



بحوث

BOUHOUTH MAGAZINE

ISSN : 2313 - 1004

مجلة علمية محكمة ربع سنوية تصدر عن مركز لندن للإستشارات والبحوث في الشارقة

العدد الحادي عشر : يوليو 2016

عدد خاص

مواضيع المؤتمر الدولي
الخامس لمركز البحوث
الأردن 2016

الجزء الثاني

بحوث

مجلة علمية محكمة ربع سنوية تصدر عن
مركز لندن للإستشارات والبحوث في الشارقة

العدد القادي عشر: يوليو 2016

المدير العام

الشيخة ميسون بنت محمد بن خالد القاسمي

رئيس التحرير

أ.د / أحمد براح

مدير التحرير

د / ناصر مجذاف الفضلي

هيئة التحرير

أ.د قاسمي ناصر

أ.د رابح درواش

د. محمد زيدان

د. معززي يونس

أ. سمير فراطسة

أ. لحبيب ربيع

نائب رئيس التحرير

محمد علي عبد العزيز



العدد القادي عشر: يوليو 2016

قواعد النشر

- ❖ أن يكون البحث أصيلاً لم يسبق نشره من قبل في مكان آخر.
- ❖ تخضع جميع البحوث المقدمة للنشر بالمجلة إلى التحكيم العلمي الدقيق من قبل أساتذة مرموقين في تخصصات مختلفة.
- ❖ لا ترسل البحوث للتحكيم إلا بعد اجتيازها مرحلة مراجعة أسلوب الكتابة.
- ❖ عند قبول البحث من طرف لجنة التحكيم يتم إخطار الباحث بذلك، ويتم إدراج البحث في قائمة الانتظار الخاصة بالمواد المقبولة للنشر.
- ❖ في حالة رفض البحث من قبل لجنة التحكيم ليست المجلة مجبرة على تقديم مبرر لذلك.
- ❖ ترسل البحوث باسم مدير عام المجلة على البريد الإلكتروني التالي:
studies@lcr-magazine.org
- ❖ يقدم الباحث موجزاً عن سيرته الذاتية يحتوي على رتبته الأكاديمية والمؤسسة البحثية أو الجامعية التي ينتمي إليها.

الهيئة العلمية

د/ناصر الفضلي	رئيس مركز البحوث والاستشارات	لندن
أ.د/الهاشمي مقراني	مدير مخبر جامعة الجزائر 2	الجزائر
أ.د/رابع كشاد	المدرسة العليا للتجارة	الجزائر
أ.د/عبد الله قلي	مدير المدرسة العليا للأساتذة	الجزائر
د/عبد الله الجميل	جامعة حائل	السعودية
د/علا الزيات	جامعة المنوفية	مصر
د/مها اليماني	جامعة طيبة	السعودية
د/ابراهيم الشيباب	جامعة البلقاء التطبيقية	الأردن
د/حلمي دريدش	جامعة التكوين المتواصل	الجزائر
د/زينب الجبوري	الجامعة المستنصرية	العراق
د.مهرة آل مالك	جامعة عجمان	الإمارات
د.سناء المصفور	استاذة علم الاجتماع	الكويت
د.محمد شرف هاشم	دكتوراه إعلام	اليمن
د.محمد حسين المنزي	كلية قطر	قطر

□

محتويات العدد

405	تصور مقترح لتطوير أداء المعلمين في مدارس المرحلة الأساسي مدارس وكالة الفوت بغزة نموذجاً د. زياد محمد مسعود يسرى محمد حنفي المقادمة	07	أثر استخدام السبورة الذكية في التحصيل الدراسي لدى تلاميذ الصف الثامن بمرحلة الأساس في تدريس مادة اللغة العربية د. الصديق عبد الصادق البدوي بله
438	تصور مقترح لتطوير مجال استخدام التكنولوجيا ومعايير ضمان جودة العمل المدرسي د. منال عبد المعطي صالح قدومي	25	إدارة ضمان الجودة وتقييم الأداء بالجامعة ودورها في تحسين البرامج الأكاديمية بالكلية د. محمد أحمد الدوماني
462	تطوير مناهج اللغة العربية في مراحل التعليم العام (رؤى مستقبلية) د. شومه محمد مساعد الفاضلي البلوي	37	إصلاح منظومة التعليم الجامعي الحكومي في ليبيا د. حسين سالم مرجين
473	جودة مخرجات التعليم العالي في ظل نظام الـ LMD د. فاطمة الزهراء طلحي أ. رحايلية سيف الدين	72	إعداد المعلمين قبل وأثناء الخدمة (استراتيجية الجزائر نموذجاً) د. سميرة بساوي
484	دور التربية البيئية في الوقاية من التلوث البيئي د. شفيعة بليلي	85	الإبداع والابتكار كوسيلة لتحقيق الجودة في التعليم العالي د. ياسمينه عامرة
501	دور الجامعة في مواكبة التنمية في الجزائر (الواقع والطموحات) د. محمد إبراهيم عبد اللاوي	106	الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس في كلية التربية في جامعة الملك سعود من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في قسم الطالبات د. عطر عبيد محمد العقباوي
522	ديالكتيك التعليم والفلسفة في الثقافة العربية أ.د. عبد الجليل كاظم الوالي	127	الأسلوب والمنهج التعليمي في الفكر الإسلامي وأثار فلسفته التوعوية على التعليم المعاصر أ.د. حميد سراج جابر
535	رعاية الموهوبين والمتفوقين علي بن حمود العريفي	144	الأمن البيئي د. فايزة قاصدي
555	طرائق التدريس الحديثة ودورها في رفع كفاية المعلم الأدائية (التعليم المبرمج نموذجاً) د. محمد علام أحمد	157	التعليم بين الغاية والإصلاح د. هنادي عبدالله الحملي
757	فلسف علم المعاني (واقع أم ادعاء) د. وسن صالح حسين	195	التكفل بالتلاميذ ذوي المشكلات الدراسية في التشريع المدرسي الجزائري د. يمينه مدوري
592	مدى التوافق بين التصورات الاجتماعية للباحثين وحاجات المؤسسة - دراسة ميدانية د. عبد الكريم زرفاوي / توايحية راج	206	التمكين التربوي تمكين المعلم (مبادرة قطرية تربوية رائدة) أ. جيهان أبو العميرين
612	معلم المستقبل والتقنيات المعاصرة د. لطيفة علي الكميشي	219	الدور الثقافي لمؤسسات التعليم العالي في المحيط الاجتماعي د. أمينة سلطاني
622	ملخص تجربة جمعية البركة د. عبدالله بو خالفة	249	السياسة الجنائية لوقاية الحدث من الجريمة د. منى الوسمي
624	مؤسسات التعليم العالي وتوعية المهتمين بذوي الإعاقة دراسة تقويمية لبرنامج تدريبي في جامعة المنوفية د. علا عبد المنعم الزيات	292	السيناريوهات والخيارات المقترحة لتنفيذ البرامج التعليمية لذوي صعوبات التعلم بالمدارس الابتدائية في ضوء نموذج تحليل المهمات د. حسام الدين حمدونة د. نبيل إبراهيم الغول
658	رؤية مستقبلية لتطوير الأداء الجامعي في الجامعات العراقية في ضوء مؤشرات إدارة الجودة الشاملة د. ربيعة مانع زيدان الحمداني	326	الشخصية القيادية للمعلم ودورها في تطبيق التعليم الفعال (دراسة تحليلية) أ. سارة كميخ
680	نظام إدارة الجودة والتنمية المستدامة للجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا د. محمد ليلى د. يوسف بن عبدالله القصير د. موسى بلا محمود د. إسماعيل دريميا	351	القوى الإنجازية للحدث اللغوي في رواية (وطن من زجاج) د. إسماء عامر شمس الدين
		371	برنامج مقترح للتحسين النفسي لمعلمة الروضة من الصدمات الحياتية د. رشا سيد حسين الجندبي
		376	تأثير استخدام نظم دعم القرار في إعادة الهندسة في الجامعات الفلسطينية بقطاع غزة د. مازن جهاد إسماعيل الشوبكي

افتتاحية

بعد بصدور العدد العاشر ها هو ذا العدد الحادي عشر الذي تكون به مجلة بحوث قد خطت خطوات كبيرة، متأنية ومتواصلة، لقد أرادت هيئة التحرير أن تكون هذه الأعداد خاصة بالبحوث التي شاركت في المؤتمر الدولي الخامس لمركز لندن الذي جرت فعاليته في مدينة «عمان» الأردن عام 2016، وبالتعاون مع منتدى الفكر العربي وبرعاية الأمير الحسن بن طلال. لقد كان موضوع المؤتمر متعلقاً بالتعليم العالي، وقد شارك الباحثون بجملة من الأبحاث تناولت بالدراسة والتشخيص واقع التعليم العالي في البلاد العربية، وقد عرف المؤتمر حضوراً مميزاً، وكانت مجمل الأبحاث في مستوى الحدث وقد عبرت عن قدرة الباحث العربي في تشخيص الظواهر إيجاد الحلول، وكما وعدنا في العدد السابق وتشجيعاً من مجلة بحوث لهؤلاء الباحثين نواصل في هذا العدد (الحادي عشر) نشر الجزء الثاني من الأبحاث المشاركة في المؤتمر على أن يتم نشر باقي المواضيع في الأعداد اللاحقة.

رئيس التحرير

أ. د أحمد براح

أثر استخدام السبورة الذكية في التحصيل الدراسي لدى تلاميذ الصف الثامن بمرحلة الأساس في تدريس مادة اللغة العربية (دراسة تجريبية على مدارس المواهب الخاصة بولاية الخرطوم - السودان)

د. الصديق عبد الصادق البدوي بله
كلية التربية رفاعة، جامعة البطانة/السودان.
siddige777@gmail.com

المستخلص

تهدف الدراسة إلى معرفة أثر استخدام السبورة الذكية على التحصيل الدراسي لدى تلاميذ الصف الثامن بمرحلة التعليم الأساسي في مادة اللغة العربية بمدارس المواهب الخاصة بمحلية بحري بولاية الخرطوم بالسودان. تكونت عينة الدراسة من (121) من التلاميذ وقد تم اختيارهم قصدياً وتم تقسيمهم لمجموعتين: المجموعة الضابطة عددهم (56) تلميذاً تم تدريسهم بالسبورات التقليدية، والمجموعة التجريبية (65) تلميذة تم تدريسهن بالسبورة الذكية، واستمر تطبيق الدراسة لعام دراسي كامل 2013-2014م. اتبعت الدراسة المنهج التجريبي، مستخدمة برنامج التحليل الإحصائي (SPSS) لتحليل البيانات، وللتحقق من التكافؤ بين المجموعتين في التحصيل الدراسي تم إجراء اختبار قبلي، وللتحقق من فرض الدراسة تم إجراء اختبار بعدي للمجموعتين (الضابطة والتجريبية). توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل الدراسي في مقرر اللغة العربية للصف الثامن بين المجموعة الضابطة (استخدام سبورات تقليدية) والمجموعة التجريبية (استخدام السبورة الذكية) لصالح استخدام السبورة الذكية. وفي ضوء النتيجة السابقة أوصت الدراسة بضرورة تطبيق استخدام السبورة الذكية في تدريس كل المواد الدراسية بمراحل التعليم العام. كما اقترحت الدراسة بعض الدراسات المستقبلية.

Abstract

The study aims to recognize the effect of using smart board on academic achievement for eight class pupils at primary education in Arabic language Subject at Almwahib Private School, Bahri Locality, Khartoum State, Sudan. The sample of the study consisted (121) pupils they are intentionally selected and they were distributed to two groups. A control group they are 56 male pupils they were taught by traditional blackboard and the experimental group they are 56 female pupils they were taught by smart

blackboard and the application of the study was continued for a year (2013- 2014).

The study followed experimental approach using Statistical Package for Social Sciences Programme (SPSS) for analyzing data and to check parity between two groups in academic achievement a pro-test has been done for both (a control and experimental) groups. The study to find out statistically significant differences in academic achievement of Arabic Language Course for eight class pupils between the control group (using traditional blackboard) and the experimental group (using smart board) for the sake of using smart board. And in the light of the previous results the study recommended to the need for application using smart board in teaching all subjects in all public education levels. The study also suggested some future studies.

أولاً: الإطار العام للدراسة

المقدمة

يعيش العالم في هذا العصر تقدماً متسارعاً في جميع مجالات العلم وضروب المعرفة ، وتطوراً كبيراً في مجال الاتصالات الإلكترونية ؛ مما أدى إلى إحداث تغيرات هائلة في شتى جوانب الحياة. ويعتبر حقل التعليم هو المنبع والرافد الأساسي للتطورات ؛ عليه يجب أن تكون العملية التعليمية هي المستفيد الأكبر من ثورة التقدم «إنّ ارتباط التكنولوجيا بالتعليم أمرٌ لا بدّ منه ولا مناص من تخطّيه ؛ إذ يجب أن يُهيأ الطالبُ لمواجهة العالم الحقيقي المليء بالتقلبات التكنولوجية والتقنية الحديثة بعد تخرّجه من المدرسة ، فقد أصبحت معظم قطاعات العمل الحكومية والخاصة تتطلب خبرة ومهارةً في استخدام وسائل التكنولوجيا الحديثة ومنها الكمبيوتر ؛ لذلك أصبحت تهيئة الطالب في دراسته في مجال التكنولوجيا نقطة مُهمّة حتى تهيئه وتهيئه للدخول إلى عالم تكنولوجي يعمل بطاقة الإنسان وينطق باسم التكنولوجيا الحديثة (شمي وآخرون ، 2008 : 24)

«إن تزايد مستوى استخدام التكنولوجيا في الصفوف الدراسية أدى بالكثير من الباحثين إلى استقصاء أثر التكنولوجيا في تحسين تعليم اللغة وتعلمها بشكل عام (1. p. Ishtaiwa & Shana ، 2011. وتعتبر السبورة الذكية واحدة من مستحدثات العصر في حقل التعليم ، ويعدُّ استخدامها ثورة في مجال التعليم ، ولا زالت الدراسات تستقصي أثر استخدام السبورة الذكية على الطلاب من مختلف الجوانب لا سيما جانب التحصيل الدراسي.

أهداف الدراسة:

من أهم أهداف الدراسة :

1- التعرف على أثر استخدام السبورة الذكيّة على التحصيل الدراسي لتلاميذ وتلميذات الصف

الثامن أساس في مقرر اللغة العربية بمدارس المواهب الخاصة بكافوري مربع 9 بمحلية بحري(السودان).

2- المقارنة بين استخدام الطرق التقليدية والطرق الحديثة في التدريس وأثر ذلك على التحصيل الدراسي.

3- الخروج بتوصيات ومقترحات تسهم في تحقيق الأهداف التعليمية بكفاءة عالية.

4- لفت أنظار القائمين على أمر التعليم إلى تلمس الطرق الحديثة في التعليم وإيلاء هذه الطرق مزيداً من الاهتمام سعياً إلى التطور والمواكبة في العملية التعليمية.

أهمية الدراسة:

تظهر أهمية هذه الدراسة في :

1- أهمية اللغة العربية نفسها وأهمية ارتفاع المستوى التحصيلي للتلاميذ فيها ؛ باعتبارها لغة القرآن ولغة الدراسة ولغة التخاطب.

2- توظيف الوسائل التعليمية الحديثة ممثلة في السبورة الذكية في تدريس اللغة العربية.

3- المساهمة في تطوير طرق تدريس اللغة العربية وتصميم تدريس يقوم على فاعلية التلاميذ ومشاركتهم الإيجابية في عملية التدريس.

4- محاولة البحث عن أفضل الطرق التي تسهم في معالجة التحصيل الدراسي لدى التلاميذ في مادة اللغة العربية.

5- إيلاء مزيد من الاهتمام للغة العربية والارتقاء بها في مدارج اللغات والوصول بها إلى درجات عالية في الحوسبة ؛ حتى تأخذ مكانتها ونصيبها بين اللغات الأخرى في مجال البرمجيات.

مشكلة الدراسة

لاحظ الباحث من خلال عمله ولسنوات عديدة في التعليم العام ، أنّ السبورة الطباشيرية لا تزال هي المستخدمة ، على الرغم من التطور الكبير في وسائل الاتصال. كما لاحظ الباحث التدني في التحصيل الدراسي لدى تلاميذ مرحلة الأساس لا سيما في مادة اللغة العربية. وتعتبر السبورة الذكية واحدة من البدائل الحديثة التي يمكن استخدامها بصورة فاعلة في التعليم ، ومن ثمّ يمكن صياغة مشكلة الدراسة في السؤال الآتي :

ما أثر استخدام السبورة الذكيّة على التحصيل الدراسي لتلاميذ الصف الثامن أساس في مقرر اللغة

العربية بمدارس المواهب الخاصة بكافوري مربع 9 بمحلية بحري (السودان)؟

فرض الدراسة

تسعى الدراسة إلى التحقق من صحة الفرضية التالية: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل الدراسي في مقرر اللغة العربية للصف الثامن بين المجموعة الضابطة (استخدام سبورات تقليدية) والمجموعة التجريبية (استخدام السبورة الذكيّة) لصالح استخدام السبورة الذكيّة.

حدود الدراسة

- موضوعياً: تحدّد الدراسة بأثر استخدام السبورة الذكية في التحصيل الدراسي لدى تلاميذ الصف الثامن بمرحلة الأساس في تدريس مادة اللغة العربية.
- مكانياً: جرت الدراسة بمرحلة الأساس بمدارس المواهب الخاصة بولاية الخرطوم - السودان.
- زمانياً: جرت الدراسة في العام الدراسي 2014 - 2015م

مصطلحات الدراسة

- 1- السبورة الذكية: شاشة بيضاء كبيرة مرتبطة مع جهاز حاسوب يتم التعامل معها باللمس أو الكتابة عليها بقلم خاص، كما يمكن استخدامها في عرض ما على شاشة الكمبيوتر بصورة واضحة لجميع طلبة الصف (Campbell، 2010، P:75). وللسبورة الذكيّة مسميات عديدة والباحث في هذه الدراسة يتبنّى اسم السبورة الذكية؛ لأنّه الاسم الشائع والأكثر ذيوياً.
- 2- التحصيل الدراسي: يعرفه (جابلن) بأنّه: مستوى محدد من الإنجاز، أو براعة العمل المدرسي يُقاس من قبل المعلمين أو بالاختبارات المقرّرة (العيسوي وآخرون، 2006، ص: 12). والتعريف الإجرائي للتحصيل الدراسي في هذه الدراسة نعني به ما يتحصّل عليه المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية من درجات في الاختبارين التحصيليين (القبلي والبعدي) في فترة التجربة.
- 3- الصف الثامن: هو الصّف الأخير في مرحلة التعليم الأساسي بجمهورية السودان.
- 4- مدارس المواهب: هي مدارس خاصّة تتبع للمؤسسة الوطنية للتربية والتعليم التي ترعاها منظمة معارج للسلام والتنمية تم تأسيسها في العام 2005م، تقع في مربع 9 بحري كافوري وحدة بحري الإدارية في ولاية الخرطوم بالسودان. وتشتمل المؤسسة على مدارس في جميع مراحل التعليم العام: رياض الأطفال، الأساس، والثانوي.

ثانياً: الإطار النظري والدراسات السابقة

تعريف السَّبَّورة الذكية

السَّبَّورة الذكية هي نوع خاص من السبورات «السَّبَّورة التفاعلية هي عبارة عن شاشة مسطّحة حساسة للملمس. وتعمل بالتوافق مع أجهزة الحاسوب وجهاز عرض البيانات، وتحوّلها إلى أداة فعّالة قويّة للتعليم، وتقدّم صورة واضحة للحاسوب يُمكن ضبطها ببساطة على حجمها الكبير، وبواسطة اللمس يُمكن التحكم في عمل الحاسب واستخدام قلم من حافظه القلم الذكية» (العبادلة، 2007: 249).

«تعدّ السَّبَّورة الذكية أو اللوحة البيضاء التفاعليّة أحد أجهزة العرض الإلكتروني، وهي لا تعمل مستقلة بل تعمل من خلال توصيلها بجهاز الحاسب وجهاز عرض البيانات؛ حيث يُمكن القيام بالعديد من المهام التعليميّة عبر هذا النظام المتفاعل» (صبري، 1430هـ: 163).

السَّبَّورة التفاعلية جهاز يصنف ضمن أجهزة العرض الإلكترونيّة ويعمل من خلال توصيله بجهاز كمبيوتر شخصي وجهاز عرض البيانات PROJECTOR DATA، وهي مجهزة للاتصال بالحاسب وأجهزة العرض، وبمجرد توصيلها تتحول في ثوانٍ إلى شاشة كمبيوتر عملاقة عالية الوضوح، وفضلاً عن ذلك فهي مزودة بسماعات وميكروفون لنقل الصوت والصورة، وإذا ما قام المدرس بكتابة جملة أو رسم شكل من الأشكال التوضيحية أو عرض صورة من الحاسب أو الإنترنت، فيمكنها على الفور حفظها في ذاكرتها ونقلها إلى حاسبات التلاميذ والطلاب إن أرادوا، ويمكن لأي طالب أن يبعث بما لديه من ملاحظات ومساهمات في الدرس لتعرض على السَّبَّورة إذا ما كان لديه حاسب أو قام بإعدادها على حاسب منزله وأتى بها على وسيط تخزين ونقلها لحاسب المدرس. ويأتي تسمية هذا الجهاز من شكله الذي يشبه إلى حد كبير السَّبَّورة البيضاء التقليدية. (<http://smart-board-ed433.blogspot.com>)

مسميات السَّبَّورة الذكية:

من المسميات المستخدمة للسبورة الذكية :

- 1- السَّبَّورة الذكية Board Smart
- 2- السَّبَّورة الإلكترونيّة (board -e Board Electronic)
- 3- السَّبَّورة الرقمية Board Digital
- 4- السَّبَّورة البيضاء التفاعلية whiteboard Interactive

(<http://smart-board-ed433.blogspot.com>)

وهناك مُسميات أخرى للسبورة الذكيّة تنتج من دمج اسمين من الأسماء السابقة في مسمّى واحدٍ مثل : السبورة الرقمية التفاعليّة.

تاريخ السبورة الذكية

السبورة الذكية من المبتكرات التعلّيميّة الحديثة، «بدأ التفكير في تصميم اللوحة الذكية في عام 1987م من قبل كل من (ديفيد مارتن ونانسي نولتون) في إحدى الشركات الكبرى الرائدة في تكنولوجيا التعليم في كندا والولايات المتحدة الأمريكية، وبدأت الأبحاث على جدوى السبورة الذكية تتواصل، ثم كان الإنتاج الفعلي لأول سبورة الذكية من قبل شركة سمارت في عام 1991.

(<http://eg.edu.mans.emag>)

مكونات السبورة الذكيّة

- 1- المكونات المادية (Hardware): شاشة بيضاء تفاعلية - أربعة أقلام حبر رقمية - ممحاة رقمية - زر لإظهار لوحة المفاتيح على الشاشة - زر الفأرة الأيمن - زر المساعدة.
- 2- المكونات البرمجية (Software): السبورة الذكية يمكن تشغيل برامج الحاسب المختلفة عليها والتفاعل معها، إضافةً إلى ذلك فإن لها برامج خاصة لإنتاج دروس تفاعلية تعمل على السبورة الذكية وهذه البرامج هي :
 - برنامج دفتر الملاحظات Notebook : وهو أهم برنامج من برامج السبورة الذكية ويُستخدم لإعداد دروس تفاعلية، وهو يشبه إلى حد كبير برنامج (البوربوينت) لكنه يمتاز بخصائص تميزه عنه كإمكانية تحريك الصور مثلاً.
 - برنامج المسجل Recorder : وعند تشغيله يقوم بتسجيل كافة إجراءات المعلم على الشاشة مع الصوت.
 - برنامج مشغل الفيديو Video player : يقوم بتشغيل ملفات الفيديو الموجودة على جهاز الحاسب سواءً التي تم تسجيلها من خلال السبورة نفسها أو التي حفظها من الإنترنت أو البرامج التعليمية، كما يتيح البرنامج الكتابة والرسم فوق الفيديو. (<https://uqu.edu.sa>)

شكل رقم(1): مكونات السبورة الذكيّة

<http://www.new-educ.com/interactive-whiteboard>

إمكانيات السَّبَّورة الذكية التقنية

- 1- تُستخدم كشاشة عرض كبيرة المساحة بديلة عن شاشة الكمبيوتر، بكل ما يتصف به الكمبيوتر من مميزات وتطبيقات مختلفة على سبيل المثال: (البوربوينت، الإكسل، الورد، ألعاب الكمبيوتر، الإنترنت...)، مع إمكانية التفاعل معها باللمس بدلاً من الفأرة ولوحة المفاتيح.
- 2- تسمح للمستخدم بالرسم والكتابة في البرامج، إضافة بعض التعليقات على العروض التقديمية المُصمَّمة ببرنامج (البوربوينت)، أو الكتابة على أي مقطع من مقاطع الأفلام التعليمية.
- 3- لديها إمكانية تحويل رسوم اليد إلى رسوم رقمية كالأشكال الهندسية مثلاً، كما يمكنها التعرف على الكلمات المكتوبة بخط اليد وتحويلها إلى حروف رقمية.
- 4- يمكن تخزين وحفظ المعلومات المكتوبة عليها على جهاز الحاسب والتعديل عليها لاحقاً أو طباعتها.
- 5- يمكن ربطها بالإنترنت وتصفح الإنترنت من خلالها، أو نقل ما يتم عليها لفصل آخر في نفس الوقت.

ومع هذه الإمكانيات فإنه ينبغي الانتباه أنه من الضروري الاهتمام بنوع وجودة البرامج التي تعرضها السَّبَّورة الذكية، سواءً استخدم المعلم برامج الحاسب المشهورة كالبوربوينت أو استخدم البرامج الخاصة بالسَّبَّورة الذكية، فالعبرة هنا بجودة ما تعرضه السَّبَّورة الذكية من برامج وليس بما تملكه السَّبَّورة من إمكانيات في العرض، لذا يجب الاستفادة من إمكانيات السَّبَّورة بعرض برامج تعليمية متفاعلة ومتعددة الوسائط. (<https://uqu.edu.sa/page/ar/>)

مميزات السَّبَّورة الذكية

للسَّبَّورة الذكيَّة العديد من المميزات والخصائص التي تميَّزها عن بقية السبورات واللوحات، ومن أهمّ هذه المميزات:

- 1- سهولة استرجاع الدروس والمعلومات المخزنة كاملة بالنسبة للمعلم والتلميذ حيث من الممكن عمل مشاركة لمساحة تخزينية معينة على شبكة الإنترنت، وهذا من شأنه رفع كفاءة التلاميذ وتحفيزهم لمواصلة عملية المذاكرة.
- 2- تتيح للمعلم طباعة ما تم شرحه وتوزيعه على الطلاب أو حفظه وإرساله لهم عبر البريد الإلكتروني (E-mail) وبالتالي لا يحتاج المتعلم لنقل ما يكتبه المعلم على السَّبَّورة، وهذا بدوره يقلل من تشتت ذهن التلاميذ حيث أن التركيز سيكون موجهاً لفهم المواضيع المشروحة.

- 3- عرض المعلومات بشكل شائق وممتع.
 - 4- عملية التفاعل التي توفرها هذه اللوحة الذكية تزيد من قدرة التلاميذ على حفظ المعلومات وفهمها بالشكل الصحيح بطريقة علمية عملية.
 - 5- استخدام هذا النوع من اللوح الذكي يُقلّل من استخدام المعلمين لأنواع مختلفة من الطباشير والأقلام التي قد تسبب أمراضاً مختلفة على المدى الطويل.
 - 6- تطوير عملية «التعلم عن بعد».
 - 7- رفع درجة انتباه وكذلك تفاعل التلاميذ مع الدروس محل الشرح والعرض وأيضاً الرغبة للخروج إلى السبّورة والمشاركة الفاعلة.
 - 8- تعزيز التلاميذ على حب العمل الجماعي وتبني علاقة ما بين المعلم والتلاميذ، وكما قال (روبرت سكرودر) أنها تعتبر وسيلة لتبادل الخبرات بين التلاميذ.
 - 9- تسهم في تخطي الفروق الفردية بين الدارسين.
 - 10- الاستغناء عن الأقلام التي قد تسبب أمراضاً لدى بعض المعلمين.
 - 11- تعدي حدود الزمان والمكان حيث يمكن التعايش مع ما حصل في الماضي (الحروب) ومشاهدة ما يحدث في الوقت الحاضر (الاحتراق في التجارب العلمية) وكذلك رؤية ما يتوقع حدوثه في المستقبل (مشاهدة حالات التصادم الشمسي، مشاهدة نتائج السرعة في السيارات الحوادث).
 - 12- تجنب المخاطر التي من الممكن أن تحدث عند الخروج إلى أرض الواقع لدراسة إحدى الظواهر الطبيعية وكذلك تجنب سوء الأحوال الجوية (الخروج إلى الأماكن البعيدة لمشاهدة الجبال صيفاً).
 - 13- ذكر (توماس راد كليف) أيضاً أن السبّورة التفاعلية تساعد المعلم على حرية التفاعل وتتيح المناقشة بين التلاميذ في الفصل الدراسي.
 - 14- عند الكتابة تصحح العبارات والجمل إملائياً تلقائياً.
 - 15- بالإمكان استخدام أغلب التطبيقات المكتبية (مجموعة برامج office Microsoft) المتاحة للجميع وسهلة الاستخدام مع الاستمتاع بكامل مميزات تلك البرامج بضوء جديد ضوء السبّورة التفاعلية.
- (<http://1k1educationaltechnologies.blogspot.com>)

عيوب السبّورة الذكية

على الرغم من المميزات العديدة التي تتسم بها السبّورة الذكية إلّا أنّ لها بعض العيوب منها:

- 1- ارتفاع ثمن شرائها ، كما أنّ تكاليف صيانتها مرتفعة.
 - 2- لا تخدم اللغة العربية بشكل كامل مثل : عدم توفر خاصية تحويل الكتابة اليدوية العربية إلى كتابة رقمية.
 - 3- تعتبر جهاز حسّاس لا يحتمل كثرة الأخطاء فلا بد من التدريب عليها.
 - 4- نقص التسهيلات المادية مثل : التشويش الميكانيكي أو عدم وضوح الصورة أو نقص الإضاءة في الغرفة.
 - 5- وجود الأسلاك الكهربائية التي تعرقل حركة السير في الفصل وتسبب فوضى وقد تؤدي إلى حدوث تعثر أحد المعلم أو المتعلمين.
 - 6- استخدام السبورة التفاعلية والوقوف أمامها مع وجود ضوء جهاز العرض يؤدي لانعكاس الظلال عليها مما يجعل الرؤية فيها صعبة للغاية.
 - 7- خوف المعلمين من حدوث أعطال أثناء الموقف التعليمي.
 - 8- عدم توفر متخصص في السبورة التفاعلية في المدرسة ليساعد المدرسين في استخدامها.
 - 9- عدم توفر الإمكانيات المادية والفنية لإنتاج المواد التعليمية المناسبة للسبورة التفاعلية.
- (<http://1k1educationaltechnologies.blogspot.com>)

التحصيل الدراسي

«التَّحْصِيلُ لُغَةً أَصْلُهُ مِنَ الْفِعْلِ (حَصَلَ) وَ(حَصَلَ عَلَى الشَّيْءِ أَيِ أَحْرَزَهُ وَمَلَكَهُ)، (وَحَصَلَ الشَّيْءُ أَوْ الْعِلْمُ حَصَلَ عَلَيْهِ) (المنجد في اللغة والأعلام، 1973 : 138).

واصطلاحاً ورد التَّحْصِيلُ في قاموس التربية وعلم النفس على أنّه : «مقدرة ما حقّقه المتعلّم من أهداف تعليمية في مادة دراسية معينة في مادة دراسية معينة نتيجة مروره في خبرات ومواقف تعليمية» (أبو حطب، وآخرون، 1996 : 637)

عُرفَ التَّحْصِيلُ الدراسي بأنّه « مجموعة من الأفعال التي يستطيع أن ينجزها شخص ما بنجاح عند نقطة معينة من الزمن ويكون عند نقطة معينة من الزمن ، ويكون هذا نتيجة لدراسة مقررٍ مُعيّن يتضمن تلك الأفعال (الظاهر، 2002 : 22).

أهمية التحصيل الدراسي

يُعتبر التحصيل الدراسي أحد الجوانب المهمة في النشاط العقلي الذي يقوم به الطالب، وتعتبر الاختبارات التحصيلية من أكثر أدوات القياس والتقويم استخداماً. ويمكن استعراض أهمية الاختبارات التحصيلية كما يراها (حمدان، 2006 : 40):

- 1- ترشيد تعلّم الطلاب، حيث يُبادر المعلم نتيجة معرفته لمدى كفاية التحصيل إلى توجيه الطلاب لقراءات وخبرات إضافية تشجعهم على الاستمرار نحو الأفضل.
- 2- معرفة مستوى الطلاب ومقدار تحصيلهم للمادة قبل التدريس.
- 3- نقل أو ترفيع الطلاب من مرحلة دراسية إلى أخرى.
- 4- معرفة درجة فاعلية المواد والطرق التدريسية المستخدمة في إحداث التعلّم والتحصيل.
- 5- تعديل وتنقيح الوسائل التعليمية.

الدراسات السابقة

تحصل الباحث على العديد من الدراسات السابقة في مجال الدراسة ولعل كل الدراسات السابقة التي يتم استعراضها هي دراسات حديثة، ومرجع ذلك لحداثة السبورة الذكية نفسها، وتدور الدراسات المستعرضة حول محورين هما: فاعلية أو أثر السبورة الذكية في التحصيل الدراسي لدى الطلاب أو في العملية التدريسية أو الاتجاهات نحوها من التلاميذ أو المعلمين، وسيتم استعراض هذه الدراسات تنازلياً بدءاً بالدراسة الأحدث:

- 1- تناولت دراسة (محمد نور، 2015م): فاعلية استخدام السبورة التفاعلية في تدريس مادة العلم في حياتنا (دراسة تجريبية على الصف السابع مدرسة القبس التعليمية بنين بحري (القسم الغربي) - السودان)، تكوّنت عينة الدراسة من (40) من الطلاب (20) طالباً للمجموعة التجريبية و(20) للمجموعة الضابطة، هدفت الدراسة إلى معرفة فاعلية استخدام السبورة التفاعلية في التدريس وفي التحصيل المعرفي لتلاميذ الصف السابع بمرحلة الأساس في مادة العلم في حياتنا. ومن أهم نتائج الدراسة هو استخدام السبورة التفاعلية في التدريس يوفر وقت الدارس والمدرس؛ لذا يمكن للمعلم إكمال المقرر المنهجي في وقت وجيز، ومن نتائج الدراسة: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات المجموعتين (الضابطة والتجريبية) في درجات الاختبار التحصيلي لتلاميذ الصف السابع مرحلة الأساس عند تدريس مادة العلم في حياتنا لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين

متوسطات المجموعتين في الاختبار التحصيلي في مستويي المعرفة والفهم لصالح المجموعة التجريبية.

2- من أهم أهداف دراسة (محمد 2013م) التعرف على فاعلية استخدام السبورة الذكية في تحصيل الطالب لمادة الرياضيات للصف الثالث الثانوي بمدرسة الخرطوم العالمية، تكونت عينة الدراسة من 60 طالباً (30) منهم للمجموعة التجريبية وأيضاً الضابطة تكونت من (30) طالباً، ومن أهم نتائج الدراسة أيضاً وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في الاختبار البعدي لصالح المجموعة التجريبية والتي تم تدريسها باستخدام السبورة التفاعلية في جوانب: التذكر والفهم والتحليل وحل المشكلات. وأوصت الدراسة بضرورة استخدام السبورة التفاعلية في التدريس، والعمل على تدريب المعلمين على كيفية استخدامها وإنتاج برامج تعليمية عليها بمساعدة الحاسوب.

3- هدفت دراسة (أبورزق 2012م) إلى استقصاء أثر استخدام تكنولوجيا السبورة التفاعلية في تنمية مهارة التخطيط لتدريس مادة اللغة العربية لدى الطلبة المعلمين المسجلين في قسم الدبلوم المهني في التدريس في جامعة العين للعلوم والتكنولوجيا، تكونت عينة الدراسة من عدد (53) طالباً وطالبة (26) منهم يشكلون المجموعة الضابطة و(27) منهم يشكلون المجموعة التجريبية، توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أداء أفراد عينة الدراسة في التخطيط اليومي والسنوي معاً لصالح أداء طلبة المجموعة التجريبية، كما بينت الدراسة أن لدى الطلبة المعلمين إتجاهاً إيجابياً نحو استخدام السبورة التفاعلية كأداة تعليمية.

4- من أهم أهداف دراسة (القحطاني 2012م) معرفة أثر استخدام السبورة الذكية في التحصيل الدراسي لطلاب الصف الثاني المتوسط في مادة الفقه بمدارس أرامكو السعودية، تكونت عينة الدراسة من عدد (119) طالباً تم تقسيمهم لمجموعتين: تجريبية وعددها (59) طالباً وضابطة (60) طالباً، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة: وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل الدراسي البعدي بين متوسط درجات المجموعة التجريبية (التي درست باستخدام السبورة الذكية) ومتوسط درجات المجموعة الضابطة (التي درست باستخدام الطريقة التقليدية) لصالح المجموعة التجريبية.

5- من أهداف دراسة أبو العينين (2011م) معرفة أثر السبورة التفاعلية على تحصيل الطلبة الأجانب الناطقين بغير اللغة العربية في مادة اللغة العربية للمستوى المبتدئ في المرحلة المتوسطة مقارنة بالطريقة التقليدية، طبقت الدراسة على عينة مكونة من (60) طالباً وطالبة من طلبة المرحلة المتوسطة في أكاديمية دبي الأمريكية، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية

على أداء أفراد عينة الدراسة على الاختبار التحصيلي لصالح المجموعة التجريبية.

6- هدفت دراسة الجوهر (1430هـ - 2008م): إلى قياس مستوى التحصيل العلمي لدى طلاب التعليم العام باستخدام برامج السبورة الذكية (التفاعلية)، أجريت على عدد من تلميذات المرحلة الابتدائية، وتوصلت الدراسة إلى أن استخدام السبورة الذكية يؤدي إلى تفاعل المتعلمين مع المواد التعليمية من خلال المشاركة والنشاط الفعال، والحصول على معلومات جديدة وإجراء مناقشات فعالة ومثمرة. كما أشارت نتائج الدراسة إلى أن استخدام السبورة التفاعلية لا يعني أنه في حد ذاته سيغير تلقائياً ديناميكية التدريس الجماعي في المواد الدراسية الأساسية في مراحل التعليم العام؛ إنما يساعد في توفير الفرصة للتفكير في جوانب في جوانب القوة والضعف في التدريس الجماعي والكيفية التي يمكن تنظيمه بها.

التعليق الدراسات السابقة

تناول الباحث في الدراسات السابقة الدراسات المتعلقة بقياس أثر السبورة الذكية على التحصيل الدراسي، والملاحظ تنوع المقررات الدراسية في الدراسات السابقة فقد تناولت الدراسات السابقة العديد من المقررات الدراسية: اللغة العربية، العلم في حياتنا، الرياضيات، والفقه، كما تناولت دراسة (الجوهر 2008م) أثر السبورة استخدام السبورة الذكية على التحصيل الدراسي للمواد عامة. بينما تناولت دراسة (أبورزق، 2012م) قياس تنمية السبورة الذكية لمهارة التخطيط لتدريس مادة اللغة العربية للطلبة المعلمين. وركز الباحث في الدراسات السابقة على الدراسات العربية؛ لتقارب البيئات العربية وتشابهها. تتفق هذه الدراسة مع الدراسات السابقة في انتهاج المنهج التجريبي لمناسبتها لمثل هذه الدراسات، وتختلف هذه الدراسة عن الدراسات السابقة في أن عينة الدراسة في هذه الدراسة هي الأكبر عدداً؛ مما يُعطي إشارة إلى صدقية الدراسة وواقعيتها.

ثالثاً: إجراءات الدراسة

مجتمع الدراسة

يتكوّن مجتمع الدراسة من تلاميذ وتلميذات مرحلة الأساس مدارس المواهب الخاصة بمربع 9 بكافوري بولاية الخرطوم بالسودان، وتتكون مرحلة الأساس من مدرستين (بنين، بنات)، حيث يبلغ العدد الكلي للتلاميذ في المدرستين (1296) تلميذاً وتلميذة (665) البنات، بينما يبلغ عدد البنين (631). استمر تطبيق الدراسة لعام دراسي كامل 2013 - 2014م.

عينة الدراسة

تكوّنت عينة الدراسة من (121) من التلاميذ تم اختيارهم قصدياً وتمّ تقسيمهم لمجموعتين : المجموعة الضابطة عددهم (56) تلميذاً تم تدريسهم بالسبورات التقليدية، والمجموعة التجريبية (65) تلميذة تم تدريسهن بالسبورة الذكية (التفاعلية).

منهج الدراسة

اتّبعَت الدراسة المنهج التجريبي، ويقوم المنهج التجريبي على «استقصاء العلاقات السببية في ظاهرة أو مشكلة ما بين عدد من المتغيرات المحددة والنتائج المرتبطة بها من خلال المقارنة بين مجموعات تجريبية ومجموعات ضابطة وتحليل الفروق بينهما» (رجب، وطفه، 2010 : 86).

أداة الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة تم إجراء اختبارين :

- الاختبار القبلي : تم اعتماد نتيجة الامتحان النهائي للصف السابع في مادة اللغة العربية ؛ حيث أنّ الامتحان موحد للمجموعتين التلاميذ (المجموعة الضابطة) والتلميذات (المجموعة التجريبية).
- الاختبار البعدي : تم تصميم امتحان في نهاية العام الدراسي للمجموعتين.

التحليل الإحصائي

تم استخدام برنامج التحليل الإحصائي (SPSS) الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية، وتم استخدام الأدوات التالية في عملية التحليل الإحصائي : حساب الوسط الحسابي والانحراف المعياري والنسب المئوية، واختبار (t) للفرق بين متوسطي عيّنتين مستقلتين واختبار (t) للعينتين المرتبطتين، وتحليل التباين الأحادي للقياس المتكرر واختبار (F) لتباين عيّنتين.

رابعاً: عرض النتائج ومناقشتها

نتائج التحليل الإحصائي

ينص الفرض على أنه : «توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل الدراسي في مقرر اللغة العربية للصف الثامن بين المجموعة الضابطة (استخدام سبورات تقليدية) والمجموعة التجريبية (استخدام السبورة التفاعلية) لصالح استخدام السبورة الذكية».

للتحقق من صحة الفرض، قام الباحث بإعداد عيّنتين من تلاميذ وتلميذات الصف الثامن بمدارس المواهب الخاصة بكافوري مربع 9 بمحلية بحري (السودان)، والتي تم إجراء الاختبار عليها بعد أن تم

تقسيمها إلى عينتين (ضابطة وتجريبية) متكافئتين وتم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية (جدول رقم (1) ، وللتحقق من التكافؤ تم إجراء اختبار (F) على النتائج القبلية للعينتين للتأكد من عدم اختلاف التباينات معنوياً للعينتين ، وكذلك إجراء اختبار (t) للعينات المستقلة لنتائج الاختبار القبلي لمعرفة الدلالة الإحصائية للفرق بين نتائج التلاميذ في العينتين جدول رقم (2).

جدول رقم (1): توزيع العينتين الضابطة والتجريبية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الامتحان القبلي

العينات	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الضابطة	56	60.37	13.7
التجريبية	65	48.35	89.8

يتضح من نتائج الاختبارات أن متوسط درجات الطلاب في الامتحان القبلي للعينتين الضابطة هو 60.37 درجة والتجريبية 48.35 درجة ، وأن الانحراف المعياري للعينة الضابطة هو 13.7 وللعينة التجريبية هو 89.8.

جدول رقم (2) نتائج اختبار (t) للدرجات القبلية للعينتين الضابطة والتجريبية

العينات	اختبار ليفينز لتساوي التباينات		اختبار (t) للفرق بين المتوسطات	
	قيمة اختبار (F)	القيمة الاحتمالية sig.	قيمة اختبار (t)	القيمة الاحتمالية sig.
الضابطة	417.2	123.0	432.1	155.0
التجريبية			-	

تشير نتائج اختبار (F) إلى أن التباينات في العينتين لا تختلف معنوياً ($\text{sig} = 123.0$) ، وتشير نتائج اختبار (t) للفرق بين المتوسطات إلى عدم معنوية الفرق بين متوسط درجات الامتحان القبلي للعينتين الضابطة والتجريبية ($\text{sig} = 155.0$) ، والنتيجتين عند مستوى معنوية ($\alpha = 0.05$). يتضح مما سبق تجانس وتكافؤ العينتين الضابطة والتجريبية.

للمقارنة بين الطرق التقليدية والطرق الحديثة في التدريس ، فقد قام الباحث بإجراء اختبار (t) للفرق بين متوسطي عينتين مرتبطتين لنتائج الامتحان القبلي والبعدي للعينتين الضابطة والتجريبية ، وكانت النتائج كالآتي :

جدول رقم (3): اختبار (t) للفرق بين متوسطي عينتين مرتبطتين لنتائج الامتحان القبلي والبعدي للعينتين الضابطة والتجريبية

القيمة الاحتمالية	قيمة اختبار (t)	الانحراف المعياري	مقدار الزيادة	المتوسط الحسابي	الاختبار	العينة
063.0	-900.1	13.7	35.1	60.37	قبلي	الضابطة
		98.6		95.38	بعدي	
000.0	-116.5	89.8	64.4	48.35	قبلي	التجريبية
		68.5		12.40	بعدي	

تشير النتائج إلى أن متوسط نتائج القياس القبلي للمجموعة الضابطة 60.37 والمتوسط للقياس القبلي للمجموعة التجريبية 48.35، وكما أن متوسط نتائج القياس البعدي للمجموعة الضابطة 95.38 والمتوسط للقياس البعدي للمجموعة التجريبية 12.40. بالنسبة لمقدار الزيادة في متوسط الدرجات المتحصل عليها بالنسبة للمجموعة الضابطة بين فترتي الامتحان والتي تساوي عام دراسي كامل من يوليو 2014 حتى مارس 2015م يساوي (35.1) درجة، بينما مقدار الزيادة بالنسبة للمجموعة التجريبية بين فترتي الامتحان يساوي (64.4) درجة، ونلاحظ الفرق بين مقداري الزيادة بالنسبة للمجموعتين الضابطة والتجريبية.

تشير نتائج اختبار (t) للفرق بين متوسطات العينات المرتبطة في حالة الامتحان القبلي والبعدي، تشير إلى أن هناك فرق معنوي بين متوسطي نتيجة الامتحان بالنسبة للمجموعة التجريبية، فنجد أن القيمة الاحتمالية المقابلة لاختبار (t) تساوي (000.0) وهي أقل من ($\alpha=0.05$) مما يعني معنوية الفروق لصالح الامتحان البعدي (بعد استخدام السبورة الذكية) والتي أدت إلى ارتفاع متوسط درجات التلاميذ. كما تشير النتائج أيضاً إلى عدم معنوية الفرق بين متوسطي نتيجة الامتحان القبلي والبعدي بالنسبة للمجموعة الضابطة، وذلك من خلال القيمة الاحتمالية المقابلة والتي تساوي (063.0) والتي تشير إلى عدم معنوية الفروق (بعد استخدام السبورة التقليدية).

جدول رقم (4): تحليل التباين الأحادي للقياس المتكرر لنتائج الامتحان

مصادر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (F) المحسوبة	القيمة الاحتمالية	قيمة مربع إيتا
بين المجموعات	1.349828	1	34982 1.8	9.4152	000.0	181.0
داخل المجموعات	4.10108	120	2.84			
الكلي	5.359936	121				

الجدول رقم (4) عبارة عن نتائج تحليل التباين الأحادي للقياسات المتكررة، ونلاحظ من خلال القيمة الاحتمالية المقابلة لاختبار (f) والتي تساوي (000.0) هي أقل من ($\alpha = 05.0$)، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموع نتائج المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، وهذا الفرق لصالح المجموعة التجريبية التي تم استخدام السبورة الذكية (التفاعلية) في تدريسها، وهذا عند مستوى دلالة معنوية ($\alpha = 05.0$).

نلاحظ أن قيمة مربع إيتا (حجم التأثير) تساوي (181.0) والتي تشير إلى أن استخدام السبورة الذكية له تأثير بدرجة كبيرة على زيادة التحصيل للتلاميذ.

لكل ما سبق نتوصل إلى صحة الفرضية القائلة بأن: استخدام السبورة الذكية يزيد من التحصيل الدراسي في مقرر اللغة العربية للصف الثامن لتلاميذ مدارس المواهب الخاصة بكافوري مربع 9 بمحلية بحري (السودان)، وتعزى الزيادة في درجة التحصيل بالنسبة للعينة التجريبية إلى استخدام السبورة الذكية في التدريس.

المناقشة

إن النتائج التي توصل إليها الباحث في الدراسة الحالية، تتفق مع دراسة (أبوالعينين، 2011م) في وجود فروق ذات دلالة إحصائية على التحصيل الدراسي للطلاب في مادة اللغة العربية لصالح (المجموعة التجريبية) التي استخدمت السبورة الذكية. فالدراسة الحالية ودراسة (أبوالعينين، 2011 م) تثبتان فاعلية السبورة الذكية في تدريس اللغة العربية للناطقين بها وللناطقين بغيرها.

كما تتفق أيضاً مع دراسة مع دراسات أخرى تناولت فاعلية استخدام السبورة الذكية في مقررات دراسية أخرى مثل: دراسة (محمد نور 2015م) في تدريس مُقرّر العلم في حياتنا، ودراسة (محمد 2013م) في مادة الرياضيات، ودراسة (القحطاني 2012) في مُقرّر الفقه، ودراسة (الجوير 2008م) التحصيل الدراسي للمقررات مجتمعة.

خامساً: خاتمة الدراسة

أهم النتائج:

خلصت نتيجة الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل الدراسي في مقرر اللغة العربية للصف الثامن بين المجموعة الضابطة (استخدام سبورات تقليدية) والمجموعة التجريبية (استخدام السبورة التفاعلية) لصالح استخدام السبورة الذكية.

التوصيات:

- على ضوء ما أسفرت عنه نتيجة الدراسة يوصي الباحث بـ:
- ضرورة استخدام السبّورة الذكية في تدريس اللغة العربية.
- ضرورة تأهيل المعلمين على استخدام السبّورة الذكية بصورة فاعلة.
- تعميم استخدام السبّورة الذكية في كل المدارس.

المقترحات:

- يقترح الباحث إجراء عدد من الدراسات منها:
- أثر استخدام السبّورة الذكية على التحصيل الدراسي في فروع اللغة العربية
- كلُّ على حدا - (الأدب والنصوص ، النحو والصرف ، البلاغة ، القراءة ، الإملاء ، والتعبير).
- كفايات المعلمين لاستخدام السبّورة الذكية في التعليم.
- اتجاهات المعلمين نحو استخدام السبّورة الذكية في التعليم.
- اتجاهات التلاميذ نحو استخدام السبّورة الذكية في التعليم.

المصادر والمراجع

- 1- منشورات دار المشرق (1973): المنجد في اللغة والإعلام، الطبعة الثامنة والعشرون، دار المشرق، بيروت، لبنان.
- 2- أبو حطب وآخرون (1996): علم النفس التربوي، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر.
- 3- أبو رزق، ابتهاج محمود (2012): أثر استخدام السبورة التفاعلية في إكساب الطلبة المعلمين مهارة التخطيط لتدريس مادة اللغة العربية واتجاهاتهم نحوها كأداة تعليمية، ورقة علمية منشورة، المجلة الدولية للأبحاث التربوية، العدد 32، جامعة الإمارات العربية المتحدة.
- 4- الجوير، أماني عبد الله (1430هـ) متوفر على الموقع:
<http://www.kacst.edu.sa/ar/about/media/news/Pages/news92.aspx>.
- 5- الظاهر، زكريا محمد (2002): مبادئ القياس والتقويم في التربية، الدار العلمية الدولية، عمان، الأردن.
- 6- العبادلة، عبد الحكيم عثمان (2006): أجهزة في تقنيات التعليم الحديثة، الطبعة الأولى، الناشر دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات العربية المتحدة.
- 7- العيسوي، عبد الرحمن والزغبلاوي، محمد السيد محمد والجسماني، عبد العلي (2006): القدرات العقلية وعلاقتها الجدية بالتّحصيل العلمي، مجلة مدرسة الوطنية الخاصة، منشورات وزارة التربية والتعليم، عمان.
- 8- القحطاني، عبد الوهاب بن حسين بن سعيد (2012م): أثر استخدام جهاز السبورة الذكية في التحصيل الدراسي لطلاب الصف الثاني المتوسط في مادة الفقه بمدارس أرامكو السعودية، رسالة ماجستير غير منشورة في التربية تقنيات التعليم، كلية التربية جامعة الخرطوم.
- 9- حمدان، محمد زياد (2006): تقييم التحصيل: اختباره وعملياته توجيهه للتربية المدرسية، دار التربية الحديثة، الأردن.
- 10- رجب، مصطفى وطه، حسين (2010): مناهج البحث التربوي بين النقد والتجديد، دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع، مصر.
- 11- شمي، نادر سعيد وإسماعيل، سامح سعيد ومحمد، مصطفى عبد السميع (2008): مقدّمة في تقنيات التعليم، الطبعة الأولى، دار الفكر، عمان.
- 12- صبري، ماهر إسماعيل (1430هـ): من الوسائل التعليمية إلى تكنولوجيا التعليم، الطبعة الأولى، الجزء الثاني، مكتبة الرشد، الرياض، المملكة العربية السعودية.
- 13- محمد، عبد الرحمن محمود (2013م): فاعلية استخدام السبورة التفاعلية في تحصيل الطلاب بمادة الرياضيات بالسودان، دراسة دكتوراة غير منشورة في التربية تكنولوجيا التعليم، جامعة الزعيم الأزهرى، السودان.
- 14- محمد نور، إيمان محمد صديق (2015 م): فاعلية استخدام السبورة التفاعلية في تدريس مادة العلم في حياتنا (دراسة تجريبية على الصف السابع مدرسة القبس التعليمية بنين بحري - القسم الغربي)، السودان، دراسة ماجستير غير منشورة في التربية تكنولوجيا التعليم، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، السودان.
- 15- Ishtaiwa, F. & Shana, Z. (2011). The use of interactive whiteboard (IWB) by pre- service teachers to enhance Arabic language teaching and learning. Learning and Teaching in Higher Education: Gulf Perspectives, 8, 1- 18.
- 16- Campbell, C. (2010). Interactive whiteboards and the first year experience: Integrating IWBs into pre-service teacher education. Australian Journal of Teacher Education, 35, 67-75.
- 17- <http://www.new-educ.com/interactive>. 2013/12/13 النشر تاريخ
- 18- http://1k1educationaltechnologies.blogspot.com/2013/11/smart-board_540.html.
- 19- <http://1k1educationaltechnologies.blogspot.com> 11/11/2013 النشر تاريخ
- 20- <http://www.new-educ.com/interactive-whiteboard> 2013/12/11 النشر تاريخ
- 21- <https://uqu.edu.sa/page/ar> القرى أم جامعة موقع
- 22- <http://emag.mans.edu.eg> 1/8/2009 الرابع العدد -الإلكتروني التعليم مجلة

إدارة ضمان الجودة وتقييم الأداء بالجامعة ودورها في تحسين البرامج الأكاديمية بالكليات (دراسة على جامعة المرقب/ليبيا)

د. محمد أحمد الدوماني

جامعة المرقب/ ليبيا.

domany_200792@yahoo.com

مقدمة

إن نجاح تطبيق إدارة الجودة وتقييم الأداء بالجامعة يأتي ابتداء من الانطلاق من تلبية حاجات ورغبات العميل ، ويستمر في تطوير عملية التحسين المستمر والذي يمكن أن يكون في مستوى الجودة والتقييم أو الأداء أو المطابقة أو الأداء والتقييم ، ويمكن أن تعكس إدارة الجودة وتقييم الأداء في الجامعة دورها من خلال تطبيق الخطط الدراسية والبرامج الأكاديمية على مستوى الكلية والقسم المختص ، أو في أي نشاط من أنشطة الجامعة التي تترقي بها الى مصاف الجامعات العالمية. حيث يسهم التعليم الجامعي في تكوين الفرد والمجتمع وتحديد ملامحه في الحاضر والمستقبل ، وإذا كانت معظم الجامعات تعمل في بيئات لا تستطيع التحكم فيها ، فإن بقاء التعليم الجامعي توقف على استجابته الفعالة للعديد من القوى والمتغيرات الحديثة وفي مقدمتها المنافسة العالمية لما لها من تأثير واضح على البرامج الأكاديمية والإدارية بالكليات الجامعية والأقسام المختصة ، ويعتمد على نجاح عملية جودة التعاون والالتزام والولاء من قبل كافة أفراد الإدارة في هذه المؤسسة لتفعيل برامجها وتحسن جودتها عالية.

والجامعات لها أهمية خاصة إذ تمثل قمة الهرم التعليمي ليس مجرد كونها آخر مراحل التعليم النظامي وتحتل أهم مرحلة من مراحل النظام التعليمي والتي يعتمد عليها المجتمع في تزويده بكل الكفاءات والقيادات في كل التخصصات التي يحتاجها كل قطاع من قطاعات التنمية في المجتمع. لتحقيق أهدافها وتحسين من بنيتها التعليمية والإدارية والتنظيمية لتحقيق الجودة والتميز في العالم. ومطالب من الجامعات اليوم أكثر من أي وقت مضى بأداء وظائفها في إطار منظومة متكاملة ومتجددة ، فهي تقوم

بإعداد الكوادر والكفاءات في كل المجالات المختلفة ، وهي تعتبر مراكز بحثية تقوم بإجراء أبحاث أكاديمية متخصصة ، فلم تعد الجامعات تعيش بعزل عن المجتمع المحيط بها بكل ما يواجهه من تحديات ومشاكل وبكل ما يحلم به من طموحات وآمال بل أصبحت اليوم جزء من البيئة تتفاعل معها في تشكيل وإعداد الكوادر البشرية لسوق العمل والبحث العلمي الذي يسهم في حل مشكلات المجتمع.

مشكلة الدراسة

حيث تكمن مشكلة الدراسة في التعرف على دور مكتب الجودة في تطبيق الجودة الشاملة في الجامعة وأهم المناشط التعليمية التي يقوم بها لتطبيق البرامج الأكاديمية في كليات الجامعة والأداء المتواضع لها والتي تعمل بعيداً عن أنظمة الجودة الدولية والاعتماد الأكاديمي ، مما اضطر إلى تفعيل مكاتب الجودة بالجامعات والاستفادة منها في تطبيق إدارة الجودة الشاملة بكل جامعة لتتحول من العمل العشوائي والارتجالية إلى تطبيق أنظمة الجودة والاعتماد الأكاديمي في هذه الكليات.

أهداف الدراسة

- تهدف الدراسة إلى تحديد أهم الأهداف الآتية :
- 1- تهدف إلى تحديد المعوقات الراهنة التي يمكن أن تكون عائقاً دون تطبيق مفاهيم الجودة الشاملة في هذه القلعة.
 - 2- مدى أهمية تطبيق الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي وفقاً للتخصصات العلمية في كل الأقسام العلمية بكل الجامعات.
 - 3- في ضوء النتائج التي يمكن التوصل إليها يمكن الخروج بالعديد من التوصيات التي تخدم السياسات الخاصة بالتعليم العالي والاستفادة منها في هذا المجال.

أهمية الدراسة

- تبرز أهمية الدراسة أن الجامعات ومن ضمنها الجامعات الليبية تسعى إلى تطبيق إدارة الجودة الشاملة وتفعيلها في كل البرامج الأكاديمية ، من أهمها :
- 1- التأكيد على الجامعات من قبل الهيئات المختصة على تطبيق أنظمة الجودة الشاملة بكلياتها المختلفة.
 - 2- المنافسة القوية التي تواجه الجامعات في ظل المتغيرات العالمية الحديثة في القطاع العام والخاص واستثمار برامج الجودة في هذا المجال.

إدارة الجودة الشاملة، التعريف والمفهوم

إن الجودة الشاملة ليست أكثر من تحقيق حاجات العميل وأنها التحسين المستمر للعمليات الإدارية وذلك بمراجعتها وتحليلها والبحث عن الوسائل والطرق لرفع مستوى الأداء وتقليل الوقت لإنجازها باستبعاد المهام والوظائف عديمة الفائدة وغير الضرورية للعملية التعليمية، وذلك لتخفيف التكلفة ورفع مستوى الجودة، في حين تحقق إدارة الجودة للمنظمة تحسين نوعية خدماتها وتطوير إنتاجها والمساعدة في مواجهة التحديات وكسب رضا الجمهور.

ويجب وضع منظومة متكاملة في العملية التعليمية تخص إدارة الجودة الشاملة والتي تلبي احتياجات المجتمع ومتطلباته ورغبات العاملين وحاجاتهم والتي تتحقق من خلال الاستخدام الأمثل لكل الإمكانيات المتاحة بالجامعة.

وتعرف الجوة الشاملة في التعليم العالي بأنها فلسفة شاملة للحياة والعمل في المؤسسات التعليمية تحدد أسلوباً في الممارسة الإدارية بهدف الوصول إلى التحسين المستمر لعمليات التعليم والتعلم وتطوير مخرجاته على أساس العمل الجماعي بما يضمن رضا الأساتذة والطلبة وأولياء الأمور المشاركة الفاعلة في سوق العمل.

مبادئ الجودة الشاملة في التعليم العالي

- يتضمن نظام الجودة الشاملة في التعليم العالي على العديد من المبادئ الواجب تطبيقها من أهمها:
- 1- الوعي بمفهوم الجودة الشاملة في التعليم العالي لدى جميع الجهات الإدارية والتعليمية بالجامعة واقتناعهم في نجاحها.
 - 2- توافر القيادة الفعالة التي تتمكن من تنمية مفهوم وثقافة الجودة لدى العاملين بالجامعة.
 - 3- إلزام إدارة الجامعة بتنمية ثقافة الجودة والحرص على تنفيذها بالأسس العلمية السليمة.
 - 4- وجود أهداف محددة وواضحة للجامعة يشارك في وضعها جميع العاملين بها.
 - 5- انفتاح الجامعة على البيئة المحيطة بمؤسساتها المختلفة في المجتمع.
 - 6- التركيز على العمل الجماعي وتحقيق الترابط والتعاون والشاركة بين الأقسام بكليات الجامعة ذات الصلة ببعض.

مراحل تطبيق الجودة الشاملة في الجامعات

تمر مراحل تطبيق الجودة الشاملة في الجامعات بخمس مراحل أساسية من أهمها:

- 1- مرحلة الاهتمام والاقتناع وتبني إدارة المؤسسة التعليمية لفلسفة إدارة الجودة الشاملة، حيث يشمل برامج تدريبية لكبار المسؤولين لتأكيد مفهوم النظام وأهميته ومتطلباته والمبادئ التي يستند إليها.
- 2- مرحلة التخطيط، وهي وضع الخطط التفصيلية للتنفيذ والتطبيق لمتطلبات هذا النظام.
- 3- مرحلة التقييم، حيث تبدأ بالعديد من التساؤلات المهمة والتي من خلال الإجابة عليها تصبح الأرضية مناسبة للبدء في تطبيق الجودة الشاملة في المؤسسة التعليمية.
- 4- مرحلة التنفيذ، وهو اختيار فريق العمل الذي يقوم بعملية التنفيذ والتي يجب تدريبهم على أحدث وسائل التدريب المتعلقة بالجودة الشاملة.
- 5- مرحلة تبادل الخبرات ونشرها من خلال استثمار الكفاءات العلمية والمهنية التي تحققها من خلال تطبيق برامج الجودة الشاملة.

أهمية ودور الجامعة في خدمة المجتمع وضمان جودتها

تعتبر خدمة المجتمع وظيفة حديثة على الجامعات إلا أنها كممارسة ضمن وظيفتي التدريس والبحث العلمي، حيث تعد جامعات المملكة المتحدة أولى الجامعات التي مارست خدمة المجتمع يليها الجامعات الأمريكية.

وتتحقق وظيفة المجتمع من خلال تبادل المنفعة مع المجتمع والبيئة، وأن ما يحدث في الجامعة من تطور وتقدم ينتقل إلى المجتمع وما يحدث في المجتمع من تغيرات فإنها تصبح مجالاً لدراسات وأبحاث داخل الجامعة.

فالتعليم الجامعي يعتبر بمثابة عملية تفاعل مستمر بين الفرد المتعلم وبيئته المادية والاجتماعية، والتعليم العالي هو الذي يكون وثيق الصلة بحياة السكان ومشكلاتهم وحاجاتهم الأساسية، لأن الهدف الأول للتعليم العالي هو تطوير المجتمع والنهوض به إلى مستوى تكنولوجي اقتصادي واجتماعي وصحي وثقافي أفضل.

وتؤدي العلاقة بين الجامعة والمجتمع إلى تطوير مؤسسات المجتمع وتقدمها من خلال التدريب والبحث العلمي الذي تقوم به الجامعة، وعندما تدرك الجامعات أن دورها ووظيفتها الأساسية هي خدمة المجتمع وتنميته وتعمل على تفعيل نشاطاتها التي تفيد المجتمع والذي يتم تحقيقه عن طريق الأدوار والأنشطة التي يقوم بها أعضاء هيئة التدريس والتي تتمثل في الآتي:

- 1- إجراء البحوث العلمية لصالح المؤسسات والمنظمات المحلية.
- 2- استغلال المقررات الدراسية والمحاضرات في تدريب الطلاب على خدمة المجتمع.
- 3- إلقاء المحاضرات التوعوية في المواسم الثقافية في المجتمع المحلي.
- 4- المشاركة في عضوية المجالس الإدارية داخل المجتمع المحلي.
- 5- تقديم الخدمات الأساسية والضرورية والمشورة العلمية للعاملين بمؤسسات المجتمع المختلفة.
- 6- القيام بدراسات مستقبلية خاصة بمتطلبات السوق المحلية والعالمية.
- 7- إخراج نتائج البحوث وتقديمها في نشرات دورية إلى الجهات التي تستفيد منها في صورة تقارير مبسطة وواضحة.

نبذة مختصرة عن جامعة المرقب

جامعة المرقب هي إحدى الجامعات الليبية التابعة لوزارة التعليم العالي أنشئت سنة 1991، في منطقة الخمس التي تقع على الشريط الساحلي للبحر الأبيض المتوسط شرقي مدينة طرابلس بحوالي 120 كم وقد تم اختيار هذا الاسم (المرقب) تخليداً واعترافاً بدور الآباء والأجداد الذين ضحوا بأرواحهم في معركة المرقب في 23 أكتوبر سنة 1911م، ضد الغزاة الطليان الذين هجموا على بلادنا في تلك الفترة. وتضم الجامعات العديد من الكليات، وهي:

كلية الهندسة، كلية الآداب، كلية العلوم، كلية الطب، كلية الصيدلة، كلية التربية، كلية الاقتصاد والتجارة، كلية الآثار والسياحة، كلية القانون، كلية الآداب والعلوم مسلاته، كلية التقنية الطبية، كلية الهندسة القربولي، كلية التربية البدنية، كلية تقنية المعلومات، كلية اللغات. وتمنح الجامعة الإجازات العلمية التالية:

الليسانس، البكالوريوس، الماجستير في العلوم الهندسية والإنسانية، الدكتوراة في العلوم الإنسانية. المراكز العلمية والبحثية بالجامعة:

- مركز البحوث والاستشارات.
- مركز تقنية المعلومات.
- مركز التوثيق والمعلومات.
- مركز اللغات.
- مركز الدراسات الرومانية.

• مركز أبحاث شجرة الزيتون.

والجامعة من الجامعات الأساسية في ليبيا وهي عضو في اتحاد الجامعات العربية واتحاد جامعات العالم الإسلامي، وقامت بتوقيع العديد من الاتفاقيات مع العديد من المؤسسات الأكاديمية والبحثية على المستويين العربي والدولي من أهمها:

- 1- اتفاقية تعاون علمي مع جامعة تونس وجامعة المنستير (2014 - 2015م)
 - 2- اتفاقية تعاون علمي مع جامعة ديجليستاديميديتيرنيا إيطاليا (2009م)
 - 3- اتفاقية تعاون علمي مع جامعة جازا باكو أذربيجان (2009م)
 - 4- اتفاقية تعاون علمي مع جامعة جلاسكو إسكتلندا (2008م)
 - 5- اتفاقية تعاون علمي مع جامعة بنها مصر (2008م)
 - 6- اتفاقية تعاون علمي مع جامعة أسمره إرتيريا (2004م)
- وتصدر عن الجامعة العديد من المجلات والدوريات العلمية منها:

- 1- مجلة العلوم الإنسانية تصدر عن كلية الآداب.
- 2- مجلة لبدة الكبرى تصدر عن كلية الآثار والسياحة.
- 3- مجلة التربوي تصدر عن كلية التربية.
- 4- مجلة لبدة للعلوم الصيدلانية تصدر عن كلية الصيدلة.
- 5- مجلة آفاق اقتصادية تصدر عن كلية الاقتصاد والتجارة.
- 6- صحيفة رواد المستقبل تصدر عن إدارة النشاط بالجامعة.

إحصائيات عامة عن جامعة المرقب للعام الجامعي 2014-2015م

أولاً: أعضاء هيئة التدريس

• يبلغ عدد أعضاء هيئة التدريس (1450) عضواً وعدد (439) معيداً وتم إيفاد (44) طالباً بالداخل وعدد (325) طالباً بالخارج.

ثانياً: عدد الطلاب والخريجين

يبلغ عدد الطلاب بالجامعة وفقاً لإحصائيات 2014 - 2015م، 17542 طالباً وطالبة منهم حوالي 200 طالب وطالبة من جنسيات مختلفة، ويبلغ ما نسبته 9.44% ذكور وما نسبته 55% إناث من العدد الكلي لطلاب الجامعة.

دور مكتب ضمان الجودة وأهميته وتقييم الأداء بالجامعة

لقد تم استحداث مكتب ضمان الجودة وتقييم الأداء بالجامعة بناء على القرار رقم (22) لسنة 2008م، بشأن الهيكل التنظيمي للجامعات الليبية، وتم تفعيل برنامج ضمان الجودة وتقييم الأداء في العام 2012م، ويعمل المكتب على تفعيل وترسيخ ثقافة الجودة الشاملة، من خلال إقامة ورش العمل والندوات واللقاءات ذات العلاقة ببرامج الجودة وتقييم الأداء وتقديمها لجميع الأطراف ذات العلاقة بالجامعة.

كما يسعى مكتب ضمان الجودة وتقييم الأداء ومنسقي أقسام الجودة بكليات الجامعة إلى تطبيق خطة استراتيجية شاملة وواضحة الأهداف والبرامج لتطوير الأداء الأكاديمي والإداري بمؤسسات الجامعة والتي تهدف إلى الحصول على مخرجات ذات جودة وكفاءة عالية تسهم في تقدم ورقي هذه القلعة العلمية.

يهدف مكتب ضمان الجودة وتقييم الأداء إلى الآتي :

- 1- العمل على تطبيق معايير الجودة وتقييم الأداء في كافة الأقسام الأكاديمية والوحدات الإدارية حتى تتماشى مع رؤية ورسالة وأهداف الجامعة.
- 2- نشر ثقافة الجودة والاعتماد في الجامعة وتعزيزها من خلال إقامة ورش العمل والدورات التدريبية ذات العلاقة ببرامج ضمان الجودة وتقييم الأداء لكافة الأقسام والوحدات الإدارية بالجامعة.
- 3- العمل المستمر لتطوير وتحسين العملية التعليمية والبحثية واقتراح الخطط والبرامج التي تترقي بمستوى العمل في كل مؤسسات الجامعة للحصول على مخرجات ذات كفاءة عالية لها القدرة على الإسهام في تنفيذ وتحقيق البرامج التنموية في المجتمع.
- 4- تنظيم الزيارات الدورية للخبراء والفنيين في مجال الجودة وتقييم الأداء لمتابعة وتقييم مستوى الأداء في جميع مؤسسات الجامعة.
- 5- العمل على مد جسور التعاون وتبادل الخبرات والاستشارات بين الجامعة ومؤسسات التعليم العالي الأخرى عن طريق المشاركة في المؤتمرات والندوات المحلية والدولية التي لها علاقة ببرامج الجودة وتقييم الأداء.

أهم مناشط مكتب ضمان الجودة وتقييم الأداء بالجامعة

قام المكتب بالعديد من ورش العمل في إعداد الدراسة الذاتية والتدقيق الداخلي للعديد من كليات

الجامعة للعام 2015 - 2016م ، وذلك حسب الجدول الآتي :

- كلية الآداب الخمس.
- كلية العلوم الخمس.
- كلية الآداب والعلوم مسلاته.
- كلية الآثار والسياحة.
- كلية الهندسة الخمس.
- كلية الهندسة القربوللي.
- كلية التمريض الخمس.
- كلية القانون الخمس.
- كلية الآداب والعلوم قصر الأخيار.

ويعمل المكتب على تفعيل برامج الجودة الشاملة بين كليات الجامعة حيث أعلن على إجراء جائزة ودرع الجودة في البرامج الأكاديمية لأفضل قسم بكل كلية ومنح جوائز قيمة لكل أعضاء هيئة التدريس والعاملين بالقسم الفائز بهذه الجائزة تشجيعاً لهم وإسهاماً في نشر ثقافة الجودة في هذه الكليات وتفعيلها. ويسعى المكتب إلى تطبيق خطة استراتيجية للسنوات 2015 - 2020م ، وتشتق من الأهداف العامة للجامعة وتهدف إلى وضع خطط مستقبلية بالإمكان تنفيذها وتطبيقها ومتابعتها في هذه القلعة والتي تتمثل في المحاور الآتية :

المحور الأول: التعليم والتعلم

تقديم مخرجات تعليمية متميزة ذات كفاءة عالية ومتخصصة تسهم في بناء وتطوير المجتمع. وتتمثل في الأهداف الآتية :

- 1- توفير وتحديث أدوات البحث العلمي المناسبة والمطابقة لاستخدامها في التدريب العلمي بما يضمن مخرجات تتميز بالكفاءة المهنية.
- 2- العمل على تقديم مناهج بحثية وبرامج تعليمية وفقاً لمعايير الجودة في مؤسسات التعليم العالي.
- 3- العمل على ربط مخرجات الجامعة بمتطلبات المجتمع وتطوير البرامج التعليمية واستحداثها بما يخدم ويلبي حاجات المجتمع.

4- تفعيل أنظمة ضبط الجودة والتقييم المستمر لجميع البرامج التعليمية المقدمة في الجامعة.

المحور الثاني: الإسهام العلمي والتراكم المعرفي والبحث العلمي

تحقيق الريادة والتميز محلياً وإقليمياً في عمليات التأليف والترجمة والنشر للمؤلفات التعليمية ومن خلال الأهداف الآتية :

- 1- دعم وتشجيع الباحثين المتميزين وتوفير البيئة المناسبة التي تؤدي إلى نمو وزيادة إنتاجهم العلمي.
- 2- دعم المبادرات الخاصة بتأسيس مجلات علمية محكمة في المجالات العلمية.
- 3- التعريف بمنشورات ومطبوعات الجامعة من خلال المشاركة في معارض الكتب.
- 4- إنشاء دار طباعة ونشر خاصة بالجامعة وتسهيل عمليات الطباعة والنشر.

المحور الثالث: الوصول إلى العالمية

ضمان ترتيب متقدم للجامعة محلياً وإقليمياً، وذلك من خلال الأهداف الآتية :

- 1- العمل على تطبيق أسس ومعايير الجودة على البرامج التعليمية من الجامعة والعمل على اعتمادها من المؤسسات المحلية والإقليمية.
- 2- دعم التعاون مع الجامعات ومراكز البحوث وإبرام اتفاقيات وعقود شراكة مع جامعات إقليمية وعالمية.
- 3- التطوير والتحديث المستمر للموقع الإلكتروني للجامعة لإظهار نشاطات الجامعة على محركات البحث الأكاديمي محلياً ودولياً.
- 4- دعم وتشجيع مشاركات أعضاء هيئة التدريس في المؤتمرات العلمية ونشر أوراقهم العلمية في مجلات علمية.

المحور الرابع: الاهتمام بالعنصر البشري وأهميته في عملية التطوير بالجامعة

وتتمثل في تنمية تطوير الموارد البشرية بالجامعة في النقاط الآتية :

- 1- وضع خطط تدريب وتنمية مستمرة للكادر الأكاديمي والإداري من أولويات الإدارة العليا بالجامعة.
- 2- الاعتماد على أسس التحفيز والتشجيع لزيادة إنتاجية العاملين.
- 3- الاعتماد على أسس الكفاءة والخبرة في سياسات التعيين والاستقطاب للعاملين.

المحور الخامس : خدمة المجتمع والبيئة

الإسهام في التطور والرقي بالتنمية الاجتماعية والاقتصادية والفكرية للمجتمع من خلال الأهداف الآتية :

- 1- دراسة المشاكل الاجتماعية والاقتصادية والفكرية التي يمر بها المجتمع والعمل على إيجاد حلول مناسبة لها.
- 2- تفعيل التعاون بين مؤسسات ومراكز البحوث والاستشارات في مؤسسات الجامعة.
- 3- مد جسور التواصل بين الجامعة ومؤسسات المجتمع وعقد اللقاءات وورش العمل والندوات ذات العلاقة بقضايا المجتمع.
- 4- نشر ثقافة الوعي البيئي والتنمية المستدامة داخل وخارج الجامعة.

المحور السادس : خدمات الدعم المساندة والمرافق العامة

وهو توفير بنية تحتية تتماشى مع العملية التعليمية في مؤسسات التعليم العالي ومن خلال الأهداف الآتية :

- 1- توفير المباني الخاصة بالخدمات الجامعية للعاملين بالجامعة (ملاعب، صالات، حدائق عامة، وملاهي أطفال...).
- 2- البدء في تنفيذ بناء مشروع المكتبة المركزية.
- 3- توفير المعامل والمختبرات الحديثة والمتطورة وفقاً للمواصفات العالمية.
- 4- استكمال مشروع تقنية المعلومات الخاص بربط كافة مؤسسات الجامعة بشبكة اتصال فعالة عبر موقع الجامعة الإلكتروني.

