإنما يدل على إغفال وعدم اهتمام مناهج التربية الوطنية بالصف الثالث الثانوى لقيمة العمل الجماعى والتطوعى، على الرغم من كونها أحد القيم الرئيسية لقيم المواطنة.

• نتائج الإجابة عن السؤال الثالث: "ما شكل ورود قيم المواطنة (صريح - ضمنى)

فى محتوى مناهج التربية الوطنية بالمرحلة الثانوية؟"

فى ضوء حساب النسب الخاصة بشكل ورود قيم المواطنة فى محتوى الكتب

(صريح ، ضمنى) جاءت النتائج كالتى:

جدول (١٠)

نسب ورود قيم المواطنة فى محتوى الكتب بشكل صريح

قيم المواطنة الكتب	الانتماء الوطنى	العدالة والمساواة	الحرية والمسئولية	الوعى السياسى	السلام الاجتماعى	احترام الآخر والتعايش معه	العمل الجماعى والتطوعى	المجموع
كتاب التربية الوطنية للصف الأول الثانوى	%٩,٨١	%٢,٥٧	%٤,٦٧	%١,٨٦	%٠,٩٣	صفر%	%٢,٨٠	%٢٢,٦٤
كتاب التربية الوطنية للصف الثالث الثانوى	%٥,٣٥	%٠,٥٦	%٠,٥٦	%٠,٨٥	%٠,٢٨	صفر%	صفر%	%٧,٠٤

جدول (١١)

نسب ورود قيم المواطنة في محتوى الكتب بشكل ضمني

المجموع	العمل الجماعي والتطوعي	احترام الآخر والتعايش معه	السلام الاجتماعي	الوعي السياسي	الحرية والمسؤولية	العدالة والمساواة	الانتماء الوطني	قيم المواطنة الكتب
٢٨,٢٥ %	٣,٢٧ %	١,١٧ %	٠,٩٣ %	٢,٨٠ %	٥,٣٧ %	صفر %	١٤,٧١ %	كتاب التربية الوطنية للسف الأول الثانوي
٨,١٥ %	١,٩٧ %	صفر %	صفر %	١,٤٠ %	٠,٢٨ %	٠,٥٦ %	٣,٩٤ %	كتاب التربية الوطنية للسف الثالث الثانوي

يتضح من جدول (١٠)، (١١) ما يلي:

- أن قيم المواطنة قد وردت في محتويات كتاب الصف الأول بشكل صريح بنسبة (٢٢,٦٤ %) وبشكل ضمني بنسبة (٢٨,٢٥ %)، وبالتالي فقد بلغ إجمالي نسبة ورودها في كتاب الصف الأول (٥٠,٨٩ %).
- أن قيم المواطنة قد وردت في محتويات كتاب الصف الثالث بشكل صريح بنسبة (٧,٠٤ %) وبشكل ضمني بنسبة (٨,١٥ %)، وبالتالي فقد بلغ إجمالي نسبة ورودها في كتاب الصف الثالث (١٥,١٩ %).
- ارتفاع نسبة الورد الضمني عن الورد الصريح لهذه القيم في محتويات الكتب (عينة التحليل).
- أن أدنى نسبة محسوبة للورد الصريح لقيم المواطنة في الكتب (عينة التحليل) كانت لقيمة احترام الآخر والتعايش معه.
- أن أدنى نسبة محسوبة للورد الضمني لقيم المواطنة في الكتب (عينة التحليل) كانت للقيمتين (السلام الاجتماعي، واحترام الآخر والتعايش معه).
- أن نسب ورود هذه القيم قد جاءت متفاوتة سواء بشكل ضمني أو صريح داخل محتوى كل من الكتابين.

- نتائج الإجابة عن السؤال الرابع: "إلى أى مدى يمارس معلم المواد الفلسفية (التربية الوطنية) هذه القيم فى آدائه الصفى؟"
- للإجابة عن السؤال الرابع قامت الباحثة بحساب التكرارات والنسب المئوية لممارسات المعلمين للأدوار السلوكية المرتبطة بقيم المواطنة، مستخدمة فى ذلك اختبار (ت) للعينة الواحدة عند نقطة قطع = (٢) وقد جاءت النتائج كالآتى:

جدول (١٢)

مستوى أداء المعلمين للأدوار السلوكية المرتبطة بقيم المواطنة التكرارات والنسب المئوية

م	قيم المواطنة	التكرارات القصوى	التكرارات والنسبة المئوية	يمارس بدرجة كبيرة	يمارس بدرجة متوسطة	لا يمارس	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	قيمة "ت"
١	الانتماء الوطنى	٧٢٠	ت ن	٩٠ ١٢.٥٠	٧٥ ١٠.٤٢	٥٥٥ ٧٧.٠٨	١.٣٥	٠.٦٩	٣.٦٤
٢	العدالة والمساواة	٧٢٠	ت ن	١٠٥ ١٤.٥٨	٨٩ ١٢.٣٦	٥٢٦ ٧٣.٠٦	١.٢٣	٠.٥٣	٥.٦٢
٣	الحرية والمسئولية	٨١٠	ت ن	٩٧ ١١.٩٨	١٠٨ ١٣.٣٣	٦٠٥ ٧٤.٦٩	١.٣٧	٠.٦٩	٣.٥٣
٤	الوعى السياسى	٨١٠	ت ن	١٣٩ ١٧.١٦	٧٢ ٨.٨٩	٥٥٩ ٧٣.٩٥	١.٤٣	٠.٧٧	٢.٨٦
٥	السلام الاجتماعى	٦٣٠	ت ن	٩٧ ١٥.٤٠	١٠١ ١٦.٠٣	٤٣٢ ٦٨.٥٧	١.٤٧	٠.٧٥	٢.٧٣
٦	احترام الآخر والتعايش معه	٦٣٠	ت ن	١٠٦ ١٦.٨٣	٧٢ ١١.٤٣	٤٥٢ ٧١.٥٥	١.١٣	٠.٩٠	٣.٧٤
٧	العمل الجماعى والتطوعى	٧٢٠	ت ن	٨٧ ١٢.٠٨	٥٩ ٨.١٩	٥٧٤ ٧٩.٧٢	١.٣٢	٠.٦٨	٣.٨٧

قيمة "ت" الجدولية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) = ٢.١٤٤

قيمة "ت" الجدولية عند مستوى دلالة (٠.٠١) = ٢.٩٧٠

* دالة عند مستوى (٠.٠١) ** دالة عند مستوى (٠.٠٥)

يتضح من جدول (١٢) أن قيمة "ت" المحسوبة أكبر من القيمة الجدولية عند مستوى دلالة (٠.٠١) لكل من قيم الانتماء الوطنى، العدالة والمساواة، الحرية والمسئولية احترام الآخر والتعايش معه، العمل الجماعى والتطوعى، وأن قيمة "ت" المحسوبة أكبر من القيمة الجدولية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) لكل من قيمتى الوعى السياسى، والسلام الاجتماعى، كما يتضح أن المتوسط المحسوب لجميع قيم المواطنة أقل من المتوسط

الاعتبارى (٢)، وهذا يدل على عدم ممارسة معلمى التربية الوطنية للأدوار السلوكية المرتبطة بقيم المواطنة أثناء قيامهم بالتدريس، وهذا ما تشير إليه النسب المئوية المحسوبة للتكرارات والتي يتضح من خلالها أن نسبة:

- (٧٧,٠٨٪) من إجمالى عدد المعلمين لا يمارسون الأدوار السلوكية الخاصة بقيمة الانتماء الوطنى مع طلابهم أثناء قيامهم بالتدريس.
- (٧٣,٠٦٪) من إجمالى عدد المعلمين لا يمارسون الأدوار السلوكية الخاصة بقيمة العدالة والمساواة مع طلابهم أثناء بالتدريس.
- (٧٤,٦٩٪) من إجمالى عدد المعلمين لا يمارسون الأدوار السلوكية الخاصة بقيمة الحرية والمسئولية مع طلابهم أثناء قيامهم بالتدريس.
- (٧٣,٩٥٪) من إجمالى عدد المعلمين لا يمارسون الأدوار السلوكية الخاصة بقيمة الوعى السياسى مع طلابهم أثناء قيامهم بالتدريس.
- (٦٨,٥٧٪) من إجمالى عدد المعلمين لا يمارسون الأدوار السلوكية الخاصة بقيمة السلام الاجتماعى مع طلابهم أثناء قيامهم بالتدريس.
- (٧١,٧٥٪) من إجمالى عدد المعلمين لا يمارسون الأدوار السلوكية الخاصة بقيمة احترام الآخر والتعايش معه مع طلابهم أثناء قيامهم بالتدريس.
- (٧٩,٧٢٪) من إجمالى عدد المعلمين لا يمارسون الأدوار السلوكية الخاصة بقيمة العمل الجماعى والتطوعى مع طلابهم أثناء قيامهم بالتدريس.

تفسير النتائج:

أولاً: فيما يتعلق بنسب انتشار قيم المواطنة فى كتب التربية الوطنية بالمرحلة الثانوية العامة: جاءت النسبة العامة متدنية جداً فى كتاب التربية الوطنية للصف الثالث الثانوى فقد بلغت ١٩, ١٥ ٪، بينما بلغت النسبة العامة لانتشارها فى كتاب الصف الأول الثانوى ٨٩, ٥٠ ٪، ويلاحظ من خلال هذه النسب أن الفجوة كبيرة بين وجود القيم فى كل من كتابى الصف الأول والثالث الثانوى، مما يدل على أن التركيز على

قيم المواطنة أو اعطاء وزن نسبى أكبر لقيم المواطنة فى المقررات الدراسية محل الدراسة يرتبط ارتباطاً عكسياً بالفرقة الدراسية، ومعنى هذا أن صانع السياسة التعليمية يهتم بطرح قيم المواطنة لدى الطلاب الأصغر سناً، ويقل الميل للاهتمام بطرحها للطلاب الأكبر سناً على خلاف ما يقضى به منطق الأشياء.

وقد جاءت هذه النتيجة متفقة إلى حد كبير مع نتائج دراسة (عبد العزيز بن عبد الله الرئيسى، ١٤٢١هـ) التى هدفت إلى تحليل القيم المتضمنة فى مقررات التربية الوطنية للصفوف الثلاث الأخيرة من المرحلة الابتدائية، وتوصلت من خلال نتائجها إلى أن توزيع القيم التى صنفها الباحث فى تسع مجموعات جاءت متباينة فى نسب توزيعها بين الكتب الثلاث، وداخل الكتاب الواحد، وهناك تماثل بين هذه النتيجة ونتيجة البحث الحالى مع اختلاف المرحلة التعليمية، كما اتفقت هذه النتيجة مع دراسة (إبراهيم محمد أحمد، ٢٠٠٦) التى أكدت نتائجها وجود قصور فى مدى تضمين كتب القراءة والنصوص بالمرحلة الثانوية العامة لقيم المواطنة التى يجب أن تتضمنها تلك المناهج، ومعنى هذه النتيجة أن نسبة ٨٤,٨١٪ من محتويات كتاب التربية الوطنية للصف الثالث الثانوى، ونسبة ٤٩,١١٪ من محتويات كتاب التربية الوطنية للصف الأول الثانوى يبت جوانب معرفية ووجدانية ومهارية غير ذات صلة بقيم المواطنة التى تمثل هوية هذا المجتمع ومنطلق توجهاته.

ثانياً: تباينت النسب التى مثلت بها كل قيمة من قيم المواطنة فى كتب التربية الوطنية بالمرحلة الثانوية، فمثلت قيمة الانتماء الوطنى بنسبة ٢٣,٨٣٪ فى كتاب الصف الأول ونسبة ٩,٢٩٪ فى كتاب الصف الثالث الثانوى، بينما مثلت قيمة العدالة والمساواة بنسبة ٢,٥٧٪ فى كتاب الصف الأول، ١,١٢٪ فى كتاب الصف الثالث الثانوى، أما قيمة الحرية والمسؤولية فقد مثلت بنسبة ١٠,٠٤٪ فى كتاب الصف الأول، ونسبة ٠,٨٤٪ فى كتاب الصف الثالث الثانوى، وبلغت نسبة قيمة الوعى السياسى فى كتاب الصف الأول ٤,٧٢٪، ٢,٢٥٪ فى كتاب الصف الثالث، أما قيمة

السلام الاجتماعى فبلغت نسبة انتشارها فى كتاب الصف الأول ٨٦,١٪، ٢٨,٠٪ فى كتاب الصف الثالث وقد جاءت قيمة احترام الآخر والتعايش معه بنسبة ١٧,١٪ فى كتاب الصف الأول ولم تمثل فى كتاب الصف الثالث وأخيراً جاءت قيمة العمل الجماعى والتطوعى ممثلة بنسبة ٦٠,٧٪ فى كتاب الصف الأول وبنسبة ١٧,٩٪ فى كتاب الصف الثالث الثانوى، وهذا يشير - بشكل أو بآخر - إلى أن ما رُصد من قيم للمواطنة ضمن محتويات هذه الكتب إنما ورد بشكل عشوائى غير مخطط له ويؤكد ذلك النتائج الواردة فى جدولى (١٠)، (١١)، حيث تشير إلى ارتفاع نسبة ورود هذه القيم بشكل ضمنى عن نسبة ورودها بشكل صريح فى الكتب (عينة التحليل) فقد كانت النسبة فى كتاب الصف الأول الثانوى ٢٢,٦٤٪ بشكل صريح و ٢٨,٢٥٪ بشكل ضمنى وفى كتاب الصف الثالث الثانوى ٧,٠٤٪ بشكل صريح، ٨,١٥٪ بشكل ضمنى، ومعنى ذلك أن هذه القيم كانت ترد فى الكتب عرضاً، ودون قصد من مخططى محتويات هذه الكتب وربما لم تكن من بين اهتمامات مؤلفى الموضوعات المختارة، بالإضافة إلى أن ارتفاع نسبة ورودها بشكل ضمنى عن نسبة ورودها بشكل صريح لا يحقق الهدف المرجو وهو تحقيق المواطنة المسؤولة حيث يسعى المعلمون والمتعلمون دائماً إلى تحصيل ما ينص عليه صراحة وقد لا يُعتقد بما هو ضمنى فى محتويات هذه الكتب.

ثالثاً: توضح النتائج الواردة فى جدولى (١٠)، (١١) أن طبيعة الموضوعات التى تعالجها الكتب (عينة التحليل) ذات علاقة وثيقة بنسبة ورود قيم المواطنة، فتوضح أن أدنى نسبة محسوبة كانت لقيمة احترام الآخر والتعايش معه (صفر٪) فى الكتابين (الأول والثالث الثانوى)، مما يؤكد عدم اهتمام محتوى المنهج بالموضوعات التى تؤكد هذه القيمة وتنميتها فى سلوكيات الطلاب، مما يتعارض مع طبيعة التربية الوطنية من جهة، ومتطلبات إعداد الناشئة والشباب للمواطنة من جهة أخرى، أما أعلى نسبة فكانت لقيمة الانتماء الوطنى التى بلغت نسبتها (٢٣,٨٣٪) فى كتاب

الصف الأول، و(٩٠,٢٩٪) فى كتاب الصف الثالث، فقد جاءت معظم موضوعات الكتابين لتؤكد على قيمة الانتماء الوطنى فهى تدور حول مصر ودورها الحضارى وتتحدث عن موقع مصر وعبقريته وأهميته الحضارية، وعبقريته الشعب المصرى، ويتحدث عن شخصيات مصرية رائدة، أما كتاب الصف الثالث فهو يتحدث عن القومية العربية باعتبار أن مصر قلب الأمة العربية النابض، كما يتحدث عن التأثير المتبادل بين الحضارتين العربية والإسلامية والأوربية، ومما لا شك فيه أن مثل هذه الموضوعات لابد أن تحمل فى طياتها نوعاً من الانتماء الوطنى سواء جاء بصورة صريحة أو ضمنية، أما قيمة احترام الآخر والتعايش معه فلم تلق الاهتمام الكافى فى مثل هذه الموضوعات.

رابعاً: فى ضوء النتائج الواردة فى جدول (١٢) يتضح ضعف مستوى أداء معلمى التربية الوطنية للأدوار السلوكية المرتبطة بقيم المواطنة، وذلك بالنسبة لجميع الأدوار السلوكية حيث تراوحت تلك النسبة بين (٦٨,٥٧٪) و(٧٩,٧٢٪) ويمكن تفسير ذلك بأن معلمى التربية الوطنية بالمرحلة الثانوية يركزون أثناء تدريسهم فقط على ما جاء فى محتوى المنهج، دون أية إضافة أو استخدام لحدث جارى أو مواقف حياتية، فضلاً عن عدم اهتمامهم بمناقشة آراء الطلاب أو تشجيعهم على المشاركة بالرأى، وعدم استخدامهم لإستراتيجيات تدريسية تؤكد على إيجابية المتعلم مثل "المناقشة والحوار، وحل المشكلات العصف الذهنى، لعب الأدوار، التعلم التعاونى، الألعاب التعليمية الخ" إنما ينصب اهتمامهم الجم على الإلقاء والتلقين، هذا بالإضافة إلى عدم اهتمامهم بالأنشطة التربوية سواء الصفية أو اللاصفية، واتباع سياسة تعويد الطلاب على الطاعة بدلاً من الحوار والمناقشة ذلك لأن المعلم الذى يمنح طلابه الفرصة للمناقشة معه ومع زملائه أثناء شرح الدروس، وكذلك النقد واحترام الرأى، ويساوى بين الطلاب، ويقدم لهم أحاديث نبوية وحوارات ومناقشات عن قيم المساواة يشرك فيها جميع الطلاب بغض النظر عن ديانتهم ومستواهم الاجتماعى

والاقتصادى إنما يقوم بتدريب طلابه على ممارسة هذه القيم واكتسابها ولكن المستقصى للواقع التعليمى عندنا نجد أن معلمى مادة التربية الوطنية هم أنفسهم غير مقتنعين بأهمية هذه المادة ودورها فى تحقيق المواطنة لدى الطلاب، فهم ينظرون إليها على أنها مجرد عروض وديكورات سياسية لا هم لها سوى شحن عقول الطلاب بشعارات سياسية لا عائد منها، هذا بالإضافة إلى إحساسهم هم أنفسهم بعدم جدوى المشاركة السياسية والمدنية، ومن ثم ففاقد الشئ لا يعطيه ومن هنا جاءت النتائج لتوضح ضعف مستوى أداء معلمى التربية الوطنية للأدوار السلوكية المرتبطة بقيم المواطنة وهى أيضاً نتيجة منطقية لعدم اهتمام محتوى منهج التربية الوطنية بالمرحلة الثانوية بهذه القيم.

- نتائج الإجابة عن السؤال الخامس: "ما التصور المقترح لتضمين قيم المواطنة بمناهج التربية الوطنية بالمرحلة الثانوية وترجمتها فى أداء المعلمين؟"
- فى ضوء نتائج التحليل السابق الذى تم فى هذه الدراسة لكتب التربية الوطنية بالمرحلة الثانوية تم وضع تصور مقترح لكيفية تضمين قيم المواطنة داخل هذه الكتب وذلك اعتماداً على محورين أساسيين هما:
- المحور الأول:** يتعلق بكيفية تضمين قيم المواطنة فى مناهج التربية الوطنية بالمرحلة الثانوية.

المحور الثانى: خاص بالتصور المقترح لدور المعلم فى تنمية قيم المواطنة.

المحور الأول: الخاص بكيفية تضمين قيم المواطنة فى مناهج التربية الوطنية بالمرحلة الثانوية:

وهنا تقترح الباحثة مدخلين لتضمين قيم المواطنة بمناهج التربية الوطنية أولهما: تضمين قيم المواطنة ضمن الموضوعات الموجودة بالكتاب والتى تسمح بطبيعتها بذلك دون الإخلال ببنية الموضوعات المقررة، وكذلك ما يمكن أن ينميه المعلم من قيم أثناء تدريسه لهذه الموضوعات. مثال ذلك قيمة الانتماء الوطنى يمكن تضمينها ضمن بعض الموضوعات

الموجودة بكتاب الصف الأول والثالث مثل (موقعنا وأهميته الحضارية . النيل وواديه العظيم . عبقرية الشعب المصرى . مصر الاسلامية) وثانيهما: اقتراح موضوعات مستقلة يمكن إضافتها لموضوعات كتب التربية الوطنية بالصفين الأول والثالث الثانوى والتى من شأنها تدعيم وتنمية قيم المواطنة لدى الطلاب ومن هذه الموضوعات:

١. دروس عن المواطنة: مفهومها وأهم خصائصها، وذلك مع عرض صور لبعض النماذج الفعالة من البطولات المصرية عبر العصور (لتنمية قيمة الانتماء الوطنى).
٢. دروس عن الحقوق والحريات والواجبات العامة، بحيث يتعرف الطالب من خلال هذه الدروس على ماله من حقوق، وما عليه من واجبات مع التأكيد على ضرورة ممارسة الحرية فى إطار من النظام العام، وتنمية وعى الطلاب بضرورة العمل ودوره فى تحقيق الرفاهية والتقدم (لتنمية قيمة الحرية والمسئولية).
٣. الدستور والقانون وحاجة الفرد والمجتمع إليه (لتنمية قيمة العدالة والمساواة).
٤. أهمية السلام ومزاياه للفرد والمجتمع (لتنمية قيمة السلام الاجتماعى).
٥. دور المؤسسات التنظيمية فى المجتمع مثل الدولة/ الحكومة/ والسلطات الرئيسية الثلاث (لتنمية قيمة الوعى السياسى).
٦. دروس عن الأعمال التطوعية والخيرية وفضل العمل التطوعى فى الإسلام، مع ذكر أمثلة للمؤسسات الخيرية والاجتماعية التطوعية فى مصر، ودورها وإنجازاتها (لتنمية قيم العمل الجماعى التطوعى).
٧. دروساً عن القيم والعادات الايجابية فى المجتمع والعلاقات مع الآخرين (لتنمية قيمة إحترام الآخر والتعايش معه).

ومما لاشك فيه أن توعية الطلاب بأهمية قيم المواطنة وإكسابها لهم من خلال تدريس هذه الدروس لابد وأن يتم من خلال أسلوب يتعد عن الالقاء والشرح المتواصل والحفظ والاستظهار، ويركز على الحوار والمناقشة الحرة والفعالة، بإسلوب تفاعلى مشوق يحفز الطلاب على التأمل فيما هو مطروح للمناقشة، ويدعوهم إلى الحوار البناء لمناقشة

آرائهم وتصوراتهم، ومن ثم فنحن نقترح فى هذا التصور أن يتم إستخدام طرق التدريس التالية (الحوار والمناقشة . العصف الذهنى . لعب الأدوار . الاكتشاف . الاستقصاء) وبذلك يصبح للطريقة التى يستخدمها المعلم فى تنفيذ موضوعات المنهج أثراً كبيراً على الطلاب يوازى تأثير المنهج المكتوب نفسه.

ولتأصيل وعى الطلاب بقيم المواطنة نقترح أن يضمن المنهج عدداً من الأنشطة التعليمية المختلفة التى تساعد ممارستها الطلاب على اكتساب قيم المواطنة ومن هذه الأنشطة.

- الرحلات والزيارات الميدانية للأماكن الأثرية والتراثية.
- تفعيل دور الصحافة المدرسة وجماعات الخطابة والجماعات المدرسية للأنشطة المختلفة.
- تكليف الطلاب بجمع صور ورسومات تتعلق بالموضوعات التى يتضمنها الكتاب والتعليق عليها وتصنيفها فى ملفات خاصة.
- تكليف الطلاب بتصميم أدوات مبسطة لجمع البيانات والمعلومات بمساعدة المعلم.
- تمثيل الأدوار لبعض المواقف والشخصيات المرتبطة بموضوعات الكتاب.
- الاستماع إلى قصص إفتراضية أو قضايا واقعية يطرحها المعلم على الطلاب ومناقشتها.
- كتابة مذكرات يومية عن التصرفات والمعتقدات التى تتعارض مع مسئوليات ومهام المواطن.
- إجراء عمليات إنتخابية داخل الفصل.
- تصميم مجلات حائط يعبر فيها الطلاب عن آرائهم، وتوضح علاقة الفرد بالمجتمع.
- تنظيم دورات، وكتابة أبحاث الخ.

ولقد أكدت العديد من الدراسات التى أجريت فى هذا المجال على أهمية ممارسة الطلاب للأنشطة التربوية بإعتبارها السبيل لدعم روح المواطنة وتنمية قيمتها (عصام ٢٠٠٢)، (Lion, G, 2003).

أما التقويم: فى التصور المقترح فينبغى أن يكون عملية مستمرة طوال العام الدراسى وشاملة لجميع جوانب التعلم (المعرفى . الوجدانى . المهارى)، ويجب أن يتم التقويم من خلال أسئلة تحت على التفكير والقيام بعمل ما ، فقد لوحظ أثناء تحليل كتب

التربية الوطنية للصفين الأول والثالث الثانوى إعمءاء التقويم على قياس الجوانب المعرفية وأهمال قياس الجوانب المهارية والوجدانية للطلاب .

المحور الثانى : العلم ودوره فى تنمية قيم المواطنة وآليات تنفيذ ذلك :

لكى يسهم المعلم فى تنمية قيم المواطنة لدى طلاب المرحلة الثانوية يوصى بالمقترحات الآتية:

- يجب أن يشعر المعلم طلابه بأهمية التربية من أجل المواطنة وذلك من خلال سلوكياته بإعتباره القدوة العملية للتنشئة السياسية فهو نموذج سلوكى حى وقدوة يحتذى بها .
- يجب أن يشجع طلابه على متابعة القضايا العامة والشئون السياسية الداخلية والخارجية والإهتمام بها ويوفر لهم مايلزمهم لذلك .
- يجب أن يشجع الطلاب على التعبير عن آرائهم بحرية ومسئولية تجاه القضايا والأحداث العالمية والمحلية مما يساعد الطلاب على فهم القيم والمعتقدات المختلفة ووجهات النظر المتعارضة .
- يجب على المعلمين إشراك طلابهم فى عدد من الأنشطة الصفية واللاصفية التى يمكن من خلالها غرس وتنمية قيم المواطنة .
- يجب أن ينوع المعلم فى طرق واساليب تدريسه ويبتعد عن التلقين وطرق التدريس التقليدية ويعتمد على طرق التدريس التفاعلية التعاونية بما يساعد على تحقيق مخرجات التربية من أجل المواطنة .

وبعد فهذه بعض المقترحات التى ترى الباحثة أنها ضرورية لتنمية قيم المواطنة لدى طلاب المرحلة الثانوية سواء من جانب منهج التربية الوطنية أو من جانب معلمها وتفترض الباحثة أن الأخذ بهذه المقترحات يمكن أن يسهم فى خلق مواطن صالح متمسك بقيم المواطنة وعلى وعى بها.

التوصيات:

توصى الدراسة الحالية فى ضوء ما توصلت إليه من نتائج بالآتى:

- جعل مادة التربية الوطنية مادة أساسية تضاف درجاتها إلى المجموع الكلى لدرجات الطلاب حتى يكون لها قيمة فى نظر كل من الطلاب والمعلمين وأولياء الأمور، ولابد كذلك أن تكون هذه المادة على نفس درجة أهمية المواد الأخرى التى يدرسها الطلاب بالمرحلة من حيث: المضمون، والوقت المخصص، والدرجات التى تضاف للمجموع والتقييم التتابعى، وإعداد المعلم الخ.
- ضرورة إثراء محتويات مناهج التربية الوطنية بالمرحلة الثانوية بالمزيد من قيم المواطنة فى ضوء ما كشفت عنه عملية تحليل المحتوى.
- ضرورة التخطيط المسبق لدى جهات الاختصاص فى لجنة المناهج لتحديد كيفية توزيع قيم المواطنة وتضمينها فى مناهج التربية الوطنية مع مراعاة التوازن والشمول والتتابع والتكامل بين تلك القيم.
- تدريب معلمى المواد الفلسفية (التربية الوطنية) بالمرحلة الثانوية أثناء الخدمة على قيم المواطنة وكيفية تنميتها لدى الطلاب.
- ضرورة تضمين دليل المعلم قائمة بقيم المواطنة التى يسعى منهج التربية الوطنية إلى تنميتها لدى المتعلمين سواء بطريقة مباشرة أو بصورة ضمنية.
- التأكيد على أهمية استخدام المعلمين لأساليب تدريسية تساعد الطلاب على التفاعل الإيجابى فى مناقشة الموضوعات التى تتعلق بالقضايا والمشكلات الاجتماعية والسياسية فى جو من الحرية والديمقراطية مثل (المناقشة والحوار، لعب الأدوار، حل المشكلات، العصف الذهنى، التعلم التعاونى) حيث تساعد هذه الإستراتيجيات فى تنمية قيم المواطنة.
- يجب تخصيص مواد ومقررات جديدة لتعليم المواطنة فى مراحل التعليم الجامعى ومن الممكن إفراد تخصص لمعلمى التربية السياسية أو المدنية فى مؤسسات إعداد

المعلم بحيث نضمن التثقيف السياسى والمدنى لكافة المعلمين من جانب، وإعداد المعلم المتخصص فى التربية الوطنية من جانب آخر.

مقترحات الدراسة :

تقترح الباحثة الدراسات التالية:

- أثر إثراء كتب التربية الوطنية بقيم المواطنة على سلوكيات المواطنة لدى الطلاب.
- واقع قيم المواطنة المتضمنة فى كتب ومناهج أخرى بمراحل تعليمية أخرى.
- فاعلية برنامج تعليمى مقترح فى تنمية قيم المواطنة لدى عينة من طلاب كليات التربية.
- تطوير منهج التربية الوطنية فى ضوء المستويات المعيارية للتعليم.
- تقويم الأداء التدريسى للمعلمين فى المرحلة الثانوية فى ضوء ممارستهم لقيم المواطنة.

مراجع البحث

١. إبراهيم محمد أحمد على (٢٠٠٦): واقع قيم المواطنة في مناهج اللغة العربية وآداء معلميه بالمرحلة الثانوية، مجلة البحوث النفسية والتربوية، كلية التربية، جامعة المنوفية، ع ١، ص ٢٢٧.
٢. إبراهيم محمد سعيد إبراهيم (١٩٩٩): جدوى تدريس التربية القومية بالاستقصاء الاجتماعي في تنمية الوعي السياسى والمفاهيم المرتبطة بالتربية السياسية لدى طالبات الثانوية العامة، مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق، ع ٣٣، سبتمبر.
٣. أحمد جابر أحمد السيد (١٩٩١): مدى فاعلية مقررات الدراسات الاجتماعية ومعلميه في تنمية القيم الخلقية والاجتماعية بالحلقة الثانية من التعليم الأساسى، مجلة كلية التربية بسوهاج، جامعة أسيوط العدد (٦)، المجلد (١)، يناير.
٤. أحمد عبد الله، عماد صيام (٢٠٠٢): الانتماء والمشاركة مدخل لحقوق الطفل في المدرسة والمجتمع، المجلس القومى للطفولة والأمومة، مشروع تأسيس أندية حقوق الطفل، القاهرة، ص ٥٠٤.
٥. الهام عبد الحميد فرج (٢٠٠١): المناهج الدراسية والوعي الاجتماعى والسياسى للمرأة في مصر، التعليم ومستقبل المجتمع المدنى، مركز الجزويت الثقافى، الإسكندرية، ص ١١٠.
٦. جامعة الإسكندرية (١٩٨٠): أبحاث إعادة بناء الإنسان المصرى، التقرير الخامس الشباب المصرى فى إطار القيم الاجتماعية والاقتصادية، مطبعة الإسكندرية، ص ١٢-٣٤.

٧. جمال سند السويدي (٢٠٠١): نحو استراتيجيات وطنية لتنمية قيم المواطنة والانتماء دراسة مقدمة إلى ندوة التربية وبناء المواطنة، ٢٩ - ٣٠ سبتمبر كلية التربية، جامعة البحرين، ص ٦٠.
٨. جون ايلياس، شارن ميريام، ترجمة عبد العزيز النيل (١٩٩٥): الأصول الفلسفية لتعليم الكبار، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، الجهاز العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار، القاهرة، ص ١٥٣.
٩. حسين كامل بهاء الدين (٢٠٠٣): مفترق الطرق، القاهرة، مطابع الأهرام، ص ١٨٣.
١٠. حسين كامل بهاء الدين (٢٠٠١): الوطنية في عالم بلا هوية، القاهرة، دار المعارف.
١١. حميدة عبد العزيز إبراهيم (١٩٩٢): أزمة الانتماء وأبعادها التربوية، مجلة التربية والتنمية، العدد الرابع، السنة الثانية، القاهرة، مركز التنمية البشرية والمعلومات.
١٢. حنان عبد الرحيم رزق (٢٠٠٢): دور بعض الوسائط التربوية في تنمية وتأصيل القيم الأخلاقية لدى الشباب في ظل ملامح النظام العالمي الجديد، مجلة كلية التربية بالمنصورة، العدد ٤٨، يناير، ص ١٢٢.
١٣. راشد بن حسين العبد، صالح بن عبد العزيز النصار (١٤٢٦): التربية الوطنية في مدارس المملكة العربية السعودية: دراسة تحليلية مقارنة في ضوء التوجهات التربوية الحديثة، دراسة مقدمة للقاء السنوي الثالث عشر لقادة العمل التربوي، الباحة.
١٤. رشدي أحمد طعيمه (ب ت): مناهج التعليم في ظل العولمة، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، مجلة التربية والتعليم، القاهرة العددان ١٧، ١٨.
١٥. رشدي طعيمه (٢٠٠٤): تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية، مفهومه - أسسه - استخداماته، دار الفكر العربي، القاهرة.