أهم المقترحات للتغلب على الصعوبات والمشاكل التي تواجه الجامعة

حيث يعمل مكتب الجودة وتقييم الأداء بالجامعة على وضع العديد من المقترحات والحلول للتغلب على الصعاب والمشاكل التي قد تواجه الجامعة ومن أهمها :

- 1- إعطاء الإدارة العليا الأهمية والأولوية في دعم مؤسسات الجامعة لاستيفاء متطلبات ومعايير الجودة والحصول على الاعتماد في أسرع وقت.
- 2- الإسراع في إنجاز المركب الجامعي الذي يحتوي على العديد من الكليات ومبنى إداري ومكتبة مركزية وسكن جامعي، حيث تسهم في تطوير الجامعة وفق أسس علمية متعارف عليها في دول العالم

المتقدم.

3- توفير الأجهزة المتطورة والمعامل الحديثة والإسراع في تنفيذ مشروع تقنية المعلومات الخاص بالشبكة الدولية.

4- الاشتراك في مجلات ودوريات علمية وعالمية.

5- وضع خطة علمية للتعرف على الفجوة بين مخرجات الجامعة ومتطلبات سوق العمل.

6- الإسراع في تنفيذ وتطبيق الخطة الاستراتيجية لسد الفجوة بين الواقع والمطلوب تحقيقه في هذه المؤسسة.

وقد توصلت الدراسة إلى التوصيات الآتية:

1- الاهتمام بنشر ثقافة الجودة بين القيادات الأكاديمية والإدارية واقتناعهم بأهمية التغيير والتحسين والأداء في برامج الاعتماد الأكاديمي وأهمية تطبيق الجودة الشاملة.

2- الاهتمام بنوعية جودة المقررات التعليمية والبرامج الأكاديمية من الإعداد والتطوير والتطبيق لملاءمة التطور الحديث في عصر التقنية وبما يواكب الجامعات العالمية.

3- الاهتمام بدعم البحث العلمي وتشجيع الأبحاث العلمية من خلال تخفيض الساعات التدريسية لعضو هيئة التدريس من قبل المسؤولين بالجامعة وخصوصاً الأبحاث التي تخدم المجتمع.

4- الاهتمام بالقيادات التي تمتلك خبرة أكاديمية وإدارية في تطبيق برامج الجودة الشاملة حي تقوم بنشر ثقافة الجودة وتطبيق البرامج الأكاديمية وتفعيلها في كليات الجامعة.

5- الاهتمام بالحوافز الإيجابية (مالية - معنوية) من قبل الجامعة لأعضاء هيئة التدريس الجامعي، فعضو هيئة التدريس عنصراً مهماً في نجاح برامج الجودة الشاملة بكليات الجامعة.

المراجع والمصادر

- 1- أشرف أبراهيم الهادي.
- 1- مجيد الزياد، إدارة الجودة الشاملة، تطبيقات في الصناعة والتعليم، ط1، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2007م.
- 2- حامد عبد الله السقاف، المدخل الشامل والسريع لفهم وتطبيق إدارة الجودة الشاملة، دار الخير للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 1996م.
- 3- محمد الفريوتي، سعد المطيري، إدارة الجودة الشاملة للعملية التربوية في جامعة الكويت من منظور أعضاء هيئة التدريس، مجلة جامعة الملك (الاقتصاد والإدارة)، العدد(1)، المجلد(21) جدة، السعودية، 2007م.
- 4- محفوظ جودة، إدارة الجودة الشاملة وخدمة العملاء، ط1، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2008م.
- 5- نعمان الموسوي، تطوير أداة لقياس غدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي في اليمن، المجلة التربوية، العدد(67)، 2003م.
- 6- سعد بن على العضاض، المجلة العربية لضمان جودة التعليم العالي، العدد التاسع، 2012م.

إصلاح منظومة التعليم الجامعي الحكومي في ليبيا (الواقع والمستقبل)

د. حسين سالم مرجين
جامعة طرابلس / ليبيا
com.yahoo@mrginhusein

الملخص

إن إصلاح التعليم الجامعي يمثل عامل أساس في عملية إصلاح المجتمع وتحديثه، نظراً للدور المهم الذي يقوم به التعليم الجامعي في بناء المجتمع ومؤسساته المتنوعة، كما أن اتجاه ومستقبل المجتمع مرتبط بنوعية التعليم الجامعي، الذي لا بد أن يكون وفقاً لخطط المجتمع التنموية، وتكمن أهمية الموضوع كونه يتناول مسألة في غاية الأهمية، وهي إصلاح العملية التعليمية في الجامعات، وهي من أعظم لوازم البناء القيمي للفرد، بالشكل الذي يؤهله للمساهمة في بناء وطنه، ومن ثم يمكن القول: إن الحاجة إلى إصلاح التعليم الجامعي في ليبيا أمر لا ينقضي بابتكار نظرية أو مجموعة نظريات تجدد العملية التعليمية، وتقوم عناصرها، إنما يتم ذلك من خلال ربطه باحتياجات المجتمع والتنمية، ومن ثم فإن المرحلة الانتقالية التي نعيشها حالياً تحتاج إلى عقلية جديدة، وخيال مبدع، ووجدان متحرك، كما أننا في حاجة إلى جامعات تقودنا نحو إنتاج العقول والأفكار، لا إنتاج قوالب جامدة ومتكررة، وبشكل عام فإن مشروع إصلاح منظومة التعليم الجامعي يقوم على أربعة أسس، الأولى تتمثل في استقلالية الجامعات، والثانية تتجلى في الحوكمة الرشيدة في إدارة الجامعات، والثالثة تتمثل في توفير الحوافز اللازمة لتحسين أداء من يقدمون الخدمات التعليمية واستجابتهم، سواء أكانوا من أعضاء هيئة التدريس، أم من الكوادر المساندة، أم من الموظفين، أم من غيرهم، والرابعة والأخيرة هي المشاركة الفعالة للأطراف المعنية بالعملية التعليمية في عمليات الإصلاح.

إن الحديث عن إصلاح منظومة التعليم الجامعي في ليبيا حديث ذو شجون، فقد أصاب الركود الجامعات التي تُشكل قاطرة التنمية لمؤسسات المجتمع، فأصبح هناك فجوة ما بين التعليم الجامعي وخطط التنمية المجتمعية، والتي تنبثق أساساً من إعداد الكوادر المدربة والمؤهلة ضمن اختصاصات متنوعة، ومستويات تأهيل متعددة؛ لسد احتياجات المجتمع من القوى العاملة المطلوبة، ومن ثم فإن إصلاح التعليم الجامعي يمثل عامل أساس من عملية إصلاح المجتمع وتحديثه، نظراً للدور المهم الذي يقوم به التعليم الجامعي في بناء المجتمع ومؤسساته المتنوعة، كما أن اتجاه المجتمع ومستقبله مرتبط بنوعية التعليم الجامعي الذي لا بد أن يكون وفقاً لخطط المجتمع التنموية، وأن يكون قادراً أيضاً على تلبية احتياجاته، وعاملاً فاعلاً في تطويره وتقديمه، لأنه يمثل الركيزة الأساسية في خلق قوة عمل مدربة، تلبي احتياجات التنمية وسوق العمل، ومن خلاله يتم خلق أجيال قادرة على التواصل مع العالم، والتعامل مع مستجداته بفاعلية واقتدار، ومن ناحية أخرى يُسهم التعليم الجامعي في بناء الهوية الوطنية وتأصيلها، لذلك فإن دول العالم المتقدمة لا تتوانى في دق ناقوس الخطر عندما يصل الخلل والضعف إلى منظومة التعليم الجامعي، لتصبح عملية الإصلاح همّاً وطنياً جامعاً، لا مهمة مؤسساتية، بغية تحديد الإجراءات اللازمة لإصلاح مخرجات تلك المنظومة، وجاء الحراك المجتمعي في ليبيا مع بدايات العام 2011م، ليعبر في إحدى جوانبه عن أزمة بطالة طالت خريجي الجامعات، ولتظهر على السطح الهوية السحيقة بين البرامج الجامعية وسوق العمل، وليجعل من موضوع إصلاح التعليم الجامعي مشروعاً وطنياً تنموياً.

فخلال فترة النظام السياسي السابق (1969 - 2011م) وقعت الجامعات الليبية الحكومية تحت السيطرة المباشرة للنظام، فحوّلها إلى ساحات لنشر أفكاره وتوجهاته السياسية، كما أصبحت تلك الجامعات على شكل قالب نمطي واحد، ومنظومة واحدة من اللوائح والإجراءات والممارسات، ففقدت بذلك استقلاليتها وشخصيتها الاعتبارية، ومرونتها التعليمية، والبحثية، والإدارية، والمالية، وقدرتها على مواجهة التحديات والأزمات، فنتج عن ذلك طغيان فكر وممارسات واحدة، وبرامج أكاديمية متقاربة، وضعف التنافس الذي يبعث على النشاط والتحدي والمسؤولية، لتكون الجامعات بعد ذلك غير قادرة على مواكبة التغيرات التي حدثت على مستوى احتياجات المجتمع والتنمية، كما قُوبلت محاولات إصلاح التعليم الجامعي بالرفض من قبل النظام السابق، وفي هذا الصدد يقول أحد الوزراء التعليم العالي في عهد القذافي: إنه عند قيامه ببعض الإجراءات الخاصة بإصلاح الجامعات استدعاه

القذافي، وقال له: «إننا لا نريد إصلاح الجامعات وتغيير المناهج، وكل هذا الذي تعمله هو غلط وخطأ»، وأضاف هذا الوزير: إن القذافي طلب منه «السعي إلى إغلاق الجامعات، لأنها تشكل خطراً على الثورة» (عبدالرحمن شلقم: 2012: ص 375)، وبعد سقوط النظام السابق، وانهيار مؤسسات الدولة تعرضت الجامعات الحكومية إلى عمليات نهب وسلب وتدمير، كما اتسمت مرحلة ما بعد 2011م، بغياب للمؤسسات الرقابية للدولة، وأوضاع أمنية متدهورة، وفوضى يوطرها الفساد الإداري والمالي، إضافة إلى كثرة اعتصامات الطلاب واحتجاجاتهم على إدارات الجامعات، بحجج حقيقة تارة، وكاذبة تارة أخرى، كما برز بشكل لافت للنظر إشكال القوة التي تمتلك السلاح في تحديد مسار بعض الجامعات، خاصة في إجراءات قبول الطلبة، والموظفين، وحتى قبول أعضاء هيئة التدريس، وأحياناً أخرى حتى في فتح فروع لبعض الكليات، أو أقسام في بعض المناطق. (تقرير الزيارات الاستطلاعية: 2013م).

إن مستقبل الأجيال هو الركن الأساس للنهوض بهذا الوطن، وبلوغ التنمية المجتمعية مرهون بعمليات إصلاح التعليم الجامعي، فإذا ما انهارت الجامعات فإن ذلك سيؤدي بالضرورة إلى انهيار الوطن، وتكمن أهمية الموضوع كونه يتناول مسألة في غاية الأهمية، وهي إصلاح العملية التعليمية في الجامعات، واللازمة للبناء القيمي للفرد، بالشكل الذي يؤهله للإسهام في بناء وطنه، ومن ثم يمكن القول إن الحاجة إلى إصلاح التعليم الجامعي في ليبيا لا تنقضي بابتكار نظرية أو مجموعة نظريات تجدد ممارسة التعليم وتقوم عناصره، إنما يتم ذلك من خلال ربطه باحتياجات المجتمع والتنمية، وهذا ما التفت إليه ابن خلدون حقيقة في مقدمته، حين ربط بين التعليم ووظيفته في المجتمع، فأكد على أن تطور العمران وتطور المجتمع مرتبطان بحاجاته، وأن يتطور القصد من التعليم كذلك، فدعا إلى قواعد عملية للانخراط في الإصلاح المطلوب بما يتماشى مع حاجيات عصره، ومن ثم فإن المرحلة الانتقالية التي نعيشها حالياً تحتاج إلى عقلية جديدة، وخيال مبدع، ووجدان متحرك، ومن ثم فإننا في حاجة إلى جامعات تقودنا نحو إنتاج العقول والأفكار، وليس إلى إنتاج قوالب جامدة ومتكررة.

تحدد أهمية الموضوع بشكل عام، في النواحي التالية:

- 1) كون التوقيت الحالي ملائماً، حيث لم تمر لحظة يتوافر فيها مناخ الحرية والرغبة في التغيير على نحو ما هي عليه الحال هذه الأيام.
- 2) يتناول موضوع إصلاح التعليم الجامعي مسألة تعليم الفرد وبنائه، بالشكل الذي يؤهله علمياً

واجتماعياً وثقافياً، حيث أنه من المفترض أن يتم تزويد الفرد خلال هذه المرحلة التعليمية بالمعارف والمهارات التي تجعل منه إنساناً قادراً على الإسهام في البناء المادي للمجتمع، وبهذا تشكل الجامعات القنطرة الموصلة إلى التنمية الفعلية والمستدامة.

3) تفعيل علم الاجتماع التعليمي والتربوي وتوظيفهما في عمليات إصلاح التعليم الجامعي، وربما تكون هناك حاجة إلى استحداث علم اجتماع خاص بالتعليم الجامعي، كونه أقرب المراحل التعليمية علاقة بالمجتمع وسوق العمل، حيث إن خدمة المجتمع في التعليم الجامعي تعدّ بعداً مهماً من الأبعاد التي تضطلع بها الجامعة، كما أن للجامعة دوراً مهماً أيضاً في المسؤولية الاجتماعية تجاه المجتمع، من خلال دورها التربوي والتثقيفي والتنشيط الثقافي، بالتالي ربما تكون هذه دعوة للمهتمين في هذا المجال إلى ضرورة إعطاء أهمية للتعليم الجامعي في الدراسات السيوسولوجية.

الأهداف

تهدف هذه الورقة إلى:

- 1- الوقوف على واقع التعليم الجامعي الحكومي في ليبيا.
- 2- التعرف على أهم التحديات التي تواجه التعليم الجامعي الحكومي في ليبيا.
- 3- الوقوف على أهم المتطلبات اللازمة لإصلاح التعليم الجامعي الحكومي في ليبيا.
- 4- اقتراح بعض الحلول والتوصيات.

أهم التساؤلات

تتلخص مشكلة هذه الورقة في محاولة الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي: كيف يتم إصلاح منظومة التعليم الجامعي الحكومي في ليبيا؟ وتفرع عن هذا السؤال الأساس مجموعة من الأسئلة البحثية، التي تسعى الورقة إلى الإجابة عنها:

- 1- ما واقع التعليم الجامعي في ليبيا؟
- 2- ما التحديات التي تواجه التعليم الجامعي في ليبيا؟
- 3- ما هي الرؤية المستقبلية للتعليم الجامعي في ليبيا؟

المنهجية

اتبعت هذه الورقة العلمية المنهج الوصفي، حيث تم الاعتماد على عدد من المصادر الرسمية، أهمها تقارير الزيارات الاستطلاعية، الصادرة عن المركز الوطني لضمان جودة واعتماد المؤسسات

التعليمية والتدريبية العام 2013م، إضافة إلى مجموعة من القرارات، والوثائق، والمعلومات المتعلقة بواقع التعليم الجامعي في ليبيا، كما تم الاعتماد على المنهج التحليلي بهدف تحليل الواقع التعليمي، وذلك من خلال فحص تلك المعلومات المتوافرة عن التعليم الجامعي في ليبيا، قديمها وحديثها، واستقصائها.

ما هو واقع التعليم الجامعي الحكومي في ليبيا؟

إن البحث عن واقع التعليم الجامعي الحكومي يدفعنا إلى البحث عن أهم المحطات التاريخية التي مرّ بها التعليم الجامعي، بغية توضيح المراحل التي مر بها، إضافة إلى التطرق إلى أهدافه، بغية معرفة المسارات العملية التعليمية.

أهم المحطات التاريخية

في الحقيقة واجهتني إشكالية في الحصول على معلومات عن تاريخ التعليم الجامعي في ليبيا، خاصة فيما يتعلق بقرارات تأسيس الجامعات، أو إعادة تنظيمها، والصادرة عن حكومات النظام السابق، وذلك نتيجة لحالة الفوضى السائدة في المؤسسات الحكومية، إضافة إلى العبث بوثائق الدولة ومستنداتها، وعلى الرغم من ذلك فلقد تمكنت من الحصول على بعض القرارات ذات العلاقة بالجامعات، والصادرة عن اللجنة الشعبية العامة «سابقاً»، إضافة إلى حصولي على بعض التقارير التي تناولت مسيرة التعليم الجامعي خلال سنوات النظام السابق، حيث تعود الجذور التاريخية لنظام التعليم الجامعي في ليبيا إلى سنوات الخمسينيات من القرن الماضي، ويمكن تحديد أهم تلك المحطات في التالي:

- 1- جاء افتتاح أول جامعة ليبية في العام الدراسي 1955 - 1956م، في مدينة بنغازي، تحت مسمى الجامعة الليبية، من خلال تأسيس كلية الآداب في عام 1955.
- 2- في العام 1956م تم تأسيس كلية الاقتصاد والتجارة في بنغازي، كما تم تأسيس كلية المعلمين العليا، وكلية الدراسات الفنية العليا في مدينة طرابلس - وكانتا تحت إشراف منظمة اليونسكو.
- 3- في العام 1961م تم تأسيس جامعة السيد محمد بن علي السنوسي الإسلامية، حيث كانت ثاني جامعة وطنية، وكان مقرها بمدينة البيضاء.
- 4- في عام 1962م أنشئت كلية الحقوق بمدينة بنغازي، وفي عام 1966، أنشئت كلية الزراعة في مدينة طرابلس، بعد ذلك تعاقب إنشاء الكليات الجامعية في مدينتي بنغازي وطرابلس.
- 5- صدر قانون 85 لسنة 1972، بشأن تنظيم الجامعة الليبية.

- 6- عام 1973م، شهد بداية تعدد الجامعات، حيث شهد العام الجامعي 1974/973م، تقسيم الجامعة الليبية إلى جامعتين، إحداهما في مدينة - بنغازي، وضمت الكليات الموجودة بمدينة بنغازي والبيضاء، وسميت بجامعة قاريونس، والثانية في مدينة طرابلس وهي جامعة طرابلس، وضمت الكليات الموجودة في مدينة طرابلس.
- 7- خلال عام 1976 شهدت جامعتا طرابلس وبنغازي مظاهرات طلابية ضد النظام السياسي، ووقعت حوادث صدام بين الطلبة ورجال الأمن، حيث أصبحت الجامعات تدار وفقاً لمقتضيات المنطق السياسي للنظام السابق، وليس وفقاً لخطط تعليمية، فمثلاً: أصبح هناك تدخل لبعض الجهات السلطوية، مثل مكتب اللجان الثورية في مسار الجامعات، وذلك من خلال نشر أفكار النظام السياسي، وجعله منظومة التعليم العالي منظومة موجهة من قبل تلك السلطة في اتجاه مضاد لممارسات العمل الجامعي السليم. (تقرير الزيارات الاستطلاعية: 2013م).
- 8- صدور قرار من اللجنة الشعبية العامة «سابقاً» رقم (200) لسنة 1983م، بشأن تأسيس جامعة النجم الساطع التقنية في البريقة، متخصصة في مجالات هندسة النفط، التعدين، الكيماويات، الإلكترونيات، والجيولوجيا البترولية.
- 9- صدور قرار من اللجنة الشعبية العامة «سابقاً» رقم (187) لسنة 1983م، بشأن تأسيس جامعة سبها.
- 10- صدور قرار عن اللجنة الشعبية العامة «سابقاً» رقم (1034) لسنة 1984م بشأن إنشاء جامعة العرب الطبية في مدينة بنغازي.
- 11- صدر عن اللجنة الشعبية العامة «سابقاً» قرار رقم (786) لسنة 1985م بشأن إنشاء جامعة عمر المختار.
- 12- صدر عن اللجنة الشعبية العامة «سابقاً» قرار رقم (304) لسنة 1985، وقرار رقم 46 مكرر لسنة 1986م بشأن إنشاء جامعة ناصر الأهمية.
- 13- صدور قرار من اللجنة الشعبية العامة «سابقاً» رقم 161 لسنة 1987م بشأن إنشاء جامعة الراية الخضراء للعلوم الهندسية، ليتم بعد ذلك دمجها مع جامعة طرابلس «الفتاح سابقاً».
- 14- صدر عن اللجنة الشعبية العامة «سابقاً» قرار رقم 760 لسنة 1987م بشأن إنشاء الجامعة المفتوحة.

- 15- صدر عن اللجنة الشعبية العامة «سابقاً» قرار رقم 135 لسنة 1988 بشأن إنشاء جامعة الزاوية.
- 16- صدر عن اللجنة الشعبية العامة «سابقاً» قرار رقم 358 لسنة 1989م بشأن تنظيم أمانة التعليم العالي.
- 17- صدر عن اللجنة الشعبية العامة «سابقاً» قرار رقم 813 لسنة 1990م بشأن نقل تبعية بعض الجامعات.
- 18- صدر عن اللجنة الشعبية العامة «سابقاً» قرار رقم 745 لسنة 1991م بشأن تنظيم الجامعات الليبية، حيث تم إنشاء جامعة الجبل الغربي.
- 19- صدر عن اللجنة الشعبية العامة «سابقاً» قرار رقم 745 لسنة 1991م بشأن تنظيم الجامعات.
- 20- صدر عن اللجنة الشعبية العامة «سابقاً» قرار رقم 21 لسنة 1994م بشأن إعادة هيكلة الجامعات.
- 21- صدر عن اللجنة الشعبية العامة «سابقاً» قرار رقم 257 لسنة 1996م بشأن إنشاء الجامعة الأسمرية.
- 22- صدر عن اللجنة الشعبية العامة «سابقاً» قرار رقم 308 لسنة 1996م بشأن إنشاء جامعات الأقسام.
- 23- خلال العام 2000م صدر عن اللجنة الشعبية العامة «سابقاً» قرار رقم (308) لسنة 2000م، بشأن تنظيم الجامعات، حيث أصبح هناك ما يسمى بجامعات الأقسام، تتبع الجامعات الأساسية إدارياً ومالياً وأكاديمياً، وذلك حسب الموقع الجغرافي، وقد بلغ عددها (32) جامعة، وتجاوز عدد الكليات وفروعها (250) كلية، إلا أن هذا الانتشار كان عشوائياً، وغير مدروس، واستند على عوامل سياسية واجتماعية، أكثر من اعتماده على أساس خدمة المجتمع وتنميته، وافتقرت تلك الجامعات والكليات لأبسط المقومات والإمكانات، لأن معظمها أنشئ بمبان مدرسية، غير مؤهلة لمركّزات العملية التعليمية الجامعية، من معامل، ومكتبات، وتجهيزات، وأعضاء هيئة تدريس.
- 24- صدر عن اللجنة الشعبية العامة «سابقاً» قرار رقم (77) لسنة 2001م، بتعديل تسمية الجامعة الموجودة في مدينة الخمس من جامعة ناصر الأممية إلى جامعة المرقب، ليتم بعد ذلك نقل جامعة ناصر إلى منطقة سوق الأحد بترهونة.

25- صدر عن اللجنة الشعبية العامة «سابقاً» قرار رقم 19 لسنة 2003م بشأن إنشاء جامعات أقسام بشعبتي الحزام الأخضر ومزدة.

26- صدر قرار من اللجنة الشعبية العامة (سابقاً) رقم (118) لسنة 2004م، بشأن إعادة هيكلة الجامعات، حيث حدد بموجبه عدد الجامعات بـ(12) جامعة، موزعة على مختلف مناطق ليبيا.

27- خلال العام 2007م، أصبح هناك (14) جامعة، بعد فصل جامعة طرابلس للعلوم الطبية عن جامعة طرابلس، وجامعة العرب الطبية عن جامعة بنغازي، وبلغ عدد الكليات بهذه الجامعات 207 كلية.

28- صدر عن اللجنة الشعبية العامة قرار رقم 114 لسنة 2009م بشأن تنظيم الجهاز الإداري للتعليم العالي وإعادة هيكلة الجامعات.

29- في العام 2010م صدر قرار (149) عن اللجنة الشعبية العامة (سابقاً)، بشأن إعادة هيكلة الجامعات، حيث حدد بموجبه عدد الجامعات بـ(7) جامعات، موزعة على مختلف مناطق ليبيا، ثم أصبحت (9) جامعات بعد فصل جامعة المرقب عن جامعة مصراته، وجامعة الجبل الغربي عن جامعة الزاوية، بالإضافة إلى ثلاث جامعات ذات طبيعة خاصة، وهي جامعة ناصر (سابقاً) الزيتونة حالياً، والجامعة الأسمرية، والجامعة المفتوحة،

30- في العام 2012م صدر قرار عن مجلس الوزراء بشأن إنشاء جامعة جديدة، هي جامعة محمد بن علي السنوسي، ليصبح عدد الجامعات الليبية الحكومية (13) جامعة، كما صدر قرار عن مجلس الوزراء رقم 168 لسنة 2012 بشأن إعادة تسمية جامعة ناصر، ليصبح اسمها جامعة الزيتونة، وصدر قرار آخر عن مجلس الوزراء رقم 24 لسنة 2012 بشأن إعادة جامعتي الفاتح وقاريونس إلى اسميهما الأول، طرابلس وبنغازي.

31- مع حلول العام 2013م أصبح هناك (13) جامعة حكومية، و(211) كلية، في حين وصل عدد البرامج الجامعية (1099) برنامجاً، كما أن عدد أعضاء هيئة التدريس وصل إلى حوالي 15-494 عضواً، وعدد الطلبة حوالي 882.280 طالباً (تقرير الزيارات الاستطلاعية: 2013م).

وبشكل عام يمكن رصد بعض الملاحظات على السرد التاريخي لنشوء الجامعات الليبية، في النقاط

التالية:

1- كان التأسيس الأولي للجامعات الليبية وفقاً لمعايير وأسس علمية وفنية، مع مراعاة احتياجات

المجتمع وتنميته.

2- بدأت ليبيا منذ بداية ثمانينيات القرن الماضي في العمل على زيادة عدد الجامعات، وتوزيعها على عدد من المدن، وقد تمّ ذلك وفقاً لمعايير محددة.

3- في مرحلة ما بعد الثمانينيات أصبح تأسيس الكليات أو الجامعات لا يستند على الأسس والمعايير العلمية والفنية المطلوبة، وبالتالي تمّ تأسيس جامعات على أنقاض مدارس التعليم العام، غير المؤهلة، والفقيرة لأبسط مقومات العملية التعليمية الجامعية، ودون مراعاة لاحتياجات الجامعات والكليات من مرافق جامعية، وأعضاء هيئة التدريس، وقاعات، ومكتبات، ومختبرات، ومعامل وورش...إلخ.

4- هناك تخطيط وارتجالية في صدور قرارات تأسيس الجامعات، ومن ثم إلغاؤها أو دمجها، وبعد فترة من الزمن يتم إعادة تشكيلها مرة أخرى.

5- عاشت جُلّ الجامعات الليبية في حالة عدم الاستقرار الإداري والأكاديمي، حيث كانت دائماً معرضة للتغيير دون مبررات حقيقية، وهذا آتٍ من ردود أفعال النظام السياسي تجاه بعض الجامعات.

6- أصبح هناك تخطيط وعشوائية في تأسيس الكليات والجامعات، وذلك دون مراعاة للكثافة السكانية، وتوفير الإمكانيات المادية والبشرية، حيث جاءت نتيجة لأفكار وليدة لحظتها، دون التفكير في أبسط احتياجات افتتاح جامعة أو كلية جديدة، كالمباني الملائمة، والجهاز الإداري، وأهم من كل ذلك توافر أعضاء هيئة التدريس لشغل مختلف التخصصات الأكاديمية في كل هذه الكليات والجامعات المستحدثة (عبدالرحيم البدري، 2007: ص 149).

7- مع تزايد في عدد الجامعات تعرضت منظومة التعليم الجامعي إلى هزات كبيرة، جعلت منه نظاماً مختلفاً عما تعرفه الجامعات في بقية أنحاء العالم، فمثلاً: لا يوجد في هذا النظام تقليد يحترم الأقدمية، ويقدر الكفاية في تولي مختلف المناصب الأكاديمية، ابتداء من رئيس القسم إلى عميد الكلية إلى رئيس الجامعة، كما أن جميع هذه المناصب يمكن أن يتولاها أدنى الموجودين تعليمياً، بما في ذلك الطلبة العاديون، أو طلبة الدراسات العليا، كما لا يوجد برنامج عمل لأعضاء هيئة التدريس، يجعل التنافس في الإنتاج شرطاً للتفوق، وعليه قد يتدرج عضو هيئة التدريس على السلم الأكاديمي بأي شيء يقدمه، كما أن غالبية أساتذة الجامعات منشغلون بمهمة نقل المعرفة، ولا يعطون أولوية خاصة للبحث العلمي (د. مصطفى التير، 2007، 37).

8- ومن ثم كان هناك نتائج سلبية لتوسع الجامعات ، غير المخطط ، على كفاية أعضاء هيئة التدريس ، وعلى معايير وشروط قبول الطلبة ، إضافة إلى إهمال أهداف التعليم العالي الأخرى ، والمتمثلة في البحث العلمي ، وخدمة المجتمع ، وحتى تكون لدينا الصورة كاملة عن ماهية التعليم الجامعي في ليبيا يتعين علينا معرفة أهداف التعليم الجامعي الحكومي في ليبيا.

أهداف التعليم الجامعي الحكومي في ليبيا

تكمّن أهمية وجود الأهداف في كونها تجعل للعمل معنى ، وتعيّن له اتجاهًا ، وتحدّد له الوسائل والطرق ، ذلك أن الذي لا هدف له لا يعرف أين المنتهى ، ولا يستطيع الجزم بأفضلية طريقة على طريقة ، ووسيلة على أخرى ، بالإضافة إلى أهمية الهدف في التوجيه لاختيار أساليب التقييم والتقويم المناسبة ، والتي تعطي صورة حقيقية عن مدى ما حققته الأهداف ([http://www.minbr.com/list-l-1-b4- php](http://www.minbr.com/list-l-1-b4-php)). وفي الحقيقة يعاني التعليم الجامعي في ليبيا من عدم وجود فلسفة محددة مكتوبة معتمدة ، وأن ما يوجد من فلسفة محددة للتعليم الجامعي لا تعدو أن تكون عبارة عن إشارات متفرقة ومختصرة جاءت في قانون تنظيم الجامعات الليبية عام 1955م ، وقانون عام 1968م ، وقانون 1972م ، وقانون رقم (37) لسنة 1977م ، وقانون عام 1981م ، وكان آخرها قانون التعليم رقم 18 لسنة 2010م ، حيث إن ما جاء في تلك القوانين كان عبارة عن مبادئ عامة ، وأحكام شاملة تنظم الجامعات ، ولم تأت بالتفاصيل الدقيقة ، وهذا يعني أن الجامعات تعمل بطريقة عشوائية ، حيث إن مبادئ تلك القوانين وفلسفتها لم يتم ترجمتها إلى أهداف مترابطة وخطط عملية محددة (عبدالرحيم البدرى ، 2007 ، ص 144). بالتالي هناك سؤال يُطرح : من يقوم بترجمة تلك المبادئ والفلسفة إلى أهداف للجامعات ؟

من المتعارف عليه أن وزارة التعليم العالي هي من تقوم بعملية صياغة أهداف الجامعات ، وذلك عند إصدار قرار الإنشاء لأي جامعة ، ويتم ذلك بعد أخذ رأي النظام السياسي بالخصوص ، وتكون هذه الأهداف في العادة مأخوذة من أهداف جامعات سابقة الإنشاء ، مع إضافة بعض الأهداف لبعض الجامعات ذات الطبيعة الخاصة ، مثلما كان مع جامعة العرب الطبية ، وجامعة النجم الساطع سابقاً ، ومن ثم تستمر هذه الأهداف لسنوات دون أن يتم تغييرها ، أو مراجعتها ، أو تطويرها ، حتى صدور قرار من الوزارة بإلغاء الجامعة وحلّها ، مثلما حدث مع جامعة النجم الساطع التي تم إلغاؤها ، أو صدور قرار الدمج والضم مثلما حدث مع جامعتي طرابلس « الفاتح سابقاً » وجامعة بنغازي « قاريونس سابقاً » عند تم ضم جامعة الفاتح للعلوم الطبية للأولى ، وضم جامعة العرب الطبية للثانية ، ومن المفارقات الحاصلة

في استمرار أهداف الجامعات الليبية كما هي دون مراجعة أو تغيير، ما حدث في جامعة طرابلس «الفتاح سابقاً»، التي كان من ضمن أهدافها المجال الطبي، على الرغم من خلوها من أي كلية من الكليات المعنية بتدريس العلوم الطبية.

وخلال مرحلة ما بعد 2011م، فإنه لا تزال أهداف الجامعات الليبية كما هي دون تغيير، أو مراجعة، أو تطوير، باستثناء حذف بعض الإشارات من الأهداف ذات المدلول السياسي للنظام السابق، بالتالي يمكن القول بأن تحقيق إصلاح منظومة التعليم الجامعي يتطلب تحديد أهداف التعليم الجامعي أولاً، وحتى يتمكن من تحديد تلك الأهداف بشكل جيد لا بد من طرح السؤال التالي: ما التحديات التي تواجه التعليم الجامعي في ليبيا؟

ما التحديات التي تواجه التعليم الجامعي في ليبيا؟

عندما يأتي موضوع التحديات التي تواجه التعليم الجامعي في ليبيا تبرز أمامي مباشرة تلك المناقشة التي جرت مع وزير التعليم العالي سنة 2013م، أثناء تنفيذ ورشة عمل عن النتائج الأولية لتقرير الزيارات الاستطلاعية للجامعات الليبية الحكومية، الصادر عن المركز الوطني لضمان الجودة، حيث وجهت سؤالاً إلى السيد الوزير عن الدور المناط بالوزارة بعد أن يقوم المركز الوطني لضمان جودة التعليم بإحالة تقرير الزيارات الاستطلاعية للوزارة؟

كانت إجابة الوزير آنذاك صادمة، حيث ذكر أن دور الوزارة ينحصر في إحالة التقارير إلى الجامعات «فقط»، حيث شبه دوره في صورة أقرب ما تكون إلى صورة دور المدرب في الألعاب الرياضية، أما عمليات التنفيذ فستكون لرؤساء الجامعات، فهم اللاعبون الحقيقيون حسب تعبيره، ولقد اعترضت على هذا الدور الناقص والمشوه للوزارة، حيث ذكرت للسيد وزير التعليم العالي آنذاك أن المدرب لا يقوم بإحالة الخطة للاعبين فقط، إنما يقوم بمتابعة تنفيذ الخطة على أرض الواقع، كما ذكرت أنه ربما يقوم المدرب بتغيير الخطة أثناء التنفيذ، وربما يقوم باستبدال اللاعبين في حال عجزهم عن تنفيذ الخطة بالشكل الصحيح، ثم ذكرت له الخيار الأخير، وهو ربما تقوم إدارة الفريق بتغيير المدرب، غير أن هذا الخيار الأخير ربما لم يعجب السيد الوزير!

في الحقيقة بينت لي إجابات وزير التعليم العالي غياب إرادة حقيقية للمسؤول الأول عن التعليم الجامعي آنذاك، كما بينت افتقار الوزارة، من خلال تلك الإجابات، إلى رؤية واضحة للتعليم

الجامعي، ومن ثم أعتقد أن أهم تحدٍّ يواجه التعليم الجامعي حالياً هو قيادات التعليم الجامعي، سواء على مستوى الوزارة، أم على مستوى الجامعات، التي تعاني جل قياداتها من ضعف الكفايات والتأهيل والإعداد، كما تعاني بعض تلك القيادات من ما يمكن تسميته «أمية إدارية واضحة»، والمقصود بالأمية الإدارية هو عدم الدارية باللوائح والقوانين ذات العلاقة بطبيعة العمل الإداري وفهمها، وأحيانا أخرى حتى اللوائح والقوانين الأكاديمية، كما أن النظام السياسي السابق، في الحقيقة، لم يترك فسحة من الحرية للجامعات الليبية داخل أسوارها، من حيث تصميم البرامج، وتوصيف المقررات، واختيارات القيادات الأكاديمية والإدارية، وتعيين الأساتذة، ووضع المعايير لقبول الطلاب، فقد كان هذا النظام يشرف على الجامعات الحكومية بكل مفاصلها، كما كان يمارس رقابة شديدة على أنشطتها، حتى إن جُلّ مشاكل الجامعات الحكومية لا يتم البث فيها إلا بعد أخذ رأيه ومشورته، فتأتي منه الحلول دائما جاهزة مبوبة إلى الجامعات، دون أن يكون للجامعات أي رأي بخصوصها، وهذا يجعل الأستاذ والموظف والطالب يترددون في اتخاذ أية مبادرة قد تكون ذات منحنى إبداعي وتطويري؛ خوفاً من العقاب، فيكتفون بالمتعارف عليه، ليعيدوا إنتاج أجيال لا تختلف عمن سبقها، كما أن مركزية القرار تتجسد في العمل البيروقراطي المعقد والبطيء والممل، خصوصاً عندما يتجنب الموظفون اتخاذ القرار؛ خوفاً من الوقوع في أي خطأ، فينعكس ذلك على عناصر العملية التربوية وسائر الأمور المرتبطة بالعمل الأكاديمي، بالتالي فإن النتائج التعليمية من مخرجات التعليم الجامعي أصبحت في معظمها لا تتلاءم مع متطلبات سوق العمل، ومن التحديات المهمة التي تواجه الجامعات الليبية قضية الجودة وضمانها في التعليم، حيث أصبحت قضية محورية في جميع أنحاء العالم، من خلال المطالبة بتقييم القدرة المؤسسية للجامعات، إضافة إلى الفاعلية التعليمية للبرامج، وفي العام 2006م، تم تأسيس المركز الوطني لضمان جودة التعليم، وأُنيط به وضع الآليات والإجراءات التي يتم من خلالها تأصيل الجودة وضمانها في العملية التعليمية، إضافة إلى وضع معايير تراعي الحد الأدنى من المعايير الدولية، بهدف تمكين الجامعات من الحصول على الاعتماد المطلوب، إلا أن تبعية المركز الوطني لضمان الجودة إلى وزارة التعليم العالي جعلت قدرته في أداء مهامه ضعيفة، وأسهمت في قلة مشاركة الجامعات الحكومية في برامج الجودة، حتى إنه لم تتقدم أي مؤسسة حكومية بطلب الاعتماد، وهذا يُظهر جلياً عدم اكتراث هذه الجامعات ببرامج الجودة وضمانها، وبالتالي لم يستجب معظم رؤساء الجامعات لتوصيات المركز بشأن ضرورة معالجة الملاحظات المحالة إليهم، بناءً على تقرير الزيارات الاستطلاعية لعام 2013م، وبشكل عام سيتم

التركيز على التحديات التي تواجه التعليم الجامعي خلال الفترة ما بعد 2011م وحتى العام 2013م، من خلال ما تضمنه تقرير الزيارات الاستطلاعية للجامعات الليبية الحكومية للعام 2013م، والصادر عن المركز الوطني لضمان جودة واعتماد المؤسسات التعليمية والتدريبية، حيث تم زيارة (12) جامعة حكومية، إضافة إلى أكاديمية الدراسات العليا، وتكمن أهمية هذا التقرير في كونه صدر عن جهة مسؤولة قانوناً عن جودة التعليم في ليبيا، حيث قدم التقرير صورة شاملة عن أداء الجامعات الليبية الحكومية، كما يأتي التقرير بعد الحراك المجتمعي في ليبيا، الذي اتسم المناخ العام فيه بالحرية، والرغبة في التغيير، وكشف حقائق، كما يعكس التقرير وجهة نظر (130) أستاذ جامعي مرموقين، شاركوا في إعدادهم من مختلف الجامعات الليبية، حيث اطلعت فرق الزيارات على أكثر من (5000) وثيقة، كما تم تقييم الجامعات بناء على استمارة تحتوي على أهم البنود الأساسية لمعايير الاعتماد المؤسسي والبرامجي، وقد تشرفت بإدارة عملية التقرير، إذ كُلفتُ مديراً لكل فرق التدقيق، ثم رئيساً لفريق الصياغة النهائية للتقرير، ومن هنا كانت الفرصة سانحة لي للاطلاع، بشكل مباشر، على كل مجريات التقرير، ومن خلال قراءة التقرير المذكور يمكن تقسيم التحديات التي تواجه منظومة التعليم الجامعي الحكومي إلى نوعين من التحديات :

1- تحديات داخلية.

2- تحديات خارجية.

أولاً: التحديات الداخلية

ويقصد بها تلك التحديات التي تواجه التطوير الذاتي للجامعات، وتسببها عوامل داخلية كامنة في الجامعات ذاتها، وأهم تلك التحديات :

1- عدم وضوح معايير اختيار القيادات الأكاديمية.

2- البعد عن التخطيط الاستراتيجي، والاكتفاء في بعض الأحيان بالتخطيط قصير الأجل.

3- عدم اعتماد ونشر الرؤية والرسالة في الجامعات والكليات والفروع.

4- مركزية القرارات داخل الجامعات، وعدم تفعيل الاختصاصات الواردة في الهيكل التنظيمي لها.

5- عدم الاستقرار الإداري، والتغيير المستمر في لوائح الدراسة ونظمها، وهذا جعل من الصعب وضع خطط استراتيجية.

- 6- عدم الاستقرار الإداري والأكاديمي والتغيير المستمر، وبخاصة في القيادات العليا، مما جعل من الصعب وضع خطط تشغيلية.
- 7- عدم توافر قواعد بيانات يمكن الاستناد عليها في استخلاص المعلومات، واتخاذ القرارات بشكل صحيح.
- 8- وجود نوع من الإذعان الواضح لدى الإدارة العليا اتجاه المشاكل الاجتماعية، دون الاستناد على أسس علمية، أو مبررات، أو خطوات قانونية عند فتح فروع للكليات، أو إنشاء أقسام علمية، أو فتح قاعات دراسية، وقد يحدث ذلك دون الرجوع إلى الكليات الأصلية، أو التنسيق معها.
- 9- وجود بعض كليات خارج مقرات بعض الجامعات، وصعوبة الاتصال والتواصل مع المقرات الرئيسية، مما أسهم في إعاقة عملية التطوير والتحسين في الخطط، والبرامج الأكاديمية، والأنشطة الداعمة لها.
10. ضعف التنسيق والتواصل بين الإدارة العليا وبين عدد من الكليات أو الفروع التابعة لها.
- 11- عدم قناعة أو تقبل ثقافة الجودة من بعض القيادات الأكاديمية والإدارية بالجامعات.
- 12- على الجامعات الاهتمام بالحوافز الإيجابية المادية والمعنوية لأعضاء هيئة التدريس والموظفين، ومراعاة العدالة في الفرص؛ لغرس الانتماء والولاء في نفوسهم.
- 13- مرتبات أعضاء هيئة التدريس غير ملائمة، مقارنة بمرتبات عضو هيئة التدريس الأجنبي، ويأتي هذا في أعلى قائمة هموم أعضاء هيئة التدريس.
- 14- إيجاد برامج لتحفيز الأقسام والكليات والفروع المتميزة في تطبيق الجودة ومكافأتها.
- 15- العوز والنقص الواضح في الموارد المادية اللازمة للإنفاق على البرامج والخدمات التعليمية.
- 16- ضيق الصلاحيات الممنوحة للقيادات الأكاديمية في جميع المستويات، والتغيرات المستمرة في البنية التنظيمية، والضبابية والتشويش في الأدوار والمسؤوليات الإدارية والأكاديمية، وهذا قوض المساعي الرامية لتطوير البرامج، وتحسين نوعية التعليم الذي يُقدم.
- 17- محاولة حل جميع المشكلات المتراكمة عبر سنوات طويلة في وقت واحد.
- 18- توقع الإدارات العليا بالجامعات الوصول إلى نتائج فورية لأنشطة وبرامج الجودة، وليس على المدى البعيد.

19- لا توجد سياسات واضحة في بعض الجامعات لتحقيق الجودة وضمانها.

20- عدم وضع سياسات واضحة لبرامج الإيفاد إلى الخارج.

21- عدم اهتمام الجامعات بتطوير برامجها الجامعية والعليا، وربطها بمتطلبات سوق العمل.

وفيما يتعلق بالتحديات الداخلية التي تواجه مهنة التدريس في الجامعات الليبية الحكومية، أكد التقرير على أنّ كثيراً ممن يمارسون مهنة التدريس الجامعي لا علاقة لهم بها، وكذلك حدد التقرير أهم مواطن الضعف المتصلة ببعض أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الليبية، التي تعرقل تأصيل الجودة وضمانها. (تقرير الزيارات الاستطلاعية : 2013م)، ولخصها في التالي :

1- ضعف التكوين المهني لبعض أعضاء هيئة التدريس.

2- عدم قيام الجامعات بإعداد وتجهيز دورات تدريبية لغرض التنمية المهنية.

3- عدم تقبل وجهات نظر الطلبة في القاعات التدريسية، والتقليل من أهمية تلك الآراء.

4- الاعتماد على أسلوب الحفظ والتلقين.

5- قيام بعض الأساتذة بتدريس مواد غير متمكنين منها.

6- عدم الالتزام بمواعيد المحاضرات.

7- عدم تطوير المناهج والمقررات الدراسية.

8- عدم الالتزام بمعايير التقييم الخاصة بالطلبة.

9- عدم الالتزام بالساعات المكتبية المخصصة لمراجعات الطلبة.

10- تعدي بعض الأساتذة على الطلبة بألفاظ نابية.

أمّا فيما يتعلق بالتحديات التي تواجه نوعية البرامج التعليمية، فقد أكد التقرير على وجود تردٍ في نوعيتها، وأنها متسمة بالسّمات التالية (تقرير الزيارات الاستطلاعية : 2013م) :

• تدني التحصيل المعرفي.

• ضعف القدرات التحليلية والابتكارية، واطراد التدهور فيها.

• عدم استخدام التقنيات الحديثة.

وأما فيما يتعلق بأهم التحديات البرمجية التي تواجهها الجامعات الليبية، فهي الحاجة لمواءمة جل البرامج التعليمية لاحتياجات سوق العمل، لكون تلك البرامج لا تترجم مخرجاتها وفقاً لسوق العمل، ولذا ستظل ترفاً في وطن هو في حاجة ماسة لكل الكوادر والأطر، كما أن هناك بعض التحديات

الداخلية الأخرى التي تواجه جل الجامعات الليبية، وتتلخص في:

- قبول أعداد متزايدة من الطلبة فوق القدرة الاستيعابية للجامعات.
- الابتعاد عن معايير الجودة وضمانها فيما يتعلق بتنفيذ العملية التعليمية، من قاعات دراسية، ومكتبات، ومعامل وورش ومختبرات، إضافة إلى انعدام الخدمات الداعمة والمساندة للعملية التعليمية.

إذاً تتعدد مظاهر الأزمة التعليمية بالتعليم الجامعي وتتداخل، مما يكون له عواقب وخيمة، وكان من نتائج ذلك خلق جامعات مشوهة، لا تتوافر فيها أبسط مقومات الحياة الجامعية، مما أدى إلى تدهور الوضع العلمي للبرامج التعليمية، الذي أدى بدوره إلى زيادة نسب البطالة في صفوف خريجي الجامعات.

ثانياً: تحديات خارجية

المقصود بالتحديات الخارجية: تلك التحديات التي تواجه الجامعات، وتسببها عوامل من خارجها، وأهمها:

1- القرارات التي تُتخذ على مستوى وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، ولا تأخذ في اعتبارها التحديات التي تواجه فروع الجامعات، وبخاصة فيما يتعلق بالشروط والمواصفات المطلوبة في أعضاء هيئة التدريس الجامعيين، زيادةً على أنها لم تتح الفرص لإدارات الجامعات وفروعها لمواجهة تلك التحديات.

2- عدم وضع سياسة واضحة تتعلق بقبول الطلبة، بما يتلاءم والقدرة الاستيعابية للجامعات.

3- عدم قيام وزارة التعليم العالي والبحث العلمي بإرساء الهياكل التنظيمية، والتوصيف الوظيفي، واللوائح التنظيمية التفصيلية، التي تعكس واقع الجامعات، وتستوعب نموها المستقبلي.

4- عدم كفاية ميزانيات الجامعات، وعدم تكافؤ بنود صرفها، كما أن أوقات صرفها غير مناسبة، مما ترتب عليه عدم تمكن الجامعات من تحقيق أهدافها بالجودة المطلوبة.

5- إعادة النظر في القوانين المنظمة لعملية الصرف المالي، بما يضمن سرعة الإنجاز، وتطوير الأداء وتجويده.

6- عدم التزام الوزارة بتسييل الميزانية في الوقت المحدد، الذي يدعم قيادات الجامعات في التصرف الصحيح في الميزانية.

7- عدم استكمال مشروعات الصيانة المتوقفة، وفي مقدمتها المكتبات المركزية، ووضع الخطط

اللازمة لاستحداث مبان جديدة.

- 8- عدم تطبيق مبدأ المساواة في حال التجاوزات ، وتغلب المصالح الشخصية على العامة.
- 9- عدم وضوح آلية قبول الطلاب بالجامعات ، وكذلك الانتقال من الجامعات المختلفة وإليها.
10. نقص التشريعات واللوائح القانونية ، أو ضعفها ، إن وجدت ، لإرساء الجودة وضمانها في الجامعات.

كما بيّن تقرير الزيارات الاستطلاعية وجود تحدٍّ يواجه الجامعات الليبية ، وتعيشه بالفعل ، وهو أزمة ثقافة الجودة وضمانها ، حيث إن تجلياتها المؤسسية والبرامجية في الجامعات ليست سوى أعراض ، وأنها تستمد أسبابها الجوهرية من أرضيتها الفكرية ، الراجعة إلى وجود خلل في فهم الجودة وتطبيقها وممارستها ، حيث تتخذ الأزمة شكل إقامة اضطرارية في عين الإعصار ، وتكون في منزلة بين منزلتين ، نتيجة اصطدام بين إرادتين متعادلتين حتي الآن : إرادة تشد إلى الخلف ، وأخرى تدفع إلى الأمام وتتوق إلى المستقبل ، كما أن الفروق بين طرفي الأزمة سرعان ما تختفي من أمام العين الفاحصة ، ويظهر للمتمعن أن الطرفين كليهما ليس لديه مشروع وخطط واضحة ، مما يرجح أننا أمام أعراض أزمة ، ولسنا أمام جوهرها (تقرير الزيارات الاستطلاعية : 2013م).

كما تناول التقرير القيادات الجامعية ، باعتبارها القاطرة التي تقود الجامعة نحو التحسين والتطوير ، حيث أكد على أن بعض الجامعات لا تخلو من وجود قيادات جيدة ، لكن هذه الاستثناءات لا تنفي القاعدة ، حيث لوحظ من خلال الزيارات والمقابلات مع عدد من القيادات الجامعية ، أنها جزء من تركة الدكتاتورية وإرثها ، لأنها لم تنجُ ، في جانب كبير منها ، من مرض إنتاج الدكتاتورية من الناحية الذهنية ، مع حفظ المقامات واحترام الاستثناءات ، وهذه القيادات قد تكون عالمة بما للعبارة من دلالة العلم بالشيء وحفظه ، لكنها ليست قيادات مثقفة بما للعبارة من دلالات السؤال والشك ، واحترام الاختلاف ، والاعتناع بنسبية الحقيقة ، وهذا ، في حقيقة الأمر ، هو الجانب الأكبر من الأزمة الحالية التي تعيشها الجامعات الليبية (تقرير الزيارات الاستطلاعية : 2013م).

وبشكل عام فإن سوء المخرجات التعليمية أحدث فجوةً بين سوق العمل ومستوى التنمية من ناحية ، وبين نواتج التعليم من ناحية أخرى ، بالتالي فإن أكثر جوانب التعليم أزمة في الجامعات الليبية هو عدم قدرتها على توفير متطلبات التنمية المجتمعية ، (تقرير الزيارات الاستطلاعية : 2013م).

كيف يتم إصلاح نظام التعليم الجامعي الحكومي في ليبيا؟

لم يكن من الممكن في السابق أن يطرح موضوع إصلاح التعليم الجامعي في ليبيا موضوعاً عاماً للمناقشة، لأن ذلك يدخل ضمن الخطوط الحمراء، التي ينبغي عدم تجاوزها، والتي تستلزم أولاً أخذ إشارة الموافقة من النظام السياسي، ليأتي دور الخبراء والباحثين والمهتمين لتناول موضوع إصلاح التعليم، وفقاً لقوالب جاهزة مسبقاً من النظام السياسي، وفي حين أن الحكومات المتعاقبة خلال مرحلة ما بعد 2011م وحتى 2014م لم تأخذ قضية إصلاح التعليم الجامعي على محمل الجد، ولم تنتهز الفرصة التي أتاحها لها الحراك المجتمعي العام 2011م، وأهملت معالجة مشاكل التعليم الجامعي، على الرغم من كون أزمة المجتمع الليبي في مرحلة ما بعد 2011م، «حسب وجهة نظري» هي في الأصل أزمة تعليمية بالدرجة الأولى، قبل أن تكون سياسية، حيث لم يستطيع النظام التعليمي السابق بناء عقيدة وطنية، وقواعد مشتركة لماهية ليبيا الوطن، إنما كان النظام التعليمي قائماً على فلسفة وعقيدة شخصنة الوطن، حيث غدت الجامعات مرتعاً لعقائد تلك الفلسفة، بالتالي فإن الإجابة على التساؤل المطروح بالشكل المناسب والصحيح يحتاج إلى فتح قنوات حوار ونقاش بين أطراف العملية التعليمية كافة، وإقناعهم بأن حل المشاكل والتحديات التي تواجه التعليم تتطلب مشاركة الجميع، بغية الوصول إلى مقارنة شاملة، تهدف إلى تحديث مقاصد التعليم الجامعي وغاياته، وجعله أكثر انسجاماً مع حاجات الأفراد والمجتمع، من خلال تشخيص واقع التعليم، وتحديد آليات الإصلاح المطلوبة وخطواته، كما أن تلك الإجابة تعتمد، إلى حد كبير، على وضع إجابة واضحة ومحددة لتساؤل مهم، وهو: ماذا نريد من إصلاح التعليم الجامعي الحكومي في ليبيا؟ لكون هذه الإجابة ستمكننا من امتلاك رؤية واضحة المعالم عن المستقبل، انطلاقاً من فهم أجدية هذا الحاضر، وما يكتنفه من غموض وارتجالية.

في الحقيقة إن مسمى الإصلاح معناه: البحث عن كل ما هو صالح، والمقصود بالإصلاح هنا هو: إعادة تعريف الجامعات، أي إعادة البناء بشكل صحيح وسليم، بعيداً عن الترميم والترقيع، ومن ثم أعتقد أن الإصلاح الجيد يشترط أولاً الكشف عن مواطن الضعف، وإعلانها للجميع، دون خوف أو تردد، وسوف أحاول هنا تقديم بعض الأفكار حول هذا الموضوع، ووضع مقارنة لماهية الإصلاح المطلوب، انطلاقاً من استحضار بعض التجارب والمبادرات الدولية التي حققت نجاحات في عمليات الإصلاح، بغية أن ندرك، وندرس، ونُحلل مظاهر التوفيق والسداد أو الإخفاق، كما أننا لا ينبغي من ذلك نسخ تلك التجارب، إنما الهدف يكمن في تعلم كيفية تنفيذ الإصلاح بطرق فعّالة، ومن ثم يمكننا

وضع آليات وخطوات الإصلاح الممكنة، إضافة إلى كون ذلك ربما يُشكل مدخلاً لفتح باب الحوار والنقاش في هذا الموضوع لجميع المهتمين، والراغبين في إثراء الموضوع، وصولاً إلى تحديد التوصيات والحلول المقترحة، وبالتالي سيتم التطرق إلى التجارب الإصلاحية التالية:

1 - التجربة اليابانية في إصلاح التعليم العالي.

2 - التجربة السنغافورية في إصلاح التعليم العالي.

3 - التجربة الأوروبية في إصلاح منظومة التعليم العالي.

وفي الحقيقة تشكل كل تجربة من هذه التجارب مجاًلاً واسعاً للبحث والدراسة، بالتالي سنكتفي فقط بسرد أهم خطوات ذلك الإصلاح والإنجازات التي تم تحقيقها، وأساليب التنفيذ، دون الخوض في تفاصيل تلك الخطوات، وآليات تنفيذها.

أولاً: التجربة اليابانية في إصلاح التعليم العالي

أخذت اليابان في بداية نهضتها عام 1964م، بالنظم التعليمية الأوروبية والأمريكية، ولكن لم تمض إلا سنوات معدودة حتى ثبت فشل هذه النظم المستوردة، وقصورها في تحقيق الغاية المرجوة منها، مما دعا إلى تنبي إصلاحات تجديدية نابعة من التراث الثقافي الياباني تمثل في قانون إصلاح التعليم في عام 1971م، كما تخوض منظومة التعليم الجامعي حالياً أكبر إصلاحات تشهدها، نتيجة لأسباب أهمها (روجر غودمان: 2011: 73):

1 - خلال حقبة التسعينيات صار قطاع التعليم العالي، مثله مثل سائر القطاعات الأخرى، مطالباً بقدر أكبر من الإنتاجية والفاعلية، فلم تعد مرحلة الدراسة الجامعية تمثل فترة انتقالية في النمو الاجتماعي للفرد بين مرحلتي الدراسة الثانوية، ذات القواعد الصارمة من جهة، والحياة المهنية من جهة أخرى.

2 - حصول الجامعات اليابانية على تصنيفات ضعيفة في قوائم التصنيف العالمي، فمثلاً لم تظهر سوى جامعتين يابانيتين (طوكيو - وكيوتو) في قائمة أفضل 100 جامعة في العالم، وخمس جامعات بين أفضل 200 جامعة، وذلك حسب تصنيف تايمز للجامعات عام 2010.

3 - عدم إقبال الطلاب الأجانب على الدراسة في الجامعات اليابانية، نتيجة لنقص التدريس باللغة الإنجليزية.

4 - نقص الطلب على التعليم الجامعي؛ نتيجة لنظام التوظيف بالأقدمية، الذي لا يشجع على

- إعادة تأهيل الموظفين وتدريبهم في منتصف حياتهم المهنية.
- 5- لا تمتلك اليابان نظاماً متطوراً للتعليم العالي بدوام جزئي، وربما يعزى ذلك إلى تفضيل الشركات اليابانية تدريب موظفيها داخل مقارها، بدلاً من الاعتماد على مؤسسات خارجية.
 - 6- ومع تلك الأسباب بدأت الحاجة إلى اتخاذ إصلاحات جذرية لنظام التعليم العالي في مجمله، وتضمنت النقاط التالية (روجر غودمان: 2011: 75).
 - 7- تحويل الجامعات اليابانية الحكومية إلى هيئات مستقلة، ولم يعد أعضاؤها وكوادرها مجرد موظفين يضمنون الوظائف مدى الحياة.
 - 8- تعزيز سلطة رؤساء الجامعات إلى حد كبير، وبدء التركيز على سياسة التقويمات الاستباقية.
 - 9- إعطاء المزيد من الحرية للجامعات في تجريب أفكار جديدة في السوق، وقياس مدى نجاحها.
 10. تقليص الصعوبات في الحصول على الاعتماد والاعتراف الخارجي، المطلوب لإنشاء أقسام، وبرامج دراسية جديدة، ومؤسسات جديدة إلى حد ما.
 - 11- تحويل عملية التمويل المالي للجامعات على أساس التنافس، لا على أساس العراقة والقدم.
 - 12- وجود شراكة بين الجامعات والشركات والمصانع.
 - 13- توفير بيئة تدعم وتسهل تبادل الطلاب على المستوى الدولي.
 - 14- تخفيض الرسوم الجامعية.
 - 15- مراجعة المناهج وأساليب التدريس.
 - 16- المرونة بشأن العمر الذي يبدأ الطلاب فيه بالالتحاق بالجامعات.
 - 17- تقسيم الجامعات إلى نوعين، جامعات مهتمة بالأبحاث، وجامعات تُعنى بالتعليم.
 - 18- إعادة النظر في عدد سنوات الدراسة في التعليم العالي.
 - 19- تقديم برامج باللغة الإنجليزية في بعض الجامعات البارزة.
 - 20- تطبيق إجراءات أكثر مرونة بشأن تعيين الكوادر الأكاديمية.
 - 21- التجاوب مع مستجدات سوق التعليم العالي.

ثانياً: التجربة السنغافورية في إصلاح التعليم العالي

يقول الكاتب الأميركي الشهير توماس فريدمان، في مقالة يتحدث فيها عن تطور التعليم في سنغافورة: (لا تكفي سنغافورة بالتفوق على جاراتها الآسيويات فحسب، بل تشعر بأن عليها أن

تتفوق على أي مكان، حتى علينا نحن في الولايات المتحدة، والرسالة التي تبعث بها هذه الدولة إلينا هي أنها لا تسابقنا باتجاه الهبوط إلى سفح الجبل، بل باتجاه القمة).

(www.snyar.net/blog/2011/08/22)

إن النظام التعليمي السنغافوري متقدم جداً، ولكنه انتقائي جداً في الوقت نفسه، حيث أن أقل من 25٪ من الطلبة يستطيعون الوصول إلى الجامعة، بينما لا يبلغ عدد السكان في سنغافورة سوى 6.4 مليون نسمة في عام (2007)، لذا فإن أكثر من 20000 طالب سنغافوري يغادرون سنغافورة في كل سنة من أجل متابعة دراساتهم العليا في دول أخرى. ومن جهة أخرى تطمح سنغافورة إلى استقبال 150000 متعلم من مختلف المستويات من دول أخرى في أفق سنة 2015.

وقد طرح رئيس الوزراء السنغافوري (جوه شوك تونغ) مبادرته لتطوير التعليم في سنغافورة، حيث طلب من المسؤولين عن التعليم في بلاده أن يعيدوا النظر في دور المؤسسات التعليمية ودور المعلمين إزاء الطلبة المتعلمين، وأن ينتقلوا بمفهوم التعليم من التلقين، المعتمد على قدرات التذكر والحفظ، إلى تعليم الطلبة مهارات التفكير، والاتجاه نحو التعلم والتقصي الذاتي، مبيناً أن تقدم الوطن مرهون بتقدم المواطن، وتقدم المواطن لا يتحدد بمدى ما حصله من معارف أو بما نجح فيه، وإنما بمدى تمسكه بمواصلته للتعلم، وقدرته على التفكير؛ لاتخاذ القرارات المناسبة في التعامل مع ما يواجهه من عوائق ومشكلات في حياته اليومية، والمواطن ليس مطالباً فقط بالتكيف مع الأحداث المحيطة به، بل عليه صنع وتشكيل وصياغة مستقبل بلاده أيضاً بما يتواءم مع التطورات العلمية والاقتصادية العالمية، ولكي يُعد المواطن لذلك، لا بد أن يتعلم مهارات التفكير، لكي تساعد وتعضده في تحقيق هذا الهدف.

(www.sciemaths.com/vb/showthread.php)

كما سعت الحكومة في إطار إحداث إصلاح منظومة التعليم العالي إلى زيادة عدد الأماكن في التعليم بعد الثانوي، وتبنت عدة أساليب منها:

- 1 - تطوير «معهد سنغافورة للإدارة» ليصبح جامعة ثالثة.
- 2 - مضاعفة الطاقة الاستيعابية لبرنامج درجة جامعة سنغافورة المفتوحة إلى 6000.
- 3 - تقوية المعاهد متعددة التقنيات وتدعيمها.
- 4 - توسعة التعليم في الدراسات العليا، ومضاعفة الإمكانيات الاستيعابية للدراسات العليا بحلول عام 2000م.
- 5 - العمل على جعل جامعاتها عالمية المستوى.

6- كما أصبحت الجامعات مهمة للصناعة، وأساساً لتكوين الثروة من خلال نقل التقنية إلى الصناعة بواسطة البحوث، وتشمل الجهود المبذولة لرفع مستوى الجامعتين الموجودتين ما يلي:

- تحويل جامعة نانيانج التقنية إلى جامعة متكاملة.
- مراجعة مناهج المراحل الجامعية الأولى؛ لضمان ملاءمتها وحداثتها، وأنها جيدة الإعداد وحسنة الترتيب، حتى لا يحدث تبديد للطاقات في التعلم غير المنتج، مثل استظهار المعلومات المتيسرة في متناول الطالب، وأنها كذلك واسعة القاعدة، شاملة للتخصصات بدرجة تكفي لتخريج طلبة متكاملين المعلومات، ملتزمين بمتطلبات مكان العمل في القرن الحادي والعشرين، كما أنها تؤكد على أعمال الفكر والمهارات العملية.
- مراجعة إجراءات التقييم، مثل (اختبارات الكتاب المفتوح التي ستشكل ما يصل إلى ثلث مجموع الامتحانات بعد خمس إلى ست سنوات)، بهدف ضمان اختبار الكفاءات المطلوبة.
- استحداث استراتيجيات تعليم وتعلم تتسم بالتجديد والإبداع، مثل التعلم في موقع المشروع، والبرامج الخاصة، مثل (برنامج تطوير المواهب، وبرنامج البحوث الجامعية لما قبل التخرج، وبرنامج البحوث العلمية لطلبة الكليات المتوسطة - وبرنامج الكتابة الإبداعية).
- اجتذاب الطلبة الموهوبين من المنطقة.
- إقامة معاهد بحوث وطنية عالمية المستوى، يتم ربطها بشكل وثيق بالجامعات والصناعة.
- جعل سنغافورة مركزاً للتعلم، نابضاً بالنشاط، مع استقطاب مشاركة علماء بارزين، بحيث يتم من خلال ذلك مساعدة البلدان الأقل تطوراً في المنطقة لتحديث هياكلها الحكومية والاقتصادية وتطويرها، مما يمكن من أقلمة سنغافورة.
- التعاون مع العمال والنقابات وأصحاب العمل، لتوفير التدريب المناسب ورفع الكفاءة.
- ولكن في الوقت الذي يستمتع فيه بالإنجازات، ثمة إدراك بأنه ليس هناك مجال للرضا عن النفس، حيث لا مفر من القيود تقريباً في عالم يفتقر إلى الكمال، لكنه في معزل عن ذلك لا بد من المراجعة والتكيف الدائمين في عالم يتغير باستمرار، ومجالات النقد معروفة جيداً.

(www.ahewar.org/debat/show.art.asp)

ثالثاً: التجربة الأوروبية في إصلاح منظومة التعليم العالي

بدأت الدول الأوروبية بعمليات إصلاح لنظام التعليم العالي، حيث بدا واضحاً لها أنه لا مفر من القيام بحزمة من الإصلاحات الهيكلية والجوهرية، وقد كانت البداية من فرنسا سنة 1997م، حيث قام وزير التعليم العالي الفرنسي بتكوين لجنة خبراء على رأسها الشخصية المعروفة (جاك أطالي)، أوكلت إليها مهمة إعداد فرنسا «للتنافس المستقبلي فيما يخص المادة الرمادية»، وكانت وظيفة هذه اللجنة بالدرجة الأولى إعداد تقييم جذري وشامل لنظام التعليم العالي بفرنسا، ورصد نقاط القوة والضعف، ومن ثم وضع أسس لتطوير هذا النظام من أجل أن يكون قادراً على استيعاب المستجدات العلمية والتقنية، مما يبيوئ فرنسا مكانة متقدمة في المستقبل.

ورغم أن هذه اللجنة كانت فرنسية بحتة، إلا أن دراساتها وأبحاثها تطرقت إلى مكامن الخلل، وبرامج الإصلاح مقارنة مع الدول الأوروبية المتقدمة، مثل: بريطانيا، وألمانيا، وإيطاليا، وهو ما نلمسه عند قراءة التقرير الذي أتى تحت عنوان «نحو نموذج أوروبي للتعليم العالي».

وكان عمل هذه اللجنة مهماً جداً وحافزاً حتى بالنسبة للدول الأوروبية الأخرى، إذ تبين أنه لا يمكن إصلاح النظام التعليمي دون الأخذ في الاعتبار وجود فرنسا داخل منظومة أوروبية في تطور مستمر على كل الصعد، ومن بينها التعليم العالي. وفي عام 1998م، أطلق وزراء التعليم العالي بكل من إيطاليا، فرنسا، وبريطانيا، وألمانيا إعلان السوربون الذي يهدف إلى إقامة فضاء أوروبي موحد للتعليم العالي، يدعو الدول الأوروبية إلى الالتزام بالعمل على هذا الهدف بما يتلاءم وتحديات القرن الجديد.

هذا الإعلان لقي صدى وترحيباً كبيرين من طرف النظراء الأوروبيين، إذ بعد سنة من تاريخه، أي في سنة 1999م اجتمع وزراء التعليم العالي الأوروبيون بمدينة بولونيا الإيطالية، وأطلقوا إعلان بولونيا الشهير حول إصلاح نظام التعليم العالي بأوروبا. وتعد هذه المبادرة أكبر عملية إصلاحية في تاريخ التعليم العالي، إذ إنها تهدف إلى توحيد نظام التعليم فيما يزيد على 4000 مؤسسة تعليم عال، يتخرج فيها أكثر من اثني عشر مليوناً من الطلاب سنوياً.

أهداف نظام بولونيا للتعليم العالي

تضمنت وثيقة بولونيا الإصلاحية ستة أهداف عامة، ينبغي الوصول إليها بحلول سنة 2010م، في

كل الدول المعتمدة لهذا المنهج الجديد، وهي :

- 1- اعتماد نظام موحد للشهادات العليا، يفسح المجال أمام مقارنة سلسلة بين الشهادات المتحصل عليها في مختلف الدول الأوروبية، دون اللجوء إلى معادلات الشهادات من دولة إلى أخرى، فمن جهة تسهل هذه العملية إدماج الطلبة في المؤسسات التعليمية من مختلف دول أوروبا، ومن جهة أخرى تمنح للنظام التعليمي الأوروبي قدرة أكبر على جذب الطلبة الأجانب من خارج المجموعة الأوروبية.
 - 2- اعتماد نظام دراسي موحد، قائم على مرحلتين أساسيتين (السلك الأول، والسلك الثاني)، تليهما مرحلة ثالثة (السلك الثالث) مخصصة للبحث العلمي فقط.
 - 3- اعتماد نظام موحد لقياس مكتسبات الطالب، وتقييم أدائه، ومدى تقدمه خلال مشواره الدراسي.
 - 4- تسهيل التنقل، وتذليل كل العقبات التي تحول بين الانتقال من بلد إلى آخر، سواء تعلق الأمر بالطلبة، أم الباحثين، أم الأطر الإدارية.
 - 5- دعم التعاون الأوروبي في مجال تطوير التعليم والمؤسسات التعليمية العليا وتكثيفه، والعمل على إيجاد آليات موحدة لقياس الجودة.
 - 6- دعم وتعزيز البعد الأوروبي بكل أنواعه، التاريخية والاجتماعية والسياسية، فيما يتعلق ببرامج التدريس والتعاون، وبرامج تنقل الباحثين والطلبة.
- ولتفعيل هذا الإعلان الإصلاحي لمنظومة التعليم قامت الدول الأوروبية بما يلي :
- تشكيل لجنة عليا، مهمتها الإعداد الجيد للنظام الجديد، وتتألف من الكونفدرالية الأوروبية لرؤساء الجامعات، والجمعية الأوروبية للجامعات، والهيئة الأوروبية، إضافة إلى مؤسسات أخرى متخصصة لها صبغة استشارية ضمن هذه اللجنة.
 - إقامة دورات وندوات حول النظام الجديد، سميت «دورات بولونيا» عبر كامل التراب الأوروبي، يتم خلالها التحدث إلى الأكاديميين والمتخصصين؛ للتعريف بالنظام الجديد، ونوعية العقبات التي قد يواجهها، وسبل تذليلها.
 - تنظيم لقاءات مخصصة مع الطلاب الأوروبيين؛ للتعرف على آرائهم وهواجسهم تجاه هذا التغيير المرتقب.
 - تتم مراجعة شاملة لكل ما تحقق خلال الاجتماعات الدورية لوزراء التعليم العالي، حيث تتم المصادقة على ما أنجز، والتوصية بما ينبغي فعله، مع تحديد واضح للأولويات.

- قامت كل دولة بتنظيم اجتماعات مكثفة لإعداد استراتيجية وطنية للتطبيق، مستعينة بكل مكونات المجتمع الفاعلة.
- قامت كل مؤسسة تعليمية باجتماعات دورية، من أجل إعادة صياغة المقررات لكل الدروس ومختلف الشعب، وتكييفها بما يتماشى مع أهداف نظام بولونيا، إضافة إلى إعداد المرحلة الانتقالية.

قراءة لتجارب الإصلاح السابقة

بعد استعراض تلك الأفكار والبرامج لإصلاح منظومة التعليم الجامعي، يمكن استخلاص النتائج التالية :

- لا بد من التخلي عن الاعتقاد السائد لدى العديد من المسؤولين والمفكرين العرب بأن التعليم العالي في البلدان المتقدمة هو النموذج المثالي الذي ينبغي تقليده والاقتراء به من أجل رفع مستوى تعليمنا العالي. فمن المعروف أن التعليم العالي في البلاد العربية قد ابتعد كثيراً عن التعليم العالي في البلدان المتقدمة، في محتواه وفي دوره الاجتماعي. ومع أن المسؤولين في بلادنا العربية يبذلون جهوداً كبيرة لتقليد التعليم العالي في البلاد المتقدمة، غير أن هذه الجهود قاصرة عن اللحاق به، فقد بلغ التعليم العالي في تلك البلاد شأواً رفيعاً، وامتلك تميزاً في بناء ثقافة متكاملة، سياسية واجتماعية وثقافية، من خلال مشاركته الفعالة في هذا البناء. أما مجتمعاتنا العربية فتختلف في بنيتها، وفي مراحل تطورها، وفي حاجاتها عن المجتمعات المتقدمة. وعلينا أن نستنبط الوسائل والأساليب المناسبة لإصلاح التعليم العالي العربي، وهي وسائل وأساليب قد تختلف من قطر عربي إلى آخر، نظراً لاختلاف مستوى تطور المجتمع والنظام التربوي والتعليمي فيه، كما علينا أن نعي أن التجديد لا يتم من خلال التقليد.
- الإصلاح الناجحة تأتي انطلاقاً من الوعي الذاتي والجمعي بأهميتها والحاجة إليها.
- وجود التعليم بصفة عامة، والتعليم الجامعي بصفة خاصة في رأس قائمة اهتمامات المجتمع، وليس في ذيلها.
- وجود إدارة سياسية وقيادة واعية بأهمية إصلاح منظومة التعليم العالي.
- رصد مبالغ مالية لعمليات الإصلاح.
- مشاركة أطراف العملية التعليمية كافة في عملية الإصلاح.

- إرساء معايير واضحة تحكم سير العملية التعليمية.
- العمل على تغيير أساليب التعليم الجامعي ، بحيث تستطيع الوقوف أمام التحديات المستقبلية والعمل على مواجهتها.
- هناك حاجة ضرورية للارتقاء بمستوى جودة المخرجات ، لأن تقدم المجتمعات يعتمد على كفاية مخرجاتها لنخبة متميزة ، بما يضمن توظيفها لمصلحة مستقبل المجتمع وازدهاره.
- أن يكون إصلاح التعليم وتجديده نابعاً من التراث الثقافي للمجتمع.
- القيام بعملية المقارنة مع أنظمة التعليم العالي المتقدمة.
- استناد عملية الإصلاح إلى التخطيط والتقويم والبحث والمنهج العلمي.
- النظر إلى التعليم الجامعي على أنه القاطرة التي تقود المجتمع ، وأنه حجر أساس التنمية والنهوض الحضاري.
- تنظر هذه الدول إلى إشكاليات التعليم الجامعي بشكل دائم ومستمر ، ومن ثم فهي تعمل بكامل قواها من أجل الاستثمار في هذا القطاع ، لكونه الضامن لاستمرار عملية البناء والتطوير.
- بعد استعراض بعض برامج وتجارب إصلاح منظومة التعليم الجامعي ، فإن السؤال الذي يمكن أن يُطرح الآن هو :

هل يمكن إصلاح منظومة التعليم الجامعي الحالي؟

إن الإجابة عن هذا السؤال بـ(نعم) مرتبط بالوعي بدقة الوضع الحالي ، وبرؤية شمولية ومنهجية لمستقبل الجامعات ولدورها في عملية التنمية ، بحيث يتم وضع التعليم الجامعي في هرم اهتمامات الدولة ، وهذا مرتبط بوجود قيادة سياسية واعية بأهمية أن الاستثمار في إصلاح منظومة التعليم العالي هو مشروع واعد ، وبالتشاور بين كل الأطراف المعنية ، كذلك ضرورة وضع ميزانية محددة وواضحة للصرف منها على عمليات إصلاح تلك المنظومة ، وإذا تم الاتفاق على عملية الإصلاح فإن السؤال الذي يمكن أن يطرح هو :

ما هي الموضوعات التي يجب أن يشملها الإصلاح، يُعطي الإصلاح ثماره؟

إن نجاح عملية إصلاح التعليم الجامعي رهين بمدى تناغمه مع المشروع المجتمعي المتوافق عليه ، ومدى ارتباطه وتجاوبه مع التغيرات والتحولات التي ترافقه ، خصوصاً ونحن نعيش عصر اقتصاد المعرفة ، وما يفرضه من تحديات ورهانات ، وما يتطلبه من اجتهادات ومجهودات ، غرضها تأسيس مجتمع

العلم والمعرفة، وعلى اعتبار أنه لا يمكن إصلاح التعليم الجامعي بمعزل عن إصلاح التعليم الأساسي والثانوي، ومن ثم الإصلاح السياسي والاقتصادي والثقافي والمجتمعي في شموليته، كما أنه يعتمد على مدى ترابط عمليات الإصلاح، ووحدة أهدافها، وسرعة تواصل المعلومات ذات العلاقة، لأن أي انفراط في عقدها واختلاف أهدافها، يخل بترابطها ويطيح بجودتها، وبالتالي لن تُؤتي عمليات الإصلاح نتائجها.