١٦. روجر هولء سورء (٢٠٠٠): المدارس الءى ءخلق أءواراً ءقلىقة ذات قىمة للشباب
ءرءمة: أءمء عطىه أءمء، مجلة مسءقبلىاء، المجلء (٣)، ع (٣)
القاهرة، مركز مطبوعات الئونسكو، سبءمءر.
١٧. سامى عبء السملع نور الءىن (١٩٩٧): ءقافة المدرسة فى ضوء ءىمقراطىة الءلعم
رسالة ءكءوراه عىر منشورة، كلىة التربية، ءامعة عىن شمس.
١٨. سعىء إسماعىل على (١٩٨٩): التربية الوطنىة فى مدارسنا، "الءءقىف العلمى"
والءلقىن السىاسى، هموم الءلعم المصرى، بوءن ناشر.
١٩. سلىمان نسىم (١٩٨٨): معوقات التربية السىاسىة بالمدرسة المصرىة الءءىة
التربىة المعاصرة، القاهرة، ع (١٠)، ءونىو، ص١٣١.
٢٠. سىف بن ناصر المعمرى (٢٠٠٢): ءقوىم مقرراء التربية الوطنىة بالمرحلة الاعداءىة
بسلطنة عمان فى ضوء ءصائص المواطنة، رسالة ماجسءىر عىر
منشورة، كلىة التربية، ءامعة السلطان قابوس، ص٢٠.
٢١. شعبان ءامء محمد على، ناءىة ءسن إبراهىم (٢٠٠١): ءطوىر مناهء الءلعم
لءنمىة المواطنة فى الألفىة الءالءة لءى الطلاب بالمرحلة الءانوىة المركز
القومى للءوءء التربوىة والءنمىة، القاهرة، ص١ ص٢، ص٤، ص٩.
٢٢. شىرىن عىء مرسى شرف (٢٠٠٧): ءور الءلعم الأساسى فى ءنمىة قىم المواطنة
رسالة ماجسءىر عىر منشورة، كلىة التربية، ءامعة بنها، ص٨.
٢٣. صلاح قنصوة (١٩٨٤): ءسرب الشءور بالاءءماء لءى الشباب، المؤءمر ءولى الءاسع
للاءصاء والءاسباء العلمىة والءوءء الءءماعىة والسكانىة ٣.
١٠/٤/١٩٨٤، ءامعة عىن شمس.
٢٤. عاءل رسمى النءىء (٢٠٠١): برنامء مقءرء فى ءراساء الءءماعىة لءنمىة مفهم
المواطنة لءى ءلامىء المرحلة الاعداءىة، ورقة مقءمة إلى نءوة التربية
وبناء المواطنة، ٢٩. ٣٠ سبءمءر، كلىة التربية، ءامعة البءرىن، ص١٠.

٢٥. عبء الخالق يوسف سعد وآخرون (٢٠٠٤): المواطنة وتنمئتها لءى طلاب التعلئم قبل الجامعى؁ رؤئة مقارئة؁ المركز القومى للبحوء التربوءة والتنمئة القاهرة.
٢٦. عبء السلام نوبر (٢٠٠٥): التعلئم كبوءقة للمواطنة؁ المواطنة المصربة ومستقبل الءيمقراطئة؁ الطبعة الأولى؁ القاهرة؁ مكتبة الشروق الءولئة؁ المجلء الثانى؁ ص ص ١٠٩٥ - ١٠٩٧.
٢٧. عبء العزئز الغانم (١٩٩٠): أخلاقاء مهنة التعلئم معائرب لضبط سلوكاء المعلمئن؁ مجلة دراساء الخلف العبى والجزيرة العربئة؁ العءء (٦٢)؁ السنة (١٦)؁ ص ص ٨٧ - ٨٨.
٢٨. عبء الطلف حسن حئءر (١٩٩٢): رؤى ءيمقراطئة فى المنهج الءراسى؁ مجلة التربية المعاصرة؁ العءء ٢٤؁ السنة التاسعة؁ ءئسمبر؁ النفل للنشر والتوزئع الإسكئءرئة؁ ص ٣٠.
٢٩. عبء الله بن محمء المعقل (٢٠٠٤): آللل أنشطة التعلئم فى مقرراء التربية الوطنئة بالمملكة العربئة السعوءئة ووءهة نظر المعلمئن آجاهها مجلة دراساء تربوءة واجتماعئة؁ مجلد (١٠)؁ العءء (٣) ص ص ١٣٧. ٧٩.
٣٠. -----: ص ص ٥٨ - ٥٩.
٣١. عبء المنعم المشاط (١٩٩٤): التعلئم والتنشئة السئاسئة؁ مركز البحوث السئاسئة القاهرة؁ ص ١٥٥.
٣٢. عبء الوءوء مكروم (٢٠٠٣): الاسهاماء الموءوعة للتعلئم الجامعى فى تنمية قئم المواطنة؁ مجلة مستقبل التربية العربئة؁ ع (٣٢)؁ ئنائر؁ ص ص ٥٥ ٥٧.

٣٣. عصام توفيق قمر (٢٠٠٢): دور الأنشطة التربوية فى مواجهة المشكلات السلوكية لدى الطلاب بالمرحلة الثانوية، مجلة مستقبل التربية العربية المجلد (٨)، ع (٢٥)، القاهرة، إبريل، ص ٢٦٥.
٣٤. على عبد العظيم سلام (٢٠٠٦): معايير تضمين الثقافة العربية الاسلامية فى مناهج اللغة العربية وتقويم منهج الثانوية العامة فى ضوءها المؤتمر العلمى الثالث: جودة التعليم فى ظل الشراكة بين كليات التربية ووزارة التربية والتعليم، فى الفترة من ٨ - ٩ مارس، كلية التربية بأسوان جامعة جنوب الوادى، ص ٢٤٤.
٣٥. فكرى ريان (٢٠٠٠): التدريس "أهدافه، أسسه، أساليبه، تقويمه، نتائجه تطبيقاته"، القاهرة، عالم الكتب، ص ٥٦.
٣٦. كمال المنوفى (١٩٧٩): التنشئة السياسية فى الأدب السياسى المعاصر، مجلة العلوم الاجتماعية، العدد (١٤)، السنة السادسة، ص ١٣- ٣٥.
٣٧. كمال المنوفى (٢٠٠١): الجامعة وبناء المواطنة، جريدة الأهرام، العدد ٤١٦٧٤١١ يناير، القاهرة، ص ١٠.
٣٨. كمال نجيب كامل الجندى (١٩٩٢): المدرسة والوعى السياسى، كتاب التربية المعاصرة، الطبعة الأولى، الإسكندرية، النيل للنشر والتوزيع.
٣٩. ليندا هريرا (محرر) (٢٠٠٣): قيام جلوس، ثقافات التعليم فى مصر، مجلس السكان الدولى، منطقة غرب آسيا وشمال أفريقيا، القاهرة، ص ٩.
- المجالس القومية المتخصصة (١٩٧٧): المجلس القومى للتعليم والبحث العلمى والتكنولوجيا، التربية السياسية وتنمية الشعور الوطنى والانتماء والمسئولية، الدورة الرابعة (أكتوبر- يوليو).
٤٠. مجدى المهدي (٢٠٠١): تربية الإنسان العربى فى ضوء القرآن والسنة، المنصورة، دار الوفاء للنشر والتوزيع، ص ١٥٥.

٤١. محمد إبراهيم أبو خليل (١٩٩٠): التنشئة السياسية لطلاب المرحلة الثانوية الفنية بمحافظة البحيرة، دراسة تقويمية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الإسكندرية.
٤٢. محمد عبد الرؤوف خميس (١٩٩٥): فاعلية منهج مطور فى التربية الوطنية فى تنمية بعض جوانب التعلم اللازمة لخصائص المواطنة لدى طلاب المرحلة الثانوية، رسالة دكتوراه، كلية التربية بدمنهور، جامعة الإسكندرية.
٤٣. محمد يحيى ناصف (٢٠٠١): الدور الخلقى للمعلم داخل المدرسة، صحيفة التربية القاهرة، رابطة خريجى معاهد وكليات التربية، السنة ٥٣، العدد (١)، أكتوبر، ص ٩.
٤٤. محمود عبد الرارزق شفشق وآخرون (١٩٨٥): المدرسة الابتدائية، أنماطها الأساسية واتجاهاتها العالمية المعاصرة (الكويت، دار القلم).
٤٥. منال عبد الخالق جاب الله (٢٠٠٣): صراع الدور وأخلاقيات التدريس لدى معلمى المرحلة الثانوية فى ضوء بعض المتغيرات الشخصية والمهنية ةمجلة كلية التربية، جامعة بنها، المجلد ١٣، العدد ٥٥، أكتوبر، ص ١٤.
٤٦. نادية سالم (١٩٨٣): التنشئة السياسية للطفل المصرى، من واقع تحليل مضمون الكتب المدرسية، المجلد الاجتماعى القومية، ع يناير، مايو سبتمبر، ص ص ١٧-٤٣.
٤٧. نجلاء أحمد راتب (١٩٩٠): الانتماء الاجتماعى والشخصية المصرية، ماجستير غير منشورة، كلية الاعلام، جامعة القاهرة.
٤٨. نسرین إبراهيم البغدادى (١٩٨٧): التعليم والتنشئة السياسية فى مصر، دراسة ميدانية على عينة من طلاب المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب، جامعة عين شمس.

٤٩. هديل محمود اللئى (١٩٩٨): القيم الديمقراطية لءى طلاب الحلقة الأولى من التعلل الأساسى؁ رسالة ماجستير غير منشورة؁ كلية التربية بالإسماعيلية؁ جامعة قناة السويس؁ ص ٦٥.
٥٠. وزارة التربية والتعلل (٢٠٠٤): الإدارة العامة للتعلل الثانوى؁ إدارة المناهج والكتب والأهءاف؁ والمناهج الدراسية؁ ملزمة رقم (٣).
٥١. يوسف خلفة غراب (د. ت): إشكالية تربية الانتماء للطفل المصرى "دراسة تحليلية" لقراءة المضمون التعللى للتذوق الفنى لتارىخ الفنون بالتعلل الأساسى؁ كلية التربية؁ حلوان.
٥٢. يوسف خليل يوسف (١٩٩٤): دور التربية الوطنية فى تكوين المواطن الصالح فى مرحلة التعلل الأساسى؁ أكاديمية البحث العلمى؁ القاهرة؁ ص ٣٦
53. Anton De Grawe, (1999): The Challenges for The International Institute for Education Planning, IIEP, New Slater, Vol. () No.4, Dec,p10.
54. Boyer, E.L. (1990): "Civic Education for Responsible citizens, Educational Leadership, Vol, 84, No3,pp5-7.
55. Griffith, R (2000): National Disaster? Education and citizenship.
56. Hepburng, M.A: Service Learning in Civic Education: A concept with long Study Roots, Theory Into practice, Vol. (36).
57. Joycel, F, (1993): Citizenship Tomorrow: What Did you learn in School to day? Early Child Development and care.
58. Jonas, F, Soltis (1999): Reaching Professional Ethics, Journal of Teacher Education, Vol. 2, No. 1,p3.
59. Keer, D. (2003): Citizenship Education in England: The making of a new Subject, on line Journal of Social Science Education.
60. Lian, G, (2003): Learning to teach citizenship in Secondary Education, London, Rutledge Falmer,p187.
61. Medelyn, H, (1998): Teaching civics, Council for Basic Education, Washing, Basic Education, Vol. 429p 37.
62. Macdonald, L. (2003): Traditional approaches to citizenship education, globalization, towards a peace education frame word A doctorate dissertation, Dalhousie university Canada.
63. The International Encyclopedia of Education, Vol, 2. P.



جامعة سوهاج

بالاشتراك مع



جمعية الثقافة من أجل التنمية

دور مدرسة المستقبل في إنقاذ الطفل من خطر سوء المعاملة والعمل، الإعاقة

الدكتور
يسرى جاد الله عبد خصاونه
وزارة التربية والتعليم – الأقرون

مقدمة.

تحتل الطفولة مكانة مركزية في المجتمعات الإنسانية، وخاصة بعد المكتشفات النفسية الحديثة التي، أكدت أن إنشاء شخصية الإنسان تتوقف على حالته في مرحلة الطفولة، حيث تتشكل ٥٠٪ من قوى الطفل الذهنية في السنوات الأربع الأولى، و ٣٠٪ في الأربع السنوات الثانية، و ٢٠٪ في الأربع السنوات الثالثة؛ حيث اعتبرت السنوات الست الأولى من حياة الطفل مرحلة هامة وحاسمة في بناء شخصيته، حيث تتحد فيها صفاته الشخصية، وتزداد مكتسباته العقلية وقدراته الذكائية فضلا عن مكتسباته البيئية الأخرى، وبخاصة في مجال اللغة والسلوك حيث يزيد الطفل فيها سرعة النمو في جميع مظاهره، مما يساعد الطفل على التعلم واكتساب المهارات المختلفة، والتوافق الشخصي والاجتماعي. { خصاونه؛ ٢٠٠٥؛ ص ١٦. }

ولهذا فان الطفل الذي لم تتوفر له بيئة اجتماعية صحية، تمكنه من النماء السليم، قد يتعرض للحرمان أو الإساءة، أو الاضطرابات النفسية والعقلية، ويتعرض للانحرافات والسلوكيات السلبية.

والطفل الذي يتعرض إلى الحرمان الاجتماعي والاقتصادي، ويدخل إلى سوق العمل مبكرا، فيساء إلى تربيته؛ ويحرم من أن تصان حياته من مخاطر الانحراف الاجتماعي والسلوكي لذا لم يصل الطفل إلى شخصية سليمة عندما يدرك مرحلة الرشد.

والطفل المعوق الذي لا يعيش في بيئة اجتماعية سليمة، توفر له المناخ العاطفي المناسب وترعاه، لكي يندمج مع نظامه الاجتماعي، بدلا من أن يعيش عالة على أسرته ومجتمعه، { الجشعمي؛ ٢٠٠٥؛ ص ٣. } يفقد مجتمعه اهدارات تربية واقتصادية كبيرة ويترتب على هذه الحالات من الحرمان اضطرابات في شخصيتهم وتكوينهم المستقبلي، ولذلك لا يصلحون للذهوض بمسؤوليات التنمية الاجتماعية الشاملة، أو أداء ادوار اجتماعية فاعلة. ومن هنا جاءت العلاقة القوية بين الطفولة والتنمية في المجتمع، فأى

مجتمع يرغب في التنمية الحقيقية، ينبغي أن يعطي أطفاله كل عناية واهتمام في مرحلة طفولتهم المبكرة.

ولذلك فإن المجتمعات الحديثة الواعية، أو المجتمعات المثقفة أو مجتمعات المعرفة، تحاول مبكرا التفكير في مواجهة المشكلات التي يتعرض إليها الأطفال في مراحل نموهم، وبخاصة حالات الإساءة، والعمل المبكر، والإعاقة. ومن هنا تأتي هذه الدراسة لتعالج هذه الحالات التي يتعرض إليها الأطفال، من أجل تنشئتهم بطريقة سليمة ليصبحوا عوامل بناء في بيئاتهم الاجتماعية المختلفة وليس عوامل إشكاليات.

مشكلة الدراسة وأسئلتها.

يتعرض الطفل للإساءة والقهر والحرمان، إذا لم ينشأ في بيئة اجتماعية صحية وتربوية سليمة، تحد من نموه نموا طبيعيا في مرحلة الطفولة، لذلك تمثل هذه الدراسة رؤية للعلاقات المتبادلة بين مرحلة الطفولة، وما يتعرض الطفل له في هذه المرحلة من سوء معاملة، أو دخول مبكر لسوق العمل أو إعاقة تلازمه. لكي ينال الطفل الرعاية والاهتمام ويبقى سليما من كل ألوان المعوقات لينمو إنسانا في ضوء فطرته ليكون قادرا على الإنتاج في المستقبل، لأنه قد تحرر في طفولته من كل ألوان الإساءة والقهر والحرمان، ونما في ضوء إمكاناته، في إطار من الرعاية الداعمة لشخصيته، والتربية الموجهة لقيمه في سلوكه الاجتماعي، ليكون لبنة فعالة في مجتمعه الإنساني حاضرا ومستقبلا؛ ونظرا لأهمية هذه المتطلبات لشخصية الفرد والمجتمع الإنساني كله. حاولت مشكلة الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١. ما التحديات التي يتعرض إليها الأطفال في مرحلة نموهم، وتعيق من إنشاء شخصياتهم الإنسانية؛ وما الإجراءات لمواجهةها؟
٢. ما خطورة ظاهرة تشغيل الأطفال في مرحلة الطفولة؛ وما الإجراءات لمواجهةها؟
٣. ما خطورة تعرض الأطفال المعوقين إلى الإساءة إليهم، وما الإجراءات لمواجهةها؟

أهداف الدراسة.

وتهدف هذه الدراسة إلى بيان خطورة إزعاج الأطفال؛ وقهرهم؛ والإساءة إليهم؛ وحرمانهم من حقوقهم النمائية في مرحلة طفولتهم، وأثر ذلك على تطوير شخصياتهم والاهدارات البشرية التي تترتب على ذلك .

أهمية الدراسة.

تأتي أهمية هذه الدراسة من الأفكار والمفاهيم التي ستعرض فيها، حول إنقاذ الطفل من كل ألوان القهر الذي يعيق نمائه، ويعوقه عن أداء دوره الإنساني في المستقبل كما أنها ذات أهمية إلى كل الأسر في المجتمع العربي، وإلى المؤسسات، والإفراد المهتمين بتربية الطفل ورعايته في المجتمعات الإنسانية.

حدود الدراسة .

ستعالج هذه الدراسة التحديات التي يتعرض إليها الأطفال في إطار الإساءة إلى طفولتهم والتشغيل المبكر لهم، وعدم إيلاء المعوقين من الأطفال العناية والرعاية، والإجابة عن أسئلتها.

منهجية الدراسة .

ستستخدم الباحثة، المنهج القائم على المسح والتحليل اللغوي والفكري؛ مع شيء من الاستنتاج والاستقراء للحالات المرتبطة بموضوع الدراسة.

تعريف المصطلحات.

الطفولة : هي مرحلة تطورية من عمر الإنسان، تبدأ من مرحلة الجنين في رحم أمه، فالولادة فالرضاعة، فالطفولة المبكرة، فالطفولة المتوسطة، فالطفولة المتأخرة، فمرحلة المراهقة، حتى بداية سن الرشد. { خصاونه؛ ٢٠٠٥؛ ص ١٧ } .

سوء المعاملة : هي سلوكات أسرية واجتماعية وتربوية خاطئة، في التعامل مع الطفل تحرمه من تلبية حاجاته الأساسية، والجسدية، والنفسية، والاجتماعية والتربوية وتؤدي إلى مخاطر تعيق نمو الطفل نموا طبيعيا، في مراحل طفولته المختلفة .

عمالة الطفل : هي الجهد الجسدي الذي يقوم به الطفل، ويؤثر على صحته الجسدية، أو العقلية، أو النفسية، وتتعارض مع تعليمه الأساسي.

الاعاقة : عبارة عن ضعف أو عجز في الوظائف الجسمية، أو العقلية، أو اللغوية عند الطفل تمنعه من ممارسة نشاطاته كالاطفال العاديين، إلا من خلال الاعتماد على الآخرين ومساعدتهم له.

اجراءات النمو الطبيعي:

تعتبر الطفولة من اهم المراحل العمرية التي يمر بها الفرد في حياته؛ ففيها تتشكل شخصيته ويكون أكثر تأثراً بالعوامل والظروف المختلفة المحيطة به؛ وهذا يؤكد على الدور والمسؤولية الاخلاقية والاجتماعية التي يجب ان تقوم بها كل من الاسرة خاصة والمؤسسات التربوية عامة؛ لتتكاتف جهودها في التعاون من اجل رعاية الطفل وتربيته ؛ وتلبية حاجاته الاساسية المختلفة في جميع مراحل العمرية، لايجاد شخصية تربوية سليمة البناء؛ عقليا، ونفسيا، ووجدانيا؛ واجتماعيا، وبهذا تصبح الركيزة الاساسية للبناء والتنمية المستقبلية قوية.

ولكن في هذه المرحلة هذه المرحلة قد يتعرض الطفل للاساءة؛ اما من الوالدين، او من يقوم مقامهما في تربيته ورعايته؛ او الاثنيتين معا؛ والتي تبدأ من تربيته والصراخ به الى هذه كي يكف عن البكاء والالين، ثم صفقه وضربه، وأهانتته واذلاله ؛ والاساءة اليه بعدم تلبية حاجاته النفسية والجسمية؛ والوجدانية، وهذا سوف يؤدي الى معاناته مستقبلا من مشكلات مختلفة؛ كالاساءة تحمل في طياتها ايداء نفسيا؛ وهدما للجسم ، واعاقة للنمو وعادة ما تكون هذه الاساءة محاطة بالكتمان، اذ يطويها الطفل بداخله وتلازمه الخبرات الصمدية، وتضي معه مدى الحياة ؛ مما يسبب اضرارا نفسية حادة بعيدة المدى؛ قد تصل الى حد تناقل فيه صدمة الاساءة عبر الاطفال الذين تعرضوا للاساءة ؛ وقد يصبحوا آباء مسيئين، في سلوكهم حيث تظهر عليهم سمات الانطواء والعزلة ؛ والخوف من التحدث مع الكبار.

ولهذا لا بد من الاهتمام بتربية الطفل وحمايته ؛ ورعايته رعاية سليمة من قبل كافة المؤسسات المسؤولة عنه؛ والتصدي لظاهرة الاساءة اليه والتخفيف من حدة ايقاعها على الطفل وتهيئة الظروف الصحية له؛ والتي تساعد على النمو السليم؛ ولتحقيق كل هذا لا بد من العمل التعاوني ضمن الوسائط الآتية:

. الاسرة :

تعد الاسرة الاساس الجوهري لانماء الطفل، ففي احضانها يتربى، ومن دفتها ينمو ومن حنانها يتربى، ومن سلوكها يشدد، فهي الركيزة الاساسية في نموه الانساني؛ ومع كل هذا؛ تتفاوت مهارات الاسر في التعامل واساليب تربيته، فبعضها يدرك قيمة الطفل واهمية العناية به ورعايته واشباع حاجاته؛ ليتمكن من التهوض بدوره الاجتماعي مستقبلا، والبعض الاخر يعتبر وجود الطفل موضوعا طبيعيا في الاسرة؛ فلا يدرك اهمية رعايته؛ وتقديم حقوقه؛ وما يترتب على اهمالهم نتائج وطنية واجتماعية؛ وفي مثل هذه الحالات يتوجب على الدولة التدخل لانقاذ اطفالها من اخطار تحيط بهم، لصالحهم اولا وللوطن ثانيا؛ وذلك بوضع برامج فاعلة للتربية الاسرية، بهدف تنمية المهارات الوالدية وتوعية الاهل وتدريبهم حول اساليب التنشئة السليمة، ومسؤولياتهم نحو حقوق اطفالهم وسلامتهم، وضرورة انشاء مؤسسات ارشاد اسري لرعاية الاطفال، وتوفير خدمة اعادة تأهيل مرتكبي الاساءة للذين أساءوا معاملة الطفل جنسيا وعاطفيا وجسديا من داخل الاسرة ، وتوعية الاسر من مخاطر وقوع الطفل ضحية للاستغلال الجنسي، او الاتجار به فضلا عن تعديل التشريعات الخاصة بالطفل وتفعيلها . { مسودة الخطة الوطنية الاردنية للطفولة. الاطفال المحرومون من الرعاية الاسرية ص ١٢٧-١٢٨، ١٦/١٢/٢٠٠٩م

{ http://www.unicef.org/jordan/arabic/jo_care.doc

. التربية والتعليم:

تتحمل المؤسسة التربوية دورا مهما في تنشئة الطفل وتعليمه؛ يتكامل مع دور الاسرة في رعاية الطفل، فمن خلال المدرسة يقتبس الطفل الكثير من السلوكات الحياتية

التي يمارسها في واقعه الاجتماعي؛ ولهذا يجب ان تحميه المؤسسة التربوية من الاخطار التي قد تهدد بناءه؛ لاكسابه منظومة من القيم الحميدة؛ والممارسات الايجابية، ليحقق شعار " ندخل لتتعلم ونخرج لنخدم"، وذلك من خلال: تضمين المناهج المدرسية بالقيم الفكرية والاخلاقية المستمدة من روح الاسلام وثقافته في التعامل مع الطغل وتربيته، ومفاهيم تعلم المهارات الحياتية، وإيجاد ثقافة مدرسية ايجابية، تسهم في تشكيل شخصية الطفل والتعامل بوعي مع جميع المتغيرات بامتلاكه حصانة ذاتية يستطيع من خلالها ترسيخ ما يستقبله من أفكار وأراء وقيم، لقبول الصالح ونبد خلافه. { بارو، ٢٠٠٤، ص ١٤٠-١٧٤ } .

بالإضافة الى الإعداد اللوا لدية السليمة منذ البداية، وتوفير الضمانات الاساسية لتصبح المؤسسة التربوية بيئة صحية آمنة، وجاذبة تلبي احتياجات الطفل النمائية والبنائية والاجتماعية والنفسية ورغباتهم داخل المؤسسة التربوية وخارجها، من خلال تصميم البرامج الفردية والجماعية الهادفة، { مسودة الخطة الوطنية الاردنية للطفولة الاطفال المحرومون من الرعاية الاسرية، ص ١٢٥ ١٢٠٩/١٢٠٩م

. { http://www.unicef.org/jordan/arabic/jo_care.doc }

وتأهيل المعلمين وتدريبهم على اساليب تربوية حديثة للتعامل مع الاطفال، ضمن قدراتهم العقلية وفئاتهم العمرية عند ذلك ستقل ظاهرة التسرب المدرسي؛ كما يساعد في الحد من هذه الظاهرة دعم الطالب الفقير بتأمين اللوازم والتبرعات المدرسية، لتصبح المدرسة وحدة اجتماعية واقتصادية، تعمل على زيادة مشاركة أولياء الأمور في الإدارة المدرسية وخاصة الاطفال المعرضين للخطر، { الأردن؛ مؤتمر الاطفال البلدية والمجتمع؛

٢٠٠٩/٢/١٨ { <http://www.amanjordan.org/amview.php?ArtID=14488> }

وإعداد برامج السلامة الشخصية لتدريب الطلبة والمعلمين وإدارة المدرسة على التعامل مع مصادر الخطر في المؤسسة، وتوعية العاملين في المؤسسات التربوية، حول اساليب الممارسات المناسبة لانماء الطفل، وتوفير الأخصائيين النفسيين المؤهلين، بالإضافة الى موظفي وزارة الصحة الذين يقومون بإعطاء الاطفال المطاعيم لتحصينهم ضد الأمراض

وهم داخل المؤسسات التربوية وخارجها، وتدريبهم على المهارات اللازمة في التعامل مع الاطفال ضحايا الاساءة، واتخاذ الأساليب والإجراءات الفاعلة لحماية الاطفال من ذوي الاحتياجات الخاصة من خطر الاستهداف أو التعرض للاساءة. ودعوة المؤسسات التربوية والاجتماعية جميعها، لدراسة ظاهرة الاساءة للطفل، ومن ثم انشاء قاعدة بيانات لحالات الاساءة للطفل وعمل دراسات أخرى دورية في هذا المجال، واستحداث تخصصات جامعية جديدة في مجال الطفولة؛ كالطب النفسي للطفل؛ والإرشاد النفسي له؛ والإرشاد الأسري وتمريض الاطفال؛ وإدارة وتنظيم مؤسسات حماية الطفل والأسرة. {مسودة الخطة الوطنية الأردنية للطفولة. الاطفال المحرومون من الرعاية الاسرية، ص ١٥٢، ٢٠٠٩/١٢/١٦م [://www.unicef.org/jordan/arabic/jo_care.doc](http://www.unicef.org/jordan/arabic/jo_care.doc) }.

كما ينبغي تطوير واقع الخدمات التربوية، والتأهيلية في رياض الاطفال، باعتبارها مدخلا رئيسا في بناء الطفل؛ وتمكين الطفل ممن ليست لديه فرصة الالتحاق بالدراسة النظامية من مواصلة تعليمه عبر برامج التعليم غير النظامي. { مشاريع عديدة تنفذها "إنقاذ الطفل" للتأثير ايجابيا في حياة الاطفال، ٢٠٠٩/١٢/١٦، www.alghd.jo\print.html } .

الرعاية الاجتماعية:

تعتبر مؤسسات الرعاية الاجتماعية من الركائز الاساسية لحماية الطفل من الاساءة، من خلال دورها الذي يركز على الإصلاح المجتمعي؛ وتقديم الرعاية المناسبة للأطفال المحرومين من الرعاية الاسرية، وخاصة الاسر المعرضة لخطر التفكك، اذ يتطلب دورها ان توفر فريق متخصص من ذوي الخبرة والكفاءة للعمل في مجال وقاية الاسر من التفكك والانحراف، وتطوير خدمات الإرشاد الأسري لحل المشاكل الاسرية قبل تفاقمها وتقديم المساعدات والخدمات للأسر الفقيرة، ومن ثم اندماجها في البرامج التنموية، وتطوير الخدمات النفسية والإرشادية والبرامج اللاصفية، بما فيها الترويحية والثقافية المقدمة

لأطفال دور الرعاية، وتدريبهم في مجالات التعليم المختلفة والتدريب المهني ليتمكنوا من تأمين حياة كريمة لهم بعد تخرجهم، ويصبحوا قادرين على الاندماج والتكيف داخل مجتمعهم، بالإضافة على البرامج التوعوية المتعلقة بالممارسات والسلوكيات الاجتماعية الايجابية وتجنب السلبية، وإكسابهم المهارات الحياتية المختلفة، وزيادة فاعلية الجهات الداعمة لكفالة اليتيم مع بقائهم ضمن أسرهم الأصلية، وخفض عدد الاطفال في دور الرعاية، وذلك بالنظر في بدائل الرعاية فتحديد المعايير ودراسة المخاطر، ووضع نظام وتفعيل تعليمات الاسرة البديلة. وتطوير المهارات المجتمعية المستخدمة لحماية أطفال الاسر المعرضة لخطر الجروح والانحراف والاساءة، وتطوير الكفاءة المهنية والمؤسسية لنظام رعاية الاطفال المخالفين للقانون، من خلال تفعيل آلية التعامل مع هذه الفئة من الاطفال، في القضايا البسيطة بحيث تبقيهم داخل أسرهم ، ولكن بمراقبة العاملين الاجتماعيين. وتطوير البرامج لزيادة التواصل بين الاطفال المخالفين للقانون وأسرهم وتطوير التشريعات بهذا المجال؛ والعمل على انشاء قضاء متخصص للأطفال وضابطة عدلية متخصصة، وان تحاط الإجراءات المتخذة بالسرية التامة ، حتى لا يساء فهم الطفل مستقبلا وتوفير كادر مؤهل ومتعدد التخصصات ؛ بحيث يتناسب مع عدد الاطفال واحتياجاتهم، داخل مراكز الأحداث، وان تتم دراسة جدوى الأنظمة الحالية ومدى تطورها؛ والعمل على تطويرها بما ينسجم مع ما دعا اليه الاسلام؛ والمواثيق العالمية.