كما يمكن القول إن أولى خطوات الإصلاح في التعليم قد تبدأ من خلال البحث عن إجابات للسؤال الذي تم طرحه سابقاً، وهو:

• كيف تتم عملية الإصلاح؟

• ما هي الموضوعات التي يجب أن يشملها الإصلاح؟

ويكمن الهدف من هذه الإجابات في إعطاء الإصلاح ثماره المطلوبة، من خلال إزالة ما في الأذهان من الالتباسات والشبهات في عملية إصلاح منظومة التعليم الجامعي، إضافة إلى تفادي الإبهام، وأن يتم رسم خط واضح عن موضوعات الإصلاح، حتى لا يبقى هناك مجال للخلط فيها. ولقد حدد الدكتور عمر التومي الشيباني مجموعة من المبادئ والشروط الواجب توافرها في عملية إصلاح التعليم حتى يحقق الفوائد المرجوة منه، والغايات المبتغاة منه، والآمال المعقودة عليه (عمر التومي الشيباني: 2004: 153):

1- أن يكون واضحاً في مبادئه ومنطقاته، والأهداف التي يسعى إلى تحقيقها وأولوياته والتطوير والتجديد، إضافة إلى كل ما يتخذ في إطاره من قرارات، وما يقترح في إطاره من بدائل وخطوات وإجراءات.

2- تحديد الاحتياجات المستقبلية لتنمية المجتمع الليبي الشاملة من القوى العاملة المعلمة والمدرّبة في مختلف أنواع ومستويات التعليم والتدريب.

3- أن يكون وثيق الارتباط بفلسفة وأهداف وسياسات واستراتيجيات التعليم والتنمية في ليبيا، وبالخطط المرسومة للتنمية الشاملة في ليبيا بجميع أنواعها، وجوانبها الثقافية والاجتماعية والاقتصادية والبشرية، خاصة التنمية البشرية.

4- أن يعمل على تحويل التوقعات الإنمائية إلى سياسات ومشروعات وبرامج تعليمية تفي بالاحتياجات المستقبلية لمسيرة التنمية الشاملة في ليبيا.

إذن يمكن القول: إن إصلاح التعليم الجامعي لا يمكن أن يحقق الأهداف المرجوة منه إلا إذا كان جزءاً من عملية إصلاحية شاملة للمجتمع برمته، تشمل المجالات السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية، ولعل الظروف التي تمر بها ليبيا حالياً تجعل من عمليات إصلاح التعليم ممكنة، وبخاصة في ظل التغيير الحالي، مع ضرورة قيام كل الأطراف المعنية بالإصلاح الجامعي، وبشكل تكاملي حسب الموقع والمسؤولية بالمهام المنوطة بها، مع التأكيد على كون الجامعات ثروة وطنية، والاستثمار فيها يُعد استثماراً في صناعة الأجيال، وتُشكل ادخاراً في العنصر البشري، الذي يعد الأكثر فاعلية في مواكبة التحديات، وصولاً إلى الريادة والتنمية الاقتصادية والاجتماعية للمجتمع.

وفي الحقيقة سنحت لي الفرصة، واطلعت عن كثب على المشاريع والتقارير والدراسات التي قام بها مجلس التخطيط الوطني خلال مرحلة ما بعد 2011م، بشأن بعض الإصلاحات على منظومة التعليم الجامعي في ليبيا، إضافة إلى إجراء بعض المناقشات مع المشاركين في تلك البرامج، حيث أمكنني رصد بعض الملاحظات أهمها: طغيان الصبغة الإنشائية على أجزاء من تلك المشاريع والدراسات، إضافة إلى عدم تحديد للآليات اللازمة للوصول للأهداف المرصودة في تلك المشاريع والدراسات، بمعنى أن هناك حاجة إلى ترجمة تلك المشاريع والدراسات إلى خطط تنفيذية، تتضمن البرامج والأنشطة والمهام التي ينبغي القيام بها، لتحقيق الأهداف المرصودة، من ثم لا تزال تلك المشروعات حبيسة أدراج المكاتب وأرفف المكتبات، وتفتقد إلى التطبيق العملي من قبل الجهات التنفيذية.

ومن ثم يمكن أن نحدد أهم تلك الخطوات للبدء في عمليات إصلاح التعليم الجامعي في التالي:

1- الإعلان عن مشروع إصلاح منظومة التعليم الجامعي، وأن يتضمن المشروع خطة مستقبلية بعيدة المدى، يُغطي مجالها، على الأقل، مدة عشرين سنة قادمة، على أن يكون هناك فريق عمل علمي متخصص، مشهود له بالخبرة المتميزة، والحيادية المهنية، والنزاهة، وجدير بالمسؤولية، ولديه الجدية، والمتابعة للوصول إلى أفضل النتائج، من خلال قيامه بالتشخيص الدقيق لجوانب الخلل المراد إصلاحه، وتحديد أولويات الإصلاح.

2- قيام فريق الإصلاح بالإجابة عن التساؤلات التالية:

• ماذا نُعلِّم؟ • كيف نُعلِّم؟ • لماذا نُعلِّم؟

3- ويأتي طرح هذه التساؤلات في إطار ما يجب أن تكون عليه الجامعات، بحيث تكون قادرة على مجابهة متغيرات القرن الواحد والعشرين.

4- وضع خارطة طريق لإصلاح منظومة التعليم الجامعي من خلال ترجمة الأهداف الاستراتيجية إلى خطط تنفيذية، تتضمن برامج ومبادرات وأنشطة محددة، مع مراعاة وجود نظام لمؤشرات الأداء والنتائج والمساءلة والفترات الزمنية المطلوبة للتنفيذ، إضافة إلى تحديد النتائج المنشودة في كل من مرحلة من مراحل تلك الخطط.

5- القيام بمراجعة التشريعات المنظمة للتعليم الجامعي، والعمل على اقتراح تطويرها، واتخاذ ما يلزم بشأنها، بما يخدم عمليات الإصلاح، وتحقيق أهدافه المنشودة وقيمه واحتياجاته.

6- رصد ميزانية للصرف منها على عمليات الإصلاح، لكون إصلاح التعليم يتطلب زيادة نصيبه في الميزانية العامة للدولة على نحو يقوم بأعباء عملية الإصلاح ومطالبها، شريطة أن تكون هناك خطط واضحة ومحددة ومدرسة لإنجاز عمليات الإصلاح.

7- خلق التعبئة الكافية لضمان مشاركة كل الأطراف، قصد الإسهام البناء في تفعيل مقتضيات الإصلاح، من خلال تنظيم ورش عمل، وحلقات نقاش، ولقاءات تحاورية، تنبثق عنها خلاصات وتوصيات ملزمة، ويشارك فيها أطراف العملية التعليمية، مع الحرص على الاستئناس بالتجارب الإقليمية والدولية، خصوصا بتجارب الدول التي حققت إقلاعا تنمويا قياسيا بفضل إصلاح نظامها التعليمي (اليابان، سنغافورة...).

8- دعم المبادرات والممارسات التعليمية الوطنية، وتأصيل ثقافة الإبداع والتميز، وذلك بإيجاد برامج لتحفيز المؤسسات التعليمية المتميزة في تطبيق الجودة وضمانها ومكافأتها، وذلك من خلال استحداث جوائز سنوية، كجائزة أفضل أستاذ، أو أفضل جامعة.

9- تحديد الأولويات وعمليات الإصلاح الواجب البدء منها في مخطط الإصلاح، وذلك من خلال التركيز على الإشكالات التي تتطلب التدخل الآني، مثل: اكتظاظ بعض الكليات، قلة الإمكانيات....إلخ.

10. إقامة بنية للتعليم العالي تتميز بالتنوع والمرونة، وتتطلب المرونة أن يفسح المجال للالتحاق والعودة إلى مؤسسات التعليم الجامعي والعالي دون قيود جامدة. كما تقتضي أن تخضع هذه

- المؤسسات والبرامج، التي تقدمها، إلى التقويم والمراجعة المستمرة، أما التنوع فيستوجب الاهتمام فيه بمجالات العلوم والتكنولوجيا التي لا تحظى بالأولوية المناسبة في نسق التعليم القائم حالياً.
- 11 - إنشاء قنوات للعمل المشترك بين مؤسسات التعليم العالي وأجهزة الدولة ومشروعات القطاع الخاص، ومنظمات المجتمع المدني في تدريب العاملين والبحث والتطوير.
- 12 - الإسراع في تنفيذ مشروع الإطار الوطني للمؤهلات العلمية.
- 13 - التعامل مع الجودة وضمانها على اعتبارها مطلباً أساسياً، وليس ترفاً ترنو إليه بعض الجامعات، ومن ثم يتوجب التعامل مع المركز الوطني لضمان الجودة كمشروع وطني للنهوض بالجامعات، ومن هنا يجب أن يكون المركز الوطني لضمان الجودة مستقلاً عن الوزارة، وتغيير اسمه من مسمى مركز ضمان الجودة والاعتماد إلى مسمى هيئة ضمان الجودة والاعتماد، والبدء في تنفيذ خطته الاستراتيجية 2013 - 2018م، بشأن اعتماد الجامعات الحكومية.

ما أهم المقاربات التي تسهم في تطوير التعليم الجامعي الحكومي في ليبيا؟

خلال كتابتي لهذه الورقة التقيت بأحد الأساتذة المشاركين في لجنة إعداد رؤية ليبيا (2030)، والذي كان عضواً مشاركاً كذلك في فريق السياسات الوطنية للتعليم التابع لمجلس التخطيط الوطني، وسألته عن مشروع إصلاح التعليم العالي في ليبيا، فذكر لي وجود رؤية وفلسفة وسياسات لتطوير التعليم، كما ذكر أن دورهم قد انتهى بتقديمهم لتلك الرؤية والسياسات إلى جهات الاختصاص، وعند استفساري عن إجراءات التنفيذ، ذكر أن ذلك من اختصاص الجهات التنفيذية، وبالتالي ستبقى تلك الأعمال رهينة الأدرج وحبيسة الزمن، والسبب في ذلك، حسب وجهة نظره، هو عدم فهم الجهات التنفيذية ودرايتها بآليات تنفيذ تلك الرؤية والسياسات، في الحقيقة هذه الإجابات جعلتني أتدبر مجموعة من التساؤلات، التي ربما تكون من التحديات، نأمل الوقوف عندها:

- ما فائدة تلك الرؤية والسياسات إذا فقدت آليات التنفيذ؟
- أليس من الأجدر الاحتفاظ بعلاقة تواصل واتصال ما بين المنظرين لمشاريع الإصلاح والجهات التنفيذية؟
- أليس من الأجدر البحث عن أسباب عدم التنفيذ والفهم ومن ثم محاولة معالجتها؟
- لماذا لا يتم تبسيط تلك الرؤية والفلسفة بمفاهيم يسهل التعامل معها، بغية التعاطي معها من أجل تواصل وتفاهم يتسم بالكفاية؟

• لماذا لا يتم تدريب الجهات التنفيذية على وضع خطط تنفيذية سهلة لتلك الرؤية والسياسات؟
• هل نحن في حاجة إلى تغيير أدوات التفكير والمفاهيم، ومن ثم التغيير في أدوات التقييم، لكي
نتمكن من الوصول إلى تطوير التعليم، ومن ثم الوصول إلى عالم اليوم؟
وأخيراً إن هذه التساؤلات أو التحديات قد لا تحتاج إلى إجابات، بل وقفة وتدبر مع الذات،
لضمان تنفيذ مشروع إصلاح التعليم العالي.

كما يمكن أن نقترح بعض المقاربات التي من المفيد اعتمادها وتبنيها لبلوغ الأهداف الإصلاحية
المتوقعة، وهي عبارة عن ستة أسس:

- 1- استقلالية الجامعات.
 - 2- الحوكمة الرشيدة في إدارة الجامعات.
 - 3- تطبيق المحاسبية.
 - 4- جودة الحوافز اللازمة لتحسين أداء من يقدمون الخدمات التعليمية واستجابتهم، سواء كانوا من
أعضاء هيئة تدريس، أم من الكوادر المساندة، أم من الموظفين، أم من غيرهم.
 - 5- المشاركة الفعالة للأطراف المعنية بالعملية التعليمية في عمليات الإصلاح.
 - 6- تفعيل برامج الجودة وضمانها.
- كما أننا نقترح على مسؤولي التعليم العالي في ليبيا المقترحات العملية التالية، البعيدة عن الخيال
والتصورات والرؤى البعيدة عن التطبيق والواقع:

- 1- أن تقوم وزارة التعليم العالي بمراجعة أهدافها، ومقارنتها مع أهداف الدول التي مرّت بظروف
وأحداث مماثلة لما حدث في ليبيا.
- 2- الحاجة إلى وجود قيادات أكاديمية وإدارية على دراية ووعي بأهمية قيمة الإصلاح وضرورته،
وتدرك الحاجة إلى مراجعة النظام الجامعي بأهدافه وبرامجه وطرقه من منظور الجودة وضمانها.
- 3- أن تقوم الوزارة بإعادة هيكلة القطاع، بحيث يتعاطى مع واقع التعليم الجديد، بعيداً عن
المحاصصة السياسية، إضافة إلى غربة العاملين في قطاع التعليم العالي، من مديري إدارات
ورؤساء أقسام، فالإصلاح الحقيقي يحتاج إلى وجود إدارات غير مثقلة بالقيود البيروقراطية
والإدارية، وتعمل وفق نظم وآليات محددة تضمن الجودة والشفافية وحسن الأداء.
- 4- أن يشق الإصلاح طريقه من الوزارة، مروراً بالجامعات، ثم الكليات، ثم الأقسام العلمية

وصولاً إلى القاعات الدراسية، وهذا التسلسل في الإصلاح ينبغي أن يشكل انشغالاً أساسياً يتعين الانكباب عليه كأولوية منهجية.

5- إعادة النظر في رؤساء الجامعات، وعمداء الكليات، ورؤساء الأقسام العلمية، على ضوء الأداء السنوي لكل منهم.

6- استقلالية الجامعات عن وزارة التعليم العالي والبحث العلمي كافة، ولا بد من احترام الاستقلال الإداري والمالي لهذه المؤسسات، ووضع تصور لحوكمة الجامعات وعلاقاتها مع الوزارة، مع التأكيد على أن يكون لها مجلس أمناء، مؤلف من ذوي الخبرة والمعرفة، يضع استراتيجيات إدارتها، وطرق تطويرها، لها رسالة وأهداف واضحة في التعليم والبحث العلمي، وخدمة المجتمع، والمنافسة والإبداع، والحرية في تطوير برامج تعليمية وبحثية ذات صلة بالمجتمع، وتخضع للتقييم والتدقيق المستمرين من قبل المركز الوطني لضمان الجودة، الذي عليه أن يقدم لها النصيحة والمشورة في مجال التطوير المستمر.

7- يتوجب إعادة النظر في الهياكل التنظيمية للجامعات، بحيث يتم استحداث بعض الوظائف التي لها علاقة بالتعليم الجامعي، مثل: وكيل الجامعة للبحث العلمي، وكيل الجامعة لشؤون المجتمع وتنمية البيئة، بحيث تمثل جزءاً لا يتجزأ من بنية الجامعات ونظامها الأساسي.

8- إعادة النظر في كليات التربية، ووضع معايير خاصة في عملية قبول أعضاء هيئة التدريس بها، إضافة إلى معايير خاصة لقبول الطلبة، فالقصور في العملية التعليمية يبدأ من فترة إعداد المعلمين في كليات التربية.

9- الاهتمام بالجوانب النوعية، وليس الكمية، عند تأسيس الجامعات، أو فتح فروع لها، فلقد أدى التزام الدولة بتوفير مقعد في الجامعة لكل متحصل على شهادة ثانوية إلى تردّد في حجم كل ما يتعلق بالحياة الجامعية وجودته.

10. يجب إعادة معايير دخول الطلاب إلى المراحل الجامعية، ويمكن الاستفادة من قواعد بعض الألعاب الرياضية في ذلك، حيث يقوم المدرب في بعض الألعاب بإجراء فحص وتدقيق للاعبين، وبعد ذلك قد يتم تقسيمهم إلى مجموعتين، مجموعة أولى: تكون قادرة على تأدية المهام بشكل مريح، ومجموعة ثانية: تحتاج إلى قضاء وقت أكثر في التدريب، وهكذا يمكن الاستفادة من هذه القواعد وتطبيقها في الجامعات، بحيث يكون هناك اختبارات للكفايات يتم على أساسها تصنيف الطلبة إلى أكثر من مجموعة، ومن ثم يتم وضع برامج تدريبية للطلبة الأقل مستوى، بغية تهيئتهم

للدراصة الجامعية.

- 11- اتباع نمط التعليم الذاتي، الذي يشجع الطالب على البحث والتفكير، والحصول على المعلومات بنفسه، والابتعاد عن نمط التدريس القائم في التلقين والحفظ، واسترجاع المعلومات.
- 12- وضع برامج لقياس مخرجات الجامعات، من خلال عقد الامتحانات العامة السنوية، التي تقيس قدرتهم على الاستيعاب والفهم والتحليل والتركيب والإبداع والتجديد، وذلك من قبل مؤسسات متخصصة محايدة.
- 13- ضمان توافر الإمكانيات والتجهيزات اللازمة للجامعات والفروع التابعة لها، ومن ضمن تلك الأولويات تأتي المكتبات الحديثة، والمختبرات جيدة التجهيز، وتقنيات المعلومات والاتصال المختلفة، إضافة إلى تحسين الوضعية المادية لهيئات البحث والتدريس، وتطوير قدراتهم المعرفية، ولن يكون ذلك إلا بتطوير المناهج التعليمية، وأساليب التدريس والتقويم المساعدة على التفكير النقدي والإبداع.
- 14- إنشاء مكتبات مرجعية في كل الجامعات، تهتم بتأمين الكتب والدوريات العلمية من خلال الاشتراك مع خزائن المعلومات الدولية والإلكترونية.
- 15- تشجيع العلماء والخبراء الدوليين واستقطابهم لزيارة الجامعات الليبية الحكومية، والبقاء لفترات متقطعة لإجراء أبحاث مشتركة مع الكوادر المحلية، أو تقاسم تدريس بعض المقررات، أو الاشتراك في عمليات الإشراف في مشاريع التخرج، أو الأطاريح (الماجستير أو الدكتوراة).
- 16- يتعين على الجامعات الليبية التعاون مع الجامعات المتطورة؛ بغية الاستفادة من البرامج والمبادرات والممارسات الناجحة، والاستفادة من الوصفات الناجحة في برامج الإصلاح.
- 17- وضع سياسة واضحة وشفافة تساعد على استقطاب الأدمغة والمهارات سواء كانت وطنية أم أجنبية.
- 18- وضع جوائز سنوية لأفضل باحث وأفضل أستاذ جامعي، وأفضل برنامج، وأفضل جامعة.
- 19- بالنظر إلى وضع الجامعات الليبية الحكومية، فإن مجمل ما ورد أعلاه من رؤية استراتيجية لتطوير التعليم الجامعي تصلح لأن تدخل أيضاً في صياغة استراتيجية وطنية لتطوير التعليم الجامعي، ونورد فيما يلي بعض المقترحات ذات الصلة بالمناهج والتدريس الجامعي:
 - العمل على إيجاد المناخ الأكاديمي المساعد على حرية الفكر والتعبير والنشر.
 - تبني استراتيجية واضحة لتطوير برامج التعليم الجامعي ومناهجه، بحيث تحقق الأهداف المجتمعية المرجوة منها وتواكب الجديد في العلم والتكنولوجيا.
 - عند تطوير المناهج الجامعية يجب مراعاة ما هو قائم في مدارس التعليم العام، لضمان التكامل

والتسلسل المنطقي للمعرفة، كما أن على القائمين بتطوير مناهج التعليم العام مراعاة هذا المبدأ بالقدر نفسه أيضاً.

- توفير الكتاب الجامعي في مختلف التخصصات، وتشجيع حركة الترجمة والتأليف؛ لتوفير المراجع المناسبة لتعميق معارف الطلبة، وتمكينهم من تسخير هذه المعرفة لخدمة المجتمع والبيئة.
- الحرص على تعريب المناهج في الجامعات الليبية بما يحقق الإبداع، ويضمن الأصالة في اكتساب المعرفة وتوطئتها ونشرها، وهذا لا يعني إهمال اللغات الحديثة التي يجب أن ينظر إليها كلغة تواصل، في حين تشكل اللغة العربية لغة التفكير والإبداع.

- إعادة الاعتبار لأعضاء هيئة التدريس، لأنهم حجر الزاوية، ونقطة الارتكاز الأساسية لإنجاح الإصلاح، وتحفيزهم مادياً ومعنوياً، زيادة على ضرورة تعبئتهم وإشراكهم في جميع مراحل العملية الإصلاحية، قصد ضمان مشاركتهم ومساهماتهم الفعالة في مجهودات الإصلاح، إضافة إلى بناء برامج لرفع قدرات أعضاء هيئة التدريس في الجامعات على مدى سنوات خدمتهم، ووضع قواعد وأسس جديدة تقوم على معايير محددة وواضحة، لاختيار أعضاء هيئة التدريس الجدد وتعيينهم وترقيتهم.

- الاهتمام بإنشاء مراكز لتطوير التقنيات والوسائل التعليمية في مختلف الجامعات؛ للرفع من مستوى التدريس فيها، عن طريق الاستخدام الأمثل للتقنيات الحديثة في هذا الجانب.

وأخيراً، يمكن القول إن منظومة التعليم الجامعي في ليبيا تحتاج إلى إصلاح وتحديث دؤوبين، يواكبان العصر ومتغيراته، بيد أن عملية الإصلاح تستدعي الربط بين خطط الإصلاح العامة وتجويدها وبين تحسين مسيرة التنمية البشرية، التي تقوم على تنمية رأس المال البشري، والتنمية الاقتصادية، والتنمية التقنية، فالعلاقة وثيقة بين التقدم في جهود الإصلاح التعليمي والتقدم في ميادين التنمية الاقتصادية، وهو الأمر الذي يجب معه دعم عملية التنمية في المجالات كافة، إذا أريد لجهود الإصلاح أن تؤتي ثمارها على النحو المراد لها في تقييم النظام التعليمي (مخير، أبوطه: 2010م: 21)، كما يمكن طرح برنامج الجودة وضمانها كمدخل لإصلاح منظومة التعليم الجامعي من خلال استخدامها في عمليات التقييم والتقويم. إن العالم اليوم قد تغير وتغيرت معه التوقعات التي نتظرها من منظومة التعليم الجامعي، فلم يعد التركيز على النواحي الكمية، إنما أصبح التركيز والاستناد على النواحي النوعية وحاجة السوق والمجتمع للتخصصات المتنوعة، وأخيراً إن مشروع إصلاح التعليم الجامعي في ليبيا سيوفر لنا جسراً للاندماج في عالمنا الجديد.

أهم المراجع

أولاً: الكتب

- 1- عمر التومي الشيباني، مسيرة علم وعطاء، منشورات نقابة أعضاء هيئة التدريس، جامعة طرابلس، 2004م.
 - 2- عبدالرحمن شلقم، أشخاص حول القذافي، دار الفرجاني للنشر والتوزيع والإعلان، ط 1، 2012م.
 - 3- محمد أمين مخيمر، موسي فايز أبو طه، 2010، طريق لم يسلك بعد، دار الكتاب الجامعي، العين، دولة الإمارات العربية المتحدة، ط 1.
- ثانياً: الدويات والتقارير
- 1- تقرير الزيارة الاستطلاعية على الجامعات الليبية الحكومية، 2013م، منشورات المركز الوطني لضمان جودة واعتماد المؤسسات التعليمية والتدريبية.
 - 2- عبدالرحيم محمد البدوي، مشكلات التعليم العالي في ليبيا، في ندوة التعليم العالي والتنمية في ليبيا، تحرير محمد الأعور، دار الكتب الوطنية، بنغازي، ليبيا، ط 2، 2007م.
 - 3- مصطفى عمر التير، التعليم العالي والتنمية في ليبيا نموذج الخط متعدد الالتواءات، في ندوة التعليم العالي والتنمية في ليبيا، تحرير محمد الأعور، دار الكتب الوطنية، بنغازي، ليبيا، ط 2، 2007م.
 - 4- روجر غودمان، تجربة اليابان في التعليم العالي، مجلة آفاق المستقبل، العدد 09، يناير/ فبراير، 2011م.
- ثالثاً: الشبكة الدولية للمعلومات

1- www.sciemaths.com/vb/showthread.php

2- www.ahewar.org/debat/show.art.asp

3- www.snyar.net/blog/2011/08/22

4- علي بن عبده بن علي الألمي، الأهداف التعليمية والتربوية، الرابط المتاح:

<http://www.minbr.com/list-l-1-b4-php>

إعداد المعلمين قبل وأثناء الخدمة (استراتيجية الجزائر نموذجاً)

د. سميرة بداوي

جامعة البليدة 2/الجزائر.

mirimiri2014@gmail.com

مقدمة

يشهد العالم اليوم تطوراً هائلاً في شتى مناحي الحياة الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والثقافية والتقنية وفي ظل هذا الزخم المعرفي ينصب التركيز على الجانب التربوي باعتبار القطاع الأكثر أهمية لما له من دور أساسي وفعال في بناء المجتمع وتربية النشئ والأجيال من خلال توفير متطلبات الارتقاء والازدهار والتطور لهم عبر مختلف المجتمعات.

وبما أن المجتمعات تختلف أشكالها إلا أنها تبقى تتطلع دائماً إلى الأشخاص الذين بإمكانهم الإسهام في صقل وإعداد الفرد لتحقيق غايتهم في التطور والازدهار ومنه فإن الاهتمام ينصب كله على المعلم الذي أوكلت إليه مهمة جد حساسة وصعبة ومعقدة والتي تتطلب الصبر والخبرة والمهارة العلمية والعملية لكي يستطيع إنجاز هذه المهمة والتي تتمثل في بناء المواطن الصالح والمنتج والمنتمي الذي يمارس دوره في محيطه الاجتماعي والبيئي مسهماً في عملية تطوير وتغيير مجتمعه نحو الأفضل.

ولا يمكن تحقيق أهداف النظام التربوي إلا بوجود معلم مؤهل مهنيّاً وأكاديميّاً، لكي يتمكن من القيام بأعباء تنشئة تلاميذه وهذا لا يتحقق إلا من خلال خضوع المعلم إلى دورات تكوينية وتعليمية وتدريبية ونظرية وميدانية من أجل إعداد علمياً ومهنيّاً.

ولأن جودة مخرجات التعلم تعتمد بدرجة كبيرة على جودة المعلم وكيفية إعداده وتأهيله وتدريبه المستمر أثناء الخدمة فعليه لا بد من مواصلة تدريب المعلمين بشكلٍ دوري أثناء ممارسة مهامهم وذلك من أجل مواكبة التطورات وكل المستجدات التي تطرأ في الطرق والأساليب الناجعة للتدريس عبر مختلف دول العالم وذلك من أجل تطوير طرائق التدريس وكذلك من أجل الإلمام بتكوين المعلمين من كافة النواحي العلمية والنفسية والاجتماعية والاقتصادية وعليه سوف نحاول من خلال هذه المداخلة إبراز

أهم أساليب وطرق إعداد المعلمين قبل وأثناء الخدمة بشكلٍ عام وكذلك تجربة الجزائر في إعداد معلميه بشكلٍ خاص⁽¹⁾.

أولاً: إعداد المعلمين قبل الخدمة

1- مفهوم إعداد المعلمين قبل الخدمة: «هي مجموعة المعارف والمفاهيم والخبرات المتنوعة التي تقدمها مؤسسة ما لمجموعة من المعلمين بقصد احتكاكهم بها وتفاعلهم معها بشكل يؤدي تعلمهم، أي تعديل سلوكهم، وتحقيق الأهداف التربوية التي ينشرونها من وراء ذلك بطريقة شاملة ومتكاملة». وتعرف أيضاً: «بأنها تلك الخطط التي تتضمن كل مقررات الدراسة في حقل أو في حقول تعليمية معينة وتتحقق بها أهداف المؤسسات التعليمية».

أما نولن فقد عرّفها: «جميع الخبرات التي تقدم للمتعلم تحت إشراف المؤسسة التعليمية». وأيضاً عرفها الجبري بأنها: «ذلك النسق من الخبرات الثقافية والأكاديمية والمهنية التي تقدمها الكليات إلى طلابهم بقصد إعدادهم لمهنة التعليم».

2- أهمية إعداد المعلمين قبل الخدمة: تتضح أهمية إعداد المعلمين قبل الخدمة من خلال الجهود التي بذلت في الماضي ولا زالت تلقى الاهتمام حتى هذه الأيام، فعقدت العديد من المؤتمرات الدولية والمحلية بخصوص إعداد المعلمين، ويمكن إيجاز أهم ما توصلت إليه نتائج هذه المؤتمرات وتوصياتها فيما يلي:

- ضرورة إعادة النظر في برامج إعداد المعلم بوجهٍ عام.
- ضرورة تخطيط وبناء برامج إعداد المعلمين على أساس الأدوار.
- التركيز على جوانب التعلم الثلاث (المعرفية، المهارية، الوجدانية).
- اتخاذ التعليم الذاتي أسلوباً رئيسياً في التعليم.
- تدريب معلمي المستقبل في أثناء الخدمة على أساليب ومداخل التعلم والتعليم الحديثة.
- التأكيد على التعليم المستمر، وضرورة البدء في تعديل نظم إعداد المعلمين، وإعداد معلم متخصص وذات نوعية خاصة⁽²⁾.

3- مبررات إعداد المعلمين قبل الخدمة

1- تزايد إعداد المعلمين: إن تزايد إعداد المعلمين والاهتمام بالنمو المتكامل لكل معلم ومراعاة

استعداد هذا المتعلم وخصائصه، وما بينه وبين أقرانه من فروق فردية من أهم مبررات إعداد المعلمين.

2- **التقدم العلمي الكبير:** حيث صاحب التقدم العلمي الكبير في هذا العصر حاجة ماسة إلى تمكين المعلمين قبل الخدمة من مواكبة هذا التقدم العلمي وذلك من خلال إعدادهم وتمكينهم من مواكبة الثورة المعرفية والتكنولوجية بشتى الوسائل والتقنيات الممكنة.

3- **تقدم وسائل المعرفة:** مع تقدم التكنولوجيا لم يعد تلقين العلم يعتمد على الكتاب فقط بل تجاوز تلك المرحلة ليصل إلى وسائل تقنية سمعية وبصرية أكثر تطوراً ودقة منها التلفاز، الراديو، الإنترنت، وبالتالي لا بد على المعلم من أن يتقن استعمالها وتوظيفها في عمله التربوي التعليمي، ومنه لا بد أن يشمل تكوينه قبل الخدمة كل هذه الوسائل وتلقينه الطرق الأحسن لاستخدامها من أجل التعامل الناجح معها⁽³⁾.

4- **الطريقة العلمية في التعلم:** وذلك من خلال تحديد الأهداف وتوظيف الوسائل ومتابعة التقويم لكل من الهدف والوسيلة حتى نصل إلى النتائج المرجوة.

5- **تطور العلوم النفسية والتربوية:** حيث أكدت هذه العلوم على ضرورة جعل المتعلم محور العملية التعليمية، والعمل على تنمية شخصية المتعلم المتكاملة جسمياً وعقلياً وانفعالياً واجتماعياً.

6- **تغير أدوار المعلم:** حيث لم يعد المعلم مجرد ملقن للمعرفة، كما كان سابقاً بل أصبح عليه أن يكون موجّهاً ومنسقاً ومحفزاً لتعلم المتعلمين وقادراً على فهم خصائص نموهم وحاجاتهم، وتوجيههم وإرشادهم وتوفير المناخ المناسب لتفعيل مشاركتهم في الموقف التعليمي، ومساعدتهم على التعلم الذاتي، وتنمية ميولهم وقدراتهم، ومن بين الأدوار المتغيرة للمعلم:

- تلقين المعلومات.
- الضبط والتنظيم.
- الإرشاد والتوجيه.
- تيسير التعلم.
- تحفيز المتعلمين.
- توفير المعلم الكفاء.

7- **ضرورة اشتراك المعلم في تطوير المنهج:** ويكون من خلال إفراح المجال للمعلم من المشاركة في

وضع وإصلاح السياسات التعليمية وفي إعداد المناهج وتطويرها وتنفيذها ومناقشة المشكلات التربوية واتخاذ القرارات بشأنها.

8- **تمهين التعليم:** وذلك من خلال تطوير مهنة المعلم إلى مهنة راقية تضاهي المهن الراقية السائدة في المجتمع الطب والمحاماة والهندسة، ويتم ذلك من خلال رفع مستوى إعداد المعلم، مع تقديم حوافز للمعلمين الذين يشكلون أكبر فئة مهنية في العالم(4).

9- تطبيق شعار ديمقراطية التعليم: ويتم ذلك من خلال الممارسة الصفية اليومية وإفساح المجال أمام المتعلمين للمشاركة في اتخاذ القرار في جميع المواقف الصفية والمدرسية.

10- **التعاون مع المجتمع المحلي:** وذلك من خلال الانفتاح على المجتمع المحلي والإسهام في الحياة الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والبيئية، ويتم ذلك من خلال التعاون مع أولياء الأمور وكافة الفئات الاجتماعية.

4- **جوانب إعداد المعلمين قبل الخدمة:** تجمع أغلب الدراسات العلمية والتربوية التي تبحث في مجال برامج إعداد المعلم على وجوب وجود جوانب رئيسية يجب أن تقوم بها عملية إعداد المعلمين وهي:

1- الجانب التخصصي (الأكاديمي)

وهو جانب أساسي في تكوين المعلم حيث يحتل الجزء الأكبر من برامج الدراسة، إذ يهتم بإعداد المعلم في المادة أو المواد التخصصية التي سيقوم بتدريسها، حتى يتمكن من الإلمام بها وبمختلف نظرياتها وطرق تدريسها من أجل أن تكون لديه القدرة العلمية والعملية على إيصال المعلومة إلى التلاميذ، والإعداد الأكاديمي يجب أن يركز على المفاهيم والتعميمات والمهارات التي تبنى عليها المادة التخصصية، بحيث يدرك المعلم القوانين والنظريات الأساسية في العلوم بدلاً من التركيز على الحقائق المنفصلة، إذ أن هذه الحقائق سرعان ما تنسى، كما أن كمية الحقائق التي تكشف عنها البحوث العلمية المستمرة تزداد بدرجة كبيرة(5).

2- الجانب التربوي (المهني)

يهدف إلى تزويد الطالب المعلم المعارف والمهارات التي يستخدمها في المواقف التعليمية الفعلية وتكوين الاتجاهات الإيجابية نحو المهنة، وتقدم للطالب المعلم مقررات في التربية وطرائق التدريس وأساليب التقويم وغيرها من المواد التربوية، ويتم تطبيق ذلك بالتربية العملية.

وهذا المجال يهتم بإعداد المعلم من الناحية التربوية والنفسية، ويتعلق بالتدريس كمهنة من حيث أصوله النظرية والعملية وتطبيقاته وممارسته العملية وتزويد المعلم بالأفكار والنظريات والاتجاهات التربوية الخاصة بتعليم مادة التخصص وتطبيقاتها، كما يجب أن يوفر لهم المفاهيم التربوية والنفسية والمهارات اللازمة لتدريس مادة التخصص.

3- الجانب الثقافي

يهدف إلى تزويد الطالب المعلم بقدر من الثقافة الإنسانية عامة وثقافة العصر بصفة خاصة وللتعرف على ثقافة المجتمع، حيث يتم تزويد المعلم بثقافة علمية تساعد على التعرف على علوم أخرى غير تخصصه فالثقافة شرط أساسي لعملية التدريس، وكلما زادت المعلومات العامة للمعلم والتي ترتبط بصورة مباشرة أو غير مباشرة بمادة تخصصه كان أجدر باحترام التلاميذ له وثقتهم به وعلى مواجهة المواقف العملية المختلفة التي تدعو المعلم لإبداء الرأي فيها.

كما تساعد الثقافة العامة على نضج شخصيته واتساع أفقه وعلى القيام بدوره الاجتماعي في التعرف على مشكلات البيئة المحلية التي يعيش فيها.

4- الجانب التخصصي الاجتماعي

ويتم فيه إثناء المعلم من الناحية النفسية والاجتماعية بما يتفق مع متطلبات العمل في مهنة التدريس من ناحية، ومتطلبات القيام بدور قيادي إيجابي في تطور مجتمعه والإسهام في حل مشكلاته من ناحية أخرى، حيث أن الفرد الذي يعد لمهنة التدريس هو إنسان ومواطن قبل أن يكون معلماً، فإنه لن يستطيع ممارسة عمله على نحو مقبول ما لم يكن متمتعاً بصحة نفسية جيدة وتتاح له الفرصة في إثناء علاقته مع الآخرين على أساس اجتماعي سليم⁽⁶⁾.

5- الجانب العلمي

وفيه يتم تزويد الطالب المعلم بجميع الخبرات التي تساعد على ممارسة التعليم الصفّي بنجاح ملحوظ، ويُعدّ هذا الجانب أهم الجوانب في إعداد المعلم وهو المعيار الأساس في مقدرة الطالب المعلم أن يكون معلماً.

مع العلم أن الجوانب الثلاثة السابقة تصب في هذا الجانب، إذ ما فائدة نجاح الطالب المعلم في جميع المقررات الدراسية وفشله في إعطاء الدرس في غرفة الصف للمتعلمين المنتسبين إلى هذا الصف، وتدخل مقررات طرائق التدريس الخاصة عنصراً مهماً في هذا المجال إلى الجانب تقنيات التعلم والتعليم المصغر

وممارسة التربية العلمية بمراحلها المختلفة⁽⁷⁾.

ثانياً: إعداد المعلمين أثناء الخدمة

التكوين عملية مستجدة ومستمرة من أجل ملاحقة المستجدات ، وينطلق من تحدي الاحتياجات التدريبية والفئات المستهدفة ، والأهداف المنشودة والمخططة ، ثم ينتقل إلى تصميم البرامج التدريبية التي تلبي هذه الاحتياجات ، وبعد ذلك يبدأ تنفيذ هذه البرامج وتنتهي عملية التدريب إلى تقويم البرامج التدريبية لأجل تحديد المخرجات التي تمخضت عن عملية التدريب ، والاستفادة من هذا التقويم في تخطيط البرامج التدريبية اللاحقة ، وترتبط هذه العملية بالمعلم أثناء الخدمة بعد انتهاء الإعداد الأكاديمي في مؤسسات إعداد المعلمين وللتدريب أنواع نذكر منها :

- 1- **التدريب التكميلي** : ويهدف إلى استكمال بعض جوانب القصور في مرحلة إعداد المعلم داخل المؤسسة قبل الخدمة ، وقد يكون النقص إما أكاديمياً أو تطبيقياً.
- 2- **التدريب العلاجي** : وذلك بغرض معالجة الضعف في أحد الكفايات التي يجب أن تتوفر لدى المعلم.
- 3- **التدريب التجديدي** : وذلك لمسايرة المستجدات العلمية والنظريات التربوية ، والتطورات التكنولوجية والتغيرات في أنماط الحياة.
- 4- **التدريب للأعمال والمهام الجديدة** : وذلك عندما يرشح المعلم في أثناء الخدمة لإنعاشه بمزيد من المعارف والمهارات إلى جانب تطوير الاتجاهات الإيجابية نحو العمل التربوي⁽⁸⁾.

مفهوم تدريب المعلمين أثناء الخدمة

«هي العملية المقصودة التي تُهيئ وسائل التعليم وتعاون العاملين على اكتساب الفاعلية في أعمالهم الحاضرة والمستقبلية ، وهو النشاط المستمر لتزويد الفرد بالخبرات والمهارات والاتجاهات التي تجعله صالحاً لمزاولة عمل ما»

«وهي أيضاً نشاط مخطط بهدف إحداث تغييرات في الفرد أو في الجماعة التي ندرسها تتناول معلوماتهم وأدائهم وسلوكهم واتجاهاتهم بما يجعلهم لائقين لشغل وظائفهم بكفاءة وإنتاجية عالية».

ويعد التدريب أثناء الخدمة نشاط هادف ومخطط تبلور بصورة واضحة من حاجات المتدربين الفعلية والتي تحدت في ضوء متطلبات الأداء الفعال لأعمالهم وإمكانياتهم الفعلية والواقعية الممارسة ، ويسعى

هذا النشاط إلى تنمية المعلمين معرفياً وفكرياً ووجدانياً في جو تسوده روح التعاون والمساعدة، والثقة بالنفس وبالآخرين، ويساعد على النمو المهني والذاتي باستخدام أساليب التعلم الجماعي والفردى لإشباع الحاجات التدريبية المشتركة والفردية للمتدربين بشكلٍ وافر⁽⁹⁾.

أهمية تدريب المعلمين أثناء الخدمة

يعد تدريب المعلمين أثناء الخدمة أحد مرتكزات المعلم لأن تربية المعلم عملية ذات وجهين: الإعداد قبل الخدمة والثاني التدريب أثناء الخدمة أي أن الوجهين متكاملان وعملية الإعداد قبل الخدمة بداية الطريق والتدريب أثناء الخدمة استمراراً لعملية التربية المهنية المستديمة للمعلمين من أجل تنمية المعلم مهنيّاً وزيادة كفاءة المؤسسة التربوية ومخرجاتها.

وتبرز أهمية التدريب أثناء الخدمة في النقاط التالية:

- 1- التدريب أثناء الخدمة يهيئ الفرصة لاكتساب معارف جديدة في مجال عمله.
- 2- يساعد التدريب أثناء الخدمة على اكتساب مهارات جديدة تتطلبها مهنة المتدرب.
- 3- التدريب أثناء الخدمة يساعد على تغيير الاتجاهات واكتساب اتجاهات جديدة تجريبية اتجاه المهنة الممارسة من قبل المتدرب، مما يساعد على رفع روحه المعنوية، وزيادة انتاجية العمل.
- 4- يمكن من اكتساب أساليب التعليم المستمر في المتدرب من خلال تمكينه من مهارات التعلم الذاتي المستمر، واكتساب مفاهيم جديدة حول المهنة اللاممارسة.
- 5- يساعد أيضاً المتدرب على الانفتاح على زملائه من أجل تنميته مهنيّاً، وذلك من خلال إيجاد فرص الاحتكاك مع الزملاء.
- 6- إطلاع المتدربين على كل ماهو جديد في مجال أداء المهنة.
- 7- إمكانية مقارنة مستويات الأداء للمتدربين بالنظر إلى اختلاف الأماكن التي جاؤوا منها وذلك من أجل إيجاد الحافز لمزيد من الدقة والإتقان في العمل⁽¹⁰⁾.

أهداف التدريب أثناء الخدمة

- 1- تصحيح أوضاعهم في المراحل التعليمية.
- 2- الإلمام بالأساليب والطرق المستخدمة في مجال التعليم.
- 3- الإلمام بمشكلات النظام التعليمي وحلولها ومعرفة مسؤولياتهم إزاءها.
- 4- الاهتمام بالدراسات والبحوث العلمية والتربوية، واكتساب الخبرة العلمية المرتبطة بها.

- 5- توثيق الصلة بين المدرسة والبيئة الاجتماعية.
- 6- القدرة على تحمل مسؤولية القيادة في العمل التربوي.

مبررات التدريب أثناء الخدمة

- 1- التنامي في نظم المعرفة وتنوعها.
- 2- تجديد الخطط التنموية.
- 3- تطور العلوم وطرائق تدريسها.
- 4- تطور التكنولوجيا ووسائل الاتصال.
- 5- معالجة النقص الحاصل في فترة الإعداد.
- 6- تطور النظريات التربوية.
- 7- تمكين المعلم من الأدوار المتجددة.
- 8- تحسين أداء المعلم.
- 9- تغيير العمل أو التخصص.
- 10- إتاحة الفرصة للنمو المهني والترقي الوظيفي⁽¹¹⁾.

المبادئ الأساسية للتدريب أثناء الخدمة

- 1- إتاحة فرص التدريب دون تمييز لكل معلم وموظف في القطاع التربوي.
- 2- إبقاء المعلم على وعي دائم بالتطورات الجديدة في نظام التعليم وتوسيع معارفه ومهاراته في نطاق المواد التي يقوم بتدريسها.
- 3- إتاحة فرص البحث العلمي أمام المعلم وتمكينه من الارتقاء في وظائف أعلى بحيث لا يجد نفسه في أي فترة من فترات حياته في طريق مسدود.
- 4- الارتقاء بالتدريب من مجرد الترميم إلى صقل ومواكبة أحدث التطورات العلمية والتربوية.
- 5- تنوع أساليب التدريب في أثناء الخدمة، والعمل على تطوير نوعية التعليم بحيث يراعي المناهج والمقررات التعليمية، وأن يرتبط بحاجات المؤسسات التعليمية وحاجات واهتمامات وقدراتهم العاملين فيها.
- 6- توظيف أساليب تدريب حديثة مثل: أسلوب النظم، والأسلوب التحليلي لمهارات المدخل التكاملية متعدد الأساليب تنمي فيهم العادات والمواقف المتصلة بالتجريب والتعلم الذاتي والتقويم

- الذاتي ، والمشاركة الفعالة النشطة من قبل المتدربين ، بدلاً من المحاضرات العابرة الحضور الاسمي.
- 7- تبني فلسفة وأهداف محددة ومدرسة للتدريب ، والبدء بتدريب المعلمين من حيث هم ، والبناء على خبراتهم تدريجياً.
- 8- التقويم المنتظم والمستمر لعمليات التدريب ونتائجه ، مع مراعاة عدم الانتقال من مرحلة أو مهارة إلى أخرى إلا بعد التأكد من تحقيق المتدربين للأهداف التدريبية الوظيفية السابقة بشكل كامل ، وحسب المعايير المتعمدة لذلك⁽¹²⁾.

ثالثاً: الاتجاهات الحديثة في برامج إعداد المعلمين

تولي كافة النظم التعليمية الحديثة اهتماماً ملحوظاً بإعداد المعلمين وتدريبهم وتأهيلهم لأهمية المعلم في العملية التربوية ، ويدعوا التربويون لتطوير برامج إعداد المعلمين ، وقد ظهرت على المستوى العالمي العديد من الاتجاهات في «إعداد المعلم» والتي ينبغي أن تحيط بها أنظمة إعداد المعلم في بلادنا وفي العالم العربي لتحديد مواقع القوة والضعف في نظم الإعداد لديها ، بمقارنتها بهذه الاتجاهات للبحث عن حلول للمشكلات التي تعاني منها تلك النظم ، والإحاطة بهذه الاتجاهات تمهد الطريق لمواكبة أنظمة إعداد ما هو جديد وحديث في نظم الإعداد في العالم ، ويمكن إيجاز أهمية الاتجاهات في مجال إعداد المعلم في الآتي :

الاتجاه القائم على منهج النظم

- يستخدم نموذجاً منسقاً أو منظومة لأحدث المعلومات العلمية التخصصية والمهنية يبني البرنامج في ضوئها بطريقة إجرائية في ضوء ما ينبغي أن يقوم به المعلم ويتكون هذا الأسلوب من أربع مراحل :
- 1- المدخلات : تشمل جميع العناصر التي تدخل في النظام من أجل تحقيق أهداف محددة.
 - 2- العمليات : مجموعة من الأنشطة والتفاعلات والعلاقات التي تحدث بين مكونات النظام.
 - 3- المخرجات : هي النتائج التي يحققها النظام.
 - 4- التغذية الراجعة : والتي تمثل مجموعة العمليات التي تأتي نتيجة لتصنيف المخرجات وتحليلها في ضوء الأهداف الخاصة الموضوع للنظام ، وتقدم المؤشر عن مدى تحقيق الأهداف وإنجازها وتبين مركز القوة والضعف في أي جزء من البرنامج⁽¹³⁾.

اتجاه الإعداد في ضوء التمكين من كفاءات الأداء

يعتمد هذا الأسلوب على التمكن من الأداء، أي قدرة المعلم على فعل ما بدرجة من المهارة والجودة، ويقصد بالتمكن «امتلاك المعلم للمعارف والمهارات والقدرات بشكل يجعله قادراً على ممارسة مهامه بأسلوب يمكن مشاهدته وتقويمه»، ويعد قيام الطالب المعلم بمهارة ما بدرجة كافية من الجودة دليلاً على قدرته على أدائها، بمعنى أن البرنامج القائم على هذا الأسلوب يستوجب تحليل المهام التي يجب القيام بها من أجل تحديد المعلومات النظرية والعملية التي يحتاجها في الإعداد لهذه المهام كما يبنى هذا النوع من البرامج على تحديد معيار لقياس مدى التمكن من الأداء بحيث يقوم الطالب المعلم على أساسها⁽¹⁴⁾.

الاتجاه التقليدي

وهو توجيه الاهتمام بالجانب المعرفي على حساب بقية جوانب الإعداد الأخرى حيث يعد كم المعرفة هو محل صلاحية المعلم للتدريس، ومن ثم يصبح الهدف الرئيسي في ظل هذا الاتجاه هو تزويد المعلم بكم من المعارف يكفل له نقله إلى تلاميذه، ويؤخذ على هذا الاتجاه أنه يغفل الجانب المهني والجانب الاجتماعي من جوانب عملية الإعداد، كما أنه لا يولي عناية كافية بجانب الثقافة العامة⁽¹⁵⁾.

اتجاه يركز على المتعلم

ويركز هذا الاتجاه على المتعلم بأنه محور العملية التعليمية وغايتها، ويهدف إلى تزويد الطالب المعلم بالمهارات التي تمكنه من مساعدة المتعلم على إشباع حاجاته الانفعالية والجسمية والاجتماعية والعقلية ويتضمن هذا البرنامج العلوم التربوية نظرياً وعملياً، ويمثل هذا الإعداد المهني جزء من البرنامج الكلي للإعداد⁽¹⁶⁾.

مع ضرورة التركيز في برامج إعداد المعلم على الجوانب التي تمكن الطالب المعلم من القيام بدوره الاجتماعي، ومساهمته الفعالة في تحسين أوضاع المجتمع الذي يعيش فيه.

الاتجاه البرجماتي النفعي

يعد المعلم في ظل هذا الاتجاه فنياً، بحيث يتم إعداده من خلال التدريب والممارسة، بهدف تزويد الطالب المعلم بثقافة عامة علاوة على ثقافة متعمقة في مجال تخصصه بالإضافة إلى المهارات التعليمية التي يكتسبها عن طريق التلمذة والممارسة والتدريب الميداني⁽¹⁷⁾.

استراتيجية الجزائر في تطوير وتكوين المعلمين في الطور الابتدائي

تعمل وزارة التربية الوطنية في الجزائر جاهدة منذ سنوات على تطوير النظام التربوي في مختلف الأطوار الثلاث الابتدائي والمتوسط وأيضاً التعليم الثانوي ويتم ذلك من خلال تسخير الإمكانيات المادية والبشرية كافة، من أجل إعداد وتكوين إطارات وأساتذة ذوي كفاءات عالية من أجل تحسين مستويات التدريس والتكوين الجيد للطلبة والتلاميذ على حد سواء، حيث تعمل الوزارة بكل مصالحها على تحسين البرامج التعليمية من أجل مجازاة التطور السريع الذي يشهده العالم اليوم في قطاع التعليم خاصة وأن المرحلة الابتدائية تعد بمثابة الأساس الذي يمكن من خلاله بناء وتكوين الطلبة والتلاميذ المتفوقين، وعليه فقد حرصت وزارة التربية الوطنية على توفير أحسن الإمكانيات وذلك من خلال إعداد برامج ودورات تكوينية خاصة للأساتذة قبل الخدمة أي بعد اجتياز الامتحان المهني والذي يكون من خلال توفر مجموعة من الشروط في الممتحن منها الشهادة الجامعية في التخصص المطلوب، مع مراعاة العلامات المحصل عليها في المسار الدراسي في الجامعة.

إضافة إلى الخبرة الميدانية إن وجدت، كذلك تراعى في مثل هذه الامتحانات الحالة الاجتماعية، والنفسية، ضف إلى ذلك عامل السن، كل هذه العوامل تؤثر في دراسة ملفات الترشيح لطلب التوظيف، في حين يكون التركيز أكثر على المقابلة والاختبار الشفهي والكتابي الذي يجتازه المرشح والذي يكون قائم على أسئلة تتمحور حول المادة التي يقوم المترشح بتدريسها بالإضافة إلى أسئلة خاصة بالثقافة العامة من أجل اختبار مؤهلات المترشح وفيما إذا كان جديراً بأن يكون معلم المستقبل.

بعد اجتياز كافة هذه الامتحانات يتم الإعلان عن النتائج من طرف الهيئة المخول لها ذلك تحت الإشراف المباشر لوزارة التربية الوطنية.

بعد تعيين الأساتذة في مختلف الأطوار وقبل بداية الخدمة سطرت الوزارة دورات تكوينية جد مكثفة لصالح الأساتذة الناجحين وفق برنامج معد خصيصاً من أجل إدماج الأستاذ في الجو الجديد وتزويده بكافة المعلومات والمعارف وكذلك تكوينه في كفايات وأساليب التأطير والتدريس وتتراوح مدة التكوين سنة أو أكثر وفق برنامج مكثف ويقوم به أساتذة ومختصون نفسانيين ذوي كفاءة عالية وخبرة ميدانية جد طويلة، وعلى أساس هذا التكوين يتم ترسيم الأساتذة الذين يجتازون الاختبارات النهائية الخاصة بالتكوين بنجاح وعلامات عالية في حين لا يقبل الأساتذة الطلبة الذين لم يستطيعوا اجتياز الاختبارات بنجاح.

وهذه الدورات التكوينية تبقى مستمرة طيلة المسار التعليمي للأستاذ حتى يبقى دائماً على استعداد لمجابهة مختلف التطورات التي تحدث على صعيد العلم والمعرفة.

كما طورت الجزائر سياستها التعليمية أكثر وهي تعمل دائماً على تحسين مستوى التعليم فيها حيث قامت بإنشاء مدارس ومعاهد حكومية بتكوين الأساتذة في مختلف الأطوار الثلاث الابتدائي، المتوسط،

الثانوي من أجل التكوين الأفضل للأساتذة وكذلك من أجل تغطية العجز والنقص الموجود للأساتذة خاصة في التخصصات العلمية وفي اللغات ، وجدير بالذكر أن سياسة الالتحاق بهذه المدارس تتطلب معدلات جد عالية في شهادة البكالوريا في كل الشعب ، ولقد وضعت الوزارة هذه الشروط من أجل اختيار الكفاءات العلمية التي تستطيع فيما بعد تكوين أجيال صالحة منتجة ومبدعة.

وتتوزع هذه المدارس في كافة التراب الوطني للجزائر على النحو التالي :

ناحية الوسط

المدرسة العليا للأساتذة بوزريعة.
المدرسة العليا للأساتذة القبة.
المدرسة العليا للأساتذة بالأغواط.

ناحية الشرق

المدرسة العليا لأساتذة الآداب والعلوم الإنسانية.
المدرسة العليا لأساتذة التعليم التكنولوجي بسكيكدة.
المدرسة العليا للأساتذة سطيف.
المدرسة العليا للأساتذة بوسعادة.
المدرسة العليا للأساتذة ورقلة.

ناحية الغرب

المدرسة العليا للأساتذة بمستغانم.
المدرسة العليا للأساتذة وهران.
المدرسة العليا للأساتذة بشار.

توزيع المدارس العليا للأساتذة في الجزائر

وتقدم هذه المدارس تكويناً مكثفاً مدته خمسة سنوات من الدراسة يتمكن الأستاذ الطالب من خلاله من الإلمام ببرامج التعليمية في مختلف الأطوار وهذا يدخل ضمن سياسة إصلاح المنظومة التعليمية والتربوية في الجزائر.

قائمة المراجع

- 1 - إصباح عبد القوي، تقويم برنامج إعداد المهني للمعلم، رسالة ماجستير، كلية التربية، 2009.
- 2 - رشدي أحمد طعيمة، المعلم، كفاياته إعداد، تدريبه، دار الفكر العربي، القاهرة، 2001.
- 3 - نفس المرجع.
- 4 - نفس المرجع.
- 5 - نفس المرجع.
- 6 - عيسى محمد شويطر، إعداد وتدريب المعلمين، دار بن الجوزي، 2009.
- 7 - نفس المرجع.
- 8 - نفس المرجع.
- 9 - وجيه فرح، ميشيل ديابنة، أساسيات التنمية المهنية للمعلمين، مؤسسة الوراق، عمان، 2006.
- 10 - خالد مطهر العدوان، إعداد المعلمين قبل وأثناء الخدمة، الأردن.
- 11 - نفس المرجع.
- 12 - نفس المرجع.
- 13 - عيسى محمد شويطر، المرجع السابق.
- 14 - أحمد حين اللقاني، برنس أحمد رضوان، تدريس المواد الاجتماعية، عالم الكتب، القاهرة، 1979.
- 15 - السمرة حسين، المحلاوي عبد الفتاح، التربية وعلم النفس، المكتبة الحكومية، الكويتية، الكويت، 1977.
- 16 - السيدة عبيد ماجدة، الوسائل التعليمية في التربية، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان، 2000.
- 17 - الفينيش أحمد علي، التدريس في التعليم الأساسي والثانوي، مكتبة طرابلس.

الإبداع والابتكار كوسيلة لتحقيق الجودة في التعليم العالي

د. ياسمينه عمامرة

بجامعة العربي التبسي-تبسة/الجزائر.

amamra.yasmina@yahoo.fr

مقدمة

تعتمد الدول المتقدمة في الوقت الراهن على موضوع الجودة بالبحوث والدراسات والتقارير في كافة المجالات، ففي بحثنا هذا سنحاول التركيز على مصطلح الإبداع والابتكار كأداة لجودة التعليم العالي في رفع وتحسين وتطوير أداء الجامعة.

مما لا شك فيه أن للتعليم العالي دوراً أساسياً وفعالاً في بناء وتكوين الإنسان الذي يمثل الركيزة الأساسية في التقدم والتطور في مختلف التنمية الشاملة، وبما أن الإنسان هو حجر الزاوية في عملية التنمية ووسيلتها أصبح من الضروري أن يسعى التعليم العالي إلى تزويده بالكفاءات والمهارات المناسبة حتى تمكنه من القيام بالدور المنوط به في ميادين الحياة المختلفة.

فالموارد البشرية التي يحتاج إليها المجتمع للنهوض بالتنمية في جميع الميادين تتطلب اهتماماً خاصاً من قبل جميع الهيئات الرسمية.

لأن مستقبل مجتمعاتنا أصبح مرهوناً بمدى تحقيق النجاح في مؤسسات التعليم العالي، لأن مخرجات هذه الأخيرة هي في الواقع مدخلات التنمية وركائزها التي تعتمد عليها.

الدولة الحديثة تسعى من خلال مؤسساتها وأجهزتها وعلى رأسها التعليم في بناء وتشيد المجتمع وتطويره، في ظل العولمة والتوجهات المحلية والاقليمية وقضايا العصر المتجددة.

وعليه فإن مستقبل الجزائر مربوط برهانات بإدارة الجامعات ومخرجاتها والبحوث العلمية وكذلك الخدمات التي تقدمها الجامعة من خلال وظائفها ومهامها لإنجاح جهود التنمية والجودة التي تسعى إليها.

إذن، وجب البحث على طرق ومناهج تطوير الجامعات والرفع من مستواها حتى يتسنى لها مواكبة الركب الحضاري الذي تعرفه الدول المصنعة.

لقد إرتأينا لمناقشتنا خيارات واقع وطموح واستراتيجيات تطوير الجامعات والبحث العلمي وتبسيط الضوء على أهمية الإبداع والابتكار كوسيلة لتحقيق الجودة في التعليم العالي. وعليه سنركز في مداخلتنا هذه على المحاور التالية :

- مقدمة
- أولاً: تعريف الإبداع والابتكار
- ثانياً: أهمية الإبداع والابتكار في التعليم العالي
- ثالثاً: مفهوم جودة التعليم العالي في الجزائر
- رابعاً: واقع التعليم العالي في الجزائر وضرورة الإصلاح
- خامساً: أهم التحديات والرهانات التي تواجه التعليم العالي في الجزائر والمجهودات المبذولة لتطويره.
- الخاتمة.

أولاً: تعريف الإبداع والابتكار

- 1- مفاهيم أساسية حول الإبداع والابتكار: الابتكار هو ترجمة لكلمة innovation الذي قد يترجم للعربية بالتجديد مع أن التجديد قد يعني تجديد المنتج الحالي فحسب، كما نلاحظ أن عادة ما يتم الخلط في استخدام المفاهيم التالية: الإبداع - الاختراع - التحسين وهذا ما يدعونا إلى توضيح الاختلافات بينها وبين الابتكار على النحو التالي:
- الاختراع والابتكار: في الغالب يشيران إلى نفس المعنى بوصفهما التوصل إلى فكرة جديدة ومن ثم إلى منتج جديد وعادة ما يرتبط بالتكنولوجيا، ولكن لا بد من التمييز بين الاختراع والابتكار.
- فالاختراع يشير إلى التوصل إلى فكرة جديدة بالكامل ترتبط بالتكنولوجيا وتؤثر على المؤسسات الاجتماعية.
- أما الابتكار فيرتبط بتطوير العمليات والمنتجات الجديدة، بوصفه إعادة تشكيل الأفكار الجديدة.

- الإبداع والابتكار: الإبداع هو التوصل إلى حل متميز لمشكلة ما أو إلى فكرة جديدة، أما الابتكار فهو تطبيق الحل للمشكلة أو الفكرة الجديدة، وعليه فالإبداع هو الجزء المرتبط بالفكرة الجديدة والابتكار هو الجزء الملموس المرتبط بالتنفيذ أو التحول من الفكرة إلى المنتج، فإذا كان هذا التصنيف

نوعاً ما قديم إلا أنه لم يعد عملياً لأن أغلب الشركات تقوم بإنتاج الأفكار والمفاهيم الجديدة وهي التي تحولها إلى منتج جديد.

- التحسين والابتكار: التحسين هو إدخال وتعديلات أو تغييرات صغيرة أو كبيرة على المنتجات الحالية مما يجعلها أكثر كفاءة، تنوع أو ملائمة في الاستخدام، أما الابتكار الأول هو الابتكار الجذري ويتمثل في التوصل إلى منتج جديد أو لعملية جديدة تختلف كلياً عن ما سبقها وتحقيق استراتيجية كبيرة في السوق، أما الثاني الابتكار التحسيني (التدريجي) فهو التوصل إلى منتج جديد من خلال التحسينات الكثيرة أو القليلة التي تم ادخالها على المنتجات الحالية.

- إن الابتكارات الجذرية قليلة وتحدث في فترات متباعدة وتتطلب جهوداً كبيرة واستثمارات ضخمة، ولهذا يعتبر الابتكار التدريجي البديل الفعال من أجل التطوير المستمر.

أ- **تعريف الابتكار:** يعرف على أنه: «عملية تنمية وتطبيق أفكار جديدة في المنظمة»، وكلمة تنمية هي كلمة شاملة وواسعة النطاق فهي تغطي كل شيء بداية من الاختراع الأصلي لفكرة جديدة إلى أن تطبق.

ويعرف كذلك على أنه: «عملية ذات مراحل مختلفة تبدأ من خلق الفكرة إلى تنفيذها ثم تبدأ هذه الفكرة في الانتشار إلى أماكن ومواضيع أخرى».

وكما يعرفه Drucer.P فإن الابتكار هو التخلي المنظم عن القديم. ويعرف الابتكار كذلك على أنه قدرة الشركة على التوصل إلى ما هو جديد يضيف قيمة أكبر وأسرع من المنافسين في السوق.

ب- تطور الاهتمام بالابتكار

الأكيد أن الابتكار هو نقطة بداية ولهذا يمثل حلقة الاهتمام في العملية الابتكارية فلطالما كان يُربط الابتكار بالأفراد المتألقين الذين يبدون قدراً عالياً من الذكاء لكن تطور الابتكار إلى الصورة الحالية كثافة في المجتمع يوحي لنا تصوراً عن هذا التطور نعرضه بالشكل التالي:

• **الاهتمام بالفرد المبتكر:** مسؤولية المبتكر بالدرجة الأولى: لقد كانت المنظمات ذات الإدارة البيروقراطية هي التي لحقت الابتكار وجعلته حكراً على الفرد المبتكر حيث تتكاثر في هذا النوع من المنظمات عقبات الابتكار مثل الرقابة الشديدة، الميل إلى الاستقرار، الاجراءات المطولة، ولهذا نجد الابتكار وظيفه خاصة بأفراد ذوي ذكاء عال.

• **الاهتمام بالابتكار على مستوى الشركة:** في هذه المرحلة نلتمس الدفعة الجديدة للابتكار تحت وطأة المنافسة فنجد أساليب جديدة ومتنوعة: مشاركة العاملين في الابتكار، فرق العمل، وحدات العمل المستقلة، المشروعات الخاصة، أنظمة الاقتراحات من الزبائن والموردين، واللجوء إلى الإدارة المرئية لدعم النشاط الابتكاري سوى الجذري (الاختراق) أو التدريجي (التحسيني)، وفي كل المجالات الإدارية التنظيمية، التسويقية، الخدمات، وثقافة الشركة.

ثانياً: أهمية الإبداع والابتكار في التعليم العالي

تعرف الجامعة في الوقت الحالي تحولات عميقة في محيطها من الجانب الجيوسياسي من جهة، وفي سلوكيات شركائها من جهة أخرى. ككل منظمة تنحصر الجامعة في حيز معلب، بحيث تبدأ من القريب إلى البعيد: من الحي إلى الولاية، الأمة، الاتحاد، العولمة... إلخ، لذا فإن تطور وتغير القوانين الوطنية والدولية تؤدي إلى فقدان الجامعة لدورها الريادي في إنتاج المعارف، بحيث أصبحت أماكن الحياة العملية منافسة للجامعة باعتبارها أي الجامعة مصدر تلقي المعارف الجديدة.

ففي نظر هنري سافال SAVALL.H أستاذ علوم التسيير بجامعة ليون ومدير مخبر «R.O.E.S.L'I» إن جامعة الغد هي محيط ابتكار المعارف المبنية على نظام التعاون وتصور لجامعة خارج الأسوار لها اهتماماتها خاصة بتسيير الاندماج.

كما أن من مصلحة الجامعة تطوير عملها واتصالاتها وتحسين صورتها، فهي تدعو إلى الانفتاح على أنشطة مختلفة من خلال خطاب غير رسمي ولكن أيضاً لخدمة المواطنين. حيث أصبح دورها فعالاً في تنوير وتزويد الطبقة السياسية.

فإذا أردنا أن نؤسس لجامعة الغد، هناك 03 تصورات يمكن أخذها بعين الاعتبار:

(أ) **التصور الأول:** ويعتمد على احتكار الجامعة للمعرفة وهو في تصور لا يمكن اعتماده.

(ب) **التصور الثاني:** واعتماد الجامعة على المنظمات الأخرى بالمعرفة وهي بدورها تعيد بعثها من جديد كما لا يمكن أيضاً اعتماده.

(ج) **أما التصور الثالث:** فيقوم أساساً على أن الجامعة هي مصدر المعرفة بالمعنى الواسع بالإضافة إلى دورها المعروف والمتمثل في التكوين والبحث وتوظيف المعارف في خدمة الاقتصاد.

وعليه تستحق الجامعة دوماً المصدر الرئيسي لابتكار المعرفة المتجددة والمكان الأساسي بالنسبة للمعرفة لكي تتطور والتي يمكن تطويرها في إطار نظام مبني على التعاون واندماج الجامعة في محيطها مع

كافة الشركاء.

ثالثاً: مفهوم جوده التعليم العالي في الجزائر

إن جودة التعليم العالي تعني مقدرة مجموع خصائص ومميزات المنتج التعليمي على تلبية متطلبات الطالب، وسوق العمل والمجتمع وكافة الجهات الداخلية والخارجية المنتفعة، إننا نعرف جيداً أن تحقيق جودة التعليم يتطلب توجيه كل الموارد البشرية والسياسات والنظم والمناهج والعمليات والبنية التحتية من أجل خلق ظروف مواتية للابتكار والإبداع في ضمان تلبية المنتج التعليمي للمتطلبات التي تهيئ الطالب لبلوغ المستوي الذي نسعى جميعاً لبلوغه.

ويعتبر التعليم العالي في الجزائر من أهم المراحل التعليمية في حياة الإنسان لأنه يأتي استكمالاً لما تم تحقيقه في مراحل التعليم الأساسية والثانوية ولذلك فإن تحقيق الأهداف التربوية التي يتوخاها المجتمع يعتمد على قدرة النظام التربوي على تحقيق أهدافه في هذه المراحل، فإذا كان الاهتمام التربوي والتعليمي في مراحل التعليم العالي قادراً على بناء المعارف والاتجاهات والتعليم بالجودة المطلوبة فإن التعليم العالي سيصبح قادراً على تحقيق الأهداف وبالجودة القادرة على بناء الفرد المتعلم والمجتمع ومن ثم تحقيق التنمية وفق التطورات والتغيرات العلمية والتكنولوجية المتسارعة.

ولما كانت التطورات العلمية والتكنولوجية وانفجار المعرفة كما نشهدها اليوم فإن الأنظمة التربوية التقليدية ومن ثم التعليم العالي تصبح غير قادرة على الوفاء بما ينبغي أن تحقق من أهداف فالتعليم التقليدي الذي تمارسه جامعاتنا يحتاج إلى تطوير وتحديث مستمر وفق معايير جديدة تأخذ في الحسبان حاجات الفرد والمجتمع المتغيرة في ضوء ما تفرضه التطورات العلمية والتكنولوجية الحديثة.

فالكتب المدرسية والمقررات الدراسية والمعلم والبيئة المدرسية والوسائل التعليمية ومصادر المعرفة التي عهدنا لها لفترة طويلة من الزمن لم تعد كافية اليوم لمواجهة التغيرات العلمية والاجتماعية والاقتصادية فالجزائر بحاجة في ضوء ذلك إلى إعادة النظر في النظام التربوي الشامل من أجل تمكين الطالب من مواجهة هذه التغيرات.

إن متطلبات العصر تفرض علينا تطويراً شاملاً في النظام التربوي الجزائري، وفي كافة مراحل التعليم من أجل إعداد الفرد المتعلم القادر على اكتساب المعرفة وتوظيفها في حياته، واستظهارها من أجل حفظ المعرفة، فالهدف الأسمى للتربية هو التفاعل مع المعرفة واستيعابها وتوظيفها في المواقف الحياتية المختلفة وفق الظروف الاجتماعية والاقتصادية السائدة.

وعليه ، فإن هذه المداخلة تسعى إلى تحديد الجودة في التعليم العالي بوجه عام ، ويقتضي هذا الأمر مناقشة أهداف وواقع التعليم العالي في الجزائر ومن ثم تحديد المعايير الواجب توافرها من أجل توفير الحد الأدنى من الشروط لهذا التعليم ومن أجل ذلك ، فإننا سوف نستعرض بعض الأدبيات في التعليم العالي في الجزائر من خلال الواقع الجامعي ، وتشخيص المشكلات التي يواجهها والتي تفرض وجود أسس لضبط الجودة في هذا النوع من التعليم.

رابعاً: واقع التعليم العالي في الجزائر

حظي التعليم العالي في الجزائر بالكثير من الجهود من أجل تطويره وتحسينه وزيادة كفاياته لتحقيق الأهداف المرجوة ومع ذلك فإن الحاجة إلى التطوير والتحسين لا تزال مستمرة بغية الوصول إلى الجودة اللازمة للإسهام في تحقيق الأهداف التنموية في البلاد من خلال عرض بعض الأمثلة التي يعرفها واقع التعليم في الجزائر.

أ. يواجه التعليم العالي في الجزائر ضغوطات شديدة ، بالنظر إلى ارتفاع عدد السكان والطلب الاجتماعي المتزايد على هذا المستوى من التعليم ويؤدي ذلك إلى لجوء الدولة والمؤسسات إلى زيادة عدد الطلبة الملتحقين من رصد الموارد المالية المناسبة في غالبية الأحيان.

ب. لا يزال تسيير مؤسسات التعليم العالي يتسم بشكل عام بدرجة عالية من المركزية ، مما يتطلب مزيداً من المرونة ومشاركة الجهات المعنية بها في اتخاذ القرار.

ج. إن غياب التنسيق بين مؤسسات التعليم العالي والتعليم العام من جهة وبين الجامعات وسائر مؤسسات التعليم العالي من جهة أخرى ، بالإضافة إلى الضعف في توجيه الطلبة نحو فروع التعليم العالي المتنوعة بناءً على قدراتهم واهتماماتهم ، تساهم جميعها في تضخم أعداد الطلبة في بعض الاختصاصات وتقلصها بشكل واضح في الاختصاصات التطبيقية والتقنية ، وفي تدني الفعالية الداخلية ومستوى الخريجين ، وتؤدي إلى ضغوطات على المؤسسات لتوفير برامج علاجية بغية تحسين مستوى الطلبة الملتحقين.

د. في معظم الحالات ، لم تضع مؤسسات التعليم العالي برامج ومشاريع مناسبة لخدمة المجتمعات المحلية والمشاركة في تنميتها.

هـ. إن أوضاع أعضاء هيئات التدريس في التعليم العالي تختلف كثيراً في الجزائر عن باقي الدول العربية ، وغالباً لا تطابق بعض المعايير الدولية كما حددتها التوصية الدولية حول أوضاع هيئات

التدريس في التعليم العالي التي أقرها المؤتمر العام لليونسكو في عام 1997.

و. ينبغي على مؤسسات التعليم العالي أن تعير اهتماماً أكبر لاهتمامات الطلبة وتأخذ بالاعتبار احتياجاتهم في كل ما يتعلق بحياتهم خلال الدراسة، أي عند القبول، أو في مناهج الدراسة وطرائق التدريس، أو عند الانتقال إلى الحياة المهنية. وينبغي على هذه المؤسسات أن تسمح للطلبة ولممثلهم بالمشاركة الفاعلة في اتخاذ القرارات الخاصة بحياتهم الأكاديمية والاجتماعية داخل الجامعة.

ز. هناك حاجة إلى تعزيز أنماط جديدة من التعليم بحيث تخدم بشكل أفضل تنمية مهارات التفكير العلمي.

ح. نتيجة للتطورات الدولية في العلم والتكنولوجيا برزت متطلبات جديدة ليضاعف أعضاء هيئات التدريس والباحثون تعاونهم مع الصناعة ولتوفير التعلم المستمر لخريجي التعليم العالي.

ط. غالباً ما يرافق النقص في الخريجين المؤهلين في بعض التخصصات بطالة وسوء استخدام لأعداد كبيرة منهم في تخصصات أخرى، فيما يمارس الكثيرون من الأكاديميين المهن الأكاديمية في الخارج مع تأثير ضئيل على التعليم العالي والبحث العلمي في الجزائر.

ونظراً لإدراك المسؤولين والعاملين في مؤسسات التعليم العالي في الجزائر فقد عُقدت ملتقيات عديدة تناولت قضايا التعليم العالي، لبحث مشكلات التعليم العالي وتشخيصها وكانت تهدف إلى:

1- الالتحاق بالتعليم العالي

أ- إتاحة الالتحاق بالتعليم العالي أمام الجميع على قاعدة المساواة التامة وعلى أساس الجدارة من دون تمييز من أي شكل كان، وذلك استناداً إلى أحكام الإعلان العالمي لحقوق الإنسان وإلى الاتفاقية الدولية حول مكافحة التمييز في مجال التعليم.

ب- تنويع مؤسسات التعليم العالي وبرامجه إما من ناحية الاختصاصات أو من ناحية مدة الدراسة، وتنويع معايير الالتحاق بالمؤسسات والبرامج، وتطوير منهجيات التدريس وآليات التقويم والترفيه وما إليها، وذلك أولاً بهدف الاستجابة إلى الطلب المكثف على هذا التعليم وتأمين مشاركة أوسع شرائح من المجتمع فيه، بما فيها من تنوع للميول والتوجهات والدرجات الأكاديمية والمهنية، ومن ظروف حياتية، وثانياً بهدف تأمين الأعداد الكافية من الكوادر المعدة والمدرّبة على جميع مستويات التعليم ما بعد الثانوي لتلبية احتياجات التنمية وتسيير عجلة الدولة

والمجتمع.

ج- استخدام تقنيات المعلومات والاتصال الحديثة لتوسيع فرص الحصول على التعليم العالي وإنشاء بيئات تعلم جديدة مثل التعليم عن بعد.

د- توفير فرص التعلم والتدريب مدى الحياة بما يسمح للسكان عموماً والعاملين خصوصاً بتجديد معارفهم ومهاراتهم وللفئات المحرومة بزيادة استفادتها من التعليم العالي في مجالاته كافة وفي مختلف الاختصاصات لا سيما الفتيات والمواطنين الذين يعانون من ظروف قاهرة.

2- مهمات التعليم العالي

يتم تعزيز مهمات التعليم العالي ليساهم بشكل ملموس في التنمية المستدامة وفق تحسين المجتمع بمجمله من خلال :

أ- مهمات الإعداد والتأهيل والتدريب

- التركيز في مضامين برامج التعليم العالي ، ومنهجياته ومقارباته وممارساته ووسائل نقل المعارف على تحقيق الأهداف الآتية :
- تزويد المتخرجين بكفايات محددة من معارف ومهارات واتجاهات تتيح لهم الانخراط بالمجتمع والمشاركة الفاعلة في قطاعات النشاط البشري المختلفة.
- تكوين مواطنين مثقفين يمتلكون الكفاءات المتعلقة بالاتصال والتحلي بالتفكير الحر وما إليها من كفاءات فكرية عليا.
- تكوين مواطنين ملتزمين بقضايا الناس والمجتمع والعالم ، يتمتعون بروح النقد وقادرين على العمل ضمن فريق لتحليل المشكلات الاجتماعية والبيئية وغيرها وتقديم الحلول لها بخاصة تلك التي تواجه الدول النامية.
- تعزيز العلاقات مع عالم الشغل وإنشاء شراكات مع المعنيين به وتحليل احتياجات المجتمع والعمل على تلبيتها مع أخذ التطورات العلمية ، والتقنية والاقتصادية بعين الاعتبار من جهة ومن خلال تأمين التدريب في أثناء الخدمة والمساهمة في خلق فرص عمل جديدة من جهة أخرى.