. الرعاية الصحية:

يمثل نمو الطفل الصحي قاعدة أساسية للمراحل اللاحقة، وعلى هذه الرعاية الصحية يعتمد نمو الطفل نموًا سليمًا جسديًا وعقليًا ووجدانيًا، وبذلك يتمتع بحقه في هذا المجال، وتتوفر له الحماية من الاساءة الصحية، لتأمين جيل سليم وقوي، يسهم مستقبلا في التنمية والتطوير والتقدم الوطني لهذا لا بد من الاهتمام بالطفل قبل تشكله وأثناء حمله وبعد ولادته، ومن ثم تنشئته ورعايته، فصحة الأم لها تأثير على صحته عندما يتشكل في أحشائها، كما أنها تشكل أساس لصحته، فاختيار الأم سليمة الصحة واجب، والتأكد من

سلامة الحمل، وحمايته أثناء ذلك بالابتعاد عن المؤثرات العقلية جميعها، ووضع الخطط والأساليب المناسبة للتدخل الوقائي والعلاجي في الوقت المناسب، وإصدار أدلة إرشادية توعوية وقائية من قبل الجهات الرسمية المسؤولة وتوفير الرعاية الطبية للطفل والام من قبل كوادر طبية متخصصة، للحد من وفيات الاطفال الناتجة عن عدم إعطائهم الأمصال والمطاعيم والمضادات الحيوية والمغذيات نتيجة السوائل المفقودة من أجسامهم، والابتعاد عن الرضاعة الطبيعية التي تمنح الطفل مناعة طبيعية، حيث أشار تقرير منظمة الصحة العالمية (WHO) ان معظم حالات الوفاة بين الاطفال والأمهات ناتج عن انعدام الرعاية الطبية والعلاجية أثناء الحمل والولادة، وان ٩٠٪ من حالات الوفاة يعود لستة حالات مرضية تتمثل في الاعتلالات الوليدية الحادة؛ والالتهاب الرئوي، والإسهال والملا ريا والحسبة والايذر؛ { حياة الأم ووليدها في خطر، ٢٠٠٩١٢٢٠ <http://www.dw-world.de/dw/article/0,1545616,00.html> } . كما أشار تقرير اليونيسيف لعام ٢٠٠٩ بأنه لا يزال إنجاب الاطفال، يشكل اكبر المخاطر الصحية على الأم، اذ تموت ألف وخمسمائة أم يوميا أثناء الولادة . { تقرير وضع الاطفال في العالم ٢٠٠٩، ٢٠٠٩١٢١١ www.unicef.org/Arabic/sowc09 } . ولحماية الطفل في ظل هذه المؤشرات يستوجب ذلك وضع برنامج وطني يعزز السلوكات الصحية عند الاسرة، لامتلاك الكفاءة والمهارة الصحية في التعامل مع الحالات الطارئة عند الاطفال، والابتعاد عن الزواج المبكر والاهتمام بالتربية الجنسية الصحيحة لدى الاطفال، ونشر التوعية بين جميع أفراد المجتمع وخاصة الاطفال عن مخاطر المخدرات، والمؤثرات العقلية التي يقع ضحيتها الصغار، وتدريب الاسر على المهارات الواجب إتباعها في التعامل مع الطفل نفسيا واجتماعيا في حالة تعاطيه المخدرات او المواد الطيارة، وذلك من قبل فريق متخصص في مؤسسات معتمدة، بالإضافة الى إيجاد أماكن علاجية متخصصة شمولية للتعامل مع الاطفال في حالة تعاطي المخدرات، التي تتلاءم واحتياجاتهم البنائية.

. الإعلام:

ويعزز الإعلام مجالات الرعاية السابقة جميعها، في حماية الطفل من الاساءة فالإعلام هو الراصد الحقيقي لحجم المسألة مهما كان نوعها، ولهذا له دور مباشر في نشر البرامج التوعوية المختلفة حول الطفل، وحمايته من الاساءة والمحافظة عليه كعنصر رئيس في النماء والتنمية المستقبلية؛ وذلك من خلال التعريف بحقوقه التي نصت عليها الشرائع السماوية والمواثيق العالمية، والتركيز على مخاطر المخدرات والإدمان والتدخين ودخول سوق العمل مبكرا ، والتسرب من المدرسة، بالإضافة الى مخاطر سوء التغذية والمعاملة وتلوث البيئة ومياه الشرب ، ومخاطر الطرق والحروب التي قد تلحق بالطفل عاهة مستديمة، الى جانب الأضرار النفسية التي يتعرضون لها.

. اجراءات حماية الطفولة من سوق العمل المبكر:

يعتمد بناء الطفل وضمائه، في مراحل نموه على الخدمات التي توفرها البيئة المحيطة بالطفل من داخل الاسرة او خارجها، وعلى دور الثقافة المجتمعية السائدة، اما ان تكن على درجة من الوعي لاحتياجات مرحلة الطفولة فتعمل على تلبية هذه الاحتياجات او قد تحرمه منها فتسيء اليه، بطرق مختلفة كظاهرة زجه في سوق العمل، حيث ان هذه الاساءة للطفل ترتبط بدرجة تقدم المجتمع او تخلفه، او بوجود مشكلات اجتماعية واقتصادية وتربوية او اختفاؤها، او بمعرفة التشريعات والقوانين المنظمة لجانب عمالة الطفل واحترامها، او تجاهلها، او لوجود العنصرية او نتيجة للحروب التي قد تخلف عبء اقتصادي.

لذلك تعتبر قضية رعاية الطفل وحمايته من اهم القضايا التي يجب ان يتصدى لها المجتمع لمواجهة الآثار السلبية المترتبة مستقبلا لانتشار هذه الظاهرة، وارتباط ذلك بالتراجع الاجتماعي والاقتصادي، واعاقة تقدم المجتمع وازدهاره، لذلك يجب التنبه للعوامل المسببة لعمالة الطفل، سواء أكانت أسرية او كانت مجتمعية، فلا بد من الحد منها بإجراءات مشتركة بين جميع الأطراف المسؤولة عن الطفل. كارتفاع معدلات الإنجاب وارتباطها بالفقر، او التفكك الأسري، وانخفاض المستوى التكنولوجي، وانتشار

ثقافة الاستهلاك، والتسرب من التعليم، والبطالة، وسيادة بعض القيم الثقافية التي تشجع عمل الطفل، كنظرة الاهل بان يعمل الطفل أفضل من ان يلعب في الشارع، او ليتزود ببعض المهارات المفيدة لمستقبله حينما يصبح راشدا. وانطلاقا من معرفة العوامل المسببة لظاهرة عمل الاطفال، لا بد ان تتضافر الجهود مختلف الأطراف، لتمكين من القضاء التدريجي، او التقليل من حجم هذه الظاهرة؛ ومنع دخول أعداد جديدة الى سوق العمل.

ولواجهة ظاهرة عمالة الطفل وأخطارها، لا بد من اجراءات وقائية، تتلخص بضرورة تصديق وتطبيق الاتفاقيات والمواثيق العالمية والإقليمية التي تمنع عمل الطفل وإجراءات علاجية تسهم في توفير الحوافز الاقتصادية، لرفع مستوى دخل اسر الاطفال العاملين، كمنح نقدية وتوفير وجبات غذائية مدرسية، وتأمين اللوازم المدرسية من رسوم وقرطاسيه، وأنشأان كتب . { عمالة الطفل في مصر، ٢٠٠٩/٢٢/٢٣

. { drsaber.0fees.net/files/Child%20Labour.doc }

بالإضافة الى انشاء مشاريع إنتاجية تستهدف اسر الاطفال العاملين، وفتح المجال أمام الاطفال لتعلم مهنة او صنعة وبصورة تطوعية منهم، شريطة ان يتوفر عنصر الاستمتاع عندهم، بحيث يتلائم التدريب والتعليم معا، وتعزيز الوعي المجتمعي حول عمل الاطفال ومدى تأثيره على نموهم الجسدي والنفسي والسلوكي والأخلاقي، بتضمين المناهج المدرسية معلومات عن عمل الطفل، وتحسين البيئة المدرسية لتصبح جاذبة للطفل وليست طاردة، وتقديم التسهيلات والخدمات التعليمية الملائمة لجميع الاطفال، بحيث يصبح التعليم منتجا بصورة حقيقة مستقبلا، ويحقق للفرد إمكانية العمل والتوظيف، بدلا من البطالة التي تنتظر الفرد بعد إنهاء تعليمه . ووضع سياسات وبرامج عمل وطنية لمكافحة عمالة الطفل، وتعزيز القدرة المؤسسية، وتطوير التشريعات المتعلقة بعمل الطفل، وتحديد الجوانب الايجابية فيها ، والثغرات الواجب معالجتها بما يتوافق مع المواثيق العالمية وإعادة تأهيل ودمج الاطفال العاملين، وضمان حصولهم على التعليم غير النظامي وتطويره

بالتنسيق والتعاون بين الجهات المهتمة بالطفولة لوضع الخطط التي تحقق للطفل الحماية ضمن بيئة ومجتمع يراعي حاجاته وفي بمطالباته العمرية المختلفة.

. اجراءات حماية الاطفال المعوقين وإدماجهم في المجتمع :

تعتبر الاعاقة من القضايا التي قد تصيب الطفل في مرحلة مبكرة من عمره نتيجة للعديد من العوامل التي قد تكون وراثية، او بيئية مكتسبة، او لظروف مجتمعية حيث تصبح الاعاقة في إطار هذه العوامل مصدرا للقلق داخل الاسرة التي لديها طفل معاق، لأنها لا تمتلك الأساسيات الواجب إتباعها، والمهارات الواجب تطبيقها لرعاية الطفل المعاق وتنشئته نشأة سليمة، الأمر الذي يدفع الاسرة الى إيقاع الأذى عليه بأشكال مختلفة. حيث ان وجود أي طفل معاق داخل أي أسرة لا يعتبر وصمة عار على أسرته او مجتمعه، لان المجتمعات الآن قد تنبعت لهذا، فزادت الاهتمامات بهذه الفئة من الاطفال وأولتها جل عنايتها، وركزت على حقوقها ورعايتها، وزاد التقدم الطبي الذي يستطيع منع حصول الاعاقة من خلال مهارات الاكتشاف المبكر لها؛ وبخاصة بعد اكتشاف الخريطة الوراثية للإنسان، والعناية بالأومة والطفولة.

ويستطيع المجتمع عامة والإفراد خاصة الحد من وجود أطفال معاقين، وإنقاذ مجتمعهم من فئة تشكل عبئا وطنيا من الناحيتين الاجتماعية والاقتصادية، عندما لا تسهم في دفع عجلة النهوض عند ذلك يتطلب الأمر من الدولة رسم سياسة وطنية واضحة المعالم لتوعية الأفراد بأسباب الاعاقة والإجراءات الواجب إتباعها للحد منها، فوسائل الإعلام المرئية والمسموعة لها دور في نشر الوعي الصحي، حول زواج الأقارب بشكل متلاحق بين الأجيال، فضلا عن التعريف بالإعاقات وأنواعها والأساليب المناسبة للتعامل مع ذوي الإعاقات، وفي مختلف مراحلهم العمرية. بالإضافة الى التوعية المرورية، والحد من حوادث السير التي تكون سببا مباشرا لحدوث الاعاقة.

وان تمنع الدولة وثائق عقد الزواج إذا لم يقيم الطرفين بعمل الفحوصات الطبية المطلوبة لحماية الاطفال من الأمراض الوراثية، وان تعمل على ايلاء الرعاية الصحية

للحامل قبل وأثناء وبعد عملية الولادة ، وان تقدم الخدمات الوقائية. فأثناء فترة الحمل يجب ان تحصل الأم على المطاعيم اللازمة التي تحميها وتحمي جنينها من الأمراض أو التشوهات، بحيث تبتعد عن تناول المواد الطبية والعلاجية دون استشارة طبية، وخاصة في الأشهر الثلاثة الأولى، والابتعاد عن تناول الكحول أو المؤثرات العقلية أو التدخين أو التعرض للأشعة، لأنها قد تكون سببا في حدوث إعاقة عند الطفل.

ويجب توفير الكوادر الطبية المؤهلة في المراكز والمستشفيات، لتوفير الرعاية اللازمة في حينها وخاصة إثناء عملية الولادة للحد من زيادة الوفيات بين الأمهات والأطفال، أو حدوث حالات إعاقة أو اختناق عند الاطفال بسبب التفاف الحبل السري حول عنقه، أو ولادته قبل انتهاء فترة حمله، أو تعثر ولادته لكبر حجمه، أو لانعدام النظافة أثناء عملية ولادته.

وللتأكد بعد الولادة من ان الطفل سليما ، يجب فحصة فحصا كاملا، وبشكل دوري وعمل سجلات منفصلة لجميع حالات الولادة تدون فيها كامل البيانات المتعلقة بالمطاعيم والأمصال وأوقاتها وضرورة تذكير الاسر بذلك، بالإضافة الى حمايته من الحوادث والجروح.

وان يوجد التكافل الاجتماعي بين الاسر والمجتمع للحد من الاساءة التي قد تلحق الأذى بالطفل المعاق، فيجب إعطاءه احتراماً لذاته، ومنحه فرصة لإثبات نجاحه في أي مجال ومهما كانت النسبة حسب مصادر القوة التي يمتلكها، والعمل على دمج مع مجتمعه وتعليمية مع أقرانه، وتأهيله بشكل علمي وتربوي، وإنشاء الجسور والأنفاق لحماية الاطفال من حوادث الطرقات وبخاصة طلبة المدارس الواقعة على الطرقات العامة.

الملخص

دور مدرسة المستقبل في إنقاذ الطفل من خطر سوء المعاملة، والعمل الإعاقة

حاولت هذه الورقة بيان أهمية الطفولة المبكرة في إنشاء شخصية الفرد، وتحديد دوره الاجتماعي في إنشاء المجتمع. وكشفت عن خطورة مرحلة الطفولة، حينما يتعرض الأطفال في أي مجتمع إلى التشغيل المبكر، الذي يعرضهم إلى الحرمان حقوقهم الإنسانية في التعليم، والنمو الطبيعي داخل أسرة آمنة، وكذلك خطورة الإساءة للطفل داخل الأسرة والمجتمع، وما يترتب على ذلك من اضطرابات نفسية عند الأطفال، إضافة إلى الخطورة الاجتماعية التي تترتب على إهمال المعوقين من الأطفال، وحرمانهم من حقوقهم التربوية والإنسانية.

كما حاولت الورقة أن تعرض مجموعة من الإجراءات النفسية والتربوية والاجتماعية والتشريعية، التي تمكن الأسرة والمدرسة والمجتمع، من مواجهة التحديات التي تفرضها حالات التشغيل المبكر، والإساءة للأطفال، وإهمال الأطفال المعوقين، وتحويل هذه الفئات الثلاث من حالات الطفولة المنكوبة، إلى أطفال أصحاء ينمون بصورة سوية ويسهمون في تنمية مجتمعاتهم، عندما يصلون إلى سن الرشد، والدخول إلى سوق العمل والإنتاج.

المراجع :

- بارو، جايلس، واخزون. ترجمة خالد العامري. ٢٠٠٤م. كيف يمكن تحسين سلوك الطلاب، وغرس احترام الذات داخل الفصل؟. الطبعة الأولى للعربية، دار الفاروق للنشر والتوزيع، القاهرة.
- الجشعمي، باسم حسن. ٢٠٠٥م الموسوعة الذهبية الشاملة، "الإعاقات"، عمان، الأردن.
- خصاونه، يسرى جاد الله. ٢٠٠٥م. رعاية الطفل الاجتماعية، وحقوقه التربوية في التشريعات الاردنية ومدى تطبيقاتها في المجتمع. رسالة دكتوراه، جامعة اليرموك، كلية التربية، قسم الإدارة وأصول التربية، اريد - الأردن.

الانترنت، الموقع، وعنوانه :

- الأردن، اليونيسيف. مسودة الخطة الوطنية الاردنية للطفولة. الاطفال المحرومون من الرعاية الاسرية. الاثنين، ١٦/٢/٢٠٠٩م.

http://www.unicef.org/jordan/arabic/jo_care.doc .

- الأردن . " مؤتمر الاطفال والبلدية والمجتمع؛ ٢٠٠٧ " . الأربعاء، ١٨/٢/٢٠٠٩م.

<http://www.amanjordan.org/a-news/wmview.php?ArtID=14488>

- صحيفة الغد الاردنية. " مشاريع عديدة تنفذها "مؤسسة إنقاذ الطفل" للتأثير ايجابيا في اليونيسيف . "تقرير وضع الاطفال في العالم ٢٠٠٩ " . الأحد، ١١/٣/٢٠٠٣م .

www.unicef.org/Arabic/sowc09

- حياة للأطفال " . الاثنين، ١٦/٢/٢٠٠٩م. www.alghd.jo/print.html

- تقرير " حياة الأم ووليدها في خطر". الجمعة، ٢٠/٢/٢٠٠٩م .

<http://www.dw-world.de/dw/article/0,,1545616,00.html>

- عمالة الطفل قي مصر. الاثنين، ٢٣/٢/٢٠٠٩م.

drsaber.0fees.net/files/Child%20Labour.do



جامعة سوهاج

بالاشتراك مع



جمعية الثقافة من أجل التنمية

تصور مقترح لدور المدرسة في التربية الإعلامية

في ضوء خبرات بعض الدول

الدكتور / رباح رمزي عبد الجليل
مدرس بقسم أصول التربية
بكلية التربية — جامعة أسيوط

الدكتور / إيناس إبراهيم حويل
مدرس بقسم أصول التربية
بكلية التربية — جامعة أسيوط

مقدمة :

شهد القرن العشرين وبدايات القرن الحادي والعشرين تقدما هائلا في تكنولوجيا المعلومات والاتصال، وأطلق على عصرنا هذا عصر الثورة العلمية والمعلوماتية والتكنولوجية. وقد تزامن مع هذه الثورة ظهور العديد من المفاهيم الجديدة مثل العولة، والكوكبة، والسماءات المفتوحة، والعالم باعتباره قرية كونية صغيرة والتي تنطوي علي محاولة فرض ثقافة وأنماط الحياة الغربية علي شعوب العالم، وما يستتبعها من تهديد للهوية الثقافية وهو ما يلقي بالكثير من العبء على كاهل العمل التربوي ويزيد من مسؤولياته والتزاماته تجاه إعداد الفرد لمواجهة هذه التحديات .

وقد شهدت الساحة الإعلامية نتيجة لذلك تطورا كبيرا ،وتعددت صور الإعلام ووسائله ومصادره خاصة مع انتشار تكنولوجيا الأقمار الصناعية وشبكة المعلومات الدولية (الانترنت) والتي ساعدت علي تخطي حواجز الزمان والمكان، وسرعة وسهولة بث واستقبال الرسائل الإعلامية بحرية تامة ودون رقابة، وأصبح التأثير الإعلامي والاختراق الإعلامي حقيقة لا يمكن تجاهلها^(١).

لقد أصبح المواطن في ظل هذا الواقع الإعلامي الجديد محاصرا بكم هائل من الرسائل الإعلامية التي تتفق في بعضها مع قيمه وأخلاقياته وثقافته ، ولكنها في الجانب الأكبر منها تقدم مضامين ومعلومات وصورا مشوهة يمكن أن تسهم في تدمير منظومة القيم التربوية والأخلاقية عند الأطفال والمراهقين والشباب^(٢).

وفي إطار هذا الواقع الثقافي الجديد بإيجابياته وسلبياته والذي أفرزته لنا تكنولوجيا الاتصال الحديثة يكن من الأهمية أن نفكر في الأسلوب المناسب الذي يحمي الأجيال الجديدة من التأثيرات السلبية للرسائل الضخمة المنقولة عبر الفضائيات والإنترنت ، وأصبحت المدرسة مطالبة بإعداد النشء لمواجهة هذه التحديات وتسليحه بمجموعة من المهارات التي تمكنه من الاستفادة من الايجابيات التي يمنحها التقدم في وسائل الإعلام ومواجهة التأثيرات السلبية لها ومن هنا بدأ الاهتمام بنشر وتعليم مبادئ

التربية الإعلامية والتي تعد ثورة جديدة في مجال التربية والإعلام حيث تضع أسس التعامل مع الرسائل التي تبثها وسائل الإعلام المختلفة^(٣).

وقد حظيت التربية الإعلامية باهتمام العديد من المنظمات العالمية مثل اليونسكو والتي تسعى لنشر الوعي بأهمية التربية الإعلامية وكذلك توفير مناهج لتدريب المعلمين علي مستوي العالم^(٤)، كما عقد بشأنها العديد من المؤتمرات بداية من إعلان جرنوالد^(٥) في ألمانيا (١٩٨٢)، ثم مؤتمر جامعة تولوز بفرنسا (١٩٩٠)^(٦)، ومؤتمر فيينا للتربية الإعلامية (١٩٩٩)^(٧)، وندوة التربية الإعلامية للشباب (٢٠٠٢)^(٨)، والمؤتمر الدولي الأول للتربية الإعلامية بالملكة العربية السعودية (٢٠٠٧)^(٩) والتي أكدت جميعها علي أهمية دور المدرسة في إعداد النشء لمواجهة التحديات الإعلامية.

كما تأسست العديد من المؤسسات العالمية مثل مؤسسة منتور MENTOR^(١٠) التي تدعمها الأمم المتحدة ومنظمة تحالف الحضارات^(١١) والتي تهدف إلي تطوير المبادرات والبحث وتبادل الخبرات في مجال التربية الإعلامية.

وكذلك بدأت العديد من الدول علي مستوي العالم في الاهتمام بالتربية الإعلامية علي المستوي الرسمي والغير رسمي، وأصبحت التربية الإعلامية مكوناً أساسياً في برامج التعليم داخل مدارسها.

أما علي المستوي العربي والقومي، فلم يكن هناك نشاط محدد خاص بالتربية الإعلامية قبل ورشة العمل التي نظمتها اليونسكو عام ٢٠٠٢ في تونس ثم في القاهرة لتعريف العاملين في مجال الإعلام والتربية والتعليم بمفهوم ومبادئ التربية الإعلامية، ثم المؤتمر الدولي الأول للتربية الإعلامية الذي عقد بالملكة العربية السعودية والذي يعد المؤتمر الدولي الأول الذي يعقد في الشرق الأوسط وضم ١٥٠٠ مشارك من المعلمين والطلاب وأساتذة الجامعة وخبراء الإعلام من جميع أنحاء العالم (٣٩: ١٢).

مشكلة الدراسة :

تلعب وسائل الإعلام دوراً خطيراً في حياة الأطفال والشباب بما تقدمه من أنواع مختلفة ومتباينة من المعلومات ووسائل الترفيه وبما تستخدمه من وسائل إبهار وجذب . وتشير الدراسات إلى أن الشباب الصغير في الفئة العمرية دون العشرين أصبحوا يقضون وقتاً أكثر وأكثر في التفاعل مع وسائل الإعلام . وأن الرسائل التي يتلقونها من خلال وسائل الإعلام المختلفة المكتوبة والمسموعة والمرئية ومن خلال الإنترنت أصبحت تشكل المعاني والممارسات في حياتهم اليومية فهم الفئات الأكثر استهلاكاً للتكنولوجيا الجديدة (١٣: ١٥) .

وإذا كان التقدم في وسائل الإعلام له إيجابياته التي يجب استغلالها في عملية التثقيف والتوعية والتنمية ، وفي إثراء عملية التعليم والتعلم وتنويع أساليبها وأيضاً في زيادة فرص المشاركة والتعبير في الرأي والتحاور والتواصل مع الآخر أينما وجد ، فإن له العديد والعديد من السلبيات التي يجب أن تحمي الأطفال من مخاطرها .

فتشير الدراسات إلى أن لوسائل الإعلام العديد من الآثار الثقافية والعقائدية والاجتماعية والسياسية والاقتصادية السلبية على الأطفال والشباب ، وقد أوصت هذه الدراسات بضرورة قيام المؤسسات التربوية الرسمية وغير رسمية وفي مقدمتها المدرسة بدور حيوي في إكساب الأطفال والشباب مهارات التعامل مع وسائل الإعلام لتعزيز الاستفادة من الفرص التي تمنحها وتجنب المخاطر العديدة التي تحملها (١٤) .

واتفاقاً مع هذه الرؤية فإن التربية الإعلامية المطلوب تقديمها في مدارسنا يجب أن تؤكد في المقام الأول على تسليح أبنائنا بالقيم والمهارات التي تمكنهم من مواجهة التأثيرات السلبية لوسائل الإعلام مثل مهارات التفكير الناقد بالإضافة إلى تشجيعهم على امتلاك أدوات المشاركة في الساحة الإعلامية والتعبير عن آرائهم وأفكارهم . كما أننا بحاجة إلى ترسيخ العقيدة والهوية الثقافية والانتماء والاعتزاز باللغة لدى شبابنا وإلى توعيتهم بما يحاق بهم من مخاطر.

وعلى الرغم من أهمية التربية الإعلامية في ظل التحديات المعاصرة ، وعلى الرغم من الاهتمام العالمي بدور المدرسة في التربية الإعلامية والذي بدأ في الثمانينات من القرن العشرين ، وعلى الرغم من نتائج وتوصيات الدراسات المختلفة، إلا أن الواقع يشير إلى قصور الدور الذي تقوم به مدارسنا في هذا المجال وهو ما تؤكده الدراسات التي أجريت على التربية الإعلامية في مصر والوطن العربي ، فهذا الاتجاه يعد مجالاً حديثاً بالنسبة للدول العربية ، كما أن التقدم فيه بطيئاً إذا ما قورن بتطوره والاهتمام به على مستوى العالم (١٥ : ٨٥-٨٦).

وفي ضوء ما سبق تتحدد مشكلة الدراسة الحالية في محاولة وضع تصور مقترح لدور المدرسة في التربية الإعلامية في ضوء خبرات الدول التي أحرزت تقدماً في هذا المجال .

أهمية الدراسة :

- تعد هذه الدراسة استجابة لما أوصت به العديد من المؤتمرات العالمية والندوات والدراسات السابقة من ضرورة قيام المدرسة بدور فعال في إكساب الشباب المهارات اللازمة للتعامل بوعي مع وسائل الإعلام بصورها المختلفة من خلال التربية الإعلامية .
- تلقي الدراسة الضوء على موضوع حديث نسبياً بالنسبة للعالم العربي وهو ما قد يثري المكتبة العربية .
- إمكانية استفادة المسؤولين عن التعليم وواضعي المناهج التعليمية من التصور المقترح في تفعيل دور المدرسة في التربية الإعلامية .

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى:

- ١- التعرف على مفهوم التربية الإعلامية وأهدافها ومبررات الاهتمام بها.
- ٢- الوقوف على محددات نجاح التربية الإعلامية.
- ٣- التعرف على خبرات بعض الدول المتقدمة في مجال التربية الإعلامية .
- ٤- وضع تصور مقترح لدور المدرسة في التربية الإعلامية في ضوء خبرات هذه الدول .

الدراسات السابقة :

تعددت الدراسات العربية والأجنبية التي ترتبط بموضوع الدراسة بشكل مباشر أو غير مباشر. وسوف يتم تناول هذه الدراسات علي النحو التالي:

أولاً: دراسات تناولت تأثير وسائل الإعلام علي الأطفال والشباب وأوصت بأهمية تفعيل دور المؤسسات التربوية .

ثانياً : دراسات تناولت التربية الإعلامية أو الإعلام في علاقته بالتربية .

أولاً: الدراسات التي تناولت تأثير وسائل الإعلام علي الأطفال والشباب وأوصت بأهمية تفعيل دور المؤسسات التربوية :

-هدفت دراسة سحر محمد وهبي (١٩٩٥م) إلي التعرف على دور وسائل الإعلام في مجال تقديم القدوة للشباب الجامعي ، وأوصت بضرورة أن تهتم المؤسسات التربوية والإعلامية بتقديم كافة الموضوعات والمعلومات التي تساعد الشباب على اختيار القدوة الحسنة ، وأن تحرص على أن تكون هي نفسها قدوة للآخرين بما تقدمه من مضمون (١٦: ٢٩٣-٣١٣) .

- وهدفت دراسة محمد جميل بن علي (١٩٩٦م) إلي تسليط الضوء على واقع الإعلام اليوم وما يشكله من خطورة على تربية الشباب ، وبيان الآثار التربوية للإعلام الإيجابية منها والسلبية ، وتوضيح العلاقة بين الإعلام والتربية ، ووظيفة التربية الإسلامية في التخفيف من خطورة الإعلام على المجتمعات. وقد أوصت الدراسة بأن يبدأ التخطيط الفعلي بين المسؤولين عن التربية والمسؤولين عن الإعلام على مستوى الوزراء من أجل تحقيق التعاون والتكامل بين العمل التربوي بمناهجه وأساليبه والعمل الإعلامي بوسائله وبرامجه (١٧: ٤٣-٨٣) .

- وقامت عفاف لطف الله (١٩٩٧) بدراسة الهدف منها التعرف على دور وسائل الإعلام في تقديم البرامج الثقافية للأطفال ، وأوصت بأهمية عقد الندوات التربوية لتوجيه الأبناء والأهل والمعلمين بخصوص وسائل الإعلام ، وأن تواكب وسائل الإعلام كل

تطور يطرأ على الساحة التربوية ، وضرورة المتابعة والتقويم لمواد وسائل الإعلام بإعداد الدراسات العلمية لمراجعتها وتطويرها (١٨ : ٨٠ - ٩٥) .

- وهدفت دراسة بسيوني بسيوني السيد سليم (٢٠٠٠م) إلى التعرف على طبيعة اتجاهات الشباب نحو كل من الإنترنت والفضائيات والتوقعات المستقبلية الناتجة عن استخدام مثل هذه التقنيات التكنولوجية الحديثة. وأشارت نتائج الدراسة إلى إقبال الشباب خاصة الذكور على استخدام الانترنت والفضائيات بدرجة كبيرة ، وأوصت الدراسة بأن يضمن معدي المناهج الدراسية كيفية التعامل الأمثل مع القنوات الفضائية بحيث يستفاد من مميزاتا وفي ذات الوقت يتم الابتعاد عن جوانبها السلبية (١٩ : ١٠٥ - ١٤٩) .

- أما دراسة محمد جاد أحمد عبد النعيم (٢٠٠١ م) فقد هدفت إلى التعرف على الموقف المصري الحالي من استعمال الأطباق (الدش) واستقبال القنوات الفضائية المباشرة، والآثار السلبية التي تحدثها على المواطن المصري ، مع بيان دور المؤسسات التربوية في التغلب على هذه الآثار التي يحدثها البث التلفزيوني المباشر، ووضع تصور مقترح يتم من خلاله التنسيق بين الأجهزة المعنية لمواجهة هذه الآثار السلبية . و أشارت نتائج الدراسة إلي أن هناك قنوات فضائية تحتوى برامجها على العديد من الآثار العقائدية والاجتماعية والاقتصادية والتعليمية والسياسية السلبية التي تؤثر على المشاهد المصري وأوصت الدراسة بضرورة الاهتمام بالتلاميذ في فترة الأجازة الصيفية من خلال الأنشطة الصيفية والمكتبات وعقد المؤتمرات وذلك لشغل وقت فراغهم فيما هو مفيد ، مع التأكيد على التنسيق والتعاون بين المدرسة والأسرة لعلاج هذه المشكلة (٢٠ : ٢٠٢ - ٢٠٥) .

- وقام ياس خضير البياتي (٢٠٠١ م) بدراسة هدفت إلى معرفة نوعية الأفلام والبرامج التي يقبل على مشاهدتها الشباب الجامعي وحجم الوقت الذي يقضونه في مشاهدة القنوات الفضائية ، كما هدفت إلى معرفة دور الأسرة والجماعات الاجتماعية في

عملية التوجيه . وقد توصلت الدراسة إلى أن أغلب الشباب من أفراد العينة يفضل نوعية الأفلام والبرامج التي يغلب عليها طابع الترفيه والتسلية والخيال والعنف، وأن الشباب يقلدون ما يشاهدون على شاشة التليفزيون من أساليب التعامل والحوار والملبس، وأن هناك قصورا كبيرا في دور الأسرة والجماعات الاجتماعية في عملية التوجيه والإرشاد بسلبيات القنوات الفضائية . وقد أوصت الدراسة بأهمية أن يكون للأسرة دوراً أساسياً في بلورة مفاهيم إيجابية لدى الشباب ، وتعميق وعيهم إزاء التعامل مع برامج الفضائيات . كما أوصت الدراسة بتطوير أجهزة الإعلام المحلية خاصة التلفزيون بما يلبي رغبات واتجاهات الشباب ، مع ضرورة أن تقوم مؤسسات المجتمع التعليمية والثقافية والاجتماعية والتربوية بوضع خطة مناسبة لاحتواء الشباب وحصانتهم من التيارات الإعلامية والثقافية الوافدة من خلال الفضائيات (٢١: ١١١: ١٢٧) .

- واجري مصطفى حمدي أحمد محمد (٢٠٠٢م) دراسة هدفت إلى التعرف على دوافع استخدام المراهقين للقنوات الفضائية ونوعية الاشباعات المتحققة من مشاهدتها ، وتأثير اختلاف البيئة الجغرافية على تلك الدوافع والاشباعات. وأوصت الدراسة بأهمية تنمية الوعي الديني للمراهقين من خلال البرامج الدينية وغيرها من البرامج، وتفعيل دور الآباء في المراقبة ومناقشة أبنائهم فيما يشاهدونه، وأن تكون هناك إستراتيجية ثقافية عربية واحدة ذات مضمون وحدود قومية انطلاقاً من الروح الإسلامية الأصيلة يقوم بإعدادها عدد من الباحثين والدارسين والمخططين للسياسات الإعلامية، . كما أوصت بضرورة النهوض بمستوى الإعلام الوطني (٢٢: ١: ٢٦٦) .

- وهدفت دراسة عزه مصطفى الكحكي، (٢٠٠٤ م) إلى التعرف على أزمة القيم لدى عينة من الشباب العربي في مرحلة المراهقة . وتوصلت الدراسة إلى ارتفاع معدلات تعرض الشباب العربي للقنوات الفضائية الأجنبية بغرض التسلية والترفيه وتمضية وقت الفراغ وأن اللغة ليست عائقاً لمشاهدة هذه القنوات. فعلى الرغم من ارتفاع معدل تعرض الشباب المراهقين

لتلك القنوات فإن نسبة بسيطة منهم تفهم مضمون برامج هذه القنوات وتكتفي بمتابعة الصورة فقط . وقد أوصت الدراسة بأهمية تدعيم قيم الانتماء والحفاظ على الهوية والشخصية العربية في مدارسنا وجامعتنا العربية ،وان على الأسر العربية وخاصة الأم تنمية الشخصية الواعية لأبنائها وان تحرص على ترشيد استخدام الدش بالمنزل ، وانتقاء ما يتفق مع قيم ومعايير مجتمعنا (٢٣: ٢٧٥ - ٣٢٣) .

- وقام سامي طايح (٢٠٠٨) بدراسة هدفت إلى تحليل الأبحاث والدراسات التي تناولت الطفل في علاقته بوسائل الإعلام (تلفزيون - سينما - وسائل الإعلام المطبوعة - الراديو) في المجتمع العربي ، وقد أشارت نتائج هذه الدراسات أن لوسائل الإعلام قدر كبير من التأثير السلبي علي الأطفال . وأوصت الدراسة بأهمية دور المدرسة والأسرة في التربية الإعلامية حيث أن الأطفال بحاجة إلي أن يتعلموا كيفية التعامل مع وسائل الإعلام . وأن الأسر وبصفة خاصة الأمهات بحاجة إلي التوجيه بخصوص كيفية مساعدة أبنائهم علي التعامل مع وسائل الإعلام (٢٤: ٦٧ - ٨٩) .

ثانيا :دراسات تناولت التربية الإعلامية أو الإعلام في علاقته بالتربية :

- هدفت دراسة هان وو بارك وج . باتريك (٢٠٠٠م) إلي تقييم السياسات القومية المتعلقة بالتربية بخصوص وسائل الإعلام الرقمي (الانترنت ،الموبايل) digital media education في كوريا الجنوبية.وأشارت النتائج إلي أن معدل استخدام الانترنت بين الشباب الكوري فيما بين (٦-١٩) بلغت ٨٨٪ ،وان حوالي ٨٤٪ من الشباب في المرحلة المتوسطة والثانوية يدخلون علي الانترنت من خلال التوصيلات اللاسلكية .وأشارت الدراسة إلي تبني الحكومة ووزارة التربية والتعليم سياسات لزيادة وعي ومعرفة الشباب بالتكنولوجيا الرقمية وتدريب المعلمين والاستشاريين علي كيفية تقليل تعرض الشباب للمواد الإعلامية الضارة علي الانترنت وغيرها من وسائل الإعلام الرقمية (٢٥: ١٠٤-١١١) .

- وركزت دراسة اليونسكو المسحية للتربية الإعلامية للشباب (٢٠٠١) علي التربية الإعلامية في المدارس في خمسة وثلاثين دولة . وأوضحت الاستجابات لهذا المسح أن التربية الإعلامية أصبحت تميل للابتعاد عن المدخل المعتمد علي التطعيم inoculation نحو مدخل يعتمد علي التمكين empowerment ، وأن الرأي بأن التربية الإعلامية يجب أن تحمي الشباب ضد تأثيرات وسائل الإعلام يبدو أنه قد فقد أرضيته في معظم الدول وبدأ يحل محله مفهوم أكثر عصرية للتربية الإعلامية مبني علي " الوعي الناقد " و"المشاركة الديمقراطية" . كما وجد أنه في معظم الحالات تأتي التربية الإعلامية كجزء من المواد الدراسية الأخرى مثل اللغة القومية والدراسات الاجتماعية أو التربية القومية وأن هذا النقص في وجود مكانة معتمدة داخل المنهج الدراسي قد خلق العديد من المشكلات مثل نقص الإعداد والتدريب للمعلمين، ونقص مصادر التدريس والبحوث. كما توصل المسح إلي وجود جدل مستمر بين المعلمين حول قضية التربية الإعلامية وأن المعلمين المهتمين بالتربية الإعلامية لم يجدوا الدعم المحلي الكافي باستثناء في كندا وإنجلترا . وكان هناك تعضيد دولي لتأسيس روابط عالمية فعالة ودعم التعاون الدولي لتبادل الأبحاث والخبرات واستراتيجيات التعلم وطرق التقييم الخاصة بالتربية الإعلامية . واقترح المشاركون وجود شراكة مع وسائل الإعلام للتطوير المستقبلي للتربية الإعلامية (٢٦: ١- ٨٨).

- أما دراسة لي أليس وإلين موك (٢٠٠٣م) فقد هدفت إلي اختبار دور وفاعلية برامج التربية الإعلامية في هونج كونج في فترة ما بعد الاستعمار وذلك من خلال مدخل دراسة الحالة . وقد قامت الدراسة بوصف وتحليل برنامجين من برامج التربية الإعلامية المصممة بهدف تدريب الشباب على مهارات التفكير الناقد وتوصلت إلى مجموعة من النتائج أهمها: أن الشباب الصغير قد استفاد من مناهج وورش العمل الخاصة بالتربية الإعلامية ، وأن برامج التربية الإعلامية تنمي مهارات التفكير التحليلي الناقد لدى الطلاب علي الرغم من أن سياسة

النظام التعليمي في هونج كونج والتي تميل إلى تلقين التلاميذ تعوق فاعلية التربية الإعلامية في مدارسها . (٢٧: ١-٣٣)

- وقامت ماريا كولر وآخرون (٢٠٠٥) بدراسة للتعرف علي شروط ومقاييس نجاح التربية الإعلامية من خلال دراسات الحالة للعديد من الدول . وقد توصلت الدراسة إلي أهمية توافر بعض الظروف مثل تأسيس مناهج في التربية الإعلامية ، وتطوير وسائل تقويم مناسبة ، وتوفير التشريعات اللازمة لعمليات التطوير، وتدريب المعلمين قبل وأثناء الخدمة . كما قدمت الدراسة العديد من الإرشادات للمعلمين بخصوص تدريس التربية الإعلامية من خلال خبرات الدول التي أخذت كدراسات حالة . (٢٨: ١-٢٠)
- وهدفت دراسة مقدار يالجن (٢٠٠٧) إلي التعرف على مفهوم الثقافة التربوية ومجالاتها وصلتها بالثقافة الإعلامية ، ووضع إستراتيجية للتكامل والتنسيق بين الإعلام والتربية في ضوء عرض إستراتيجية الإعلام التربوي الخاص ببعض البلدان كنموذج. وقد أوصت الدراسة بضرورة إنشاء قناة تربوية مستقلة لتغطية كل الحاجات التربوية الإعلامية الموجهة إلى المدارس والأسرة ، وضرورة إعداد التربويين الإعلاميين والإعلاميين التربويين في الوقت نفسه. (٢٩: ٣-٦٦)
- وقام حسن بن عايل أحمد يحيى (٢٠٠٧) بدراسة هدفت إلي التعرف علي طبيعة العلاقة بين التربية والإعلام، ومفهوم التربية الإعلامية ، ودور المناهج في تنمية التفكير في المضامين الإعلامية . وقد توصلت الدراسة إلى بعض النتائج أهمها: ضرورة تنمية قدرات التربويين والإعلاميين على التعاون البناء من خلال التربية الإعلامية للمساهمة في إكساب النشء مفاهيم صحيحة ، وأهمية وضع إطار عام مرن لبرنامج تثقيفي يستهدف توعية الأفراد المسؤولة في المجتمع بمتطلبات التربية الإعلامية، وتوجيه الأنظار إلى أهمية تخطيط البرامج الخاصة بالتربية الإعلامية لمواجهة التبعات السلبية للبرنامج والرسائل الإعلامية (٣٠: ٢ - ٤٠) .

- أما حسن بن أبوبكر العولقي (٢٠٠٧) فقد قام بدراسة هدفت إلي التعرف علي دور المدرسة في التربية الإعلامية . واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي للإجابة عن التساؤلات الآتية: ما واقع الإعلام التربوي الموجه للتعليم العام في المملكة العربية السعودية ، وما الصعوبات والمعوقات التي تواجه التربية الإعلامية في هذه المدارس وما التربية الإعلامية المطلوبة في مدارس التعليم العام ؟ . وقدم الباحث مجموعة من التوصيات لتفعيل التربية الإعلامية المطلوبة في مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية منها : أهمية التنسيق مع أقسام الإعلام في الجامعات لإدخال مقررات في الإعلام التربوي، وعمل برامج تدريبية لمنسوبي المدارس من المهتمين والقائمين حالياً بدور في مجال التربية الإعلامية وتوفير مركز مصادر التعلم وتفعيله بكل معنى الكلمة ، وإيجاد بيئة مدرسية مفتوحة يتفاعل فيها جميع منسوبي المدرسة. (٣١: ٢- ٣٣)

- وهدفت دراسة دميانو فيليني (٢٠٠٨) إلى تصميم وتجريب مقرر في التربية الإعلامية من خلال توظيف ألعاب الفيديو. وأشارت النتائج إلى إمكانية وفائدة استغلال الثقافة الشائعة بين الشباب في العملية التعليمية لأنها تولد لدى التلاميذ اتجاهات التأمل والتفكير الناقد (حيث تشير الإحصاءات التي جاءت بالدراسة إلي أن ٩٦٪ من الشباب الصغير في إيطاليا فيما بين ٦ - ١٧ سنة يلعبون ألعاب الفيديو). وأوصت الدراسة بأهمية استخدام مدخل التدريس الذي يتضمن تحليل وإنتاج ألعاب الفيديو في التربية الإعلامية، وضرورة التعاون بين منتجي الإعلام والتربويين والباحثين في مجال التربية الإعلامية (٣٢: ١- ١٤) .

التعليق على الدراسات السابقة:

يتضح من العرض السابق أن نتائج الدراسات السابقة أكدت على التأثير الخطير للإعلام علي النشء وأوصت بضرورة الاهتمام بتفعيل دور المؤسسات التربوية وفي مقدمتها المدرسة في إكساب النشء مهارات التعامل مع وسائل الإعلام .

والدراسة الحالية تنطلق من نتائج وتوصيات الدراسات السابقة وتسعى إلى وضع تصور مقترح لتفعيل دور المدرسة في التربية الإعلامية في ضوء الاستفادة من خبرات بعض الدول الرائدة في هذا المجال .

تساؤلات الدراسة:

- ١- ما مفهوم التربية الإعلامية وأهدافها ومبررات الاهتمام بها ؟
- ١ - ما محددات نجاح التربية الإعلامية ؟
- ٢ - ما واقع التربية الإعلامية في كل من كندا ودول الاتحاد الأوروبي وهونج كونج وما العوامل التي شكلتها ، وما أوجه الشبه والاختلاف بينها ؟
- ٣ - ما التصور المقترح لدور المدرسة في التربية الإعلامية في ضوء خبرات الدول موضع الدراسة ؟

منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة الحالية المنهج الوصفي في التعرف على مفهوم التربية الإعلامية وأهدافها ومبررات الاهتمام بها ومحددات نجاحها، والمنهج المقارن في وصف وتحليل خبرات الدول موضع الدراسة في التربية الإعلامية واستخلاص أوجه الشبه والاختلاف بينها والإفادة منها في وضع تصور مقترح لتفعيل دور المدرسة في التربية الإعلامية.

حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة على تحليل خبرات كل من كندا ، و دول الاتحاد الأوروبي عامة وفنلندا بصفة خاصة ، وهونج كونج في مجال التربية الإعلامية .

مصطلحات الدراسة:

التربية الإعلامية هي "العملية التي يتم من خلالها تنمية قدرة الطلاب علي فهم وتحليل واستخدام وتقييم الرسائل الإعلامية التي تبثها وسائل الإعلام المختلفة : المقروءة والمسموعة والمرئية والرقمية ، وكذلك قدرتهم علي إنتاج وإبداع الرسائل الإعلامية الخاصة بهم " .

الإطار النظري للدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة يتم تناول الإطار النظري في ضوء المحاور التالية :

المحور الأول : مفهوم التربية الإعلامية:

ظهر مفهوم التربية الإعلامية في أواخر الستينات حيث ركز الخبراء على إمكانات استخدام أدوات الاتصال لتحقيق منافع ملموسة كوسيلة تعليمية. وبحلول السبعينات بدأ يُنظر إلى التربية الإعلامية على أنها تعليم بشأن الإعلام ، وبشأن تكنولوجيا وسائل الإعلام الحديثة ، وبشأن التعبير عن الذات بوصفه جانباً من المعرفة الإنسانية الأساسية. وكثيراً ما كان يُنظر إلى التربية الإعلامية على أنها مشروع دفاع يتمثل هدفه في حماية الأطفال والشباب من المخاطر التي استحدثتها وسائل الإعلام وانصب التركيز على كشف الرسائل المزيفة والقيم "غير الملائمة" وتشجيع الطلاب على رفضها وتجاوزها. غير أن التربية الإعلامية أخذت تتجه صوب إتباع نهج ذي طابع تمكيني أوضح (مهارات التعامل) يهدف إلى إعداد الشباب لفهم الثقافة الإعلامية التي تحيط بهم، وحسن الانتقاء والتعامل معها، والمشاركة فيها بصورة فعالة.

ولازال هنالك الكثير من النقاش يدور حول ما اذا كان المصطلح الصحيح هو "التربية الإعلامية" Media Education أو "التعليم الإعلامي" Media Literacy ، غير أن مصطلح "التربية الإعلامية" يعد أكثر انتشاراً في الدول الرائدة في هذا المجال (٣٣: ٢-٣).

ويشير مصطلح التعليم الإعلامي إلى المهارات والكفايات المطلوب تطويرها بوعي واستقلالية لتناسب بيئة الاتصالات الجديدة للمجتمع المعلوماتي والتي تتسم بكونها رقمية وعالمية ومتعددة الوسائط ، ويعد التعلم الإعلامي نتيجة للتربية الإعلامية (٣٤: ٧).

أما مصطلح التربية الإعلامية الذي تبنته اليونسكو فقد مر في صياغته بأربع

مراحل :

المرحلة الأولى في إعلان جرنوالد ١٩٨٢ والذي كان بمثابة خلق لمجال التربية الإعلامية والذي ركز على التأثير الهام للإعلام والاختراق الإعلامي العالمي ، وأهمية ادراك الأنظمة

التعليمية والسياسية لالتزاماتها نحو إعداد الشباب للفهم الناقد لظاهرة الاتصالات والترويج لمفهوم التربية الإعلامية أو التعليم للاتصالات (٣٥:١-٣).

والمرحلة الثانية تمثلت في مؤتمر تولوز عام ١٩٩٠ والذي حاول أن يوجد مفهوما أكثر تنظيما وتدقيقا للتربية الإعلامية حيث يشير إلى أن مفهوم "التعليم الإعلامي" ينطوي على المعارف الخاصة بدور أنظمة الإعلام الجماهيري في المجتمع بالإضافة إلى المهارات التحليلية لقراءة كل من المضمون الجمالي والإيديولوجي لرسائل الإعلام الجماهيري (٣٦:٢).

والمرحلة الثالثة في مؤتمر فيينا عام ١٩٩٩ والذي نظر للتربية الإعلامية على أنها:

- تختص بالتعامل مع كل وسائل الإعلام الاتصالي وتشمل الكلمات والرسوم المطبوعة والصوت والصور الساكنة والمتحركة والتي يتم تقديمها عن طريق أي نوع من أنواع التقنيات.

- تمكن أفراد المجتمع من الوصول إلى فهم وسائل الإعلام الاتصالية التي تستخدم في مجتمعهم والطريقة التي تعمل بها هذه الوسائل، ومن ثم تمكنهم من اكتساب المهارات في استخدام

وسائل الإعلام للتفاهم مع الآخرين، وتضمن لأفراد المجتمع أن يتعلموا ما يلي :

- كيفية تحليل وتكوين آراء انتقادية وكذلك خلق النصوص الإعلامية.

- التعرف على مصادر النصوص الإعلامية والمقاصد السياسية والاجتماعية

والتجارية والثقافية منها.

- فهم وتفسير الرسائل والقيم التي تقدم من خلال الإعلام.

- اختيار وسائل الإعلام المناسبة لتوصيل الرسائل الخاصة .

- الوصول إلى الإعلام أو المطالبة بالوصول إليه بهدف التلقي أو الإنتاج.

- التربية الإعلامية تتعامل مع طيف واسع من الوسائل الإعلامية (المطبوعات

والصور الساكنة والمتحركة والمسموعة) والتي تزود أفراد المجتمع بالتجارب

الثقافية الغنية والمتنوعة.

- تساعد المواطنين على إدراك الإمكانيات الكامنة في الإعلام ومقدرته على تمثيل

أو سوء تمثيل ثقافتهم وتقاليدهم.

- كما أن للتربية الإعلامية أيضا دورا هاما يجب أن تحققه ، وذلك من خلال التصدي للأوضاع والمشاكل الاجتماعية والسياسية والحروب والكوارث الطبيعية والكوارث البيئية.. الخ (٣٧: ٢-٤) .

أما المرحلة الرابعة فتتمثل في ندوة التربية الإعلامية للشباب (٢٠٠٢) بأشبيلية - أسبانيا والتي حاولت أن تصل إلى مفهوم عملي للتربية الإعلامية حيث أوضحت أن مفهوم التربية الإعلامية يرتبط بالتعليم والتعلم عن طريق الرسائل الإعلامية ، وأنه ينطوي على التحليل الانتقادي والإنتاج الإبداعي، وأن التربية الإعلامية يمكن أن تتم عن طريق الأنظمة التربوية الرسمية وغير الرسمية، ويجب أن تنطوي على الحس الاجتماعي والمسؤولية تجاه المجتمع بالإضافة إلى تحقيق الذات لأفراد المجتمع (٣٨: ٢) .

يتضح مما سبق أن التربية الإعلامية تنطوي علي المعارف المتعلقة بوسائل الإعلام ودورها في المجتمع وفي تمثيل ثقافته ، وبمقاصدها ومصادرها والطريقة التي تعمل بها ، وعلي مهارات التواصل والتحليل الناقد للرسائل الإعلامية والإنتاج الإبداعي، وكذلك علي قيم المشاركة والمسؤولية الاجتماعية وتحقيق الذات .

المحور الثاني : أهداف التربية لإعلامية:

لقد تطور الهدف من التربية الإعلامية من حماية الأطفال من خلال إبعادهم عن محتوى إعلامي بعينه إلى تعزيز دور الشباب الصغير كمستهلكين إيجابيين لوسائل الإعلام من خلال التعلم الإعلامي الذي يعنى فهم كيف تعمل وسائل الإعلام ، وكيف تشكل الواقع وتنتج المعاني ، وكيف يتم تنظيم وسائل الإعلام وكذلك معرفة كيف تستخدم وسائل الإعلام بحكمة (٣٩: ٢١) .

وقد مر هذا التطور بالمراحل التالية :

١- خلال الخمسينات والستينات من القرن العشرين ، كان ينظر إلي عقل المشاهد علي أنه لوح أملس " Tabula rasa " أي أنه يمثل حالة من الفراغ والاستعداد لكتابة الرسائل القوية من رسائل الإعلام الجماهيري . وعليه كانت الأجندة التعليمية معنية "

بالتطعيم " وذلك لحماية الأطفال والمجتمع والقيم الاجتماعية من تجاوزات الرسائل الإعلامية الفاسدة. وكانت الأدوات هي التمييز بين الإعلام الجيد والإعلام الفاسد والتعزيز الجمالي للإعلام الجيد .

٢- في السبعينات وبداية الثمانينات تحول المعترك من الأسئلة الجمالية إلى الأسئلة الأيديولوجية مثل : كيف ولمصلحة من يعمل الإعلام ؟ كيف ينتظمون ؟ كيف ينتجون المعاني ؟ كيف يعبرون عن الواقع ، وواقع من هو ؟ وأصبح تطوير العقل بالتفكير الناقد هدفاً للتربية الإعلامية .

٣- في التسعينات تم إدراك أن مشاهدي الإعلام أيضاً منتجون للمعاني وأنهم يحاولون باستمرار إيجاد معنى للرسائل الإعلامية التي تقابلهم يومياً . وأن هناك تفاعل مستمر بين نص الرسائل وسياق الحديث الإعلامي وخلفية المشاهدين وخبراتهم السابقة ونسق قيمهم .. الخ . وبالتالي أصبح الهدف التعليمي هو تمكين المشاهدين من معالجة رسائل الإعلام الجماهيري ، بل وإنتاج المعاني ذات الصلة بحياتهم الشخصية وبالمجتمع (٤٠ : ٣) .

ويتفق أغلب الباحثين على أن النظرية الإعلامية القديمة التي أطلق عليها روبرت واين نظرية الحقن تحت الجلد أو "نظرية الرصاصة" وهى تعبيرات مجازية توضح قدرة وسائل الإعلام على اختراق عقل وجسد الفرد عبر إستراتيجية تأثيرية محددة الهدف من جانب المرسل قد انتهت ، إلا أن البعض يرى أن الشواهد ونتائج الدراسات الحديثة في مصر وخارجها والتي أشرنا لبعض منها تتناقض مع رؤية هؤلاء الباحثين وتنطلق تبريراتهم بأن نظرية الحقنة أو الرصاصة قد عادت بقوة تستند إلى التطور التكنولوجي المبهر الذي زاد من قدرة تأثير وسائل الإعلام إلى حد الاختراق للوعي واللاوعي ، كما أنها تستند إلى حقيقة الانفصال الاجتماعي عامة والأسرى خاصة الأمر الذي يجعل المتلقي ، خاصة من الأطفال والشباب فريسة ضعيفة أمام جبروت الآلة الإعلامية ، فحقنة الإعلام أصبحت أشد ورصاصة الإعلام أصبحت أقوى (٤١) .

وتهدف التربية الإعلامية طبقا لما جاء في أجندة باريس إلى :

- تنمية مهارات الوصول إلى كل أنواع وسائل الإعلام التي تعد وسائل تمكين لفهم المجتمع والمشاركة في الحياة الديمقراطية.

- تنمية مهارات التحليل الناقد للرسائل الإعلامية لتقوية قدرات الشباب الصغير كأفراد مستقلين ومستخدمين فاعلين لوسائل الإعلام. (٤٢).

وتشير اللجنة الأوروبية للتعليم الإعلامي إلى أن التربية الإعلامية تهدف إلى زيادة الوعي بالصور العديدة للرسائل الإعلامية التي يقابلها الأطفال والشباب في حياتهم اليومية، كما أنها يجب أن تساعد على إدراك كيفية تأثير وسائل الإعلام في تصوراتهم ومعتقداتهم واختياراتهم الشخصية وتشكيلها لثقافتهم الشائعة، كما يجب أن تسلحهم بالتفكير الناقد ومهارات حل المشكلة لجعلهم مستهلكين ومنتجين للمعلومات قادرين على إصدار أحكام واعية (٤٣: ١٢-١٣)

يتضح مما سبق أن أهداف التربية الإعلامية تجمع بين المدخل القائم على الحماية من خلال إكساب النشء مهارات التفكير الناقد وحل المشكلات وإصدار أحكام واعية، والمدخل القائم على التمكين من خلال تشجيعهم على الاستخدام الفعال لتكنولوجيا المعلومات في الوصول إلى المعلومات والتعبير عن الآراء والأفكار والتواصل مع الثقافات والحضارات الأخرى. ويرى الباحثان أن التربية الإعلامية التي يجب تقديمها في مدارسنا يجب أن تهدف أيضا إلى تعزيز الهوية الثقافية وترسيخ العقيدة والانتماء لمواجهة الهجمات الشرسة للمحتوي الإعلامي العدائي والضرار.

المحور الثالث: مبررات الاهتمام بالتربية الإعلامية .

تعد التربية الإعلامية ضرورة تفرضها التحديات المعاصرة وتؤكد نتائج الدراسات السابقة وتوصيات المؤتمرات العالمية والعربية ، وفيما يلي تحليل لمبررات الاهتمام بالتربية الإعلامية :

١- مواجهة مخاطر العولمة :

العولمة تعنى تفكيك الدولة القومية ككيان سياسي، وتذويب الوظيفة الاجتماعية للدولة، وإعادة صياغة العلاقات بين رأس المال والدولة، وإحداث تغيير شامل في مفاهيم الليبرالية الجديدة الأمر الذي قد يؤدي إلى فقدان الدول سيادتها وطمس هويتها الثقافية ودمجها فيما يسمى بالقرية العالمية أو الكوكبية (٢٩:٤٤) . ويشير الواقع إلى استغلال التقدم في وسائل الإعلام في تحقيق أهداف العولمة ، حيث يشير إعلان جرنوالد للتربية الإعلامية إلى أننا بحاجة إلى قبول حقيقة التأثير الهام للإعلام والاختراق العالمي كحقيقة ماثلة إمامنا أكثر من الحاجة إلى إصدار الحكم بالحاكمة أو المصادقة على التأثير القوي والغير مشكوك فيه للإعلام (٦: ٤٥) . وفي ضوء ما سبق تصبح التربية الإعلامية ضرورة لمواجهة مخاطر العولمة من خلال دورها في تعزيز الهوية الثقافية ومقومات المواطنة وترسيخ العقيدة والاعتزاز بالتاريخ واللغة العربية ، وفي إعداد الفرد لفهم وتقبل الآخر حيث أن الاختلاف هو سنة الله في الكون .

٢- مواكبة ومواجهة التقدم في تكنولوجيا المعلومات والاتصال:

إن التقدم الهائل في تكنولوجيا المعلومات والاتصال يمثل أحد التحولات الهامة التي تشهدها المجتمعات اليوم خاصة فيما يتعلق بالكمبيوتر وشبكة الانترنت والاتصال عبر الأقمار الصناعية والتي ساهمت في إلغاء المسافات والحواجز بين الدول والشعوب. ولقد نشأت ثورة تكنولوجيا المعلومات والاتصال من تفاعل ثورتين تكنولوجيتين هما ثورة الاتصالات التي حولت العالم إلى قرية صغيرة وربطت بين الشعوب المتباعدة والثورة في تقنية المعلومات والتي تمثلت في اختراع الحاسب الآلي مما أدى إلى سرعة انتقال المعلومات والمعارف (٣٦-٣٥:٤٦) .

وهذه الثورة أدت إلى تضاعف كم المعارف والمعلومات ، وتوافر مقدار هائل من البدائل والخيارات الإعلامية الناتجة عن هذا التطور حيث تنوعت وسائل الإعلام وصوره . كما أصبح

هناك تدفق للمعلومات والأفكار بين الثقافات بما له من تأثيرات إيجابية وسلبية تستوجب إكساب النشء مهارات التعامل مع هذه التكنولوجيا والاستفادة منها ، وفي الوقت نفسه إكسابه مهارات التفكير الناقد خاصة مع تزايد المخاوف من المحتوى الإعلامي الضار أو العدائي وهو ما يبرر الحاجة إلى التربية الإعلامية لإكساب الطلاب هذه المهارات (١٥:٤٧).

٣- تعظيم الاستفادة من الفرص التي تتيحها وسائل الإعلام :-

لقد أصبحت وسائل الإعلام متاحة داخل المنازل وفي الأماكن العامة تقدم أنواعاً مختلفة ومتباينة من المعلومات ووسائل الترفيه التي أصبحت تجذب الشباب الصغير في كل مكان في العالم. وتلعب وسائل الإعلام دوراً هاماً في عملية التنشئة الاجتماعية وبالتالي فهي في حاجة إلى أن تأخذ في الاعتبار من قبل الآباء والمؤسسات التربوية ورجال الإعلام (١٥:٤٨).

ولقد أصبح الاتجاه حالياً في التربية الإعلامية نحو الاستفادة مما تمنحه وسائل الإعلام من فرص حيث وجد أن وسائل الإعلام والاتصال يمكن أن تعمل على :

- إتاحة فرص هائلة وتنوع كبير في وسائل التعليم والتعلم خاصة فيما يتعلق بالأعمال والمشروعات الجماعية.
- التشجيع علي ممارسة الديمقراطية من خلال إتاحة الفرص للأفراد للتعبير عن آرائهم وزيادة قدرتهم على التبادل الحر للأفكار والمعارف والمعلومات واختبارها، والعمل معاً لإحداث التغيير، وتقديم أفكار جديدة، وتوسيع أفقهم الأيديولوجية ، وتعليمهم التسامح والاعتدال وتقبل الآخر. (١٦:٤٩).
- إمكانية استغلال وسائل الإعلام الشائعة بين الشباب مثل الانترنت والهواتف النقالة في التشجيع علي المشاركة السياسية وإحداث التغيير.
- مشاركة المؤسسات التربوية الأخرى في التوعية والتثقيف وإحداث التنمية.

٤- مواجهة التأثيرات السلبية لوسائل الإعلام :-

إذا كان الإعلام يتيح فرصاً هائلة يجب الاستفادة منها وتوظيفها ، فإن له أيضاً الكثير من التأثيرات السلبية التي يجب مواجهتها خاصة على الأطفال والشباب الصغير

الذين يفتقدون إلى الخبرات الحياتية مما يجعل التأثير عليهم أقوى وأسرع . فقد أشارت الدراسات إلى أن الشباب الصغير يعد ضمن الفئات الأكثر استهلاكاً للتكنولوجيا الحديثة، كما أصبح بإمكانهم الوصول إلى الرسائل الإعلامية الموجهة للكبار بما يحمله ذلك من مخاطر (١٥:٥٠) .

و تؤكد الدراسات أن وسائل الإعلام تبث برامج وموضوعات ورسائل من شأنها إحداث ما يلي :

- تأثيرات ثقافية سلبية تتمثل في الاختراق الثقافي وإضعاف الهوية الثقافية من خلال تهमيش اللغة العربية ، وتشويه تاريخ الأمة ، وزعزعة العقيدة وتشويه صورة الإسلام خاصة من خلال المواد والرسائل الإعلامية الأجنبية (٥١) .

- تأثيرات اجتماعية سلبية تتمثل في العزلة الاجتماعية وتراجع الحوار داخل الأسرة وزيادة العنف بين الشباب (٥٢) .

- تأثيرات صحية سلبية حيث ربطت الدراسات بين تعرض الأطفال والشباب لوسائل الإعلام وبين السمنة والتدخين وتعاطي المخدرات والسلوك الجنسي والتحصيل الدراسي المنخفض وإصابات الانتباه والنشاط الزائد . كما وجد ارتباط بينها وبين تأخر النمو اللغوي عند الأطفال الصغار (٥٣) .

- تأثيرات اقتصادية من خلال تشجيع السلوك الاستهلاكي حيث أصبح الأطفال مستهدفين أكثر وأكثر بواسطة الإعلانات التجارية . وقد أشار الآباء إلى أن هذه الإعلانات تسبب مشكلات للأطفال حيث لا يمكنهم شراء المنتجات المعلن عنها (٦٨:٥٤) .

- الكسل الذهني والسلبية لدى المشاهدين والاعتیاد على السهر الطويل وما يترتب عليه من إهدار للوقت وتقصير في الواجبات والتأخر عن مواعيد العمل والمحاضرات والدروس (١٥:٥٥) .

وأكدت الدراسات التي أجريت على المجتمعات العربية أن تأثير الرسائل الإعلامية السلبية يتعاظم على الطفل العربي من مختلف الخلفيات الاجتماعية لأنه في معظم الأحيان، خلافاً لما يحدث في الغرب، يترك الأطفال بدون أي ضبط أو تدخل من الأسرة خاصة في التعامل مع التلفزيون وهو ما تتزايد خطورته مع انتشار القنوات الفضائية (٨٣:٥٦).

وهكذا تتضح أهمية التربية الإعلامية في تسليح الشباب بمهارات التفكير الناقد والتفاعل بوعي مع وسائل الإعلام بصورها المختلفة، ودورها أيضاً في تعزيز الهوية الثقافية وترسيخ العقيدة لدى الشباب لمواجهة هذه الأخطار.

٥- تقليل الفجوة بين المدرسة والمجتمع المحيط بها :

حيث توصي الدراسات بضرورة الاهتمام بالتربية الإعلامية لتقليل الفجوة بين خبرات الطفل خارج المدرسة وخبراته داخل المدرسة. فبينما تبدلت الخبرات الاجتماعية والثقافية للشباب الصغير بشكل درامي خلال العقود الماضية فإن المدارس لم تواكب هذا التغير بالشكل الكافي. فالمدارس مطالبة بعمل قنوات اتصال أكثر مع الثقافات الإعلامية والمعلوماتية للشباب الصغير، حتى أن البعض طالب باستغلال اهتمام الشباب بتكنولوجيا المعلومات والاتصال في إنتاج الرسائل الإعلامية الخاصة بهم، وذهب البعض إلى استغلال الثقافة الشائعة بين الشباب الصغير مثل ألعاب الفيديو في التربية الإعلامية (٥٧).