ب- مهمات البحث العلمي

- تشجيع البحث العلمي في شتى المجالات ولا سيما في الميادين التطبيقية بما يؤدي إلى تطوير

المعرفة وتعميقها وتوسيع نطاقها لتتلاءم مع خصائص كل بلد ومجتمع وإلى توفير قاعدة علمية لاتخاذ القرارات.

- تأمين الإعداد والتدريب المناسبين للباحثين في الدراسات العليا.
- تأمين الموارد والدعم الضروري للباحثين داخل الجامعة.
- الاعتراف بالحريات الأكاديمية ولا سيما حرية البحث والنشر والمحافظة على حقوق الباحثين الفكرية وتوفير الآليات التي تتيح الاستفادة من نتائج أبحاثهم لتجويد التعليم العالي والتطوير القطاعي.
- تعزيز نشر المعارف ونتائج الأبحاث في المجالات كافة.
- الاهتمام بنشر نتائج الأبحاث وتطوير المعارف.

ج- مهمات خدمة المجتمع

- توجيه برامج التعليم العالي وأنشطة البحث العلمي من أجل تعزيز دور التعليم العالي في خدمة المجتمع على المستوى العام والقيام ببرامج ومشاريع تخدم المجتمع بشكل خاص.
- العمل على تحقيق أهداف التنمية الشاملة والمتكاملة للمجتمع من النواحي الاقتصادية والاجتماعية والثقافية
- المساهمة في الحفاظ على القيم المجتمعية وتعزيزها.
- المساهمة في فهم الثقافات المحلية والإقليمية والدولية والتاريخية، الحفاظ عليها وتعزيزها في إطار التنوع الثقافي.

- معرفة الميول السياسية والاقتصادية والاجتماعية بهدف تمكين المجتمع من معالجة المشاكل التي تعكر صفو المجتمعات المحلية، والدول والمجموعات الإقليمية، والمجتمع الدولي.
- نشر القيم المتفق عليها عالمياً وأهمها السلام، العدالة، المساواة والتضامن وحقوق الإنسان.

هـ- الخدمة المباشرة للمجتمع

- المساهمة في تنمية التعليم وتحسينه على كافة المستويات بخاصة عبر تدريب المعلمين والأساتذة.
- المساهمة في الأنشطة التي تعمل على إزالة الفقر، العنف، الأمية والجوع والتدهور البيئي.
- المساهمة في تنمية المجتمع المحلي عبر القيام بمشاريع تعاون مع مختلف القطاعات الاجتماعية والهيئات والمنظمات الحكومية وغير الحكومية.

3- العاملون في التعليم العالي

- صياغة سياسات واضحة تتعلق بهيئات التدريس في التعليم العالي كما حددتها التوصية الدولية حول أوضاع هيئات التدريس في التعليم العالي التي أقرها المؤتمر العام لليونسكو في أكتوبر 1997، ولا سيما من نواحي الحريات الأكاديمية والأمن الوظيفي والمشاركة في صنع القرار ووضع الخطط والإدارة.
- تدريب العاملين في التعليم العالي وتمهينهم من خلال وضع برامج تدريبية جديدة.
- تحسين أوضاع العاملين في التعليم العالي، ولا سيما أعضاء هيئات التدريس على المستويين المهني والمادي ليتاح لهم التفرغ للمهام المنوطة بهم وتكريس كامل جهودهم لمهام التعليم والبحث العلمي وخدمة المجتمع.
- إنشاء شبكات تعاون بين العاملين في التعليم العالي ولا سيما أعضاء هيئات التدريس بهدف تطوير القدرات وتبادل الخبرات بخاصة في مجال استعمال التقنيات الحديثة.
- تسهيل الحراك الأكاديمي للأساتذة على المستوى الوطني والإقليمي والدولي.

4- الطلبة

- إغارة اهتمام أكبر لاهتمامات الطلبة ولاحتياجاتهم في كل ما يتعلق بحياتهم الدراسية عند القبول وفي مناهج الدراسة وطرائق التدريس وعند الانتقال إلى الحياة المهنية.
- تعزيز حق الطلبة بإنشاء منظمات طلابية مستقلة وتقديم التسهيلات اللازمة لهم بما فيها تطوير وتحسين ظروف الحياة الطلابية والخدمات المساندة بشكل يتيح أمام الطلبة المشاركة داخل الجامعة وخارجها بأنشطة مكملة للأنشطة الأكاديمية تنمي جوانب شخصية الطالب المختلفة الأنشطة الرياضية والثقافية والفكرية والاجتماعية.
- تطوير خدمات الإرشاد والتوجيه بالتعاون مع المنظمات الطلابية بخاصة في ما يتعلق بالطلبة الذين يتركون التعليم العالي ثم يعودون إليه في سن متأخرة.
- السماح للطلبة أو لممثليهم بالمشاركة في المسائل الخاصة بتطوير التعليم العالي وبرامجه ومؤسساته وفي صياغة السياسات الخاصة به وإدارة مؤسساته.
- تسهيل الحراك الأكاديمي للطلبة على المستوى الوطني والإقليمي والدولي.

5- جودة التعليم العالي

- تطوير آليات ومعايير لضمان جودة التعليم العالي بشكل يتناسب مع التوجهات الدولية مع الحفاظ على التنوع وفقاً لخصائص كل بلد أو مؤسسة أو برنامج ووضعها موضع التطبيق.
- التقييم المستمر لجودة التعليم العالي من خلال التقييم الذاتي الداخلي والتقييم الخارجي الذي يؤمنه خبراء متخصصون ودوليون إذا أمكن.
- اللجوء إلى تقنيات المعلومات والاتصال الحديثة لتحديث مضامين البرامج ومنهجيات التعليم ومصادر التعلم وإثرائها.
- إنشاء شبكات وطنية وإقليمية ودولية لتبادل المعلومات والاستفادة من الخبرات الرائدة.

6- إدارة التعليم العالي

- اعتماد استراتيجيات ملائمة لوضع سياسات التعليم العالي وخططه وتقوم على شراكات واسعة ما بين مؤسسات التعليم العالي والجهات الوطنية المعنية بالتخطيط والتنسيق.
- منح مؤسسات التعليم العالي الحرية والمسؤولية والاستقلالية الذاتية مع الحرص على أن تستجيب إلى متطلبات الدولة والمجتمع من تطبيق آليات مساءلة مناسبة.
- تأمين قياديين يتمتعون بكفاءات عالية في التخطيط والتسيير والتقييم المؤسسي، وبرؤية اجتماعية واضحة تستجيب لاحتياجات المجتمع وتطلعاته.

7- تمويل التعليم العالي

- اعتبار التعليم العالي خدمة عامة للمجتمع وتوظيفها في تنمية القوى البشرية يتعين على الحكومات تمويله بشكل أساسي لتأمين تكافؤ الفرص بين شرائح المجتمع المختلفة وتأمين الكوادر المناسبة لاحتياجات التنمية.
- تشجيع مؤسسات التعليم العالي على المبادرة بطرح خدماتها التعليمية والبحثية والاستشارية والتنمية لقاء عوائد تستوفيها من المستفيدين من هذه الخدمات، أفراداً وجماعات ومؤسسات حكومية أو خاصة.
- ترشيد استعمال الموارد الحكومية. المخصصة للتعليم العالي ومصادر التمويل الأخرى.
- تعزيز التعاون بين البلدان الصناعية والغنية والبلدان النامية بهدف تأمين تمويل ملائم لتعزيز التعليم العالي في الدول النامية.

8- التعاون وتبادل المعرفة

- تعزيز مبدأ التضامن والشراكة الأصلية بين المؤسسات التعليمية العالي في أنحاء البلاد والعالم كافة.
- تعزيز التعاون الفكري والعلمي بين مؤسسات التعليم العالي عبر عمليات التبادل الأكاديمي ، وتوأمة المؤسسات وإنشاء الشبكات وسهولة تبادل الخبرات والتجارب الرائدة.
- المصادقة على الاتفاقيات الإقليمية والدولية الخاصة بالاعتراف بشهادات التعليم العالي ودرجاته.
- توفير شبكات المعلوماتية والاتصال والحواشيب الشخصية وتدريب الموارد البشرية عليها، لتسهيل الولوج إلى المعارف العلمية والخبرات التي من شأنها تسهيل تطوير مؤسسات التعليم العالي.
- تخصيص موارد فنية ومالية لتسهيل التعاون الفكري عنى جميع أشكاله وتبادل المعرفة.
- الحيلولة دون هجرة الأدمغة أو العمل على استعادتها إلى مواطنها الأصلية عبر برامج التعاون الدولي ، وذلك لتسريع التطور الاجتماعي والاقتصادي والاستفادة من الخبرات المكتسبة في الخارج.

خامساً: التحديات والرهانات التي تواجه التعليم العالي في الجزائر والمجهودات التي يجب بذلها لتطويره

لمواجهة التحديات والرهانات التي تواجه التعليم العالي في الجزائر لا بد من اتباع الخطوات التالية :

1- جودة أعضاء هيئة التدريس

ليس هناك خلاف حول الدور الهام الذي يقوم به عضو هيئة التدريس في إنجاز العملية التعليمية، وتحقيق أهداف الكلية التي يعمل بها، ويقصد بجودة عضو هيئة التدريس، تأهيله العلمي، الأمر الذي يسهم حقاً في إثراء العملية التعليمية وفق الفلسفة التربوية التي يرسمها المجتمع. ويحتل عضو هيئة التدريس المركز الأول من حيث أهميته في نجاح العملية التعليمية، فمهما بلغت البرامج التعليمية من تطور في الخدمات التربوية والتعليمية ومهما بلغت هذه البرامج من الجودة، فإنها لا تحقق الفائدة المرجوة منها إذا لم يجب توافر عدد من السمات لدى عضو هيئة التدريس منها ما يلي :

- **السمات الشخصية:** وذلك بأن يكون لديه مرونة في التفكير وثقة في النفس، ويتفهم الآخرين ويتقبلهم، ويتأني في إصدار الأحكام، بحيث لا يعتمد على الأحكام المسبقة أو غير المبنية على أسس علمية صحيحة، ويجب أن يمتلك مهارات الاتصال الفعال والقدرة على الشرح والتوضيح.

- **الكفاءة المهنية:** بأن يكون مع الطلبة، يدافع عنهم ويحذرهم من المخاطرة، ويقدم المساعدة لهم في إنجاز مهماتهم ويشجع على التعاون الاجتماعي ويدرك مشاعر الآخرين، وأن يشرك الطلبة بمواقف مثيرة للتفكير، ويتقبل اقتراحاتهم المختلفة ويستمع لهم بشكل جيد.
- **الخبرات الموقفية:** ويتم ذلك عن طريق معرفة المدارس المتعلقة في مجال تخصصه وقدراته على تقبل الغربة والأصالة والتنوع في استجابات الطلبة والقدرة على إدخال المهارات الفعلية في العملية التعليمية وقدرته على استخدام مهارات الاستماع للطلبة بشكل جيد بالإضافة إلى قدرته على تقييم العمل اليومي والأسبوعي وتقييم الوحدات التعليمية وفعاليتها.
- **الكفاءة العلمية:** وهي إلمام المدرس بالمعلومات والخبرات التي يحتاجها الطلبة ويقدم لهم تلك المعلومات بالشكل السليم والصحيح
- **الكفاءة التربوية:** أي معرفة المدرس بالطرق التربوية المناسبة في التعامل مع الطالب وكيفية تقديم المعلومات للطالب.
- **الكفاءة الاتصالية:** أي قدرة المدرس على استخدام الطرق المناسبة لتوصيل المعلومات للطلبة بالشكل الصحيح والقدرة على الاتصال بكل أفراد العملية التربوية بما فيهم المجتمع المحلي.
- **الرغبة في التعليم:** حيث تعتبر هذه الخاصية من أهم الخصائص لأن المدرس إذا لم يملك الدافعية في التعليم، فلن ينجح في أداء ونجاح العملية التعليمية.
- **مساهمة أعضاء هيئة التدريس في خدمة المجتمع المحلي.**
- **تحسين مستوى التدريب الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس.**
- **تشجيع الإنتاج العلمي لأعضاء هيئة التدريس.**
- **مشاركة أعضاء هيئة التدريس في الجمعيات العلمية والمهنية.**
- **وهناك عدة أمور يجب على عضو هيئة التدريس أن يتعرف عليها ومنها:**
- **التعرف على الاتجاهات العلمية المعاصرة والتوجهات المستقبلية في مجال التعليم.**
- **التعرف على واقع استخدامات التقنيات المتطورة في مجال التعليم في كافة البلدان العربية والأوروبية.**
- **التعرف على الاحتمالات المستقبلية لاستخدامات التقنيات الحديثة في مجال التعليم.**
- **التعرف على مجالات وفرص التعاون العربي والدولي المتاحة والتي يمكن أن تتاح في المستقبل فيما**

يتعلق بالتطوير التكنولوجي في مجال التعليم.

- التوصل إلى وضع استراتيجية جزائرية تتضح فيها أهداف التطوير وسياساته وتوجيهاته وتوزيع الأدوار والمسؤوليات، مع الأخذ في الاعتبار وجود فروق بين البلدان العربية في مستوى الاستفادة من التقنيات الحديثة في مجال التعليم.
- التعرف والإلمام بتكنولوجيا الاتصال والمعلومات في مجال تطوير التعليم فيترتب عليه مواكبة تطورات عصر المعلومات ولإنجاز ذلك يجب عليه: التعجل في إنشاء وتشغيل شبكات وطنية للمعلومات والمبادرة في إعداد الكوادر الوطنية القادرة والماهرة في التعامل مع المعلوماتية في شتى مراحلها وفي كافة أشكالها بالإضافة إلى الاجتهاد في القضاء على المخاوف والسلبيات التي تعوق تبني التقنيات الحديثة في مجال المعلومات والاتصالات مع العمل جدياً على تأمين الخصوصية الوطنية.
- رفع مستوى أداء عضو هيئة التدريس من خلال اكتسابه للمهارات المعرفية والعلمية التي تتطلبها الوظيفة القيادية.
- العمل على زيادة قدراتهم على التفكير الإبداعي بما يمكنهم من التكيف مع عملهم ووظيفتهم.
- تنمية الاتجاهات السليمة نحو قيمة العمل الذي يقومون به من الناحيتين الوظيفية والاجتماعية.
- تنمية مهارات إدارة الوقت، ويتم ذلك بالاعتماد على تسجيل كافة الأنشطة اليومية التي يقومون بها في سجل خاص يوضح توقيت كل نشاط وكم استغرق من الوقت، حتى إذا ما انتهى الأسبوع يستطيع المدرس أو المعلم حسابه طول الوقت الذي استغرقه كل نشاط بالمقارنة بغيره من الأنشطة، ولن يعتمد عضو هيئة التدريس بتخصيص وقت خلال كل يوم يقضيه أعضاء هيئة التدريس معاً في أحاديث ومناقشات وحوارات اجتماعية تخفف عنهم بعض ضغوط العمل والانشغال به.
- أن يعتمد في التوسع في صناعة البرمجيات: من خلال مزج المعلومات التي يتوصل إليها عضو هيئة التدريس من قواعد وبيانات مختلفة بالاستعانة بوسائل الاتصال والمعلومات والإنترنت (التكنولوجيا).

2- جودة الطالب

الطالب هو حجر الزاوية في العملية التي من أجله أنشئت الجامعة، ويقصد بها مدى تأهيله في مراحل ما قبل المؤسسة التعليمية علمياً وصحياً وثقافياً ونفسياً، يتمكن من استيعاب المعرفة، وتكتمل

متطلبات تأهيله، وبذلك تضمن أن هؤلاء الطلبة هم صفوة الخريجين القادرين على الابتكار والخلق وتفهم وسائل العلم وأدواته. ويعتبر الطالب محور العملية التربوية والغاية التي يتطلبها عملية التعلم والتعليم، وجودة الطالب لا بد من الأخذ بعدد من المبادئ الواجب توافرها فيه لكي يصبح قادراً على التفاعل مع بقية عناصر العملية التربوية لتحقيق الأهداف المنشودة من النظام التربوي، وهذه المبادئ هي :

- التركيز والانتباه والإصغاء من أجل تقبل المثيرات من قبل المدرس ومجموعة الطلبة أثناء الحوار.
 - الاستجابة: حيث تكون الاستجابة وفقاً لاستيعاب المعومات، بحيث لا تخرج عنه إلا إذا كانت متعلقة بجوانب جزئية خاصة به.
 - التفاعل الصفّي وذلك من خلال تقبل المعلومات التي تطرح أثناء الحصة الصفية والاستجابة لها.
 - التقييم والتقويم الذاتي: ويتم من خلال المراجعة الذاتية للمعومات والسلوكيات الفردية للطلاب.
 - الالتزام بالنظام المدرسي الأكاديمي.
 - شمولية عملية التقييم والتقويم للطلاب، بحيث يؤخذ بعين الاعتبار جميع الجوانب الشخصية للطلاب والقدرات العقلية المتنوعة دون الاقتصار على الجانب المعرفي فقط.
- وهناك عدد من المؤشرات يجب توافرها في جودة الطالب، منها ما يلي :
- مناسبة عدد الطلبة لأعضاء هيئة التدريس في الصف الواحد.
 - توافر الخدمات التي تقدم للطلاب.
 - تعزيز دافعية الطلبة واستعدادهم للتعلم.
 - تعزيز صلة الطالب بالمكتبة.

3- جودة البرامج التعليمية وطرق التدريس

ويقصد بجودة البرامج التعليمية شمولها وعمقها، ومرونتها واستيعابها لمختلف التحديات العالمية والثورة المعرفية، ومدى تطويعها بما يتناسب مع المتغيرات العامة، وإسهامها في تكوين الشخصية المتكاملة، الأمر الذي من شأنه أن يجعل طرق تدريسها بعيدة تماماً عن التلقين ومثيرة لأفكار وعقول الطلبة من خلال الممارسات التطبيقية لتلك البرامج وطرق تدريسها.

4- جودة المناهج

يتم تطوير المنهاج من خلال مجموعة من الخطوات، منها مايلي :

- تحديد استراتيجية التعليم: وذلك بوضع إطار لسياسات يستهدف المحافظة عليها في تكامل وتوقيت ملائمين وتوجيهها الوجهة الصحيحة وينبغي مراعاة خاصتين عند تحديد استراتيجية التعليم هما كما يلي:

أ - وجوب التركيز على العلاقات بين الأشياء: وذلك بإيجاد سلسلة كاملة من العلاقات الداخلية في النظام التعليمي الموجودة بين مستوياته المختلفة. بين النظام التعليمي ككل والبيئة التي يتواجد فيها.

ب - وجوب التركيز على التجديد: بحيث يكون شاملاً لجميع جوانب العملية التعليمية بهدف إحداث التوافقات التي يحتاج إليها النظام.

- دراسة الواقع الحالي في ضوء الاستراتيجية المرسومة: حيث تتضمن هذه الدراسة: طرق التدريس ووسائله وأساليب التقويم، وإعداد المعلم وتدريبه بالإضافة إلى الإدارة المدرسية.

- التخطيط: عبارة عن عملية تتضمن اتخاذ مجموعة من القرارات للوصول إلى أهداف محددة وعلى مراحل معينة، وخلال فترة زمنية معينة مستعيناً بالإمكانات المادية والبشرية والمعنوية المتاحة والهدف من ذلك أنها تسهل عملية التنفيذ والتمويل والتغيير في العملية التعليمية.

5- جودة المباني التعليمية وتجهيزاتها

يُعد المبنى التعليمي وتجهيزاته محوراً هاماً من محاور العملية التعليمية، حيث يتم فيه التفاعل بين مجموع عناصره وجودة المباني وتجهيزاتها، أداة فعالة لتحقيق الجودة الشاملة في التعليم، لما لها من تأثير فعال على العملية التعليمية وجودتها ويشكل إحدى علاماتها البارزة.

والجدير بالذكر أن المباني التعليمية بمشتملاتها المادية والمعنوية مثل القاعات، التهوية، الإضاءة، دورة المياه، المقاعد، الصوت، النادي الطلابي، الملعب، وغيرها من المشكلات تؤثر على جودة التعليم ومخرجاته، وكلما حُسنت واكتملت قاعات التعليم كما أثر ذلك بدوره على قدرات أعضاء هيئة التدريس الطلبة.

6- جودة الوسائل والأساليب والأنشطة

يتم ذلك باستخدام التقنيات الأجهزة الحديثة التي يمكن أن توظف من قبل المؤسسات التربوية وذلك لمساعدتهم على الاطلاع بأدوارهم المتعلقة بالتخطيط لتحليل والتقويم والرقابة، حيث يمكن الاستفادة من هذه التقنيات في مراكز من التعليم ومراكز المختبرات والأجهزة المخبرية ومشروع تطوير

المكتبات المدرسية وفي تطوير امتحان شهادة البكالوريا، حيث تهدف هذه التكنولوجيا في تسهيل الحصول على المعلومات وتبادلها وجعلها متاحة لمن يطلبها بأعلى كفاءة ممكنة، ويمكن إجمال مكونات تكنولوجيا المعلومات بالأجهزة والمعدات اللازمة لتشغيل نظام المعلومات، والبرمجيات، والمعلومات التي كانت في الأصل بيانات ثم أصبحت معلومات نستفيد منها في صياغة القرارات، والاتصالات وتشمل الاتصالات السلكية واللاسلكية لانتقال المعلومات من مكان التخزين إلى المستفيدين منها، ولكي نستفيد من تكنولوجيا المعلومات في الإدارة التعليمية يجب تحديد الاحتياجات من المعلومات لكل نشاط من الأنشطة سواء كانت تلك الأنشطة من داخل الجامعة أو خارجها، تحديد الوسائل التي يتم بها تجميع المعلومات المطلوبة، بالإضافة إلى كيفية التعامل مع المعلومات في الحصول على المؤشرات الضرورية لاتخاذ القرارات وكذلك تنظيم عمليات حفظ وتحديث واسترجاع المعلومات بشكل يحقق الأهداف التي ترجوها الإدارة وبالطريقة الأفضل.

7- جودة الكتاب العلمي

ويقصد به جودة محتوياته وتحديثه المستمر بما يواكب التغيرات المعرفية والتكنولوجية بحيث يساعد الطالب على توجيه ذاته في دراساته، وأبحاثه في جميع أنواع التعلم التي تطبقها المؤسسة التعليمية منه، كما يجب أن توفر الكتب النشاط التعليمي الذي يكون فيه الطالب محور الاهتمام، ويعمل على خلق اتجاهات ومهارات ضرورية لديهم، الأمر الذي يسهم في زيادة وعي الطالب، ومن ثم القدرة على التحصيل الذاتي للمعلومات بالبحث والاطلاع مما يثري التحصيل والبحث العلمي.

8- جودة الإدارة التعليمية والتشريعات واللوائح

ليس هناك خلاف على أن قيادة إدارة الجودة الشاملة تعتبر أمراً حتمياً وجودة الإدارة للمؤسسة التعليمية تتوقف إلى حد كبير على القائد، فإذا فشل في إدراكه للمدخل الهيكلي نحو إدارة الجودة الشاملة، فمن غير المحتمل تحقيق أي نجاح ويدخل في إطار جودة إدارة المؤسسة الجامعية جودة للتخطيط الاستراتيجي، ومتابعة الأنشطة التي تقود إلى خلق ثقافة إدارة الجودة الشاملة، أما جودة التشريعات واللوائح التعليمية فلا بد أن تكون مرنة وواضحة ومحددة حتى تكون، عوناً لإدارة المؤسسة التعليمية كما يجب عليها أن تواكب كافة التغيير والتحويلات من حولها ومن ثم يجب أن يؤخذ ذلك في الاعتبار، لأن المؤسسة التعليمية توجد في عالم متغير وتؤثر وتتأثر به.

9- جودة التمويل والاتفاق التعليمي

يمثل تمويل التعليم مدخلاً بالغ الأهمية من مدخلات أي نظام تعليمي، وبدون التمويل اللازم يقف نظام التعليم عاجزاً عن أداء مهامه الأساسية، أما إذا توافرت له الموارد المالية الكافية، قلت مشكلاته، وصار من السهل حلها، ولاشك أن جودة التعليم على وجه العموم تمثل متغيراً تابعاً لقدر التمويل التعليمي في كل مجال من مجالات النشاط، ويعد تدبير الأموال اللازمة للوفاء بتمويل التعليم أمراً له أثره الكبير في تنفيذ البرامج التعليمية المخطط لها، وكذلك فإن سوء استخدام الأموال سيؤدي ضمناً إلى تغيير خطط وبرامج التعليم، الأمر الذي يؤثر حتماً على جودة التعليم والتي تحتاج غالباً إلى تمويل دائم، مصادره من التمويل الحكومي والذاتي، وعائد خدمات ومراكز البحوث والاستشارات والتدريب.

ونود أن نشير إلى أن التعليم يعتبر من الحاجات الأساسية لكل من المواطن والمجتمع، حيث يقوم التعليم على صقل الموارد البشرية وإعادة تأهيلها، وهذا بدوره يساعد على تطور المجتمع وتقدمه في كافة المجالات. ولا تتوقف أهمية التعليم عند محو الأمية وبناء الجامعة فقط، بل يقوم على تنمية القدرات الذهنية، واكتساب المهارات العلمية لذلك فأى مجتمع يريد الحضارة والتطور لا بد له من تنمية الموارد البشرية لديه، حيث لا تعتمد على عدد هذه الموارد بقدر ما تعتمد على نوعيتها ومهاراتها، مما تدعو الحاجة إلى عملية التمويل والذي يلعب دوراً إيجابياً أو معوقاً حسب الأسلوب المتبع في التمويل وطبيعة النظام التمويلي المعتمد في التعليم لذلك يعد حسب الأسلوب المتبع في التمويل وطبيعة النظام التمويلي المعتمد في التعليم، لذلك يعد ضعف تمويل التعليم من أهم المشكلات التي تواجه مختلف دول العالم بعامة الجزائر بخاصة، وارتفاع مستوى الوعي بدور التعليم وتأثيره على مستقبل الدول والأفراد، لذلك تواجه الحكومات هذه الدول مشكلة تمويل التعليم عندما تكون الموارد المتاحة لها لا تكفي لتمكينها من الإيفاء بالالتزامات التي تقطعها على الصعيد المدرسي، ولأهمية عملية التمويل للتعليم، دعت الاتجاهات الحديثة المهتمة باقتصاديات التعليم إلى الاهتمام بهذه العملية من أجل تحقيق التنمية وتلبية الطلب المتزايد على التعليم عن طريق توفير الدعم المالي، التعليم هو حق المواطن بإشباع رغباته ورغبات المجتمع، لذلك لا يجوز إخضاعه لمعايير الاستثمار في المشروعات الاقتصادية كما أنه لا يجوز إهمال دراسة مدى كفاءة تشغيل الأموال في تمويل التعليم لأنه يتزايد بشكل كبير وذلك بسبب زيادة المواليد وقلة الوفيات، وطول مدة سنوات التعليم الإلزامي، والاهتمام بالأمور التي تزيد من تكلفة التعليم من مباني مدرسية ووسائل تعليمية، والتوسع الكمي والكيفي في التعليم بالإضافة إلى ارتفاع

المرتبات وانخفاض قيمة العملات ، ومن هنا تبرز الحاجة إلى إعادة النظر في هيكل النظام التمويلي ، بالإضافة إلى ترشيد استخدام المدخلات التعليمية.

وهناك العديد من المبررات لمقترحات التمويل التعليمي وهي كما يلي :

- 1- الارتفاع المتزايد في أعداد الطلبة نحو التعليم الحكومي وهذا يدعو للبحث عن مصادر إضافية لتمويل التعليم وزيادة النسب المعمول بها حالياً كمصدر لتمويل التعليم.
- 2- نسبة النمو في تكاليف تعليم الطلبة تفوق نسبة النمو في موازنة الترية والتعليم.
- 3- التباين في تقديم الخدمات التعليمية للطلبة بسبب محدودية موارد الوزارة في ذلك.
- 4- يعمل هذا النموذج يمكن توفير مبالغ مادية إضافية من خلال توفير أحدث المستلزمات التعليمية.
- 5- مساهمة المؤسسات في تمويل التعليم العالي طالما هذه المؤسسات الاقتصادية وهي المستفيدة من مخرجات التعليم العالي.
- 6- زيادة الرسوم المدرسية المقررة على الطالب وذلك حتى يتحمل جزءاً من نفقات دراسته.

10- جودة تقييم الأداء التعليمي

يتطلب رفع كفاءة وجودة التعليم ، تحسين أداء كافة عناصر الجودة التي تتكون فيها المنظومة التطبيقية والمشملة بصفة أساسية على الطالب ، والأستاذ والبرامج التعليمية وطرق تدريسها ، وتمويل وإدارة المؤسسة التعليمية ، وكل ذلك يحتاج بالطبع إلى معايير لتقييم كل العناصر بشرط أن تكون واضحة ومحددة ويسهل استخدامها والقياس عليها ، وهذا يتطلب بدوره تدريب كافة العاملين بالمنظومة التطبيقية لإدارة الجودة الشاملة عليها مع إعادة هيكلة الوظائف والأنشطة وفق تلك المعايير ومستويات الأداء.

11- جودة البيئة المحيطة

تعتبر دراسة المجتمع الخطوة الأولى التي يجب أن تسبق أي مجهود إصلاحي لأي مجتمع من أجل التعرف على حقائق البيئة وخاصة تاريخها جغرافيتها وعدد سكانها ومميزاتها في مختلف المجالات ومن خلال دراستنا للمجتمع لا بد من إثارة الوعي نحو المشكلات البيئية من خلال وسائل الدعاية والاتصال بأفراد المجتمع.

وتعتبر الجامعة الحديثة مدرسة المجتمع التي تكون خلية حسية في نسيجه تدأب على الإسهام في النهوض بها بطريق مباشر وغير مباشر مثلما تحرص على حفزه على النهوض بها ورفع مستواها وقيام

الجامعة بخدمة المجتمع وتوثيق صلتها به، ينبغي ألا يكون على حساب العمل الجامعي ونمو الطلبة أنفسهم، فخدمة البيئة والاتصال بها في كل الأحوال وسيلة لا غاية، والجامعة إذ تقوم به إنما تسعى من ورائه إلى تحسين نمو الطلبة وزيادة الحياة الجامعية والعمل الجامعي بغنى وحيوية.

وأن الجامعة التي تهتم بتعليم الأفراد، إنما تعدهم للحياة بنجاح في المجتمع الذي يعيشون فيه، ويتم الأعداد من خلال إعطاء قدر أساسي من المعارف والمهارات والاتجاهات والتي بدونها يصبح الفرد متخلفاً في مجتمعه، بالإضافة إلى المبادئ العادات، الاتجاهات والتي تجعله صحيح الجسم، سليم النفس قادراً على الإسهام في توفير السلامة للآخرين.

الخاتمة

إن طبيعة الجامعة تغيرت في السنوات الأخيرة، فأولها بروز ظاهرة الأعداد الهائلة التي تسجل كل سنة في التعليم العالي أي أكثر من نصف الجيل يتابع دراسته في الجامعة في بلادنا، وثانياً تنوع في نوعية الطلاب، يكفي أن تكون أستاذاً في المدرج حتى تكون لك فكرة عن تنوع الطلبة، فالتعليم أصبح صعب، نظراً لأن تطلعات الطلبة متنوعة وتختلف عن التعليم التقليدي.

فإذا أردنا تطوير التعليم العالي في ظل الظروف التي يعيشها المجتمع يحتاج ذلك إلى تضافر جهود من القائمين عليه، وذلك وصولاً إلى مستقبل أفضل للجامعة الجزائرية.

قائمة المراجع

- 1- عبد البارئ إبراهيم درة: تكنولوجيا الأداء البشري في المنظمات، الأسس النظرية ودلالاتها في البيئة العربية المعاصرة، المنظمة العربية للتنمية الإدارية، 2003 مصر، ص 167.
- 2- سيد محمد جاد الرب: موضوعات إدارية متقدمة وتطبيقاتها في منظمات الأعمال الدولية، 2009 مصر، ص 510 - 511
- 3- إبراهيم الخلوف الملكاوي: إدارة المعرفة - الممارسات والمفاهيم - ، ط1، الوراق، 2007 عمان، ص 164.
- 4- سيد محمد جاد الرب، مرجع سبق ذكره، ص 498.
- 5- محمد فوزي العيادي ويوسف حجيم الطائي، إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي، 2008 مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع.
- 6- Tebourbi Nadia، 'l'apprentissage organisationnel: penser l'organisation comme processus de gestion des connaissances et de développement des théories d'usage'، université Québec، Septembre 2000، p17.
- 7- [Http://teluq.ubc.ca/chaire-bell/pdf/4120.app-org.pdf](http://teluq.ubc.ca/chaire-bell/pdf/4120.app-org.pdf).
- 8- J.Marquardt Michael: Building the Learning Organization، 2end Edition، Davies- Black publishing، USA 2002، p: 54.
- 9- Belet Daniel: 'Devenir une entreprise apprenante- les meilleurs pratiques-'، Editions d'organisation، Paris 2003، pp: 90- 94.
- 10- Goldsmith Marshall and others : 'Leading organization learning'، Jossey- Bass، USA 2004، pp: 76- 77.
- 11- Belet Daniel، op.cit، pp: 96- 104.

الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس في كلية التربية في جامعة الملك سعود من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في قسم الطالبات

د. عطا الله رحيل رشيد الرويلي
د. عبير عيد محمد العقباوي
الجامعة الأردنية/السعودية

ملخص الدراسة

استهدفت هذه الدراسة تعرّف الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس في كلية التربية في جامعة الملك سعود من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في قسم الطالبات. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي بالاعتماد على الاستبانة كأداة للدراسة التي تم تطبيقها على أفراد الدراسة وعددهم (55) عضو هيئة تدريس ومن في حكمهم. ولتحليل نتائج الدراسة تم استخدام: التكرارات، النسب المئوية، المتوسط الحسابي، معامل ارتباط بيرسون، معامل ألفا كرونباخ، تحليل التباين، واختبار (ت).

ومن أهم نتائج الدراسة

- 1- الاحتياجات التدريبية في مجال التدريس كانت هي الأعلى حسب وجهة نظر أفراد الدراسة بمتوسط 25.3 من أصل 4.
- 2- الاحتياجات التدريبية في مجال البحث العلمي وخدمة الجامعة فكانت متوسطة من وجهة نظر أفراد الدراسة بمتوسطات 16.3 - 12.3 على التوالي.
- 3- من أهم الاحتياجات التدريبية في مجال التدريس مرتبة تنازلياً حسب أعلى متوسط حسابي لها:
 - أساليب تقويم مخرجات التعليم بمتوسط حسابي (40.3).
 - أساليب تقويم فعالية التدريس بمتوسط حسابي (38.3).

- أساليب ومهارات التدريس وطرق التعلم (التعليم التعاوني ، التعلم الذاتي ، التعلم النشط) بمتوسط حسابي (36.3).

- تصميم وتخطيط أنشطة التعليم والتعلم بمتوسط حسابي (33.3).

4- من أهم الاحتياجات التدريبية في مجال البحث العلمي مرتبة تنازلياً حسب أعلى متوسط حسابي لها:

- نشر الأبحاث العلمية في أوعية النشر المحلية والدولية وسبل التوثيق العلمي بمتوسط حسابي (29.3).

- معرفة المؤسسات والمراكز البحثية على مستوى العالم وأساليب التواصل وسبل التعاون بمتوسط حسابي (25.3).

- معرفة طريق تمويل البحث العلمي والحصول على المنح البحثية بمتوسط حسابي (20.3).

5- من أهم الاحتياجات التدريبية في مجال خدمة الجامعة والمجتمع مرتبة تنازلياً حسب أعلى متوسط حسابي لها:

- التعرف على تجارب الجامعات الأخرى الملحية والعربية والأجنبية في مجال خدمة المجتمع والتعليم المستمر بمتوسط حسابي (31.3).

- التمكن من مهارات المدرب الناجح بمتوسط حسابي (24.3).

6- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء أفراد الدراسة في جميع المحاور وفقاً لمتغيرات الدراسة (المؤهل ، عدد سنوات الخبرة ، عدد الدورات التدريبية ، القسم).

المقدمة

إن الحمد لله نحمده ونستعينه ونستهديه ، ونعوذ بالله من شرور أنفسنا ومن سيئات أعمالنا إنه من يهده الله فهو المهتد ومن يضلل فلا هادي له ، ونصلي ونسلم على خاتم المرسلين الرحمة المهداة والنعمة المسداة ، سيدنا محمد عليه وعلى آله وصحابه أفضل الصلاة وأتم التسليم ، وبعد...

مما هو مسلم به أن المجتمعات في ظل التطورات التي يشهدها العالم ازدادت اهتماماً وعناية بالتعليم ، لأنه أساس تقدم الأمم ، ومنبع حضارتها ، ومعيار تفوقها في جميع مجالات الحياة ، فهو يهدف إلى تزويد الفرد بالخبرات والاتجاهات التي تساعد على النجاح في الحياة ، ومواجهة مشكلات المستقبل ، لذلك يعتبر التعليم استثماراً في رأس المال البشري والذي يقود إلى نهضة تنموية شاملة على كافة المستويات الاجتماعية والاقتصادية ، لذا تنفق الدول مبالغ ضخمة على التعليم ، من أجل توفير كافة الإمكانيات المادية والبشرية لتحسين العملية التعليمية وتطويرها في كافة أدوارها وعناصرها.

وللتعليم الجامعي الأثر الأكبر في التنمية الاقتصادية والاجتماعية ، فهو تعليم ذو مواصفات خاصة تجعله عاملاً أساسياً من عوامل التنمية. فإن للجامعة ثلاث وظائف رئيسية هي : التعليم ، والبحث العلمي والإسهامات الفكرية ، وخدمة الجامعة والمجتمع ، تربط بينها علاقات دينامية تجعل منها وظائف متفاعلة يخدم كل منها الآخر. ويقوم على أغلب هذه الوظائف أعضاء هيئة التدريس باعتبارهم يمثلون حجر الزاوية ، ولما كان لعضو هيئة التدريس الجامعي من الأهمية وتلك الأدوار التي يقوم بها في إعداد الكفاءات البشرية للمجتمع ، وأيضاً في البحث العلمي الذي يساهم به في تطوير مجتمعه ، فمن الضروري أن ينال عضو هيئة التدريس الجامعي من العناية والاهتمام بالقدر الذي يتناسب مع الدور الكبير الذي يقوم به ويعتبر التدريب التربوي لعضو هيئة التدريس الجامعي مكماً لإعداد التخصصي قبل دخوله المهنة وكذلك التدريب التربوي أثناء الخدمة هو الضمان لاستمرار هذا النمو المهني. (علي ، 2004 ، 3 - 4)

ومما سبق ونظراً لأهمية تحديد الاحتياجات التدريبية قبل تصميم أي برنامج تدريبي ، كانت هذه الدراسة التي تتناول رصد لأهم الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس بكلية التربية في جامعة الملك سعود من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في قسم الطالبات.

مشكلة الدراسة

يتضح مدى أهمية تحديد الاحتياجات التدريبية اللازمة لأعضاء هيئة التدريس من أجل تصميم برامج تدريبية ناجحة تحقق الهدف الأساسي من التدريب وهو تجويد وإتقان عمليتي التعليم والتعلم في

الجامعة. حيث أن تحديد الاحتياجات التدريبية يعدّ ركيزة أساسية في عملية تخطيط البرامج التدريبية وتصميمها، فأى برنامج تدريبي لا يقوم على أساس تحديد الاحتياجات التدريبية لن يحقق الأهداف التي وضع من أجلها.

ومن هذا المنطلق يمكن صياغة مشكلة الدراسة في السؤال الآتي :

ما الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس في كلية التربية في جامعة الملك سعود من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في قسم الطالبات؟

أسئلة الدراسة

للإجابة عن السؤال الرئيسي للدراسة: ما الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس في كلية التربية في جامعة الملك سعود من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في قسم الطالبات؟
من السؤال الرئيس تتفرع الأسئلة التالية:

1. ما أهم الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس في مجال التدريس من وجهة نظرهن؟
2. ما أهم الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس في مجال البحث العلمي والإسهامات الفكرية من وجهة نظرهن؟
3. ما أهم الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس في خدمة الجامعة والمجتمع من وجهة نظرهن؟
4. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء أعضاء هيئة التدريس في تحديد أهم الاحتياجات التدريبية في مجال (التدريس، البحث العلمي والإسهامات الفكرية، خدمة الجامعة والمجتمع) وفقاً لمتغيرات الدراسة (المؤهل وعدد سنوات الخبرة وعدد الدورات التدريبية والقسم) عند مستوى دلالة معنوية (05.0)؟

أهمية الدراسة

تستمد هذه الدراسة أهميتها مما يلي :

- قد تساعد نتائج هذه الدراسة المسؤولين والمهتمين، بتدريب أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك سعود، عند تصميم البرامج التدريبية التي تلبي احتياجات أعضاء هيئة التدريس الفعلية، مما يؤدي بدوره إلى رفع مستوى الأداء والممارسات الإبداعية، وتوظيفها في خدمة العملية التربوية في المجتمع الجامعي، وتحقيق أهداف التدريب.

- إن نتائج هذه الدراسة قد تزود القائمين على التدريب بتغذية راجعة عن مدى تلبية البرامج التدريبية المقدمة حالياً لاحتياجات أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك سعود.
- نظراً للتغيرات التي تشهدها جامعة الملك سعود واتجاهها نحو الجودة والاعتماد الأكاديمي، أدى ذلك لظهور متطلبات جديدة من عضو هيئة التدريس، فهذه الدراسة قد توضح أي من هذه المتطلبات يحتاج عضو هيئة التدريس التدريب فيها.
- يمكن أن تلفت هذه الدراسة نظر أعضاء هيئة التدريس لجوانب القصور في أي مجال من المجالات الثلاث التي تناولتها الدراسة: التدريس والبحث العلمي وخدمة الجامعة والمجتمع، فتشجعهم للحضور مزيداً من الدورات والبرامج التدريبية.

حدود الدراسة

اقتصرت هذه الدراسة على أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك سعود كلية التربية (قسم الطالبات).
 الحد الموضوعي: اقتصرت هذه الدراسة على تحديد الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك سعود كلية التربية (قسم الطالبات) في الفصل الأول للعام الدراسي 2012 – 2013م.
 وتحدد هذه الدراسة في ضوء أداة الدراسة وصدقها وثباتها، وفي أفراد الدراسة.

مصطلحات الدراسة

1- الاحتياجات التدريبية

- التعريف الاصطلاحي: هي أنواع التغيرات أو الإضافات المطلوب إدخالها على السلوك الوظيفي للفرد وعلى أسلوب أدائه عن طريق التدريب، على اعتبار أن الحاجة التدريبية تشير إلى وجود تناقض أو اختلاف حالي أو مستقبلي بين الوضع القائم والوضع المرغوب فيه لتحقيق الأداء المطلوب من المنظمة أو الوظيفة أو الأفراد، سواء كان ذلك مرتبطاً بالمعارف أو المهارات أو الاتجاهات أو مرتبطاً بها جميعاً. (الحماحمي، 1999، 19)
- التعريف الإجرائي: ويقصد بالاحتياجات التدريبية في هذه الدراسة: مجموعة التغيرات والتطورات المطلوب إحداثها في مجالات (التدريس، البحث العلمي، وخدمة الجامعة والمجتمع) بالنسبة لأعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك سعود كلية التربية بقسم الطالبات وذلك من وجهة نظرهم ليصبحوا أكثر كفاية في أداء العمل وإتقانه.

2- تحديد الاحتياجات التدريبية

- التعريف الاصطلاحي: عمل مسحي منظم يكون في العادة عبارة عن جهد تعاوني جماعي تضطلع به كافة أجهزة النظام التربوي بغية معاينة وفحص الفجوة ما بين أهداف محددة ووضع قائم فعلاً، ويكون هذا الجهد في صورة برنامج منظم أساسه وغرضه تحديد الاحتياجات التي يشعر بها المستهدفون، والتي تنبع من احتياجاتهم الفعلية في الجوانب التي يشعرون بنقص في معرفتهم أو إتقانهم لها. (السحيمي، 2002، 15)

- التعريف الإجرائي: هي العملية المطلوبة لتحديد أي المجالات التدريبية (التدريس، البحث العلمي، خدمة الجامعة والمجتمع) يحتاج عضو هيئة التدريس التدريب فيها أكثر.

3- أعضاء هيئة التدريس

- التعريف الاصطلاحي لعضو هيئة التدريس: هو الشخص الحاصل على درجة الدكتوراة أو من هو في حكمه ويقوم بالتدريس أو التعليم في الجامعة، فعضو هيئة التدريس عضو في لجنة أو أكثر من اللجان التي ترسم السياسات المختلفة للجامعة، كما أنه يقوم بدور المرشد للطالب في الأمور الأكاديمية أو غير الأكاديمية، ويقوم بإجراء بحوث على مستويات مختلفة، ومن واجبه التعبير عن نفسه أمام زملائه أعضاء هيئة التدريس بما يفيد حقله وجامعته. وأنه مسؤول شخصياً عن احتكاكه بعالم المعرفة وعن صياغتها واستخدامها في الوقت المناسب وبالطريقة المناسبة. (الموسوعة العالمية، 1999)

- التعريف الإجرائي لعضو هيئة التدريس: يقصد به في هذه الدراسة، كل شخص يزاول مهنة التدريس في كلية التربية في جامعة الملك سعود قسم الطالبات وتشغل إحدى الرتب العلمية التالية: (أستاذ، أستاذ مشارك، أستاذ مساعد، ومن هم في حكمهم).

مفهوم التدريب

تعددت مفاهيم التدريب واختلفت من كاتب إلى آخر، وفيما يلي توضيح لأهم المفاهيم للتدريب: هو مجموعة الأنشطة التي تهدف إلى تحسين المعارف والقدرات المهنية، مع الأخذ في الاعتبار دائماً إمكانية تطبيقها في العمل. (رضا، 2003، 15)

ويعرف التدريب على أنه «النشاط الخاص باكتساب وزيادة معرفة ومهارة الفرد لأداء عمل معين». (ربايعة، 2003، 15)

كما يعرف على أنه «الجهد المنظم والمخطط له لتزويد الموارد البشرية في المنظمة بمعارف معينة،

وتحسين وتطوير مهاراتها وقدراتها، وتغيير سلوكها واتجاهاتها بشكل إيجابي بناء مما قد ينعكس على تحسين الأداء في المنظمة.» (درة، 2003، 103)

ويعرف بأنه «هو عملية تعلم تتضمن اكتساب مهارات ومفاهيم وقواعد أو اتجاهات لزيادة وتحسين أداء الفرد.» (أبو طاحون، 2000، 51)

ويعرف عبد الباقي التدريب بأنه نشاط مخطط يهدف إلى تزويد الأفراد بمجموعة من المعلومات والمهارات التي تؤدي إلى زيادة معدلات أداء الأفراد في عملهم. (عبد الباقي، 2000، 211)

ويعرف بأنه «تطوير منظم للمعرفة والمهارات والاتجاهات التي يحتاج إليها الفرد حتى يتمكن من القيام بأداء واجباته بكفاءة.» (المؤمن وآخرون، 1997، 137)

أهمية التدريب

- للتدريب أهمية كبيرة على أداء الشخص وإنجازه تتلخص فيما يلي: (صالح، 2004، 101)
- أ- تحسين أداء الفرد: وينعكس ذلك في زيادة كمية إنتاجه وتحسين جودته بأدنى تكلفة، وأقل جهد، وفي أقصر وقت.
 - ب- مواكبة التطورات التكنولوجية والتنظيمية: فمن نتائج التقدم التكنولوجي انتشار استعمال الآلات الحديثة والمعقدة، مما يوجب على المنظمات تدريب موظفيها على استعمال وصيانة كل ما هو جديد من الأجهزة الحديثة. أما التطورات التنظيمية الحديثة فقد دفعت المنظمات إلى تدريب موظفيها ليتمكنوا من مواكبة واستيعاب التنظيم الحديث.
 - ت- تقليل الحاجة إلى الإشراف: فالعامل المدرب الذي يعي ما يتطلبه عمله يستطيع إنجاز ذلك العمل دون الحاجة إلى توجيه أو مراقبة مستمرة من رؤسائه.
 - ث- تحسين خدمات المنظمة: وكذلك طريقة تقديم السلع التي تنتجها وتعرضها مما ينعكس على صورة علاقات جيدة بين المنظمة وعملائها.
 - ج- تخفيض نسبة حوادث العمل: فقد دلت الإحصائيات المتعلقة بإصابات حوادث العمل لدى العمال المدربين أقل بكثير منها بين العمال غير المدربين.
 - ح- تحقيق الاستقرار الوظيفي في المنظمة، وإكسابها صفة الثبات وحسن السمعة في المجتمع، فالعامل المدرب يقوم بإدارة عمله على أكمل وجه. كما أضاف الفضالة (2004، 39)

- خ- وسيلة فعالة من وسائل الاستثمار الحقيقي في رأس المال البشري.
- د- وسيلة ناجعة في إتاحة التجديد المستمر لمعلومات ومهارات المتدربين.
- ذ- يعمل على توثيق علاقات العاملين مع القيادة بإطلاعهم على الجديد من المتغيرات المستمرة في السياسات الخدمية والإنتاجية وكذلك الخطط والبرامج.
- ر- تدعيم النمو الذاتي للأفراد.

مفهوم الاحتياجات التدريبية

يركز النشاط التدريبي بصفة أساسية على مدى الدقة والموضوعية في تحديد وتحليل الاحتياجات التدريبية Analysis Needs Training المناسبة لتنمية وتطوير المعارف والاتجاهات والمهارات المختلفة للفرد، وترجمة هذه الاحتياجات إلى سياسات وبرامج تدريبية تحقق الأهداف الأساسية لهذا النشاط. (أبو النصر، 2008، 138)

ولفظ «احتياج» يتضمن وجود نقص في مجال معين، ولفظ «تدريب» يتضمن إمكانية استكمال هذا النقص عن طريق إجراءات منظمة. ومن هنا فنحن نستخدم مفهوم الاحتياجات التدريبية حينما نسعى لتطبيق أسلوب منظم لمواجهة نقص أو قصور في مجال معين. (<http://www.manhal.net>)

الدراسات السابقة

يتناول هذا الفصل الدراسات السابقة ذات الصلة بالدراسة الحالية مرتبة ترتيباً زمنياً وفق التصنيف التالي :

دراسة (جلبرت، GILBERT، 2003)، بعنوان «أثر التدريب في التفكير الانعكاسي على المعلمين أثناء الخدمة».

هدفت الدراسة إلى اختبار تدريب التفكير الانعكاسي على المعلمين الموجودين على رأس العمل أو في الخدمة وبحث آثار التدريب على التفكير الانعكاسي على المعلمين وكانت عينة الدراسة مكونة من المعلمين المشتركين في برنامج الماجستير في التربية في جامعة وسط تينسي واستخدم آلية تقرير التقييم الانعكاسي وهو مقياس مكون من 11 بنداً تستخدم لتسجيل مستوى المعلمين في التفكير الانعكاسي، وتدل النتائج على وجود القدرة لدى عينة الدراسة على التفكير الانعكاسي وكانت اتجاهاتهم نحو التفكير الانعكاسي إيجابية.

دراسة (الهاجري، 2004)، بعنوان «المشكلات التي تواجه المعلمين الملتحقين ببرامج التدريب أثناء الخدمة بمراكز التدريب التربوي بالدمام».

تهدف الرسالة إلى التعرف على المشكلات التي تواجه المعلمين الملتحقين ببرامج التدريب أثناء الخدمة بمراكز التدريب التربوي بالدمام وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، كما استخدم الاستبانة كأداة للبحث طبقت على عينة الدراسة المكونة من المعلمين الملتحقين ببرامج التدريب أثناء الخدمة بمراكز التدريب التربوي بالدمام خلال الفصل الأول من عام 1424/1425هـ، والبالغ عددهم (1376) معلماً وتكونت العينة من (300) معلم هم جزء من مجتمع الدراسة وكان من أهم نتائج البحث:

- معايير الترشيح للبرامج التدريبية غير واضحة.
- غياب نظام يلزم المعلمين بالالتحاق بالدورات التدريبية.
- الحقائق التدريبية لا توزع على المتدربين في بداية البرنامج التدريبي.
- ندرة البرامج التدريبية المخصصة للمعلمين الجدد.
- التركيز على أسلوب الاستبانة كأسلوب وحيد لتقييم البرنامج التدريبي.
- قلة التطبيق العملي أثناء البرنامج.
- إهمال مدراء المدارس متابعة أثر التدريب على المعلمين.
- تأثير مدراء المدارس بالعلاقات الشخصية عند الترشيح للبرامج التدريبية.

دراسة (بامدهف، 2006)، بعنوان «التنمية المهنية لأعضاء الهيئة التدريسية دراسة لاتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو برنامج مقترح للتدريس أثناء الخدمة بجامعة عدن».

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة اتجاهات هيئة التدريس بجامعة عدن نحو تصور لبرنامج أثناء الخدمة يهدف إلى تحسين الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس بجامعة عدن. كان ذلك من خلال استطلاع آراء عينة من أعضاء هيئة التدريس بجامعة عدن حول محاور البرنامج التدريبي المقترح والتي شملت أسباب أو مبررات الاهتمام بالتنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس أثناء الخدمة، وأهدافها، وأساليب التدريب، وجهة الإشراف الإداري الأكاديمي على البرنامج التدريبي، ومواعيده ومدته، والمستهدفون من أعضاء هيئة التدريس بهذا البرنامج، واستمراريته، وأساليب تقييم المشاركين في البرنامج، والحوافز والامتيازات

المقترحة للمشاركة في برامج التدريب أثناء الخدمة ، وأخيراً محتوى البرنامج المقترح للتدريب أثناء الخدمة بجامعة عدن (المعارف والمهارات والاتجاهات) التي ينبغي أن يتمحور حولها برنامج التدريب أثناء الخدمة لتلبية الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس في جامعة عدن.

- استخدمت الباحثة المنهج الوصفي لمعرفة آراء عينة مكونة من (123) عضو هيئة تدريس في جامعة عدن يتوزعون بين أربع كليات (التربية، الآداب، الهندسة، الطب) تمثل 50% من إجمالي كليات جامعة عدن، وقد تم اختيار الكليات الأربع آنفة الذكر بطريقة القرعة، وبلغ إجمالي أعضاء هيئة التدريس والحاصلين على لقب أستاذ مساعد فأعلى (374) في الكليات الأربع. كما استخدمت «الاستبانة» كأداة للبحث.

- أظهرت نتائج الدراسة أن هناك اتجاهًا إيجابيًا لدى عينة الدراسة نحو موضوع التدريب أثناء الخدمة بوصفه وسيلة مهمة من وسائل التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس الجامعي. إذ أبدى أفراد عينة الدراسة في المتوسط موافقة عالية على غالبية محاور البرنامج التدريبي المقترح شملت المحاور المتعلقة بمحتوى البرنامج (المعارف، المهارات، الاتجاهات) وأهدافه ومبرراته، وجهة الإشراف على البرنامج، وأساليب التدريب والتقييم، والمستهدفين بالتدريب، والحوافز والامتيازات المقترحة لإقناع أعضاء هيئة التدريس بالمشاركة في أنشطة البرنامج. بالمقابل أظهرت نتائج الدراسة وجود تباين في وجهات نظر أفراد عينة الدراسة حول مواعيد ومُدد التدريب المقترحة في البرنامج.

دراسة (السحبياني، 1428)، بعنوان «دور التدريب التربوي في النمو المهني لمعلمي المواد العلمية في المرحلة الثانوية من وجهة نظر مديري المدارس الثانوية في مدينة الرياض».

هدفت الدراسة إلى التعرف على دور التدريب التربوي في النمو المهني لمعلمي المواد العلمية في المرحلة الثانوية من وجهة نظر مديري المدارس الثانوية في مدينة الرياض وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي بأسلوبه المسحي كما استخدم الاستبانة كأداة للبحث طبقت على عينة مكونة من مديري المدارس الثانوية الحكومية بمدينة الرياض والبالغ عددهم (85) مديراً وكان من أهم نتائج البحث:

- يسهم التدريب التربوي في تنمية الوعي المعرفي لدى معلمي المواد العلمية للاستفادة من التوجيهات العلمية والتربوية.

- يؤدي التدريب التربوي إلى تنمية مهارات التجديد والتنوع في أساليب وطرق التدريس

وتحسين نوعية الأداء التدريسي لمعلمي المواد العلمية.

- يساعد التدريب التربوي في تنمية الرغبة لدى معلمي المواد العلمية في التعليم الثانوي بتحسين أساليب التعلم وتطورها.

- ينمي التدريب التربوي معلمي المواد العلمية القدرة على فهم أهداف العملية التعليمية.

وقد قدمت الدراسة بعض من التوصيات كان من أهمها :

- تطوير أساليب التدريب التربوي لضمان الحصول على أفضل المخرجات المؤهلة والمدرّبة من المعلمين.

- أن يساهم البرنامج التدريبي في رفع كفاءة المعلم في الاستخدام الأمثل للتقنيات التعليمية الحديثة وتطوير مهاراتهم في توظيف تلك التقنيات لخدمة العملية التعليمية.

- زيادة التركيز على تنمية الوعي بأهمية التدريب التربوي في معالجة نواحي القصور لدى معلمي المواد العلمية.

- الاستعانة بمعلمي المواد العلمية لطرح ما لديهم من أفكار وخبرات علمية في الميدان التعليمي والاستفادة منها في التخطيط للبرامج التدريبية.

دراسة (الهشامي ، 2003) ، بعنوان «الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية». هدفت الدراسة إلى تحديد الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية، وتعرف مدى مراعاة برامج التدريب لهذه الاحتياجات، ثم تقديم تصور مقترح لتدريب معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في ضوء الاحتياجات التدريبية. واستخدم الباحث عينة عشوائية بلغت (195) معلماً ومعلمة من معلمي اللغة العربية ومعلماتها بالمرحلة الثانوية بنسبة بلغت (50%) تقريباً من مجتمع الدراسة، الذي يمثل: منطقة مسقط، ومنطقة الباطنة شمال، ومنطقة الظاهرة شمال، و(34) موجهاً وموجهة من موجهي اللغة العربية وموجهاتها بالمرحلة الثانوية بنسبة (100%) من المناطق الثلاث عينة الدراسة. كما استخدم الاستبانة كأداة للدراسة.

توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج من أهمها :

1. اعتبر أفراد الدراسة أن جميع محاور الدراسة احتياجات تدريبية قائمة إذ تجاوزت النسبة التي حددتها الباحثة لاعتبار الفقرة احتياجاً تدريبياً وهي %.

2. جاء ترتيب محاور الدراسة من حيث أولوية الاحتياجات التدريبية تنازلياً كالتالي : الأكاديمي

التخصصي، ثم الثقافي، ثم المهني التربوي.

3. جاء ترتيب مجالات المحور الأول تنازلياً كالتالي: التخطيط للتدريس، تقويم التدريس، تنفيذ التدريس.

4. جاء ترتيب مجالات المحور الثاني تنازلياً كالتالي: تعليم التحدث، تعليم الأدب، تعليم الكتابة، تعليم النحو والصرف، تعليم الاستماع، تعليم القراءة.

5. توصلت الدراسة إلى الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية والتي بلغ عددها (17) حاجة في المحور المهني التربوي، و(30) حاجة في المحور التخصصي الأكاديمي، و(11) حاجة في المحور الثقافي حصلت جميع محاور الدراسة على أوزان نسبية متدنية من حيث مراعاة برامج التدريب للاحتياجات التدريبية.

6. برامج التدريب بشكل عام لا تراعي الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية. واختتمت الدراسة بتقديم تصور مقترح لتدريب معلمي اللغة العربية مبني على أساس الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي اللغة العربية التي تم تحديدها في الدراسة الحالية.

دراسة (الغامدي، 2004)، بعنوان «الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الابتدائية بمنطقة الباحة التعليمية بالمملكة العربية السعودية».

هدفت للتعرف إلى الاحتياجات التدريبية الإدارية والفنية لمديري المدارس الابتدائية بمنطقة الباحة التعليمية، ومعرفة ما إذا كانت هناك فروق في هذه الاحتياجات تعود لمتغيرات المؤهل والخبرة وفرصة التدريب. استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، واعتمد الاستبانة كأداة رئيسة للدراسة، وتكون مجتمع الدراسة وعينتها من (153) مديراً.

وقد أظهرت الدراسة النتائج الآتية:

1- جميع الكفايات المتضمنة في الاستبانة تعتبر احتياجات ضرورية ينبغي إكسابها لمديري المدارس الابتدائية.

2- عدد الكفايات الإدارية والفنية التي بلغت حاجة المديرين التدريبية إليها بدرجة كبيرة كانت (58) فقرة، ونسبة (87%) من مجموع فقرات الاستبيان البالغة (67) فقرة.

3- جميع الكفايات الفنية وعددها (38) كفاية بلغت الحاجة التدريبية إليها درجة كبيرة.

4- لا توجد فروق للاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الابتدائية بمنطقة الباحة التعليمية تعود

لمتغيري المؤهل العلمي والخبرة.

5- توجد فروق للاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الابتدائية بمنطقة الباحة التعليمية تعود للمتغير التدريب وعدم التدريب.

دراسة (الدندني ، 2005) ، بعنوان «الحاجات التدريبية لمديري مدارس التعليم العام بمدينة الرياض».

تهدف الدراسة إلى التعرف على الحاجات التدريبية لمديري مدارس التعليم العام من وجهة نظرهم واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي وتكون مجتمع الدراسة من جميع مدير المدارس الابتدائية والمتوسطة والثانوية الحكومية بمدينة الرياض واستخدم الباحث الاستفتاء كأداة للدراسة ، وكان من أبرز نتائج الدراسة :

- عدم وجود فروق بين استجابات مديري المدارس نحو تحديد الاحتياجات التدريبية تبعاً لمتغير عدد الدورات التدريبية.
- عدم وجود فروق بين استجابات مديري المدارس نحو تحديد الاحتياجات التدريبية فيجمع الأبعاد ما عدا البعد المعرفي تبعاً لمتغير الخبرة في مجال العمل.
- إنه لا يمكن حساب الفروق بين أفراد الدراسة باختلاف المؤهل لعدم توفر الأعداد المناسبة لحساب الفروق.

دراسة (الروقي ، 1426) ، بعنوان «الاحتياجات التدريبية للمشرفين التربويين في مدينة الرياض».

تهدف الدراسة إلى التعرف على أبرز الاحتياجات التدريبية للمشرفين التربويين في مدينة الرياض في مجال المعارف، المهارات، الاتجاهات ثم تقديم تصور مقترح لبرنامج تدريبي في ضوء الاحتياجات التدريبية للمشرفين التربويين في مدينة الرياض. استخدم الباحث المنهج الوصفي معتمداً على الاستبانة كأداة للبحث حيث طبقت الاستبانة على المشرفين التربويين في مدينة الرياض والبالغ عددهم 244 مشرف.

وكانت أهم نتائج البحث :

- من أهم الاحتياجات التدريبية في مجال المعارف مرتبة تنازلياً «نظريات الإشراف وأنماطه وأساليبه، القيادة واتخاذ القرار، التدريب، السياسات والأهداف واللوائح التنظيمية، التخطيط، المناهج الدراسية، التقويم، الاتصال، البحث العلمي».

- من أهم الاحتياجات التدريبية في مجال المهارات مرتبة تنازلياً «القيادة واتخاذ القرار، نظريات الإشراف وأنماطه وأساليبه، التخطيط، التدريب، الاتصال، المناهج الدراسية، السياسات والأهداف واللوائح التنظيمية، البحث العلمي، التقييم».
- من أهم الاحتياجات التدريبية في مجال الاتجاهات مرتبة تنازلياً «السياسات والأهداف واللوائح التنظيمية، نظريات الإشراف وأنماطه وأساليبه، التخطيط، الاتصال، التدريب، المناهج الدراسية، التقييم، القيادة واتخاذ القرار، البحث العلمي».
- إن المشرفين التربويين في مدينة الرياض يحتاجون للتدريب على المحاور الآتية (في مجال المعارف، المهارات، الاتجاهات).
- إن المشرفين التربويين بحاجة للتدريب بدرجة كبيرة في جميع مجالات العمل الإشرافي في مدينة الرياض في تحديد أهم الاحتياجات التدريبية في مجالات المعارف، المهارات، الاتجاهات باختلاف المؤهل العلمي، التخصص والوظيفي، عدد سنوات الخبرة، عدد البرامج التدريبية التي خضع لها المشرف التربوي.

خلاصة الدراسات السابقة

- اتفقت جميع الدراسات على أهمية التدريب أثناء الخدمة ودوره في تطوير مهارات المتدربين.
- اتفقت جميع الدراسات على ضرورة دراسة وتحديد الاحتياجات التدريبية للمتدربين وفقاً لاحتياجاتهم ومتطلبات عملهم.

مجتمع الدراسة

- يتكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس ومن في حكمهم في كلية التربية (قسم الطالبات) في جامعة الملك سعود وعددهن 192 عضو والموجودات فعلياً على رأس العمل (بعد حذف المبتعثات والمجازات والمعارات) عددهن 183، كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم 1: توزيع أعضاء هيئة التدريس ومن في حكمهم حسب الأقسام

القسم	دكتوراة	ماجستير
الإدارة التربوية	7	3
التربية الفنية	25	11
التربية الخاصة	12	13
الثقافة الإسلامية	6	14
المناهج وطرق التدريس	12	5
الوسائل وتكنولوجيا التعليم	1	3
التربية ورياض الأطفال	21	14
علم النفس	24	12
المجموع	108	75
المجموع الكلي	183	

خصائص أفراد الدراسة

تقوم هذه الدراسة على عدد من المتغيرات وهي المؤهل العلمي، مدة الخدمة، وعدد الدورات التدريبية. والقسم، وفي ضوء تلك المتغيرات يمكن تحديد خصائص أفراد الدراسة على النحو التالي: المؤهل العلمي.

جدول رقم 2: توزيع أفراد الدراسة وفقاً للمؤهل

المؤهل	التكرار	النسبة المئوية
دكتوراة	25	5.45
ماجستير	30	5.54
الإجمالي	55	0.100

- الجدول السابق يوضح التكرارات والنسب المئوية لأفراد العينة والخاصة بالمؤهل العلمي حيث نلاحظ أن غالبية أفراد العينة بتكرار (30 فرد) بنسبة (5.54%) ممن لديهم مؤهل (ماجستير)، في حين أن هناك (25 فرد) بنسبة (5.45%) ممن حصلوا على الدكتوراة، وذلك كما يتضح من الشكل التالي: الشكل رقم 1

أداة الدراسة

ويشمل ذلك طريقة بناء الأداة وصدقها وثباتها وطريقة تطبيقها:

بناء أداة الدراسة

تحقيقاً لأهداف الدراسة، تم تصميم استبانة لتحديد الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس،

واعتمد في تصميم الاستبانة على :

- 1- الدراسات التربوية السابقة المتعلقة بالاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس أو للمعلمين.
 - 2- إجراء دراسة استطلاعية على عينة من أعضاء هيئة التدريس وعددها 17 عضو.
- وتتكون الاستبانة من جزئين :
- **الجزء الأول :** ويتضمن معلومات عن أفراد الدراسة وفقاً لمتغيرات الدراسة وهي (المؤهل، عدد سنوات الخدمة، عدد الدورات التدريبية، القسم).
 - **الجزء الثاني :** ويتضمن (31) عبارة تمثل الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس موزعة على ثلاثة محاور رئيسية وهي :
 - **المحور الأول :** الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس في مجال التدريس وعددها 12 عبارة.
 - **المحور الثاني :** الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس في مجال البحث العلمي وعددها 9 عبارات.
 - **المحور الثالث :** الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس في مجال خدمة الجامعة والمجتمع وعددها 10 عبارات.

صدق أداة الدراسة

الصدق الظاهري للأداة: للتعرف على مدى صدق أداة الدراسة في قياس ما وضعت لقياسه تم عرضها على محكمين من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية وفي كلية المعلمين بجامعة الملك سعود. وبلغ عدد المحكمين (4) تم إرفاق أسمائهم في الملحق. وفي ضوء آراء المحكمين تم حذف بعض العبارات وإعادة صياغة بعضها وإضافة عبارات أخرى.

صدق الاتساق الداخلي للأداة: تم التعرف على صدق الأداة إحصائياً عن طريق حساب معامل الارتباط بين كل عبارة من عبارات الاستبانة والمتغير أو المحور الذي تنتمي إليه. فتم حساب معامل الارتباط (بيرسون) للتأكد من الاتساق الداخلي لأسئلة الاستبيان، وتبين وجود علاقات ارتباط متوسطة وذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية (01.0 - 05.0)

ثبات أداة الدراسة

لقياس درجة ثبات أداة الدراسة (الاستبيان) استخدم الباحثان معامل ألفا كرونباخ (Alpha

s'Cronbcha

تطبيق أداة الدراسة

تم تطبيق أداة الدراسة ميدانياً على أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية (قسم الطالبات) في جامعة الملك سعود.

أساليب المعالجة الإحصائية: تم معالجة بيانات الدراسة وتحليلها باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، وقد تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية:

- 1- معامل ارتباط بيرسون لقياس الاتساق الداخلي لأداة الدراسة.
- 2- معادلة ألفا كرونباخ لحساب ثبات أداة الدراسة.
- 3- التكرارات والنسب المئوية لوصف أفراد الدراسة.
- 4- التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لوصف إجابات أفراد الدراسة على كل فقرة من فقرات الاستبيان.
- 5- تحليل التباين الأحادي (ANOVA) واختبار (ت) لقياس دلالة الفروق بين أفراد الدراسة تبعاً لمتغيرات الدراسة (المؤهل العلمي، مدة الخدمة، عدد الدورات التدريبية، القسم)

نتائج الدراسة

توصلت هذه الدراسة لعدد من النتائج كالتالي:

- 1- موافقة الأفراد على الدورات التدريبية في مجال التدريس مرتفعة.
- 2- موافقة الأفراد على الدورات التدريبية في مجال البحث العلمي والإسهامات الفكرية متوسطة.
- 3- موافقة الأفراد على الدورات التدريبية في مجال البحث العلمي والإسهامات الفكرية متوسطة.
- 4- أهم الاحتياجات في مجال التدريس مرتبة تنازلياً حسب أعلى متوسط حسابي لها:
- أساليب تقويم مخرجات التعليم بمتوسط حسابي (40.3).
- أساليب تقويم فعالية التدريس بمتوسط حسابي (38.3).
- أساليب ومهارات التدريس وطرق التعلم (التعليم التعاوني، التعلم الذاتي، التعلم النشط) بمتوسط حسابي (36.3).
- تصميم وتخطيط أنشطة التعليم والتعلم بمتوسط حسابي (33.3).

ونالت الاحتياجات التالية أقل المتوسطات الحسابية في مجال التدريس :

- إعداد تقارير المقررات بمتوسط حسابي (09.3).

- توصيف المقررات بمتوسط حسابي (05.3).

5- أهم الاحتياجات في مجال البحث العلمي مرتبة تنازلياً حسب أعلى متوسط حسابي لها :

- نشر الأبحاث العلمية في أوعية النشر المحلية والدولية وسبل التوثيق العلمي بمتوسط حسابي (29.3).

- معرفة المؤسسات والمراكز البحثية على مستوى العالم وأساليب التواصل وسبل التعاون بمتوسط حسابي (25.3).

- معرفة طريق تمويل البحث العلمي والحصول على المنح البحثية بمتوسط حسابي (20.3).

ونالت الاحتياجات التالية أقل المتوسطات الحسابية في مجال البحث العلمي :

- دور المشرف الأكاديمي في الإشراف العلمي على الرسائل العلمية بمتوسط حسابي (07.3).

- معرفة أساسيات وأساليب كتابة البحث العلمي بمتوسط حسابي (00.3).

6- أهم الاحتياجات في مجال خدمة الجامعة والمجتمع مرتبة تنازلياً حسب أعلى متوسط حسابي لها :

- التعرف على تجارب الجامعات الأخرى المحلية والعربية والأجنبية في مجال خدمة المجتمع والتعليم المستمر بمتوسط حسابي (31.3).

- التمكن من مهارات المدرب الناجح بمتوسط حسابي (24.3).

- تنظيم المؤتمرات والندوات وحلقات التعليم المستمر بمتوسط حسابي (20.3).

ونالت الاحتياجات التالية أقل المتوسطات الحسابية في مجال خدمة الجامعة والمجتمع :

- معرفة طرق خدمة المجتمع من خلال العمل التطوعي والخيري وفق التخصصات المختلفة بمتوسط حسابي (96.2).

- التمكن من مهارات الظهور الإعلامي بمتوسط حسابي (89.2).

- معرفة طرق تقديم الاستشارات الاقتصادية والتربوية والاجتماعية بمتوسط حسابي (05.3).

7- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين كل من بين أفراد الدراسة من حيث متغير عدد سنوات الخبرة.

8- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين كل من بين أفراد الدراسة من حيث متغير عدد سنوات الخبرة.

9- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين كل من أفراد الدراسة من حيث متغير عدد الدورات التدريبية.

التوصيات

- تصميم برامج تدريبية في أساليب تقويم مخرجات التعليم ، وأساليب تقويم فعالية التدريس.
- زيادة عدد الدورات التدريبية في أساليب ومهارات التدريس وطرق التعلم.
- تشجيع التواصل والتعاون مع المؤسسات والمراكز البحثية على مستوى العالم.
- تنظيم المؤتمرات والندوات وحلقات التعليم المستمر.

المراجع العربية

- أبو النصر، مدحت، (2008)، إدارة العملية التدريبية (النظرية والتطبيق)، القاهرة، دار الفجر للنشر والتوزيع.
- أبو علام، رجاء محمود (2006)، مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية، القاهرة، دار النشر للجامعات.
- بامدهف، رफीة إبراهيم، (2006)، التنمية المهنية لأعضاء الهيئة التدريسية دراسة لاتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو برنامج مقترح للتدريس أثناء الخدمة بجامعة عدن، رسالة دكتوراة غير منشورة، كلية التربية، جامعة عدن، عدن.
- الحماحمي، محمد، (1999)، التدريب أثناء الخدمة في المجال التربوي التعليم، التربية البدنية، القاهرة، مركز الكتاب للنشر.
- حموده، عبد الناصر محمد، (2000)، تطوير نموذج العوامل المؤثرة في تحديد الفرد لاحتياجاته التدريبية دراسة ميدانية مطبقة على المنظمة الكويتية، المجلة العربية للعلوم الإدارية، الكويت، المجلد السابع، العدد الأول.
- درة، عبد الباري إبراهيم، (2003)، تكنولوجيا الأداء البشري في المنظمات: الأسس النظرية ودلالاتها في البيئة العربية المعاصرة، القاهرة، المنظمة العربية للتنمية الإدارية.
- الدندني، احمد عبد العزيز مفلح، (2005)، الحاجات التدريبية لمديري مدارس التعليم العام بمدينة الرياض، استكمال لشهادة الماجستير في الآداب، إدارة تربوية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.
- ربابعة، علي محمد، (2003)، إدارة الموارد البشرية، عمان، دار صفاء.
- الروقي، مطلق بن مقعد، (1427)، الاحتياجات التدريبية للمشرفين التربويين في مدينة الرياض، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم الإدارة التربوية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.
- السحيباني، ناصر عمر، (1428)، دور التدريب التربوي في النمو المهني لمعلمي المواد العلمية في المرحلة الثانوية من وجهة نظر مديري المدارس الثانوية في مدينة الرياض، استكمال للحصول على الماجستير في الآداب، الإدارة التربوية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض. السحيمي، صلاح ملهي، (2002)، الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس المتوسطة والثانوية الحكومية بمنطقة المدينة المنورة في المملكة العربية السعودية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.
- السديري، محمد (2008م يناير 8)، لا غنى لعضو هيئة التدريس عن التدريب والتطوير، والترقيات مرتبطة ببرامجنا، جريدة الرياض، المقالات، العدد 14442، بتاريخ 2010/1/28 على الرابط www.alriyadh.com/2008/01/08/article307224.html
- الشريف، بسمة، (1418)، تدريب معلمات اللغة الإنجليزية في المرحلة المتوسطة أثناء الخدمة بمدينة مكة المكرمة، أساليبه المعاصرة، صعوبات التطبيق، درجة الاستفادة، رسالة ماجستير، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- شويطر، عيسى محمد نزال، (2009)، إعداد وتدريب المعلمين، دار ابن الجوزي.
- شنيان، علي سعود، (1419)، مدى الاستفادة من برامج التدريب أثناء الخدمة في مجال الوسائل التعليمية المقدمة من إدارة التعليم بمنطقة الرياض من وجهة نظر المتدربين، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.
- صالح، محمد فالح، (2004)، إدارة الموارد البشرية عرض وتحليل، عمان، دار الحامد للنشر والتوزيع.
- الصباب، أحمد عبد الله، (1413)، أساليب ومناهج البحث العلمي في العلوم الاجتماعية، جدة، دار البلاد للطباعة والنشر.
- الطعاني، حسن، (2002)، التدريب، مفهومه وفعاليته، عمان، دار الشروق للنشر والتوزيع.
- الطعاني، حسن، (2007)، التدريب الإداري المعاصر، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- عبد الباقي، صلاح الدين، (2000)، إدارة الموارد البشرية، الإسكندرية، الدار الجامعية.
- عبيدات، ذوقات، (2003)، البحث العلمي مفهومه أدواته أساليبه، عمان، إشرافات للنشر والتوزيع.