٦- توصيات المؤتمرات العالمية :

نادت المؤتمرات العالمية التي توالى منذ الثمانينات من القرن العشرين حتى وقتنا الراهن بضرورة الاهتمام بالتربية الإعلامية علي جميع المستويات ، حيث جاءت توصيات مؤتمر جرنوالد بألمانيا ١٩٨٢م لتؤكد علي أهمية ما يلي:

- المبادرة ببرامج متكاملة للتربية الإعلامية ودعمها بدءاً من مرحلة ما قبل المدرسة وحتى مستوى الجامعة، بالإضافة إلى نظام تعليم الكبار، على أن يكون الهدف منها هو

- تطوير المعارف والمهارات والسلوكيات التي تدعم وتشجع نمو الوعي النقدي ، وبالتالي رفع كفاءة مستخدمي وسائل الإعلام المطبوعة والإلكترونية .
- وضع برامج ودورات تدريبية متطورة للمدرسين والمشتغلين في هذا المجال بهدف زيادة معارفهم وفهمهم للإعلام ، وكذلك تدريبهم على وسائل التدريس المناسبة والتي يجب أن تأخذ في الاعتبار المعارف الشخصية الكثيرة المتوفرة للطلاب في مجال الإعلام.
- تشجيع البحوث والأنشطة والأعمال التي تؤدي للتطوير في مجال التربية الإعلامية وذلك في مجالات عديدة مثل علم النفس وعلم الاجتماع وعلوم الاتصالات (٣-٥٨:٣) .
- وأضافت توصيات مؤتمر تولوز بفرنسا (١٩٩٠) التأكيد على :
- إنشاء وتطوير قنوات دعائية فعالة لنشر وتطوير التربية الإعلامية .
- إدخال ودمج الوعي الإعلامي في كل نواحي التعليم الرسمي وغير رسمي . وعلى ذلك فإن جميع المشتغلين بأي نوع من أنواع التدريس بما فيهم مقدمي خدمة الرعاية النهائية للأطفال العاديين والمعوقين ورجال الدين والموجهين التربويين للشباب، والمشرفين الاجتماعيين ، والاستشاريين كلهم بحاجة إلى تلقي بعض الدورات في الدراسات الإعلامية. (٥٩:٤-٥)
- وأكدت توصيات مؤتمر فيينا (١٩٩٩) على أهمية :
- نشر وتوزيع وتبادل الاستراتيجيات و مواد التربية الإعلامية لتسهم في تطوير التربية الإعلامية في كل الدول واللغات ، وتشجيع التوعية بالتربية الإعلامية.
- أن تقوم اليونسكو وبشكل عاجل بمراجعة وتنقيح برامجها للتربية الإعلامية وتخصيص الموارد المطلوبة لتنفيذ هذه التوصيات. (٥:٦٠)
- وأوصي مؤتمر إشبيلية بأسبانيا ٢٠٠٢م بضرورة :
- التنظيم الدقيق لعلوم ومناهج التربية الإعلامية وتدريب المعلمين عليها .
- تشجيع الأبحاث الخاصة بالتربية الإعلامية . (٦١:٣-٤)

- وأخيرا نتائج وتوصيات المؤتمر الدولي الأول للتربية الإعلامية بالملكة العربية السعودية (٢٠٠٧) والتي برزت من خلالها بشكل واضح حاجة المجتمعات العربية إلى الاهتمام بالتربية الإعلامية حيث أشارت إلى ما يلي :
- تأثير بعض المحتوى الإعلامي (تلفزيون - سينما - انترنت) على القيم الثقافية والاجتماعية والدينية للأطفال والشباب والحاجة إلى حمايتهم وتسليحهم بمهارات حماية أنفسهم والمجتمع بصفة عامة من هذا التأثير.
 - الكم الهائل من الإنتاج الإعلامي الأجنبي في مقابل إعلام أقل قدرة تنافسية على المستوى القومي والعربي .
 - قوة وسائل الإعلام في تشكيل مشاعر تعزز العدائية وسوء الفهم المتبادل بين الثقافات والشعوب والمجتمعات .
 - الحاجة الملحة إلى التواصل بين الثقافات ، وبناء مساحات جديدة للحوار لبناء معرفة مشتركة وتدريب الأطفال في كل مكان أن الاختلاف قيمة يجب احترامها، وأن يكونوا ناقلين بوعي للمحتويات الإعلامية .
 - الحاجة إلى خلق الوعي بين منتجي الإعلام بخصوص مسئوليتهم الاجتماعية وتدريبهم على إنتاج محتويات للتدريس وتعزيز التربية الإعلامية .
 - الحاجة إلى تحديث آلية تقديم التربية الإعلامية من خلال التعاون واللقاءات الدولية. (٦٢ : ٨)
- وهكذا تتضح ضرورة الاهتمام بالتربية الإعلامية في جميع نواحي التعليم الرسمي والغير رسمي ، وأن يبدأ هذا الاهتمام من مرحلة ما قبل المدرسة حتى مستوى التعليم الجامعي وأن تعمل الدول على توفير عوامل نجاح التربية الإعلامية والتي سيتم تفصيلها فيما يلي .

المحور الرابع : محددات نجاح التربية الإعلامية :

تشير نتائج تحليل دراسات التربية الإعلامية في الدول المختلفة (٦٣ : ١-٢٠) إلى أن عوامل نجاح التربية الإعلامية تتمثل في الآتي :

أن يتم تأسيس المناهج والخطوط الإرشادية للمناهج بواسطة السلطات ذات العلاقة مثل وزارات التربية والتعليم . كما يجب أن تتضمن التشريعات عملية التمويل اللازمة للتطوير والتدريب . ففي الدول الأوروبية ، علي سبيل المثال، نجد أن الهيئات التشريعية مثل وزارات التربية والتعليم مسئولة عن منهج التربية الإعلامية وعن خطوط الإرشاد الخاصة بالمنهج. وفي إنجلترا يتم ترجمة هذه الإرشادات وخطوط التوجيه إلى ممارسات فعلية من خلال نشرات " The Action National Curriculum in" ، وفي السويد يتم توفير الاعتمادات المالية لتدريب المعلمين علي كفايات التربية الإعلامية طبقاً للقواعد الجديدة للتشريع الخاص بتدريب المعلمين .

أن تقدم كليات التربية التدريب علي التربية الإعلامية ، وان تعين هيئة تدريس قادرة علي تدريب معلمي المستقبل في هذا المجال ، وان تمنح مقررات في التربية الإعلامية، وأن يكون هناك دعم أكاديمي من قبل مؤسسات التعليم العالي في تصميم المناهج وفي تقديم الخدمات الاستشارية . ففي ألمانيا علي سبيل المثال تم وضع خطط نموذجية لتضمين التربية الإعلامية في تدريب المعلمين وعقد بشأنها العديد من الحلقات التدريبية كما تم تصميم موقع علي شبكة الانترنت لتقديم مواد بخصوص التربية الإعلامية في المدارس وخطوط إرشاد لتدريب المعلمين في المرحلة الأولى والثانية ، وكذلك لتوفير التربية الممتدة للمعلمين في مجالات الإعلام وتكنولوجيا المعلومات .

تقديم فرص للتدريب أثناء الخدمة علي المستوى المدرسي للمعلمين والتربويين العاملين في مجال التربية الإعلامية . ففي ألمانيا وفنلندا وإيطاليا يتم تقديم التدريب أثناء الخدمة للمعلمين كما يتم عقد ورش عمل تجمع بين المعلمين وأولياء الأمور لمناقشة تأثير وسائل الإعلام علي الأطفال واتجاه الأطفال نحو وسائل الإعلام .

أن يتم توفير الكتب المرجعية وغيرها من مصادر التعلم بالمجال : ففي النمسا يتم توفير المواد المناسبة بواسطة الوزارة الفيدرالية للتربية والعلوم والثقافة . وفي إنجلترا وألمانيا وإيطاليا يتم توفير هذه المصادر علي شبكة الانترنت .

أن تكون هناك وسائل تقويم مناسبة للطبيعة الفريدة للتربية الإعلامية .، فهناك جوانب غير قابلة للقياس مثل الاتجاهات الناقدة والإبداع . ومع ذلك وفرت كندا من خلال شبكة الوعي الإعلامي الكندي Canadian Media Awareness Network خطوط إرشاد عامة بخصوص تقييم وقياس التعلم الإعلامي ، كما يتم توفير مثل هذه الخطوط الإرشادية في كل من ألمانيا وإنجلترا ، ويعتبر استخدام ملف الانجاز Portfolio من الوسائل الفعالة في عملية القياس والتقويم .

أن تقدم الدولة دعماً للتربية الإعلامية في المدارس من خلال منح البرامج والمشروعات والمصادر المتنوعة . ففي أوروبا هناك العديد من المشروعات التي يتم دعمها من خلال اللجنة الأوروبية لدعم التربية الإعلامية في المدارس مثل مشروع :

European Network of Innovative Schools

يتضح مما سبق أن نجاح التربية الإعلامية مرهون بتوافر الإمكانيات البشرية من إعداد وتدريب للمعلمين ، والإمكانيات المادية من خلال توفير التمويل والمنح والبرامج والمشروعات وكذلك المناهج ومصادر التعلم ووسائل التقويم ، وأيضاً توفير التشريعات و الدعم من قبل الدولة .

المحور الخامس: خبرات بعض الدول المتقدمة في مجال التربية الإعلامية :
فيما يلي يستعرض الباحثان بعض الخبرات الرائدة في مجال التربية الإعلامية .
أولاً: تجربة كندا في التربية الإعلامية:

تعد كندا رائدة العالم في مجال التربية الإعلامية . ويمكن تتبع جذور التربية الإعلامية في المدارس الكندية منذ الستينات من القرن العشرين . إلا أن الاهتمام بالتربية الإعلامية فتر خلال السبعينات ، ولكن مع جهود المتخصصين في الإعلام التربوي اكتسبت التربية

الإعلامية قوة جديدة في الثمانينات والتسعينات حيث شهدت التسعينات إصلاحاً كبيراً في المناهج والذي كان له دلالة كبيرة بالنسبة للتربية الإعلامية. وفي عام ٢٠٠٠ أصبحت التربية الإعلامية جزءاً إجبارياً في منهج آداب اللغة الإنجليزية. (٦٤)

القوى والعوامل التي أدت إلى الاهتمام بالتربية الإعلامية في كندا :
جاء الاهتمام بالتربية الإعلامية في كندا لمواجهة الغزو الإعلامي الأمريكي فوجد كندا بجوار الولايات المتحدة أو كما يطلق (الفأر بجوار الفيل) جعل الكنديون يتبنون مدخلاً أكثر تحليلاً وتأملًا تجاه الثقافة الإعلامية الواردة من الولايات المتحدة الأمريكية والتي يقبل عليها الشباب الكندي بشكل كبير. (٦٥)

كما أن الاهتمام بالتربية الإعلامية في كندا يعد استجابة لما أكدته بعض المؤسسات المعنية بالتربية الإعلامية بكندا من أن وسائل الإعلام مثل التليفزيون والأفلام والفيديو والمجلات وألعاب الكمبيوتر والموسيقى الشعبية تؤثر تأثيراً كبيراً على الشباب الصغير، فالشباب الصغير غارق في وسائل الإعلام المختلفة، ينتقل دون الحدود الجغرافية، يستقبل ويتشرب ويتواصل وينتج المحتوى الإعلامي دون إرشاد ودون تأمل. وبالتالي فمن الأهمية أن يتم تعليم الطلاب منذ المراحل الأولى كيفية استخدام وسائل الإعلام بوعي ناقد. وبالتالي فإن التربية الإعلامية يمكن أن تلعب دوراً مهماً في مساعدة الطلاب على اختيار وتقييم وضبط كم المعلومات والرسائل المتنوعة التي يتم استقبالها يومياً. (٦٦)

كما اكتسبت التربية الإعلامية مكانتها نتيجة الاهتمام الشعبي والضغط التي مارستها جماعات اللوبي غير الرسمية المتمثلة في فيدراليات المعلمين الكندية، ومؤسسة التعليم الإعلامي بجعل النظام المدرسي يستجيب بطريقة بناءة للإعلام، وأن تكون التربية الإعلامية جزءاً أساسياً من المنهج الدراسي. وهذا التوجه عضدته جماعات من الآباء القلقين بشأن زيادة مشاهدة أبنائهم للتليفزيون والتي تري أن على المدرسة مسؤولية تدريس مهارات التعلم الإعلامي. كما عبر المعلمون في المسوح التي أجريت عليهم عن رغبتهم في تدريس برامج التعليم الإعلامي إذا توافر لديهم المصادر التعليمية والتدريب أثناء الخدمة. (٦٧)

مفهوم التربية الإعلامية وأهدافها:

ينظر إلى التربية الإعلامية في كندا على أنها العملية التي يصبح من خلالها الشباب الصغير متعلماً إعلامياً قادراً على فهم طبيعة ووسائل تأثير الرسائل والمنتجات الإعلامية . وتهدف التربية الإعلامية المدرسية إلى أن يصبح التلميذ قادراً على الاستماع والتحدث والقراءة والمشاهدة والعرض وأن يفهم ويستجيب بوعي ناقد للموضوعات الإعلامية الشفهية والمطبوعة وغيرها. (٦٨)

تضمن التربية الإعلامية في المناهج الدراسية :

على الرغم من أن لكل مقاطعة من مقاطعات كندا العشرة وأقاليمها الثلاثة نظام تعليمي معين إلا أن هناك تعاوناً فيما يخص تطوير الأطر المنهجية للمجالات الدراسية الأساسية من خلال بروتوكول التعاون في التربية والتعليم ومؤسسة التربية لأقاليم الأطلنطي والتي نتج عنها حصول التربية الإعلامية على مكانة رسمية عبر الدولة . وأصبح من المقبول في الدوائر التعليمية أنه لكي يصبح الشخص متعلماً يجب أن يكون قادراً على القراءة والفهم واستخدام مهارات التفكير الناقد في تحصيل المعلومات بصور مختلفة.

ففي أونتاريو Ontario وهي إحدى المقاطعات الكندية تقدم التربية الإعلامية بشكل رسمي منذ أوائل التسعينات كجزء أساسي وإجباري في المنهج، وفي عام ١٩٩٥م حددت أونتاريو ما يتوقع أن يعرفه التلاميذ بخصوص التربية الإعلامية. (٦٩)

وفي عام ٢٠٠٦م قدمت أونتاريو منهجاً جديداً في اللغة للصفوف من الأول حتى الثامن ويتضمن المنهج الجديد مدخلاً جديداً يسمى التعليم الإعلامي، كما يتضمن مقرر اللغة الإنجليزية في الصف الحادي عشر والثاني عشر مقررًا اختياريًا في الدراسات الإعلامية .

وبالإضافة إلى مقرر اللغة الإنجليزية فإن التربية الإعلامية تقدم في مقررات التربية الصحية والبدنية ومنهج الجغرافيا والتاريخ. (٧٠)

وقد وضعت وزارة التربية والتعليم في اونتاريو عشرة مداخل لتدريس التربية الإعلامية تشمل:

١- نموذج الاستقصاء : *The Inquiry Model*

يساعد هذا النموذج المعلم علي استشارة الأسئلة المفتوحة حول العديد من القضايا المرتبطة بالإعلام وعلي تشجيع التلاميذ أن يفكروا تفكيراً ناقداً ، وأن يستخدموا وسائل مناسبة من البحث والمناقشة للقضايا التي تثير انتباههم مثل التحيز في التغطية الإخبارية والاتجاهات الثقافية الشائعة . ومن أمثلة الأسئلة التي يمكن أن تثار " لماذا يفضل الشباب مشاهدة الأفلام والبرامج الأمريكية ؟

٢- استراتيجيات التفكير الناقد : *Critical Thinking strategies*

وتشير استراتيجيات التفكير الناقد إلي مجموعة من المهارات العقلية مثل تتبع الحقيقة، والعدالة وسعة الأفق ، والتعاطف ، والاستقلالية ، والنقد الذاتي والتفكير الحوارى *dialogically thinking* والذي يتضمن المفاضلة بين وجهات النظر أو الأطر المرجعية المتعارضة .

فالتطالب علي سبيل المثال يشجع علي :

- التمييز بين الحقائق والادعاءات .
- تحري مدي صدق إدعاء أو مصدره .

٣- التربية الأخلاقية : *Values Education*

فوسائل الإعلام الجماهيرية تعد مصدراً مثالياً لمناقشة القضايا الأخلاقية وتنمية التفكير الأخلاقي . ويمكن للتفكير الحوارى الذي يمثل جزءاً من التفكير الناقد أن يوظف في مناقشة بعض القضايا المتعلقة مثل الرقابة الحكومية علي وسائل الإعلام ، الإعلانات ، القيم الأخلاقية في التليفزيون والأفلام .

٤- الإعلام من منظور الأقسام الدراسية :

Media from the perspective of Subject disciplines

حيث يتم دمج التربية الإعلامية في تدريس المواد الدراسية المختلفة . فعلى سبيل المثال في اللغة يمكن عقد مقارنات بين أدب الأفلام ، ومناقشة كيفية التعبير عن الشجاعة والبطولة في وسائل الإعلام . وفي الدراسات الاجتماعية يمكن مناقشة قضايا مثل التمييز والتحيز التاريخي في وسائل الإعلام ، الدعاية والتسويق للسانسة ، الصور التي تنقلها وسائل الإعلام ، وهكذا بالنسبة لباقي المواد الدراسية .

٥- استراتيجيات الدراسات البينية عبر التخصصات ووسائل الإعلام :

Cross-media studies and interdisciplinary strategies

حيث يتم تناول القضايا الإعلامية والاتجاهات والأحداث الجارية في وسائل الإعلام المختلفة ، وكذلك من منظور العلوم المختلفة . فمناقشة قضية العنف في وسائل الإعلام تتطلب جميع معارف من التاريخ والأدب وعلم الاجتماع وعلم النفس وغيرها من التخصصات .

٦- مدخل استنباط المعاني و الرموز : Semiotics

وهو يختص بكيفية تخليق واستنباط المعاني في الرسائل الإعلامية . فهو معني بماهية الرموز والطرق التي يتم دمج المعلومات من خلالها ، ويساعد التلاميذ على معرفة كيفية قراءة وتفسير الرسائل الإعلامية .

٧- قراءة البيئة الإعلامية : Reading the Media Environment :

حيث تثار بعض التساؤلات حول وسائل الإعلام المختلفة لمعرفة تأثيراتها على المستخدمين مثل متى أنشأت ؟ وكيف تطورت ؟ وكيف يتم استغلالها ؟ وكيف تؤثر على مستخدميها ويؤثرون فيها ؟ .

٨- وجهات النظر البديلة : Alternative points of view

حيث يتم عرض وتحليل المواد الإعلامية التي تعرض وجهات نظر مغايرة لتلك التي في وسائل الإعلام الجماهيرية .

٩- مقررات مستقلة اختيارية في التربية الإعلامية : Full credit courses
كما أنه من الممكن تدريس مقررات مستقلة اختيارية خاصة في المرحلة الثانوية
مثل : المجتمع المعلوماتي : حيث يتم عرض موضوعات مثل : النظريات والأبحاث الحديثة
في تأثير وسائل الإعلام الإلكترونية ، نظريات مارشال ماجلوهان Marshall McLuhan
بخصوص القرية (الكونية) الصغيرة The Global Village ، ثورة الكمبيوتر ، دور
التكنولوجيا الحديثة ، عالم الصور ... الخ .

١٠- الخبرة الإبداعية : Creative experiences

حيث يمنح التلميذ فرص المشاركة في مشاريع وأنشطة إعلامية إبداعية وأن ينتج
بنفسه رسائل إعلامية في صور مختلفة تناسب اهتماماته. (٧١ : ١٤- ١٩)

إعداد وتدريب المعلم :

اهتمت المقاطعات الكندية المختلفة بإعداد وتدريب المعلمين . ففي مقاطعة أونتاريو
علي سبيل المثال تم تكليف مؤسسة التعليم الإعلامي من قبل وزارة التربية والتعليم
وفيدرالية المعلمين لتقديم تدريب أثناء الخدمة للمعلمين وإعداد مرجع إرشادي لهم . (٧٢)
يتضح مما سبق الاهتمام الكبير بالتربية الإعلامية وتطويرها في التعليم الكندي والذي بدأ
من الستينات من القرن العشرين والذي جعل من كندا رائدة التربية الإعلامية في العالم .

ثانياً: تجربة دول الاتحاد الأوروبي في التربية الإعلامية:

تتنوع التربية الإعلامية بشكل كبير في الدول الأعضاء في الاتحاد الأوروبي.
وتقدم التربية الإعلامية داخل هذه الدول بصورة رسمية داخل المدرسة وغير رسمية خارجها.
وعلي الرغم من أن هناك فجوة بين تلك الدول التي تضمن التربية الإعلامية بمدارسها منذ
سنوات عديدة ، وتلك الدول التي لا تضمن التربية الإعلامية بمدارسها والتي لا توجد لديها
بنية تحتية لدمجها في المناهج ، إلا أن كل دول الاتحاد الأوروبي ترى أهمية التربية
الإعلامية. (٧٣: ١- ٢)

وعند مقارنة التربية الإعلامية عبر دول الاتحاد الأوروبي نجد أن تضمين التربية الإعلامية في المدارس يعتمد أساساً على أولويات الحكومات والدعم المالي المخصص لها، وتعتبر الدول الإسكندنافية من بين القادة والرواد في هذا المجال. كما أن المملكة المتحدة ونيوزلندا والدول الأعضاء الحديثة مثل المجر وفنلندا تعطي أمثلة جيدة، ففي هذه الدول تقوم مؤسسات الإعلام القومية بالتضافر مع الحكومة ممثلة في وزارات التربية والتعليم ومؤسسات الصناعة في التربية الإعلامية. (٧٤: ١-٢)

القوي والعوامل التي أدت إلى الاهتمام بالتربية الإعلامية في أوروبا:
يأمل الاتحاد الأوروبي أن يصبح أكثر المجتمعات المعلوماتية تقدماً في العالم بحلول عام ٢٠١٠ ولذلك أصبح الاهتمام بالتربية الإعلامية ضرورة لتخريج مواطن أوروبي يفهم الوسائل التي من يتم من خلالها التعامل مع المعلومات والأفكار.

ويرى الاتحاد الأوروبي أنه لكي تصبح أوروبا قادرة على الاستفادة من فرص التقدم والإبداع التي تمنحها تكنولوجيا المعلومات والاتصال في العالم المعلوماتي يجب أن يصبح لدى الأوروبيون القدرة على الدخول إلى البيئة الإعلامية الجديدة والمشاركة فيها كمواطنين فاعلين وناقدين. والمفتاح للدخول إلى تكنولوجيا المعلومات والاتصال وبيئة الاتصال الجديدة هي التعليم الإعلامي وبالتالي أصبح تعزيزه بين المواطنين الأوروبيين هدفاً إستراتيجياً لكل أوروبا. (٧٥: ١٢-١٣)

وعلى الجانب الآخر، فإنه بالرغم من المزايا التي تتمتع بها تكنولوجيا الإعلام إلا أنه ينظر إليها باعتبارها تحمل معها العديد من المخاطر مثل الهيمنة الأمريكية غير المرغوب فيها، لذا أصبح التعليم الإعلامي أساسياً للمواطنة.

كما تشير الدراسات الحديثة المقارنة والتي أجريت على العديد من الدول الأوروبية أن الشباب الصغير بصفة رئيسية يملكون القدرة على استخدام وسائل الإعلام القديمة والجديدة وأنهم قد طوروا مهارات استخدام الوسائط المتعددة، وبالتالي فقد دخلوا تماماً

في البيئة الإعلامية الجديدة ومن ثم لم يعد هناك شك في الحاجة إلى تعلم مهارات وكفايات جديدة في استخدام وتقييم وتحليل وإبداع المحتوى الإعلامي. (٧٦)

مفهوم وأهداف التربية والإعلامية في دول الاتحاد الأوروبي:

يعرف التعليم الإعلامي طبقاً للجنة الأوروبية بأنه " القدرة على الوصول إلى المحتوى الإعلامي وتحليل وتقييم الصور والأصوات والرسائل التي تقابل بشكل يومي والتي تمثل جزءاً هاماً في الثقافة المعاصرة ، وكذلك القدرة على التواصل بكفاءة باستخدام وسائل الإعلام المتاحة على المستوى الشخصي وهو يتعلق بكل وسائل الإعلام متضمنة التلفزيون والأفلام والراديو والتسجيلات الموسيقية ووسائل الإعلام المطبوعة والإنترنت وغيرها من تكنولوجيا الاتصال الرقمية . والتعلم الإعلامي نتيجة للتربية الإعلامية" (١٢:٧٧).

وتهدف التربية الإعلامية في دول الاتحاد الأوروبي إلى إكساب الطلاب الكفايات التالية:

- استخدام تكنولوجيا الإعلام بطريقة فعالة للدخول على المحتوى الإعلامي وتخزينه واسترجاعه والمشاركة فيه لمقابلة الاحتياجات الفردية والاهتمامات المجتمعية.
- صنع اختيارات معلوماتية بخصوص قاعدة عريضة من الصيغ والمحتوى الإعلامي من العديد من المصادر الثقافية والمؤسسات المختلفة.
- فهم كيف ولماذا يتم إنتاج المحتوى الإعلامي.

- التحليل الناقد للوسائل واللغات المستخدمة بواسطة وسائل الإعلام والرسائل التي تنقلها.
- استخدام وسائل الإعلام بطريقة خلاقة للتعبير عن الأفكار والمعلومات والآراء والتواصل بشأنها.
- تحديد وتجنب أو تحدي المحتوى الإعلامي والخدمات التي قد تكون عدائية أو ضارة.
- الاستخدام الفعال لوسائل الإعلام في ممارسة الحقوق الديمقراطية والمسؤوليات المدنية.

وبالتالي فإن المهارات التي تتطلبها هي مهارات الدخول على المحتوى الإعلامي ، ومهارات التحليل والتقييم ، و مهارات الإنتاج الإبداعي. (٩:٧٨)

تضمين التربية الإعلامية داخل المناهج :

هناك العديد من النماذج لتضمين التربية الإعلامية داخل المناهج في أوروبا. ففي معظم دول الاتحاد الأوربي التربية الإعلامية ليست مادة بعينها ولكن جزءاً لا يتجزأ من مواد أخرى مثل الفنون الجميلة والتاريخ ، و اللغات الأجنبية، أو اللغة القومية. ويتم تقديمها كمقرر مستقل في عدد قليل من الدول مثل المجر. (٢-١:٧٩)

كما أن هناك ثلاثة مداخل للتربية الإعلامية : المدخل الأول يركز على الحماية من مخاطر وسائل الإعلام ، والمدخل الثاني يركز على تعزيز الاستفادة من المنافع التي تقدمها وسائل الإعلام الجديدة والثالث يجمع بين الحماية والتعزيز ويضيف إليها الإنتاج الإبداعي . والمدخل الثالث يعد المدخل الأكثر انتشاراً. (٢٢: ٨٠)

إعداد المعلم :

وبالنسبة لإعداد المعلم فإنه في بعض دول الاتحاد يحصل المعلم على تدريب مستمر في هذا المجال وان كان الحضور يعد اختيارياً ويعتمد على دافعية كل معلم. وبالنسبة لدمج التربية الإعلامية في عملية الإعداد الأساسي للمعلم فإنه يعتمد على البنية التحتية والمنهج في كل دولة. ففي المجر حيث تمثل التربية الإعلامية مقررأً محددأً في المنهج فإنه تم تضمين إعداد أولي للمعلم في التربية الإعلامية. (٢-١:٨١)

التربية الإعلامية في فنلندا :

تعد التربية الإعلامية تقليدأً في فنلندا لعقود من الزمان ، وقد مرت التربية الإعلامية بمراحل من التطور في التعليم الفنلندي حيث قدمت في الخمسينات تحت مسمى التربية السمع بصرية audio-visual والتدريس بخصوص الصحف newspaper teaching. وفي السبعينات انتشر مصطلح التربية بخصوص وسائل الإعلام الجماهيرية mass media education ، ثم أصبحت التربية للتواصل communication education جزءأً أساسياً من مناهج المدارس الشاملة . وفي الألفية الجديدة أصبح مصطلح التعليم الإعلامي أو التربية الإعلامية حاضراً في مناهج المدرسة. (٨٢)

وقد انتقل الاهتمام بالتربية الإعلامية إلي المقدمة في الألفية الجديدة وأصبحت هناك خطة عمل لتعزيز مهارات الإعلام والخبرة الإعلامية كجزء من مهارات مجتمع المواطنة والمعلومات ، وتم تكوين مجموعة عمل تضم ممثلين من هيئة التدريس والإدارة المركزية والمدارس والمجالس البلدية ووسائل الإعلام والمجتمع الفنلندي والجامعات لوضع خطة عمل بخصوص التربية الإعلامية (٨٣ : ٣٢-٣٣)

القوي والعوامل التي أدت إلي الاهتمام بالتربية الإعلامية في فنلندا :

تعد فنلندا تلك الدولة الصغيرة التي تقع في شمال أوروبا والتي لا يتعدى مساحتها ٣٣٨ ألف كم^٢ وعدد سكانها خمسة ملايين نسمة رائدة في مجال تكنولوجيا المعلومات ، فهي موطن شركة نوكيا للتليفون المحمول ، وبالتالي فهي تولي اهتمامها لإكساب المواطنين مهارات التعامل مع هذه التكنولوجيا . (٨٤)

كما أن فنلندا دولة منخفضة الكثافة السكانية حيث تبلغ الكثافة السكانية حوالي ١٥,٦ في الكم^٢ وبالتالي فإنه في مثل هذا المجتمع تتزايد الحاجة إلي تكنولوجيا المعلومات ووسائل الإعلام والاتصال كأدوات هامة للتواصل . (٨٥ : ٣٢-٣٣)

كما أسهمت العولمة والتغيرات البنائية في المجتمع الفنلندي في التحول نحو مجالات الإنتاج المعتمد علي المعلوماتية والتي تتطلب تعليماً وبحثاً عالي الجودة وتكنولوجيا معلومات واتصال حديثة ، وبالتالي فإن برنامج التطوير الذي يتبناه مكتب التربية القومي National Education Board في فنلندا يؤكد علي ديمقراطية التواصل من خلال إتاحة شبكة المعلومات لجميع المواطنين من كل المستويات الاجتماعية والاقتصادية . ومن هذا المنطلق جاء الاهتمام بالتربية الإعلامية حيث يجب أن تهدف العملية التعليمية إلي تحسين المهارات التي يتطلبها مجتمع المعلومات . (٨٦ : ٣٤)

كما أن الاهتمام بالتربية الإعلامية جاء أيضاً لحماية الأطفال من مخاطر وسائل الإعلام ، وخاصة مع التعرض الواسع للإنترنت والذي أثار قلق الآباء . (٨٧ : ١٥)

وعلي جانب آخر، تبلغ نسبة التعليم في فنلندا ١٠٠٪ تقريباً، ومن ثم فهي تسعى لأن يصبح جميع مواطنيها متعلمين إعلامياً أيضاً، لذا تبنت وزارة التربية والتعليم مشروع " التعليم في مجتمع الإعلام " لتعزيز القدرة علي قراءة وخلق مواد إعلامية كجزء من مهارات المواطنة (٨٨).

مفهوم وأهداف التربية الإعلامية في فنلندا :

لا يوجد اتفاق في المجتمع الفنلندي حول المصطلح المستخدم في هذا المجال حيث يفضل البعض استخدام مصطلح التربية الإعلامية المنتشر في إنجلترا والتي انتقلت منها العديد من ممارسات التربية الإعلامية إلي فنلندا . ويفضل البعض الآخر استخدام مصطلح التعليم الإعلامي المستخدم في الولايات المتحدة . والتربية الإعلامية في فنلندا هي " وسيلة لممارسة التأثير علي قدرة الأطفال علي استقبال الرسائل الإعلامية بدون تأثيرات غير مرغوب فيها " (٨٩ : ٤)

وتهدف التربية الإعلامية في فنلندا إلي :

- أن يستمتع الطالب بكل أنواع الموضوعات الإعلامية ويفسرها وينقدها .
- أن يمارس الطالب متعة الإبداع ، وأن يكتسب مهارة استخدام كل أنواع الإعلام .
- أن يستخدم الطالب وسائل الإعلام – في بيئته – في الحصول علي المعرفة وأن يعرف القيم الثقافية والأيدولوجية والأخلاقية التي تحملها الرسائل الإعلامية . (٩٠)
- زيادة الأمان في البيئة الإعلامية للأطفال والشباب وتقليل مخاطر الإعلام الإلكتروني . (٩١)

تضمن التربية الإعلامية داخل المناهج :

لقد أصبحت التربية الإعلامية طبقاً لإستراتيجية المجتمع المعلوماتي القومي (٢٠٠٠-٢٠٠٤) بنهاية عام ٢٠٠٤ جزءاً من المنهج العام .