العريشي، محمد، (2005)، أنواع التدريب، ملتقى التربية والتعليم، متاح على المسار.
<http://www.moudir.com/vb/archive/index.php/t-100879.html>

العزاوي، نجم، (2009)، جودة التدريب الإداري ومتطلبات المواصفة الدولية الآيزو 10015، عمان، دار اليازوري للنشر والتوزيع.

العساف، صالح بن حمد، (1427)، المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية، الرياض، مكتب العبيكان.
الفضالة، فهد يوسف، (2003)، أثر التدريب في سلوك الموظفين كما يراه رؤساء العمل، حوليات الآداب والعلوم الاجتماعية، الحولية الرابعة والعشرون، مجلس النشر العلمي، جامعة الكويت.

الفضالة، فهد يوسف، (2004)، التدريب أثناء الخدمة ودوره في التنمية البشرية، الكويت، مؤسسة الكويت للتقدم العلمي.
المهنا، سليمان محمد، (1415)، العلاقة بين التدريب والسلوك القيادي لمديري المدارس الابتدائية للبنين في مدينة الرياض، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.

الهاجري، فيصل ناصر، (2004)، المشكلات التي تواجه المعلمين المتحقين ببرامج التدريب أثناء الخدمة بمراكز التدريب التربوي بالدمام، استكمال للحصول على الماجستير في التربية، مسار تعليم الكبار والتعليم المستمر، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.

الهشامي، رحمة عبد الله، (2003)، الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية، رسالة ماجستير، مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس، عمان.

هلال، محمد، (2003)، دراسة الاحتياجات والتخطيط للتدريب، مصر، مركز تطوير الأداء والتنمية.

وزارة المعارف، (1400هـ)، سياسة التعليم المملكة العربية السعودية، الرياض.

المراجع الأجنبية

- Hemming. Nigel. (1999). **Themes and Issues in Continuing Professional Development**. MCB University Press Ltd. 60/62 Tollerlane Bradford England. p.171.
- Gilbert. Suzette Swift. (2003). **Training Effect on Reflexive Thinking of Tfachers in Service**. Unpublished Doctoral Dissertation (Edd). University Tennessee. DAI- A63/08. Feb. P.2779.
- Pfau. R.II. (1997). **training need of head teachers in Uganda**. (Eric Digest Series No Sp 037، 150) From Educational resources information Center (document reproduction service No، ED 405293).
- Kask. K. M. (1991). **Training and development needs of school board members as perceived by school board members and superintendents in Ohio**. (Doctoral dissertation، the Ohio state university، 1990). Dissertation abstracts international، 51(9)، 2244A.

الأسلوب والمنهج التعليمي في الفكر الإسلامي وأثار فلسفته التوعوية على التعليم المعاصر

(دراسة في عناصر التماثل والالتقاء بين التعليم
المتمايز بمفهومه المعاصر والتأديب في العصور الإسلامية)

أ.د. حميد سراج جابر
جامعة البصرة/العراق

.hameedsurag@yahoo.com

من المعلوم أن النظام الإلهي يوصف بالكمال في جوانبه كافة، ومنها الجانب التعليمي والسلوكي، فلا يمكن أن نتصور ونقارن شمولية هذا النظام مع النظام التعليمي الوضعي الذي يحمل مظاهر النقص بين طياته ومفاصله المكونة له، وهو الأمر الذي يعني وجوب البحث والتدقيق في الأسلوب والمنهج التعليمي الذي رسمه الفكر الإسلامي بالاعتماد على المصادر الإلهية من حيث فلسفته وشكله النظري، وما تمخض عنه في الجانب العملي من أساليب ومناهج إسلامية ملائمة نسبياً «من حيث التطبيق لأنها تحمل على أقل تقدير جزء من الصورة التي أرادها الفكر الإسلامي للتعليم سواءً» ما يتعلق بفلسفته أو أسلوبه أو مناهجه.

ومن هنا يحاول هذا البحث معالجة مشكلة التعليم اليوم، وربما يجمع الكثير أن الفصل بين التعليم من جهة والأطر الأخلاقية والتنمية الدينية والمفاهيم البناءة من جهة أخرى هي السبب المباشر في الجمود الفكري في المؤسسات التعليمية لأنها أكدت على جانب التحصيل ولم تأخذ بنظر الاعتبار المفهوم والفلسفة التي يعالجها الفكر الإسلامي الذي هو عبارة عن قواعد ومفاهيم وليس علوم، فالقاعدة والمفهوم تنفع مع كل عصر لا سيما إذا ما علمنا أنها تجمع بين الجانب النظري والجانب العملي مع ضمان المواكبة والتجديد.

وإذا ما فهمنا الفلسفة والمفهوم، والأسلوب والمنهج المرتبطان بهما أمكننا أن نستقرئ التاريخ لنجد

أن المصاديق عن المدارس والأساليب التعليمية في العصور الإسلامية قد جاءت بصورٍ أثرت على التعليم في زماننا المعاصر سواءً «من حيث الانطباق المادي كما هو الحال بين التأديب وهو أسلوب إسلامي في التعليم، والتعليم المتمايز وهو أسلوب معاصر، إذ أن التعليم المتمايز يشابه أسلوب التأديب والذي كان للطلبة من أبناء الحكام والأمراء وكبار الشخصيات بكل حيثياته المنهجية والأسلوبية فضلاً» عن المخرجات.

وكل ذلك مقدمة للقول أن غياب الإطار الأخلاقي والفلسفة الإسلامية بعيدة المدى هو ما أفشل التعليم اليوم فلا يكفي أن نقبس الأفكار ممن لا يلائمنا بيئياً «ولا منطقياً»، إذ يكفي بالعلاج أن نقوم بصياغة أسلوب ومنهج قائم على الفلسفة الإسلامية في فكرها الضخم دون أن نركز على الجانب المادي منها بأسماء موضوعات تفرق بين العلوم على أساس الإسلامية من العدم وإنما ما نقصده أن الخطة والمنهج والفلسفة هي إسلامية قائمة على أساس إلهي.

يعد التعليم المتمايز من الأساليب التي تحسب على التطور المعاصر في الميدان التعليمي والتربوي، إلا أن التعمق في مفهومه وهدفه ونتيجته، يضعنا أمام حقيقة مهمة هي أن هذا النوع من التعليم ربما هو صدى وتجلي لنوع وطريقة ومفهوم سابق عرف باسم (التأديب) نما وتطور في العصور الإسلامية في المشرق والمغرب، وقام على اختيار من يتولى مهمة التعليم، والذي سمي بـ (المؤدب)، الذي يعلم مختلف العلوم لأبناء الخلفاء والوزراء وكبار رجالات الدولة في قصورهم، فالتأديب هو مراحل تعليمية متعددة جمعت تحت هذا المفهوم تقوم على ضوابط وأهداف وشروط ومن ثم نتائج تتناغم مع مبدأ التعليم المتمايز المعروف حديثاً.

هذا البحث يحاول دراسة عناصر التماثل والالتقاء بين التعليم المتمايز والتأديب، ومن كافة النواحي التي أنفرد بها التعليم المتمايز كنوع المنهج، وأسلوب التعليم وخطواته، فضلاً عن المخرجات. والهدف من هذه الدراسة يندرج في جملة أمور:

- 1- إعطاء كل ذي حق حقه بنسبة هذا النوع من التعليم إلى أصوله الأولى التي مثلها علماء كبار في المراحل الزمنية المختلفة كما سنرى في الدراسة التي بين أيدينا.
- 2- محاولة الرجوع للبساطة وعدم التعقيد في الأساليب التعليمية التي أثبتت نجاحها في العصور الإسلامية ولم يسلط عليها الضوء.
- 3- محاولة إبعاد عقدة النقص التي يشعر بها وللأسف الكثير من المسلمين اليوم بعدم قدرتهم على

الإنجاز وتأثرهم بالأسماء الغربية لمجرد اختلافها في التركيب اللفظي !!

- 4- الجمع بين الأصالة والحداثة في أساليب التعلم المنتجة.
 - 5- توظيف كل الطرق السابقة وتصحيحها وليس إلغاءها لتتلاءم مع الحداثة.
 - 6- وجود ميزة خاصة في دراسة هذا النوع المتجذر (التأديب) وهي إمكانية تقييم المخرجات لأنها ضمن حيز تأريخي يمكن من متابعته.
 - 7- لا بأس أن تكون هذه الدراسة دفعة باتجاه التوجه نحو تراثنا ولعل فيه أمور لم تكتشف بعد.
- إن التعليم المتمايز يراعي اختلاف مهارات الطلبة واهتماماتهم وأنماط تعلمهم ، وهو الأمر الذي يراعيه التأديب فالمؤدب يتكيف في طرحه مع كل طالب بحسب بيئته المنزلية وخبرته وفهمه للمحيط وانجذابه للتعلم باعتباره ابن الفئات الخاصة ، وهو أمر يلقي بظلاله على التعلم شئنا أم أبينا ، وهذا ما بينه ابن سينا المتوفى (370هـ) عندما قال بضرورة (مسيرة الصبي وتوجيهه إلى الصناعة والمهنة التي تتفق مع ميوله ، وينبغي لمدير الصبي إذا رام اختيار الصناعة أن يزن أولاً طبع الصبي ويسبر قريحته ويختبر ذكائه فيختار له الصناعات بحسب ذلك) ما يعد عنصر مهم من عناصر الالتقاء التي نقصدها مع التعليم المتمايز.
- ثم أن ذلك الفحص والتحديد المشترك لمهارات الطالب بين التعليم المتمايز والتأديب يقود لعنصر آخر مشترك وهو تحديد استراتيجيات التدريس تبعاً للمهارات المثبتة ، ففي التعليم المتمايز بعد تحديد المثير تتنوع النشاطات لتتلاءم مع خبرات كل طالب ، وعين الأمر نجده عند المؤدبين الذين خرجوا في أحيان كثيرة حتى على توصيات الخلفاء لأنهم كتبوا تلك التوصيات بناءً على نظرتهم العاطفية وغير الدقيقة لأبنائهم بينما قرأ المؤدب المهارات الحقيقية للطلاب فاختر الاستراتيجية الخاصة والنشاط المناسب للطالب إلى درجة أن عدّ ذلك في بعض الأحيان خروجاً على أمر الأب حتى تعرض البعض للعقوبة كما سنرى في مصاديق الدراسة.
- والأمر ينطبق على المخرجات التي تتأثر بالمثير والأسلوب المتعدد في التعليم المتمايز ، وهو ما يتواءم مع الطرح الذي ذكرناه عن التأديب ، فدراسة مخرجاته تثبت أن التمايز في النشاط تبعاً للمهارة والبيئة والاستعداد ، تركت الأثر الأبرز في هذا المقام.
- وفضلاً عن القواعد الرئيسة التي ذكرناها فإن الجانب الفني من الموضوع يكاد تتطابق فيه معظم الحثيات المكونة للتعليم المتمايز والتأديب فيما بينها وبشكل يدل على أصالة هذا النوع ، ولعل دراسة

البحث الكامل ومصاديقه التاريخية ربما توضح الأمور أكثر وتعطي الفكرة بشكل أدق.

أولاً: التطابق والالتقاء في المفهوم والمعنى

لا يختلف مفهوم ومعنى التعليم المتمايز عن مفهوم ومعنى التأديب في العصور الإسلامية سواءً من حيث الإطار الإجمالي، أو من حيث الشكل والطريقة والمراحل المكونة لها، فالتعليم المتمايز يقوم على أساس مراعاة اختلاف مهارات الطلبة واهتماماتهم وأنماط تعليمهم، ومن ثم تحديد استراتيجيات التدريس تبعاً للمهارات المثبتة.¹ وهذا يعني أن هناك مخرجات نوعية ولكنها شمولية في الوقت نفسه. وبالنتيجة فإن التعليم المتمايز يركز على تبني طرق تدريس متعددة تتلائم مع اختلاف المهارات والخبرات عند الطلبة²، وهذا الجانب يختلف عن التعليم التقليدي الذي يوحد الطرق بطريقة واحدة قد لا تتلائم مع توجهات كل الطلبة وهو ما يأتي بنتائج متواضعة أو عكسية. وهذا المفهوم والمعنى يتمثل بطريقة تطرح مثير واحد لكل الطلبة ولكن الأنشطة والأساليب متنوعة بتنوع المهارات، أما المخرجات فإنها موحدة.³ أي أن الأمر لا يتعلق بالفروق الفردية وإنما باختلاف الاهتمامات وحتى وإن تشابهت المصطلحات في معانيها هنا فإن هناك فارق كبير بينها في التعليم المتمايز وهذا الفارق هو تعدد الأنشطة وتنوع الأساليب، مما يعني عدم الاقتصار على نشاط وطريقة واحدة كما هو الحال في التعامل مع الفروق الفردية، وإنما التنوع القائم على فلسفة تتعلق بمهارة وبيئة وتقبل الطالب نفسه.

إن الهدف من التعليم المتمايز لا يمكن أن يوصف بالفئوية أو الانتقائية وإنما هو هدف قائم على رفع مستوى جميع الطلبة وليس الطلبة الذين يواجهون مشكلات في التحصيل وذلك لزيادة إمكانياتهم وقدراتهم.⁴ ما يعني تطابق المفهوم مع الهدف بقاسم مشترك واحد وهو الرعاية حسب المهارة والاهتمام.

¹ ينظر مها سلامة نصر، فاعلية استخدام استراتيجية التعليم المتمايز في تنمية مهارتي القراءة والكتابة ص ٦، ص ٧٤. د. سميرة محمد حسين، أثر استراتيجية التعليم المتمايز، ص ٢.

² ينظر مها سلامة نصر، فاعلية استخدام استراتيجية التعليم المتمايز في تنمية مهارتي القراءة والكتابة، ص ٧٤.

³ ينظر ناصر محمد العمري؛ التعليم المتمايز ص ٢، سعود بن عيد العنزي، التعليم المتمايز، ص ٣.

⁴ ينظر مها سلامة نصر، فاعلية استخدام استراتيجية التعليم المتمايز في تنمية مهارتي القراءة والكتابة ص ٧٨، د. سميرة محمد حسين، أثر استراتيجية التعليم المتمايز ص ٣. ناصر محمد العمري؛ التعليم المتمايز ص ٢، سعود بن عيد العنزي، التعليم المتمايز، ص ٣.

وعلى نفس هذه المرتكزات يركز التأديب بوصفه نوع من أنواع التعليم في العصور الإسلامية الأولى فالتأديب في اللغة من فعل أدب، وأدبه أي علمه، فتأدب وتعلم وأدبته تأديباً مبالغة وتكثير.⁵ إذ لم ينظم التعليم قبل الإسلام على الرغم من وجود من يعرف القراءة والكتابة إلا أنه في الإسلام بدأ علماء الدين بالتعليم ثم ظهرت الكتاتيب وهي موضع تعلم القراءة والكتابة.⁶ وقد اقتصر على تعليم الأطفال التربية الإسلامية⁷، وكانت في المساجد أو أماكن خاصة، وربما كان في دار المعلم نفسه لا سيما في أنواع التعليم الأخرى.⁸

أما التأديب فهو يخص أبناء الخلفاء وفئات المجتمع من كبار رجالات الدولة والميسورين فضلاً عن من يريد تحقيق الشأن لأبناءه.⁹ وكان الهدف تهيئة هؤلاء الأبناء للحكم والمسؤولية¹⁰ فقد وجد الخلفاء في التأديب تحقيقاً لغاياتهم المنشودة في إعداد الأبناء إعداداً علمياً وتربوياً ينسجم مع أهدافهم وطموحاتهم فكل أب يحاول أن يحظى ابنه بدور متميز في المجتمع فالخليفة يعد ابنه ولياً للعهد من بعده في حين العالم والفيلسوف والفقيه والطبيب والأعيان من الناس والميسورين يطمحون في أن يكون لأبنائهم أثراً بارزاً ودوراً مهماً في المجتمع.¹¹ ولم تقتصر مهمة التأديب على تعليم المتأدب العلوم والمعارف فقط وإنما تشمل تعلمه أصول التربية أيضاً.¹²

ولم يكن التأديب مقتصرًا على الذكور فقط دون الإناث بل نجد أن البنات حصلن على نصيبهن من العلم والتربية الحسنة، فهيء لهن مؤدبات للقيام بهذا الدور.¹³

لقد راعى المؤدبون البيئة الحاضنة للمتأدب وهي بيئة تختلف عن البيئات الأخرى فهي مقدمة للإعداد لأمرٍ مهم في ذهن ولي الأمر وهو الحكم أو ماشابه فقد حرص المؤدبون على التناغم في

⁵ الزبيدي، تاج العروس ١٤٤/١ مادة أدب.

⁶ عبد اللطيف بن دهيش، الكتاتيب، ص .

⁷ أحمد فؤاد الأهواني، التربية في الإسلام، ص ٤٦.

⁸ القابسي، أحوال المتعلمين، ص ٢٠٩.

⁹ ينظر حميد سراج، اسهامات الخلفاء العباسيين الفكرية، ص ٢٣.

¹⁰ كريم ماهود مناتي. المؤدبون والمعلمون في الدولة الإسلامية في العصر الأموي، ص ٢.

¹¹ د.أكرم حسين غضبان، التأديب في عهد الموحدين، ص ١٣٧.

¹² د.أكرم حسين غضبان، التأديب في عهد الموحدين، ص ١٣٥.

¹³ د.أكرم حسين غضبان، التأديب في عهد الموحدين، ص ١٣٨.

لقد راعى المؤدبون البيئة الحاضنة للمتأدب وهي بيئة تختلف عن البيئات الأخرى فهي مقدمة للإعداد لأمرٍ مهم في ذهن ولي الأمر وهو الحكم أو ماشابه فقد حرص المؤدبون على التناغم في مناهجهم مع مهارة المتأدب وخلفيته البيئية والثقافية، ومن هنا نجدهم يدرسون تلك البيئة ويشخصون خلفياتها قبل أن يبدأون باختيار عناصر الانطلاق المنهجية والأسلوبية، إذ اتخذ المؤدبون طرق خاصة يسرون عليها في عملية التأديب وهذه الطرق تتناسب مع قدرة المؤدب وتختلف من واحدٍ لآخر تبعاً لاختلاف طريقة هذا المؤدب أو ذاك إلا أنها تصب في النهاية في خدمة المتأدبين إذ تركت هذه الطرق آثارها على أولاد الخلفاء فيما بعد.¹⁴

وهذا ما يفسر لنا سبب رفض مؤدب الأمين ابن هارون العباسي توسط أم الأمين لتغيير منهج التدريس الذي اتخذه بناءً على قراءاته؛ إذ إنه يسير وفق منهج يتعلق بطبيعة مهاراته وبيئته فطلبت أم الأمين تغيير المنهج لكنه رفض وقال أن هذا المنهج يتناسب مع الإعداد للخلافة.¹⁵ فلا نتصور أن الطلبة المنحدرين من قصور الخلافة لا يملكون بعض المؤهلات التي حتمتها عليهم بيئتهم مما أثرت في نوعية المادة التي درسوها في التأديب، لا سيما وإن اختيار المؤدب كان يتم وفق أسس تهتم بالشهرة والمقدرة العلمية على تلك التشخيصات وهو ما أكدته الروايات عن طبيعة المادة التي كان المؤدبون يدرسونها للطلبة.¹⁶

وربما كان هذا التشخيص الذي يشبه تشخيصات التعليم المتمايز سبباً في دعوة البعض إلى التوجيه بمراجعة طريقة المؤدبين للإفادة منها في عصرنا.¹⁷

وقد تعامل المؤدبون مع ما يمتلكه الطلبة تعاملاً قائماً على تحديد مناهج خاصة لمن يرشح لولاية العهد لا سيما وأن هذا المرشح قد أعد لهذا الغرض فحمل من الصفات العسكرية أو الثقافية التي تحتاج إلى مؤدب أو مدرس يتعامل معها بصورة احترافية حتى ينميها، وهذا ما حدا بمؤدب المهدي بن المنصور العباسي أن يسير وفق اهتماماته ووصايا أبيه، بأن يتعامل معه وفق الطريقة القائمة على أنماطٍ تعليمية

¹⁴ حميد سراج جابر، إسهامات الخلفاء العباسيين الفكرية، ص ٣١.

¹⁵ الدينوري، الأخبار الطوال ٣٨٧.

¹⁶ ينظر المسعودي، مروج الذهب ٢١٢/٤، حميد سراج جابر، إسهامات الخلفاء العباسيين الفكرية، ص ٣٢.

¹⁷ الدكتور سليمان بن ابراهيم العايد، المؤدبون وتجربتهم في تعليم العربية، ص ٤.

تركز على علم الأوائل وأخبار العرب¹⁸ وهو الأمر الذي تكرر مع الأمين¹⁹ والمأمون²⁰ ابني هارون العباسي.

وقد نجد خصوصية في التعامل مع المأمون لكونه يتميز بوجود حصيلة علمية وذكاء أكثر من غيره لهذا وبعد ذلك التشخيص كان الاتجاه في تعليمه يعتمد على طريقة أو نظرية الذكاء إذ أشارت الروايات أنه دائماً ما كان يُظهر مقدرة وتجاوب مع مطارحات ونقاشات المؤدب التي كانت على مستوى عالي.²¹

إن الدراسة المتعمقة لذلك الالتقاء تضعنا أمام صورة واضحة للمفاهيم المقصودة في كلا الاتجاهين مما يوحي بالترابط والتوافق في الطريقتين التعليميتين من حيث المعنى والهدف ويمكن أن نحدد الترابط بهذا الخصوص بجملة أمور:

- 1- وحدة الهدف القائم على التعليم الجمعي الشامل غير المقتصر على فئة دون أخرى فصحيح أن التأديب عرف عند أبناء الخلفاء والميسورين، إلا أنه غير ممنوع عند الفئات الأخرى كما هو الحال في التعليم المتمايز.
- 2- ارتباط الأسلوب التعليمي في كلا الطريقتين على أساس وجود فوارق مهارية وبيئية وتوجهات مختلفة عند الطلبة تطلب التعامل معها استخدام طرق ومناهج متناغمة معها.
- 3- وجود تناغم في الخطوات المكونة لطريقة التعليم وذلك بالتشخيص والتصميم بحسبه ووفق إطاره.
- 4- التأكيد على التنوع في الطرق الدراسية بحسب التنوع بالمؤهلات.

ثانياً: نقاط الالتقاء التشخيصية

إن القراءة المتفحصة للأسلوب التشخيصي في التعليم المتمايز يضعنا أمام صورة مشابهة بل ومطابقة من حيث الهيكلية العامة، وهذه الصورة التشخيصية يمثلها التأديب وهو الطريقة التعليمية التي نحن بصدد الحديث عنها، إذ إن عناصر الالتقاء جلية وواضحة لمن يدقق فيها ويربط الأفكار المثلة لها، فالتعليم المتمايز يركز على مراعاة اختلاف مهارات الطلبة واهتماماتهم وأنماط تعلمهم،²² فهو هنا يؤكد

¹⁸ المسعودي، مروج الذهب ١٧٨/٤.

¹⁹ المسعودي، مروج الذهب ١١٢/٢.

²⁰ السيوطي، تاريخ الخلفاء، ص ٣٠٦.

²¹ الدينوري، الأخبار الطوال، ص ٣٣٨، العصامي المكي، سمط النجوم ٣٠٩/٣.

²² د.سميرة محمود؛ أثر استراتيجية التعليم المتمايز، ص ٢.

على أن هناك عناصر اختلاف في الخبرات والتوجهات²³ ومن الضروري أن تستغل هذه الاهتمامات في تحصيل التعليم، الأمر الذي أهمله التعليم الكلاسيكي ولم يأخذه بنظر الاعتبار فكانت النتائج السلبية لهذا التعليم لا تعكس بالحقيقة سوء فهم الطلبة وقلة علمهم بل ربما سوء الطريقة والأسلوب الذي يتم التعامل به مع المتلقي، لأن اهتمامات الطلبة لا تنحصر باتجاه واحد وإنما بعدة اتجاهات وكان لزاماً على المربي تحديد هذه الاتجاهات والمهارات وتوجيه العمل التربوي نحوها بشكل مباشر، وهذا هو ما نسميه التشخيص الذي يعد مقدمة للعلاج.

ويمكن أن نطلق على هذه المرحلة في التعليم التمايز اسم المرحلة الاستطلاعية، إذ يتم فيها تشخيص أكثر من جانب بما يمثل الخطوات والمراحل المحددة للعمل، مثل معرفة المستويات المعرفية للطلبة والقدرات والمواهب التي يمتلكها بعضهم، والاتجاهات والميول، فضلاً عن أسلوب التعليم المفضل لدى كل طالب، والخلفية الثقافية والبيئة المنزلية لكل منهم.²⁴ وهذه الخطوات ميّزت التعليم التمايز عن غيره من أنواع التعليم الأخرى لأنها تقوم على قاعدة بيانات حقيقية، وهذه القاعدة تدخل في النظام التعليمي بل وتساهم في إنجاحه، فالبيانات أداة وسلاح بيد المعلم والمنظومة التعليمية بصورة عامة.

ولعل تشخيص المهارات والاهتمامات لدى الطلبة يعد أبرز عناصر الالتقاء بين التعليم التمايز والتأديب في العصور الإسلامية، لا سيما وأن التعليم والتربية الإسلامية عموماً تقوم على التشخيص، فهذا هو الفيلسوف الإسلامي أبو علي الحسين بن سينا (ت 428هـ) يرى أن التربية هي مسطرة ميول الصبي ثم توجيهه إلى الصناعة أو المهنة التي تتفق وميوله.²⁵

وهذا التشخيص هو عين ما ذكر في طريقة التعليم التمايز إذ تحدد ميول الطالب اتجاهه بل واتجاه أستاذه في اختيار الطريقة المناسبة لتعليمه، مع العلم أن مصطلحي الصناعة والمهنة الواردتين في كلام ابن سينا لا تعنيان بأي حال من الأحوال الجانب الاقتصادي وإنما الشمولية في كل الجوانب ولا سيما الجانب التربوي.

²³ ينظر ناصر محمد العمري؛ التعليم التمايز، ص ٢.

²⁴ د. سميرة محمود؛ أثر استراتيجية التعليم التمايز، ص ٥.

²⁵ باي زكوب عبد العالي، عوامل نجاح التربية الإسلامية في زمن التحديات المعاصرة، ص ٣.

وبعودتنا للإطار التاريخي للتأديب فإننا نجد أن أغلب المؤدين قد استطاعوا تشخيص مهارات طلبتهم وساروا باتجاه تنميتها، وهذا لا يعني أن جميعهم استطاعوا ذلك بل أكدت المصادر أن مؤدب الراضي العباسي لم يكن بذلك المستوى فعهد به لمؤدب جديد.²⁶

بينما كان مؤدبو الأمين والمأمون أبناء هارون العباسي مشخصين للمؤهلات بمساعدة هارون نفسه مما سهل المهمة عليهم لا سيما وأنه ساهم حتى في وضع المناهج الخاصة بهم باعتباره قريب من بيئتهم.²⁷ والأمر ينطبق على المعتز العباسي الذي تعامل مؤدبه معاه على أساس المنهج المتناغم مع التشخيص المهاري والبيئي.²⁸

وبالتأكيد فإن عناصر الالتقاء في هذا الباب تجسدت بمضامين عدة يمكن إدراجها بما يأتي :

- 1- أن التشخيص بالخطوة الأولى في كلا المدرستين والتي تتبعها خطوات أخرى.
- 2- على وجه العموم فإن تشخيص الميول والمهارات يمثل فلسفة إسلامية ربما لا تقتصر على نوع واحد من أنواع التعليم.
- 3- يحتاج التشخيص المهاري إلى ثقافة واسعة من المعلم وهذا ما وجدناه عند المؤدين والقائمين على التعليم المتميز.
- 4- مساعدة أولياء الأمور في وضع قاعدة بيانات لأبنائهم عند المعلمين والمؤدين مما يساهم في تحديد المناهج المناسبة لهم.

ثالثاً: عناصر المماثلة في تحديد المناهج واستراتيجيات التدريس

من الطبيعي أن تكون الاستراتيجية العلمية واختيار المناهج الدراسية عنصر كاشف عن مقدار التقارب بين التعليم المتميز والتأديب، لأن طبيعة الاختيار توحى بالمقصد وتدعم التشابه بالمفهوم، فكيف يتم اختيار الاستراتيجية في كلا الصنفين؟ هذا السؤال هو الذي يقودنا لبيان نقاط الالتقاء حينما

²⁶ الصولي، أخبار الراضي والمتقي، ص ٢٤.

²⁷ الدينوري، الأخبار الطوال ص ٣٣٨، العصامي المكي، سمط النجوم ٣/٣٠٩.

²⁸ ابن الزبير، الذخائر والتحف، ص ١٢١.

تتم الإجابة عليه ، فالتعليم المتمايز يحدد استراتيجيات التدريس تبعاً للمهارات²⁹ ، ولكن وفق إطار علمي يتناسب مع عقليات الطلبة ولا يخرج عن ثقافة المعلم.

يبنى التعليم المتمايز مناهجه واستراتيجياته على أساس التشخيص المسبق الذي ذكرناه ولا يضع مناهج متنوعة قبل مرحلة التشخيص ، بل أن المرحلة هي الحاكمة في هذا النوع من التعليم ، فالأنشطة والمناهج مستقاة من نوع المهارات.

ولتوضيح الصورة أكثر طالما ذكر المتخصصين في هذا النوع من التعليم مسألة تنمية الضعف لدى بعض الطلبة بنقاط القوة التي عندهم فتكون الاستراتيجية شاملة لاستخدام نقطة القوة هذه كمنهج في التدريس ، كما هو الحال في المثال الأوضح عندهم وهو أنه لو كانت هناك طالبة ضعيفة في مادة اللغة الإنكليزية ، ولكنها في الوقت نفسه تحب التربة الرياضية ، يمكن أن تطلب المعلمة منها مثلاً أخباراً رياضية باللغة الإنكليزية.³⁰

إن مسألة التناغم التي نقصدها بين التعليم المتمايز والتأديب في موضوع الاستراتيجية والمناهج تقوم على أساس البناء وفق المهارات ، ولكن مع دور لا يستهان به للخلفاء في وضع المناهج الخاصة بأبنائهم وهو أمر لا يخرج عما نريد الإشارة إليه لأن هؤلاء الآباء ينطلقون بحسب ما يرونه من بيئة مهينة للابن وهي نفس المحددات عند المؤدب فرمما تطابقت أفكارهم معاً في رسم استراتيجية خاصة تتلائم مع الإعداد للخلافة.

ومن هنا نجد أن عبد الملك بن مروان كان يوصي مؤدب أولاده بتخصيص بعض الوقت لمناهج خاصة تتلائم مع أبنائه ومع المرحلة التي سيصلونها والمهمة التي سيلقيها على عاتقهم.³¹

وربما نجد أن الصورة تتوضح أكثر مع عمر بن عبد العزيز الخليفة الأموي ، الذي أرسل كتاب إلى مؤدب بنيه يوضح فيه ما يريده في كيفية تنشئة وتربية أولاده فضلاً عن توضيحه الأسس والأساليب الكفيلة في ذلك قائلاً له (فخذهم بالجفاء فإنه أمعن لأقدامهم ، وترك الصحبة فإن عاداتها تكسب الغفلة

29 د.سميرة محمد حسين ، أثر استراتيجية التعليم المتمايز ، ص ٢.

30 د.سميرة محمد حسين ، أثر استراتيجية التعليم المتمايز ، ص ٦.

31 كريم ماهود مناتي ، المؤدبون والمعلمون في الدولة الإسلامية في العصر الأموي ، ص ٣.

... وليفتتح كل غلام منهم بجزء من القرآن يتثبت في قراءته فإذا فرغ تناول قوسه ونبله).³² وهذه الوصايا هي ضمن سياق الاهتمامات التي تعكسها البيئة الحاضنة لهؤلاء الطلبة ومرحلة الإعداد المستقبلي. وقد نجد هذه المدة ونقص الزمن الأموي قد طغى دور أولياء الأمور في اختيار المناهج ولكن بالتنسيق مع المؤدب ليتلائم مع استراتيجيته في التأديب مع الأخذ بنظر الاعتبار أن الدورين يقومان على أساس تبني أفكار تناسب نوع المؤهل والمهارة.

وفي الزمن العباسي ازداد دور المؤدب ولكن هذا لم يمنع من دور الخلفاء فقد أمر المنصور مؤدب ابنه المهدي أن يحفظه أيام العرب ومكارم أخلاقها ودراسة أخبارها وقراءة أشعارها³³ والحال ينطبق على هارون في وصيته لمؤدب ولديه الأمين والمأمون إذ قال (أقرئه القرآن وروه الشعر وفهمه السنن وعلمه الفرائض وبصره مواضع الكلام، ومره بالرزانة والاقتصاد في نظره، وامنعه الضحك إلا في وقته، وجده بتعظيم بني هاشم إذا دخلوا عليه، ورفع مجالس القواد إذا حضروا مجلسه..)³⁴.

إن دراسة هذه الوصايا الأطر العامة لمناهج تدريس أبناء الخلفاء تدل على ما يأتي:

1- الإعداد للحكم والتهيئة الذهنية والعقلية والجسدية للمتأدب لاستقبال ذلك الأمر، وبالا اعتماد على بيئته واهتماماته.

2- الاشتراك الفعلي في وضع الاستراتيجية المنهجية بين ولي الأمر والمؤدب مع الفارق الذي يقوم على التنظير من جهة ولي الأمر والتطبيق العملي من جهة المؤدب.

3- الثقافة التي يحتاجها المؤدب في التعامل مع نوع الاهتمامات لمن أعدوا للخلافة ومع المناهج المتنوعة والكثيرة التي يطلبها ولي الأمر.

ونجد بأن طبيعة البيئة التي يراعيها المؤدب في وضع المنهج ربما كانت تزيد من شدة الوطأة على الطالب نفسه فبسبب الإعداد للخلافة والعامل البيئي نجد أن مؤدب الأمين كان كثيراً ما يشد عليه في التأديب ويمنعه الساعات التي يتفرغ فيها للعب، حتى جاءت رسالة أمه زبيدة بالكف عنه وأن يجعل له وقتاً يرتع فيه، فكان العذر أنه في مرحلة التهيئة للحكم.³⁵

³² كريم ماهود مناتي، المؤدبون والمعلمون في الدولة الإسلامية في العصر الأموي، ص ٦.

³³ المسعودي، مروج الذهب، ص ١٧٨.

³⁴ ابن أعثم الكوفي، كتاب الفتوح ٨ / ٣٨٩. وينظر المسعودي، مروج الذهب ٤ / ٢١٢.

³⁵ الدينوري، الأخبار الطوال، ص ٣٨٧.

أي أن طبيعة البيئة والاهتمام والإعداد هي الأمور التي كانت تتحكم في نوعية المنهج ، وكان ضمن هذا المنهج الإعدادي تعليمهم الفصاحة والتي أراد هارون تعليمها لأبنائه³⁶ وكذلك الشعر³⁷ وعلم الأوائل وأخبارهم.³⁸

وكل هذه الأمور تتقابل وتلتقي بنفس النقطة مع التعليم المتمايز الذي يبني استراتيجيته ومناهجه على هذا الأساس والاتجاه الفكري.

رابعاً: مظاهر التماثل في الطرق والأساليب التعليمية

لا ريب أن الطرق والأساليب التي يعتمد عليها التعليم المتمايز مثلت طفرة نوعية في عصرنا الحاضر ، غير أن عنصر الزمن يكاد يحكم قانون التميز هذا ليشرك فيه التأديب كنوع تعليمي مارس وتبنى مثل هذه الطرق والأساليب فيما سبق ، وبدراسة هذه الطرق يمكننا أن نحدد مقدار الالتقاء والاشتراك وعناصره المكونة له.

لقد تحددت الطرق والأساليب التي اعتمد عليها التعليم المتمايز بجملة أشكال ، الأول ما يسمى بالتدريس وفق نظرية الذكاء³⁹ وهي نظرية متنوعة بذاتها فتارة تقوم وفق أساس منطقي وتارة أخرى وفق أساس لغوي وتارة ثالثة وفق أساس حركي.⁴⁰

الشكل الثاني هو الطريقة المعروفة بأنماط التعلم حسب الحواس المستخدمة⁴¹ ، كالتعليم البصري والتعليم السمعي والتعليم الحركي⁴² ، أما الشكل الثالث فهو ما يسمى بأسلوب التعليم التعاوني والذي يقوم على مشاركة الطلبة بأكثر من مجموعة.⁴³

³⁶ البيهقي ، المحاسن والمساوي ص ٦١٧.

³⁷ أبو الفرج الأصفهاني ، الأغاني ٩٧/٤.

³⁸ السيوطي ، تاريخ الخلفاء ص ٣٠٦.

³⁹ ينظر مها سلامة نصر ، فاعلية استخدام استراتيجية التعليم المتمايز في تنمية مهارتي القراءة والكتابة ، ص ٧٧ ، د.سميرة محمود ؛ أثر استراتيجية التعليم المتمايز ص ٥.

⁴⁰ ينظر مها سلامة نصر ، فاعلية استخدام استراتيجية التعليم المتمايز في تنمية مهارتي القراءة والكتابة ، ص ٨٥ . د.سميرة محمود ؛ أثر استراتيجية التعليم المتمايز ، ص ٥. ناصر محمد العمري ؛ التعليم المتمايز ص ٢.

⁴¹ ينظر مها سلامة نصر ، فاعلية استخدام استراتيجية التعليم المتمايز في تنمية مهارتي القراءة والكتابة ، ص ٩٤ ، سعود بن عيد العنزي ، التعليم المتمايز ص ٣.

⁴² د.سميرة محمود ؛ أثر استراتيجية التعليم المتمايز ص ٥. ينظر ناصر محمد العمري ؛ التعليم المتمايز ص ٢.

⁴³ ينظر مها سلامة نصر ، فاعلية استخدام استراتيجية التعليم المتمايز في تنمية مهارتي القراءة والكتابة ، ص ٩٧.

كما أن فعالية هذه الطرق لا تتأكد إلا بعد أن تسبقها إجراءات ترتبط بها، أهمها تقسيم الطلبة إلى مجموعات وتحديد المهام بعناصر العمل من معلم وطالب وبيئة تعليمية، ومن ثم تنفيذ الخطة المحددة وبعدها استخلاص النتائج بالاختبار والتقييم للتأكد من المخرجات.⁴⁴

وأقل ما يقال بحق هذه الطرق والأساليب أنها تحتاج إلى جهد كبير يتوزع بين أطراف العمل، وإلى ثقافة عالية يتمكن بها المعلم من التجاوب والتكيف مع كل الأساليب والبيئات، ولكن النتيجة الإجمالية قد تختزل كل هذا التعب بالمخرجات التي يتم التحقق منها بالتقييم القائم على الاختبار والامتحان والتي تفرز النتائج الإيجابية التي تستحق الجهد من أجلها.

إن الأسلوب والطريقة التي يتبعها المؤدب لطلابه لا تكاد تخرج عن أسلوب وطريقة المعلمين في التعليم المتمايز فهي لا تخرج عن الطرق الآتية:

1- التدريس وفق نظرية الذكاء: وقد استخدمها المؤدبون فعلاً في التعامل مع بعض المتأدبين، عندما تجاوزوا مراحل عدة للوصول إلى مرحلة متقدمة تناسب مع عقلية واهتمام المتلقي، ولا سيما المؤدبين الذين تعاملوا مع المأمون العباسي.⁴⁵ ومع الناصر كذلك⁴⁶ ولعل النتيجة واضحة المعالم فيما وصلوا إليه من الشهرة العلمية فيما بعد.

2- التدريس وفق نظرية أنماط التعلم، وربما لا نبالغ أن هذه الطريقة استخدمت حتى بالصورة الإيجابية فضلاً عن المستوى العملي، كما هو الحال مع الواثق العباسي الذي كان يصرح بالاستفادة من مؤدبه الذي فتق لسانه وعلمه الشعر واللغة حتى بدأ يتبع ألفاظه⁴⁷ فضلاً عن الطرق الأخرى المتعلقة بالمنهج التربوي التطبيقي الذي قد يصطدم مع الجانب العاطفي عن أولياء الأمور.⁴⁸

3- التدريس وفق الطريقة التعاونية وهي الطريقة التي تمثل نوع من العمومية واستخدام أساليب متنوعة في التدريس وهي طريقة تكاد تكون قد مورست فعلاً من المؤدبين الذين اعتمدوا على بعض الأساليب النوعية في استخدام القصص والعلوم الدينية والأدبية.⁴⁹

⁴⁴ د. سميرة محمود؛ أثر استراتيجية التعليم المتمايز، ص .

⁴⁵ الدينوري، الأخبار الطوال، ص ٣٣٨، العصامي المكي، سمط النجوم ٣/ ٣٠٩.

⁴⁶ الصفدي، نكت الهميان، ص ٢٣١.

⁴⁷ ينظر الصولي، أخبار الرازي والمتقيص ٤٧.

⁴⁸ الدينوري، الأخبار الطوال ٣٨٧.

⁴⁹ حميد سراج جابر، إسهامات الخلفاء العباسيين الفكرية، ص ٣٢.

ومحصلة القول أن هذه الطرق وإن كانت لا تقع تحت هذا المسمى في زمن التأديب إلا أنها تقع في خانة الالتقاء والتناغم مع طرح طريقة التعليم المتمايز في استخدام أساليب التدريس الفعالة.

خامساً: عناصر الالتقاء في مورد المخرجات

المخرجات هي الحلقة الأخيرة التي يمكننا بها قياس مقدار التقارب والالتقاء بين التعليم المتمايز والتأديب، إذ أن هناك أكثر من علامة اشتراك بينهما، ففي التعليم المتمايز تتأثر المخرجات بنفس المثير⁵⁰ ولكن على الرغم من تعدد الأساليب إلا أن المخرجات عامة وشاملة وموحدة⁵¹ في إشارة النوع وليس الكم فالجميع قد حصل على تعليمه بنفس المثير ولكن الاستراتيجية والمنهج اختلف من طالب لآخر بحسب اهتماماته فكانت المخرجات واحدة تبعاً لوحدة المثير كما أسلفنا.

وكان تقييم المخرجات والقيام بالاختبارات لها من أولويات التعليم المتمايز⁵²، فإجراء الامتحان يعد أولوية من الأولويات لقياس مدى تمامية الاستراتيجية الجديدة، وقياس المزايا والاختلافات عن التعليم الكلاسيكي.

وهذا ما تجسد في التأديب فعلاً إذ تعددت الاختبارات التي يقيمها المؤدب أو أولياء الأمور أو بطلب من ولي الأمر يقوم المؤدب بطرح الأسئلة العامة والتفصيلية على الطالب المتأدب، وهو ما يمكن أن نلمسه بشكل واضح مع عبد الملك بن مروان الذي كان يزور أبناءه وهم عند المؤدب ويختبرهم.⁵³

وكذلك كان هارون العباسي يأمر مؤدب الأمين والمأمون بمطارحتهم فكان يلقي عليهم مسائل من فنون الأدب المختلفة⁵⁴، وهناك من يشير أنه أمر مؤدب المأمون أن يطارحه الأدب بوقت مستقل (أي يطرح على المأمون مسائل).⁵⁵ بل نجده في بعض الأحيان يختبر أبناءه بنفسه إذ فعل ذلك مع الأمين أمام المؤدب فأعجب به.⁵⁶

50 د.سميرة محمد حسين، أثر استراتيجية التعليم المتمايز، ص ٤.

51 ينظر د.سميرة محمد حسين، أثر استراتيجية التعليم المتمايز، ص ٥. سعود بن عيد العنزي، التعليم المتمايز، ص ٣.

52 ينظر مها سلامة نصر، فاعلية استخدام استراتيجية التعليم المتمايز في تنمية مهارتي القراءة والكتابة، ص ٧٨. د.سميرة محمد حسين،

أثر استراتيجية التعليم المتمايز، ص ٦. ناصر محمد العمري؛ التعليم المتمايز، ص ٢، سعود بن عيد العنزي، التعليم المتمايز، ص ٣.

53 كريم ماهود مناتي. المؤدبون والمعلمون في الدولة الإسلامية في العصر الأموي، ص ٣ و ص ٥.

54 الدينوري، الأخبار الطوال، ص ٧٨٨.

55 الدينوري، الأخبار الطوال ص ٣٣٨، العصامي المكي، سمط النجوم ٣/٣٠٩.

56 التنوخي، الفرج بعد الشدة ٣/١٦٤.

والأمر ينطبق على المتوكل العباسي الذي اختبر ابنه المعتز وقد كافأ مؤدبه بعد أن وجده حاذق.⁵⁷ وتم اختبار الراضي العباسي أيضاً،⁵⁸ إذ يتم تحديد نقاط الضعف والقوة في هذا الإطار، وهي وسيلة ناجحة للتقييم ومن ثم التقويم.

ومخرجات التأديب يمكن أن تقاس باتجاه آخر بنفس قياس التعليم المتمايز وذلك بدراسة النتائج والآثار المترتبة فقد عكست الفاعلية الحقيقية لهذا النوع من التعليم، ومن تلك النتائج ما وصل إليه المأمون العباسي الذي كان يفخر أن ما وصل إليه من علم بمختلف مستوياته جاء من أثر هذه الفترة من حياته⁵⁹ وكذلك ما اشتهر عن حفلة تخرج المعتز العباسي بعد أن سمته المصادر بالحاذق من أثر ذلك التأديب.⁶⁰ والأمر ينطبق على تخرج المستعصم العباسي أيضاً.⁶¹

وإلى جانب ذلك فإن بعض أبناء الخلفاء أطلقت عليهم المصادر فيما بعد ألقاب عالم، وفقه وما شابه للدلالة على مستوى تعليمهم لا سيما وأن الإشارة تفصح عن أثر التأديب فيما وصلوا إليه فقليل أن القادر العباسي تأدب على يد فقيه فأصبح عالماً فيما بعد⁶² والناصر علمه مؤدبه علم الأوائل وهون عليه الشرائع حتى أصبح فيما بعد عالماً «مؤلفاً».⁶³

ويتضح الالتقاء بأمرين :

الأمر الأول : الاختبارات الفاحصة والمقيمة للنتاج من التعليم والطرق المستخدمة فيه.

الأمر الثاني : الآثار والعلامات من طريقة التعليم وما تحقق على المستوى المادي الملموس.

⁵⁷ ابن الزبير، الذخائر والتحف، ص ١٢١.

⁵⁸ الصولي، اخبار الراضي والمتقي، ص ٢٤.

⁵⁹ ابن الجوزي، اخبار الحمقى والمغفلين، ص ١٧١.

⁶⁰ ابن كثير، البداية والنهاية ١١/١٧.

⁶¹ ابن كثير، البداية والنهاية ١٣/١٦١.

⁶² التنوخي، نشوار المحاضرة ٥/٢٣١.

⁶³ الصفدي، نكت الهميان، ص ٢٣١.

قائمة المصادر والمراجع

المصادر القديمة

- ابن أعثم الكوفي، أبي محمد أحمد ت 314هـ.
- الفتوح، ط 1، حيدر اباد، الهند، 1975.
- البيهقي، إبراهيم بن محمد ت 458هـ.
- المحسن والمساوي، وقف على طبعه فردريك شوالي، لايزك، 1318هـ.
- التنوخي، أبي علي المحسن بن علي، ت 384هـ.
- نشوار المحاضرة وأخبار المذاكرة، تحقيق عبود الشالجي، بيروت، د.ت.
- الفرج بعد الشدة، تحقيق عبود الشالجي، بيروت، 1978.
- ابن الجوزي، أبي الفرج عبد الرحمت ت 597هـ.
- أخبار الحمقى والمغفلين، تحقيق علي الخاقاني، مطبعة البصري، بغداد، 1966.
- الخطيب البغدادي، أبي بكر أحمد بن علي ت 463هـ.
- تاريخ بغداد، بيروت، د، ت.
- الدينوري، أبي حنيفة أحمد بن داود ت 282هـ.
- الأخبار الطوال، تحقيق عبد المنعم عامر، مراجعة جمال الدين شيال، القاهرة، 1960.
- الزبيدي، محمد بن المرتضى 1205.
- تاج العروس، المطبعة الخيرية، مصر 1306 هـ.
- ابن ال زبير، القاضي الرشيد ت القرن الخامس الهجري.
- الذخائر والتحف، تحقيق محمد حميد الله، تقديم صلاح المنجد، الكويت، 1959.
- السيوطي، جلال الدين عبد الرحمن ت 911هـ.
- تاريخ الخلفاء، تحقيق محمد محيي الدين عبد الحميد، القاهرة، 1952.
- الصفدي صلاح الدين خليل بن ايبك ت 764هـ.
- نكت الهميان في نكت العميان، وقف على طبعه أحمد زكي المطبعة الجمالية، مصر، 1911.
- الصولي، ابي بكر محمد بن يحيى، ت 335هـ.
- أخبار الراضي والمتقي نشره ج. هيورث. دن، بيروت، 1979.
- أبو الفرج الأصفهاني، علي بن الحسن ت 356هـ.
- الأغاني، المؤسسة المصرية، القاهرة، د، ت.
- القابسي، أبو الحسن علي بن محمد ت 403هـ.
- أحوال المتعلمين وأحكام المعلمين مطبعة عيسى البابي الحلبي، القاهرة، 1955. (مطبوع مع كتاب التربية في الإسلام للاهواني).
- ابن كثير، الحافظ أبي الفداء الدمشقي ت 774هـ.
- البداية والنهاية، بيروت، 1974.
- المسعودي، أبي الحسن علي بن الحسن ت 345هـ.
- مروج الذهب ومعادن الجوهر، تحقيق شارل بلا، طبعة بريه دي فينار، بيروت، 1973.

العصامي المكي، عبد الملك بن حسين العصامي ت1049هـ.

سمط النجوم العوالي، المطبعة السلفية، بيروت، د.ت.

المراجع الحديثة

الأهواني، أحمد فؤاد.

التربية في الإسلام، مطبعة عيسى البابي الحلبي، القاهرة، 1955.

جابر، حميد سراج

إسهامات الخلفاء العباسيين الفكرية، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة البصرة، 2000.

حسين، سميرة محمد.

أثر استراتيجية التعليم المتمايز في تحصيل مادة التاريخ لدى طلبة الصف الأول متوسط.

www.basicedu.uodiyala.edu.iq

ابن دھيش، عبد اللطيف.

الكتاتيب في الحجاز، مجلة كلية التربية (جامعة أم القرى) العدد الثامن مكة، 1982.

عبد العالي، علي زكوب.

عوامل نجاح التربية الإسلامية في زمن التحديات المعاصرة، مجلة الداعي الشهرية العدد 8 سنة 39، يونيو، 2015.

العمري، ناصر محمد.

التعليم المتمايز، مجلة المعرفة، وزارة التربية والتعليم، السعودية. net.almarefth.www

الغزي، سعود بن عيد.

التعليم المتمايز، المنتدى التعليمي. com.a-soud-dr

مناتي، كريم ماهود.

المؤدبون والمعلمون في الدولة العربية الإسلامية في العصر الأموي، شبكة الانترنت.

نصر، مها سلامة.

فاعلية استراتيجية التعليم المتمايز في تنمية مهارتي القراءة والكتابة لدى طلبة الصف الثاني الابتدائي، رسالة ماجستير، كلية

التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، 2014.

الأمن البيئي

د. فايزة قاصدي

جامعة عبد الرحمن ابن خلدون، تيارت / الجزائر.

fairozfaiza@yahoo.fr

مقدمة

من المؤكد أن النظام العالمي الذي أعقب الحرب الباردة كان حافلاً بالاضطراب، وقد تضاعفت خلاله التحديات الداخلية والخارجية التي تواجهها سلامة الدول. فقد حل مكان الأفكار القديمة حول الأمن جملة من العوامل الخارجية من بينها التلوث البيئي وماله من تهديد عابر للحدود كتفشي الأوبئة. ويتعاضم أمن الإنسان نتيجة هذه الضغوط البيئية، فتغيرات المناخ السريعة تهدد سبل العيش وكذلك حصول الملايين على الغذاء والمياه في المستقبل، إضافة إلى ذلك قد تفضي النزاعات المترتبة على المنافسة على الموارد الطبيعية المتناقصة إلى رفع نسبة التوتر في العلاقات بين الجماعات والسكان والدول العربية وغير العربية⁽¹⁾.

وعليه نستطيع القول بأن أهم أسباب تدهور حقوق الإنسان والأمن الإنساني، هو عدم التوازن الإيكولوجي وتدهور الموارد، فبدون الاستقرار الإيكولوجي لا يمكن أن ينعم الناس بالأمن الغذائي، والأمن الصحي⁽²⁾.

فالإنسان مثلما يحتاج إلى عناصر البقاء، يحتاج إلى الشعور بالأمن لكي تستمر حياته³. وما دامت مشكلة البيئة ذات طبيعة عالمية، فإن المبادرات إلى معالجتها ينبغي أن تتم على مستوى عالمي أيضاً. وعليه فإن السؤال الملح الذي يطرح نفسه ونحاول الإجابة عنه من خلال هذه الورقة البحثية: ما هو الأمن البيئي؟ وكيف يمكن تحقيقه؟ وهل كل مشكلة بيئية يمكن اعتبارها تهديداً للأمن؟

أهداف البحث

- التأكيد على أهمية البعد البيئي وخطورته في سياق مفاهيم الأمن الإنساني الدولي.
- توضيح آثار علاقة الأمن بالبيئة على ضوء النظام القانوني، وكيف تطورت المشاكل البيئية من

مجرد مشكلات محلية يمكن التعامل معها ، إلى أزمات عالمية بالغة الصعوبة والتعقيد.

منهجية البحث

لقد وظفت في بحثي هذا المنهج الوصفي التحليلي ، وذلك تماشياً مع الطبيعة القانونية التي يتسم بها هذا الموضوع.

هذا ما سيتمحور حوله البحث التالي وفقاً للتقسيم الآتي : أ

أولاً : ماهية الأمن البيئي

أ- تعريف الأمن البيئي.

ب- عناصر الأمن وآليات تحقيقه.

ثانياً : السياسات الأمنية وعلاقتها بالمشكلات البيئية

أ- الأسباب الرئيسية للتدهور البيئي.

ب- الدور الاستراتيجي للأمن البيئي في مواجهة المشكلات البيئية.

أولاً : ماهية الأمن البيئي

لم يتوصل المجتمع الدولي إلى تعريف متفق عليه لمفهوم الأمن البيئي أو حتى إلى توافق حول مضمونه ، فهو أحد المفاهيم التي بدأ تداولها مع نهاية القرن الماضي بهدف مراجعة المفاهيم الأمنية في ظل التطورات الدولية المعاصرة. وقد أخذ بالتبلور كمفهوم له كيان مستقل وكمصطلح جديد بعد الحرب الباردة⁽⁴⁾.

أ- تعريف الأمن البيئي

في محاولة لتوضيح مفهوم الأمن البيئي ، قدّمت العديد من وجهات النظر الأكاديمية والسياسية نعرض فيما يأتي لبعض منها :

1- تعريف الفقهاء للأمن البيئي : من أحدث تعريفات الأمن وأكثرها تداولاً تعريف باري

بوزان⁽⁵⁾ ، أحد أبرز المختصين في الدراسات الأمنية ، وهو يعرف الأمن بأنه : «العمل على التحرر من التهديد». وتوضيحاً لهذا التعريف فللأمن مفهوم مزدوج ، فهو لا يعني فقط وسيلة للتحرر من الخطر ، بل يعني أيضاً وسيلة لإرغامه وجعله محدوداً.

كما يعرفه د. سليمان المشعل على أنه⁽⁶⁾ : «حماية البيئة والموارد الطبيعية من النضوب والانقراض

والنقص الناجم من المخاطر والملوثات والجرائم المتعمدة التي ترتكب في حق تنمية المصادر والموارد الطبيعية والإخلال بالتوازن البيئي^(٦).

وهناك من يعرف الأمن البيئي على أنه: «المرجعية الرادعة والمنظمة، والمراقبة لكافة الأنظمة والقوانين والتعليمات والضوابط، والإجراءات التي تحقق الشأن البيئي»^(٧).

2- **تعريف الهيئات الدولية للأمن البيئي:** حسب التقرير الصادر عن برنامج التنمية الإنسانية والذي يعرف الأمن البيئي على أنه^(٨): «تحرر الإنسان من التهديدات الشديدة والمنتشرة والممتدة زمنياً وواسعة النطاق والتي تتعرض لها حياته وحيثته».

ولقد تابع برنامج الأمم المتحدة الإنمائي السير على درب هذه الخطوة الأولى مع تقرير التنمية البشرية الذي أصدره حول التطور الإنساني في الصفحة (28) إذ أشار إلى أن المشاكل البيئية التي تواجهها الأقطار هي مزيج من التدهور المحلي والعالمي... وأكد من الصعب المحافظة على الأمن الدولي دون تحقيق الأمن البيئي.

فمفهوم الأمن يجب أن يتغير سواء من حيث مضمونه بالانتقال من الأمن الذي يركز على السلامة الإقليمية والاستقلال السياسي للدولة إلى الأمن الذي يركز على أمن الفرد. أما من حيث آلية تحقيقه فلا بدّ من الانتقال من ضمان الأمن عن طريق التسلّح إلى ضمان الأمن عن طريق تحقيق التنمية المستدامة^٩.

ما نخلص إليه، أنّ مفهوم الأمن البيئي، أخذ مفهوماً موسّعاً، حيث استخدم المصطلح من قبل الأكاديميين القانونيين والسياسيين المختصين بالبيئة، في محاولة منهم لتحدي الاحتكار الذي يمارسه محلّو الأمن السياسي والعسكري.

وبهذا الشأن يرى الأمين العام للأمم المتحدة أنّ أولويات النظام الدولي لم تعد مقصورة على القضايا الأمنية بالمفهوم العسكري، ولكن هذه الأولويات اتّسعت لتشمل قضايا البيئة التي أصبحت الشغل الشاغل اليوم^(١٠).

بهذه الرؤية، أدرك العاملون على برنامج الأمم المتحدة الإنمائي أنّ مفهوم الأمن البيئي يجب أن يقوم على ضمان قدرة الأفراد على التمتع بثمار التنمية البشرية في ظل بيئة آمنة، تحقق استدامة نتائجها وتحسّن حياة البشر دون إلحاق الضرر برأس المال الطبيعي أي الموارد الطبيعية اللازمة لحياة الأجيال

ب- أبعاد الأمن وآليات تحقيقه

1- أبعاد الأمن: لقد ميّز بوزان خمسة أبعاد أساسية للأمن⁽¹²⁾:

- الأمن العسكري: ويخصّ المستويين المتفاعلين للهجوم المسلّح والقدرات الدفاعية، وكذلك مدركات الدول لنوايا بعضها.

- الأمن السياسي: ويعني الاستقرار التنظيمي للدول، ونظم الحكومات والإيديولوجيات التي تستمدّ منها شرعيتها.

- الأمن الاقتصادي: ويخصّ الموارد المالية، والأسواق الضرورية للحفاظ بشكل دائم على مستويات مقبولة من الرفاهية وقوة الدولة.

- الأمن الاجتماعي: ويخصّ قدرة المجتمعات على إعادة إنتاج أنماط خصوصيتها في اللغة، والثقافة، والهوية الوطنية والدينية، والعادات والتقاليد في إطار شروط مقبولة لتطورها.

- الأمن البيئي: ويتعلّق بالمحافظة على المحيط الحيويّ المحليّ أو الكونيّ كعامل أساسيّ تتوقّف عليه كلّ الأنشطة الإنسانية.

مّا سبق يمكن القول باتّساع مفهوم الأمن إلى درجة تدفع إلى التساؤل عن مدى إمكانية ضبط هذه الأبعاد التي يمكن أن تطلّ نواحي حياة الإنسان كلّها، ولهذا تمّ وصفه بأنّه متعدّد الأبعاد⁽¹³⁾.

2- آليات تحقيق الأمن⁽¹⁴⁾: ينبغي على الدولة بموجب دورها المتعارف عليه أن تحوز قبول

مواطنيها، وتتولّى الدفاع عن حقهم في الحياة والحرية، وتوفّر لهم الحماية من العدوان، وتضع القواعد الكفيلة بتمكينهم من ممارسة حرياتهم الأساسية.

الدولة التي تؤدي هذا الدور، دولة تتمتع بالشرعية القانونية، وتخدم المصلحة العامة لا مصالح جماعة محدّدة، والدولة التي تحيد عن هذه القواعد تصبح مصدراً لمخاطر تهدد الحياة والحرية، بحيث تغدو الدولة نفسها من الأخطار الرئيسة التي تحيط بأمن الإنسان بدلاً من أن تكون ضامنة له.

ولهذا يمكننا القول أن الأمن يتحقّق عبر آليتين رئيسيتين هما الحماية والتمكين:

- الحماية: الأمن باعتباره ذا طابع وقائي ويعمل بشكل مسبق لمواجهة التهديدات التي تحيط بالأفراد، كالأزمات المالية العالمية والصراعات العنيفة والأعمال الإرهابية والأمراض والاندثار مستويات الخدمات الأساسية، وهو ما يتطلّب وضع معايير إنشاء مؤسسات على الصعيدين

الدوليّ والوطنيّ للتصدي لأوجه انعدام الأمن بطريقة شاملة ووقائية.

• التمكين: أي اكتساب الأفراد القدرة على التصرف والتخطيط سواء لصالحهم أو لصالح بقية أفراد المجتمع، وجعلهم يمتلكون قدرة المطالبة باحترام حقوقهم وحرّياتهم والتصدي للكثير من المشكلات وإيجاد الحلول لها، الأمر الذي يتطلّب النهوض بكلّ ما من شأنه تعزيز هذه القدرات.

ومن الملاحظ أن كلتي الآليتين مترابطتان، فالحماية تفسح المجال لإعمال التمكين، والأفراد الممكنون قادرون على تجنب المخاطر، والمطالبة بتحسين آليات الحماية.

ثانياً: السياسات الأمنية وعلاقتها بالمشكلات البيئية

إنّ التغيرات البيئية التي قد هدّدت استقرار الدول خلال مراحل التاريخ والتوتّرات التي خلفتها التغيرات في المصادر، وندرة الموارد، والهجرة الإجبارية، أجّجت الصراع بين الدول⁽¹⁵⁾، وبهذا أخذت قضايا البيئة بعداً استراتيجياً، وبات الارتباط بين مشاكل البيئة، والأمن الدولي في تزايد مستمر⁽¹⁶⁾. ولهذا فإن الاهتمام العالمي بمشكلات البيئة أصبح يعبر عنه في عرف الدراسات الاستراتيجية بمصطلح أمن البيئة، ويتناول واقع بحث مسببات المنافسة على شراكة الموارد الطبيعية البيئية من جهة، ومن جهة أخرى دراسة تأثير هذه المخاطر والمشكلات البيئية في رفاهية المجتمع والتنمية الاقتصادية للدول بصفة عامة⁽¹⁷⁾.

أ. الأسباب الرئيسية للتدهور البيئي

إنّ عناصر النظام البيئي الطبيعي تتضمن عمليات متشابكة ومتراطة، تتميز بالعديد من المسارات، والتي تؤدي إلى تغيير معدلات الجماعات المحلية، وتصل بها على حالة مستقرّة من التوازن في إطار النظام ككل⁽¹⁸⁾.

لكنّ الإنسان لم يترك النظم البيئية ثابتة، بل استغلّها بطريقة غير عقلانية، ممّا أدّى إلى تدهور مخيف بالبيئة الطبيعية، ولا يزال مستمراً بشكل يومي متواصل في كلّ يوم جديد من أيام السنة. فعالمنا اليوم يتقدّم علمياً ويتخلّف إنسانياً، فالتوظيف التقني ساعد على تشويه الرؤية البيئية الحقيقية، بل الأكثر من ذلك حاولت تقنية الهندسة الوراثية أن تحرف من المخلوق البشري الذي خلقه الله سبحانه وتعالى في أحسن صورة، والمطوّرون للحرب الجرثومية البيولوجية جعلوا من بعض الدول النامية، من بيئتها

حاضناً مميّزاً وميدان تجارب فعلية لتلك المخرجات المخبرية⁽¹⁹⁾. وفي هذا الصدد أشار برنامج الأمم المتحدة للبيئة/المكتب الإقليمي لغرب آسيا في 22 ماي 2008، في اليوم العالمي للتنوع البيولوجي، أن نسبة 90 بالمائة من النزاعات الحالية تطل 30 بالمائة من الدول الفقيرة ذات النظام البيئي الأكثر تضرراً وتدهوراً، بسبب تصريف المواد الخطيرة والسامة ونقلها إلى بعض الدول، وهذا يعدّ عملاً غير مشروع ويشكّل مصدراً رئيسياً للنزاعات الإقليمية.

إنّ هذه العبثية واللامسؤولية التي يتعامل بها الإنسان مع البيئة، أنتجت ظواهر تبعث على القلق ومن أبرزها⁽²⁰⁾:

- **التصحّر:** إن التصحر كما هو معروف، هو تردي الأراضي في المناطق القاحلة، وشبه القاحلة والمناطق الجافة نتيجة عوامل عدة من بينها تغيّر المناخ والأنشطة البشرية. لذلك فإنّ المختصّين يعرفون التصحرّ بدقة بأنّه: (زحف البيئة الصحراوية على الأراضي الخضراء في المناطق الجافة أو شبه الجافة ويتمثل في فقدان الغطاء النباتي لسطح الأرض بفعل عوامل مناخية كالتعرية الريحية أو بفعل الإنسان). أي أنّ التصحرّ هو إفقار وتدهور للقدرة البيولوجية للنظام الإيكولوجي، فهو يحدث تغييراً سلبياً في خصائص البيئة بحيث يخلق ظروفاً تجعلها أقرب إلى البيئة الصحراوية، والتي تمتاز بعدّة مظاهر أهمّها:

• تدهور الغطاء النباتي.

• نشاط الكشبان الرملية الثابتة.

• انجراف التربة.

• تملّح التربة ونقص خصوبتها.

• زيادة كمية الغبار العالق في الهواء.

• تبدل أنواع الحيوانات في المراعي.

ومظاهر التصحرّ هذه تتولّد نتيجة جملة من الأسباب الطبيعيّة والبشريّة ومن أبرزها: زيادة نموّ السكان في المناطق الجافة والتي تقود إلى زيادة استنزاف الموارد البيئية أو الإفراط في قطع أشجار الغابات لأغراض الطاقة والتجارة والتوسّع العمراني لأغراض الاستيطان، أمّا العوامل الطبيعيّة فهي ارتفاع درجات الحرارة على مستوى العالم، وتغيّر توزيع الأمطار مما يهدّد المناطق الجافة بالتصحّر بفعل عمليات التعرية وزحف الرمال، ففي الساحل الإفريقي على سبيل المثال، حدثت عدة نوبات جفاف طوال القرن الماضي.

إنّ الذي يكسب ظاهرة التصحرّ اهتماماً خاصاً هو أنّها تجري على نطاق عالميّ لتغيّر (70٪) من جملة الأراضي اليابسة وتبلغ (6.3) بليون هكتار أي ربع مساحة سطح الأرض وتكسب هذه الظاهرة أهمية في عالم الجنوب ففي كلّ عام يكفّ مليون هكتار عن تقديم أي مردود اقتصادي، بسبب انتشار التصحرّ الذي أصبح يهدّد العالم بأن يخسر قرابة خمس التربة السطحية من الأراضي الصالحة للزراعة وخمس غابات المطر الاستوائية ونحو عشرة آلاف نوع من الأجناس الثابتة والحيوانية.

لقد أصبح التصحرّ يهدد الحياة الاجتماعية والاقتصادية بشكل مخيف، لكون البيئة أصبحت متدهورة بسبب تعرضها للانجراف الهوائي ووجود الكثبان الرملية المتحركة التي أصبحت العنصر الأساسي الذي يشكل خطراً كبيراً على البلاد مهدداً كافة المناطق السكنية والمشاريع التنموية والطرق.

- **انتشار الحروب على الموارد:** إنّ الخطر الأشدّ فتكاً والذي يواجه البيئة ويؤثر في جوانب معيّنة من قضايا السلام والأمن الدوليين تأثيراً مباشراً هو احتمال نشوب حرب نووية أو نزاع عسكريّ، فالإجهاد البيئي هو سبب ونتيجة على حدّ سواء للتوتر السياسيّ والنزاع العسكريّ. وغالباً ما تصارعت الأمم لفرض أو مقاومة السيطرة على الموادّ الأولية، وإمدادات الطاقة، والأرض، وأحواض الأنهار، وغيرها من الموادّ البيئية الأساسية. ومن المرجح أن تتفاقم هذه الحروب مع ازدياد شحّ الموارد واشتداد التنافس عليها فالحروب تقريباً لها استراتيجية أساسية واحدة: تدمير نظم دعم الحياة لهزيمة الجيوش والشعوب، الأمر الذي يفرز نوعين من التدمير يعتبر إصلاحهما أشدّ صعوبة: الضرر الذي يلحق بالبيئة الطبيعية، والضرر الذي يلحق بالنسيج الاجتماعي للسكان المتضررين.

وتظهر نتائج الحرب بوضوح في أوّل حرب للسيطرة على الطاقة قادتها الولايات المتّحدة في حرب الخليج الثانية للسيطرة على منابع النفط. فقد أدّى إحراق آبار النفط في الكويت إلى خلق سحابة سوداء تغطّي سماء العراق هذا بالإضافة إلى الآثار التي خلفتها القذائف المظلية باليورانيوم، هذا فيما يتعلّق بالبيئة. أمّا آثار هذه الحرب على صعيد الأمن الدوليّ فقد خلقت نظام أمن دولي جديد يرتبط بالسلام الأمريكيّ كمرتكز للأمن الدوليّ في ظلّ نظام القطبية الأحادية.

- **الاحتباس الحراري:** ظاهرة الاحتباس الحراري هي أحد أهمّ المظاهر المتّصلة بإفساد البيئة، فالغازات التي تحافظ على حرارة الجوّ وتبقيه صالحاً للاستيطان ازداد تركيزها بفعل نشاطات الإنسان. وهذا ما يطلق عليه بظاهرة البيوت الزجاجية إذ تحتجز الحرارة التي تحملها أشعة الشمس بفعل غازات الاحتباس الحراري كالميثان وأوكسيد الكربون مع استحالة خروج الإشعاع الذي يعكسه سطح الأرض

الأمر الذي يحدث ارتفاع في درجات الحرارة إلى معدل يفوق معدلها في المحيط الجوي ، وذلك بفعل الاحتباس الحراري (الدفي الكوني) فمن المتوقع أن ترتفع درجات حرارة الأرض خلال المائة سنة المقبلة ما بين (1- 6) درجات مئوية من (1990- 2090) وهو ارتفاع لا سابق له منذ عشرة آلاف سنة.

استنزاف الموارد اللاعقلاني: إن استنزاف الموارد على الصعيد العالمي يركز على مستويين: الاستنزاف نتيجة الغنى والاستنزاف نتيجة الفقر.

المستوى الأول: يكون نتيجة طبيعية لاتّساع نطاق التصنيع على مستوى دول الشمال حيث تعتمد عجلة التصنيع في هذه الدول على الموارد الأولية للدول النامية التي تصدرها لها. حيث إنّ تزايد وتيرة التنافس بين دول الشمال دفعها إلى الاستحواذ على أكبر قدر من الموارد الأولية وعناصر الطاقة لضمان تفوّقها المستقبلي. وقد سعت إلى تحقيق هذا الهدف عبر الاستثمارات الأجنبية المباشرة في دول الجنوب للتخلّص من قيود الحماية البيئية التي تفرضها دول الشمال، خاصّة بنقل الصناعات المتقدمة الملوثة للبيئة مقابل تركّز الصناعات التقنية المتقدمة في دول الشمال.

المستوى الثاني: يكون استنزاف الموارد نتيجة الفقر فتحرير الاستثمارات يؤدّي إلى توسيع الفجوة بين الدخول في داخل الدولة الفقيرة، وهذا يؤدّي إلى تدهور البيئة من ناحيتين، اضطراب الفقراء إلى الإضرار بالبيئة خلال جهودهم المستميتة لكسب الرزق أو حتّى لمجرّد البقاء على قيد الحياة، في حين أنّ أصحاب الدخول العالية يتّجهون لأنماط من الاستهلاك الأقلّ حساسية وتأثيراً على البيئة. إنّ هذا الإحساس المتولّد لدى دول الجنوب في أنّها كانت ضحية الشمال الصناعي الذي تبنّى منهجاً براغماتياً هدفه الأوّل تحقيق مصالحه بغضّ النظر عن الآثار التي يفرزها هذا التوجّه على وضع دول الجنوب وأثره على البيئة. الأمر الذي من شأنه أن يخلق عدم استقرار بسبب تقاطع المصالح بين الشمال والجنوب. ممّا ينعكس بأثر سلبي على السلم والأمن الدوليين خاصّة وأنّ أمن الدول أضحى يعتمد على تحقيق الرفاه الاقتصادي عبر ضمان الموارد اللازمة لتحقيق هذا الهدف، كما أنّ التدهور البيئي يعرّض الجوانب الأساسية لأمن الدول للخطر من خلال تقويض أنظمة الدعم الطبيعية التي تتوقّف عليها جميع الأنشطة البشرية، وبالتالي فإنّ عدم الاستقرار البيئي يعرّض أمن الدول للخطر التي هي جزء من منظومة الأمن الدولي أي تعريض الأمن الدولي للخطر.

- **النفائات السامة:** تعرّف النفائات بأنّها موادّ أو أشياء يتمّ التخلّص منها أو يجمع التخلّص منها، ومن نافلة القول أنّ دول الشمال تنتج (90٪) من النفائات السامة في العالم، ففي عام 1984 فقط تمّ توليد (132 - 375) مليون طنّ من النفائات على الصعيد العالميّ كان حوالي (5) ملايين طنّ منها في المناطق حديثة العهد بالتصنيع والدول النامية.

وتكون هذه النفائات على شكل أبخرة وغازات أو تأخذ أشكالاً صلبة أو سائلة، وتظهر خطورتها فيما تلحقه بالبيئة من آثار سلبية بسبب عدم معالجتها وتحويلها إلى أشكال غير مضرّة بيئياً، إنّ أبرز الآثار السلبية لتراكمات النفائات الضارة يتجلّى في ثقب الأوزون، وتلوّث مياه الأنهار والبحار والمحيطات. ولم تعد النفائات الخطرة خطراً يهدد البيئة في إقليم واحد، بل قد يمتد عبر الحدود الوطنية للدول، كالنفائات الذرية، وانبعاث الغازات الصناعية، وتسرب الإشعاعات النووية (كالتفجير النووي في جزر البيكي 1954، ثري مايل ايسلاند 1979، منبع كوبالت بولاية أوهايو الأمريكية 1983، التجارب الفرنسية النووية بولاية رقان بالجزائر 1960).

- **تلوّث المياه في المحيطات والبحار والأنهار:** أما تلوّث مياه الأنهار والمحيطات التي تشكّل حوالي (71٪) من سطح الكرة الأرضية، بدأت تستفحل في معظم بقاع الأرض بفعل الإنسان، بسبب النفائات التي تفرزها المدن الصناعية التي قضت على الحياة في أنهارها وبحيراتها، بالإضافة إلى كوارث الناقلات النفطية.

إنّ تلوّث المياه يؤثّر في السكان في مختلف أرجاء العالم، لكن أكبر أثر يتركز في عالم الجنوب إذ يفتقر (30٪) من سكّان الجنوب إلى الحصول على مياه مأمونة كما يفتقر (60٪) إلى الصرف الصحيّ في حين أنّ هذه النسب تنخفض في دول الشمال التي كانت صاحبة الأثر الأكبر في تلوّث المياه في المعمورة.

- **ارتفاع معدّلات تجريف الغابات:** يكتسب الغطاء الغابي أهمية كبيرة من الناحية البيئية فهو يحمي ويثبت التربة والمناخ المحليّ فضلاً عن هيدرولوجية التربة وكفاءة دورة المغذّيات بين التربة والنبات، أمّا الغابات فتعدّ موئلاً للبشر وللعديد من أنواع النباتات والحيوانات، ولا تقتصر أهمية الغابات الاقتصادية على توفير الأخشاب، بل إنّها توفرّ النباتات الطبية وغيرها من النباتات ذات الفائدة للبشر. كما تلعب الغابات دوراً مهماً كمرشّحات للكربون للحدّ من آثار ثاني أوكسيد الكربون في الغلاف الجويّ، وبالتالي المساعدة على احتواء ارتفاع درجات حرارة العالم. غير أنّ هذا المورد الطبيعيّ الهامّ الذي يشكّل جزءاً أساسياً في دورة الحياة الطبيعية في إنتاج الأوكسجين أخذ يتعرّض إلى خطر الإزالة

والتجريف. فمذ عام 1970 انخفضت مساحة أراضي الغابات في العالم من (1109) كلم² لكل (1000) شخص من السكان إلى (3.7) كم² لكل (1000) شخص عام 1998.

وقد جاء هذا الانحسار في مساحة الغابات نتيجة التطور العمراني والزراعي غير المخطط، هذا بالإضافة إلى قطع الأخشاب لأغراض صناعية كصناعة الخشب وصناعة الورق، أما العامل الآخر فهو تأثير الحرائق التي يسببها الجفاف وإهمال الإنسان، فقد قضت الحرائق على مليون هكتار مثلاً في غابات إندونيسيا عام 1972.

وبهذا المفهوم تم التركيز على أهمية التعاون بين الدول المتقدمة والدول النامية، في الاهتمام بمشكلة الغابات، وقد أنشئ لهذا الغرض الفريق الحكومي الدولي مفتوح العضوية لاقتراح الإجراءات اللازمة لتنفيذ الاتفاقيات المتصلة بالغابات.

ما نخلص إليه، أن كل هذه المشاكل لها الأثر الكبير على السياسات الأمنية الدولية، فزيادة تدهور البيئة ومواردها الطبيعية يزيد احتمال نشوب الصراعات التي تشمل حلقة مفرغة من التدهور الإيكولوجي والإنساني.