والتربية الإعلامية في فنلندا ليست منهجاً مستقلاً ، بل يتم دمجها داخل المواد المختلفة في إطار مبدأ المناهج البينية cross-curriculum principle ، وبالتالي فإن التربية الإعلامية في فنلندا تعد هجين من العديد من فروع العلم . (٩٢ : ٣٦)

كما يتم تضمين التربية الإعلامية في مقررات المواطنة واللغة القومية والأدب والرسم . وتعد التربية الإعلامية جزءاً من منهج التربية للتواصل ، كما أن الاتصال الجماهيري جزء من التربية الإعلامية. هذا علي الرغم من المناداة بالحاجة الاجتماعية للتربية الإعلامية كمقرر مستقل. (٩٣ : ٣٣)

ويتم تدريس الإعلام في التربية القومية والأدب كوسيلة لتحصيل المعلومات ، ومحتوي دراسي وكوسيلة للتعبير عن الذات ، وكقناة اتصال ووسيلة لتكوين علاقات عالمية ولتحسين كفاءة وسائل الإعلام .

ويتضمن محتوى الدروس : تحليل الصحف ، والمجلات ، والوسائل المتعددة ، والتلفزيون والسينما ، والفيديوهات الموسيقية ، والمسرح .

ويعتمد في مداخل التدريس علي التوجه الذاتي للطفل ، والعمل الحر ، والعمل الجماعي ، والمناقشة الموجهة من قبل المعلم ، ولعب الأدوار ، ومناقشة المتخصصين . (٩٤ : ٣٦ ، ٤١)

ولعل هذا يفسر لنا تحقيق فنلندا للمركز الأول عالمياً في تعلم القراءة في برنامج التقييم العالمي للطلاب (PISA) Programme for Student Assessment International في المسحين الذين أجرياً عام (٢٠٠٠) ، (٢٠٠٣) ، والمركز الثاني في مسح (٢٠٠٦) . وكذلك المركز الثاني عالمياً في مهارات حل المشكلة في نتائج (٢٠٠٣) . (٩٥)

إعداد المعلم :

وبالنسبة لإعداد المعلم تعد التربية الإعلامية مقراً اختياراً في بعض الجامعات ، وفي متطلبات الحصول علي الدرجة ينظر للتربية الإعلامية علي أنها مجال متعدد التخصصات يهتم بدراسة الجوانب الاجتماعية والتربوية والتفسيرية والتعبيرية والإنتاجية للثقافة الإعلامية (٩٦ : ٤٠) . وفي جامعة هيلسنكي Helsinki يوجد مركز للتربية الإعلامية بقسم

إعداد المعلم يقوم بأبحاث وأنشطة لتطوير التربية الإعلامية . كما ينظم مقررات أساسية في التربية الإعلامية في عملية إعداد المعلم ، وأيضاً مقررات لتدريب المعلمين أثناء الخدمة ، ويسهم في المشروعات القومية والعالمية المرتبطة بالتربية الإعلامية (٩٧ : ٣) .

يتضح مما سبق إدراك دول الاتحاد الأوروبي لأهمية التربية الإعلامية ، إلا أن الاهتمام بها يتباين من دولة لأخرى . وتعد فنلندا من الدول الرائدة في مجال التربية الإعلامية حيث بدأ الاهتمام بها في الخمسينات من القرن العشرين .

ثالثاً: تجربة هونج كونج في التربية الإعلامية:

بدأت التربية الإعلامية في هونج كونج تشغل حيزاً كبيراً مع حركة الإصلاح التعليمي الجاري، فظهرت التربية الإعلامية في المنهج المعدل حيث تم استبدال الحدود الثابتة للمواد الدراسية بمجالات تعليمية أساسية (٩٨: ٣٣-٥١) .

وقد جاءت المبادرات الخاصة بالتربية الإعلامية من العديد من قطاعات المجتمع ، وفي المقام الأول الجامعات، والمدارس الابتدائية والثانوية، ومنظمات الشباب، والجماعات الدينية، وصناع الإعلام والسلطات التعليمية الحكومية . كما تم تأسيس جماعة تطوعية وهي مؤسسة هونج كونج للتربية الإعلامية عام ٢٠٠٠م لتعزيز التربية الإعلامية. (٩٩: ٢)

وقد أظهرت دراسة مسحية بواسطة مؤسسة هونج كونج للتربية الإعلامية أنه بانتهاء عام ٢٠٠١ فإن أكثر من ١٨٠ مدرسة ومؤسسة قدمت برامج في التربية الإعلامية. وفي مسح آخر أجرى في يونيو ٢٠٠٢م وجد أن أكثر من ٣٠٠ مدرسة ابتدائية قد شاركت في أكثر من نوع من برامج التربية الإعلامية (١٠٠) .

القوى والعوامل التي أدت إلي الاهتمام بالتربية الإعلامية في

هونج كونج:

لقد كانت هونج كونج مستعمرة بريطانية لحوالي ١٥٠ سنة وبعدها انتقلت السلطة من بريطانيا إلي الصين في عام ١٩٩٧. وقبل عام ١٩٩٧ كان هناك اهتمام ضئيل بالقضايا الاجتماعية والثقافية ، ولم تكن هناك فرصة للتربية الإعلامية أن تتطور تحت الحكم الاستعماري . كما أن التعليم خلال الحقبة الاستعمارية اشتهر بأنه اعتمد على التدريس التلقيني، ولم يكن للتفكير الناقد أي مكان في المناهج الدراسية ، وكان الطلاب في هونج كونج ضعافاً فيما يتعلق بالتفكير الابتكاري المستقل. كما أن التربية طبقاً للخطوط

الإرشادية الحكومية قد تبنت مدخلاً تعليمياً مدرسياً خالياً من أي توجيه قيمي ، ولم تكن التربية السياسية أو القومية تقدم قبل عام ١٩٨٥ م ، وبالتالي أصبح المواطنون مستهلكين سلبيين لوسائل الإعلام. (١٠١ : ٢-٤)

وبعد تداول السلطة أصبحت وسائل الإعلام في هونغ كونج موجهة سياسياً إلا أنه لتجنب الإساءة للحكومة الصينية أصبحت العديد من وسائل الإعلام تمارس رقابة ذاتية على الأخبار ذات الحساسية. ولتأمين نفسها ابتعدت بأجندتها عن الأخبار السياسية إلى الأخبار الاجتماعية وأخبار الجرائم ، وأصبح تحقيق الأرباح الاهتمام الأول لوسائل الإعلام ، وسادت وانتشرت القصص وبرامج التلفزيون المثيرة ، وامتلات الصحف والمجلات بالعنف والجنس مما ساهم في التدهور السريع للبيئة الثقافية والإعلامية ، الأمر الذي استوجب الاهتمام بالتربية الإعلامية (١٠٢ : ٤) .

كما جاء الاهتمام بالتربية الإعلامية كاستجابة لنتائج الدراسات التي أجريت عن علاقة الأطفال في هونغ كونج بوسائل الإعلام والتي أوضحت أن قرار ما يشاهده أو يقرأه الأطفال يأخذه الأطفال بأنفسهم بدلا من إباثهم ، وأنه كان من السهل علي هؤلاء الأطفال مشاهدة وقراءة الصحف وبرامج التلفزيون والمجلات الموجهة للكبار. ومن ثم أصبح هناك إدراك متزايد من قبل المعلمين والعاملين في المجال الاجتماعي والديني والقادة المحليين بأهمية التربية الإعلامية كوسيلة لتغذية الوعي الناقد لدى الطلاب في مواجهة الإعلام. (١٠٣)

كما بدأت الحكومة في تقديم إصلاح تعليمي شامل تحت شعار "التعليم من أجل التعلم" ، والذي يحوي في طياته مهارة التفكير الناقد كجزء أساسي من المنهج الجديد الذي يؤكد على تسع مهارات أساسية. ويعتقد المسؤولون علي المستوى المحلي والحكومي في هونغ كونج أن التربية الإعلامية يمكن أن تسهم في تحقيق أهداف الإصلاح التعليمي الجديد في ظل تحديات القرن الحادي والعشرين، وتم بالفعل تخصيص اعتماد مالي عام ١٩٩٨م لتشجيع المبادرات التعليمية ومنها التربية الإعلامية ، ومن ثم بدأت العديد من المدارس ومراكز الشباب في تقديم برامج في التربية الإعلامية. (١٠٤)

وفي ضوء ما سبق يتضح أن البيئة الإعلامية المتدهورة ، وعدم وعي الآباء ، وكذلك توجهات الإصلاح التعليمي ، وتوافر الاعتماد المالي للبرامج الجديدة أعطى فرصة هائلة لتضمين التربية الإعلامية في المدارس والمنظمات غير الحكومية في هونج كونج.

مفهوم وأهداف التربية الإعلامية في هونج كونج:

ترى مؤسسة هونج كونج للتربية الإعلامية أن التربية الإعلامية تعني تدريس الناس كيف يفهمون ويحللون ويستخدمون ويقيمون وسائل الإعلام بوعي ناقد ، وأن هذه المهارات ليست موروثة ولكنها تكتسب من خلال التعلم. (١٠٥)

وتهدف التربية الإعلامية في هونج كونج إلى إعداد مواطنين مسؤولين ولديهم معرفة. كما تشجع على الاستهلاك الإيجابي لوسائل الإعلام ، وعلى الإسهام في الإصلاح الإعلامي. وتهدف أيضا إلى تعليم الناس كيف يستمتعون ويقدرّون المنتجات الإعلامية. وتهدف برامج التربية الإعلامية في مدارس هونج كونج إلى تدريب الشباب الصغير على مهارات التفكير الناقد بهدف تحويلهم إلى مستهلكين أذكياء لوسائل الإعلام يمتلكون قيما اجتماعية إيجابية . كما أنها تهدف إلى التأكيد على تشكيل هويتهم وتدعيم مفهوم الذات لديهم وتعزيز قدرتهم على التعبير الخلاق ، و إلى تنمية وعيهم بكيفية تأثير وسائل الإعلام على شخصياتهم. (١٠٦)

تضمين التربية الإعلامية داخل المناهج:

يتم تضمين التربية الإعلامية في مدارس هونج كونج في مقررات " التربية الوطنية" ، و"الاقتصاد والقضايا العامة" ، و" الحكومة والقضايا العامة" ، و" الأخلاقيات والدراسات الدينية". كما تم إعداد بعض البرامج في التربية الإعلامية للتدريس داخل المدارس ، ومنها علي سبيل المثال برنامج تحت عنوان " التربية الإعلامية: منهج ابتكاري للقرن الحادي والعشرين" موجه للصف التاسع بالمدارس المتوسطة مدعم بثلاث مجلدات من الكتب المنهجية وإرشادات للمعلمين . وقد تم بالفعل تجريب هذه الكتب في الفصل الدراسي الأول لعام ٢٠٠٠م وذلك كجزء من المنهج الدراسي. (١٠٧ : ١٤)

ويهدف هذا البرنامج إلى تنمية مهارات التفكير الناقد لدى التلاميذ وغرس القيم الاجتماعية الإيجابية وتطوير مبادئ المواطنة، وتضمن المنهج الموضوعات التالية: التلفزيون - الإعلانات - الكوميديا - الراديو - الصحف - الإنترنت - الأفلام. واستخدم هذا البرنامج مدخلا تعليمياً يتركز حول الطالب. (١٠٨ : ٧)

ومن خلال تقييم هذا البرنامج وجد أنه ساعد في زيادة وعي الطلاب بالأيديولوجيات الموجودة في الرسائل الإعلامية، كما ساعد في زيادة إحساسهم بالمسؤولية تجاه الرقابة علي أداء وسائل الإعلام من خلال تشجيعهم علي كتابة تقارير بالبرامج السيئة للسلطات الحكومية. وكان هناك ردود فعل ايجابية من قبل الحكومة مما منحهم الإحساس بالقوة في التأثير علي وسائل الإعلام. وساعد البرنامج أيضاً على تنمية قدرة الطلاب علي التعبير الحر عن آرائهم بخصوص القضايا الإعلامية، وعلي تكوين أحكامهم الاجتماعية الخاصة، وعلي اختيار نوعيات أفضل من الصحف والمجلات التي يستقون منها معلوماتهم. (١٠٩)

إعداد وتدريب المعلمين:

تتولي الإدارة التعليمية الحكومية في هونج كونج توفير التدريب للمعلمين علي البرنامج السابق ذكره كما تتولي تمويله. (١١٠)

يتضح مما سبق أنه علي الرغم من أن الاهتمام بالتربية الإعلامية في هونج كونج قد بدأ متأخراً مقارنة بالدول الأخرى موضع الدراسة، إلا أنها استطاعت أن تقطع شوطاً كبيراً في هذا المجال وتحقق العديد من أهداف التربية الإعلامية داخل مدارسها.

التحليل المقارن لخبرات الدول موضع الدراسة :

يشير التحليل المقارن لخبرات كل من كندا، والدولة الأوروبية عامة، وفنلندا علي وجه الخصوص وهونج كونج إلي وجود أوجه الشبه والاختلاف التالية:

- أن الاهتمام بالتربية الإعلامية جاء مبكراً في كل من كندا وفنلندا مقارنة بهونج كونج والتي أدت ظروفها التاريخية إلى تأخر ظهور مجال التربية الإعلامية حتى نهاية التسعينات من القرن العشرين.
- أن التربية الإعلامية تطورت بتطور وسائل الإعلام فتعددت مسمياتها ما بين التربية السمع بصرية والتدريس بخصوص الصحف ، والتربية للتواصل ، والتربية بخصوص وسائل الإعلام الجماهيرية والتربية الإعلامية ، وأخيراً التربية الإعلامية الرقمية .
- اهتمام المؤسسات الرسمية والغير رسمية في الدول موضع الدراسة بالتربية الإعلامية . ففي كندا تتضح جهود نقابات المعلمين ومؤسسة التعليم الإعلامي . وفي أوروبا تتضافر جهود المؤسسات الحكومية ، ومؤسسات الإعلام والصناعة في الاهتمام بالتربية الإعلامية . وفي فنلندا يتشارك المعلمون ، والإدارة المركزية ، والمجالس البلدية ، والمجتمع الفنلندي ، والجامعات في وضع خطط العمل بخصوص التربية الإعلامية . وفي هونج كونج نجد مبادرة المدارس والجامعات ، و منظمات الشباب ، والجماعات الدينية ، وصناع الإعلام ، والجماعات التطوعية بتعزيز التربية الإعلامية .
- تتفق الدول موضع الدراسة في أن العوامل المتعلقة بالتحديات المعاصرة التي تواجه المجتمع العالمي ككل و المتمثلة في التقدم الهائل في تكنولوجيا المعلومات والاتصال ووسائل الإعلام ، وانغماس الشباب في التواصل معها ، وتعرضهم لسيل من الرسائل الإعلامية التي تؤثر فيهم تأثيراً كبيراً جعلت من التربية الإعلامية ضرورة لتنمية مهارات التفكير الناقد وإدارة المعلومات.
- تتباين العوامل ذات الخصوصية الثقافية والتي أدت إلى الاهتمام بالتربية الإعلامية في الدول موضع الدراسة : ففي كندا كان للعوامل الجغرافية وتجاورها مع الولايات المتحدة تأثيرها في الاهتمام بالتربية الإعلامية ، أما في دول الاتحاد الأوروبي بصفة عامة فنجد أن العوامل الاقتصادية والحضارية والمتمثلة في التقدم الاقتصادي المبني على المعلوماتية ، والسعي إلى قيادة العالم المعلوماتي ، ومتطلبات المواطنة في مجتمع

تكنولوجيا المعلومات والاتصال جعلت من التربية الإعلامية ضرورة، كما كان للعوامل السكانية المتمثلة في انخفاض الكثافة السكانية، والرغبة في الحفاظ على التقدم والتميز في مجتمع تكنولوجيا المعلومات والاتصال أثرها في اهتمام فنلندا بالتربية الإعلامية، أما في هونج كونج فنجد أن العوامل التاريخية والسياسية والتي أدت إلى غياب التفكير الناقد في التعلم المدرسي، وتدهور البيئة الإعلامية أثرها في المناداة بأهمية التربية الإعلامية.

- أن حركات الإصلاح التعليمي في كل من كندا وفنلندا هونج كونج أكسبت التربية الإعلامية مكانة داخل المناهج الدراسية .
- أما من حيث مفهوم التربية الإعلامية فتتفق دول الدراسة في كونها تتضمن تنمية القدرة على فهم وتحليل واستخدام وتقييم وسائل الإعلام المسموعة والمقروءة والمرئية والرقمية.
- بالنسبة لأهداف التربية الإعلامية تتفق الدول موضع الدراسة في تبني المدخل الذي يجمع بين الحماية من خلال تنمية مهارات التفكير الناقد، وإصدار الأحكام الواعية، والوعي بطبيعة الرسائل الإعلامية، والمدخل القائم على التمكين من خلال تنمية مهارات الإبداع، والتعبير، والتواصل والمشاركة، والمسؤولية المدنية .
- أن التربية الإعلامية في معظم هذه الدول ليست مادة بعينها في المنهج الدراسي ولكن يتم دمجها داخل المواد الدراسية المختلفة مثل: " اللغة القومية"، و" اللغات الأجنبية"، و" الدراسات الاجتماعية" و" التربية الصحية"، أو في مقرر " الأخلاقيات والدراسات الدينية" كما في هونج كونج. كما يتم تدريس التربية الإعلامية كمقرر مستقل في بعض دول الاتحاد الأوروبي مثل المجر، أو من خلال برامج مصممة للتدريس داخل المدارس كما في هونج كونج .

- تهتم الدول موضع الدراسة بالتدريب المستمر للمعلمين في مجال التربية الإعلامية ، كما اهتمت بعض الدول الأوروبية مثل فنلندا بإدماج التربية الإعلامية في برامج إعداد المعلم ، واهتمت كندا بتوفير مرجع إرشادي للمعلمين .

التصور المقترح لدور المدرسة في التربية الإعلامية

في ضوء التحليل النظري لفهوم التربية الإعلامية وأهدافها وعوامل نجاحها ، والتحليل المقارن لخبرات الدول موضع الدراسة يضع الباحثان التصور التالي لدور المدرسة في التربية الإعلامية .

أولاً : فلسفة التصور المقترح :

تنطلق فلسفة التصور المقترح من الإيمان بالمسؤولية التربوية والأخلاقية للمدرسة في مواجهة التحديات المفروضة من وسائل الإعلام التي تشارك المدرسة في عملية التنشئة الاجتماعية للأطفال والشباب ، بل إن تأثيرها أصبح يفوق تأثير المدرسة .

ثانياً : مرتكزات التصور المقترح :

ينطلق التصور المقترح من المرتكزات التالية :

- أن التقدم في وسائل الإعلام يحمل معه العديد من الفرص التي يجب استثمارها في عملية التعليم والتعلم ، وفي التنمية والتوعية والتثقيف ، وتشجيع المشاركة والحوار والتواصل ، كما أن له العديد من التأثيرات السلبية التي يجب أن يسلح الأطفال والشباب بالمهارات التي تمكنهم من مواجهتها .
- أن المدرسة هي المؤسسة التربوية الرسمية التي أوجدها المجتمع لتربية أبنائه وبالتالي فعليها يقع العبء الأكبر في إكساب الأطفال والشباب هذه المهارات من خلال التربية الإعلامية .

ثالثاً : أهداف التصور المقترح :

يهدف التصور المقترح إلى :

تفعيل وتحسين دور المدرسة في مواجهة التحديات الإعلامية من خلال :

- أ - تحديد مفهوم وأهداف التربية الإعلامية التي يجب أن تتبناها المدرسة .
- ب- تحديد مداخل تضمين التربية الإعلامية في المناهج الدراسية.
- ج- تحديد الكفايات التي يجب أن يمتلكها المعلم والطرق والمداخل التي يمكن استخدامها في التربية الإعلامية .
- د - تحديد دور الأنشطة التربوية في التربية الإعلامية .
- هـ- تحديد دور الإدارة المدرسية .
- و- تحديد إجراءات تنفيذ وتقويم التصور المقترح .
- أ - مفهوم وأهداف التربية الإعلامية:

- علي المدرسة أن تتبنى مفهوم التربية الإعلامية باعتبارها " العملية التي يتم من خلالها تنمية قدرة الطلاب علي فهم وتحليل واستخدام وتقييم الرسائل الإعلامية التي تبثها وسائل الإعلام بصورها المختلفة المكتوبة والمسموعة والمرئية والرقمية ، وكذلك قدرتهم علي إنتاج وإبداع الرسائل الإعلامية الخاصة بهم ."

- يجب أن تتبنى المدرسة الجمع بين المدخل القائم علي الحماية والمدخل القائم علي التمكين بالنسبة لأهداف التربية الإعلامية .

- ينبغي أن تهدف التربية الإعلامية إلي إكساب الطالب المهارات التالية :

- استخدام تكنولوجيا المعلومات في الدخول إلي المحتوى الإعلامي وتخزينه واسترجاعه .
- فهم كيف ولماذا يتم إنتاج المحتوى الإعلامي ، وتنمية الوعي بتأثير وسائل الإعلام .
- التحليل الناقد للرسائل الإعلامية .
- صنع اختيارات معلوماتية واعية .
- تحديد وتجنب المحتوى الإعلام الضار أو العدائي .

- إبداع وإنتاج المحتوى الإعلامي الخاص بهم .
- استخدام وسائل الإعلام في ممارس الحقوق الديمقراطية والمسؤوليات المدنية من خلال تشجيع المشاركة السياسية ، والتعبير الحر عن الآراء والأفكار، والنقد البناء ، وتبادل الآراء بخصوص القضايا المجتمعية .
- الحوار والتواصل مع الثقافات الأخرى ، واحترام وتقبل الآخر .
- كما ينبغي أن تسهم التربية الإعلامية في تشكيل الهوية الثقافية للتلاميذ ، وتنمية الاعتزاز بالعقيدة والتاريخ واللغة ، وتنمية الشعور بالولاء والانتماء والمواطنة والمسؤولية المجتمعية .

ب- بالنسبة للمناهج الدراسية :

- إن تضمين التربية الإعلامية داخل المدارس يمكن أن يكون في شكل برنامج ، أو مقرر مستقل ، أو من خلال دمجها داخل المناهج الدراسية المختلفة خاصة : اللغة القومية ، واللغات الأجنبية والدراسات الاجتماعية ، والعلوم والصحة ، والفنون والموسيقى ، والتكنولوجيا كالاتجاه الغالب في معظم الدول .
- في حالة دمجها داخل المقررات الدراسية القائمة يوظف محتوى التربية الإعلامية بحسب طبيعة المادة الدراسية فعلي سبيل المثال:

- يمكن أن تتضمن مقررات اللغة العربية والأجنبية تحليل وتقويم لمحتوي الرسائل الإعلامية المكتوبة والمرئية والرقمية وما تتضمنه من أفكار رئيسية ومعاني ورموز ، تحليل صورة القدوة والبطولة في وسائل الإعلام ، التعبير الحر عن الأفكار والآراء وتدريب الطلاب علي إنتاج المحتوى الإعلامي الخاص بهم .
- وبالنسبة للدراسات الاجتماعية يمكن أن تتناول قضايا مثل التمييز والتحيز التاريخي في وسائل الإعلام ، تأثير وسائل الإعلام علي الرأي العام ، تجنيد وسائل الإعلام في الحملات الدعائية للساسة . تغطية الأحداث الجارية

والقضايا السياسية والاقتصادية بين الصحف القومية والمعارضة وفي وسائل الإعلام الأجنبية .

• بالنسبة للعلوم والصحة يمكن مناقشة تأثير وسائل الإعلام والإعلان علي العادات والسلوكيات الصحية والاستهلاكية للأطفال ، مصداقية تناول القضايا العلمية في وسائل الإعلام ، القضايا الصحية في وسائل الإعلام بين الحقائق العلمية وبين الدعاية والإعلان.

ج - بالنسبة لدور المعلم :

لكي يستطيع المعلم الاضطلاع بدوره في التربية الإعلامية يجب أن يعمل علي :

- توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصال في عملية التدريس .
- تشجيع التلاميذ علي البحث والاستقصاء ، وتنمية مهارات التعلم الذاتي .
- تدريب التلاميذ علي مهارات التفكير الناقد من خلال تشجيع الحوار والمناقشة ، و تدريب التلاميذ علي الوصول إلي المعلومة من مصادرها الموثوق فيها.
- توعية التلاميذ بأهمية انتقاء المصادر التي يستقون منها معلوماتهم .
- تنويع طرق التدريس والأنشطة المصاحبة لإكساب الطلاب المهارات التي تتطلبها التربية الإعلامية حيث يمكن أن يستخدم :

• نموذج الاستقصاء القائم علي استئارة الأسئلة المفتوحة ، واستخدام وسائل مناسبة من البحث والاستقصاء حول القضايا التي تثير انتباه التلاميذ في وسائل الإعلام .

• استراتيجيات التفكير الناقد لتنمية المهارات العقلية مثل : تتبع الحقيقة والموضوعية ، وعدم التحيز، وسعة الأفق ، والاستقلالية ، والنقد الذاتي والتفكير الحواري .

• العصف الذهني واستمطار الأفكار .

• مدخل استقراء الرموز Semiotics لمساعدة التلاميذ علي معرفة كيفية قراءة وتفسير الرسائل الإعلامية .

- استخدام وسائل تقويم مناسبة للتربية الإعلامية مثل ملف الإنجاز.
- مناقشة القضايا الأخلاقية في وسائل الإعلام.
- أن يكون قدوة وأن يؤكد علي قيم الاعتزاز بالدين والولاء والانتماء والمشاركة.
- التعاون والتنسيق مع زملائه المعلمين ، وإدارة المدرسة ، والاختصاصي الاجتماعي ، وإخصائي المكتبات والأسرة لتحقيق أهداف التربية الإعلامية.
- د - بالنسبة للأنشطة :**
- يمكن للأنشطة اللاصفية أن تسهم بشكل كبير في تحقيق أهداف التربية الإعلامية من خلال :
- الاهتمام بتفعيل دور الإذاعة ، والصحافة ، والمسرح ، والموسيقى والفنون ، وتشجيع التلاميذ علي المشاركة فيها لتنمية مهارات الإبداع والتعبير الخلاق لديهم .
- الاهتمام بإقامة المعارض والمهرجانات والمسابقات التي يعرض من خلالها الشباب إنتاجهم الإعلامي .
- تصميم موقع للمدرسة علي شبكة الإنترنت وتشجيع التلاميذ علي الدخول عليه والمشاركة فيه بالآراء والنقد والإنتاج الإعلامي (مثل مدونات الشباب) .
- الاهتمام بتنمية المهارات والهوايات المفيدة لشغل أوقات فراغ الطلاب .
- الاهتمام بجذب التلاميذ للأنشطة الصيفية وتكليفهم بأنشطة ومشروعات لانجازها في المنزل .
- الاهتمام بالاحتفالات الخاصة بالمناسبات الدينية والوطنية لتنمية اعتزاز الطالب بدينه وتاريخه ووطنه .
- الاهتمام بالأنشطة الثقافية التي تدعم الهوية الثقافية .
- عقد ندوات يحاضر فيها رجال الدين والإعلام والأطباء وعلماء النفس ورجال الاقتصاد حول القضايا الإعلامية وتأثير وسائل الإعلام علي القيم والعادات والسلوك .

هـ- دور الإدارة المدرسية:

- للإدارة المدرسية دور هام في التربية الإعلامية يمكن تحقيقه من خلال :
- تشجيع الطلاب على الإبداع والتعبير عن آرائهم وأفكارهم ومناقشتها من خلال الأنشطة المدرسية مثل الإذاعة والمسرح ومجلات الحائط ، والمشاركة في الاحتفالات والندوات والمهرجانات المدرسية .
- تفعيل دور الاتحادات الطلابية لإتاحة الفرصة للطلاب لممارسة الديمقراطية والتعبير عن وجهات نظرهم ، واحترام وجهات النظر الأخرى .
- الاهتمام بعقد الندوات الثقافية والدينية والعلمية لتوعية الطلاب بالأسس السليمة في التعامل مع وسائل الإعلام وتجنب مخاطرها ، وترسيخ العقيدة وقيم الولاء والانتماء .
- الاهتمام بتعزيز اللغة العربية من خلال الاهتمام بال النوادي الأدبية ، وتشجيع المتميزين .
- عقد لقاءات دورية مع أولياء الأمور بغرض توعيتهم بدورهم في ترشيد تعامل أبنائهم مع وسائل الإعلام ، وسبل التعاون بين الأسرة والمدرسة في هذا المجال .

و- : إجراءات تنفيذ وتقويم التصور المقترح :

يمكن أن تتم مراحل تنفيذ التصور المقترح وفق الإجراءات التالية:

- ١- عقد اجتماعات لفريق من المتخصصين يشمل خبراء التعليم والإعلام ، وعلماء النفس والاجتماع والدين لتحديد أهداف التربية الإعلامية ، وذلك في إطار ثقافة المجتمع ، والاستفادة من خبرات الدول التي قطعت شوطاً في هذا المجال .
- ٢- تحديد مصادر اشتقاق المعرفة اللازمة ، ومحتواها ، وضوابطها المحقق لأهداف التربية الإعلامية وطرائق التدريس والأنشطة المصاحبة الملائمة .
- ٣- إدماج التربية الإعلامية داخل المناهج والخطط الدراسية .
- ٤- توفير برامج لإعداد وتدريب المعلمين بخصوص التربية الإعلامية .
- ٥- توفير المصادر التعليمية والإرشادية للمعلم سواء مطبوعة أو علي شبكة الانترنت .
- ٦- تحديد مصادر التمويل اللازمة .

٧- التوعية والإعلام بخصوص أهمية التربية الإعلامية من خلال القنوات الإعلامية و المؤتمرات والندوات واللقاءات .

٨- تقويم عملية التنفيذ للتعرف على مدى النجاح في تحقيق الأهداف من خلال :-
(أ)- إجراء اختبارات ومقاييس للطلاب حول المعارف والمهارات والاتجاهات الخاصة بالتربية الإعلامية .

(ب)- تقويم اتجاهات وأداء المعلمين .

تحديد ايجابيات وسلبيات التصور المقترح ووضع الخطط العلاجية .

قائمة المراجع :

- ١- اليونسكو ، إعلان جرنوالد بشأن التربية الإعلامية " ، الندوة العالمية لليونسكو، ألمانيا، ١٩٨٢م.
- ٢- عدلي سيد رضا ، " التربية الإعلامية ضرورة في عصر الفضائيات والانترنت " ، جريدة الأهرام ، قضايا وآراء ، السنة ١٣٣ ، العدد ٤٤٦٦٨ ، الثلاثاء ٢٤ مارس ٢٠٠٩ .
- ٣- المرجع السابق .
- 4- UNESCO , Teacher-Training Curricula for Media and Information Literacy Report, available at : http://portal.unesco.org/ci/fr/ev.php-URL_ID=27064&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=-465.html , 2008.
- ٥- اليونسكو ، " إعلان جرنوالد بشأن التربية الإعلامية " ، مرجع سابق .
- ٦- اليونسكو ، " الاتجاهات الحديثة في التربية الإعلامية " ، المؤتمر الدولي للتعليم الإعلامي، جامعة تولوز فرنسا ، يوليو ١٩٩٠ .
- 7- UNESCO , Recommendations of the Vienna Conference “ Education for the Media and the Digital Age” , Vienna , 18-20 April 1999.
- 8- UNESCO , Recommendations of the Seminar “ Youth Media Education Seville , 15- 16 February , 2002.
- ٩- وزارة التربية والتعليم السعودية بالتعاون مع المنظمة الدولية للتربية الإعلامية، المؤتمر الدولي الأول للتربية الإعلامية ، الرياض ، ٤- ٧ مارس ٢٠٠٧ .
- 10- Mentor, Media Literacy , available at : <http://www.mediamentor.org/en/>
- 11- Alliance of Civilizations , available at : <http://www.unaoc.org/>
- 12- Bevert Evelynne ,et al ., " From Grünwald to Paris towards a scale change?" , in Carlsson Ulla , et al. (eds.) , Empowerment through media education , An intercultural dialogue , Sweden ,The Clearing House on Children ,Youth and Media,2008

- (13) Khan Abdul Waheed , " Media Education : A crucial issue in the building of an inclusive knowledge society" , In Carlsson Ulla , et al. (eds.) , Empowerment through media education , An intercultural dialogue , Sweden ,The Clearing House on Children ,Youth and Media,2008.

١٤- انظر:

- أسماء صلاح ، "دور التعليم الثانوي في مواجهة تحديات القنوات الفضائية" ، رسالة ماجستير، كلية التربية - جامعة أسيوط ، ٢٠٠٨.

- محمد جاد أحمد عبد النعيم " دور التربية في التغلب على الآثار السلبية للبث التلفزيوني المباشر فى مصر" ، رسالة ماجستير ، كلية التربية - جامعة أسيوط ، ٢٠٠١ م .

- 15- Tayie Samy “ Children and the Mass Media in the Arab world , A second level analysis . In Carlson ulla , et al . (eds.) , Empowerment through Media Education , An intercultural dialogue , Sweden , The Clearing House on Children , Youth and Media,2008.

١٦- سحر محمد وهبي ، "دور وسائل الإعلام في تقديم القدوة للشباب الجامعي" ، مجلة كلية الآداب بسوهاج جامعة جنوب الوادي، العدد الثامن عشر، الجزء الأول، ١٩٩٥م.