وحسب التقرير الصادر عن البرنامج الإنمائي للأمم المتحدة لسنة 2008 المعنون بـ «السلام، الأمن، والبيئة»، أن الضغط على استغلال الموارد الطبيعية يمكن أن يزيد من حدة الصراع ومدته، ويعقد عملياته. وفي هذا السياق، نرى أن المعضلة البيئية تستفحل بمرور الزمن، وتحتاج إلى التحرك عاجلاً للمعالجة، خاصة وأن البلدان العربية حتى الآن لم تظهر مستوى البراعة الإدارية المناسبة والكفيلة بحماية الأمن البيئي، هذا ما تم تأكيده حسب «دليل الاستدامة البيئية»، وهو مقياس مركب تصنف فيه مراتب البلدان وفقاً لما تضعه من خطط لإدارة الموارد البيئية والطبيعية، والجوانب السكانية، والتنمية المتعددة.

بد الدور الإستراتيجي للأمن البيئي في مواجهة المشكلات البيئية

لقد حدد مشروع الألفية الجديدة الرؤية المستقبلية لدول العالم، بمشاركة منظمة الأمم المتحدة، والعلماء، ورجال الأعمال، والمخططين، وواضعي السياسات بالمنظمات الدولية والحكومات، والشركات، والمنظمات غير الحكومية، وكذلك الجامعات. وذلك لتوفير معطيات الإطار الفكري، والبحثي، لكيفية تحسين الوضع البشري، ومنها دراسات الأمن البيئي التي تسعى لتقييم القضايا البيئية الدولية من أجل تحديد الأسباب، وتحليل الأحداث وتوثيق النتائج التي قد تؤدي في المستقبل إلى ضرورة

إدخال تعديلات على المعاهدات والاتفاقيات والسياسات البيئية الدولية²¹.

وهكذا تبلورت الاتجاهات لمصطلح الأمن البيئي من وجهة نظر لجنة مشروع الألفية الجديدة لتحسين الوضع البشري في تقريرها السنوي الصادر عام 1997 تحت عنوان: «دولة المستقبل» وذلك على النحو التالي⁽²²⁾:

- الأمن البيئي يكمن في ميزة سبق بإمكانات التكنولوجيا المتطورة، للوصول بالمخاطر البيئية التي تهدد السلامة الوظيفية للمحيط الحيوي إلى حدودها الدنيا، وبالتالي التقليل من انعكاساتها الضارة على السلامة المعيشة بالمجتمعات البشرية.

- يعتبر الأمن البيئي صمّام الأمان في التفاعل بين النظم الاجتماعية، مع النظم الإيكولوجية، بطرق مستدامة تكفل حصول الأفراد على السلع البيئية بطريقة معقولة وعادلة، أي ضبط الإفراط والتفريط في ظلّ الآليات المتبعة لمعالجة الأزمات والنزاعات البيئية.

ومن أمثلة ذلك البرنامج العام لوزارة الدفاع الأمريكية والمتّبع منذ 1996، والذي يتّسم بالطابع المؤسسي، وقدرته الفائقة في دعم إدارة الدفاع، والبيئة، والتوعية الصحية، والسلامة المهنية، وتفعيل الدور المستمرّ لأمن الأنشطة البيئية، والحفاظ على البيئة، ومنع التلوّث من المنبع، ونشر تقنيات الأمن البيئي، بالإضافة إلى مراقبة الأنشطة الدولية.

أمّا مستشارية دول الكومنولث المستقلة، فقد اعتمدت قانوناً تشريعياً للأمن البيئي في عام 1996، بمثابة حماية المصالح الحيوية للفرد، والمجتمع والطبيعة من التهديدات، سواء كانت من صنع الطبيعة، أو نتيجة الحضور الإنساني، والآثار البيئية على ذلك.

كما أطلق حلف شمال الأطلسي في عام 1997، برنامجاً علمياً لحلّ مشاكل الأمن البيئي، بما في ذلك إعادة المواقع العسكرية الملوثة لسيرتها الأولى، والتصديّ للمشاكل البيئية الإقليمية والكوارث الطبيعية، والبشرية، باستعمال التقنيات النظيفة.

واعتمد برنامج الأمم المتحدة للبيئة سياسة وقائية تقوم على تأمين الحماية والإدارة السليمة للنظام الإيكولوجي، مع إعادة تقييم الأنشطة الإنسانية وتأثيرها في الكرة الأرضية، ففي عام 2002 مثلاً أجرى هذا البرنامج تقييماً للوضع البيئي في أفغانستان، ومن ثمّ نفذ مشروعاً حول البيئة والأمن، تضمن تقوية إمكانات مؤسسات الدولة وقدرتها وتزويدها بالوسائل التقنية اللازمة لمواجهة المخاطر الناجمة عن تدهور الأنظمة الإيكولوجية التي تؤدي إلى تهديد الاستقرار السياسي⁽²³⁾.

لقد أخرج مفهوم الأمن البيئي مفهوم الأمن الإنساني من إطاره التقليدي والذي يأخذ بالحسبان غياب النزاعات المسلّحة الدولية، وضمان السلامة الإقليمية، والاستقلال السياسي للدول ليضعه في إطار جديد يهتمّ إلى جانب ذلك بالفرد كإنسان، وما قد تتعرّض له إنسانيته من مخاطر فأعطى معاني متعددة له.

فهو على سبيل المثال يبيّن خسارة الأرواح البشرية الناجمة عن عنف النزاعات المسلّحة، وتلك الناجمة عن المخاطر البيئية، بل إنّه يذهب إلى أنّ الفارق الوحيد هو أنّ المخاطر المترتبة بالفئة الثانية لديها قابلية أكبر للانتشار فقد تمتد لتشمل في تهديدها حياة فئة أوسع من البشر، ولهذا نقترح جملة من التوصيات لإثراء المنظومة القانونية في هذا الشأن:

- تحديد أهداف الاستدامة البيئية بشكل واضح وصارم، وتأكيد مسؤولية الجيل الحالي على الأجيال القادمة في ضمان التمتع بالموارد الطبيعية.
- وضع خطة إستراتيجية بيئية متوسطة أو بعيدة المدى، واضحة الطرق والوسائل والنهايات.
- تحديد المنفذ لهذه الخطة الاستراتيجية البيئية، والتي هي مسؤولية كلّ الشعوب بكل أطيافها.
- الالتزام بكافة التشريعات، والقوانين، والمعايير المنظمة للأمن البيئي، ودعم السياسات الدولية للأنشطة البيئية، بالاتفاقيات الثنائية ومتعددة الأطراف، وتبادل المعلومات من أجل تجنب المخاطر البيئية.
- شمول تقنيات الأمن البيئي، البحث، والتطوير، والاختبارات، والتقييم.
- الاستفادة من علم وتطبيقات التخطيط والتصميم البيئي في التهيئة المستقبلية لتوجّه الأمن البيئي من خلال اعتماد المعايير والمقاييس العلمية ذات العلاقة بالجودة والتنوعية في بناء، وتدشين محميات بيئية أمنية.

الإحالات والهوامش

- 1- التقرير الصادر عن البرنامج الإنمائي للأمم المتحدة لسنة 2009.
- 2- عبد العظيم بن صغير، الأمن الإنساني والحرب على البيئة، مجلة المفكر، العدد الخامس، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر، ص 92.
- 3- سهير إبراهيم حاجم الهيتي، الآليات القانونية الدولية لحماية البيئة في إطار التنمية المستدامة، الطبعة الأولى، منشورات الحلبي الحقوقية، بيروت، لبنان، سنة 2014، ص 295.
- 4- خولة يوسف - أمل يازجي، الأمن الإنساني وأبعاده في القانون الدولي العام، مجلة جامعة دمشق للعلوم الاقتصادية والقانونية، المجلد 28، العدد الثاني، سنة 2012، ص 525.
- 5- سهير إبراهيم حاجم الهيتي، المرجع السابق، ص 237.
- 6- سليمان المشعل، ثقافة وتطبيقات الأمن البيئي العالمي، المجلة الاقتصادية، العدد 574، الصادر بتاريخ: 2011/08/30، ص 01.
- 7- صلاح عبد الرحمن الحديثي، النظام القانوني الدولي لحماية البيئة، الطبعة الأولى، منشورات الحلبي الحقوقية، بيروت، لبنان، سنة 2010، ص 33.
- 8- تقرير التنمية الإنسانية المعنون بـ: «البيئة، حماية الغد الآن»، منشورات برنامج الأمم المتحدة للتنمية، سنة 2009.
- 9- يقصد بالتنمية المستدامة: التنمية التي تدعو إلى المحافظة على مخزون الموارد الطبيعية المتاحة، واستحداث بدائل نظيفة لا تدمر البيئة. انظر: كمال رزيق، دور الدولة في حماية البيئة، مجلة الباحث، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، العدد الخامس، سنة 2007، ص 02.
- 10- فايق حسن جاسم الشجيري، البيئة والأمن الدولي، مجلة النبا، العدد 72، تشرين الأول عام 2004، ص 03.
- 11- خولة يوسف - أمل يازجي، المرجع السابق، ص 527.
- 12- سهير إبراهيم حاجم الهيتي، المرجع السابق، ص 239.
- 13- خولة يوسف - أمل يازجي، المرجع السابق، ص 532.
- 14- تقرير لجنة الأمن الإنساني المعنون بـ: «أمن الإنسان الآن: حماية الناس وتمكينهم»، نيويورك، سنة 2003.
- 15- سهير إبراهيم حاجم الهيتي، المرجع السابق، ص 295.
- 16- صلاح عبد الرحمن عبد الحديثي، المرجع السابق، ص 32.
- 17- سليمان المشعل، المرجع السابق، ص 02.
- 18- منور أوسري - محمد حمو، الاقتصاد البيئي، الطبعة الأولى، دار الخلدونية، القبة، الجزائر، سنة 2010، ص 54.
- 19- سعود عابد، الاستراتيجية البيئية والأمن البيئي، جريدة الرياض، العدد 15571، الصادرة بتاريخ: 2011/02/10.
- 20- فايق حسن جاسم الشجيري، المرجع السابق، ص 04 - 09؛ الياس أبو جودة، تداعيات التحديات البيئية على الأمن العالمي، مجلة الدفاع الوطني اللبنانية، الصادرة بتاريخ: 2013/01/01، ص 01 - 03؛ عبد العظيم بن صغير، المرجع السابق، ص 95، صبري فارس الهيتي، التصحر (مفهومه، أسبابه، مخاطره، مكافحته)، اليازوري للنشر، عمان، الأردن، 2014، ص 13 ومايليها، أحمد لكحل، النظام القانوني لحماية البيئة والتنمية الاقتصادية، دار الهومة، الجزائر، 2015، ص 274 ومايليها.
- 21- سهير إبراهيم حاجم الهيتي، المرجع السابق، ص 264.
- 22- سهير إبراهيم حاجم الهيتي، المرجع السابق، ص 266 - 267.
- 23- الياس أبو جودة، المرجع السابق، ص 03.

التعليم بين الغاية والإصلاح

د. هنادي عبدالله الحملي

الكويت

dr.hanadihamli@yahoo.com

مقدمة

كان الحديث عن إصلاح التعليم لعقودٍ طويلة يقصد به إصلاح التعليم الحكومي، وكانت تعقد الآمال أيضاً ولعقودٍ طويلة على التعليم الخاص وأدواته ومناهجه في تخريج دفعات نوعية من الطلبة تحدث فارقاً عن مخرجات التعليم الحكومي، لكن مع مرور الوقت ومع تقييم مخرجات التعليم العام والخاص ظهرت التحديات لتطال وتشمل الجميع مع الاعتراف أن التعليم الخاص دعم وعزز اللغة الأجنبية الإنجليزية تحديداً للطلاب، وأوجد نوعاً ما أنماط شخصية مختلفة عن الطالب في التعليم الحكومي فأظهر في بيوتنا أنماط شخصية إيجابية من حيث الطلاقة والتعبير والتحرر والاختيار ومنها النمط المتمرد والمتنمر ممن يعكس ثقافة الغرب في الحرية التامة خصوصاً في التعامل مع الوالدين والمجتمع التقليدي العائلي، وهذه وجهة نظر شخصية ومهنية وللدلالة عند تقييم المقابلات الوظيفية مثلاً نهتم بقضيتين حديثي التخرج هما مستوى المهارات المعرفية وطبيعة المهارات السلوكية وغط الشخصية والقدرة على التعبير واللغة وكانت النتائج دائماً تصب في موضوع اللغة والمهارات السلوكية والتعبير بطلاقة لمصلحة خريجي التعليم الخاص والغريب أن كانت مستوى المعارف والقدرات الرياضية والعلمية مرتفعة وجيدة عند خريجي القطاع الحكومي والعام عن التعليم الخاص.

من جهة أخرى باتت محاولات الإصلاح تأخذ منحى طويل وأكاديمي أكثر من الجهود الواقعية، وذلك لتعقيد العملية التعليمية في التعليم العام والخاص، وصعوبة التغيير للإجراءات المتبعة والبيروقراطية، فبالرغم من وجود العديد من الدراسات والمنتديات والمتخصصين والمهتمين إلا أننا لم نشهد واقعاً ملموساً في أعمال قضية الإصلاح، ومؤشر ذلك نوعية المخرجات التعليمية ما زالت في انحدار، وتعتبر هذه وجهة نظر شخصية ومهنية بحثة للباحث مقدم هذه الورقة.

إن التشاؤم بلغ مداه في قضايا التعليم وإصلاحه، لكن هناك دوماً تفاؤل بأن المستقبل مشرق في بلداننا العربية، وإن مؤشرات الإبداع والابتكار والاختراعات في نمو وتزايد ومؤشرات معايير التعليم وجودته بدأت تأخذ جزءاً أساسياً من عملية التعليم، إضافة إلى أن تزايد عدد العاملين والمهنيين في قطاعات التربية والتعليم في تزايد وتنوع وكذلك الوظائف المساندة.

ملخص الدراسة

تعتبر ورقة العمل مشاركة ببعض الخبرات المهنية لواقع الاحتياج العملي من مخرجات التعليم ومواءمتها لوظائف القطاع الخاص أو حتى القطاع العام أو الأهلي أو التطوعي، وتستعرض المشاركة أهم العضلات من وجهة نظر الباحث لعملية التربية والتعليم في مؤسساتنا التعليمية وإمكانيات تطويرها من منظور مغاير عن إجراءات العملية التعليمية لكن من منظور عملي للمتعاملين مع تطوير وتأهيل وتدريب مخرجات التعليم ومواءمة قدراتهم العلمية ومهاراتهم لاحتياجات الوظائف التخصصية في سوق العمل والمؤسسات.

وأود في هذا الملخص أن أستشهد بما ذكر في مقدمة كتاب العقل الجديد لدانيال اتش بينك حيث أشار إلى «إن العقود الماضية كانت ملكاً لأشخاص من نوع معين ذوي عقول من نوع معين كمبرمجي الكمبيوتر القادرين على كتابة البرامج بسرعة فائقة والمحامين وحملة الماجستير في إدارة المال والأعمال من خريجي أشهر الجامعات والمعاهد ممن غيروا وجهة التاريخ خلال العقود الماضية»، لكن الأمر لن يقف عند المهن والتخصصات كما عهدنا عالم الأعمال والمال، وأضيف كما أشار المؤلف «إن العقود المستقبلية ستعتمد على عقول من نوع مختلف تماماً من ذوي العقول المبدعة والقادرين على التعاطف ومكتشفي الأنماط وصانعي المعنى، وهم الفنانين والمخترعين والمصممين والقصاصين والرواة ممن يفكرون في الصورة العامة للأمور، فالاقتصاد العالمي سيقوم على هؤلاء وإنجازاتهم وتفكيرهم المنفتح وهواياتهم الخلاقة فالعصر القادم هو عصر الإبداع»، لذلك تزداد الهوة في موضوع الورقة حجماً في صلاحية مفاهيم التربية والتعليم الحالية وخدمتها إلى عصر الإبداع المقبل.

من جانب آخر تقف الورقة على خمس فرضيات رئيسية هي: إن تعدد تعريف التعليم في بلادنا العربية وخلو أديباتنا العلمية من تعريف واحد له، واختلاف منظور الباحثين الأفاضل والمختصين والعاملين في تعريفه تعريفاً موحد والاتفاق على ركائزه وأساسياته حتماً يؤدي ذلك إلى صعوبة الاتفاق على أي جهود إصلاح بشأنه، فالذي لا تستطيع أن تعرفه لن تتمكن من إصلاحه أو تطويره وإن استطاع

باحث أو مجموعة باحثين أو دولة ما فسيكون ذلك التعريف - وهو مغاير عن تعريف غيره - يتطلب مسار ينسجم مع أصل التعريف والقصد منه، وبالتالي الفرضية الأولى تفترض أنه لن توحيد جهود أو خبرات الإصلاح إلا في حال توحيد التعريف والاتفاق عليه لتمكين جهود إصلاحه وتعميمها على بلداننا العربية خصوصاً مع تشابه معطياتنا البيئية والإيدلوجية والاجتماعية، ستكون دائماً وأبداً جهود فردية وممارسات قد تنجح أو تفشل وبشكل محدود سيتم معالجة معضلاته ومعوقاته إن لم نوحّد مفاهيمنا وركائز أنظمتنا التعليمية والتربوية ونقيس على ذلك أن معظم المصطلحات التربوية ابتداءً من كلمة طالب وتلميذ ومتعلم...إلخ، وانتهاءً إلى سياسات وتشريعات أنظمتنا التعليمية والتربوية، فلا يوجد اتفاق دقيق على المصطلحات أو المعاني ذات الصلة.

أما الفرضية الثانية فهي أن التعليم والتربية وسيلة محورية وليست غاية لتقدم الأمم والدول، وإنها وسيلة متغيرة ومتطورة في حد ذاتها فهي لا تصلح لكل زمان أو مكان إلا بتوافر عدد من الضوابط والشروط المنضبطة لتأكيد صلاحيتها كوسيلة نافعة في بيئات مشابهة أو متشابهة.

أما الفرضية الأخرى فهي أن محور عملية التربية والتعليم هو المعلم وله صلاحية تطويره ووجوبه وتحديث معرفته ومهاراته ووسائله في التدريس والتعليم والتربية، وترخيصه بشهادة اعتماد دورية أمراً أساسياً لضمان استمرار محوريته في عملية التربية والتعليم بفاعلية، فالمعلم كذلك لا يصلح لكل زمان ومكان إلا بتوافر ضوابط وشروط لصلاحيته وأهليته وحتماً وجوب قياس وتجديد تلك الصلاحية أو الأهلية وفق تقنين وشهادات اعتماد وتحديث للعلم والاختصاص وللمهارات والكفاءات التربوية.

والفرضية الرابعة أن مناهج التعليم ومعارفه المتخصصة ليست سارية المفعول لمدى الحياة بل وجوب ضرورة مواءمتها مع المستجدات والمتغيرات يجعل من ديناميكية تطوير المناهج أمراً متطلباً ودائماً كذلك وسائل وطرق القياس والتقويم والتطوير للمناهج، إن ذلك التطوير في مناهج وطرق التعليم في المعنى العام وبالشكل الخاص يجب ربطه باحتياجات ما بعد التعليم كمرحلة أساسية في الحكم على جودة التعليم وفعاليته.

وأخيراً تأتي الفرضية الخامسة لتفترض أن كل من الكفاءات المعرفية والقدرات العلمية والجدارات السلوكية ليست عامة ومرتبطة بالمنظومة التربوية والتعليمية بل وجب تقديرها لتوائم منظومة العمل المؤسسي واحتياجات العمل في الوظائف الأساسية والتخصصات المستهدفة من مخرجات التعليم لسوق العمل من جهة ومن جهة أخرى متابعة حركة الطلب على التخصصات وتغيرها في ذلك السوق المحلي

والعالم يجزء لا يتجزأ من تخطيط وإصلاح التعليم بافتراض أن هناك نسبة كبيرة من الخريجين يبحثون عن فرص عمل خارج بلدانهم مع الاعتبار لاختلاف مضمون العلم وحدثاته والمهارات وعولمتها. إن الفرضيات ليست بمجديدة في المعنى أو في المضمون لكن الجديد في كيفية تفعيل عناصر الفرضيات من مفهوم وتعريف التعليم والتربية وخصائص المعلم ومؤهلاته وطبيعة المناهج وتطورها وحدثاتها وهذا ما ستقف عليه ورقة المشاركة.

من جهة أخرى تطلق الورقة شعاراً تتمسك فيه وتسعى لإعماله في المنظور العملي، وهو أن المؤسسات التعليمية والمدارس هي مدارس للحياة وممرات أساسية للحياة المهنية للعالم وللطبيب والمهندس وللحقوقي وغيرها من الوظائف والمهن، وليست مدارس للعلم والتعلم ذاته أو تحصيله، فالعلم وسيلة من وسائل الحياة وهذه الوسيلة بضبط جودة مخرجاتها تتطور الأمم والمجتمعات والصناعات والمهن والدراسات والأبحاث... إلخ، وهذه المشاركة لإثبات هذا الشعار "لتكن المدرسة فرصة حياة ومهنة أفضل وذلك عبر الاستفادة من جهود سنوات متراكمة من العلم والتعلم".

هذا وتلخص الورقة حيث يقف في المبحث الأول عند مفهوم التعليم والتعاريف المدرجة في الأدبيات، أما المبحث الثاني فيعرض عدد من مشكلات التعليم في الوطن العربي وفي دولة الكويت وتستطلع رأي ميداني مباشر لأوجه الإصلاح كما تراه عينة شبه عشوائية من مدراء المدارس والمعلمين والطلبة وأولياء الأمور، وشركات التوظيف الوسيطة كمقاربة بين فرضيات ورقة العمل وواقع الحال للمعنيين والمستفيدين بالتعليم مباشرة ويعرض المبحث أيضاً جهود الإصلاح في دولة الكويت، أما المبحث الثالث فيقف عند مفهوم التعليم وفق مبدأ الجدارات ويعرض احتياجات سوق العمل من مخرجات التعليم وفق منظومة المعارف والمهارات الفنية والسلوكية المستهدفة من عملية التعليم والتربية والمبحث الرابع فيقدم بعض التوصيات ذات الصلة.

المبحث الأول:

مفهوم التعليم كما عرفناه - Concept Education

إن تعاريف التعليم كثيرة ومتنوعة ولم يتفق على تعريف واحد مع الأسف في المقصود بالتعليم، وإذا أردنا إصلاح شيء أو تطويره فيجب الاتفاق على تعريفه وماهيته ولكن الأمر في غاية التعقيد وليس مجالاً للمبحث في هذه الورقة.

لقد تم إقرار الحق في التعليم والاعتراف به من قبل بعض الولايات القضائية منذ عام 1952 ، المادة رقم 2 من البروتوكول الأول للاتفاقية الأوروبية لحقوق الإنسان Rights Human on Convention European والتي تلزم به جميع الأطراف الموقعة على ضمان الحق في التعليم ، وعلى الصعيد العالمي ، وفقاً لميثاق الأمم المتحدة الدولي الخاص بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية 'Nations International لعام 1966 يضمن هذا الحق بموجب المادة 13 منه ودولنا العربية جميعاً تلزم التعليم وتكون مرتبطة مع قوانين استقلالها ودساتيرها التشريعية ، ويشار في أدبيات الموضوع إلى التعليم على أنه :

• يعرف أحمد السيد الكردي التعليم على أنه مشروع إنساني هدفه مساعدة الأفراد على التعلم ، وهو مجموعة من الحوادث تؤثر في المتعلم بطريقة ما تؤدي إلى تسهيل التعلم.

• أما الدكتور مفيد أبو موسى فيعرف التعليم بأنه : العملية المنظمة التي يمارسها المعلم بهدف نقل ما في ذهنه من معلومات ومعارف إلى المتعلمين (الطلبة) الذين هم بحاجة إلى تلك المعارف والمعلومات. وفي التعليم نجد أن المعلم يرى أن في ذهنه مجموعة من المعارف والمعلومات ويرغب في إيصالها للطلاب لأنه يرى أنهم بحاجة إليها فيمارس إيصالها لهم مباشرة من قبله شخصياً وفق عملية منظمة ناتج تلك الممارسة هي التعليم ، ويتحكم في درجة تحقق حصول الطلاب على تلك المعارف والمعلومات المعلم وما يمتلكه من خبرات في هذا المجال.

• وحدد أبو لبدة وآخرون المقصود بالتعليم النظامي ، بأن : «التعليم يختصر على عملية التفاعل اللفظي التي تجري داخل الفصل الدراسي بين المعلم من جهة وبين تلميذ أو أكثر من جهة أخرى بهدف إحداث تغيير في سلوك المتعلم».

• وعرفه اللقماني : بأنه ذلك الجهد الذي يخططه المعلم وينفذه في شكل تفاعل مباشر بينه وبين المتعلمين وهنا تكون العلاقة بين المعلم كطرف والمتعلمين كطرف آخر من أجل تعليم مثمر وفعال.

• وقد عرفه باحثون آخرون : بأنه عملية منظمة يمارسها المعلم بهدف نقل ما في ذهنه من معلومات ومعارف إلى التلاميذ والتي تكونت لديه بفعل الخبرة والتأهيل الأكاديمي والسلوكي والممارسة ، كما عرفه جابر 2003م ، بأن التعليم بمعناه الواسع هو كل تأثير واع على شخص آخر لإكسابه خبرة ما أو إحداث تغيير في سلوكه ، كذلك أوضح أن التعليم هو نشاط من أجل التعلم من أجل قيادة التلاميذ للمشاركة النشطة والواعية في تشكيل الدرس.

• أما كويران فقد عرفه على أنه «تأثير في شخص آخر وجعله ذا علم بالشيء يتعلم الشيء فالفادر ينقل

المعرفة والآخرين يستقبلونها فهو يقوم بعمل أو نشاط والآخرين يقلدون أو يرددون من بعده».

- وكذلك عرف مرعي وآخرون بأن التعليم هو نشاط تواصل يهدف إلى إثارة دافعية المتعلم وتسهيل عملية التعلم ويتضمن مجموعة من النشاطات والقرارات التي يتخذها المعلم (أو الطالب) في الموقف التعليمي، كما أنه علم يهتم بدراسة طرق التعليم وتقنياته لتنظيم مواقف التعلم.
- أما الأكاديمية العربية البريطانية للتعليم فقد عرفت التعليم النظامي بأنه عملية التحكم في المعرفة والمحتوى العلمي المقدم للمتعلم؛ بالتقنين، والضبط، والتنظيم، وذلك لتوصيله إلى المتعلم بهدف إعداد سلوكياً، ووجدانياً، وعقلياً وفق الفلسفة المتفق عليها، والتعليم الأساسي مرحلة التعليم العام التي يجب أن يتساوى فيها الجميع في اكتساب المعرفة.

التعلم

يعد التعلم هو المحور الرئيسي في العملية التعليمية، ولكن تحديد معنى التعلم تحديداً قاطعاً يعد مشكلة نظراً لكثرة التعريفات وتعارضها بل وأحياناً تداخلها مع المصطلحات التربوية الأخرى ونستعرض بعض هذه التعريفات:

التعلم هو مجموعة العمليات المعرفية الداخلية التي تحول المثير المعروض على التعلم إلى أوجه متعددة من المعالجات الناجحة للمعلومات، وحصيلة هذه المعالجات تتمثل في تكوين أنماط معينة من القدرات في ذاكرة المتعلم. فالتعلم هو نظام شخصي يرتبط بالمتعلم، ويؤدي فيه المتعلم عملاً يتعلق بالسلوك.

• يعرف جليفورد التعلم بأنه التغير في سلوك الفرد الناتج عن استثارة وطبيعة الاستثارة تمتد من مثيرات فيزيائية بسيطة تستدعي نوعاً من الاستجابات إلى مواقف أخرى غايه في التعقيد. فتعرض الفرد لتيار الهواء البارد يجعله يتحرك لإغلاق النافذة التي يأتي منها هذا التيار. فهنا تعرض الفرد لمثير معين فتغير سلوكه نتيجة تعرضه لهذا المثير أما عندما يريد الفرد المتعلم قيادة السيارة. فهذا الموقف يتضمن عدداً من المثيرات المتشابكة التي تستدعي نوعاً جديداً من السلوك لا يظهر دفعة واحدة، وإنما يمر بمراحل مختلفة يتحسن في أثنائها حتى يصل إلى شكله النهائي في نهاية عملية التعلم.

• يعرف أبو سعدة التعلم بأنه تعديلاً لسلوك الفرد يساعده في حل المشكلات التي تواجهه في حياته فيعيش حياة أفضل، وتعديل سلوكه لاكتساب خبرات معرفية تزيد من نموه، وفهمه للعالم المحيط به، فيؤدي ذلك إلى زيادة قدرته على السيطرة على البيئة وتسخيرها لخدمته ويتعلم الفرد كيف يعدل من

سلوكه لتحقيق المزيد من التكيف مع بيئته الطبيعية والاجتماعية ويتعلم الفرد ميولاً واتجاهاتاً وقيماً، على أن يعيش سعيداً في مجتمع له خصائص ثقافية وحضارية معينة، والتعلم عملية تفكيرية تحدث عندما يدرك الفرد موضوعاً ما يتفاعل معه ويتمثله، وهذه العملية - كما يرى مسلم (1994) - تنطوي أيضاً على استخدام على المعرفة السابقة لديه واستراتيجيات تفكيرية خاصة، لفهم الأفكار في الموقف التعليمي، ومن ثم ربط المعرفة الجديدة بالمعرفة السابقة وإدماجها في البنية المعرفية للمتعلم، وهناك من ينظر للتعليم كناتج لما يحدثه من نتائج أو تغيرات سلوكية لدى الفرد ناجمة عن مروره بخبرات التعلم، وتتضمن هذه النتائج معلومات ومهارات واتجاهات، ونذكر بأن التدريس قد لا يحدث بالضرورة هذه النتائج، كما أن عملية التعلم قد تتم في وجود عملية التدريس وفي غيابها.

• ومن وجهة نظر أوزوبل «هو عملية إحداث علاقات وارتباطات بين المعلومات الموجودة بالفعل في البناء المعرفي للمتعلم وما يقدم له من معلومات جديدة».

• ويعرفه الدكتور الشرقاوي (1991م) على أنه «عملية تغير شبه دائم في سلوك الفرد لا يلاحظ بشكل مباشر ولكن يستدل عليه من السلوك، ويتكون نتيجة الممارسة كما يظهر في تغير الأداء لدى الكائن الحي».

التدريس

• عرفت كوجك التدريس بأنه عملية اجتماعية يتم خلالها نقل مادة التعلم سواءً أكانت هذه معلومة أو قيمة أو حركة أو خبرة، من مرسل نطلق عليه عادة بالمعلم لمستقبل هو التلميذ أما التعلم: فهو عملية نفسية تحدث من تفاعل فكر التلميذ مع مادة التعلم.

• وذكرت كوثر كوجك (1997) الفرق بأن التدريس وسيلة اتصال وتفاهم بين طرفين، أي أنه لا بد من وجود مرسل ومستقبل بطريقة معينة، وعن طريق وسيط معين، بمعنى أننا لا يمكننا القول أن مدرساً قام بعملية تدريس ناجحة إذا لم يوجد من يتعلم منه شيئاً، فنحن لا نستطيع التحدث عن التدريس دون التحدث في الوقت نفسه عن التعلم.

• فهو عملية تواصل بين المدرس والمتعلم حسب رأي د. مفيد أبو موسى «ويعني الانتقال من حالة عقلية إلى حالة عقلية أخرى»، حيث يتم نحو المتعلم بين لحظة وأخرى، ونتيجة تفاعله مع مجموعة من الحوادث التعليمية التعليمية التي تؤثر فيه. والتدريس هو نظام شخصي فردي يقوم فيه المدرس بدور مهني هو

التدريس.

• يعرف راشد (1993) التدريس إجرائياً على أنه «نظام من الأعمال مخطط له يقصد به أن يؤدي إلى تعلم ونمو الطلبة في جوانبهم المختلفة، وهذا النظام يشتمل على مجموعة من الأنشطة الهادفة يقوم بها كل من المتعلم والمعلم، ويتضمن هذا النظام ثلاثة عناصر: معلماً ومتعلماً ومحتوى دراسي وهذه العناصر ذات خاصية دينامية كما أنه يتضمن نشاطاً لغوياً هو وسيلة اتصال أساسية بجانب وسائل الاتصال الصامتة، والغاية من هذا النظام إكساب الطلبة المعارف والمهارات والقيم والاتجاهات والقيم المناسبة، والتدريس أيضاً هو موازنة دقيقة بين أهداف المحتوى والاستراتيجيات اللازمة لتحقيق تلك الأهداف، والخبرات التي يجلبها معهم إلى مواقف التعلم والبيئة الاجتماعية.

• عرف غانم (1995) التدريس على أنه «تلك العملية التي يقوم بها المدرس بدور المرشد والمدرس والمعد للبيئة التعليمية وللمواد وللخبرات التعليمية التي يكون فيها المتعلم حيواً ونشطاً وفاعلاً».

• أما تعريف ستيفن كوري للتدريس حيث عرفه بأنه «عملية متعمدة لتشكيل بيئة الفرد بصورة تمكنه من أن يتعلم القيام بسلوك محدد أو الاشتراك في سلوك معين، وذلك تحت شروط محددة أو كاستجابة لظروف محددة».

كلمة طالب وتلميذ ومعلم ومدرس وأستاذ ومربي

عرف معجم المعاني المصطلحات كما يلي :

• إن كلمة طالب كلمة عامة تدل على عموم الطلب، فمن طلب العلم هو طالب علم وليس (طالب) فقط. ومن طلب الرزق هو طالب أيضاً ولا يوجد في قواميس اللغة كلمة (طالب) لوحدها بمعنى طالب علم أظن أن الكلمة تستخدم عرفاً وجرت العادة على استخدامها بهذا المعنى بلا أي أساس لغوي.

• أما كلمة تلاميذ فقد وردت في معاجم اللغة بمعنى الاتباع والخدم ومفردها تلميذ ووردت أيضاً بمعنى المقيم المتعلم والتلميذ هو من لزم معلماً وتعلم (تعلم) على يديه. ودرجت على ألسنتنا عرفاً استخدام الكلمتين معاً: تلميذ نستخدمها للإشارة إلى المتعلمين الصغار حتى المرحلة الثانوية وطالب نستخدمها للمتعلمين الكبار في المرحلة الجامعية.

• **المُعَلِّمُ** : من يتَّخذ مهنة التعليم من مهنته التَّعليم دون المرحلة الجامعية (أما في المرحلة الجامعية

فُيَسَمَّى مدرِّساً أو أستاذًا

• **الأستاذ:** لقب علمي جامعي، وهو على درجات، أستاذ مساعد وأستاذ مشارك وأستاذ كرسي وأستاذ مُبرِّز، وهو لقب احترام يُطلق عادة على المثقِّفين من كُتَّاب وشعراء ومحامين وغيرهم، كان الأستاذ العقاد أديباً وشاعراً وناقداً، ويطلق على الشخص الماهر في صناعة يعلمها غيره أستاذ في تشغيل أجهزة رصد الكواكب.

• **مدرِّس:** اسم فاعل من درَّسَ وتطلق على من يمارس مهنة التدريس في المدارس كم تستخدم لقب علمي جامعي يُمنَّحه عضو هيئة التدريس بعد حصوله على شهادة الدكتوراة في بعض الجامعات، أو على شهادة الماجستير في البعض الآخر ومدرِّس مساعد: لقب جامعي يُمنح لحامل الماجستير في بعض الجامعات والمدرِّس: الكثير الدرس والتلاوة في الكتاب.

• **الربِّي:** ربِّي في مجال التربية، ربِّي يُربِّي، ربٌّ، تربيةً، فهو مُربٌّ، والمفعول مُربِّي:

• ربِّي الأبُّ ابنه هذبه ونمى قواه الجسميَّة والعقليَّة والخلقيَّة كي تبلغ كمالها: - ربِّي يتيماً، - لولا الربِّي ما عرفت ربِّي، - لا تنس من ربِّاك (مثل)، - ﴿وَقُلْ رَبِّ ارْحَمْهُمَا كَمَا رَبَّيَانِي صَغِيرًا﴾:

• **مربِّي الأجيال:** المعلم.

الخلاصة أن التعريفات اللغوية وإن تشابهت أو اختلفت تفتح باباً للنقاش حول دقة استخدام المسميات في مجال التعليم والتدريس والتربية، وهو أمر باتت تتحقق به الفرضية الأولى المطروحة في هذه الورقة برغم أنه ليس بالشأن الكبير عند البعض إلا أن الوقوف على إشكالية توحيد المسميات والاتفاق على معاني اللغة والاصطلاح بات أمراً هاماً وحيوياً قبل الإصلاح.

المبحث الثاني:

مشكلات التعليم الرئيسية

فاضت الأدبيات والدراسات الأكاديمية العملية بالتعرض لمشكلات التعليم، بدءاً بالتمييز بين التعليم بالبلدان المتقدمة والنامية إلى اختلاف قضايا ومشكلات التعليم في القطاع العام والخاص، كذلك مشكلات التعليم من منظور القائمين على قضايا التعليم بالتشريعات والقوانين التراخيص وإدارة التعليم والمعلمين والمتعلمين وسوق العمل الذي يوظف مخرجات التعليم، أيضاً وصل التصنيف في مشكلات التعليم وقضاياها إلى مراحل التعليم فنجد في الأدبيات التحدث عن مشكلات التعليم الابتدائي والثانوي

والجامعي ومشكلات التعليم الصناعي وخلافه.

سوف نستعرض مجموعة من المشكلات العامة عن مشكلات التعليم في العالم العربي بشكل عام وفي الكويت بشكل خاص ، كما سنستعرض رأي ميداني من المعنيين والمستفيدين من النظام التعليمي والتربوي.

أولاً: المشكلات الرئيسية وتحديات التعليم في الدول العربية والنامية

ما لا شك فيه أن الدول تزدهر وتزداد تقدماً كلما كانت أنظمة التعليم فيها جيدة خالية من المشكلات ، وكثيراً ما نجد الدول الفقيرة والنامية متأخرة بسبب ضعف وتدهور النظام التعليمي الذي تتبعه تلك البلدان وهذا موجز لجملة مشكلات :

- مشكلات في التدريس واتباع أساليب وطرق تعتمد على الحفظ والتلقين ، وغياب طرق التدريس الحديثة.
- ضعف المناهج الدراسية وضعف آليات المراجعة والتقييم لتلك المناهج وقلة الاختصاص في تطوير المناهج والقياس والتقييم.
- تكس الطلاب في الفصول الدراسية وتفاوت قدراتهم العقلية والمعرفية والسلوكية في التحصيل والاتصال والتفاعل في الفصل الواحد.
- عدم استثمار التكنولوجيا في التعلم بالشكل الأمثل في البلدان العربية والنامية (تظهر في البلدان الأشد فقراً).
- عدم وجود أكثر من مصدر لقياس التحصيل العلمي لدى الطلاب بخلاف الامتحانات المكتوبة ، ومن ثم أصبح ما يهم الطلاب الحفظ من أجل اجتياز الامتحانات وليس الاستفادة.
- قلة حوافز وأجور المعلمين ، ما يؤدي إلى عدم اتقانهم في العمل داخل المدارس ، وبالتالي انتشار ظاهرة الدروس الخصوصية.
- الكثير من المدرسين غير مؤهلين للعمل في مجال التعليم من الأساس ، وذلك بجانب عدم منحهم التدريبات والدورات اللازمة لزيادة قدراتهم وكفاءتهم لا سيما فيما يتعلق بطرق التدريس الحديثة ، ووجود نوعية من معلمين لا يمكن الاقتداء بهم كنموذج على التفوق والنجاح وهم في أنفسهم لديهم صعوبات في مستوى تعليم وتفوق أبنائهم.
- ظاهرة عدم تعاون آباء الطلاب مع المدارس لحل المشكلات التي تواجه أبنائهم (أيضا تزداد في الدول

الأشد فقراً).

- التركيز على مستوى التعرف والفهم وإهمال المستويات الفكرية العالية مثل التطبيق والتحليل والتركيب.
- طول المناهج، فالمعلمون يشكون من طول المنهج وبالتالي صعوبة تنفيذ القدر المطلوب منه، كما أنها تتصف بالتكرار والشروح المطولة، وهذه المشكلة تتصل كذلك بأسلوب التعليم الذي يركز على الحفظ أو التعلم الحرفي.
- هامشية بعض محتويات المناهج، أو أنها تركز على مواضيع لا يستفيد منها المتعلم بشكل مباشر، أو أنها تناقش قضايا سبقها الزمن.
- طول الفترة الزمنية بين خطط تجديد المناهج، مما يعني ابتعاد المنهج عن تلبية خطط التنمية الاجتماعية.
- ضعف تمويل التعليم ومؤسساته وضعف موازنات التعليم مقارنة بالموازنات الأخرى في الدول العربية والنامية.

ثانياً: مشكلات التعليم في دولة الكويت

ووفق منظور وزارة التربية والتعليم في الكويت فإن هدف العملية التربوية التعليمية يتمثل في: تهيئة الفرص المناسبة لمساعدة الأفراد على النمو الشامل المتكامل روحياً وخلقياً وفكرياً واجتماعياً وجسماً، إلى ما تسمح به استعداداتهم وإمكاناتهم في ضوء طبيعة المجتمع الكويتي وفلسفته وآماله، وفي ضوء مبادئ الإسلام، والتراث العربي، والثقافة المعاصرة، بما يكفل التوازن بين تحقيق الأفراد لذواتهم، وإعدادهم للمشاركة البناءة في تقدم المجتمع الكويتي بخاصة والمجتمع العربي والعالمي بعامة.

هذا الهدف للتعليم في الكويت يبين أهمية العملية التعليمية في تنمية المجتمع، وتشترك الكويت مع الدول العربية بسمات عامة للتعليم والتي وصفها التقرير الثالث للتنمية الإنسانية العربية (2004) في كلمتين «قصور النوعية»، ويوضح التقرير المذكور أن التعليم في العالم العربي يتسم بالآتي: (1) في المؤسسة التعليمية العربية نجد المناهج وأساليب التعليم والتقييم تركز على التلقي والخضوع، حيث لا تسمح بالحوار والتعليم الاستكشافي النشط ولا تفتح الباب لحرية التفكير والنقد. (2) كما يوضح التقرير أن التعليم في البلدان العربية ليس متجانساً، فهناك شريحتان إضافيتان متنافرتان مع التعليم العام الحكومي من منظور أو أكثر: أ - شريحة التعليم الخاص: وهو الموجه أساساً لخدمة أبناء المقتدرين وقد يكتسب الدارسون فيها مستوى أفضل من المعارف والمهارات والحرية. ولكن يعاب على تعليم هذه الشريحة

تكريس قدر من انسلاخ المعلمين عن مجموعاتهم وخاصة من الناحية الثقافية نتيجة ارتباط مناهج هذه المؤسسات بمؤسسات تعليمية أجنبية. ب - شريحة التعليم الديني : - وهو النسق الذي يجتذب من لا يجد له موقعاً في شريحتي التعليم العام أو الخاص. ويتميز هذا النسق بأنه أشد حصرًا للحرية وأكثر تركيزاً للولاءات التقليدية. ج - ويؤدي تقسيم النسق التعليمي إلى ثلاث شرائح متنافرة إلى إضعاف التماسك الاجتماعي وتضييق فرصة نشوء مجال عام تكون المواطنة قاسمه المشترك. (3) وفيما يخص بعض المعلمين فقد ذكر التقرير أن المعلمون «قاهروا التلاميذ» هم بدورهم مقهورون من الإدارة التعليمية والمجتمع بكاملة بسبب تدني المكانة المادية وهبوط الحالة المعنوية للسواد الأعظم من المعلمين. (4) وفيما يتعلق بالكتب المدرسية المستخدمة في التعليم العام بالدول العربية في مرحلتي الابتدائي والإعدادي، ذكر التقرير مجموعة من الاستنتاجات أهمها: أ - هزال الأهداف والنصوص التي تعبر عن مبادئ حقوق الإنسان مقارنة بوفرة الكتب والنصوص التي تم فرضها على الطلاب، وتفاوت الدول العربية بتدريس مبادئ حقوق الإنسان من حيث الكيف والكم. ب - الكتب المدرسة تهدف إلى تحقيق غايات أخرى اجتماعية أو اقتصادية أو إيديولوجية أو دينية، وهكذا يتعذر اعتبار ورود مبادئ حقوق الإنسان هدف مقصود بذاته. ونتيجة لكل ذلك، وقعت البرامج التعليمية والكتب المدرسية في أغلب البلدان العربية التي شملتها الدراسة في تناقضات واضحة مع حقوق الإنسان بمرجعيتها الكونية. (5) كما يؤكد التقرير أن الحرية المتواترة في النصوص هي حرية متصلة بالوطن والدين وبالتالي تتراوح مرجعيتها بين هذين المكونين، ويؤثر ذلك على اختيار النصوص التي تكون في مجملها مقطرة زمنياً ضمن الماضي القريب (زمن الاستعمار - الاستقلال) أو الماضي البعيد (المراحل الأولى واللاحقة للإسلام) وهذا يجعل المتعلم يعيش في مناخ الماضي أكثر مما يعيش الحاضر.

في دراسة أجرتها وزارة التعليم وبدعم فني من البنك الدولي حول المؤشرات التربوية لدولة الكويت 2007، تبلورت أبرز العيوب في مثلث العملية التعليمية بالكويت كما وصفتها الدراسة، وهم: المعلم، المنهج، والمدرسة. وفيما يلي ملخص لأهم ما توصلت إليه الدراسة من سمات ومشكلات التعليم في دولة الكويت.

- بنية النظام التعليمي

يمثل السكان في سن التعليم (من 4 - 21 سنة) 26٪ من إجمالي السكان في دولة الكويت، وغالبيتهم (74٪) مقيد في التعليم العام الحكومي. وقد ارتفعت نسبة عدد الطلبة الكويتيين المقيد

بالمدارس الخاصة من 3٪ عام 1990 - 1991م إلى 26٪ عام 2007 - 2008م، وترافق ذلك مع تنامي عدد المدارس الخاصة إلى 480 مدرسة في العام 2007 - 2008م، وبمعدل نمو يزيد عن الـ 40٪ خلال السنوات العشر الأخيرة.

- الموارد المالية للتعليم

ارتفع إجمالي الإنفاق على التعليم في دولة الكويت من 524 مليون د.ك. للعام 97- 1998 إلى 923 مليون د.ك. في العام 2006 - 2007م، بنسبة زيادة قدرها 6.73٪ خلال هذه السنوات التسع أي بمعدل زيادة 2.8٪ سنوياً. ويلاحظ أن الإنفاق على التعليم في الكويت كنسبة من الميزانية العامة للدولة يتراوح ما بين 5.8٪ إلى 7.10٪ خلال السنوات التسع الأخيرة، ومن الملفت للنظر أن الرواتب والأجور تلتهم ما بين 58٪ إلى 80٪ من ميزانية وزارة التربية، وتخصص النسبة القليلة الباقية للاحتياجات التعليمية الأخرى مثل الأجهزة والسلع والصيانة والخدمات، وغيرها.

ومع ذلك فالإنفاق على التعليم في الكويت يعد مرتفعاً مقارنة بمعدلات الإنفاق على التعليم في الدول الغنية المتقدمة، والجدول التالي يبين متوسط التكلفة المالية للطالب في المدارس الحكومية بالكويت للعام 2006 - البلدان 2007.

(جدول متوسطة تكلفة الطالب في المدارس الحكومية بالكويت للعام 2006-2007 بالدينار الكويتي)

المرحلة	تكلفة الطالب
رياض الأطفال	3411
الابتدائي	2315
المتوسط	2357
الثانوي	3359

المصدر: وزارة التربية، قطاع التخطيط والمعلومات،

المجموعة الإحصائية للتعليم، 2007 - 2008 ' ص 11.

وعند المقارنة دولياً لاحظنا من البيانات المتاحة للعام 2005 - 2006م، أن نسبة الإنفاق الحكومي على التعليم بدولة الكويت بلغت 3.13٪ من إجمالي الإنفاق العام الحكومي، وهو ما يقارب متوسط إنفاق الدول الأوروبية الأعضاء في الـ OECD (منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية)، والذي يبلغ 6.13٪

كمتوسط عام في تلك الدول.

- مدة العام الدراسي

العام الدراسي في دولة الكويت قصير نسبياً (160 يوماً فقط) مقابل (200 يوم) في الدول المتقدمة الأعضاء في الـ OECD وتبلغ عدد الساعات الرسمية للدراسة في المرحلة الابتدائية 576 ساعة مقابل 815 ساعة بدول منظمة الـ OECD. وفي المرحلة الثانوية 565 ساعة في الكويت مقابل 718 ساعة في دول منظمة الـ OECD وفي تقرير المؤشرات التربوية لوزارة التربية في الكويت للعام 2007 (ص: 88) ورد تأكيد على أن عدد أسابيع الدراسة بدولة الكويت ما زال أقل بستة أسابيع عن عدد أسابيع الدراسة في دول الـ OECD.

- وعند المقارنة بالتعليم الخاص يقرّ التقرير السابق ذاته بأن عدد ساعات التعليم الحكومي أقل في جميع المراحل الدراسية، كما أن هذه الفروقات تصل إلى 70٪ في المرحلة المتوسطة، 50٪ في المرحلة الثانوية، وفي ظل تدني عدد الساعات الفعلية للتدريس، تحولت العملية التعليمية إلى سباق لتلقين المنهج وحفظه دون استيعابه، وهذا ما يدل على عجز الطالب في جوانب التفكير والتحليل والربط وتوظيفه للمعارف والذي تشهد عليه اختبارات القدرات في الجامعة وغيرها. وهو ما يفسر أيضاً تفشي ظاهرة الدروس الخصوصية.

- ارتفاع نسب رسوب الطلبة الكويتيين

لاحظت الدراسة أن معدلات الرسوب ترتفع بين الطلاب الكويتيين بأكثر منها لدى الطلاب غير الكويتيين، وذلك كما يوضحه الجدول التالي:

جدول نسب رسوب الطلبة في التعليم العام الحكومي لعام 2005-2006

المرحلة الدراسية	الطلبة الكويتيين		الطلبة غير الكويتيين	
	ذكور	إناث	ذكور	إناث
الابتدائي	7.1٪	1٪	6.0٪	4.0٪
المتوسط	8.7٪	8.4٪	7.3٪	6.3٪
الثانوي	5.16٪	5.12٪	7.13٪	11٪

المصدر: المؤشرات التربوية لدولة الكويت 2007، وزارة التربية فريق المؤشرات التربوية، ص71

- ارتفاع معدلات التسرب من الدراسة

تبين الإحصاءات أن معدل التسرب من المرحلة الثانوية بلغت للكوييتين الذكور 15٪ مقابل 8٪ للإناث في العام 2005 - 2006 ، وجدير بالذكر أن نسب الرسوب والتسرب بين الذكور في كافة المراحل التعليمية هي ضعف نسب تسرب الإناث حيث يتوجهون للعمل أو للتعليم بقطاعي الشرطة والجيش وغيرها، وتشير التوقعات في الدراسة إلى أن 53٪ من الكوييتين و80٪ من الكوييتيات ممن التحقوا بالمرحلة الثانوية يمكن أن يكملوها حتى النهاية، كما يتوقع أن نسبة 30٪ من الذكور و50٪ من الإناث بدون رسوب أو تسرب.

- ضعف مستوى ونوعية التعليم الحكومي ما قبل الجامعي

تعزز نتائج اختبارات القدرات الأكاديمية في جامعة الكويت هذه السمة، فقد بينت نتائج (عام 2003) أن نسب الرسوب تتراوح بين 57٪ لطلبة المقررات و39٪ لنظام الفصلين مقارنة ب 22٪ لطلبة المدارس الخاصة. وكانت أعلى نسبة رسوب في مادة الرياضيات (67٪) والإنجليزية (63٪) وأدناها في الكيمياء (16٪)، وتدلل نتائج الكيمياء على مهارة الحفظ التي تعززها المدارس مقارنة بمهارات التفكير المنطقي السليم التي تحتاجها مادة الرياضيات. علماً بأن الكويت جاءت في مؤخرة الدول في الاختبارات العالمية في الرياضيات والعلوم بالترتيب 39 من أصل 41 دولة مشتركة في تقييم الـ (TIMSS 2007) وفي مهارات القراءة والكتابة بالترتيب 33 من أصل 35 دولة مشتركة في تقييم بيرلز (PIRLS) وهو مستوى متدني لا يتناسب مع كلفة الطالب.

- الهوة بين الجنسين

بسبب ارتفاع نسبتي الرسوب والتسرب بين الكوييتين الذكور أدى ذلك إلى انخفاض نسبتهم إلى الإناث في جميع المراحل من الابتدائي إلى التعليم العالي، فنصيب الخريجات ضعف نصيب الخريجين من الجامعات، ومثال ذلك ' كلية التربية إذ تشكل نسبة الإناث بها 80٪ من إجمالي طلبة الكلية.

- كثافة الفصول

الواقع أن الكويت تتميز بانخفاض عدد الطلبة لكل معلم، ففي المرحلتين الابتدائية والثانوية بالتعليم الحكومي يبلغ المعدل 7 طلاب - معلم للعام 2007 - 2008م و9 بالمرحلة المتوسطة ومقارنة بالتعليم الخاص لنفس المراحل نجد أن عدد الطلبة لكل معلم يشكل حوالي 18 طالب لكل معلم بالابتدائي و17 بالمتوسط والثانوي لنفس العام. وعند مقارنة الكويت مع دول الـ OECD نلاحظ أن

السويد أقل معدل (10 طالب - معلم) تليها الكويت (2.10 طالب - معلم) علماً بأن أعلى معدل كان لدولة المغرب (6.27 طالب - معلم).

ينعكس المعدل (طالب - معلم) والمسمى بالكثافة النظرية على معدل عدد الطلبة - الفصل والمسمى بالكثافة العادية، حيث بلغ الأخير في التعليم الحكومي بالكويت 4.23 في المرحلة الابتدائية، 3.27 في المرحلة المتوسطة و26 بالمرحلة الثانوية للعام 2007-2008م، والواقع أن الكويت تتميز بانخفاض كثافة الفصول (النظرية والعادية) مقارنة بدول ال OECD بنسبة انخفاض تصل في المتوسط 14٪ تقريباً عنها الدول المتقدمة، وهي ميزة لا تعكسها للأسف النتائج النوعية للنظام التعليمي الحكومي. وفي نفس السياق وتأكيداً على نوعية المشكلات فقد أصدر المجلس الأعلى للتخطيط في دولة الكويت تقريراً شاملاً عن أداء الوزارات والجهات الحكومية، نشرته جريدة «الجريدة» في العام 2014 كحلقات يومية عن التعليم في الكويت، وأسباب ضعفه وتراجع التحصيل العلمي للطلاب. وبين التقرير أن تكلفة الطالب الكويتي في التعليم تفوق كثيراً المتوسط السنوي العالمي الطالب الواحد بمقدار 11 ضعفاً، مؤكداً أن النظام التعليمي في السنوات الأخيرة شهد تراجعاً في مستوياته ومكوناته، مما يشير إلى وجود أزمة حقيقية.

وقال التقرير إن الدراسات السابقة كشفت عن ضعف عام لدى الطلاب في جميع المراحل في مادتي الرياضيات واللغة الإنكليزية، مما يمثل وضعاً خطيراً، ولا سيما أن هاتين المادتين تعتبران من المرتكزات الأساسية في تطوير مناهج التعليم في الدول المتقدمة، محذراً في الوقت ذاته من المناهج الدينية التي لا تخلو من شوائب وسيطرة العقل الأصولي عليها، مما يؤثر سلباً في حالة التماسك الاجتماعي.

وكشف التقرير أن الكويت تحتل المرتبة السابعة عشرة في العالم من حيث الإنفاق على العملية التربوية، ووصلت نسبة إنفاق الكويت على التعليم عام 2011 إلى 13٪ من مجموع الإنفاق العام، وتمثل ما نسبته 9.3٪ من الناتج المحلي الإجمالي، مقابل نسبة 3.1٪ في الإمارات، و3.3٪ في سنغافورة، وهذا الإنفاق يتجه الحجم الأكبر منه إلى التعليم التطبيقي والجامعي، حيث يزيد الإنفاق عليهما بمقدار ضعفين إلى ثلاثة أضعاف للإنفاق على المراحل التعليمية الأخرى، إضافة إلى أن معظم هذه المصروفات يوجه إلى المرتبات والأجور والمباني، حيث تشمل 80٪ من المصروفات. وشدد على أن النظام التعليمي في السنوات الأخيرة شهد تراجعاً في مستوياته ومكوناته، ما يشير إلى وجود أزمة دقيقة يمكن رصدها في المظاهر التالية:

- ضعف أداء النظام التعليمي

من الظواهر البارزة على تراجع نوعية التعليم أن الكويت احتلت المرتبة 92 بين دول العالم على صعيد جودة التعليم الابتدائي، والمرتبة 75 على صعيد جودة التعليم الأساسي، ويتمثل ضعف أداء النظام التعليمي أيضاً في غياب تربية المواطنة عن مناهج وزارة التربية، ولا نعني بتربية المواطنة تلقين النشء الأناشيد الوطنية واحترام الرموز السياسية للبلد فقط، وإنما العمل على تطوير العقل النقدي لدى الطالب وتسليحه بالمهارات الحياتية والاجتماعية والتحليلية للتعامل مع المعلومات، من أجل إعدادة للعصر الجديد وهذا ما أكدته تلك الدراسات، حيث كان التحصيل لطلبة جميع المراحل التعليمية في مستوى المعرفة والتذكر أعلى منه في مستوى التفكير وتوظيف المعرفة، إشارة إلى وجود ضعف عام لدى الطلبة في المهارات العقلية العليا لمستويات المعرفة المتمثلة في الفهم والتطبيق والتحليل والتركيب والتقويم.

- ضعف ارتباط التعليم باحتياجات السوق

أكد التقرير أن ارتباط التعليم باحتياجات سوق العمل ضروري جداً، ولعل أحد مؤشرات نجاح النظام التعليمي يكمن في تأثيره في قوة العمل، والتعليم يستطيع أن يرتبط باحتياجات السوق من خلال عدة وسائل، أبرزها محاولة تمهين التعليم الثانوي وما في مستواه لإعداد الجيل لمتطلبات سوق العمل، وخصوصاً أن الدولة مقبلة على جعل الكويت مركزاً تجارياً ومالياً.

وإذا أردنا إدراك العلاقة بين متطلبات سوق العمل والمخرجات التعليمية فإننا نرى غياب التنسيق بين التخطيط للتعليم ومتطلبات سوق العمل والخطط الاقتصادية للدولة، وجعل إصلاح التعليم أولوية للدولة لإصلاح سوق العمل، حيث توجد وفرة في المهن والوظائف التقنية والفنية تشغلها حالياً العمالة الوافدة المتخصصة، في ظل وجود بطالة وباحثين عن العمل من خريجي الجامعات والكليات العلمية والنظرية.

ومن أبرز مظاهر ضعف ارتباط التعليم باحتياجات السوق أن الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب تخرج تخصصات لسوق العمل دون وجود دراسات فعلية حول الاحتياجات المطلوبة لسوق العمل، والنتيجة طلاب يدرسون تخصصات لا علاقة لها بسوق العمل، الأمر الذي يؤدي إلى إهدار طاقات عشرات الآلاف من الشباب بقبولهم في تخصصات لا تفيد المجتمع.

- ضعف معايير جودة التعليم

أكد التقرير أن صرف الدولة على التعليم لا يسهم بشكل فعال في رفع كفاءة قطاع التعليم، وما

زالت هناك حاجة ماسة للاستثمار في مصادر التنمية البشرية من خلال التعليم إذا أردنا الاستمرار في تنويع القاعدة الإنتاجية وإصلاح الخلل في الهيكل الاقتصادي، وإحدى الطرق لبلوغ هذه الغاية هي العمل على رفع كفاءة النظام التعليمي، فالتعليم حالياً يعاني ضعفاً في مخرجاته وعدم ارتباطه بمتطلبات سوق العمل، والدلائل على ذلك كثيرة منها دراسة التقييم الطلابي لمخرجات التعليم الابتدائي والتعليم المتوسط التي قامت بها وزارة التربية بمساعدة البنك الدولي عام 2005 التي أشارت إلى أن حوالي 4٪ فقط من طلاب الصف الرابع الابتدائي حققوا مستوى عالياً من التحصيل وما تبقى كان تحصيلهم متوسطاً أو منخفضاً، وإن طلاب الصف الثاني أيضاً لم يكونوا بأفضل من أقرانهم طلبة الصف الرابع الابتدائي في تحصيلهم الدراسي.

ومن المعايير التي أدت إلى ضعف جودة التعليم انخفاض معدلات الدافعية للدراسة لدى المتعلمين وغياب المبادرة والابتكار عند الطلاب والمعلمين، من خلال استخدام وسائل تقليدية في التدريس وعدم استخدام وسائل حديثة في القياس والتقويم وغياب التعليم الذاتي والمبادرة الذاتية وتحقيق الذات، إضافة إلى التركيز على أسلوب الحفظ والترديد والتذكر وعدم استخدام أساليب التدريس الحديثة مثل الاكتشاف والتعلم التعاوني والتركيز على تحفيز الطالب للنجاح في الامتحانات، وليس على تنمية شخصية الطالب أو تفكيره النقدي، كما هو الحال في المدارس الأجنبية الخاصة.

- ضعف الخدمات التعليمية

ذكر التقرير أن من المؤشرات التي يمكن تعرفها للدلالة على ضعف مستوى الخدمات التعليمية، استعراض نتائج الدراسة الميدانية التي أعدها فريق تطوير الإدارات التربوية وتحقيق المهنية المنبثق عن فريق عمل الحكومة لتقييم واقع الإدارات المدرسية في الكويت من أن هناك شبه إجماع بين أعضاء عينة الدراسة التي بلغت 85٪ من أولياء الأمور والطلبة والإداريين والمعلمين، على عدم وجود الكفاءة وصفات القيادة لدى الإدارات المدرسية الحالية المتمثلة في عناصر الإشراف والمتابعة والتنفيذ والعلاقات الإنسانية والتنمية المهنية، إضافة إلى التنظيم، وخط السلطة، وسير العلاقات، ووضع رسالة المدرسة وأهدافها.

وخلصت الدراسة إلى أن صفات القيادة في المدارس الحكومية ضعيفة، وبحاجة إلى تطوير من خلال البرامج التدريبية المكثفة للارتقاء بها، إضافة إلى ذلك فإن حوالي 92 من أفراد عينة الدراسة التي ضمت 59 ألف مواطن أكدوا فشل المدارس في تطوير القوى العاملة الوطنية، وأن 85٪ تقريباً يعتقدون أن

المباني الدراسية الحالية دون المستوى المطلوب.

- ضعف إعداد المعلمين وتأهيلهم

أوضح التقرير أن دراسة المشروع الوطني للتقييم الطلابي التي قامت بها وزارة التربية بمساعدة البنك الدولي كشفت عن ضعف معلمي المدارس الحكومية، وأن العلاقة بين عملية إعداد المعلمين والتحصيل العلمي للطلبة غير جيدة، وإن المعلم في الكويت يفتقر للكفاءة المهنية في عملية التدريس، مما يستدعي إعادة النظر في كفاءة ونوعية برامج إعداد المعلمين ونوعيتها، ما يشير إلى أنه لا يمكن تطوير التعليم بدون ضمان جودة برامج إعداد وتأهيل المعلمين. ومن الأمور المألوفة أن المعلم في الكويت بحاجة إلى تدريب قبل الخدمة وخلالها كي يصبح معلماً فاعلاً في تدريسه وتعليمه، وهذا يتطلب منه أن يكون مالكا للمعرفة والمهارات المطلوبة.

- قلة ساعات التدريس

أردف التقرير أن النظام التعليمي في الكويت يتصف بقلة ساعات العمل المدرسي، فالعام الدراسي في الكويت يتكون من 30 أسبوعاً لرياض الأطفال، و33 للتعليم الابتدائي، و32 للتعليم المتوسط والثانوي، بينما العام الدراسي في الدول الأخرى يصل إلى 40 أسبوعاً في المتوسط. والطالب في الكويت يمضي نحو 12٪ من الوقت أقل مما يمضيه الطالب في الدول الأخرى في التعليم، كذلك تقل الساعات التدريسية في التعليم الحكومي عنها في التعليم الخاص بمقدار 70٪ تقريباً في المرحلة المتوسطة، وحوالي 50٪ في المرحلة الثانوية، علاوة على ارتفاع معدلات التغيب اليومي لدى المعلمين، كل هذه الأسباب مجتمعة تشكل أحد مقومات أزمة التعليم في الكويت.

- ارتفاع الهيئة الإدارية

كشف التقرير أن المؤسسات التعليمية في الكويت تعاني تضخماً في الجهاز الإداري، فمقابل كل 100 معلم في الكويت يوجد 48 إدارياً وعامل خدمات، منهم 25 في مدارس التعليم العام و7 في مدارس التعليم الخاص و16 في المناطق التعليمية.

وبصورة عامة فإن عدد الإداريين وعمال الخدمات أعلى في مدارس الدولة منها في مدارس التعليم الخاص، حيث أن التعليم العام يوظف فرداً واحداً من غير الهيئة التدريسية لكل 28 طالباً، بينما يوظف التعليم الخاص فرداً واحداً من غير الهيئة التدريسية لكل 44 طالباً.

- ضعف مخرجات التعليم

ذكر التقرير أنه رغم إتاحة فرص التعليم للجميع والإنفاق السخي على التعليم فإن وضعه غير

مرضى عنه، خصوصاً في ما يتعلق بمخرجات التعليم، وقد أشارت نتائج دراسة المؤشرات التربوية وبناء القدرات الوطنية التي قامت بها الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية بالتعاون مع اليونسكو، إلى أن متوسط تحصيل تلاميذ المرحلة الابتدائية كان متواضعاً، ما يعكس بدوره أن المدرسة الابتدائية لم تحقق الأهداف المنشودة منها من حيث مخرجاتها.

كما دلت دراسة أخرى للمرحلتين المتوسطة والثانوية في عام 2004 على تدني التحصيل في جميع المواد، وأظهرت دراسة التقييم الطلابي لوزارة التربية بمساعدة البنك الدولي للعام الدراسي 2004-2005 لطلبة الصفين الرابع والثامن في مجال التربية الإسلامية واللغتين العربية والإنكليزية والعلوم والرياضيات أن نحو 47 في المئة تقريباً من الطلبة في الصف الرابع الابتدائي تحصيلهم ضعيف، وأن حوالي 49 في المئة تحصيلهم متوسط، بينما 4 في المئة حصلوا على تحصيل مرتفع ومعظمهم من الفتيات.

يظهر أيضاً ضعف مخرجات التعليم في النتائج التي حصلت عليها الكويت في الاختبارات العالمية، وبناءً على هذه الشواهد والبراهين على تدني مستويات التعليم لمعظم نواتجه، سواءً على المستوى المحلي أو الإقليمي أو الدولي فإن ذلك كله يكاد ينبئ بعمق الأزمة التي يعيشها النظام التعليمي في الكويت. وبسبب ضعف مخرجات التعليم الحكومي والتراجع في مستوى التعليم، وسط شعور متزايد بعدم الرضا عن أداء التعليم الحكومي، اتجه كثير من أولياء الأمور إلى إرسال أبنائهم إلى التعليم الخاص، حيث وصل عدد الطلاب الكويتيين في التعليم الخاص إلى نحو 56 ألف طالب في العام الدراسي 2010-2011، ويشكل هذا العدد نحو 19٪ من مجموع الطلاب الكويتيين في التعليم ما قبل الجامعي.

الأسولية الدينية

قال التقرير في ضوء التطورات الدولية المتسارعة في ميادين الاكتشافات المتعلقة بالثورة المعلوماتية، وتعظيم أهمية المعرفة، ومسايرة متطلبات سوق العمل، وحاجة المجتمع إلى التغيير سياسياً واجتماعياً وثقافياً وفكرياً، تقتضي الضرورة مراجعة المناهج والبرامج الوطنية للتعليم بين حين وآخر لإحداث تغيير نوعي في إعداد الإنسان الكويتي وتأهيله للمستقبل المنشود. وثمة تحديات تواجه تغيير المناهج التعليمية وفي مقدمتها الخلافات في التوجهات السياسية والاجتماعية والثقافية عن مكونات ومكونات المناهج وخصوصاً المناهج الدينية التي لا تخلو من شوائب وسيطرة العقل الاصولي عليها مما يؤثر سلباً في حالة التماسك الاجتماعي للمجتمع. وتغيير المناهج يجب الا يقتصر على تغيير المحتوى والمضمون وإنما يمتد

أيضاً إلى تغيير الأهداف وطرق التدريس وأساليب التعليم وعمليات القياس والتقويم، ومن أجل ذلك يجب أن نشرك المعلمين ومديري المدارس والموجهين الفنيين وأصحاب الاختصاص والخبرة وواضعي السياسات التعليمية وعمداء كليات إعداد المعلمين وممثلين عن المجتمع المدني في عملية تغيير شاملة بحيث تأتي المناهج متفقة مع حاجات المجتمع الكويتي بكل شرائحه ومتطلباته وتطلعاته وآماله المستقبلية، وخصوصاً فيما يتعلق باستراتيجية الدولة في مجال تحويل الكويت إلى مركز مالي وتجاري بحلول عام 2035.

إن مراجعة المناهج والبرامج الوطنية تستدعي دراسة الطابع الثقافي السائد وتحليصه مما يعانيه من أزمات وفي مقدمتها أزمة المواطنة والهوية الاجتماعية التي تحتاج إلى إعادة التثقيف أي معاودة بناء ثقافة التعليم وهذا يتطلب حدوث تغيير كلي في التفكير والمواقف والقيم من خلال إعادة النظر في مناهج التعليم السائدة من أجل تكوين مواطن جديد يحترم التنوع الثقافي والمذهبي والديني والعرقي، إذا أردنا أن نواجه تحديات الاندماج الاجتماعي ونعمل على تماسك المجتمع وهذا لا يتأتى ما دام تعليمنا يعتمد على صناعة عقول جامدة من خلال التلقين المباشر وتقديم المعرفة في قوالب معلبة ومحاربة روح الإبداع والنقد.

- تنمية الإبداع

قال التقرير إن السياسات المرتبطة بالتنمية البشرية في ما يتعلق بالتعليم العام تؤكد تنمية مهارات التفكير الحر والإبداعي ونبذ جميع مظاهر الفرقة وتعزيز الوحدة الوطنية والتماسك الاجتماعي، ولعل دور التعليم العام من خلال ما يطرحه من برامج ومناهج وما يطرحه من معارف ومعلومات واتجاهات وقيم يعتبر ضعيفاً في تأثيره على تنمية نوعية تفكير الطالب وأخلاقياته واتجاهاته التي تشكل بدورها الأرضية المطلوبة للتماسك الاجتماعي والمواطنة الصالحة، وهذا ما تشير إليه الوقائع الميدانية من أن كل الاستراتيجيات التي وضعتها وزارة التربية من أجل إعداد الطالب للمواطنة والتماسك الاجتماعي لم تفلح على أرض الواقع من حيث الأداء الفعلي مما أثر سلباً في تبلور واكتمال المواطنة، وتكشف دراسة حول بعض الأسباب التي أدت إلى عدم تبلور روح المواطنة والتماسك الاجتماعي بالمجتمع المدرسي إلى إغفال بعض مديري المدارس المعالجة لبعض الظواهر التربوية السلبية التي تنعكس على المجتمع الطلابي وغرس بذور الاختلاف والانشقاق بين الطلبة خاصة في جوانبها الطائفية والمذهبية، إضافة إلى قصور في عملية دعم الأنشطة التربوية الهادفة سواءً الصفية واللاصفية مثل حصص التربية الفنية والتربية

الموسيقية، مما يشير إلى ضرورة استقلالية التعليم وعدم ترك الساحة مكشوفة لتدخل الأشخاص أو التيارات والانصياع إلى توجهاتها وهو ما ينعكس بدوره سلباً على تربية النشء ونظرتهم إلى التعليم. وأضاف أن مناهج وزارة التربية تفتقر إلى المبادرة في خلق أجواء يتعلم من خلالها الطالب المسؤولية الاجتماعية وقوامها احترام الآخر الذي يتقاسم معه تاريخاً وعيشاً مشتركاً ويواجه معه مصيراً واحداً وهذه كلها من مستلزمات التماسك الاجتماعي للمجتمع فبسبب ضعف تأثير التعليم لم يعد الطالب مدرباً على كيفية التواصل مع الآخرين، لأنه لم يتعلم مهارات التواصل والتعاون في أداء المهام المشاركة، فالتربية ليست مقتصرة على المواطنة والوحدة الوطنية فحسب وإنما تمتد إلى تثقيف وتوعية العقل بالقيم والمبادئ السليمة في ظل تنامي مخاطر التعصب والتطرف الديني والقبلي والطائفي.

وفي سياق استعراض مشكلات التعليم في دولة الكويت تشير الدراسة إلى ما طرحته مديرة التطوير والتنمية في وزارة التربية عبلة العيسى في ندوة تحت عنوان «التعليم في الكويت.. نظرة مستقبلية» نشرت في الصحف الكويتية إن الكويت تكاد تكون الدولة الوحيدة في المنطقة المتعثرة تعليمياً موضحة أن الرضى العام على خدمات وزارة التربية في التعليم لا يتجاوز 14 في المئة، رغم ما يهدر من ميزانيات باهظة سنوياً، وأشارت إلى أن عدم وجود استراتيجية مستمرة فكل وزير يأتي برؤية وفكر يختلف عن الوزير السابق ويقوم بنسف المشاريع القائمة ويبدأ بمشاريع ورؤية جديدة.

وأوضحت أن مواطن الخلل التي يعانيها التعليم، تكمن في مستويات خريجي كليات إعداد المعلم وطرق التدريس المتبعة في المدارس التي تعتمد الحفظ والتلقين وضعف جودة التعليم وأشارت إلى أن إصلاح التعليم يدخل ضمن مشروع برنامج الحكومة للتنمية، مشيرة إلى المشروع التنموي الأبرز للوزارة هو تطوير الإدارات المدرسية وتحسين التنمية المهنية في المدارس، وأضافت أن العاملين في المدارس يشكلون 80 في المئة من إجمالي موظفي وزارة التربية، وأكدت على أن الإصلاح يبدأ بالمدرسة، كوحدة تنظيمية هي الأهم في المنظومة التربوية، موضحة أن انطلاقة المشروع استندت إلى دراسات سابقة أبرزها تقرير رئيس وزراء بريطانيا السابق طوني بلير، «رؤية الكويت» حيث تحدث في جزء منها عن التعليم، وتدني أداء مستوى العاملين في المدرسة، والطلاب وكذلك الخدمات العامة وفي ظل غياب معايير، وتطرق إلى نتائج مشاركة الكويت في المسابقات الدولية مثل تيمز وبييرلز، ما زالت تحقق نفس النتائج المتأخرة.

كما ذكرت المتحدثة إلى أن المشكلة الأبرز التي تعاني منها المدارس تتمثل في تداخل الاختصاصات

للعاملين، وغياب الوصف الوظيفي لكل موظف في المدرسة، وأن التدريب لا يرتقي إلى 17 في المئة في المدارس بالنسبة للمعلمين. وأكدت وجود فراغ بين مهارات المعلمين في التكنولوجيا واستخدام برامج الحاسوب والآي باد، وبين مهارات الطلبة المطورة. والخلل في الهيكل التنظيمي للمدارس وإغفال مبدأ المحاسبة واعتبرت أن كادر المعلم الجديد دفع بكثير من الموظفين في قطاعات ومؤسسات أخرى في المقابل توظيف وزارة التربية خريجي كليات أخرى غير كلية التربية أو كلية التربية الأساسية لسد الشواغر.

ثالثاً: استطلاع الباحث للرأي الميداني: «أوجه الإصلاح في التعليم»

صمم استبيان سريع ومختصر لعينة 230 موزعة على المعلمين ومدراء المدارس والطلبة أولياء الأمور وشركات التوظيف في دولة الكويت وذلك لاستقراء رأي مباشر قبل البدء في ورقة العمل عن أوجه إصلاح التعليم من منظور ثلاثي وهم: الأول: الإدارة المدرسية والقائم بالتعليم (المعلم)، والمنظور الثاني: المستفيد منه (الطالب وولي الأمر، والثالث: وجهة الوساطة للتوظيف ما يعرف بشركات التوظيف الوسيطة وهي أحد بوابات التوظيف لصاحب العمل).

تم توزيع 108 استبانة على المعلمين في القطاع الحكومي من إناث وذكور بالتساوي وهي عينة شبة عشوائية حيث اشترط ثلاث سنوات في الخدمة للمعلم لاستطلاع رأيه وتوزعت (3) استبانات لثلاث معلمين في الابتدائي والإعدادي والثانوي من الإناث (18) في 3 محافظات في دولة الكويت (27) ونفس العدد للمعلمين الذكور (27)، كذلك تم توزيع نفس عدد العينة على مدارس القطاع الخاص (9) مدرس و9 مدرسة بالتساوي للثلاث مراحل في 3 مدارس خاصة).