١٧- محمد جميل بن على ، " التحدي الإعلامي فى مجال التربية" ، مجلة الدراسات التربوية والاجتماعية ، كلية التربية -جامعة حلوان ، المجلد الثاني ، العدد الأول، ١٩٩٦م.

١٨- عفاف لطف الله ، " دور وسائل الإعلام" ، مجلة بناء الأجيال ، تصدر عن المكتب التنفيذي لنقابة المعلمين بسوريا ، العدد (٢٣) ، ١٩٩٧م .

١٩- بسيونى بسيونى السيد سليم ، " اتجاهات الشباب المصري والسعودي نحو الانترنت والفضائيات والتوقعات المستقبلية وعلاقتها بالأمن النفسى ومتابعة

الأحداث"، مجلة كلية التربية، كلية التربية - جامعة الأزهر، العدد (١٩)، أبريل ٢٠٠٠ م.

٢٠- محمد جاد أحمد عبد النعيم " دور التربية في التغلب على الآثار السلبية للبيت التلفزيوني المباشر في مصر " رسالة ماجستير: كلية التربية - جامعة أسيوط، ٢٠٠١ م.

٢١- ياس خضير الدياتي، " الفضائيات: الثقافة الوافدة وسلطة الصورة - دراسة حالة مدينة الزاوية الغربية في ليبيا"، مجلة المستقبل العربي، تصدر عن مركز دراسات الوحدة العربية، لبنان، العدد (٢٦٧) مايو ٢٠٠١ م.

٢٢- مصطفى حمدي أحمد محمد، "استخدامات المراهقين للقنوات الفضائية والإشباع المتحققة"، رسالة ماجستير، كلية الآداب - جامعة المنيا، ٢٠٠٢ م.

٢٣- عزة مصطفى الكحكي، "القنوات الفضائية الأجنبية وانعكاساتها على الهوية وأزمة القيم لدى عينة من الشباب العربي في مرحلة المراهقة"، بحث مقدم إلى: المؤتمر العلمي السنوي العاشر بعنوان مؤتمر الإعلام المعاصر والهوية العربية، كلية الإعلام - جامعة القاهرة، القاهرة، الجزء الأول، ٦.٤ مايو ٢٠٠٤ م.

24- Tayie Samy , op.cit.

25- Eiddix, J. Patrick , Park, Han Woo, "Digital media education for Korean youth" , The International Information & Library Review,40, Available at : www.sciencedirect.com,2008 .

26- UNESCO ,Youth Media Education Survey , Final Report , prepared by Kate Domaille and David Buckingham , Nov. , 2001.

27- Lee Alice, and Mok Eileen, "Cultivating critical young minds in post-colonial Hong Kong: Case studies of media education", Paper presented at the annual meeting of The International Communication Association, San Diego, CA, 27 May,2003.

28- Koller Maria ,et al.,“ Case studies of conditions and success criteria in media literacy education ",Center for Social Innovation , Vienna , Austria, 2005.

٢٩- مقداد يالجن ، " الثقافة التربوية والثقافة الإعلامية : تكامل أو تناقض "، بحث مقدم إلى المؤتمر الدولي الأول للتربية الإعلامية ، وزارة التربية والتعليم السعودية بالتعاون مع المنظمة الدولية للتربية الإعلامية ، الرياض ، ٤-٧ مارس ٢٠٠٧ .

٣٠- حسن بن عايل أحمد ، " رؤى حول التربية والإعلام وأدوار المناهج لتنمية التفكير في مضامين الإعلام لتحقيق التربية الإعلامية " ، بحث مقدم إلى المؤتمر الدولي الأول للتربية الإعلامية ، وزارة التربية والتعليم السعودية بالتعاون مع المنظمة الدولية للتربية الإعلامية ، الرياض ، ٤-٧ مارس ٢٠٠٧ .

٣١- حسن بن أبو بكر العولقي، " دور المدرسة في التربية الإعلامية : الواقع والمأمول " ، بحث مقدم إلى المؤتمر الدولي الأول للتربية الإعلامية ، وزارة التربية والتعليم السعودية بالتعاون مع المنظمة الدولية للتربية الإعلامية ، الرياض ، ٤-٧ مارس ٢٠٠٧ .

32- Felini Damiano, Media education and video games: An action research project with adolescents in out – of – school education context, Paper presented at the International Conference on" Youth, Learning and the Media” , Hangzhou, China ,March 27- 28, 2008.

٣٣- اليونسكو ، " الاتجاهات الحديثة في التربية الإعلامية " ، مرجع سابق.

34 - Mentor, "Study on the current trends and approaches to media literacy in Europe, available at: http://www.mediamentor.org/files/attachments/Study_Media_Literacy_in_Europe.pdf ,2008.

٣٥- اليونسكو ، " إعلان جرنوالد بشأن التربية الإعلامية " ، مرجع سابق .

٣٦- اليونسكو، المؤتمر الدولي للتعليم الإعلامي " الاتجاهات الحديثة في التربية الإعلامية "

، مرجع سابق.

37- UNESCO , Recommendations of the Vienna Conference “ Education for the media and the Digital Age ”, op.cit.

38- UNESCO , Recommendations of the Seminar “ Youth Media Education ”, op.cit.

39- , Jacquinet- Delaunay Genevieve , Carlsson Ulla , Tayie Samy and Tornero Jose Manuel Perez , " Introduction" :Empowerment through media education , An intercultural dialogue , In Carlson ulla , et al (eds.) , Empowerment through media education , An intercultural dialogue , Sweden , The Clearinghouse on Children , Youth and Media,2008 .

٤٠- اليونسكو ، " الاتجاهات الحديثة في التربية الإعلامية " ، مرجع سابق.

٤١- سامي عبد العزيز "ويظل الإعلام حقنة ورصاصة " ، جريدة الأهرام ، قضايا وآراء ،

السنة ١٣٣ ، العدد ٤٤٦٧٣ ، الأحد ٢٩ مارس ٢٠٠٩ م .،

42-see :

- UNESCO , " Media education , advances , obstacles and new trends since Grunwald : Towards a scale change ? Proceedings ,synthesis and recommendations" , International Meeting organized by the French National Commission for Unesco , Paris , 21-22 June , 2007.

- Felini , Damiano,Op.cit.

43-Mentor, "Study on the current Trends and Approaches to Media Literacy in Europe,op.cit.

٤٤- برهان غليون، سمير أمين ، ثقافة العولمة وعولمة الثقافة ، دمشق : دار الفكر

العربي، ٢٠٠٠م.

٤٥- اليونسكو، " إعلان جرنوالد بشأن التربية الإعلامية "، مرجع سابق .

٤٦- عمر محمد محمد ، متطلبات الطفل من الأساليب التربوية الإسلامية فى ظل تحديات القرن

الحادي والعشرين ،رسالة ماجستير : كلية التربية ، جامعة أسيوط ، ٢٠٠٠م

47- Khan Abdul Waheed , Media education , " A Crucial issue in the building of an inclusive knowledge society" , op .cit .

48-Ibid.

49- Ibid.

50- I bid.

٥١- يمكن الرجوع الي :

- نصر محمد محمود ، اسامة زين العابدين عثمان احمد،، "العولمة الثقافية وانعكاساتها

على القيم المختلفة لدى الشباب الجامعي دراسة تحليلية"، بحث

مقدم إلى المؤتمر السنوي الأول بعنوان: مستقبل التعليم الجامعي

العربي رؤى تنموية، المركز العربي للتعليم والتنمية بالتعاون مع

جامعة عين شمس ،القاهرة ، الجزء الثاني، ٣-٥ مايو ٢٠٠٤ .

- برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، تقرير التنمية الإنسانية العربية " نحو إقامة مجتمع

المعرفة" لعام ٢٠٠٢: ٢٠٠٣ .

- ماجي الحلواني حسين، "حول مفهوم الثقافة التلفزيونية"، مجلة الإذاعات العربية:

تصدر عن اتحاد إذاعات الدول العربية، العدد (٢)، ٢٠٠٥ م .

- أحمد بن عبد العزيز الحليبي، "الإعلام وثقافة الأطفال المسلمين"، مجلة جامعة الإمام

محمد بن سعود الإسلامية: تصدر عن وزارة التعليم العالي بالملكة

العربية السعودية ، العدد (٤٢) ربيع الاخر ١٤٢٤هـ.

٥٢- يمكن الرجوع الي :

- أديب زيد عكيل، "العولمة وأثرها على ثقافة الاطفال والشباب"، مجلة دراسات

مستقبلية: تصدر عن مركز دراسات المستقبل ، جامعة أسيوط ، السنة

(٧) ، العدد (١٠) ، يوليو ٢٠٠٤ م .

- Anderson , A.S. , et al., "Longitudinal effects of violent video games on aggression in Japan and in the United States, Pediatrics , (122): 5, November,2008.
- 53- Smith , Marcelle Nunez ,et al., "Media and child and adolescent health : A systematic review ,available at : http://www.common sense media.org/sites/default/files/Nunez-Smith%20CSM%20media_review%20Dec%204.pdf ,2008
- 54-Tayie Samy , ,op.cit.
- ٥٥- حسن بن عايل أحمد ،مرجع سابق .
- 56 - Tayie Samy , op.cit .
- 57 - Media Education , Advances , obstacles and new trends since Grunwald : Towards a scale change ? Proceedings , synthesis and recommendations , op.cit.
- ٥٨- اليونسكو، "إعلان جرنوالد بشأن التربية الإعلامية"، مرجع سابق .
- ٥٩- اليونسكو، "الاتجاهات الحديثة في التربية الإعلامية"، مرجع سابق .
- 60-UNESCO , Recommendations of the Vienna Conference “ Education for the Media and the Digital Age” ,op.cit
- 61- UNESCO , Recommendations of the Seminar “ Youth Media Education ”, op.cit.
- 62-Mentor International Education Association , Final Report on the First International Media Education in the Middle East , Riyadh , Kingdom of Saudi Arabia (March 4-7 2007) , 2008 .
- 63-Koller Maria ,et al., op.cit .
- 64- Duncan Barry, et al., "Media Education in Canada, The Association for Media Literacy, available at: <http://www.aml.ca/articles/articles.php?articleID=272> , 2002.

- 65- Canadian Association of media Education organization, "Media education make it happen", available at: http://www.mediaeducationweek.ca/downloads/Media_Education_Guide.pdf ,2006 .
- 66- Ibid .
- 67- Media Awareness, Network "Media Education in Canda-An overview available at: <http://www.media-awareness.ca>
- 68-Ibid.
- 69- Duncan Barry, et al . , op. cit.
- 70- Media Awareness Network, Media Education in Ontario: Curriculum Overview.Avalableat:http://www.media-awareness.ca/english/teachers/media_education/ont_curricular_overview.cfm
- 71- Duncan Barry , “ Specific Approaches to Media Literacy Resource Guide , Ontario Ministry of Education , Toronto , Canada , 1989.
- 72- Duncan, Barry et al., op. cit.
- 73- Lemmen Ruth, "Media Education in European Schools, Media Education Wales, available online at: <http://www.mediaed.org.uk/content/view/84/115/> ,2007
- 74- Ibid.
- 75- Mentor, "Study on the current Trends and Approaches to Media Literacy in Europe , op.cit .
- 76- Mediappro "The appropriation of new media by the youth" , CLEMI, available at: <http://www.mediappro.org/publications/finalreport.pdf> , 2006.
- 77- Mentor, "Study on the current trends and approaches to media literacy in Europe" op.cit.
- 78- Ibid .

79- Lemmen Ruth, op.cit .

80- Mentor, , "Study on the current trends and approaches to media literacy in Europe , op.cit .

81- Lemmen Ruth, op.cit.

82-MEIIAMPI , Ritva-Sini , School in the Grips of change – media education in Finland , Available at :

<http://www.e.finland.fi/netcomm/news/showarticle.asp?intNWSAID=8534>

83-Varis Markku , et al., Media education in Finland, in Hart and Suss Daniel(eds.) , Media education in 12 European countries : A comparative study of teaching media in mother tongue education in secondary schools, Swiss Fedral Institute of Technology , Zurich , 2002.

84-Wikipedia ,Finland ,available at : <http://en.wikipedia.org/wiki/Finland>

85-Varis Markku , et al., op.cit.

86-Ibid.

87-Kupiainen, R. , et al.(eds.), Decades of Finnish media education , Finnish Society on Media Education , 2008 .

88- MEIIAMPI , Ritva-Sini , op.cit.

89-Kupiainen , R., et al. , op.cit .

90-MEIIAMPI, Ritva-Sini , op.cit .

91-Finland Ministry of Education , Safe media environment, available at : <http://www.minedu.fi/OPM/? Lang =en>.

92-Varis Markku, et al., op.cit .

93-Ibid .

94-Ibid .

95-Finland Ministry of Education :Excellent PISA-results for Finnish Students: available at: <http://www.minedu.fi/OPM/?lang=en>

96-Varis Markku, et al., op.cit .

- 97-Koller Maria ,et al ., op.cit .
- 98- Cheung Chi-Kim," Media education in Hong Kong schools: Possibilities and challenges", Educational Studies, vol. 30, Issue 1, March 2004.
- 99- Lee Alice and Mok, Eileen, op. cit .
- 100- Hong Kong Association of Media Education, about HKAME, Available at: http://www.hkbu.edu.hk/~alicelee/media-education/HKAME_English.html
- 101- Lee Alice and Mok, Eileen, op. cit .
- 102- Ibid .
- 103- Hong Kong Christian Services, Survey on media message pattern in Hong Kong children, available at : http://www.hkcs.org /edcb /media_e.html#top , 2002.
- 104- Curriculum Development Council, Learning to Learn: The way forward in Curriculum Development (Consultation Document), Hong Kong: Government Printing Department, 2000 .
- 105- Hong Kong Association of Media Education, op.cit .
- 106- Ibid .
- 107- Cheung C.K., "The implementation of media education in Hong Kong secondary curriculum :Reasons ,means and impact ,Paper presented at the 10th APEID International Conference "Learning Together for Tomorrow Education for Sustainable Development", Bangkok , 6-8 December 2006 ,
- 108- Law, S.L et al., Media education: An innovative curriculum for the 21st century. Hong Kong: The China Holiness Church Living Spirit College, 1999 . In Lee Alice and Mok Eileen, op. cit
- 109- Law, S. L. Report on "Media Education: An innovative curriculum for the 21st century" . A final report to the Quality Education Fund. Hong Kong: The China Holiness Church Living Spirit College ,2001 110-Education Department ,"Trends for in-service teacher courses on the promotion of media education through humanities subjects ,civics and moral education – Letter to Education , Journalism and Communication Department in Universities of Hong Kong , June 2001.



جامعة سوهاج

بالاشتراك مع



جمعية الثقافة من أجل التنمية

***Madrasah schools and the challenges to implementing
creative and responsive teaching approaches¹***

By

Saeda Buang

Nanyang Technological University, Singapore

National Institute of Education

¹This paper is presented at The Fourth Arab Scientific Conference of Education and the Challenges of the Future, Sohag University, Sohag, Egypt, 25 – 26 April 2009.

obeikandi.com

Abstract

Madrasah, loosely defined as religious school or school that offers primarily religious education as well as some other academic subjects in its school curriculum, has been generally construed to observe ‘outdated and unresponsive’ teaching approaches and methodologies. Such perception or (mis)construction is not without basis, particularly when socio-historically, *madrasahs* have been generally found to adopt ‘safe dogmatic and uncritical’ teaching approaches and methodologies to deliver religious knowledge.

This paper argues that creative and responsive teaching methodologies which put high premium on the thinking skills of the students are necessary to re-confer ‘*aql* and *ins* (man) to their higher and natural status; educationally plausible, and strategically necessary to equip students with the requisites to face modernization and insurmountable challenges of the future. A survey of the *madrasah* schools in Singapore and their challenges to incorporate creative teaching methodologies in religious education will be included to elucidate my arguments.

The *madrasah* and the general perception of its teaching methodologies

The *madrasah* has been observed to have been largely practicing ‘outdated’ modes of teaching methodologies such as memorization and rote learning, and observing teacher-focused approach and authoritarian style of relationships (Rosnani Hashim, 1996: 107-108, 118; Ajijola, A., 1999: 216; Azhar Ibrahim, 2006; Shaw, 2006: 44; Tariq Rahman, 2006: 152; Saeda Buang, 2007, 2008)¹. Shaw (2006), in his study of the Muslim education in the Gulf states and Saudi Arabia opines that such ‘outdated’ approaches in teaching and learning can be partly blamed for producing students who are lack of motivation (Shaw 2006: 44). Ajijola (1999: 216), among other things, opines that poor’ teaching methodologies, such as

‘sermonisation’², in most *madrasahs* in Nigeria due to teachers’ lack of knowledge and training serve as a major hindrance to any attempt to install genuine’ Islamic education which promotes thinking and self-awareness. Azhar Ibrahim (2006: 95-96) in his survey of the *madrasahs* in Indonesia, India and Pakistan contributes religious traditionalism and the absence of a critical examination of *madrasah* education as the causes for the continuity of medieval curricula which are deemed as perfect; the prohibition of questioning of basic assumptions and doctrines; total submission to the authority of teachers who are at the centre of learning; and total deference whereby students need to accept the teacher’s lesson earnestly and submissively. He further argues that such prevalent practices are counter-productive to cultivation of creativity, democratic ideals, civic consciousness multiculturalism and critical thinking which already have been given some due attention by other contemporary schools of education.

The inadequacies of the curriculum content of the *madrasah* to face the onslaught of modernization and industrialization while retaining its Islamic values have been widely discussed particularly during and post First World Conference on Muslim Education held in Mecca in 1977 (Al-Attas, S.N., 1997). A new approach to classification of knowledge in Islam and integration of knowledge have been suggested, among other things, to arrest the issue of duality of education as a result of compartmentalization of knowledge as practiced by many *madrasah* and schools in Muslim world. Until today the issue of integration of knowledge is still debated on and consensus among the Muslim scholars is nowhere near in sight. In the meanwhile, the issue and practices of ineffective teaching pedagogy continue to devastate Muslim education in general. Some researchers have argued that teaching pedagogy is the byproduct of educational concepts and curriculum content (Azhar Ibrahim, 2006: 95-96). Any attempt to introduce creative and critical thinking into teaching and learning will be stagnated by the curriculum content – the very pool of

knowledge that pupils draw from to form the substance of critical thinking skills (Jackson, M. G., 2008). Jackson, in his study of the schools in Uttarakhand in North India since 1986 observes the adverse impact of incoherent curriculum content on the teaching/learning pedagogy to promote critical and creative thinking (Jackson, M. G., 2008: x).

I fully support the afore-mentioned arguments. Ideally curriculum purpose and content precede curriculum practice. Teachers must be clear of the educational philosophy that underlies the school's vision and mission, in order to deliver solid curriculum content in a manner that supports and enhances students' understanding of the curriculum content. Generally teachers take the cue from the school's philosophy and syllabus to construct their teaching methodology. As a case in point, an examinations result-oriented educational philosophy will translate into drills and content-focused approach as the main teaching pedagogy. I also support the argument that the curriculum purpose (educational objectives, mission and vision) curriculum content, and substance (educational materials) and curriculum practice (teaching-learning methodologies and pedagogies) should interlock and be supportive of each other to produce an effective system of education (Foshay, 1987). However, to stall the implementation of creative teaching pedagogies in *madrasahs* until a resolution of the Islamic educational concept polemics could be reached, and/or foolproof curriculum content is created, is not strategically sound. I believe that although the formulation of reformed curriculum content is excruciatingly slow in many *madrasahs*, the issue of teaching pedagogy cannot be sidelined. At least as a short-term strategy teaching pedagogies should be improved to improve learning. Although this is an uphill task, it is not unfeasible that the theories and values underlying the pedagogical concepts and practices would trickle down to impact curriculum content. At this juncture the definitions of creative and responsive teaching are apt.

Arguments for creative and responsive teaching methodologies

As reason is usually associated with critical thinking, the emotions, intuition, and imagination are often associated with creative thinking. Traditional critical thinking models make clear distinction between creative thinking and critical thinking. As a result, each domain remains isolated; each does not need the other in its execution. While critical thinking focuses on logical and dialectical reasoning, and critical spirit, creativity is construed to involve what is new and divergent, a radical break with past traditions. Other long-held assumptions and misconceptions on creativity are: that creative products cannot be evaluated due to the fact that criteria used for evaluation are from the past and creativity is a break from the past to what is new; creativity is a mode or process rather than a product; the rules, skills, and knowledge of specific disciplines constrains us into the prevailing paradigm of thought; and creativity is something more than skill, an imaginative element which is transcendent, irreducible, and essentially inexplicable” (Bailin 1988, cited from Thayer-Bacon, 2000: 148-149).

Bailin (1988) challenges the distinction made between critical thinking and creativity, arguing that critical thinking at its finest is creativity, our means for achieving extraordinary ends. Bailin does not define creativity as a radical discontinuity with previous products. In fact, the originality of creative products can only be understood with reference to the traditions out of which they come. There is no distinctive creative process or character traits. Rules are not constraining to creativity; rather knowledge, rules, skills and methods are centrally important, for we need them in order to be able to make choices. Essentially imagination and skills are intimately connected. Critical thinking supplies us with the vital skills we need to be creative. Here, I forward Bailin’s quilting bee metaphor to make my case; viz. that constructing quilts of knowledge is a creative and critical endeavour. The rulers, scissors, and straight pins we use to cut and measure and order our material (our ideas) do not limit the choices but

in fact, they help us make choices so that we can eventually end up with a finished product, a quilt.

Fisher and Scriven (1997), affirms the interconnectivity of creativity and critical thinking. Simply, to be creative is to be able to offer alternatives, or counter-explanations or counter-examples which can be derived from the particular context of thought or discussion which Fisher and Scriven (1997: 66-67) termed as ‘functional creativity’ – something of which we are all capable, and all do better for practice. It does not call for aesthetically novel ideas that are ‘invented from scratch. Thayer-Bacon (2000: 129) in her arguments on the need to transform critical thinking into ‘constructive thinking’³ also observes that within creativity lies critical thinking. She draws her conclusion from her students’ ability to transform historical and current events which they have critically analysed into random artistic activities (draw and color in continent maps, some weave on their handmade looms, some practice a dramatic performance from story-starter suggestion cards and many other activities) involving creative expressions, something fun and playful exploratory, and self-discovery activities to represent their thoughts and opinions.

We argue that the creative teaching methodology in discussion is not mindless, haphazard and valueless activities without the elements of reason and logic. Creative teaching methodology involves structured instructions and activities that are well planned to achieve specific educational objectives, viz. cultivating students’ critical and creative thinking. Essentially the implementation of creative methodologies should be seen as our attempt to reconfer ‘*aqal* (reason) to its original place, viz. man’s constitution that sets him apart from and higher than the animal kingdom (Ibn Khaldun, 1967). Should the teaching of religion be devoid of critical and creative thinking?

It is apt to quote Ibn Miskawayh who believes that to empower man to exercise his reason (even) in the realms of the soul and ethics is the role of education (M. Abdul Haq Ansari, 1964: 62). Ibn

Khaldun highlights the critical function of man's intellect in education so that he can be distinguished from the other animals (Ibn Khaldun, 1967: 418). In this regard, Ibn Khaldun contends that society is seen as the root cause as well as proof of one's intelligence. Man's intelligence is therefore shaped by his environmental and social factors, which include his family, teachers and community. In other words, his intelligence and conduct are the reflection of his family and society's values and process of socialization. If intelligence is always at its potential' state and depending very much on a child's exposure to his surrounding and the socialization process that he went through as argued by Ibn Khaldun, what definite measures have we taken to actualize the intellectual potentials of the students? Essentially, teaching and learning, in this case, should enhance a child's intellect rather than to suppress it and creative teaching methodology is a good educational tool to achieve this objective.

“Responsive” teaching here does not specifically or entirely refer to “culturally responsive teaching” (Gay, 2000; Banks, 2003) that calls for pedagogical tools and approaches to encounter issues of multiculturalism and its adverse effects on the minorities in classroom situations. Rather, responsiveness describes when a teacher's instruction is contingently responsive that is, when she is responsive to the child's learning needs at the time the child needs it (Clay, 1988; Dozier, C. (et. al.), 2006). Dozier (2006: 14) lists conditions to accomplish responsive teaching. They are: - 1) sensitive observation (teacher as a “sensitive observer”) to be able to articulate and correlate observations of particular children with what is known about literate practice and how literate systems work; 2) planning and cross-checking – a teacher must have the propensity toward checking and expanding that knowledge, cross-checking their assumptions against children's behavior, and plans her instruction so that the student is in control of his or her learning processes, while being prepared to accommodate a student's new learning or confusion in the learning process; 3) respect – where teachers generate respectful, caring

relationships with students and their families; 4) valuing errors, self-corrections, and learner control; 5) risk, difficulty and control – students need to try new things, but the level of difficulty must be such that the learner is able and prepared to be in control of the activity. For this to happen, the tasks must be manageable, but also allow for error and self-corrections; and 6) making literacy active.

I observe that the essence of responsive teaching to enhance and accelerate a child's learning has its parallel in Ibn Sina's concept of education and particularly teaching and learning. Ibn Sina underlines the necessity of taking into consideration the child's natural inclinations, disposition, and aptitudes in the learning process (Mohamed El-Mokhtar Ould Bah, 1998: 26; Idris Zakaria, 2002: 160). In this respect, I support that Ibn Sina's consideration for the child's vocational inclination demonstrates his conception of man, that is, man's natural qualities are to be cherished and should be carefully developed without having to deconstruct them into a different or a particular kind. Man's freewill is respected and man's differences should be seen as a blessing from the Creator. Parents and teachers, to Ibn Sina, should observe their child's inclination, and subsequently plan and arrange for an appropriate course of study and vocation for the child. In this regard, the teacher's creative and dynamic role as an educator is very much needed to facilitate further development of his students in various fields of their interests.

Should creative and responsive teaching methodologies be unified or carried out separately? More importantly, what do we hope to achieve from these methodologies in order to prepare our students for the new challenges of modernization and globalization? Post modernization and globalization demand new alternatives on the way we perceive and solve problems. Every methodology has its own strengths and weaknesses and creative and responsive methodology is no exception. However creative methodology pushes for the emergence of new alternatives without having to disconnect these alternatives to their past. In this case, creative methodology can be

adapted to be a catalyst for the development of new knowledge and ideas that spring from the *madrasahs*' culture and traditions. I have mentioned earlier in this paper creative methodology has the potentials to develop critical thinking via creative expressions. However in our enthusiasm to achieve this objective we may overlook varying and differing growth pace of each child. Responsive methodology has the capacity to function as a safety net to ensure each child is given due attention and assistance.

In this paper, I forward a case study on the *madrasahs* in Singapore to demonstrate that elements of creative teaching methodology - not in its full form – have started to be emplaced in the *madrasahs*. However, the implementation is not without initial 'stumbling blocks' prevalent among the *asatizahs* and the administrators such as lack of knowledge and training; lack of structural, educational, administrative and financial supports facilities; and most critical of all, the hesitation to make a normative shift in one's mentality. Such hesitation is based on the misconception that to introduce critical and creative teaching is akin to 'opening the doors of freedom to questioning the validity of Islam, the Quran and *hadiths*'. Before we present the case study, a brief narration on the background of the *madrasah* education in Singapore is first discussed.

Background on the *madrasah* education in Singapore

In Singapore, the religion of Islam is largely embraced by the ethnic Malays. The Malays numbered only 490,600 or 13.7 percent of the total population (residents) figure of 3,583,100 in 2007⁴, making them a minority in the Chinese-majority, albeit plural, and densely populated city-state⁵. It has been documented that the presence of Muslim religious education in the form of Quran school precedes other forms of educational institutions in early colonial-ruled Singapore (Chelliah, D.D, 1960: 35) and its emergence was almost immediately constructed with the coming of Islam believed to have reached the shore of Malay Peninsular (inclusive of Malaysia and Singapore) around 1399/1400 A.D. after establishing its dominion in

Acheh, the northern tip of Sumatera in the 12th century. The early 1900s was a critical period when a significant wave of in-flow of reformist ideas from Egypt⁶ to the Malay Archipelago via the journal *al-Manar* and returning students mostly from Cairo, Egypt took place. The goal was to liberate the Muslims from prevailing socio-political apathy, economic and educational backwardness, and cultural-religious decadence through educational and religious reforms. As a result, a group of local Muslim reformists led by Syed Sheikh al-Hadi, in 1907 set up the *Madrasah Al-Iqbal* in Singapore, believed to be the first reformist *madrasah* in the region, and made an unprecedented move to liberalise religious curriculum by including three languages, Arabic, Malay and English, in the *madrasah*'s syllabus, and subjects such as geography, history, health education, general science and arithmetic to equip students with necessary knowledge and skills to counter colonization and face new socio-economic challenges (*Al-Imam*, 1 Jun 1908: 372-375).

The early 20th century saw the rise of the *madrasah* in Singapore. Wealthy individual proprietors, mostly the Arabs Islamic organisations and the Muslim community saw the need to set up religious schools or *sekolah ra'ayat* (people's schools) in every village and living quarter to provide basic and religious education for the Muslim children. In 1960s, a total of 69 *madrasahs* were prevalent in Singapore and until 1973, a total of 51 *madrasahs* is recorded. As Singapore developed into an industrial economy and as a direct consequence of fast paced urbanization that led to the resettlement of most villages, many *madrasahs* faced the impending closure. Since Singapore Independence in 1965, the rise of national schools, and English schools in particular, due to their better economic prospects, also led to the decline of the *madrasah*.

Currently, there are six full-time *madrasahs* offering primary, secondary and pre-university level education in Singapore. Three of these *madrasahs* received accreditation from the Al-Azhar University and/or International Islamic University of Malaysia. The *madrasah* students constitute a small fraction of the total student population in relation to those

attending national schools. There were 4148 full-time *madrasah* students in 2007⁷, constituting about 21 percent from the total 19,752 Malay/Muslim students (Primary, Secondary and Pre-University/college levels) or 0.77 percent out of the total student population in Singapore of 700,774. It is necessary to highlight here that part-time/weekend religious schools are also established at every mosque catering to the needs of Muslim children who attended the national schools. Each full-time *madrasah* is self-funded and run by its own management committee but under the purview of the Islamic Religious Council of Singapore (MUIS).

Teaching methodologies: perceptions and realities

In order to get a general picture of the teaching methodologies employed in the *madrasah*, I undertake two research methods; a survey involving 405 *madrasah* students via self-administered questionnaire and classroom teaching observation. A four graded response, viz. ‘always’, ‘frequently seldom’ and ‘never’ was invited from students. In this instance, a list of 14 prepared items specifically on teaching techniques was given for students to choose from. Table 1 reflects students’ identification of the top three teaching techniques perceived to be always employed, and three teaching techniques perceived to be seldom and/or never employed by teachers of the *madrasah*.

Table 1 Distribution of students’ choices of 3 ‘Always’ & ‘Seldom’ employed teaching techniques, by level, in percentage. N: 405 students

<i>Level of students</i>	<i>Always</i>	<i>%</i>	<i>Seldom</i>	<i>%</i>
Primary N: 160	Reading aloud	41.5	Video viewing	40.1
	Written work	31.2	Role play	37.7
	Group work	27.3	Use of audio	22.2
Secondary N: 181	Written work	35.2	Video viewing	37.8
	Group work	33.9	Use of audio	37.8
	whole class discussion	30.9	Role play	24.4
Pre-university N: 64	Written work	34.0	Video viewing	35.0
	Lecture	33.0	Use of audio	33.6
	whole class discussion	33.0	Role play	31.4

Source: Students survey, 2004/2005.

While ‘reading aloud’ as a technique was identified by students as ‘always’ employed by teachers only at Primary level written work’ was widely believed to have been used at all levels. This indicates teachers’ heavy emphasis on drill and written literacy; an orientation towards cognitive development and examination skills. ‘Whole class discussion’ was also believed to be another prominent teaching technique employed at Secondary and Pre-University levels. These findings which was based upon 13 classroom observations, confirm the extensive use of this technique at all levels (see Table 2). Student-centred approaches, such as group work was perceived to have also been employed at Primary and Secondary levels. Lecture was believed to have always been employed at the Pre-University level. I however observed during classroom observations that this method was employed both at Secondary and Pre-University level classes. Video-viewing tops the list of ‘seldom/never’ used teaching method, at all levels. Similarly, the use of audio and role play were considered to have been seldom employed in classroom teaching in the *madrasahs*. The data I gathered during classroom observations substantiate the perception of students in this regard.

To verify the students’ perceptions and uncover the curriculum practice of the *madrasah* thirteen classroom observations involving 13 teachers were conducted in 2004 and 2005/2006, covering six religious subject classes such as Islamic Religious Knowledge, Arabic language/*lughah*, *fiqh*, *hadith*, *Muqaddam*; and seven academic subject classes such as General Paper, Islamic Social Studies (Primary and Secondary levels) English language (Primary and Secondary levels), Malay language, Social Studies and Science. Islamic Social Studies is a newly introduced syllabus by MUIS which combines subjects such as Geography, History, Sociology and Economy with *tarbiyah* as the critical component.