كما تم توزيع نفس الاستبانة على أولياء الأمور وعددهم 60 بالتساوي بين المدارس الحكومية والخاصة (30) مقسمة على مدارس القطاع الخاص والحكومي لـ 3 مراحل أي لعدد 10 أولياء أمور في كل مرحلة للقطاع الحكومي والخاص، من جهة أخرى تم توجيه سؤال واحد لعدد 36 طالب موزعة بالتساوي على 3 مراحل بعدد 3 طلبة و3 طالبات في كل مرحلة مضروب بعدد 2 لكونها موزعة بين المدارس الحكومية والخاصة وتم توزيع سؤال واحد من الاستبانة على مدراء 21 مدرسة (3 خاصة و18 حكومية: 3 منها لمدارس الإناث و3 لمدارس الذكور في 3 محافظات)، وأخيراً تم توزيع 5 استبانات على 5 شركات توظيف وسيطة في دولة الكويت. وكانت النتائج كالتالي:

السؤال	نعم	لا
هل يحتاج التعليم إلى إصلاح	227	3

أجمعت العينة باختلاف شرائحها على ضرورة إصلاح التعليم، من جانب آخر ملفت للانتباه وجود 3 مستطلعين وهم من المعلمين لا يقرون الحاجة إلى الإصلاح، وقد يفسر ذلك لعدم قناعتهم بضرورة الإصلاح أو عدم استجابتهم الإيجابية مع الاستبيان باعتباره إما وسيلة غير مجدية أو فاعلة، أو إما لاعتبارهم الاستبيان مجال للشكوى على إدارتهم المدرسية أو وزارة عملهم، الحقيقة لا أعلم، لكنها ثقافة في بلداننا العربية موجودة عند استطلاع الرأي (وهي ملاحظة شخصية وشخصانية لا تمت للموضوعية)، بينما أرجعت العينة مجال الإصلاح وتركيزه على التالي:

مجال الإصلاح	عدد من أشار إلى عنصر الإصلاح
المنهج والمواد الدراسية	227
المعلم	200
المدرسة	150
وزارة التربية	118
القوانين	30
الإدارة المدرسية	60
التوجيه والإشراف	87
محاكاة واقع التعليم الأوروبي	20
السلم الدراسي	60
الأهل ودور الأسرة	50
ربط التعليم بثقافة العمل واحتياجات الوظيفة	17

جاء إصلاح المناهج ومراجعة المواد الدراسية على رأس الإشارة للإصلاح تلاه إصلاح المعلم والمدرسة ووزارة التربية ثم التوجيه الفني والإشراف ثم الإدارة المدرسية ومراجعة السلم الدراسي وهذه النتيجة ليست بجديدة على واقع قياس الراي في هذا الموضوع باختلاف الزمان والمكان من وجهة نظري إلا أن الملفت للنظر هو أن ربط التعليم بثقافة العمل والبعد عن المعرفة العلمية البحتة كان إجماع

شركات التوظيف الوسيطة واستعراضهم ما تعانيه الشركات في القطاع الخاص تحديداً إلى تدريب وتأهيل حديثي التخرج لمواءمة احتياجات الوظيفة ويؤكد ذلك (في حالة دولة الكويت) وجود أجهزة حكومية تدعم مالياً وفنياً القطاع الخاص لتشجعه على تعيين الخريجين.

رابعاً: التعليم والجهود الإصلاحية في دولة الكويت

وضعت وزارة التربية خارطة لتطوير التعليم للعام الدراسي 2013/2014 تقوم على وضع معايير للمعلم والإدارة المدرسية وتصميم نظام رخصة المعلم وعمل الدراسة الوطنية لتقييم التحصيل الطلابي. وقامت الوزارة بتطبيق مناهج ومعايير المرحلة الابتدائية ومعايير البيئة المدرسية إلى جانب إجراء عملية القياس والتقويم عبر تطبيق الاختبارات الوطنية للتحصيل الطلابي (ميزة) واختبارات (تيمز) الدولية. وتضمنت خارطة الطريق لتطوير التعليم ثلاثة محاور:

- أولها البرنامج المتكامل لتطوير التعليم ويحتوي على تطوير المناهج وبناء المعايير التربوية وتطبيق رخصة المعلم وتطوير الإدارة التربوية والبيئة المدرسية والقياس والتقويم.
- المحور الثاني ويتضمن البرنامج المساند الذي يتناول صياغة سياسات منظومة التعليم وغرس المفاهيم الإيجابية لدى الطالب ورفع أداء العملية التعليمية وتكامل سياساتها وآلياتها وتعميق الاهتمام بالعلوم الأساسية كذلك وضع أسس موضوعية لاختيار المعلمين ورفع جودة النظم الإدارية ودراسة الفترة الزمنية للعملية التعليمية ومشاركة القطاع الخاص والتخصيص التدريجي للمدارس الحكومية.
- المحور الثالث يتضمن مشاريع على رأسها تطوير معايير الجودة للمسارات الثلاثة (المناهج والمعلم والمدرسة) إلى جانب تجويد الأداء المدرسي وتحقيق التميز الإداري وتحقيق الشراكة المجتمعية بهدف التنمية الطلابية.

وحسب ما تم الإشارة إليه في جريدة الوطن الكويتية 2014، وعن مصادر رسمية في الوزارة لبعض إنجازات وإخفاقات طريق إصلاحات التعليم نوجز ما تم طرحه من إنجازات:

- تقليص هيكل وزارة التربية، تقليص القطاعات، والعمل بنظام الحكومة الرشيقة لسرعة الإنجاز، ومعالجة الخلل في إدارة المخازن وتطوير آلية عملها من خلال إدخال شركات متخصصة في الإدارة، فوجود فريق صغير وفعال له مهام وصلاحيات واضحة أفضل بكثير للأجهزة الحكومية الرشيقة لديها قدرة أكبر على الإنجاز.

- الخدمات التعليمية: ومنها انطلاق البث التجريبي للقناة التربوية، بعد فترة طويلة من الدراسات والإعداد والعمل المكثف والجهد الدؤوب لتحقيق هذا الإنجاز التربوي المهم حيث تشكل نقلة نوعية ورائدة في مسيرة وزارة التربية وهذه الخدمة التعليمية التي تقدمها الوزارة للميدان التربوي ستطلق برؤية واضحة ومحددة الأهداف من أجل إيصال الرسالة التربوية بأسلوب متطور وشيق بعيداً عن أساليب التلقين.
- رخصة تمهين المعلم ضمن برنامج تدريبي تأهيلي للمعلمين الجدد قبل دخولهم الفصول الدراسية لمدة عام على أن تمنح بصفة مؤقتة لمدة ثلاث سنوات بعد أن تشهد عملية تقييم وفق معايير محددة وتجدد على إثر ذلك خمسة أعوام.
- تطوير مناهج التعليم الابتدائي بإلغاء مادتي الاجتماعيات والعلوم من الصفوف الأول والثاني والثالث الابتدائية وذلك اعتباراً من العام الدراسي المقبل كما تم اعتماد تخفيض المواد الدراسية، حيث أصبحت 7 مواد دراسية بعدما كانت 13 مادة في الابتدائي، وتقرر تدريس 4 مواد تعليمية هي الإسلامية والعربية والإنجليزية والرياضيات، و3 مواد تعتمد على الأنشطة والمهارات هي التربية البدنية والموسيقى والتربية الفنية إضافة إلى أربع حصص إثرائية، كما تراجعت الوزارة عن قرارها السابق بتقديم اختبارات الدور الثاني في شهر يوليو، حيث عادت إلى النظام القديم في موعده السابق شهر سبتمبر مع بداية العام الدراسي.
- إعادة الكاميرات للمدارس، بعد توقف دام ما يقارب خمس سنوات.
- أعادت وزارة التربية مشروع كاميرات المراقبة في المدارس من جديد حيث بدأت أولى خطوات التنفيذ على أرض الواقع لتركيبتها في المدارس، وطلبت «التربية» في نشرة عممتها على الإدارات المدرسية ضرورة تسهيل مهمة الفريق المسؤول عن مشروع الكاميرات حسب المناقصة رقم 64 لعام 2008/2009، بزيارة المدارس خارج أوقات الدوام وفي العطل الرسمية، وإجازة نهاية الأسبوع، وإجازة نصف العام الدراسي، وذلك للقيام بعمل المسح الفني الشامل والتركيبات الخاصة في المناقصة، وطلبت الوزارة بضرورة التأكيد على تواجد حراس الأمن وعدم ترك أعمالهم مع الحرص على ترك جميع المفاتيح لدى الحراس، مشيرةً إلى أن الفريق المسؤول سيقوم بزيارة المدارس أثناء الدوام الرسمي وخارجه، داعية الجميع إلى التعاون لما فيه مصلحة العمل.

- العمل بقوة على تطبيق طرق التدريس الحديثة بتطبيق السبورة التفاعلية استكمالاً لخطة الوزارة الرامية إلى ترسيخ استراتيجية التعليم الإلكتروني، ومن أجل ذلك وقعت الوزارة مع شركة متخصصة عقداً يتضمن توريد وتركيب وتشغيل جميع أجهزة مشروع الفصل المتكامل وملحقاتها بمدارس الوزارة الثانوية، وتشتمل هذه الأجهزة على السبورة التفاعلية والبرنامج الخاص بها إضافة إلى جهاز الداتاشو وملحقاته والحاسب الآلي والبرامج المطلوبة له ولوح الكتابة (الوايرليس) ونظام التصويت اللاسلكي، حيث يعود هذا المشروع بالفائدة الكبيرة على أبنائنا الطلبة وكذلك على الهيئة العلمية في المدارس، وإن تطبيقه بعد تضمين صفوفنا للسبورة التفاعلية يوفر كثيراً من الوقت على الهيئة التعليمية في الصفوف كما أنه ينطوي على دينامية شديدة في استخدام الوسائل التعليمية بحسب المقررات الدراسية، حيث لن يحتاج المعلم فيما بعد إلى جلب الوسائل التقليدية معه من صور أو كلمات مرسومة على الورق المقوى، إذ تحتوي السبورة التفاعلية على خاصية لعرض جميع الوسائل وتخزينها وإعادة عرضها إن لزم الأمر.

أما عن خطة الوزارة للعام الدراسي 2015/2016 فتتمثل في تطبيق مناهج ومعايير المرحلة المتوسطة وإجراء اختبار (بيرلز 2016) الدولي إلى جانب اختبار (ميزة) على أن يشهد العام الدراسي الذي يليه تطبيق مناهج ومعايير المرحلة الثانوية.

وذكر التقرير أن وزارة التربية تسعى إلى تحسين العملية التعليمية من خلال اهتمامها بالجوانب الكيفية وبما يضمن تحسين المهارات وتنويع الاستعدادات وأن يكون التعليم وسيلة قادرة على تطوير حياة الفرد وعوناً له على الصمود أمام تحديات العصر، وتسعى التربية إلى تحقيق ثماني قضايا رئيسية تلبي التوجهات الأميرية وهي على التوالي: توفير الخدمة التعليمية بما يلبي احتياجات المجتمع، وتحقيق نقلة نوعية في التعليم، والارتقاء بمستوى المخرجات، ومواءمة قدراتها مع متطلبات سوق العمل، والاهتمام بتعليم ورعاية الفئات الخاصة، ورفع كفاءة القوى البشرية العاملة في المجال التربوي، وتحقيق الاستثمار الأمثل لطاقتهم، والاستغلال الأمثل للمباني المدرسية ومواءمتها مع متطلبات النمو في المناطق السكنية ويمكن إيضاح هذه القضايا، كما يلي:

- الاهتمام بالخدمات التعليمية بشتى فروعها ومستوياتها من منطلق تحقيق المزيد من التلاحم بينها وبين متطلبات التنمية وأولوياتها بما يحقق في النهاية الأهداف المطلوبة في إعداد الموارد البشرية الوطنية وإعداد جيل واعٍ بقضايا وطنه وأمته متمسك بوحدته الوطنية.

- تبني فلسفة جديدة تركز على تطوير قطاعات الخدمة والارتقاء بمستوى أدائها وتوفيرها في مختلف المناطق وتوجيه هذه الخدمات الوجهة الإنمائية الصحيحة، وتأهيل أفراد المجتمع للمشاركة الإيجابية الفعالة في تحقيق أهداف التنمية وغاياتها.

- الارتقاء بمستوى مخرجات التعليم وإكسابها المهارات اللازمة لمواكبة التغيرات الجذرية في سوق العمل والاهتمام بها من رياض الأطفال ومروراً بمراحل ومسارات التعليم الأخرى.

- الاهتمام بذوي الاحتياجات الخاصة وتأهيلهم وفقاً لميولهم واستعداداتهم وتحقيق اندماجهم في بنية المجتمع المنتجة وإكسابهم الثقة في أنفسهم والجرأة على اقتحام مجالات العمل المهني.

- تعزيز المكانة الاجتماعية للمعلم والارتقاء بمستواه العلمي والمهني والأدبي والمادي بما يحقق له الرضا عن مهنته وحفظ كرامته ويضع مهنة التعليم في مكانة اجتماعية متميزة ومرموقة.

- الاستغلال الأمثل للمبنى المدرسي ومرافقه والمحافظة عليه بما يطيل عمره الافتراضي، مع ترشيد الإنفاق على التعليم والاستفادة من جميع الموارد والإمكانات المتاحة في القطاعين الحكومي والخاص بما لا يخل بكفاءة العملية التربوية.

وفي عام 2003، أُطلق برنامج حديث لإصلاح التعليم في دولة الكويت عندما أجرى فريق من البنك مراجعة للإنفاق العام. وأوصى هذا العمل التحليلي الأولي بوضع تقارير عن المؤشرات الوطنية وإنشاء شبكة لإدارة المعلومات التربوية الشاملة لزيادة كمية البيانات الموثقة، وتطبيق نهج بديلة لوضع موازنات التعليم وتمويله، وتدعيم كل من عمليات التقييم الدولية والوطنية للتعليم، وكما يقول علماء الإدارة، فإن ما يمكن قياسه يمكن تحسينه والعكس صحيح.

وبناء على هذا التقرير، نفذ عدد من فرق البنك مشاريع ترمي إلى تدعيم شبكات المعلومات لدى وزارة التربية الكويتية وإشراكها في عمليات التقييم، وهو ما أدى إلى ولادة مشروع الكويت للمؤشرات التربوية وتقييم التحصيل الطلابي. وبعد إرساء هذه المؤشرات والتقييمات، انتقل التركيز بعد ذلك إلى تحسين جودة التعليم العام. وخلال السنوات الأربع الماضية، ساعد فريق من البنك الدولي وزارة التربية والمركز الوطني لتطوير التعليم في سلسلة من الإصلاحات المهمة المرتبطة بالجودة.

ويضع "البرنامج المتكامل لإصلاح التعليم" تعليم الطلاب نصب عينه ويتجه مباشرة إلى جوهر الأشياء الأكثر تأثيراً على جودة التعليم وهي: تطوير المناهج، والقيادة المدرسية والتعليمية، وتدعيم مركز التعليم وقدرته على التقييم، ووضع معايير وطنية، وكلها مهمة لتحسين المنظومة التعليمية. وقام

130 أخصائياً بوضع منهج دراسي كويتي خالص يعكس القيم والهواجس الوطنية. وتغطي هذه المناهج السنوات من رياض الأطفال إلى الصف الثاني عشر في 12 مادة، وتتسم بالتكامل والارتكاز على الكفاءة والمعايير فضلاً عن أنها موجهة خصيصاً للأطفال. ووضع مسؤولو وزارة التربية وثائق تكميلية تشمل إطار المناهج الوطنية، وخطط التطبيق والاتصالات، والأدلة التطبيقية، وخطط التدريس.

وتم تنفيذ بعض السياسات والتطبيقات الجديدة للقيادة المدرسية في 48 مدرسة على أساس تجريبي. وتضمنت هذه السياسات والتطبيقات توصيفات وظيفية جديدة لتحديد أدوار ومسؤوليات مديري المدارس ومساعدتهم وأطقم التدريس؛ وإضافة نائب لمدير كل مدرسة يختص بشؤون الطلاب وتقديم الخدمات لدعمهم؛ وإضافة وحدة جديدة لتطوير المدارس تعنى بجمع وتحليل وتوزيع بيانات أداء الطلاب على المدرسين؛ فضلاً عن وضع سلسلة من اللوائح والإجراءات لتبسيط أساليب الإدارة والأداء بالمدارس.

وتم التشديد على أهمية القيادة القوية وتوفير مناخ أفضل لها، ويدعم ذلك كلاً من التدريس والتعلم بثلاث طرق: تحديد مسار واضح للمدارس، وتطوير مستويات المدرسين وغيرهم ليكونوا أكثر فاعلية وتأثيراً، وتحسين أداء المؤسسة ككل. وحصل المعلمون على تدريب لاستخدام البيانات في التخطيط، واعتمدت فرق القيادة نهجاً قائماً على المشاركة في عملية التخطيط.

المبحث الثالث:

التعليم وفق مبدأ الجدارات واحتياجات سوق العمل من مخرجات التعليم

أولاً: مفهوم الجدارات

تعرف الجدارة أو القدرة (بالإنجليزية Competence) على أنها هي إمكانية الفرد لعمل وظيفة معينة بشكل مناسب، والجدارات هي مجموعة من السلوكيات التي ترتبط بالفرد وتزيد من تمكينها في سلوكه كلما ازداد خبرة وكلمة جدارة ظهرت أول مرة في مقال باللغة الإنجليزية للكاتب آر دبليو وايت في 1959 كنظرية لحافز الأداء. ولاحقاً في 1970 كريج لانديبرغ عرّف النظرية بـ "التخطيط لبرنامج التطوير التنفيذي". والمصطلح كسب جاذبية، في 1973 عندما كتب الدكتور ديفيد ماكلياند ورقة بحثية عنوانها "الاختبار لأجل القدرة وليس لأجل الذكاء" أصبحت الجدارة أو المهارة منذ ذلك الوقت مصطلح عام ولقد تم استخدامه بين موظفي مؤسسة ماكير أند كومباني (حالياً Hey Group هي جروب) وآخرون

مثل تي إف قيلبرت (1978) حيث شاع استخدام النظرية في العلاقة الوظيفية مع تحسن الأداء.

بعض الباحثين يرون أن الجدارة كمجموعة من المعرفة العملية والنظرية، المهارات المعرفية، السلوك والقيم المستخدمة لتطوير الأداء، أو حالة أو نوعية ما يجري بشكلٍ كافٍ أو التأهيل بشكلٍ جيد، امتلاك القدرة لأداء دورٍ محدد. مثلاً، جدارة الإدارة من الممكن أن تحتوي على التفكير المنهجي والذكاء العاطفي ومهارات التأثير والتفاوض.

لقد قدم دريغوس ودريغوس مسميات لمستويات الجدارات في التطوير في ورقة البحث الخاصة بهما في مجال الحسايات العقلانية، بعنوان «من سقراط إلى النُظم الحبيزة: حدود والأخطار من العقلانية الحساية» وخلصا إلى خمسة مستويات من الجدارة هي:

1. مستوى المبتدئ: سلوك قائم على القواعد، محدد بشدة ومرن.
 2. مستوى الخبير المبتدئ: يدمج اتجاهات مختلفة.
 3. مستوى الممارس: يتصرف بوعي وفق أهداف وخطط طويلة المدى.
 4. مستوى الممارس المتمكن: يرى الوضع بشكل كامل ويتصرف وفق قناعة ذاتية.
 5. مستوى الخبير: له مبادرات في فهم الوضع الحالي ويركز على الأوجه الرئيسية.
- عملية تطوير الجدارات هي سلسلة حياتية من الأفعال وردود الأفعال. كما تنطبق الجدارات على المسار الوظيفي، كما تنطبق على التعليم خلق المعرفة والتنظيم الذاتي والتمكين... إلخ، فالمتعلم له مستويات في المعلومات والمهارات والمعارف والقيم والاتجاهات المستقاة من التعليم.
- هناك أربع مجالات للجدارة هي:

1. جدارة المضمون: الشخص المُقيم يجب أن يكون قادراً على التعرف هدف المنشأة أو المجتمع ويتصرف على أساس الرؤية المستقبلية مع قيم المنشأة أو المجتمع.
2. جدارة العلاقة: يجب أن يُرى القدرة على خلق وتغذية العلاقات مع ذوي العلاقة مع المهام الأساسية.
3. جدارة التعلم: الشخص المُقيم يجب أن يكون قادراً على خلق والبحث عن حالات من الممكن للتجربة ذات مجموعة الحلول من إكمال المهام الرئيسية والانعكاس على التجربة.
4. جدارة التغيير: الشخص المُقيم يجب أن يكون قادراً على التصرف، وفق طرق جديدة عندما تدعم هدف المنظمة أو المجتمع وتجعل الرؤية المستقبلية حقيقية.

أنواع المعرفة المستقاه من التعليم

معرفة حسية/سلوكية: يعتبر أول أنواع التعلم، وترتبط باستجابة الإنسان للمؤثرات الحسية والدوافع الداخلية والخارجية ويتعلم ضبط سلوكياته طبقاً لمتطلبات الجماعة؛ أو ما يعبر عنه بالآداب والسلوكيات المتحضرة مثل: آداب الحديث والتعاملات الاجتماعية، آداب الطعام... إلخ

معرفة وجدانية: يتشكل وجدان الإنسان منذ مراحل الطفولة المبكرة نتيجة إشباع احتياجاته الأساسية أولاً؛ فمثلاً: يرتبط بمشاعر الحب والانتماء والارتباط بالأم والأسرة لشعوره أنهما منبع الأمان والإشباع لاحتياجاته، ثم يأتي دور المدرسة، الكيان الثاني في حياته، وبقدر جاذبيتها واحتوائها يتشكل الاتجاه الوجداني إيجاباً أو سلباً، وبالتالي تتأثر الإمكانيات العقلية للطفل.

معرفة عقلية: كل ما ينطوي على اكتساب وتطوير القدرات المنطقية والتحليلية الخاصة بالعلوم الوضعية، مثل تعلم أسس الحساب والقراءة والكتابة والعلوم، ولا بد من تهيئة الطفل ورعايته صحياً ووجدانياً لتحقيق بناء عقلي سليم.

مهارات الدراسة هي من أهم الخطوات التي يجب على كل طلاب المدارس والجامعات فهم نقاطها وأساليبها والجدارات المستهدفة من التعليم، بغض النظر عن المادة أو الاختصاص، فهي:

- القراءة والاستيعاب أي القدرة على القراءة والفهم.
- الاستماع والإنصات أي القدرة على الاستماع النشط والتفاعل معه بتكوين ردود عليه.
- التعبير الكتابي واللغوي أي القدرة على التواصل بوضوح من خلال التعبير الكتابي واللغوي.
- الحساب أي القدرة على العدّ والحساب.
- الاختصار، أي القدرة على استخلاص الأفكار الأساسية من النصوص المكتوبة وتلخيصها.
- تدوين الملاحظات، أي القدرة على تكوين عبارات موجزة من المعلومات الشفوية.
- الحفظ، أي القدرة على التذكر واسترجاع المعلومات المهمة.
- التلخيص يمكن من مهارات:

- الاختصار في الموضوع مع التأكيد على المضمون.
- إدارة الوقت، أي القدرة على تنظيم الوقت والمصادر حسب الأولويات، واستعمالها بكفاءة.

- التنظيم، أي القدرة على ترتيب المعلومات في سلسلة منطقية أو تمثيل منطقي.

- الاستعداد للتقويم أي القدرة على إجراء الاختبارات القصيرة والامتحانات في أي وقت.
- التخيل: هي عملية تكوين صورة عقلية لشيء تم ملاحظته وتخيله ثم تحويله إلى صورة واقعية مجسمة، ويعمل على إعادة تكرار هذه الصورة عدة مرات في المخيلة مما يعمل على تعزيز قوة الذاكرة.
- الربط الذهني وهي إحدى المهارات المتفرعة من قوة التخيل فالمعلومات الجديدة من السهل تحويلها إلى معلومات طويلة المدى، فكلما نجحت في صنع الارتباطات كلما كان تذكرك للأشياء أفضل.
- التحليل أي القدرة على وضع البيانات وفق طرق وأساليب التحليل واستنباط واكتشاف واستخلاص النتائج.
- اكتشاف الميول والاستعداد وتعزيزهما أي القدرة على الاستجابة للميول وتعزيز الاستعداد الفطري بالمزيد من الاختصاص في التعامل مع المعلومات والحقائق.
- تشجيع الفضول وتعزيز الحماس والشغف أي القدرة على إدخال الفضول في معظم الأحداث والمواقف لزيادة القدرة على البحث والاطلاع والمتابعة.
- يذكر فاليائان ثلاث نماذج للتعليم المولّف، ولقد استخدمت في مجال التركيز على التعليم وفق الجدارة، وهي:

- 1- نموذج تطوير المهارة: يجمع بين التعلم الذاتي ومدرّب أو معلم لييسر دعم وتطوير المعرفة.
 - 2- نموذج تطوير الموقف: تبرز مختلف الأحداث ووسائل تقديمها المختلفة من أجل تطوير سلوكيات معينة.
 - 3- نموذج تطوير الكفاءة: يمزج الأداء والأدوات الداعمة له مع إدارة مصادر المعرفة والتوجيه، من أجل تطوير الكفاءات في مكان العمل، وذلك من أجل التقاط ونقل المعرفة ويتطلب ذلك التفاعل مع الخبراء ومراقبتهم.
- الهدف من تطوير الجدرات من خلال التعليم هو التعامل مع المعارف والعلوم لتطوير القدرات العقلية والسلوكية للتعامل مع جميع مناحي الحياة العملية والعملية، فالجدرات والمهارات المذكورة سابقاً تمثل تحدياً أمام التعليم للتطوير بالتزامن مع إكساب العلوم والمعارف.

ثانياً: احتياجات سوق العمل ومخرجات التعليم وفق المعارف والمهارات الفنية والسلوكية

ما يحتاجه سوق العمل حقيقة يكمن في تصدير مخرجات تعليمية ذات عقلية مدركة وذكية (الذكاء

المعرفي والاجتماعي الوجداني) وشخصية متزنة ومنفتحة في آن واحد، حيث يحتاج القطاع الخاص جميع ما ذكر من مهارات الدراسية المستهدفة من التعليم الجيد والفعال، إضافة إلى المستوى الأعلى في تحصيل العلوم والمعارف المتخصصة في مجاله، فيسعى دائماً لاستقطاب الموهوبين والأذكياء والمخترعين، من جانب آخر يهتم القطاع الخاص بمخرجات تعليمية تشبع احتياجه من ندرة التخصصات، فالقطاعات الصناعية والنفطية والزراعية وقطاعات الأعمال عديدة ومتشعبة، فيجب الأخذ بالاعتبار لمخرجات تعليم تشبع الحاجة لتنوع الاختصاص وتشعبه في قطاعات العمل الحديثة كالطاقة الشمسية وهندسة الطائرات والطب الوقائي إدارة المشاريع وغيرها، ويحتاج جوانب في الثقافة العامة واللغات، ويحتاج إلى مهارات أساسية في الحاسب الآلي والقدرة على كتابة التقارير والتعبير والتحليل، ومن الجدارات أو الكفايات الوظيفية العامة التي يحتاجها غالبية الشركات والمؤسسات في القطاع الخاص العمل ضمن الفريق، ومهارات التواصل والاتصال والخطابة والبلاغة والمهارات الحاسوبية والمالية، ومهارات الإدارة من تخطيط وتنظيم وتوجيه ورقابة وإدارة مخاطر وتشغيل عمليات وإدارة مشاريع، فلو تمكنت العملية التعليمية والتربوية من تصدير مخرجات تعليمية محصنة بهذه الجدارات والكفاءات ولو بمستوى المبتدئ لكانت فعالية ربط التعليم باحتياجات سوق العمل فاعله ومنجزة للهدف.

المبحث الرابع: التوصيات

إن التعليم الجيد هو ركيزة أساسية للتنمية البشرية ومن ثم تنمية المجتمعات وتقدم الشعوب والدول وهو يمثل لنا تحدياً لا بد من مواجهته جميعاً مهما كانت تخصصاتنا العلمية وخبرتنا المهنية، لكن لإحداث إصلاحات جذرية وشاملة يجب أن تنشأ لجان وطنية في كل دولة عربية تضم بعضويتها العاملين في قطاع التعليم والعاملين في جميع قطاعات الدولة حيث أن التعليم له زوايا ممتدة في جميع مناحي الحياة وتكون في هذه اللجان الوطنية فرق تخصصية في المسح والاستقصاء وفي التحليل المعلوماتي والنظم الآلية والإحصاء وفرق متخصصة في تشخيص المشكلات وتحليل الأوضاع الراهنة وفرق متخصصة في إعداد التقارير وعروض البيزنيتيشن وفرق متخصصة في كتابه وصياغة التوصيات وفرق متخصصة في أعمال وتنفيذ التوصيات ومتابعه الجهات والمؤسسات والأفراد ذوي الصلة وكتابة تقارير إنجاز ومؤشرات أداء معلنة وفرق متخصصة بإدارة الأمور اللوجستية للجنة الوطنية لإصلاح التعليم وفرق متخصصة بإدارة الموارد المخصصة لإصلاح التعليم وفرق متخصصة بالإجمال.

ومن وجهة نظر الباحث أننا لا نحتاج إلى إصلاح التعليم بالمنظور العام بل نحتاج إلى نظام تعليم

جديد لا يشبه القديم في شيء.

لكن لتقديم بعض التوصيات للمعالجة الآنية والعاجلة نوجز عدد من التوصيات البسيطة والممكنة لتحقيق قفزات سريعة quick wins في موضوع إصلاح التعليم ، وهي كالتالي :

توصيات تخص الأسرة والمجتمع

- العودة إلى دور الأسرة في المدارس والشراكة المسؤولة بين الطرفين فدور العائلة أساسي وليس مساعد للمدرسة فتفعيل ذلك الدور الغائب أو الحاضر جزئياً أمر في غاية الأهمية وسيحقق قفزة سريعة في إصلاح العلاقة بين المدرسة والأسرة لتمكين الإصلاح.
- إعداد كتيب أو دليل إرشادي للأهل لتفعيل دورهم وتأهيلهم في دورات تخصصية ، حيث يعالج أموراً هامة كعملية تدريس ولي الأمر والتعامل مع السلوكيات السلبية والأعراض السلوكية والمواقف الحرجة ، والتعامل مع الاحتياجات الخاصة ، والتعامل مع النابغة والموهوب...إلخ والتطرق إلى الأمور الدقيقة لتوضيح أهم الإرشادات التي تعمل على التكامل والانسجام بين جهود المدرسة والأسرة ، حيث أن المؤسسة الزوجية والأسرية أفشلت المؤسسة المدرسية.
- دورات لتأهيل المتزوجين الجدد والآباء الجدد ، فيما يتعلق بقيم ومفاهيم التربية والتعليم.
- إنشاء مراكز توجيه للأسرة وتوجيه شؤون التعليم ، فإذا كان المعلم عليه توجيه ورقابة ، والإدارة المدرسية عليها أيضاً إشراف ورقابة كذلك الأهل يجب أن يوجه سلوكهم وقيم أسوة بالمعلمين ، ويشرف على إدارتهم للأبناء بطريقة مقننة ومنضبطة.
- إعادة النظر في مواعيد الفرض والتغذية المدرسية والتعاون مع الأسرة في تنظيم التغذية لتفعيل طاقة الطالب الجسدية والنفسية.

توصيات تخص المناهج وطرق التدريس

- ربط المناهج بالجانب العملي حيث أن التعليم الميداني لا يحقق نتائجه المرجوة المقصود ببعض المناهج الهامة والتي بدت تتلاشى أهميتها كالجغرافيا والتاريخ يجب ربطها بواقع الحياة العملية والأنشطة والزيارات لتكون أقرب في ذهن الطالب عن الحفظ.
- ربط التعليم بأمور هامة كتعزيز الهوية الوطنية والوسطية.
- الاستثمار في تدريس اللغات للانفتاح العالمي والعلمي وإعادة النظر في تدريس ومنهج اللغة العربية فبالرغم من أهميتها إلا أن هناك العديد من المواضيع بل حتى الكلمات أصبحت قديمة جداً ولا تستعمل

في واقع الحياة.

- إعادة النظر في موضوع القيم التربوية والدين والقرآن (جميع الكتب السماوية كل في بلده ومحله ولا بأس من دراسة جزء عن كل)، فالقرآن على سبيل المثال يترجم القيم والمفاهيم المناسبة للعلم وللحياة ومن الملاحظ أن تدريس القرآن والأحاديث يقل مع تقدم السلم الدراسي، وهذه تحتاج إلى معالجة، حيث أنه سيعمل على إرساء القيم التربوية بشكل كبير، ويجب تحويل القيم في القرآن إلى تطبيقات عملية مثل الغيبة والنميمة والغضب والشهوات والعنف والتشويه والزور خاصة للتعامل مع الإعلام الفاسد وقنوات التواصل الاجتماعي المستهدفة للتغريب بالشباب...إلخ.
- الاهتمام بالخط وتحسينه كمهج أساسي فلا اكتمال للتعليم بدون التمكين من الكتابه بخط معتبر ولا يستغنى عن الخط بالأجهزة الذكية والحواسيب الإلكترونية.
- طباعة المناهج وإخراجها طباعياً بشكلٍ محترف ويجب أن يسلم القطاع الخاص المختص بالطباعة والإخراج، ومعالجة الصور الحقيقية وليست الإلكترونية أمر التحرير والإعداد.
- اعتماد موسوعات الكتب الإلكترونية داخل المكتبات المدرسية والمكتبات العامة إضافة إلى إضافة المناهج على مواقع وزارة التربية الإلكترونية كنسخة الطالب ونسخة المعلم والمرشد ونسخة الأهل.
- اعتماد الفنون والأنشطة المدرسية من المناهج الدراسية وليس مواد مساندة أو اختيارية.

توصيات تخص المعلم والإدارة المدرسية والتقويم

- الإلزام للمدرس بتجديد أهليته بالتدريس والتعليم وفق آلية اعتماد لشهادته ومؤهله المهني وخبرته السنوية ليس عبر التفتيس والإشراف من قبل الوزارة بل إنشاء جهة خاصة بهذا الشأن تعمل على الاعتماد الأكاديمي والمهني، فاختصاص المعلم لا يعني أحقيته للتدريس.
- التحول في مفهوم التدريس أو التعليم من التوصيل الجيد والفعال للعلوم والمعارف إلى التدريب والتوجيه وتيسير شؤون المعرفة وتعلم العلوم train، facilitate and manage، وتحول مفهوم التوجيه والإشراف إلى الإرشاد وتبادل الخبرة في حل المشكلات وفي تطوير الابتكارات والإبداعات لجعلها واقع & coaching & monitoring.
- عملية توظيف واستقطاب المعلمين يجب أن تعهد إلى شركات التوظيف الوسيطة والمستخدمة بكثرة في القطاع الخاص حيث تطبق معايير صارمة واختبارات دقيقة للترشيح والاختيار.
- ربط تقييم الأداء للمعلم بساعات تدريب ملزمة لإتمام تقييمه السنوي للتأكيد على تحديث مهاراته

ومعلوماته.

- استحداث شركات تعليمية لإدارة المدارس والتخلص من العمالة الإدارية والإشرافية وتحويل عقودها إلى القطاع الخاص والمملوك للدولة مع العلم أن قوانين القطاع الخاص تسمح بإنهاء الخدمة لمن لا يستحق فعقود القطاع الخاص واستمراريتها مبنية على آليات تقييم صارمه على عكس القطاع الحكومي.
- اعتماد آليات جديدة لتقييم المدرسين بعيدة عن توصيل المنهج فقط ، والتوجه إلى تشغيل كاميرات في فصوله عشوائية للتقييم المفاجيء ، واعتماد فرق جودة المعلم والتدقيق الداخلي.

توصيات تخص الفصول الدراسية والخدمات اللوجستية

- توحيد سعة الفصول الدراسية كمعيار أساسي لتنظيم الفصول وتطوير شكل الفصول وتغيرها بالتناسب كقاعات التدريب وورش العمل ، مما يحدث تغيراً في بيئة التعلم الإيكولوجية.
- إدخال الكاميرات وتعميمها (إشراك القطاع الخاص بالتكاليف) وتنويع الاستفادة منها بالرقابة والتقييم والاتصال والتواصل...إلخ.
- إيجاد شركات لوجستية وسيطة في مجال الخدمات التعليمية بنظام القطاع الخاص وتنافس هذه الشركات لتلبية أحدث المستلزمات للمدارس الحكومية وقطاعات التدريب والمشتريات في وزارة التربية.

توصيات تخص القوانين والتشريعات والدور الحكومي في إصلاح التعليم

- إعادة جميع قوانين وتشريعات التعليم وإصلاحه إلى طاولة التحديث والمراجعة واستحداث استراتيجية تعليمية تنموية وتلزمها إدارة حديثة ذات خلفية في إدارة المشاريع التنموية الخدمية ويستحسن أن تكون من الشركات التعليمية الخاصة.
- تجميع القوانين ووضعها في موقع إلكتروني وإدراجها للنقد والتقييم العام والاستماع لآراء العامة وتوسيع نطاق المشاركة في موضوع التحديث.
- استصدار قوانين تدعم دور البلديات والمحافظات في متابعة المدارس الواقعة ضمن منطقتها، وإنشاء فصول تقوية ولغات وبرامج حاسب آلي ، وتحاسب الدولة البلديات والمحافظات في حال عدم وجود أنشطة أو فعاليات.

توصيات تخص التخصصات العلمية واحتياجات سوق العمل

- التعاون مع مدراء التوظيف والتدريب والتطوير في مؤسسات وشركات القطاع الخاص ووزارات الدولة وأجهزة التوظيف الحكومية ، لإيجاد علاقة قريبة من مشروع إصلاح التعليم وإشباع احتياجات

سوق العمل.

- إعادة النظر في قوانين وتخصصات البعثات العلمية، وتخصصات الجامعات والمعاهد والكليات وللطلبة وللمعلمين.

- إعادة النظر في الأجهزة الحكومية المسؤولة عن التوظيف أو التعيين كالخدمة المدنية أو القوى العاملة أو شؤون الخريجين أو أيّاً ما كان مسماهاً، والتوجه إلى هيكلتها هيكلية تنظيمية أشبه بهياكل مؤسسات القطاع الخاص الشبيه، ووضع شروط حديثة لرؤساء ومدراء هذه الأجهزة لأنه من وجهة نظري أن المشكلة في هذه الأجهزة تكمن في جمود عقلية بعض قياداتها.

توصيات تخص القطاع الخاص ومؤسسات المجتمع المدني

- ضرورة إشراك القطاع الخاص وشركائه التعليمية في إدارة المدارس الحكومية، والاستفادة من مفهوم المسؤولية الاجتماعية في القطاع الخاص لتطوير موارد التعليم.
- ضرورة إشراك مؤسسات المجتمع المدني في الأنشطة والفعاليات والرقابة على مؤسسات التعليم.

المراجع والمقالات والأبحاث

- د. مفيد أبو موسى : التعليم المدمج والتعليم التقليدي والإلكتروني.
- أحمد السيد الكردي : موسوعة الإسلام والتنمية.
- تقرير وزارة التربية والتعليم لدولة الكويت حول المؤشرات التربوية ، 2007.
- تقرير المجلس الأعلى للتخطيط حول أداء الوزارات والجهات الحكومية في دولة الكويت ، 2014.
- تقرير البنك الدولي : إصلاح التعليم في دول الشرق الأوسط وشمال إفريقيا ، 2008.
- إصدار الأكاديمية العربية البريطانية للتعليم العالي 2012 حول التعليم.
- حسن بن علي : الفكر التربوي عند ابن القيم.
- أحمد بن محمد العيسى : إصلاح التعليم في المملكة.
- محمد منير مرسي : الإصلاح والتجديد التربوي في العصر الحديث.
- ويكيبيديا.
- فاروق الباز : محاولات جادة لإصلاح التعليم في مصر على خطى ماليزيا وسنغافورة —جريدة الشرق الأوسط.
- محمود فرغل : إصلاح منظومة التعليم في مصر —جريدة اليوم السابع.
- بدر محمد بدر : هل تريدون إصلاح التعليم — الجزيرة نت.
- اندي هارجريف ودين فك : الأبعاد الثلاثة للإصلاح —ترجمة عبدالحميد بن حمدي السيد.
- على الشريمي : إصلاح التعليم يبدأ من العقول —مركز آفاق للدراسات والبحوث.
- د.سلوى الجسار : التعليم والتنمية —جريدة أجيال الطلاية.
- د.سلوى الجسار : إشكاليات التعليم في الكويت —جريدة الوطن.
- رابطة تدريس التطبيق : ندوة جودة التعليم — جريدة الشاهد.
- U.S. Department of education: Education reform 2014.
- Yong Zhao: catching up or leading the way 2009.
- Stephen j. ball: Education reform a critical and post-structural approach 1994.
- Divide Miriam e: parents' gender and education reform 1993.
- NZCER press: scaling up education reform 2010.

التكفل بالتلاميذ ذوي المشكلات الدراسية في التشريع المدرسي الجزائري

د. يمينة مدوري

جامعة 20 اوت 1955 سكيكدة/الجزائر

aminapsy.ensg@yahoo.fr .

ملخص

لقد أصبحت المدرسة اليوم حقلاً يمكن ملاحظة فيه أنواع من الاضطرابات والمشكلات الدراسية التي قد تختلف في أصولها ومرجعياتها ولكنها تجتمع في أثارها السلبية المتجهة كلها إلى عرقلة الاكتساب الجيد للتلميذ وحرمانه في أحيان كثيرة من القدرة على المضي قدماً وتحقيق النجاحات الدراسية، وبالتالي ظهور حالات تأخر دراسي وصعوبات دراسية.

وقد كان تزايد عدد حالات التلاميذ الذين يعانون مشاكل دراسية مدعاة لتضاعف جهود الباحثين وتضافرها سعياً للحد من هذه المشاكل أو التقليل منها. هذا ما نتج عنه ظهور ما يدعى بالتربية الخاصة التي تحتوي على برامج تكفل تربوي مختلفة كالتربية الفارقة، وبيداغوجية الدعم.

هذه الأخيرة التي سعت وتسعى التشريعات المدرسية في الجزائر إلى تفعيلها لأن تطبيق مفهوم ديمقراطية التعليم وتكافؤ الفرص في المدرسة الجزائرية يقتضي اعتماد محاربة الفشل في التعليم والعناية بالتلاميذ الذين يعانون صعوبات تعوقهم عن التحصيل الجيد وتسبب لهم تأخراً دراسياً بسيطاً أو عميقاً. وقد حملت مداخلتنا سرداً تاريخياً لمختلف التشريعات المنظمة لبيداغوجية الدعم المعمول بها في منظومتنا التربوية، كما أدرجنا فيها توضيحاً لأشكال الدعم المعمول به في المدرسة الجزائرية والموجهة لتكفل بالتلاميذ الذي يعانون من تأخر دراسي شامل أو جزئي، كون هذه الفئة تحتاج إلى رعاية إضافية، تسمح لهم بتدارك النقص البين والملاحظ عليهم، وهذا ما توفره بيداغوجية الدعم.

المدخل

من حقوق الطفل التعليمية على مجتمعه أن يجد له مقعداً دراسياً عندما يكون مستعداً للالتحاق بالمدرسة، ولن يتلقى التعليم الذي يناسب استعداداته وقدراته، وأن ينجح في هذا التعليم ويحصل على ما يجعله مواطناً مثقفاً واعياً، وعاملاً منتجاً. وأن تشخص مشكلاته التعليمية إذا اعترضه صعوبات أو أصابه عجز أو إعاقة أو تأخر دراسي، و أن يقدم له العلاج المناسب للتغلب على هذه الصعوبات. ويمثل التأخر الدراسي أحد الصعوبات التعليمية التي تعاني منها جميع الأنظمة التعليمية في العالم. والبحث الدقيق في ظاهرة التأخر الدراسي، ويكشف أنه مشكلة معقدة ومنتشرة انتشاراً واسعاً، حيث لا يخلو نظام تعليمي أو مستوى دراسي من هذه الظاهرة. وتشير نتائج الدراسات إلى أن المتأخرين دراسياً تتراوح نسبهم بين 10 - 12٪ في أي مجتمع دراسي، ودراسات أخرى تشير إلى نسبة تتراوح بين 10 - 25٪ ودراسات أخرى حددتها بين 15 - 25٪، ودراسات أخرى أشارت إلى نسب أعلى من ذلك.

والحقيقة أنه مهما كانت أحجام النسب المئوية للتأخر الدراسي المتوصل إليها، فإن هذه الظاهرة تسبب إهداراً خطيراً في الجهود التعليمية، وتعرقل تقدم المدرسة والمجتمع على السواء، وتسبب التخلف التربوي والثقافي والاجتماعي والاقتصادي.

ونتيجة لخطورة آثار التأخر الدراسي فقد لقت هذه المشكلة اهتماماً عالمياً في الأوساط التربوية مما أدى إلى تضاعف جهود الباحثين وتضافرها سعياً لحل هذه المشكلة أو التقليل منها، وهذا ما نتج عنه ظهور ما يسمى ببرامج التكفل التربوي، ومنها بيداغوجية الدعم.

بيداغوجية الدعم

الدعم لغة يعني رد الأمر أو الشيء إلى نصابه واستقامته، كلما بدأ يميل وينحرف ويخرج عن القاعدة والمألوف. فالتلميذ الذي يتعثّر في التحصيل يحتاج إلى دعم وسند قبل أن يميل ويسقط مثل الشجرة أو الجدار.

والدعم اصطلاحاً، جملة من الأنشطة التعليمية المندمجة والتي تهدف بالإضافة إلى حصول التعلم لدى جميع التلاميذ أو معظمهم بشكل عادي، إلى تقديم تعليم فردي وقائي، ملائم للنقص الذي يتم اكتشافه خلال المراقبة المستمرة، وحتى يتمكن التلاميذ جماعات وأفراد، من تحقيق الأهداف المرسومة حسب إمكانياتهم وحسب متطلبات المستوى الدراسي الذي يوجدون فيه.

وتعتبر بيداغوجية الدعم واحدة من الاستجابات التي أظهرتها المدرسة حيال الصعوبات التي ظهرت عند التلاميذ دراسياً.

حيث ظهرت هذه التربة في سنوات الستينيات كنتيجة للانفجار المدرسي وما صحبه من زيادة في عدد التلاميذ ، واستمرار نظام التمدريس الإجباري.

واستخدمت هذه البيداغوجية في محاولة لتجاوز مشاكل التأخر وتكرار السنة ومعالجة التباين وعدم التجانس بين التلاميذ في الأقسام الدراسية.

في البداية انطلقت هذه البيداغوجية وهي تعتمد على مبادئ إيديولوجية تهتم بمجال ديمقراطية التعليم والتساوي في الفرص بين التلاميذ لتكتسي بذلك الطابع السياسي بدلاً من البحث عن أحسن الحلول التربوية للرفع من مستوى هؤلاء التلاميذ.

- بيداغوجية الدعم في التشريع الجزائري

إن تطبيق مفهوم ديمقراطية التعليم وتكافؤ الفرص في المدرسة الجزائرية يقتضي محاربة الفشل في التعليم والعناية بالتلاميذ الذين يعانون حالات صحية أو اجتماعية أو نفسية تعوقهم عن التحصيل الجيد ، وتسبب لهم تأخراً دراسياً بسيطاً أو عميقاً.

فالتلاميذ المتأخرين دراسياً هم تلاميذ عاديون يعانون صعوبات تؤثر على تحصيلهم الدراسي لأسباب ظرفية عارضة مما جعلهم محتاجين إلى دعم تربوي متخصص.

إن من مبادئ ديمقراطية التعليم في منظومتنا التربوية مبدأ تكافؤ الفرص وتحقيق مبدأ الإنصاف بين المتعلمين الذي يأتي في الدرجة الرابعة بعد مبادئ :

- الحق في التعليم.
- إجبارية التعليم الأساسي.
- مجانية التعليم.

إن كون فئة متعلمي التعليم المخصص يحتاج إلى رعاية إضافية ، لأن هذا التعليم يسعى إلى منح التلاميذ الذين يعانون من تأخر دراسي شامل أو جزئي تعليمًا خاصاً ، يسمح لهم بتدارك النقص البين والملاحظ عليهم نتيجة ظروف اجتماعية أو نفسية أثرت سلباً على مسارهم الدراسي.

وقد ورد في التشريع المدرسي الجزائري شكلين للدعم التربوي وهما كالآتي :

- شكلا بيداغوجية الدعم في التشريع الجزائري

النوع الأول الاستدراك

ويتمثل في تكفل المعلم بالمشكلات الدراسية التي يكتشفها بفضل الملاحظة والتقويم المستمر، إذ يلاحظ أن عدداً ضئيلاً من التلاميذ لا يتمكنون من متابعة الدروس. وهنا يقدم المعلم معالجة ظرفية وفورية بتنظيم حصّة أو حصص للاستدراك، التي من شأنها أن تسمح للتلميذ بالالتحاق بمستوى زملائه في القسم. هذا النوع من التكفل يتطلب من المعلم أن تكون لديه القدرة على القيام في أية لحظة من الدروس بتقييم مكتسبات التلاميذ وتشخيص المفهوم أو المفاهيم غير المكتسبة وتنظيم استدراك يستهدفها. ويعتبر الاستدراك جزءاً من الفعل التربوي، أين ينبغي أن نراعي القدرات الفردية للتلميذ والمعارف التي يجب أن يكتسبها والتي لم يتمكن منها، وفي هذه الوضعية يجب على المعلم أن يعتمد على تشخيص المفاهيم غير المكتسبة بواسطة التقييم الذي سيعلمه بطبيعة وسبب الصعوبات. إن المعلومات التي سيجمعها المعلم تشكل قاعدة للآليات البيداغوجية التي سيطبقها في حصص الاستدراك.

وهناك ثلاثة أنواع من الآليات البيداغوجية التي يجب على المعلم اختيار إحداها للتعامل مع أفواج الاستدراك وهي:

التعليم الانفرادي

وهو تعليم يراعي حاجات التلميذ ووتيرة تعلمه، ويعتمد على نتائج التقويم الشخصي الذي يحدد المفاهيم غير المكتسبة ونوع صعوبات التعلم التي يعاني منها، وللتكفل بهذه الصعوبات يجب على المعلم:

- برمجة وتوزيع المفاهيم المراد تعليمها لكل تلميذ حسب خصوصيته.
- تنظيم القسم بشكل مناسب وذلك بتشكيل الطاولة على شكل (U) حيث يسمح بالعمل في أفواج صغيرة عندما يكون بعض التلاميذ يعانون من نفس الصعوبات.

التعليم التنافسي

في إطار نفس النشاط لمجموعة من التلاميذ لكن يضيف المعلم عنصر السرعة في التنفيذ.

التعليم التشاركي

يعتمد على العمل التشاركي والنشاط الجماعي للتلميذ لإنجاز نشاط معين، مثل بناء شكل مكون من عناصر يجب تنظيمها.

- ويسمح هذا الأسلوب من التعليم بتنمية علاقات المشاركة والمساعدة بين التلاميذ وكذلك الإحساس بالانتماء إلى الجماعة.

- فضلاً عن ذلك فإن الأعمال الجماعية تحفز المراقبة لدى التلاميذ الذين يسطرون كفاءاتهم لمساعدة بعضهم البعض، وفيه يعي كل فرد مسؤوليته وطبيعة تقسيم العمل.

- ويتمثل دور المعلم في اختيار أحد الأساليب الثلاثة في تقديم التعليمات وتوجيه التلاميذ ومراقبة العمل وملاحظة سلوك كل واحد لضمان أفضل تكفل به.

النوع الثاني التعليم المكيف

- إن هذا النوع من التكفل يعتمد على جهاز وبيداغوجية خاصة وهو يعني التلاميذ الذين لم يأتي معهم النوع الأول بنتائج مرضية.

• وضع التعليم المكيف من طرف وزارة التربية منذ سنة 1982، لتكفل بالتلاميذ الذين يعانون صعوبات في التعلم لمدة سنتين.

• إن هذا النوع من الدعم يخص فقط تلاميذ المرحلة الابتدائية، وهو بخلاف الاستدراك الذي يمكن أن يستفيد منه كل تلاميذ المرحلة الدراسية حتى الثانوية منها.

• ويعرف التعليم المكيف بأنه نوع من التعليم العلاجي يوجه إلى التلاميذ الذين أظهروا عجزاً شاملاً في التحصيل الدراسي جعلهم يتأخرون عن زملائهم بسنتين دراسيتين، الأمر الذي يحتم تنظيم تعليم خاص بهم، ومكيف لظروفهم، يسعى إلى تدعيم ضعفهم وتمكينهم من تدارك ما فاتهم وبكيفية تجعلهم يكتشفون قدرتهم على التعلم ويسيروا في الاتجاه الذي يهيئهم تدريجياً للاندماج في الأقسام العادية.

- إن التلاميذ الموجهون للاستفادة من التعليم المكيف ليسوا متخلفين عقلياً، وإنما هم تلاميذ عاديون جعلتهم بعض الظروف يتأخرون في تحصيلهم الدراسي، ولضعف مستواهم إلى درجة تجعلهم عاجزين عن السير المنتظم والمفيد في الأقسام العادية، وهذا ما يحتم فتح أقسام خاصة بهؤلاء التلاميذ الذين يحتاجون إلى هذه الرعاية والذين لم تفدهم الحصص الاستدراكية

الأسبوعية.

المناشير الوزارية المتعلقة بالتعليم المكيف

منذ أخذ القرار من طرف وزارة التربية لفتح أقسام التعليم المكيف لفائدة التلاميذ المتأخرين دراسياً، أصدرت عدة مناشير لتنظيم هذا النوع من التعليم، ومن أهمها:

أولاً: المنشور رقم 194/م.ت/02 المؤرخ 10/10/1982

موضوعه

إجراءات فتح أقسام التعليم المكيف.

مضمونه

- تجديد شروط فتح أقسام التعليم المكيف وقبول التلاميذ فيها.
- فتح قسم التعليم المكيف مرتبط بوجود معلم مختص.
- عدد التلاميذ في القسم بين 15 و18 تلميذ.
- تعليم خاص بالتلاميذ الذين يعانون من تأخر دراسي شامل في مختلف المواد في نهاية السنتين الأوليتين.
- تعليم متخصص يستعمل وسائل تربوية مكيّفة حسب كل تلميذ.
- يذكر المنشور المتدخلون في مختلف مراحل الاستكشاف.
- إنشاء فوج تقني لمتابعة ومراقبة العمليات.
- يجب موافقة كتابية من طرف الأولياء على تسجيل الطفل في قسم التعليم المكيف.

ثانياً: المنشور رقم 1548 / م.ت/83/20 المؤرخ 16/04/1983

موضوعه

تنظيم حملة استكشاف الأطفال غير المتكفين.

مضمونه

- وضع منهجية موحدة لاستكشاف التلاميذ.
- تنصيب لجنة ولائية طبية نفسية بيداغوجية.
- تعيين أعضائها
- فحص طبي لكل الأعضاء المعنيين.
- فحص نفسي كذلك.

• مهام هذه اللجنة.

• موافقة كتابية للأولياء.

• إنشاء ملف خاص بالتلميذ.

ثالثاً: المنشور رقم 025/ت.م/84 المؤرخ في 1984/06/07

موضوعه

متابعة التلاميذ المسجلين بأقسام التعليم المكيف.

مضمونه

- تذكر الطابع المؤقت لقبول التلميذ فيقسم التعليم المكيف.
- يهدف دور آخر للجنة الطبية (ن - ب) وهو:
 - ملاحظة مستمرة وتقويم تقدم كل تلميذ ب.
 - وضع ملف الملاحظة تحت مسؤولية المعلم المختص.
 - الاطلاع على حالة كل تلميذ أثناء اجتماعات الثلاثية.
 - تحليل النتائج الدراسية قصد إدماج التلميذ في القسم العادي أو التكرار.

رابعاً: المنشور رقم 053/م.ت.ا/85/20 المؤرخ في 1985/10/09

موضوعه

التوقيت الرسمي المطبق في التعليم المكيف.

مضمونه

- توزيع ثلاثين ساعة (30 ساعة) الأسبوعية الواجبة على المعلم المختص.
- تحسيس المعلم على تنظيم توقيته حسب مميزات قسمه.
- يقترح جدول إسبوعي نموذجي.

خامساً: المنشور رقم 596/أ.ع/88 المؤرخ في 1988/12/13

موضوعه

التذكير بأهمية القواعد التي تخص التعليم المكيف.

مضمونه

- توظيف المعلمين المتخصصين ، التأكيد على ترشيح عدد من المعلمين الأكفاء لقضاء فترة تكوينية.
- على المفتشين أن يضاعفوا اهتمامهم بالتعليم المكيف.

- التذكير بتشكيلة ومهام أعضاء اللجنة الطبية النفسية البيداغوجية التي أصبحت تترأس من طرف مدير مركز التوجيه.

سادساً: المنشور رقم 24 / م.ت. م / 94 المؤرخ في 1994/01/29

موضوعه

النهوض بهذا النوع من التعليم والتكفل الأمثل بهذه الفئة من التلاميذ.

مضمونه

- يخص شروط فتح أقسام التعليم المكيف يمكن استثنائياً الاستعانة بمعلمي الأكفاء والراغبين في تأطير هذه الأقسام.
- تنصب اللجنة الطبية النفسية البيداغوجية على مستوى كل مقاطعة أو أكثر.
- تسند رئاسة اللجنة إلى مفتش التربية والتعليم الأساسي.
- من حق اللجنة اقتراح مكان فتح التعليم المكيف على مديرية التربية.
- من حق اللجنة أن تبادر في تكوين المعلمين وتحسيسهم بأبعاد وأهداف التعليم المكيف.
- تكلف اللجنة بمتابعة التلاميذ أثناء وبعد التعليم المكيف.
- يؤكد المنشور على أن تبرز ضمن الخرائط التربوية لمؤسسات أقسام التعليم المكيف.

سابعاً - المنشور رقم 1061 / و.ت. م.د. المؤرخ في 1996/10/08

موضوعه

التكفل بالتلاميذ ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة.

مضمونه

- عناية ورعاية التلاميذ المتأخرين دراسياً والمصابون بعاهة أو ببعض الأمراض المزمنة.
- فتح أقسام التعليم المكيف في مختلف المقاطعات التفتيشية.
- يكلف مفتش المقاطعة بمراقبة عمل معلمي التعليم المكيف.
- يلح هذا المنشور على مراعاة حالات التلاميذ المصابون بعاهاات (معوقون حركياً أو مصابون بأمراض مزمنة) وتوفير الظروف التربوية والمادية اللازمة والمناسبة التي تساعدهم وتسهل لهم التمدرس.

ثامناً : المنشور رقم 2.3.0/408 / 97 المؤرخ في 1997/02/10

موضوعه

تنصيب لجان استكشاف الخاصة بالتعليم المكيف.

مضمونه

• موافاة الوزارة بنسخ من محاضر تنصيب هذه اللجان وبرامج عملها خلال سنة 1997.

تاسعاً: قرار وزاري مشترك مؤرخ في 27/10/1998 ورقمه 2229 /و.ت / أ.ع

موضوعه

فتح أقسام لتعليم التلاميذ الماكثين في المراكز الاستشفائية ومراكز العلاج مدة طويلة.

مضمونه

• تطبق في هذه المراكز البرامج الرسمية بطرائق ووسائل مكيفة حسب الحالة الصحية لتلاميذ.

عاشراً: المراسلة الوزارية رقم 202/2.0.0/10 المؤرخ في 06/07/2010

موضوعه

إعادة تنظيم التعليم المكيف.

مضمونه

• فتح أقسام التعليم المكيف تفتح هذه المدارس متى دعت الحاجة إليها، ولا يجب أن يتجاوز عدد التلاميذ المتمدرسين بها أكثر من 15 تلميذ.

• التلاميذ المعنيون بالتعليم المكيف تتولى اللجنة الطبية النفسية التربوية على مستوى مقاطعة التفتيشية المنصوص عليها في المنشور رقم 433 المؤرخ في 09 ماي 2010 "تحديد قائمة التلاميذ الموجهين إلى قسم التعليم المكيف".

• دور اللجنة الطبية النفسية التربوية

أ- دراسة ملفات التلاميذ الذين رشحهم الفريق التربوي بالمدرسة من أجل اتخاذ القرار بشأنهم.

ب- ضرورة تنصيب هذه اللجان على مستوى المقاطعات التفتيشية غير المنصب بها، وإعادة تنشيط اللجان المنصبة.

• نشاطات التعلم والزمن البيداغوجي

أ- تركيز الأنشطة التعليمية على اللغات الأساسية وعلى تنمية مهارات التعبير الشفوي والكتابة والقراءة والحساب، التي تتضمنها مناهج الطور الأول من التعليم الابتدائي (السنة الأولى والسنة الثانية).

ب- الحجم الساعي الأسبوعي لعمل المعلمين فهو نفس الحجم الساعي الأسبوعي لمعلمي السنة الثانية ابتدائي.

- تأطير أقسام التعليم المكيف تعطى الأولوية في تأطير أقسام التعليم المكيف للمعلمين الذين باثروا العمل في التعليم المكيف (متخصصين كانوا أم عاديين).
- المتابعة لا بد من متابعة مستمرة لدى تقدم تلاميذ التعليم المكيف وتشخيص ما بقي يعترضهم من صعوبات، مع اقتراح خطط وطرائق لمعالجتها.
- التقييم والارتقاء يخضع تلاميذ التعليم المكيف إلى نفس التدابير والإجراءات التي يخضع لها زملاؤهم المتمدرسون في السنة الثانية.

حدود التعليم المكيف

على الرغم من المناشير العشرة الصادرة في محاولة تنظيم هذا الشكل من الدعم التربوي، إلا أنه يمكن حصر نقاط ضعفه فيما يلي :

- إنه دعم لا يشمل جميع الفئات العمرية أو جميع الصعوبات، حسب ما أشارت، والتي يعانون صعوبات في التعلم لمدة سنتين (مستوى السنة الثانية ابتدائي).
- إن هذا الدعم البيداغوجي قد لا يستفيد منه كل محتاج له، ذلك لأن قرار فتح قسم تكيف يعود إلى مفتشي التربية والتكوين، رغم أن الوزارة توصي بفتح قسم على الأقل للتعليم المكيف في كل مقاطعة تفتيشية، لكن يبقى قرار فتح القسم في الأخير بيد المفتش، فعلى سبيل المثال ورد عن مركز التوجيه المدرسي لولاية تلمسان أن عدد أقسام التكيف لسنة 2010/2009 ثلاثة أقسام، ولسنة 2011/2010 ستة أقسام. وهي غير كافية مقارنة بعدد الحالات التي تم استكشافها والمقدرة بـ 2800 تلميذ بحاجة إلى تعليم مكيف.

- النقص الكبير في عدد المؤهلين في برامجها والمهنيين سواء على مستوى التخطيط أو التنفيذ. ففي مجال تكوين المعلمين وتأهيلهم فقد شرعت الوصاية في تكوين المعلمين المتخصصين في التعليم المكيف بالمعهدين التكنولوجيين للتربية بالجزائر العاصمة ووهران، حيث تخرجت أول دفعة في جوان 1982، واستمر التكوين بوتيرة متذبذبة وإقبال محتشم، وذلك بسبب غياب الحوافز والتشجيعات التي تجعل المعلمين العاديين يقبلون عليه.

- بالإضافة إلى ضعف تأهيل خريجي هذه المعاهد، حيث يبقى مستواهم بعيداً عن الحد الأدنى المطلوب للقيام بالمهمة المنوطة بمعلم التعليم المكيف، ولأنهم في الأصل مجرد معلمين في المدارس

الابتدائية، ولا يتجاوز مستواهم التعليمي السنة الثالثة ثانوي في أغلب الأحيان، وبالتالي لا يمكن لمردودهم إلا أن يكون متواضعاً. أما عندما يتم اللجوء إلى المعلم العادي للقيام بهذه المهمة وسد العجز كما أكدت على ذلك الأمرية الوزارية رقم 24/م.ت.و/ 94 والمؤرخة في 1994/01/29 فالمرود يكون أسوأ.

- كذلك يجب الإشارة إلى غياب دور فعال وحقيقي للجنة الطبية النفسية البيداغوجية سواء على مستوى الاستكشاف والتشخيص أو خلال المتابعة.
- عدم وجود الوسائل التربوية والتجهيزات الكافية لتدعيم أقسام التكيف والرفع من فعالية هذا الدعم، فبالنزول إلى أرض الواقع نلاحظ أن أقسام التكيف تفتقر حتى لطاولات التعليم الفردي الذي هو أساس التعليم في أقسام التكيف، ويمكن اعتبار أقسام التعليم التحضيري أكثر تجهيزاً من أقسام التكيف.
- الاتجاه السلبي للأولياء وبعض المعلمين نحو هذا التعليم وهذا راجع إلى ضعف التوعية والإعلام.
- الخلط بين الفئة التي تحتاج إليه وفئة ذوي الحاجات الخاصة، وهذا مشكل يرجع في الأساس إلى ضعف الأدوات والإجراءات المتبعة خلال عملية الاستكشاف، واقتصار العملية على مستشار التوجيه والمعلم فقط أمام غياب بقية الأعضاء اللجنة الطبية النفسية والبيداغوجية.
- كما أن من طابوهات هذا الشكل من الدعم التربوي هو إشكالية إعادة إدماج هؤلاء التلاميذ في الأقسام العادية وقدرتهم على مواصلة الدراسة.

الخلاصة

إن كل ما ورد بخصوص بيداغوجية الدعم يبقى غير كافٍ ذلك لأنه لم يهتم أبداً بمعرفة أسباب الصعوبات عند التلاميذ ومراعاتها، هذا ما يعيق أهداف هذه التربية ويجعل كل الجهود تبوء بالفشل، لأن هذه التربية لا تعالج المصدر أو السبب وإنما تقدم إرشادات للحد من مظاهر المشكل التي تمس الجانب التحصيلي عند التلاميذ.

إضافة يمكن القول بأن فعالية هذه العملية محدودة مقارنةً مع معدل الفشل الدراسي.

﴿وَمَا تَوْفِيقِي إِلَّا بِاللَّهِ عَلَيْهِ تَوَكَّلْتُ وَإِلَيْهِ أُنِيبُ﴾ [هود:88]

التمكين التربوي تمكين المعلم (مبادرة قطرية تربوية رائدة)

أ. جيهان أبو العمرين
دولة قطر.

j.abuualamrin@sec.gov.qa

الإهداء

إلى كل من يعمل بصمت من أجل ورثة الأنبياء...

إلى كل معلم يبحث عن الاستقرار الوظيفي...

إلى كل وزارة تسعى لتنمية مهنية مستدامة...

إليكم جميعاً، أضع بحثي بين أيديكم

هذا والله الموفق

مقدمة البحث

يُعتبر المعلم حجر الزاوية في العملية التعليمية التربوية حيث يُسهم في تطوير المجتمع ونموه من خلال دوره الحيوي في تربية النشء وتعليمه وتثقيفه وتأهيله لخدمة دينه ووطنه. ومن أهم الموضوعات التنموية التي يركز عليها تقدم المجتمعات وقدرتها على مواجهة التحديات إعداد المعلم وتأهيله لبناء الإنسان المبدع والقادر على الابتكار والتطوير، ولقد أدرك مركز التدريب والتطوير التربوي في وزارة التعليم والتعليم العالي هذه المستجدات التعليمية الملحة من خلال إطلاقه مبادرة «التمكين التربوي» والتي تهدف إلى تأهيل خاص للمعلمين الجدد من خلال الحصول على فرص تنمية مهنية عالية الجودة تحت مسمى «معلم المستقبل، قائد المستقبل»، ولأهمية ما سبق سأضع بين أيديكم مبادرة قطرية تربوية تهدف إلى مايلي :

- إرشاد المعلم الجديد وتعريفه بتقنيات التعليم ودعمه بالاستراتيجيات وتوجيهه للنجاح في السنة

الأولى من التعليم في دولة قطر، مما سيشجعهم على الاستمرار.

- تعزيز البيئة التعليمية التعاونية في المدارس التي ستعود بالفائدة على جميع المعلمين والطلاب.
- المساهمة في دعم المستويات المتزايدة من إنجازات الطلاب.

قامت هذه المبادرة على رصد إشكالية تعاني منها المدارس المستقلة في قطر في بداية كل عام دراسي وخاصة مع المعلمين المستقطبين من الخارج وهي: تسرب الكثير من المعلمين من مدارسهم، الإضراب في الإدارة الصفية في الثلاثة الشهور الأولى، تراجع الناحية السيكلوجية للمعلمين المغتربين، وعليه، فقد أدرك مركز التطوير والتدريب التربوي تلك الإشكالية من خلال إطلاقه تلك المبادرة التي يقوم بها بالتعاون مع مختلف الإدارات وتتضمن فئة المعلمين الجدد معلمين قطريين وغير قطريين ينخرطون لأول مرة في نظام التعليم في الدولة. يقوم البرنامج التأسيسي على أربعة أطر رئيسة: التعريف بالجوانب الثقافية، والتدريب التعريفي، والإرشاد، والاندماج الاجتماعي.

وبعد، فإن كان في هذا البحث الكثير من النواقص فأملني أنني أرسم مع غيري طريقاً تأسيسياً لتطوير المعلم أينما كان ليكون رافداً من روافد التنمية المهنية المستدامة، إضافة إلى المساهمة في تمهيد الطريق لغيري من الباحثين في نشر وتطوير أفكار مهنية ترتقي بأداء المعلمين وتساعد على تخطيطهم لكافة العقبات التي تواجههم في السنوات الأولى من عملهم.

والله ولي التوفيق

الفصل الأول

التعريف بالمبادرة

تعتبر مهنة التعليم من المهن التي يعتز بها الإنسان على مرّ العصور والأجيال، فالمعلم هم حجر الزاوية في العملية التعليمية التربوية حيث يُسهم في تطوير المجتمع ونموه من خلال دوره الحيوي في تربية النشء وتعليمه وتثقيفه وتأهيله لخدمة دينه ووطنه ومن أهم الموضوعات التنموية التي يركز عليها تقدم المجتمعات وقدرتها على مواجهة التحديات العديدة والمتسارعة هو موضوع إعداد المعلم وتأهيله لبناء الإنسان المبدع والقادر على الابتكار والتطوير وبالتالي مواكبة التطورات العالمية واللاحق بركب الأمم المتقدمة ولذلك تتضح الحاجة إلى معلم جديد لمجتمع جديد ولأجيال جديدة.

ولأن المعلم هو صاحب رسالة مقدسة وشريفة فلا بد من إعدادة حتى يؤدي الرسالة على أكمل وجه، ولقد أدرك مركز التطوير المهني في وزارة التعليم والتعليم العالي هذه المستجدات التعليمية الملحة

من خلال إطلاقه مبادرة «التمكين التربوي» والتي تهدف إلى تأهيل خاص للمعلمين الجدد من خلال الحصول على فرص التنمية المهنية التي توفرها وزارة التعليم والتعليم العالي لموظفيه والارتقاء بالعملية التعليمية ارتقاءً يستند إلى الجودة والتمكن والذي ينعكس بدوره على الواقع التعليمي إيجابياً فيما بعد؛ وعليه فإن مركز التدريب والتطوير التربوي في دولة قطر والذي يتبع المجلس العالي للتعليم يهدف إلى توفير مجموعة واسعة من فرص تطوير مهني عالية الجودة تخدم المعلمين وقادة المدارس العاملين في قطاع التعليم في دولة قطر. وسيقدم مركز التطوير المهني دورات وبرامج مبنية على احتياجات التدريب التي تم تحديدها وعلى الفجوات التي يعاني منها المعلمين في مسيرتهم في التطوير المهني ومتوافقة مع أولويات سياسة التعليم في الدولة.

مبادرة إعداد برامج التأهيل والتهيئة الوظيفية للمعلمين الجدد

أهداف المبادرة

- 1- تطوير وتقديم برنامج التأهيل الوظيفي للمعلمين الجدد على جميع المستويات. ويشمل هذا البرنامج عنصر الإرشاد.
- 2- وضع وتنفيذ برنامج شامل للتهيئة والإرشاد للمعلمين الجدد غير القطريين والذي سيتم إعدادهم للعيش في المجتمع القطري والعمل في المدارس المستقلة.
- 3- وضع نظام للتقييم لرصد التقدم والنجاح من المعلمين الجدد في السنة الأولى.

عناصر برنامج التأهيل الوظيفي

يوفر البحث لمن يرغب في الاطلاع عليه:

- مصدراً لقادة المدارس المشاركة في توجيه المعلمين الجدد.
- دليلاً لضمان جودة الممارسات للإرشاد.
- اتساقاً تتابعي للممارسات عن طريق تقديم التوجيه للمعلمين الجدد.

ويمكن تحديد الغرض من هذا البرنامج، فيما يلي:

- إرشاد المعلم الجديد وتعريفه بتقنيات التعليم ودعمه بالاستراتيجيات وتوجيهه للنجاح في السنة الأولى من التعليم في دولة قطر.
- تمكين جميع المعلمين الجدد من النجاح في عامهم الأول مما سيشجعهم على الاستمرار.
- تعزيز البيئة التعليمية التعاونية في المدارس التي ستعود بالفائدة على جميع المعلمين والطلاب.

- المساهمة في تقدم وارتفاع مستويات إنجازات الطلاب.
- ضمان البداية الناجحة للعام الدراسي من جانب المدرسين.
- تسهيل الانتقال السلس للمدرسين مهنيًا في مدارس قطر المستقلة.
- تعزيز مهارة المدرس وأدائه.
- تمكين المدرسين من تطوير معرفة عملية للقسم والصف وبناء سياسات وإجراءات متدرجة.
- تبني الممارسة التعاونية بين المدرسين.
- تعزيز ثقافة مدرسية بشأن التعلم المستمر.
- تسهيل المسؤولية الفردية للمدرسين.
- إثراء أخلاقيات المدرس بمنع عزله.

الفصل الثاني

1- الفئة المستهدفة من المبادرة

يستهدف البرنامج التأسيسي (تمكين) المعلمين الجدد كلاً من :

- المعلمون القطريين وغير القطريين الجدد (خريجي جامعة قطر).
- المعلمون غير القطريين الجدد (من خارج الدولة).

2- عناصر البرنامج التأسيسي

يتضمن البرنامج التأسيسي العناصر الأربعة التالية :

- 1- التعريف بالجوانب الثقافية.
- 2- التدريب التعريفي.
- 3- الإرشاد.
- 4- الاندماج الاجتماعي.

يهدف البرنامج إلى مايلي :

- أ. تعريف المعلمين الجدد غير القطريين بالجوانب الثقافية للمجتمع القطري لأجل تمكينهم من تحقيق النجاح في عملهم وامتلاك الثقة وتلقي الدعم اللازم داخل البيئات الصفية الجديدة التي سيعلمون فيها.
- ب. تمكين المعلمين الجدد من تحقيق النجاح في عامهم الأول من خلال تخصيص معلمين مُرشدين يقدمون لهم الإرشاد والرعاية.
- ت. إعداد المعلمين الجدد من خلال بناء مهاراتهم ومعارفهم للقيام بعملهم بفاعلية داخل الصفوف الدراسية.

- ث. الارتقاء بأساليب التدريس الفردية التي تشجع على الابتكار والإبداع في التدريس.
- ج. تطوير أداء المدرسين من خلال غرس ثقافة التطوير المهني المستمر بما يتواءم مع المعايير المهنية الوطنية للمعلمين.
- ح. تشجيع المعلمين على إظهار اهتمامات مهنية بشكلٍ مستمر تجاه الطلبة وأسرههم كون ذلك يُعد جزءاً من مجتمع التعلم في المدارس.
- خ. الاحتفاظ بالمعلمين أصحاب الأداء العالي الذي يساهمون بتحقيق مخرجات تعلم متميزة لدى كافة الطلبة.

1- التعريف الثقافي للمعلمين الجدد غير القطريين من الخارج

- رؤية قطر الوطنية 2030.
 - الوعي بالثقافة والتاريخ ونمط حياة المواطنين في دولة قطر.
 - فهم معايير المناهج الوطنية وطريقة تنفيذها في بيئة التعلم الصفية.
 - التعرف على كيفية عمل المدارس لتقديم أفضل خدماتها للطلبة وأسرههم.
 - الدعم الاجتماعي وبناء العلاقات لجعل المعلمين يشعرون بارتباطهم مهنيًا بمجتمع المدرسة.
- وسيتّم تقديم هذا البرنامج لأكثر من 800 معلم جديد غير قطري من خارج قطر في شهر أغسطس 2015 من الساعة 00:00 – 00:02 بعد الظهر.

2- التدريب التعريفي:

- كما سيشارك المعلمون القطريون وغير القطريين الجدد من داخل الدولة زملاءهم (غير القطريين من خارج قطر) في برنامج تعريف المعلمين الجدد لمدة خمسة أيام في شهر سبتمبر 2015، مستخدمين في البرنامج أسلوب العروض البصرية والنقاشات الجماعية والأنشطة التحفيزية وسيعمل البرنامج على توفير ما يلي:
- أساليب إبداعية للمعلمين الجدد، لإعدادهم للعمل خلال الأسابيع الأولى من العام الدراسي الجديد ضمن بيئة ثقافية جديدة.
 - استراتيجيات إيجابية لإدارة الصف والحفاظ على النظام داخله، وضبط سلوك الطلبة.
 - المعرفة بمعايير المناهج القطرية وكيفية تطبيقها كون ذلك يُعدّ من مكونات خطط الدروس المتميزة.
 - طرق متابعة مستوى تطور الطالب وتقديمه من خلال أساليب التقييم الرسمية وغير الرسمية.
 - نصائح وأفكار لإشراك أولياء الأمور بفاعلية من خلال التواصل الجيد معهم.
 - فرص لتأسيس شبكات مهنية وتقديم الدعم والمشاركة من خلال إنشاء روابط للمعلمين المستجدين وتأسيس منتدى المعلمين الجدد على الإنترنت.