When we analyse the data on pedagogic practices of teachers based on these classroom observations, we need to consider that most teachers lack the exposure and training involving the latest and varied

teaching techniques then. Except for three former national school teachers teaching academic subjects, the rest of the 10 teachers and *asatizahs* involved in the classroom observation did not receive formal teacher training at the diploma level. The *asatizahs* however had undergone teacher training via short courses organized by MUIS, and other voluntary professional organizations and commercial bodies.

Five academic teachers had undergone schooling at the national schools and therefore are exposed to the teaching strategies employed at the national schools. The *asatizahs* and teachers' academic background, however, is more credible in relation to their professional training. Out of the five academic teachers, two were graduates of National University of Singapore with Bachelor of Arts degree; two possess GCE 'A' level certificates and one with Diploma in Engineering from a local polytechnic. All the *asatizahs* involved in the observation are graduates of local *madrasahs*. Out of seven, four *asatizahs* were armed with Bachelor of Arts degree in religious studies or Arabic language from external universities, and three with GCE 'A' level certificates and would soon undergo Diploma in Education courses run locally by Edith Cowen University, Australia, under the auspicious of MUIS. These three teachers have been assigned to conduct Islamic Social Studies and Islamic Religious Knowledge in English. These two subjects are designed by MUIS as part of its new religious curriculum initiatives using English language. It is therefore important for readers to read the findings of the classroom observations in light of the teachers and *asatizahs*' educational and training (or lack of) background.

In this research, teachers' observable behaviour is an indicator of pedagogy implemented in classroom teaching and learning throughout three phases of instruction, viz. the induction (beginning), development and closure of the lessons. I am interested to determine the methodology predominantly used, which is either teacher-dominated or student-centered activities. In this case, I adapt the use of 'phases' which are defined as distinctive patterns of classroom

activity (Vygotsky's zones of proximal development) (Vygotsky, 1978) with durations of longer than 5 minutes. Vygotsky describes the notion of proximal development which lies between what a person can do independently (therefore needing no instruction) and what he or she can do only with assistance. The goal of the instruction is to move students from dependence to independence in a wide range of skills and problem-solving abilities. I also adapt, albeit simplified, variables listed by Singapore Pedagogy Coding Scheme (SPCS) (Luke, Cazden, Lin & Freebody, 2004) for both teacher-dominated and student-centred activities phases.

The teacher-dominated phase is characterized by either one or combination of the following activities; a) whole class monologues where the teacher lectures, b) whole class elicitation and discussion where the teacher leads and engages students in interactive discussion, c) initiation-response-evaluation (IRE) phase where the teacher goes through answer checking, and d) choral repetition where the teacher leads the class in reading aloud. Due to its restrictive nature, teacher-dominated phases have hardly any room for creative teaching technique. Based on the classroom observations, the observable student-centred activities included a) individual seatwork where students are given exercises to complete at their desks, b) small group work where students are given tasks to perform as a group, and c) student demonstrations/presentations: student report back demonstration at whiteboard, show and tell, and presentation of students' writing or texts. These include overhead transparency (OHT) presentations, formal presentations, and presentation of results from experiments.

Based on the classroom observations, Table 2 illustrates the percentage distribution of 28 phases occurred during teaching-learning activities in the *madrasah*. The findings are by no means representing conclusively teaching pedagogy used in *madrasah*. They, however, serve to show the sampling of teaching-learning activities conducted in *madrasah* and to a certain extent, the *madrasah*'s departure from

purely memorization' and lecture methodology in teaching and learning employed in the past. At the very least, the findings demonstrate the *asatizah* and *madrasah* teachers' efforts to enrich their pedagogic repertoire in lesson delivery.

Table 2 Distribution of observable teaching phases (in percentage) in *madrasah*, 2004 & 2005.

Subjects/ phases	Lecture	Whole class discuss ion	IRE	Choral repetiti on	Individ ual seatwo rk	Small group work	Whole class activity	Stud ent demo
Islamic SS (2	-	7.1	-	3.55	-	3.55	-	-
Muqaddam	-	-	-	3.55	-	-	-	-
IRK	-	3.55	-	3.55	-	3.55	-	-
Lughah	-	3.55	-	3.55	3.55	-	-	-
Fiqh	3.55	3.55	-	-	-	-	-	-
Hadith	3.55	3.55	-	-	-	-	-	-
English (2)	-	-	-	7.1	-	-	3.55	-
Malay	-	3.55	3.55	-	3.55	-	-	-
Science	-	3.55	-	-	3.55	-	-	-
Social studies	-	3.55	-	-	-	3.55	-	3.55
Gen Paper	-	-	3.55	-	3.55	-	-	-
% of phases	7.1	32.1	7.1	21.5	14.3	10.7	3.6	3.6

Source: Classroom observation, *madrasahs*.

Based on my general observation, a lesson does not necessarily constitute only one phase. Except two lessons, at least more than one phase took place in the other eleven or 84.6 percent of lessons. Teacher-dominated phases (lecture, whole class discussion, IRE and choral repetition) were predominantly employed by the teachers and took up a total of 67.8 percent of total classroom teaching observations as compared to only 32.2 percent of student-centred activities (individual seatwork, small group work, student demonstration, and whole class activity). When the total percentage of phases is further broken up to differentiate between the pedagogic trend in religious and academic subjects teaching, a similar pattern is

discerned, viz. teacher-dominated phases were mainly used in religious subjects teaching. In the case of academic subjects, the teacher-dominated phases were 28.6 percent, but still slightly more as compared to student-centred phases. There were more tendencies for teachers to employ student-centred activities when teaching academic subjects (25.0 percent) as compared to religious subjects (7.1 percent).

Whole class discussion constitutes the largest proportion of the teacher-dominated phase for both religious and academic subjects. The next frequently used phase is choral repetition in both religious (10.7 percent) and academic subjects (10.7 percent); and individual seatwork (10.7 percent) in academic subject lessons. Examples of choral repetition involved teacher-led reading aloud of Quranic verses and *dhikr*. Students were expected to echo the teacher's reading verbatim.

Small group work in Islamic Religious Knowledge and Islamic Social Studies involved elements of creative teaching activities such as the *doa* designed with frames and decorations, and map-itinerary design tasks at Primary level. The element of creative teaching was also observed during Social Studies lesson for Secondary three where mind-mapping was carried out, followed by group demonstration and elaboration of what their mindmaps entailed. Such element was also evidence during whole class activity involving role play and students psychomotor movements to demonstrate the meaning of certain words was observed in English language class for Primary One students.

Teacher-dominated phases were observed to be more dominantly employed by the *madrasah* teachers and student-centred phases were evidently slightly more prevalent in other subject classes than in the religious subject classes. Creative teaching methodology was the least employed by the *madrasahs*. Nonetheless, its presence, albeit small, in the *madrasahs* speaks volume of the eventual opening up of the *asatizahs* towards the efforts to instil creative and critical thinking in the students via creative methodology. Evidently,

madrasah teachers are attempting to diversify their teaching pedagogy, and a shift towards student-centred phases is becoming more apparent.

Measures to improve the curriculum content and practices

The *madrasahs* are aware of the need to buttress the *asatizahs* pedagogical skills to improve teaching and learning effectively. In 2003, MUIS launched its \$8 million new religious curriculum project by commissioning Boston-based IQRA' International Educational Foundation to design a new syllabus for religious subjects from Primary to Secondary level under the Curriculum Development Project (CDP) scheme in⁸. This new initiative provides new educational perspectives to the *asatizahs*.

The approach taken to the teaching and learning of these groups of subjects is the Adaptive Methodological Approach or ADAM model which is based on the assumptions that a) learning is a process that is actively engaged between the student and the teacher, b) children are not a blank slate – there is an active process that drives children to construct their own ideas, c) knowledge is not solely about transferring of facts and acquisitions of certain skills; it is also about understanding what it means and how to apply it in everyday living and in the society that one lives, and d) education's overall goal is to help individual child reach his or her developmental potential and assist in the professional growth of the teacher (MUIS, 2003: 35-38). Central to this approach is student as an active and contributing learner to his own cognitive, psychomotor, spiritual, affective and social development. Student's dynamic interaction with his teacher and learning environment, including teacher's teaching strategies, contributes to his development. Hence, teacher plays a critical role in promoting such dynamism by being a reflective and effective teacher. This is a far cry from the traditional approach to the teaching and learning of the *madrasah* in the past. Short of being identified as Constructivism⁹, the make-up of ADAM is very much akin to Constructivism adopted by the national schools, but with the divinity components as an undercurrent.

The new syllabus demands a new approach to teaching methodology. Now, *asatizah*'s professional training and development has becoming more critical. In 2003 the first batch of 24 *asatizahs* attended the 2-year Diploma in Education run by a Singapore-based Australian university, Edith Cowan University. The cost of training of each *asatizah* which came up to about \$17,600 for 2 and half years was borne by MUIS (*The Straits Times*, 15 Dec 2005; 14 Feb 2007). To strengthen the teaching of English, Mathematics and Science at the Primary school level, another group of 22 teachers with at least GCE 'A' level certificate or diploma were subsidised to undergo a one-year Specialist Diploma in Education courses offered by NIE in 2005. Realizing the importance of effective curriculum and human resource management in *madrasah*, *madrasah* principals and heads of department were sent for professional training courses conducted by NIE, namely Leadership in Education Programme and Diploma in Departmental Management respectively. In 2007, 25 full-time teachers from six *madrasahs* embarked onto a programme that was to make them 'better teachers and acquaint them with the curriculum of mainstream schools'. The part-time Specialist Diploma in Teaching and Learning, offered by the training and development arm of the MUIS and run by the National Institute of Education (*The Straits Times*, 20 Sept 2007) will take them about a year and a half to complete. Currently, the third batch of *madrasah* teachers is undergoing the said course.

Conclusion

The Singapore experience is perhaps not a spectacular example to depict the *madrasah*'s success in implementing creative and responsive teaching methodology. However, bearing in mind that the *madrasah* has been traditionally known to guarding furiously its teaching and learning practices over many years, any small step taken by the *madrasah* to initiate change in these areas are by no mean small feats. These small steps can only take place when there is a shift in mindset; a consciousness to re-confer '*aql*' to its high status; and most

importantly, the realization that to educate a child is to empower him with the skills to enhance his critical and creative thinking so that new knowledge could be developed to serving mankind and ultimately, the Almighty. Creative and responsive teaching methodology may not be the most excellent tool to achieve our educational goals, but for a start, it has the capacity to enhance the students' intellectual acumen, appreciate creative expressions, and embraces the values of caring and concern for the students.

References

Ajjola, A. A. (1999). *Re-structuring of Islamic education*. India: Adam publishers.

Azhar Ibrahim (2006). An evaluation of *madrasah* education: perspectives and lessons from the experiences of some Muslim countries, in Noor Aisha Abdul Rahman & Lai, A. E. (eds.), *Secularism and spirituality seeking integrated knowledge and success in madrasah education in Singapore*. Singapore: Marshall Cavendish – Institute of Policy Studies.

Dozier, C. (et. Al.) (2006). *Critical literacy, critical teaching – tools for preparing responsive teachers*. New York: Teachers College Press.

Fisher, A. & Scriven, M. (1997). *Critical thinking – its definition and assessment*. United Kingdom: Centre for Research in Critical Thinking.

Ibn Khaldun (1967). *The Muqaddimah – an introduction to history*, Rosenthal, F (trans.), United Kingdom: Princeton University Press.

Idris Zakaria (2002). *The political aspects of Avicenna's general theory of cosmology and the human soul*. Bangi: Universiti Kebangsaan Malaysia.

Jackson, M. G. (2008). *Transformative learning for a new worldview: learning to think differently*. USA: Palgrave Macmillan.

Luke, A., Freebody, P., Cazden, C & Lin, A (2004). *Singapore pedagogy coding scheme (SPCS)*. Singapore, National Institute of Education, Centre for Research in Pedagogy and Practice. Unpublished manuscript.

M Abdul Haq Ansari (1964). *The ethical philosophy of Miskawayh*. Aligargh: Aligargh Muslim.

Mohamed El-Mokhtar Ould Bah (1998). *Islamic education between tradition and modernity*. Morocco: Islamic Educational, Scientific and Cultural Organization.

Rosnani Hashim (1996). *Educational dualism in Malaysia*. Kuala Lumpur: Oxford University Press.

Saeda Buang (2007). *Madrasah* and Muslim education: Its interface with urbanization, in Pink, W.T. & Noblit, G.W (eds), *International Handbook of Urban Education*. USA: Springer, 321-342.

Saeda Buang (2008). Religious education as locus of curriculum – a brief inquiry into *madrasah* curriculum in Singapore, in Lai Ah Eng (ed.), *Religious Diversity in Singapore*. Singapore: Institute of Southeast Asian Studies.

Shaw, K. (2006). Muslim education in the Gulf States and Saudi Arabia: selected issues, in Griffin, R. (ed.), *Education in the Muslim world – different perspectives*. United Kingdom: Symposium Books.

Short, E. C (ed.) (1991). *Forms of curriculum enquiry*. Albany: State University of New York.

Tariq Rahman (2006). The educational caste system: a survey of schooling and polarization in Pakistan, in Rukhsana Zia (ed.), *Globalization, modernization and education in Muslim countries*. New York: Nora Science.

Thayer-Bacon, B. J. (2000). *Transforming critical thinking – thinking constructively*. New York: Teachers College Press.

ENDNOTES:

- 1 Each of these authors conducted surveys on Muslim educational institutions in countries in Southeast Asia, Africa and Middle East. Although the selection of studies is by no means exhaustive, it is to depict common pedagogical ‘problems’ faced by *madrasahs* in many countries.
- 2 Here, it can be taken to be ‘lengthy lectures’ usually conducted in religious sermons.
- 3 While critical thinking proponents focus on logical and dialectical reasoning, and critical spirit, ‘constructive thinking’ moves beyond critical thinking. It also includes social interaction and highlights the necessity of students developing a personal voice or the subjective self in order for them to be knower (Thayer-Bacon, 2000: 132-140).
- 4 Resident population comprises Singapore citizens and permanent residents. See Singapore residents by age group, ethnic group and sex, end June 2007, *Monthly Digest*

of Statistics, Singapore at <http://www.singstat.gov.sg/pubn/reference/mdsaug08.pdf>, accessed on 19 Jul 2008.

- 5 With the land area of merely 707.1 square kilometres, the population density of the city-state is 6,489 per square kilometre.
- 6 Jamaluddin al-Afghany (1838-1897), Muhammad Abduh (1849-1905), and Rashid Rida (1865-1935) are among Middle Eastern most influential reformist figures whose modernist ideas have impacted the religious and socio-political views and practices of the local reformers.
- 7 Out of 4148 students, 2730 or 65.8 percent are female. This figure does not include students of the two part-time *madrasahs* in Singapore (325 students). For more details, please refer to Education Statistics Digest at <http://www.moe.gov.sg/education/education-statistics-digest/esd-2008.pdf>, accessed on 8 Aug 2008.
- 8 See the history of IQRA' International Foundation at <http://www.iqrafoundation.com/http://www.iqrafoundation.com/>, accessed on 20 Feb 2005.
- 9 To elucidate Constructivism, Sigel and Cocking (1977: 225) explain, "That all systems made by people are human constructions should not be confused with the idea of constructivism itself as a label for a theoretical perspective. When we think of constructivism as a theoretical perspective, we start with the assumption that the individual, as an active organism, builds or constructs notions of reality, whether physical or social. The principal assumption is that the active organism does not passively assimilate information and construct a knowledge system. Rather, the active organism builds from experience and the process of building results in knowledge. The process may be similar to the scientist building theoretical models, but our interest is in the developmental aspects of such constructions. The metaphor of construction is applicable to each situation, whether the individual is a scientist or not". Quoted from Sigel, I. E. (1978: 334-335).



جامعة سورهج

بالاشتراك مع



جمعية الثقافة من أجل التنمية

The religious education in the future schools: Between the pioneering and dependency

By

Fajar Hidayah Integrated Islamic School

The Global Era

obeikandi.com

The global era has transformed local or regional phenomena, global and visa versa. The people of the world are unified into a single society that functions together. A combination of economical, technological, socio-cultural and political forces have broken down borders and increase prosperity to the winners. The global era leaves no room to be soft, slow or unaware.

Communication becomes crucial, and information a commodity. They are no longer material-based, and occur within the global socio-cultural dimensions. Industrial information has changed the nature of work and created new businesses, products and services with high competitive level and in global proportion. The winners are those possessing the market and not necessarily the capital.

Present day global dynamic render so many things obsolete in a short period of time.

The only things that is absolutely right and will never become obsolete are The Holy Koran, The Hadith, and the teachings of the holy prophet Mohammed SAW. We should capitalize on this in setting principles and actions, for it has to be right.

II. The World of Education

Being the foundation of human development the education industry is be the determining and driving force behind the dynamics of change. We all know education shapes the future, the winner in education holds the future. An ideal school for an ideal future is not difficult to characterized, yet to create one would take a combination of all the disciplines, the best of management, the right people, the right strategy and tremendous effort.

Like planning a product, education should be associated and planned to meet the needs of the users of educational organizations, local and global. It is no longer business as usual, the faster changing world, and environment makes it compulsory to predict global trends where we have to be very particular in not giving the students knowledge, information or skills that will be obsolete when they graduate.

But above all education should be delivered with passion and enjoyable.

A. Religious Education

In secular usage, religious education is the teaching of a particular religion and its varied aspects —its beliefs, doctrines, rituals, customs, rites, and personal roles. In Western and secular culture, religious education implies a type of education which largely separate from academia, and which generally regards religious belief as a fundamental tenet and operating modality, as well as a prerequisite condition of attendance.

The secular concept is substantially different from societies that adhere to religious law, wherein "religious education" connotes the dominant academic study, and in typically religious terms, teaches doctrines which define social customs as "laws" and the violations thereof as "crimes," or else misdemeanors requiring punitive correction.

Since people within a given country often hold varying religious and non-religious beliefs, government-sponsored religious education can be a source of conflict. Countries vary widely in whether religious education is allowed in government-run schools (often called "public schools"). Those that allow it also vary in the type of education provided.

People oppose religious education in public schools on various grounds. One is that it constitutes a state sponsorship or establishment of whatever religious beliefs are taught. Others argue that if a particular religion is taught in school, children who do not belong to that religion will either feel pressure to conform or be excluded from their peers. Proponents argue that religious beliefs have historically socialized people's behavior and morality. They feel that teaching religion in school is important to encourage children to be responsible, spiritually sound adults.

B. Treatment of religious education in different countries

In Indonesia's which is predominantly Moslem, public schools students belonging to minority religions, like Christian, Buddhist and Hindus enjoy religious education pertaining to their respective belief in separate classrooms.

Supplementary religious education can also be obtained through private tutoring at home, or respective religious establishments.

Unlike Indonesia, in the United States, religious education is often provided through supplementary "Sunday school", "Hebrew school", catechism classes, etc. taught to children at their family's place of worship, either in conjunction with worship services or some other time during the week, after weekday school classes. Some families believe supplementary religious education is inadequate, and send their children to private religious schools, called parochial schools when they are affiliated with a specific parish or congregation. Many faiths also offer private college and graduate-level religious schools, which may be accredited as colleges. Under U.S. law, religious education is forbidden in public schools, except from a neutral, academic perspective. For a teacher or school administration to endorse one religion is considered an infringement of the "establishment clause" of the First Amendment. The boundaries of this rule are frequently tested, with court cases challenging the treatment of traditional religious holidays, displays of religious articles and documents such as the Ten Commandments, the recitation of the Pledge of Allegiance (which since 1954 has described the U.S. as "one nation under God"), and how prayer should be accommodated in the classroom.

In Canada, religious education has a varying status. On the one hand publicly funded Catholic education is mandated by various sections of the Constitution Act, 1867. More recently however, with a growing level of multiculturalism, particularly in Ontario, debate has emerged as to whether publicly funded religious education for one group is permissible. Newfoundland for example, withdrew Catholic funding in 1995. Quebec abolished religious education funded by the state through the Education Act, 1998 which took effect on July 1 of that same year. It re-organized the schools along linguistic rather than religious lines. In Ontario however, the move to abolish funding has been strongly resisted. As of 2005, funding from the taxes of those who specifically request to have their educational taxes allotted to Catholic education, remains in place and the foreseeable future. However, a debate similar to the American school voucher debate has emerged with the announcement in the 2001 Provincial budget that a system of vouchers for religious education may be on the horizon. However,

this debate has faded due in large part to the election of a new government in 2003.

Some European countries and their former colonies maintain a state-supported religion, usually either Lutheran, Roman Catholic, or Orthodox Christian. It is taught in a special class of the government schools. This policy aims to build and maintain a national identity. In many countries families can get permission to withdraw children from these classes. Many families with other religions use religious schools. The state supports one (usually) central seminary which trains pastoral staff for the state church. Other religions may support private seminaries, but these are smaller and not as well funded. Religions other than the state religion, even if ancient and respectable, are often deprecated in the national cultures (e.g. they are called "cults" in the news media).

Most of the federal states of Germany, which has a long history of almost even division between Roman Catholicism and Protestantism, have an arrangement where the religious bodies oversee the training of mainline Protestant, Catholic, and Jewish religious education teachers. In one of the federal states this includes Orthodox Christian teachers as well. The training is supposed to be conducted according to modern standards of the humanities, at mostly state-run colleges and universities. Those teachers teach religion in the public schools, paid by the state but answerable to the churches for the content of their teaching; however they must not teach behavior that is against the law. Children who don't belong to a mainstream religion or wish to opt out for another reason must usually attend neutral classes in "Ethics" or "Philosophy" instead. From the age of 14, children may decide on their own if they want to attend classes and which. For younger children it is the decision of the parents. The state also subsidizes religious schools by paying up to 90% of their expenses. These schools have to follow the same curricula as the public schools of their federal state, however.

Currently there is an ongoing controversy about the introduction of Islamic religious education. While there are around three million Muslims, mostly of Turkish origin, now in the country, most of them are not members of large religious bodies with whom the states could arrange such matters. Some religious bodies are publicly suspected to further anti-constitutional

values, such as inequality of men and women before the law. However, proponents of Islamic religious education in public schools say that it is better than having the children go to sometimes fundamentalist and always completely uncontrolled native-language "Qur'an Schools" in the afternoon, with which even many of the children's parents are not too happy.

In Austria the situation is similar. Because of its history as a multi-national empire that included the largely Islamic Bosnia, Sunni Islam has been taught side by side with Roman Catholic, Protestant or Orthodox classes since the 19th century. But also children belonging to minority religions, like Jewish, Buddhist and Latter Day Saints enjoy denominational religious education. At many schools, secular classes in Ethics can be attended alternatively.

In France, the state recognizes no religion and does not fund religious education. However, the state subsidizes private teaching establishments, including religious ones, under strict conditions of not forcing religion courses on students and not discriminating against students according to religion. An exception is the area of Alsace-Moselle where, for historical reasons (it was ruled by Germany when this System was instituted in the rest of France), the state supports public education in some religions mostly in accord with the German model.

In the UK, Catholic, Church of England and Jewish schools have long been supported within the state system with all other schools having a duty to provide compulsory religious education. There is no National Curriculum for religious education. The content of the Syllabus is agreed by Local Education Authorities, in the guidance of council comprising members of different religious groups, teachers and local councilors.

In traditional Islamic education, children are taught to read and sometimes speak Arabic and memorize the major suras of the Qur'an. Many countries have state-run schools for this purpose. Traditionally, a settlement may pay a mullah to teach children. There is a historic tradition of Sufi mullahs who wander and teach, and an ancient tradition of religious universities. However, the study of Islam does not suffice. Students must pass the state mandated curriculum to pass. Religious scholars often serve as judges, especially for criminal and family law (more rarely for commercial

law). In Islamic countries, non-Islamic religions are tolerated as personal beliefs, but not as public teaching.

In the Middle East, many Catholic schools are French-controlled so besides learning English and Arabic and French. While following the mandated curriculum, Catholic school students in the Middle East also learn theology and the parochial church's liturgical language.

Similarly, children receiving a traditional Jewish education are often taught some Hebrew, and students at Greek Orthodox schools typically learn some Greek. These traditions generally hope that by passing on the traditional language, the students will also retain a better memory of their culture's history and a stronger sense of cultural identity.

In the People's Republic of China, formal religious education is banned except in licensed schools of theology, which are usually college-level and above. These colleges are state-supported and usually very small, with limited enrollments and budgets. Religious education usually occurs in scheduled sessions in private homes. Religious teachers usually move on a weekly or monthly circuit, staying as guests in private houses in exchange for teaching.

In Thailand, Burma and other majority Buddhist societies, Buddhist beliefs are taught in school, often by monks. Young men are expected to live as monks for several months at one point of their lives.

In Japan, Buddhism, activity, reinforced by public ceremonies and parades. There are also some Christian schools, but the majority of their students are not themselves Christians and do not receive religious education at these schools.

The Church Educational System of The Church of Jesus Christ of Latter-day Saints (Mormon) provides religious education in approximately 135 countries.

Religious education is just a subject in a secular school, teaching mostly about faith and the religion being taught depends on the predominance of a certain religion where the school is located.

In this global era, more and more parents prefer to send to their children to religious schools. The main reasons parents give in supporting faith schools in the United Kingdom are:

- ❖ To be educated in the same values and beliefs as their family (35%);
 - ❖ Good discipline (28%);
 - ❖ Ethos and religious (27%)
 - ❖ Good exam results(10%)
- (Jeremy Henzel)

B. Dependency

Based on the previous deliberation, it is clear that religious education has dependencies in so many aspects, mostly political, social and economical. This has been going on for generations, and very unlikely to change in the near future in most countries, especially those of western culture or predominantly non Muslim.

III. Religious Education as The Pioneering Role in Education

A. Spiritualization of Education

Religious education should play the pioneering role in education, constituting all other discipline.

Spiritualization of education can be done through the integration of religious aspects into the organizational and school culture, also most importantly the disciplines being taught to the students.

The organization and school would be conditioned in a sophisticated way that every aspect of it confines to Islamic teachings.

In Islam there are three things that needs to be observed in depth to become a true Muslims (Insan Kamil), namely the Qur'an, Hadith and Akhlaq. (Al Buraikan, 1998:18).

Inamori, president of at well known company believes that his duty as a manejer starts with "providing material and spiritual welfare of his employees." (Peter M. Senge: 135).

Danah Zohar and Ian Marshall of Harvard University and Oxford University through a very comprehensive research proves that spiritual intelligence is the ultimate intelligence.

Ramachandran and his team from the University of California found the existence of God-Spot in the human brain. All the more proves how vital the role of religion is in the success of a human life.

B. Integration – The Fahmul Quran Curriculum

The Fahmul Quran Curriculum is an integrated combination of modern education and Islamic Teachings, associating the subject matter (history, geography, Physics, Chemistry, Biology, Mathematics, etc) with the values, teaching, guidelines stated in The Quran, Hadith, and Sharia.

The curriculum is delivered with active, creative, fun, dynamic and innovative approach.

It aims to elegantly manifest Islamic values and teachings in advanced civilization to ensure Sharia as the spirit and culture within a society that dynamically interact in the global era.

Islamic law covers all aspects of life, from matters of state, like governance and foreign relations, to issues of daily living.

This has been the aspiration of many nations where Sharia is to be loved and proud of as a strong foundation and driving force in creating a civil, modern and advanced society, which citizens are broad minded, loving technology yet honest, noble, resolute, trustworthy, polite, hospitable, and loyal.

Sharia practice should not based on fear of punishment but of understanding, love and sincerity to obtain world and heavenly happiness.

This approach emphasize on the beauty of the Sharia, where punishment is applied to educate with love and understanding as the basis.

Sharia is actually very broad, covering all aspects of live, relating to good governance, clean, just with high integrity, Islamic economy which brings prosperity, well structured society, and education with Islamic values which enroot to every aspect of modern knowledge with dynamic application

The irony is that not every Moslem understands what Sharia actually is, how and where the source is from, its limits, where to start etc.

IV. Manifestation - The Future School

We know of a variety of stated or unstated religious schools based on entity (public or private), and market (low, middle, or upper market).

A future school would integrate Islamic values and teachings in its visions culture, management, operation and development.

Contrary to most schools which, which depend on tuition or charity, the future school will be financially independent and ever expanding. It will horizontally and vertically create strategic business units that start up by taking advantage of the captive market of the school (to gain cost efficiency and cost repatriation), then expand to the general market. An example of this would be a school bus that is also rented out, catering service, teachers training, short courses etc. Portion of the revenue of these business units will then be re-invested back into the school.

A. Visioning

The future school should set its core values based on Islamic teachings, core purpose based on its objectives, with visionary goals based on the ultimate objective of being a Moslem.

B. Leadership (Culturing)

School culture depends on the character and culture of the governing leadership. As a leader, business man and warrior, the Prophet Muhammad SAW is a perfect example of this, making Islam the fastest growing religion in the world, through culturing.

Practicality of some values that is embedded in Islam that are seldom observed would be hygiene, eco-friendly or green school (non polluting, energy efficient, recycling etc)

Habits consists of Knowledge, skill and desire. Leadership is expected to bring the organization to accept the challenge, establish confidence and provide guidance or coaching.

For example, the use of recycled materials will substantially cut down operating cost.

In Islam networking is highly encouraged and neighbors should be cared for like relatives. An organization acts and reacts the same way as a human being. Thus an Islamic school should behave like a true Moslem or follow what the Prophet Muhammad SAW has set as an example.

Staging events and programs involving local and international communities and organization will broaden the schools network and open up new opportunities.

1. Trust

Trust is the first ingredient in effective management where every component in the organization should trust the strategy implemented (mission and ability to succeed), the organization it self (fair policy and implementation), and trust between them selves (good interest and intention). As in Islam, one has to have positive prejudice, trust and confidence towards a fellow Moslem.

2. Motivation

Motivation is the driving force that brings the organization and the entire management, staffs and workers close to their objective.

In Islam positive and negative reinforcement as a function of motivation is covered these differentiation halal, makruh, mubah, haram and in sunnah and Fard.

Every individual in the organization should believe that effort will lead to desired performance, and performance to reward. This equation works both ways.

C. Mission and objectives

Beside from financial (prosperity) and development objectives (sustainable growth), the future school would include objectives that carry other Islamic values.

D. Micro and Macro Environment Assessment

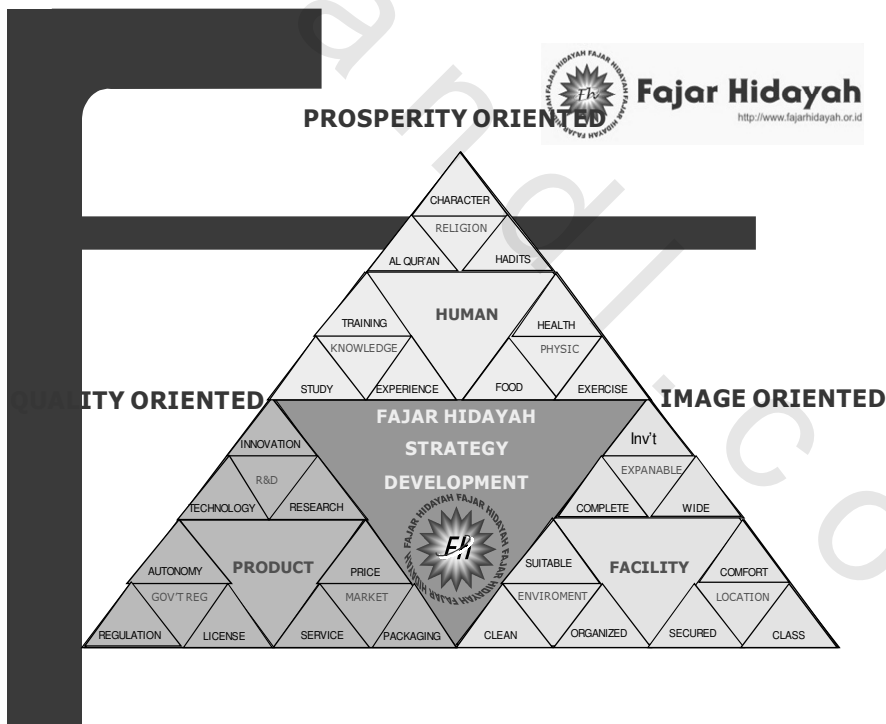
Islam teaches us to know one self, observe and aware of ones surroundings or environment. The future school should know and develop its know and develop its strength, know its weaknesses, recognize opportunity and considerate to threat. It will also need to know its

immediate direct or indirect pressure area (barrier, rivalry, threat etc) and respond to it well.

E. Strategy Formulation, Implantation and Evaluation/control

What most people know as strategic management (formulation, implementation, evaluation and control) to achieve competitive advantage have actually been practiced and exemplified by the Prophet. In the future school, the management would make use of modern strategic management differentiated by employing Islamic Knowledge.

Classically strategies would be implemented in three different levels, organizational, operational and functional level, generic strategies refine them. But Islam always take account of the community, so here there is an additional strategy to be implemented relating the school and the community. Corporate social responsibility which is rather new to most, is pointed out in Islam and was already exercised in the past by the Prophet.



obeikandi.com