تعريف المعلمين الجدد			عنوان البرنامج
رقم الوحدة	الوحدة 1	الوحدة 2	الوحدة 3
عنوان الوحدة	خلق بيئة فعالة للتعلم	الإدارة الصفية الفعالة	معايير المناهج وخطط الدروس
الوقت	خمس ساعات ونصف في مركز التطوير المهني	خمس ساعات ونصف في مركز التطوير المهني	خمس ساعات ونصف في مركز التطوير المهني
الأهداف	1- إظهار الاستعداد للأيام الأولى من المدرسة من خلال استكمال قائمة التحقق وكتابة قائمة بالكلمات الجديدة عليه في اللهجة القطرية. 2- القدرة على تفعيل استراتيجيات محددة لجعل الطلبة يشعرون بالراحة وأنهم مرحب بهم في الأيام الأولى من المدرسة. 3- معرفة العناصر الأساسية للتعلم التعاوني والقدرة على تطبيقها في موقف للتعلم النشط. 4- القدرة على مناقشة قيمة دعم الطلبة لبعضهم البعض في الفصل الدراسي الذي يضم طلبة بمستويات متنوعة وذلك من خلال ذكر طرق محددة لتوزيع الطلبة في مجموعات بحسب الأنشطة. 5- القدرة على مناقشة سبل تطبيق الأنشطة التمهيدية وكسر الجليد في الفصل الدراسي للحفاظ على اشتراك الطلبة والاستحواذ على اهتمامهم. 6- إظهار الاستعداد للأيام الأولى من المدرسة من خلال استكمال قائمة التحقق وكتابة قائمة بالكلمات الجديدة عليه في اللهجة القطرية. 7- القدرة على تفعيل استراتيجيات محددة لجعل الطلبة يشعرون بالراحة وأنهم مرحب بهم في الأيام الأولى من المدرسة. 8- معرفة العناصر الأساسية للتعلم التعاوني والقدرة على تطبيقها في موقف للتعلم النشط. 9- القدرة على مناقشة قيمة دعم الطلبة لبعضهم البعض في الفصل الدراسي الذي يضم طلبة بمستويات متنوعة وذلك من خلال ذكر طرق محددة لتوزيع الطلبة في مجموعات بحسب الأنشطة. 10- القدرة على مناقشة سبل تطبيق الأنشطة التمهيدية وكسر الجليد في الفصل الدراسي للحفاظ على اشتراك الطلبة والاستحواذ على اهتمامهم.	1- القدرة على مناقشة وإعداد قائمة للأدوات الاستباقية لإدارة الفصول الدراسية مما يحد من المشكلات السلوكية المحتملة. 2- تعلم قيمة وضع قواعد صفية، والقدرة على عقد جلسة مع الطلبة لصياغة هذه القواعد. 3- القدرة على تحديد أهداف إساءة السلوك وسبل المعالجة الإيجابية لاحتياجات الطلبة غير المتحققة. 4- فهم لغة التشجيع والقدرة على استخدامها مع الطلبة. 5- القدرة على مناقشة وتطبيق استراتيجيات السلوك عند النظر في سيناريو طالب محدد. 6- القدرة على مناقشة تقنيات واستراتيجيات لتعزيز السلوك الإيجابي لدى الطلبة. 7- القدرة على مناقشة وإعداد قائمة للأدوات الاستباقية لإدارة الفصول الدراسية مما يحد من المشكلات السلوكية المحتملة. 8- تعلم قيمة وضع قواعد صفية، والقدرة على عقد جلسة مع الطلبة لصياغة هذه القواعد. 9- القدرة على تحديد أهداف إساءة السلوك وسبل المعالجة الإيجابية لاحتياجات الطلبة غير المتحققة. 10- فهم لغة التشجيع والقدرة على استخدامها مع الطلبة. 11- القدرة على مناقشة وتطبيق استراتيجيات السلوك عند النظر في سيناريو طالب محدد. 12- القدرة على مناقشة تقنيات واستراتيجيات لتعزيز السلوك الإيجابي لدى الطلبة.	1- القدرة على التعرف على عناصر الدرس الناجح ووضع قائمة بها ومناقشتها. 2- التعرف على معايير المناهج الوطنية والقدرة على تطبيق هذه المعرفة على مستوى صفي معين مع إعداد دروس تفي بتلك المعايير. 3- التعرف على كيفية تحديد أنماط تعلم الطلبة والقدرة على إظهار هذه المعرفة في نشاط. 4- التعرف على نمط التعلم الشخصي وتحديد مدى تأثيره على طريقة التدريس. 5- التعرف على العناصر الأساسية لمراعاة الفروق الفردية عند إعطاء التعليمات والقدرة على تنفيذ عنصر واحد منها على الأقل في درس. 6- القدرة على التعرف على عناصر الدرس الناجح ووضع قائمة بها ومناقشتها. 7- التعرف على معايير المناهج الوطنية والقدرة على تطبيق هذه المعرفة على مستوى صفي معين مع إعداد دروس تفي بتلك المعايير. 8- التعرف على كيفية تحديد أنماط تعلم الطلبة والقدرة على إظهار هذه المعرفة في نشاط. 9- التعرف على نمط التعلم الشخصي وتحديد مدى تأثيره على طريقة التدريس. 10- التعرف على العناصر الأساسية لمراعاة الفروق الفردية عند إعطاء التعليمات والقدرة على تنفيذ عنصر واحد منها على الأقل في درس.
رقم الوحدة	الوحدة 4		الوحدة 5
عنوان الوحدة	تقييم الطلبة والمعايير الجديدة للمعلمين		بناء علاقة شراكة مع أولياء الأمور
الوقت	خمس ساعات ونصف في مركز التطوير المهني		خمس ساعات ونصف في مركز التطوير المهني

الأهداف	1- القدرة على التعرف على الاختلافات بين التقييم الرسمي وغير الرسمي وقيمة كل منها. 2 - القدرة على إظهار اثنين على الأقل من أشكال التقييم غير الرسمي أثناء نشاط المحاكاة الصفية. 3-القدرة على التعرف على الاحتياجات العلاجية للطلاب والحاجة إلى تعديل المنهج ورفعها إلى مستوى أعلى من خلال تقييم غير رسمي. 4-إظهار فهم للمعايير المهنية الوطنية للمعلمين ومتطلبات البرنامج التأسيسي.	1- القدرة على التعبير عن العديد من الفوائد من بناء شراكات مهنية قوية مع أولياء الأمور. 2- القدرة على إظهار فهمها لأساليب التواصل الرئيسية الأربعة وقيمة الانتقال السلس» إلى أنماط أخرى عند التعامل مع أولياء الأمور. 3- إظهار القدرة على استخدام مهارة الاستماع النشط عند التعامل مع سيناريو تمثيلي مع ولي أمر. 4- القدرة على إعطاء التغذية الراجعة الإيجابية والسلبية للوالدين بشأن طفلهم. 5- القدرة على كتابة تعهد بالالتزام باستراتيجيات محددة لاستخدامها في السنة الدراسية المقبلة والتي من شأنها بناء علاقات إيجابية مع أولياء الأمور.

3 - إرشاد المعلمين الجدد

وتتمثل أهداف محتوى إرشاد المعلمين فيما يلي :

- تقديم الدعم والإرشاد الضروري للمعلمين الجدد خلال عامهم الأول في التدريس.
- تمكين المعلمين الجدد من الحصول على فرص تدريب أثناء صقل مهاراتهم في التدريس داخل الصفوف.

- توفير تغذية راجعة إيجابية للمعلمين الجدد وتزويدهم باستراتيجيات وتقنيات جديدة من معلم يتمتع بالخبرة. وفي هذه الحالة سيكون هذا الشخص هو منسق المادة مع وجود دعم وإرشاد من النائب الأكاديمي.

وصف أدوار مرشدين المعلمين : سيقوم منسقو المواد بدور مرشد المادة مع وجود دعم وإرشاد من النائب الأكاديمي. وقد أعد مركز التطوير المهني برنامجاً تدريبياً مدته خمسة أيام للمنسقين المرشدين وتدريب فيه 47 شخصاً من قادة المدارس لكي يقوموا هم بتدريب غيرهم في المرحلة اللاحقة.

تصف النقاط التالية دور المنسق المرشد :

- 1 - المشاركة في سلسلة جلسات تدريب المرشدين المنسقين للمعلمين الجدد.
- 2 - إدراك أن الإرشاد يعد التزاماً مستمراً لدعم المعلمين الجدد الذين ينخرطون في مجتمع التعلم المهني المدرسي.
- 3 - عقد لقاءات مع المعلمين المستجدين بمعدل ساعتين إلى ثلاثة ساعات أسبوعياً بشكل رسمي أو غير رسمي بحيث يتم التركيز خلال هذه الاجتماعات على المسائل الشخصية والمهنية.
- 4 - تقبل الملاحظات والتغذية الراجعة والمشاركة في التعليم التأملي.
- 5 - أن يكون على استعداد أن يشاهده معلمين جدد أثناء تقديمه للدرس والمشاركة في المناقشات

المتعلقة بالدرس التي تم مشاهدته من قبلهم.

6- أن يقدم مقترحات بشأن أية برامج تدريبية أو ورش عمل أو مصادر يمكن استخدامها لتحسين عملية التدريس للمعلمين الجدد.

7- أن يشجع المعلمين على المواظبة على طرح أسئلة هامة حول توقعاتهم حول تعلم الطلبة.

8- شرح كيفية تقييم دليل التعلم الفعلي للطلبة وما عليهم فعله لدعم الطلبة المتعثرين وإثارة التحدي لدى الطلبة المتفوقين.

9- تيسير عملية الحصول على المصادر والتواصل بين المعلمين الجدد والمعلمين الآخرين ومدير المدرسة.

10- تقديم الدعم للمعلمين الجدد من خلال الإصغاء وتشارك الخبرات.

11- دعم المعلمين الجدد من خلال حضور العروض التي يقدمها طلبتهم والوسائل التعليمية التي يعدها الطلبة ويعرضوها أمام الآخرين.

12- أن يقوم بدور المدرب والصدّيق في مجال التعلم.

13- أن يقدم نماذج يحتذى بها فيما يتعلق بسمات القائد التربوي متضمنة التعلم المهني والممارسات التأملية.

14- الحفاظ على الاحترام من ناحية مهنية والسرية بشأن العلاقة الإرشادية.

15- تيسير بناء العلاقات والزمالة المهنية من خلال تطوير رابطة المعلمين الجدد الإقليمية.

سيتم تقديم التدريب الخاص بمنسقي المواد من خلال العروض البصرية ومجموعات النقاش والأنشطة المثيرة للتفكير، وفق ما يلي:

- استراتيجيات التواصل لدعم المعلمين الجدد في أدوارهم.
- التشارك بالمهارات لتمكين تقديم التغذية الراجعة الفعالة للمعلمين الجدد.
- طرق العمل كقائد مرجعي للمعلمين الجدد.
- فنيات التدريس ودعم السلوك للتشارك بها مع المعلمين الجدد.
- المهارات في تدريب المعلمين الجدد عن كيفية عقد علاقات الشراكة مع أولياء الأمور.

وفيما يلي جدول الأيام الخمسة لوحدات التدريب للمنسق المرشد مع أهداف التعلم:

تعريف المعلمين الجدد			عنوان البرنامج
رقم الوحدة	الوحدة 1	الوحدة 2	الوحدة 3
عنوان الوحدة	دور المنسق المرشد	مهارات التواصل والتشارك للمنسق المرشد	المنسق المرشد كدليل ومرجع للمعلمين الجدد
الوقت	خمس ساعات ونصف في مركز التطوير المهني	خمس ساعات ونصف في مركز التطوير المهني	خمس ساعات ونصف في مركز التطوير المهني
الأهداف	1 - القدرة على مناقشة أدوار ومسؤوليات المنسق المرشد. 2 - سرد مراحل المعلمين المبتدئين واحتياجاتهم. 3 - التعرف على عوامل العلاقة الوثيقة بين المنسق المرشد والمسترشد وتتمكّن من توضيح كيفية تأسيس علاقة مماثلة. 4 - التعرف على أهمية السرية في علاقة الإرشاد. 5 - التعبير لفظياً عن أهمية تأسيس الزمالة في علاقة الإرشاد.	1 - تحديد عناصر أسلوب الإرشاد الخاص بك وكيفية الاستعانة بها في العمل مع المعلمين. 2 - فهم ثلاثة أنواع من أنواع التشاور والقدرة على استخدام كل منها استخداماً ملائماً. 3 - القدرة على تطبيق مهارات الاستماع الفعّالة ضمن علاقة الإرشاد. 4 - القدرة على استخدام استراتيجيات محدّدة لتقديم ردود الفعل الملائمة.	1 - القدرة على ابتكار حقيّة دعم للمعلمين الجدد. 2 - التعرف على كيفية إرشاد المعلمين لوضع القواعد الصفية. 3 - توفير استراتيجيات للمعلمين حول كيفية التعرّف إلى طلابهم. 4 - إرشاد وتوجيه المعلمين في وضع هيكل لدروسهم اليومية.

تعريف المعلمين الجدد		عنوان البرنامج
الوحدة 5	الوحدة 4	رقم الوحدة
تشجيع روح الشراكة في علاقة الإرشاد	المنسق المرشد كموجه لممارسات التدريس الفعالة	عنوان الوحدة
خمس ساعات ونصف في مركز التطوير المهني	خمس ساعات ونصف في مركز التطوير المهني	الوقت
1 - فهم كيفية تدريب المعلمين تدريباً فعالاً على طريقة التواصل مع أولياء الأمور. 2 - التعرف على كيفية تدريب المعلمين لعقد اجتماعات فعّالة مع أولياء الأمور وإطلاعهم على المستجدات التي تهمهم. 3 - فهم طرق ابتكار مجتمع للمتعلمين في الصف ومساعدة المعلمين على القيام بذلك. 4 - التعرف على طرق تطبيق جوانب الإرشاد الفعّال والقدرة على القيام بذلك.	1 - القدرة على تقديم استراتيجيات سلوكية محدّدة للمعلمين الجدد 2 - القدرة على التشارك في أنواع التقييم غير الرسمي النافعة في الصفّ وتقديم أمثلة عنها. 3 - سرد استراتيجيات التعليم المختلفة التي تلبي احتياجات مختلف المتعلمين وتقديم أمثلة عملية عنها. 4 - مناقشة العضلات السلوكية والتعليمية المحتملة وكيفية حلّها.	الأهداف

4 - الدمج الاجتماعي للمعلمين الجدد

كجزء من البرنامج التأسيسي، سيحظى كافة المعلمين الجدد بفرصة الانضمام إلى رابطة المعلمين الجدد، التي سينظمها نواب المديرين إقليمياً، والمشاركة في اجتماعاتها الشهرية. ستعمل هذه الرابطة على توفير فرص غير رسمية لبناء العلاقات والمناقشات الجماعية بين المعلمين الجدد. وسيعمل نواب المديرين على إدارة هذه الاجتماعات التي ستحد من العزلة التي يشعر بها المعلمون الجدد وستشكل القاعدة التي تبنى عليها علاقات الزمالة بين المعلمين.

كما سيتمكن المعلمون الجدد من التواصل مع بعضهم البعض والتشارك بأفكارهم من خلال منتدى المعلمين على الإنترنت. وسيتم تطوير هذا المنتدى وإتاحته للاستخدام في شهر تشرين الأول/أكتوبر 2015.

5- لمحة عامة عن التقييم

سيتم تقييم المعلمين الجدد وفقاً للمعايير المهنية الوطنية للمعلمين خلال إجراءات منحهم الرخص.

وسيتضمن هذا :

- متابعة خطط الدروس التي يعدونها.
- المشاهدات الصفية.
- مراقبة تقدم الطلبة وأدائهم بمرور الوقت.
- التواصل مع أولياء الأمور.

الخاتمة

تؤدي برامج التطوير المهني للمعلمين دوراً مهماً في إعداد المعلمين إعداداً جيداً وتطوير قدراتهم بشكل سينعكس على تحسين الممارسة التعليمية وبالتالي زيادة تحصيل الطلاب. وتأتي مبادرة التمكين التربوي - معلم اليوم قائد المستقبل - برعاية وزارة التعليم والتعليم العالي في دولة قطر للمعلمين الجدد جزءاً من حزمة متكاملة من برامج ومشاريع الخطة الاستراتيجية لتطوير التعليم العام في الدولة، والتي ينفذها مركز التدريب والتطوير التربوي لهذا كان هذا البحث الذي حاولت فيه تسليط الضوء على المبادرة بأهدافها ومخرجاتها المتوقعة، محددة فيه معالم الخطة التنفيذية للمبادرة والمستهدفين منها.

إن الرؤية المستقبلية للنظم التربوية تتطلب مهارات أساسية لا بد من إتقانها كالتكيف والمرونة واستيعاب التغير السريع في البيئة المحيطة محلية وعالمية والقدرة على نقل الأفكار بأسرع الوسائل وأدقها، والعمل على تطوير قدرات ومهارات المعلم والمتعلم في العملية التعليمية، واستيعاب الوسائل التكنولوجية الحديثة للتطوير والارتقاء المهني والوظيفي لذلك تؤمن وزارة التعليم والتعليم العالي في دولة قطر ممثلاً في مركز التدريب والتطوير التربوي بأهمية تدريب وتأهيل وتنمية المعلم في كافة الجوانب الأكاديمية والمهنية والوظيفية وذلك من خلال برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة وفي أثنائها والذي ينعكس بدوره مستقبلاً على المعلم ويرتقي بالحصيل الأكاديمي للطلاب فيما بعد محققاً بذلك رؤية الدولة وأهدافها المستقبلية.

التوصيات

حيث أنني لا أدعي استيفاء الموضوع كاملاً من حيث الدراسة المستفيضة بحكم الأطر المنهجية والأكاديمية للبحث، فإنني أتمنى من الباحثين أن ينطلقوا من حيث انتهيت وأن يأخذوا بفكرتي في سبيل التطوير والنماء بما يعود بالخير على مؤسساتنا التعليمية والتربوية مستقبلاً.

هذا والله الموفق

المراجع العلمية المراجع العربية

- عز وإسماعيل عفانة ، ونائلة نجيب الخرندار «التدريس الصّفيّ بالدّكاءات المتعدّدة».
- الحسين ، بدر. «مهارات التأثير والإقناع عندالمعلّمين».
- الأحمد ، خالد طه ، 2004 ، إعداد المعلم وتدريبه ، منشورات جامعة دمشق.
- البهواشي ، السيد عبد العزيز ، 2004 ، تصور مقترح لتطوير النمو المهني في ضوء التغيرات المستقبلية في وظائف وأدوار المعلم وتجارب بعض الدول ، ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر العلمي السادس : تكوين المعلم (1) ، القاهرة ، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس.
- راشد ، علي ، 1996 ، اختيار المعلم وإعداداته ودليل التربية العملية ، ط1 ، القاهرة ، دارالفكرالعربي اللائحة الداخلية لكلية التربية ، جامعة الأزهر ، 1997 -
- الزعانين ، جمال وجبران ، وحيد 2007 - معايير اختيار المعلمين ومقارنته بمعايير عالمية ، ورشة العمل بعنوان (العلاقة التكاملية بين التعليم العالي والتعليم الأساسي) برامج تدريب وإعدادالمعلمين. جامعةالأقصى ، غزة.

المراجع الأجنبية

- 1- Clan Hass ، "L n service Education To day" in fifty siscth year look at the Nation al so ciety for the study of Education part I chicyo 1974- p. g.
- 2- Kadir ، M.A. "The Relative importance of profess ion al competentclis in the practice of adult Education in Thailand and a program of a achieving selected Behaviors through self study Materiald" Ph. D. thes is Florida state University ، 1976 ، P. 31.
- 3- Mezfirow ، J ، and C lady I rsh Priorities for Experimentation and Development in adult Basic Education ، New York ، Columlira University ، teachers ، college ، 1979 ، P60.

ملخص البحث باللغة العربية

إن الرؤية المستقبلية للنظم التربوية تتطلب مهارات أساسية لا بد من إتقانها كالتكيف والمرونة واستيعاب التغير السريع في البيئة المحيطة محلية وعالمية والقدرة على نقل الأفكار بأسرع الوسائل وأدقها ، والعمل على تطوير قدرات بالمعلم والمتعلم في العملية التعليمية التعلّميّة ، ولقد ازدادت العناية في السنوات الأخيرة بتطوير النظم التعليمية بوجه عام والمعلم بوجه خاص لما له من دور كبير في التربية

والتعليم وانعكاس ذلك كله على التنمية المستدامة المنشودة في كل دول العالم.

لقد أدركت دولة قطر هذا الدور الثمين للمعلم وعملت جاهدة على تقديم أرقى وأجود أنواع التنمية المهنية ذات الكفاءة المهنية العالية والتي ستسهم بلا شك في تحقيق رؤيتها المنشودة في 2030، لذلك عكفت وزارة التعليم والتعليم العالي في دولة قطر ممثلة في مركز التدريب والتطوير التربوي على طرح مبادرة تربوية رائدة من شأنها المحافظة على المعلمين الأكفاء واستبقائهم في وظائفهم وخفض معدلات تسرب وتغيير المعلمين في المدارس بوجه عام وذلك من خلال مبادرة «التمكين التربوي للمعلمين الجدد».

لقد سعت في هذا البحث إلى التعريف بالمبادرة وإلقاء الضوء على أهداف البرنامج كافة ثم استعرضت مراحل المشروع الأربع بالتفصيل بدءاً من التهيئة الثقافية مروراً بعملية التدريب انتقالاً إلى التوجيه والإرشاد والدعم والمتابعة انتهاءً بعملية الدمج الاجتماعي والتقييم. بهذا أكون قد أوجزت في السطور السابقة نظرة عامة حول المبادرة والمشروع، وستجدون الشرح والتفصيل في متن البحث من الداخل.

ملخص البحث باللغة الإنجليزية

realizing a futuristic vision of an educational system requires the mastery of an array of foundational skills. These include adaptability, flexibility, the ability to quickly cope with change in the workplace, and the ability to transfer ideas in the most efficient manner. Likewise, the ability to develop the capabilities of those in teaching and learning.

And thus, in the past few years, there has been an increase in the care in developing the entire educational system and the teacher specifically. This is due to the fact that the teacher has a large role in improving education and learning which in turn aids in the continuous development which all countries seek.

Qatar recognized this important role of the teacher and made a large effort to provide the best type of professional development with the highest professional quality that will no doubt help realize the 2030 vision. Because of this, the Ministry of Education of Qatar, represented by the Training and Educational Development Center, introduced the pioneering educational initiative. The initiative of the Tamkeen Program for New Teachers aimed to retain high performing teachers. The purpose of this research is to introduce this initiative and to focus on the objectives of the entire program. The four stages of the program are thoroughly reviewed starting from the cultural induction, to the training stage, then the support and follow-up with the individual teachers and finally the social integration of the teachers and their evaluation.

And with this, I have summarized the general vision around the program, of which the details you will find within the details of this paper.

الدور الثقافي لمؤسسات التعليم العالي في المحيط الاجتماعي

د. أمّنة سلطاني

جامعة الحاج لخضر - باتنة / الجزائر.

soltani_amna@yahoo.com

مقدمة

إنّ الأهمية التي تحتلها الجامعات في كل مجتمع وقيمتها في تحديد مستقبل واستمرارية كل حضارة، جعلت منها عنصراً أساسياً في تقرير السياسات الاجتماعية والثقافية، غير أن تطور الجامعات وتحقيق توازنها المعرفي والثقافي لا يمكن أن يتحقق إلا من خلال وضع إطار قانوني يضمن لها التمتع بالأدوار الفاعلة في المجتمع.

إن الاهتمام بالجامعات يبدأ بالحفاظ على دورها وترسيخ هويتها، واحترام حقوقها، ومراعاة احتياجاتها، وتنمية قدراتها الأدبية والفنية والعلمية والتقنية، وصقل مواهبها، لذا يبدأ دور أعضاء المجتمع الأكاديمي، سواء بصورة فردية أم جماعية بمتابعة وتطوير ونقل المعارف والأفكار من خلال الأبحاث أو التعليم أو الدراسة أو المناقشة أو التوثيق أو الإنتاج أو الخلق أو الكتابة وربطها بالطلاب أو بجميع الشرائح الهامة في المجتمع التي تحتاج ثقافة في جميع جوانب الحياة، وفي هذا الإطار أكد الإعلان العالمي لحقوق الإنسان، والعهد الدولي الخاص بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية على حق الفرد في الحصول على الثقافة وحماية خاصة لثقافته مهماً كان انتماؤه. حيث تنص المادة (26/2) من الإعلان العالمي لحقوق الإنسان: «على أن التعليم يجب أن يكون موجهاً لتحقيق التنمية الكاملة لشخصية الإنسان وتعزيز احترام حقوق الإنسان والحريات الأساسية، كما يجب أن يعزز التفاهم والتسامح والصداقة بين جميع الأمم...»

والدول العربية على غرار المجموعة الدولية ومنذ استرجاعها للسياداتها الوطنية أدرجت في قوانينها الداخلية العديد من المبادئ والأحكام التي تضمن الحقوق الثقافية للفرد الذي يشكل حضارة كل مجتمع ، وقد صادقت الدول العربية على العهد الدولي الخاص بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية التي اعتمدها الجمعية العامة للأمم المتحدة في 20 نوفمبر 1966.

وقد تجلّى اهتمام الدول العربية بالجامعات من خلال توقيعها على الميثاق العربي لحقوق الإنسان لسنة 1983 بالإضافة إلى الكثير من تشريعاتها الوطنية التي أكدت الاعتراف للجامعات بالعديد من الأدوار ، ولا سيما الدور الثقافي والتربوي إن هذه النصوص وإن مكنت من التكفل بالجامعات خلال حقبة زمنية هامة ، إلا أن تطور المجتمع من المعلومات والوسائل التكنولوجية الجديدة وأبرزها الشبكة الدولية (الإنترنت) وخطورتها المهددة للهوية العربية للفرد ، وهو ما ترتب عنه احتياجات جديدة للفرد وبناءً عليه أدوار جديدة للجامعات أبرزت العديد من الثغرات في التشريعات الوطنية الذي أثبت الواقع العملي ضرورة مراجعتها وتكيفها مع الآليات الدولية في هذا المجال. وهذه الخطورة لا تأتي على الهيمنة الثقافية التي تنطوي عليها العولمة فحسب وإنما على الآليات والأدوات التي تستخدمها لغرضها وكأهم أنواع الخطورة الهيمنة الإعلامية فقد أصبحت وسائل الإعلام وسيلة للسيطرة الثقافة الغربية والاختراق الثقافي وتهديم الخصوصيات الثقافية للمجتمع والترويج لقوى عولمة الثقافة .

كما أن حماية الفرد تقتضي ضمان الشروط اللازمة لحسن التكفل باحتياجاته ، وتسخير الإمكانيات اللازمة لرعايته ، وتركيز الجهود لتوفير الإطار التشريعي والتنظيمي والآليات الضرورية التي تضمن تكريس الحقوق الثقافية وتجسيد الحماية الفعلية لها خاصة بالنسبة لطلاب الأقليات العرقية والأثنية واللغوية أو الدينية أو للطالب الذي يعيش أوضاعاً وظروفاً صعبة تجعله عرضة للفقر الثقافي وهو الأمر الذي أكّده فخامة رئيس الجمهورية في العديد من المناسبات ، وحرص على ضرورة ضمان حماية الحقوق الثقافية للشباب طبقاً للآليات الدولية التي صادقت عليها بلادنا إيماناً منه بتوفير مستقبل واعد لمجتمعنا يتوقف على مدى الاهتمام الذي يوليه لتربية أبنائنا وتنشئتهم تنشئة صحية وسليمة وتوفير المناخ الملائم لرعايتهم وحمايتهم.

لذلك جاء قانون الجامعات والمدارس كدعامة أساسية لتعزيز سبل ووسائل تثقيف الطلاب الثقافة الصحية السليمة من خلال نصه على ضرورة تقديم برامج توعية متخصصة تهدف إلى تنمية الوعي التربوي والتثقيفي للطلاب ، وهذا ما عبرت عنه التشريعات العربية بنصها: «يكفل للطلاب إشباع

حاجاتهم الثقافية من آداب وفنون ومعرفة ومعلومات مستمدة من مجتمعه وتوسيع مداركه بالتعرف على التراث الإنساني والتقدم العلمي والتقني الحديث»، فالطلاب بحاجة ماسة إلى للوقاية والرعاية وتشمل الرعاية الثقافية ولذلك أثارت فكرة إنشاء نظام معرفي وتثقيفي بالنسبة للطلاب أهمية خاصة حيث اعتبرتها بعض التشريعات كعمليات دائمة وذات أولوية لتطوير وترقية ثقافة الفرد.

كما جاء قانون تميم الجامعات بهدف وضع قواعد وآليات خاصة بعمل الجامعات والمؤسسات البحثية من خلال تكييف التشريعات الوطنية مع الاتفاقيات الدولية التي صادقت عليها، وذلك باقتراح آليات جديدة اجتماعية واقتصادية ودولية مبنية على أساس المبادئ المتضمنة في الآليات الدولية سالف الذكر، بهدف تطوير البحوث من خلال الدعم اللازم من التدريب، ورفع المستوى العلمي الثقافي والمهني للأمة والأفراد الذين يتكون منهم للحد من الفوارق الاجتماعية وتحقيق المساواة من خلال كل وجميع أولئك الذين لديهم الرغبة في إمكانية الدخول إلى أعلى أشكال الثقافة والبحوث.

إن من مهمة التعليم العالي هي تنمية الثقافة ونشر المعرفة ونتائج البحوث وتشجيع الابتكار والإبداع والعمل الفردي والجماعي في مجال الفنون والرسائل والعلوم والتكنولوجيا، فإنه يضمن تطوير الرياضة والنشاط البدني والتدريب، فالجامعة لديها مهمة البحث والإبداع ونشر الأشكال الأكثر تطلباً من الفن والثقافة.

الإشكال

وعليه فإن الإشكال المطروح، يدور حول مدى استطاعة الجامعات العربية والمراكز البحثية الاجتماعية، بما تضمنته من قوانين، وسياسات، وبرامج الإنفاق، التي صدرت مؤخراً في عديد الدول العربية كالسعودية، والإمارات، وقطر، والجزائر، على تفادي حالات الأوبئة الثقافية للمجتمع، وإذا لم تنجح كل التدابير والإجراءات القانونية ومحكمة المتسببين، فما هي السياسة الثقافية الواجب اتخاذها من المشرع؟

أهمية الدراسة:

تأتي أهمية الدراسة الحالية في ضوء الجوانب التالية:

- زيادة انتشار ظاهرة العولمة الثقافية في الدول العربية، وما تشكله من تهديد للهوية الإسلامية العربية والقومية الوطنية.
- إيضاح جدوى التدخل التشريعي للجامعات كتطبيق رقابة المعلومة ورقابة المناهج التعليمية

والتربوية.

- رقابة المادة الإعلانية والإشهارية ومدى مساسها بالثقافة.
- بيان أهمية التدابير الوقائية للجامعات من خلال برامج التوعية والتحسيس والتثقيف.

الهدف من الدراسة

تهدف الدراسة إلى تقديم دراسة تحليلية نقدية لقوانين الجامعات وجدوى هذه القوانين بين الواقع الاجتماعي والمأمول منه في ظل تنامي ظاهرة العولمة الثقافية.

مصطلحات الدراسة

- **الجامعة:** هي مؤسسة هدفها هو نقل المعرفة في التعليم العالي من خلال الحفظ والمكتبات الجامعية وتطوير وإنتاج البحوث في العديد من المجالات.
- **الثقافة:** هي مجموع القيم والمعتقدات واللغات والفنون والعلوم والتقاليد ومؤسسات وطرق الحياة التي يتطور من خلالها الأفراد والمجموعات ويعبرون به عن أنفسهم.
- **العولمة الثقافية:** ويقصد بها انتقال الثقافة بين المجتمعات المختلفة بحسب درجة التأثير والهيمنة وعلى سبيل المثال هيمنة الثقافة الأمريكية على ثقافات بقية شعوب العالم.
- **الأمن الثقافي:** هو ذلك الجانب المتعلق بحماية الثقافة، بما يحقق المحافظة على النظام العام الثقافي.
- **الفاعلين في الشأن الثقافي:** ويقصد بالفاعلين في الشأن الثقافي الدولة الجامعات ومؤسسات التربية والتعليم ووزارة الثقافة والإعلام، وزارة التراث الثقافي والفنون والتعليم وجميع المؤسسات والهيئات العمومية أو الخاصة. والاتحادات والرابطات والنوادي والجمعيات الثقافية ووسائل الإعلام، وكذا كل شخص خاضع للقانون العام أو الخاص.
- **الجرائم الثقافية:** أو ما تسمى جرائم ضد الثقافة: كان أول من أطلق مفهوم قانون جديد أو جرائم ضد الثقافة "LES Crimes Culturels" كويشيروماتسور المدير العام لليونسكو في أعقاب تدمير تماثيل بوذا العملاقة. وهي مجموع السلوكيات والأفعال المجرمة بموجب قانون العقوبات وقانون حماية الطفل وقوانين أخرى كقانون حماية التراث وقانون حماية حقوق المؤلف والملكية الصناعية مست بالثقافة أو بالمنشآت الثقافية أو الفعاليات الثقافية قبل أو بعد أو أثناء هذه الممارسة.

المنهج المتبع نتائج الدراسة

- تعزيز ثقافة الفرد الإيجابية من خلال سهر الدولة على رقابة المعلومة.
- اعتبار الطفل في حالة خطر إذا تلقى تعليم سيئ السمعة وعليه تتولى الدولة حمايته في مراكز متخصصة.
- تشديد المسؤولية على الجامعات التي من شأنها تعريض ثقافة الفرد وهويته للإخلال أو المساس بتوازنه البدني والذهني.

خطة البحث

المبحث الأول: التزامات الجامعات في الشأن الثقافي العربي: وقد تحدثت أغلب التشريعات العربية عن أهمية تعزيز ثقافة الفرد كعمليات دائمة وذات أولوية لتطوير وترقية النشاطات الفكرية والذهنية، كما اعتبرت هذه الأخيرة التزاماً إجبارياً لا بدّ أن ينفذ من خلال وضع مجموعة من البرامج والتدابير والترتيبات.

المبحث الثاني: المسؤولية الاجتماعية للجامعات: نظراً لخطورة ثقافة العولمة على الفرد العربي، تم إلقاء المسؤولية على الباحثين في الدور الاجتماعي من خلال توجيه الدعوة إلى «مساءلة أمام المجتمع العلمي ولكن أيضاً من قبل المواطنين والجمعيات والاتحادات، حيث تدريب الجامعات اليوم ليس فقط للموظفين، والمديرين التنفيذيين ورجال الأعمال، ولكن أيضاً للمواطنين من الغد. وقد شارك المبادرات في مجال تدريب الطلاب في المهارات الاجتماعية من خلال المشاريع إجراء وتطوير المبادرات الطلابية والمشاركة الطلابية منذ عام 2007، تحولت الجامعة أيضاً لتلبية البعثات الجديدة التي تعتبر محور وفرص العمل للطلبة. في كثير من الأحيان بالتعاون مع المدارس الثانوية وبتحريض من «رخصة خطة»، وأنها قد وضعت أجهزة للعمل من أجل النجاح التعليمي للشباب في أراضيها والمشاريع التعليمية، وبهذا الخصوص يوفر قانون الجامعات وقانون المسؤولية الإدارية حماية قانونية كاملة للمساس بثقافة الفرد.

المبحث الأول: التزامات الجامعات في الشأن الثقافي العربي

يعتبر تعزيز الحقوق الثقافية للفرد من الأولويات الوطنية للعديد من الدول العربية، حيث تتدخل العديد من القطاعات بصفة مباشرة في وضع البرامج والآليات وفق توجهات وطنية طموحة تراعي خصوصيات الثقافة العربية والإسلامية المستهدفة والإمكانات المتوفرة وتتماشى مع مقتضيات التشريع

الدولي والاختيارات على المستوى الأممي. انطلاقاً من مفهوم تعزيز الحقوق الثقافية للفرد، إنما يعني الحق الأساسي في التمتع بمختلف التدابير الوقائية ذات الصبغة الاجتماعية والتعليمية وغيرها من الأحكام والإجراءات الرامية إلى حمايته من كافة أشكال التمييز والإساءة.

لقد تعددت برامج حماية الثقافة وتنوعت لتشمل جل الفئات ذات الاحتياجات الخاصة والخصوصية واعتمدت هذه البرامج في تنفيذها على متدخلين من مختلف الاختصاصات والمجالات والقطاعات، ومن بينها قطاع التعليم العالي والبحث العلمي والمتمثل في مؤسسات التعليم العالي.

المطلب الأول:

على مستوى السياسة التشريعية والتنظيمية لمؤسسات التعليم العالي (على مستوى البرامج وإنفاذها)

السياسة الثقافية للجامعة هي جزء من المهام الموكلة لها بموجب قانون الجامعات وتساهم في سياسة التنمية الثقافية الإقليمية التي تنفيذها وزارة الثقافة والاتصالات بالاشتراك مع السلطات المحلية⁽¹⁾. الجامعات يجب أن تتكيف مع البيئة الاقتصادية والثقافية وتدريب الطلاب على فرص العمل الحالية والمستقبلية منذ 1970 وقد تطورت هذه المعطيات حسب أوجه تتعلق حول هذه الحاجة إلى التكيف مع الاحتياجات الجديدة للمجتمع. وعدم قدرة الجامعة على تقديمها في الواقع. إن القلق المستمر على تكيف الجامعة مع المتطلبات الاقتصادية، أدى إلى التفكير في نفسها كشركة قابلة للتطور الذي يمكن بالفعل أن يحدث تمييزاً في المصطلحات من المصطلحات التي تعي أنشطة أكاديمية معينة «كإدارة التدفقات» إلى تكيف عرض التدريب مع الواقع⁽²⁾.

و هكذا أكدت الجامعات المستقلة عن دورها كلاعب ثقافي اقتصادي واجتماعي رئيسي في البيئة، هذه المبادئ التوجيهية عززت الصلاحيات الأخيرة للروابط بين الجامعات والأقاليم والجمعيات التي تلعب دوراً هاماً في دعم هذه السياسات لتطوير وتغيير مكان الجامعة في المجتمع، حيث بدأت المسؤولية الاجتماعية للجامعات تثار ولا سيما في الحصول على التعليم العالي للخريجين والولاء للقضايا المحلية التي تعزز دور الجامعات في الخدمة العامة⁽³⁾.

أولاً: الخطوط الرئيسية للسياسات الثقافية للجامعات

أ- المشروع الثقافي⁽⁴⁾

إنشاء مشروع ثقافي في الكلية هو العنصر المؤسس للإحياء الثقافي، مدفوع من قبل المؤسسة، ويشمل مختلف مجالات الحياة الجامعية.

(1) **التعاون:** تشغيل النهضة الثقافية هو التحدي الكبير الذي يتطلب العمل على مستويات متعددة. ومن شأن الرسوم الفنية البسيطة من الحرم الجامعي أن لا تكون كافية للتغطية لأنها عاجزة عن تغيير الوضع في الخلفية. تنفيذ مشروع ثقافي من الديمقراطية الثقافية للطالب العام، وإشراك الجامعة في خلق ونشر من أعلى أشكال الفن والثقافة، وهو افتتاح أكثر جوهرية من المؤسسة والمجتمع. هذا هو القول الجامعة كلاعب ثقافي، للرد على المهام الموكلة إليها في المادتين (2) و(7) من قانون الجامعة. ويعتمد المشروع الثقافي في العديد من مجالات العمل على: (5)

- **التدريب:** يتبنى المشروع الثقافي على التدريب الذي تقدمه الجامعة والفرق الفنية وذوي الاتصال المباشر مع عالم الثقافة، وتحتل مكانة متميزة، لأنها توفر الأساس لمشروع، في حين أن تنشيطه يعتبر التدريب الميداني والممارسة الفنية والانفتاح الثقافي، بغض النظر عن انضباط الطالب، وتقدم وحدات متكاملة مع التعاليم التقليدية وورش العمل المجانية. (6)

- **الأنشطة الثقافية:** (7) مصدر حيوية في الحرم الجامعي، ووسيلة لتطوير الممارسات الثقافية وافتتاح الفصول.

- **إنشاء البحوث:** (8) هذا يتعلق بنفس مهام الجامعة لقد تم تطوير هذا المجال في البداية للمؤسسات مع التشكيلات الفنية سواء أكانت مرتبطة أم لا مع هذه التشكيلات، ومجالات الإبداع كما يوفر مساكن دائمة أو مؤقتة من الفنانين في الجامعة. هذا الجمع بين أعضاء هيئة التدريس وأعمالهم الإبداعية والطلاب. كما أن الإقامة تسمح بالإثراء المتبادل وهي من صلب المنهج الأكاديمي والفني، حيث تجري عادة في الحرم الجامعي وعلى فترة أقصر أو أطول لأنها توفر وسائل الاتصال وتبادل شامل بين الفنون والأوساط الأكاديمية.

- **النشر** (9): هذا هو نشر الفن والثقافة للذين يعيشون في الحرم الجامعي، والنشاط الذي يتضمن الرسوم الفنية والمعارض ووجود أعمال كجزء من القانون المعروف باسم "1%", تستفيد الجامعات من التراث الفني أنها الحفظ التابع لهذا التراث في كثير من الأحيان يتم تجاهله من قبل المجتمع الأكاديمي، بل هو قيمة لجعله أكثر معرفة ويتردد البث بالتفصيل، أيضاً مع تخصصات إنشاء، ويترتب على نشاط البحث والخلق ويشمل مجال الثقافة العلمية في السياق الحالي للتقدم

لالتقاط الأنفاس للعلوم والتكنولوجيا، ينبغي أن يكون هناك انتقال، وهو يشكل أفضل نهج لبيئتنا. إذا كان لدى طلبة العلم عموماً ثقافة فنية صغيرة، فإن الوضع أكثر لفتاً حتى في الأدب فيما يتعلق الثقافة العلمية.

- **أعضاء هيئة التدريس:** ⁽¹⁰⁾ يلعب المعلمون دوراً رئيسياً في تحقيق المشروع الثقافي في الجامعة، وتجسيد الدافع الرئيسي للطلاب الذين يأتون إلى الجامعة لتلقي التدريب لديهم معهم الاتصال المتميز. فإدخال الممارسات الفنية كوحدات ثقافية في التعليم، يتطلب القبول والمشاركة في تدريب المديرين من منظور أكثر عالمية يأتون للتطور الوظيفي باعتباره الشاغل الرئيسي، ولكن الالتزام بتطوير العمل الثقافي لا يقدر في الوظائف الأكاديمية، أين يركز البعض الآخر على وجه الحصر في أبحاثهم الذي يعتبر أحد مهامهم، كما أنه لا يزال البعض الآخر يركز الأنشطة اللامنهجية الأكاديمية في المقام الأول، وهناك العديد من الأحكام التي غالباً ما تبقي المعلمين بعيداً عن المخاوف من مشروع التنمية الثقافية.

- **الشراكات الخارجية:** ⁽¹¹⁾ هي مستويات متعددة، وتمثل ركائز المشروع الثقافي.

❖ **الشركاء الداخليين:** لإشراك طلاب من المشاريع تتبع التدريب والمعلمين وموقفهم من «الفنانين»، لدمج تعليم الفنون، للتدريب والمشاركة في المشروع، وتتابع شخصية موقفهم، والتمكن الإداري والفني للجامعة.

❖ **الشركاء الخارجيون:** ⁽¹²⁾ منشآت ثقافية، وشركاء مدينة أجبروا على التحول الديمقراطي الثقافي، والمدارس الفنية (مدرسة الفنون الجميلة، المعاهد الموسيقية...) لتنفيذ مشاريع مشتركة والاستفادة من موارد هذه المؤسسات، ووزارتي الثقافة والتعليم، والسلطات الإقليمية والمحلية، لتقديم الدعم المالي، والاعتراف المؤسسي للمشاريع المعنية... وغيرهم، في الهدف المشترك المتمثل في التنمية الثقافية.

إن حياة المجتمع هي جزء لا يتجزأ من الحياة الثقافية والفنية من الحرم الجامعي، وديناميكيته، بل هي توجه قوي للمواطنة، وظهور تفاعل الطالب في الشراكة الطلابية وفي شراكة مع الجمعيات. هذا هو التشجيع على تطوير الاتحادات الطلابية، لإقامة التعاون مع الجمعيات الفنية والثقافية، وتعزيز وتوفير الدعم (اللوجستي والمالي...) في مشاريعهم.

فالمشروع الثقافي ينطلق أخيراً مع تطوير الحرم الجامعي. الجامعة يجب أن توفر الظروف المادية اللازمة

من المكان الذي هو عامل «ملائمة للعيش» الديناميكية. بالإضافة إلى مرافق محددة (مناطق الترفيه...)، فمن الضروري أن يكون هناك أماكن للممارسة الفنية والمساحات التي تسمح بنشر الأعمال والعروض الحية في الحرم الجامعي هذه هي أدوات مشروع الثقافة، كما يجب أن يكون نهج المشروع شامل ومتناغم وأن يتضمن العديد من مجالات العمل ويشمل مختلف أفراد مجتمع الجامعة.

(2) في مدة الرؤية: ⁽¹³⁾ «ثقافة مشروع الجامعة تتيح التعبير بوضوح عن رغبته في جعله ملحوظ لكلا الشريكين الداخلي والشركاء الخارجيين. إنها تسمح لمزيد من الوقت للاحتفال والالتزام من الفرد أو المبادرات المخصصة». مزدوجة تتلخص مساهمة هنا وضوح هذا الالتزام يساهم في هوية جديدة من الجامعة ويلعب على الصورة وتأثير هذا الأخير. مساهمة أقوى بكثير من أي مشروع ثقافي هو ثمرة من فريق معين ولغة فريدة بالضرورة، ومن ثم مختلف في كل جامعة، في شكله ووسائل التنفيذ، مرئي ودائم عندما يكون لديه فريق لتسيير الموارد المالية والدعم المؤسسي الداخلي. العناصر السابقة لتنفيذ مشروع ثقافي.

كما أن تحديات التجديد الثقافي في الجامعة ليست هينة، هذا الإحياء دعا إلى تغييرات عميقة متعددة المستويات على المستوى العام للحرم الجامعي التي ينبغي أن تكون أماكن الحياة الثقافية والخصوبة عند الطلاب الذين من المتوقع أن ضمان المساواة الحقيقية من الوصول إلى الممارسات الثقافية، والممارسات التي يجب أن تكون الجامعة ومدرسين أكفاء قادرين على نقل المعرفة الثقافية. الجامعة كمؤسسة لتدريب المعلمين في المستقبل، واستقبل مئات الآلاف من الشباب أن تتحمل المسؤولية فيما يتعلق بالمجتمع. لا يمكن أن تستوعب الانسياق والفردية وعدم الفضول من الطلاب أنه يساعد نفسه بالتطوير أو الحفاظ عليها. أخيراً تجديد على خطة الجامعة التي يجب أن تفتح وإثبات ذاتهم وكيل الممثل الثقافي من الديمقراطية وكشريك مع موارد لا تضاهى. تصميم واسع والذي بدأ مع تأسيس مشروع ثقافي في الجامعة، رأس الحربة لا يزال العمل الميداني. هل هذا العمل واقعي؟ الحقل الأكاديمي يشكل في الواقع بعض الصعوبات. أما بالنسبة للخدمات الثقافية داخل الجامعات، فإن جلب العمل الثقافي من الخدمات الثقافية له هيكل ودور يتغير بصورة كبيرة في بعض الأحيان إنها ليست سوى مدير المشروع، والبعض الآخر كل من الهياكل تتكون من الكثير حالياً، فإن الاتجاه هو لتعيين نائب رئيس الثقافة الذي هو الباحث والمعلم الذي له دور مدير الخدمة السياسي والثقافي الذي دعم معظم الجانب التنظيمي. كما أن بعض الخدمات المتخصصة في مجال الثقافة الفنية أو الثقافة العلمية هي فن، مما زاد من الجمع بين المنطقتين.

ب- تطوير السياسات الثقافية للجامعات

1/ بالنسبة للثقافة الفنية: تدور السياسات الثقافية الفنية أساساً حول العروض وممارسة الفنون والثقافة، مع الإشارة إلى التدريب والبحوث وغالباً ما تكون مرتبطة بالسياق الثقافي المحلي، حيث نقدم الثقافية كتنظيم داخل أحداث الجامعة والفعاليات الثقافية: عرض العروض والحفلات الموسيقية والمهرجانات، بعض من هذه المظاهر ترتبط بالأحداث المحلية المعروفة، وتعد منفذاً إلى التخفيف عن الأماكن الثقافية في المدينة بفضل العديد من الشراكات في هذا مجال.

كما تقدم الثقافية الفنية كتنظيم تطبيقي ضمن ورش العمل الفنية والثقافية وهي تعبير عن مشروع الاندماج في السياسة الثقافية في الجامعة ويقود هذه الورش التي وضعتها الجامعات عدداً كبيراً من الفنانين المشاركين في عملية الإبداع أو المهنيين الثقافيين المتخصصين في العديد من المجالات الفنية المنتمين للمؤسسات الثقافية والمؤسسات التعليمية المتخصصة أو مؤسسات التعليم العالي تحت إشراف وزارة الثقافة.

وتهدف ورش العمل الفنية والثقافية المقدمة للطلاب، وبشكل أعم للمجتمع بأسره الجامعة كمجموعة متنوعة واسعة الممارسات: المسرح والرقص والموسيقى والفنون البصرية والكتابة والفيديو والفنون الرقمية والثقافية العلمية والتقنية والمعمارية والتراث والمناظر الطبيعية⁽¹⁴⁾.

كما ينبغي أن يثرا هذا الانفتاح الثقافي من قبل الحضور، من خلال تحليل الأعمال، والسماح بالوصول الحقيقي إلى توحيد معيارية الخبرة الفنية.

2/ بالنسبة للثقافة العلمية والتقنية: دعم ممارسات الهواة من الطلاب الذين يتحدثون في الغالب تحت الجمعيات الطلابية ويؤدي في بعض الأحيان إلى مشاريع ذات جودة عالية وقدمت إلى الطلاب الآخرين حياة المجتمع نشطة جداً في الجامعات، بعضها يمكن أن يستغرق ما يقرب من 60 الجمعيات العاملة في مختلف المجالات، وثقافة كونها الأكثر انتشاراً. وقدمت 5514⁽¹⁵⁾ مشاريع الطلبة للعام الدراسي 2010- 2011، والتي 2031، والثقافة العلمية والتقنية الفنية (37%) و370 الثقافية. لقاء مع الفنانين، بما في ذلك إقامات الفنانين الطلاب الاتصال مع الرسم والفنون التشكيلية، من خلال تشجيع وجود الأعمال الفنية في الحرم الجامعي، بما في ذلك من خلال 1% الفنية، ومثمناً لهم. تطوير الممارسات الثقافية والفنية من خلال وحدات التدريس في المناهج هذا التقييم ليس على نطاق واسع ولكن ذلك يعد تقدماً.

فالثقافة العلمية والتقنية: هي تنظيم من افتتاح العام الأحداث والمناقشات، «المقاهي العلم»

مختبرات ، واستقبال العام بما في ذلك المدارس ؛ في اتصال مع التعليم والمعلمين الوطني في العديد من الإجراءات في الفصول الدراسية ، من المدرسة الابتدائية إلى المدرسة الثانوية.

للإبداع المسرحي والفنون البصرية حول المواضيع والمناقشات العلم والتكنولوجيا ؛ المناسبات الوطنية مثل مهرجان العلوم أو ليلة الباحثين ؛ إلى الانبعاث في وسائل الإعلام الرئيسية أو شارك في إنتاج هذه الأحداث في العديد من كتب العلوم الشعبية.

ثانياً: تحديات السياسة الثقافية والفنية في الجامعة

تعتبر هذه التحديات كثيرة بالنسبة للطلاب :

أ- الديمقراطية المعرفة العدد: العمل الثقافي والفني يمكن أن تصاحبه ديمقراطية التعليم العالي للشباب من بيئات غير مألوفة مع مجالات الفن والثقافة يمكن أن تجد نفسها محرومة في حياتهم التعلم. الانفتاح الثقافي الذي يجمع جامعتهم قد تسمح لهم القبض على هذه التفاوتات الأولية. العدد الحفاظ على التراث الثقافي وتعزيز الصنع: العمل تصاريح الثقافية والفنية لتعزيز الفنون والثقافة في أوساط الشباب في كل من البعد تراثهم (وهذا يتوافق مع مهمة لنقل المعرفة من الجامعة)، وفي الوقت نفسه في معظم تصريجاتهم المعاصرة (نحن أقرب إلى البحوث وخلق أنشطة الجامعة). الثقافة العلمية والعنصر الفني لإبرام عقود تديرها شركات يشمل أيضاً تقديم الدعم للانتعاش نحو الباحثين وجميع العلمية العامة الجامعات مواد التراث. وتوجد خمسة عشر متاحف وفي الجامعات، مع مجموعات تابعة لمختلف المجالات، وجود مجموعات من الأشياء العلمية أيضاً خارج هذه المتاحف لأكاديميين.⁽¹⁶⁾

ب- موهبة المطور: فهو يساعد على إيقاظ وتحفيز خلق العدد التدريب في المسؤولية المدنية الإجراءات للثقافة العلمية والتقنية تشجيع ملكية القضايا العلمية والتقنية من قبل جميع الطلاب على دراية مناقشات عامة حول القضايا الاجتماعية في أبحاثهم. من قبل الطلاب تشجيع الباحثين في المستقبل (طلاب دكتوراه) للاستثمار في مجال التوعية وتعميم لها العلوم، فإنها تشكل مسؤولياتهم يغفل العلماء الخبراء شركة.⁽¹⁷⁾

ج- العدد المعول عليه من أجل النجاح الأكاديمي: العمل الثقافي والفني يخلق العلاقات الاجتماعية ؛ على هذا النحو، فإنه يعزز التكامل بين الطلاب، وخاصة من المهاجرين أولاً، الطلاب الأجانب، وبالتالي يعزز نجاح الطالب.⁽¹⁸⁾

د- الحاجة إلى الإدماج المهني: العمل الثقافي يعزز أيضاً التكامل المهنية الذي هو أيضاً واحدة من

البعثات في الجامعة. وتضيف قيمة في التوظيف تطبيق المفضلة. للمؤسسات: (19)

هـ- **العدد من جاذبية وإشعاع الجامعة:** الطلاب، بما في ذلك الأجانب هي بالطبع حساسة في اختيار الجامعة، ونوعية التدريب والبحث. ولكن كل شيء يدور حول مفهوم الحرم الجامعي تلعب الرسوم الفنية الدور الذي تميل المؤسسات إلى التقليل. - رؤساء الإقليمي حالياً الكثير من الحديث حول الدور الاجتماعي للجامعات الخاصة الأراضي. الأنشطة الثقافية والفنية، من خلال تصرفاتهم لنشر الثقافة العلمية والتقنية والحوار مع المجتمع في القضايا العلمية، مؤسسات التعليم العالي ومعاهد البحوث وتضع الروابط شراكة من خلال تقاسم الأهداف والموارد مع المجتمعات المحلية. (20)

والمؤسسات الإقليمية الثقافية المحلية، واللامركزية في توفير الخدمات للدولة، بما في ذلك. من خلال فتح المدينة، قد تكون الجامعات الفعاليات الثقافية المحلية المعترف بها، والتي هي بالفعل في كثير من الحالات. المنظور الثالث: التوقعات على المدى القصير هو أن التوقيع على «اتفاقية الجامعة، بدلاً من ثقافة» بين لجنة التنسيق الإداري، والأسلوب البريطاني ومؤتمر رؤساء الجامعات. هذه والاتفاقية ستعطي دفعة جديدة للسياسة الثقافية للجامعات. لقيادة والنجاح تسوية سياسية حقيقية في المجالات الثقافية والفنية، ويبدو أن اثنين من العتلات أن تكون حاسمة: أولاً، الجمعيات والمشاركة وجه الطلاب وطلاب الدكتوراة في تعريف السياسة بحيث في الاستيلاء، دون التقليل من مستوى الشرط (واحد هو في الكلية). بعد ذلك، يجب أن يكون مصحوباً بالاتصال القوي وقبل كل شيء الأصلي مبتكرة. والملصقات، والنشرات، والألواح التفاعلية ورسائل البريد الإلكتروني ضرورية ولكن ليست كافية. يجب إيجاد أشكال الاتصال الأخرى.

بشكل عام، لا تزال الأنشطة الثقافية والفنية في الجامعات وضعت فيه الكفاية على حد سواء داخل وخارج المؤسسات عندما يرجع تدخل الدولة في مجال المساعي الثقافية أن تكون مفتوحة لجميع أنواع الفنون والجمالية الفني والثقافي أي إلى ما وراء الفنون الجميلة.

ولا تدخل ضمن منظور التدخل فن أو ثقافة رسمية ولا بهدف السيطرة أو الرقابة قرارات بشأن اللجان الفنية والبورصات وتوزيع الإعانة العامة لحماية التراث أو التوظيف المهني الثقافي. وتعتمد في أغلب الأحيان على المشورة من الهياكل الاستشارية للمتخصصين المستقلة والمعترف بها في المجالات ذات الصلة، وهي أيضاً ليست حكراً على التدخل الحكومي في المجال الثقافي للطفل حيث يجري منذ وقت طويل تدخل إلى حد كبير من قبل السلطات المحلية بشكل أعم في الجزائر لا يتم الاعتماد وكل ثقافة من

القطاع حتى لو كان من المسلم به أن يلعب دوراً كبيراً، فإن الكثير من الأنشطة الثقافية للطفل العربي التي يدعمها التدخل الحكومي لا تزال حقيقة الجهات الخاصة مثل العديد من الهياكل الجمعوية في القطاع الثقافي.

ثالثاً: على مستوى تنفيذ السياسة الثقافية للجامعات

أ/ التنفيذ على المستوى الوطني: تعد الإدارتين كل تعين داخلها، وهو المراسل الذي يكفل حسن تنفيذ الاتفاق ويدير الشبكة المحلية تحت الإدارة المركزية، والخدمات اللامركزية والمؤسسات العامة. وتهدف الإدارتين إلى تعزيز مبادرات وطنية لتعزيز التوعية وتبسيط الضوء على موضوع «الثقافة والجامعة» من خلال إجراءات المعلومات والمظاهرات والندوات والدعم للجمعيات وشبكات متورطة في هذه السياسة.

الإدارات الموقعين تعبئة جميع أصحاب المصلحة وتطوير تبادل الخبرات عن طريق نشر الممارسات الجيدة لتشجيع ظهور المشاريع المبتكرة في جميع أنحاء الأراضي وتعزيز أوجه التآزر بين الخدمات الخاصة بها على الصعيدين الوطني وإقليمياً.⁽²¹⁾

ب/ التنفيذ على المستوى الإقليمي: متاح على المستوى المحلي في شكل الاتفاقيات التي تهدف إلى تنفيذ السياسة الوطنية مع الأخذ بعين الاعتبار الخصوصيات المحلية هذا اتفاق وطني. وهي تهدف إلى أن تكون بين المديريات الإقليمية للشؤون الثقافية، والوفود الإقليمية للبحث والتكنولوجيا، والسلطات التعليمية الأكاديمية - ولاية من الجامعات، والجامعات، والمراكز الإقليمية من الجامعات والمدارس والسلطات المحلية ويجوز تمديد هذه الاتفاقيات للشركاء الآخرين في الأنشطة الثقافية الجامعية مثل مراكز للثقافة العلمية والتقنية والصناعية والمؤسسات الثقافية المحلية ومؤسسات التعليم العالي التابعة لوزارة المسؤول عن الثقافة⁽²²⁾ الشركات العاملة في مجال رعاية الثقافة والتمست لاستثمار هذا الحقل. كما يمكن لممثلي السلطات المحلية غير الموقعة.

ج/ تنفيذ داخل المؤسسة: هي الأمثل لتحديد وتنفيذ السياسات الثقافية في الجامعات من خلال وجود خدمة ثقافية وتعيين نائب الرئيس المسؤول عن الثقافة دور القسم الثقافي في ارتباط وثيق مع نائب الرئيس هو تصميم وتحريك السياسة الثقافية والفنية للمؤسسة، والحفاظ على علاقات مع عالم الثقافة. ويشارك الطلاب في تحديد وتنفيذ السياسة الثقافية والفنية للمؤسسة.

عقود لمدة خمس سنوات من الأهداف والجامعات تعني شمل عنصراً ثقافياً لتحقيق الأهداف

المذكورة في ديباجة هذا الاتفاق. ويحدد هذا العنصر مجالات الفن والثقافة، وخاصة في ضوء خصائص السكان المدرسة وأنواع العمل والتدخل التي تتم لترسيخ سياسة ثقافية من مؤسسات التعليم العالي في أراضيها، توأمة بين مؤسسات التعليم العالي والشركاء الثقافي المحلي للحصول على تطوير المتاحف والمعالم التاريخية، والمحفوظات، ومراكز الفنون والصناديق الإقليمية للفن المعاصر، والمكتبات، وسائل الإعلام، الأماكن الإبداعية والعروض الحية والمؤسسات الوطنية للفن المعاصر أو الفنون المسرحية، ومؤسسات التدريب الفنون والمراكز الجهوية للتربية صورة والمسارح والجمعيات الثقافية والمهرجانات، الخ ورسمياً هذه الانتماءات من قبل تحديد دور والتزامات كل طرف. وتجري أعمال (المعلومات، وسياسة التسعير...) لتشجيع الطلاب على حضور الأماكن الثقافية في المدينة.

المكتبات الأكاديمية تسهم إلى حد كبير في الأنشطة الثقافية والفنية المحلية (محادثات الفنان والعروض والحفلات الموسيقية والمعارض...) داخل الجامعة بالشراكة مع مراكز البحوث والتدريب والوحدات البحثية على نطاق أوسع، في بلد بالشراكة مع الهياكل الثقافية للسلطات المحلية (وخصوصاً المكتبات البلدية) وفيما يتعلق بالمرافق الثقافية الجامعة هي الأماكن الثقافية للخلق ونشر تلبية التدريب الجامعي ومهام البحث والترحيب أنشطة الهواة من الطلاب والأوساط الأكاديمية على نطاق أوسع. كانت تسهل تطوير التبادل بين الجامعات وبيئتها وتكون رصيداً للجاذبية المناطق المعنية.

ولا يجوز توقيع بعض الاتفاقيات مع المؤسسات التعليمية المتخصصة والمؤسسات التعليمية التابعة لوزارة الثقافة والاتصال لتسهيل وصولهم إلى المرافق الثقافية⁽²³⁾.

د/ تنفيذ السياسة الثقافية على المستوى الدولي: وزارتي التربية والتعليم العالي والثقافة هي جزء من البعد الثقافي للمنطقة أو الدولة التعليم العالي يبدو من الضروري تحديد أفضل الممارسات من الدول الأوروبية في قطاع النشاط الثقافي في الجامعة، وتطوير الشراكات وتعزيز المبادرات الجزائرية في هذا المجال. تنظيم لقاءات وندوات الأعمال على المستوى الأوروبي يساهم⁽²⁴⁾. ويمكن تمديد هذا التعاون لدول أخرى.

رابعا: على مستوى البرامج والمؤسسات

لقد حرصت الدول العربية فما فيها كل من الجزائر وقطر والإمارات العربية خلال العشرية الماضية على وضع العديد من البرامج الثقافية وإحداث الهياكل والمؤسسات في مجال تعزيز الحقوق الثقافية للطلاب نذكر منها بصفة خاصة في مجال ترقية الكتاب ودعم المقروئية للطلاب.

حيث وضعت وزارة الثقافة الجزائرية أولوية ترقية الكتاب وتشجيع المقروئية من خلال مجموعة من الإجراءات الرامية إلى تشجيع الناشرين ومختلف الفاعلين في مجال صناعة الكتاب من خلال القانون المتعلق بأنشطة سوق الكتاب وضبطه⁽²⁵⁾.

كما تم إنشاء المركز الوطني للكتاب عام 2009 بموجب المرسوم الرئاسي رقم 202 - 09 الصادر في 27 ماي 2009 المتعلق بإنشاء المركز الوطني للكتاب وتتمثل مهمة المركز بشكل خاص في تشجيع كل أساليب التعبير الأدبي والإسهام في نشر الأعمال الأدبية بكل أشكالها بما فيها المتعلقة بالشباب واقتراح الأعمال والمبادرات القادرة على مساعدة الشباب على الإبداع وبناءً على طلب من الوزارة المعنية.⁽²⁶⁾

أما فيما يتعلق بالقراءة، فإن المرسوم التنفيذي رقم 234 الصادر في 24 ماي 2012م⁽²⁷⁾ حدد وضع مكتبات القراءة العامة الرئيسية، يوضح بشكل خاص معايير مكتبة القراءة العامة الواقعة في مراكز الأقاليم (الولايات) المتوجهة لكل فئات الجمهور، والدور الذي يجب أن تلعبه اتجاه تخصيص مساحات للقراءة تتناسب مع احتياجات الطفل لتسهيل تنمية القدرات الأساسية لاستخدام المعلومات والمعلوماتية... إلخ، وكذلك البنية التنظيمية الداخلية، ويعد هذا المرسوم الأول من نوعه المكرس للقراءة العامة والخاصة بالطفل. علاوة على التأسيس لثقافة القراءة عبر إنشاء مهرجان «قراءة في احتفال» لسنة 2015 في 48 ولاية جزائرية القصد منه تشجيع الأطفال على القراءة وجعل الكتاب رفيق و صديق الطفل حتى في المهرجانات الثقافية مما يجعل من المقروءة فعلاً يومياً لدى الطفل ينمي الخيال ويعزز مدارك الطفل الذهنية والفكرية.

كما تساهم جامعة السوربون أبوظبي في تطوير المشهد الثقافي المحلي، وذلك بوصفها منارة للإلهام وتساعد الطلاب في تطوير مهاراتهم.

تُنظم جامعة باريس السوربون - أبوظبي العديد من الفعاليات الثقافية في اللغات الإنجليزية، والفرنسية، والعربية في كل فصل دراسي من أجل طلابها والمجتمع، وذلك في إطار مواصلة الجهود لتأسيس أبوظبي باعتبارها مركزاً ثقافياً بالمنطقة. وتُمثل الجامعة «جسراً بين الحضارات» من خلال التعاون مع الجامعات المحلية والكيانات الثقافية، وذلك عن طريق إقامة الحفلات الموسيقية، والندوات النقاشية، وحفلات الموسيقى والأوبرا، والمسرح والأمسيات الشعرية، ومعارض الفن والتصوير، والبطولات الرياضية. تعمل هذه الفعاليات من خلال البعد الثقافي لها على تمكين الطلاب من التعرف على ميولهم الإبداعية، وصقل مواهبهم، وتعزيز الروابط المجتمعية.

لقد عملت الروح التعاونية لدى جامعة السوربون أبوظبي بنجاح على تشكيل شراكات مثمرة مع كيانات ثقافية، وعلمية، ومالية تابعة لحكومة أبوظبي والحكومة الفرنسية. تشتمل هذه الكيانات على هيئة أبوظبي للسياحة والثقافة (ADTCA)، والمعهد الفرنسي بالإمارات العربية المتحدة، والرابطة الفرنسية الثقافية، ومجموعة أبوظبي للثقافة والفنون يُشجّع الطلاب على تنظيم وإجراء زيارات للفنانين وللمؤسسات الثقافية بالتعاون مع الأقران، في سبيل تحفيز التفكير النقدي وتقدير وجهات النظر الفنية ذات الثقافات المتعددة. ويكتسب الطلاب ثقةً بالنفس من خلال حضور الفعاليات وورش العمل ويتعلمون كيفية التعبير عن أفكارهم الفنية بأسلوب متناسق وإبداعي.

يشتمل الجدول الثقافي السنوي على الفعاليات التالية:

- أمسيات شعرية للاحتفاء بالشعراء المتميزين وعرض للمواهب المحلية.
- معارض للفن والتصوير الفوتوغرافي.
- حفلات موسيقية بدءاً من العروض الكلاسيكية وصولاً إلى العروض الحديثة وحفلات الأوبرا.
- الاحتفال باليوم الوطني لدولة الإمارات، الذي ينطوي على التواصل مع المجتمع الإماراتي واكتشاف المزيد عن الثقافة المحلية وثقافة المواطنين الإماراتيين.
- الاحتفال بشهر الفرانكوفونية (شهر مارس).
- أمسيات النادي السينمائي لعرض الأفلام البارزة.
- ندوات عن تراث دولة الإمارات العربية المتحدة، حيث تعرض نظرة متعمقة ورائعة عن تاريخ الإمارات وآثارها.
- ورش عمل وعروض مسرحية بالاشتراك مع المخرجين والممثلين المحليين.

يقع حرم جامعة السوربون أبوظبي في جزيرة الريم على مقربة من مركز المدينة، والمتاحف، والمعارض الفنية، والحدائق العامة. يتلقى الطلاب تشجيعاً للاستفادة من الموقع الملائم للجامعة من خلال اكتشاف فرص البحث الفكري، والتجاري والترفيهي، والرياضي بإمارة أبوظبي والإمارات المجاورة لها. كما ساهم التوسع في مرافق النقل العام المتجهة إلى جزيرة الريم بإمارة أبوظبي في الزيادة الكبيرة لمشاركة الجمهور وتفاعله في فعاليات الجامعة.⁽²⁷⁾

فهناك بعض الملاحظات التالية:

- غياب التعليم الفني والثقافي في العديد من الدول العربية ومن بينها السعودية، حيث يعد أمراً

ضرورياً لتحقيق الديمقراطية الثقافية وتكافؤ الفرض.

- إنّ حركة التأليف والنشر في مجال ثقافة تعتمد في الدول العربية على المبادرات الفردية دون تخطيط للأهداف المعلن عنها كمسألة تطوير حيث لا يعي الواقع الثقافي العربي صورة يمكن التعبير عنها بغياب الخطط الثقافية.
- المنظور النافعي البحثي للأسر العربية بالنسبة للكتاب هل هو ضروري للمدرسة أم أمر به المعلم فإذا كان الجواب: « لا » فلا داعي للانشغال بتوفيره.
- انعدام بث تليفزيوني خاص بالفرد العربي ببرامج علمية وثقافية متطورة.
- تتضارب البيانات الرسمية المتعلقة بالإنتاج الثقافي الحكومي في مجال الكتب والمكتبات الخاصة بالثقافة، ولا يأتي التضارب والتفاوت في الأرقام والإحصاءات إلا لعدم وضوح المعلومات ذاتها، ويرجع ذلك إما لاعتبارات وظيفية أو سياسية كمحاولة إبراز الإنجازات مثلاً.

المطلب الثاني:

على مستوى سياسة الإنفاق

(ميزانية الثقافة للطلاب في الدول العربية)

باستثناء السنوات العشر الأخيرة التي ميزتها الرسمية بانتهاج الدولة الجزائرية لسياسة الأداء الثقافي الحكومي، والمفارقة أنه ازدادت القيمة الحقيقية للإنفاق الثقافي، على سبيل المثال، كانت الدولة تخصص 19.0 بالمائة للثقافة، بينما في سنة 2011 خصصت 450 مليون دولار، وهو أكبر مبلغ خصص للثقافة في العالم العربي والإفريقي، على غرار الدولة المصرية التي تبنت سياسة الانفتاح الاقتصادي الثقافي، لتضائل القيمة الحقيقية للمخططات المالية لأجهزة الثقافة تدريجياً فإن المخططات المالية لقطاع الإعلام قد قفزت قفزة هائلة بما يكشف عن جوهر الأولويات الحكومية، ونجد أن الخدمات الثقافية الحكومية لم تحظى سوى بنحو 6.0 بالمائة من إجمالي استخدامات الموازنة العامة للدولة.⁽²⁸⁾

وفي دراسة مقارنة بعض جوانب السياسات الثقافية العربية، توصلت نتائج الدراسة إلى أن وزارة الثقافة الجزائرية حازت على أكبر ميزانية بـ 9.258 مليون دولار في 2012، تلتها مصر بـ 8.170 مليون دولار، ثم تونس 2.112 مليون دولار، متبوعة بالمغرب 7.71 مليون دولار، كما تفوق ميزانية الجزائر تقريباً 4 مرات عن ميزانية المغرب.⁽²⁹⁾

وتحتاج هذه السياسة إلى إعادة صياغة على مستوى الشؤون الاجتماعية، والاقتصادية،

والديموغرافية، حيث تحولت الأجيال إلى حد كبير إلى التكنولوجيات. والتأكيد على إصلاح شامل للمدرسة، من أجل تعزيز تعليم الفنون والثقافة العلمية.

إن العقبات التي تحول دون تحقيق المساواة والمشاركة في الحياة الثقافية، سواءً كانت جغرافية، أم اقتصادية، أم اجتماعية، هي موضوع سياسات لتصحيح التفاوت وتنويع الجماهير، وتعزيز، وتطوير، ونشر، وإثراء.

أما فيما يتعلق بالإبداع الفني والثقافي لحمايته وتعزيزه ودعمه أيضاً في توزيعه في هذه المجالات، يهدف التدخل الحكومي لمنع وتصحيح المخاطر الكامنة في تشغيل اقتصاد السوق في عدد المفقودين الربحية على المدى القصير لتركيز نقص أو توحيد إنتاجات الثقافة التي لا تعتبر السلع مثل أي دولة أخرى.

فقد قامت وزارة الثقافة الجزائرية بمراجعة الأعباء المالية المخصصة للمهرجانات الثقافية كافة التي تخصصها الجزائر كل سنة بما في ذلك المهرجانات الوطنية والعربية بهدف ترشيد الإنفاق وتخفيض الأعباء المالية الكبيرة المترتبة عن هذه المناسبات ويأتي الإجراء تكريسا لرؤية إدارية جديدة تقوم على تعزيز المنفعة الاقتصادية لقطاع الثقافة ومراجعة الأعباء الثقيلة لمختلف فعالياته، وذلك تمهيدا لخلق نمط جديد قائم على الاستثمار في الثقافة لتحقيق التنمية والمروية، اقتداءً بتجربة دول أخرى كالهند ونيجريا اللتين قال وزير الثقافة «عز الدين مهيوبي» بأنهما استطاعتا بناء قوة اقتصادية وثقافية قوامها الأفلام السينمائية.⁽³⁰⁾

بالإضافة إلى ذلك تقدم الحكومة مسؤوليات واسعة في مجال التعليم والتدريب الفني والثقافي، كما كان مفترضا في التعليم العام. هذا الجانب التعليمي والتربوي من العمل الثقافي العام هو بالطبع يرتبط ارتباطاً وثيقاً بمسألة الوصول ومشاركة الأفراد في الحياة الثقافية. وقد أكد وزير الثقافة الجزائرية على ضرورة إعطاء أهمية أكبر للنصوص الأدبية الجزائرية من خلال امتحانات ومسابقات التربية من خلال إدراجها كمادة للامتحانات، وذلك بغية رفع مستوى ثقافة التلميذ والطالب وتعريفه أكثر بالأديب والمبدع الجزائري مقترحا تحويل النصوص السينمائية هي الأخرى إلى مادة أدبية قابلة للتدريس كسيناريو فيلم «وقائع سنوات الجمر» والابتعاد عن التركيز على النصوص الشعرية والأدبية العربية التي ظلت الخيار الوحيد طيلة السنوات الماضية⁽³¹⁾.

كما أضاف بذات الشأن بأنه سيعمل على تفعيل الاتفاقية المبرمة بين وزارتي الثقافة والتربية الوطنية لتعزيز التعاون بين المؤسسات الثقافية والتعليمية في مختلف المجالات بهدف خلق حركية ثقافية أكبر والاعتماد أكثر على المنتج الثقافي والفني الوطني تكريساً للهوية الثقافية الجزائرية وتثميناً لعطاء مبدعيها

وفنانيتها. ويرجع تفاعل الاتفاقية إلى اتفاقية إطار بين وزارة الثقافة ووزارة التربية المتعلقة بتطوير النشاطات الفنية لدى الطفل من خلال نصها على تكوين لجنة مشتركة للتكفل بتطوير النشاطات الثقافية والفنية للطفل في الوسط المدرسي وتسمح أيضاً بتأطير المهرجانات الفنية المدرسية والمسرح المدرسي والتكفل بعرض الأفلام الوثائقية ذات الطابع التاريخي والثقافي كما تعمل هذه اللجنة على اكتشاف القدرات الفنية لدى الطفل لصقلها وتثمينها.⁽³²⁾

المبحث الثاني:

المسؤولية الاجتماعية للجامعات

إن تلبية الاحتياجات الثقافية لسكان المناطق المحلية والإقليمية هو من أهم مهام الجامعة، حيث تعد الجامعة مسؤولية اجتماعياً وثقافياً وقد طرح مفهوم المسؤولية الاجتماعية للجامعة في البرازيل مثلاً منذ عام 1996⁽³³⁾ ولكنه كممارسة ظهر في مؤسسات التعليم العالي منذ سنة الألفين وفي يوليو 2001 أدخلت المفوضية الأوروبية هذا المفهوم في إدارة المنظمات ويتحدث تحديداً عن النظم الإقليمية للتعليم العالي لتوضيح وزن المنطقة كمؤسسة لتنظيم السياسات المحلية والتنظيم بين الجهات الفاعلة بين المركزية والمستويات المحلية منذ عام 2006. وقد دعت الجامعات الفرنسية للعمل معاً على البحوث ومجموعات التعليم العالي لاقتراح البحوث وفرض التدريب الأكثر تلاؤماً مع احتياجات المنطقة وتركيز مواردها. في هذه التكوينات الجديدة والمجتمعات المحلية والجمعيات تلعب الجامعة دوراً هاماً في دعم هذه السياسات التنموية والجامعات المستقلة أن تأكد أن الفعاليات الثقافية والاقتصادية الرئيسية في بيئتهم وتجري هذه السياسة في المؤسسات.

بمعنى يمكن أن يكون لها على وجه الخصوص تأثير قوي على الحصول على التعليم العالي فالنجاح التربوي مرتبط بالتنمية الاقتصادية والثقافية هذه النماذج تؤكد أن المشاركة ربما في ظهور مفهوم المسؤولية الاجتماعية في لغة الجهات الفاعلة في المجتمع الجامعي.

فالمسؤولية الملقاة على عاتق الجامعات أي انتشار التعليم العام والشامل المهني للطلاب ولكن مؤخراً الحقوق التي كانت قد منحت تغييراً عميقاً في علاقة الجامعة بالمحيط، فالتعليم الجديد فرض مسألة المسألة في المجتمع الجامعي في البيئة المحلية والإقليمية في تحتاج إلى حس الانتماء إلى المؤسسة وتؤكد الهوية الثقافية الجماعية المرتبطة به.

المطلب الأول: للتعليم العالي مسؤولية اجتماعية

تذكر تمييز من الجزائر، وهو فصل ما في البلدان الأخرى التي يتم جمعها، أي الطبقات التحضيرية

والمدارس والجامعات الكبرى. الجامعة لديها القوة لتكون في متناول أكبر عدد. أي البكالوريا يستطيع الطالب الالتحاق. ضعف الرسوم الدراسية الجامعية، وجود نظام للمساعدة على الخصوص السكن العديد من الشباب على مستوى عال، والحفاظ على الاستحقاقات العائلية وراء 18 عاماً هو جهد عالية (المفوض السامي للشباب، 2010). ومع ذلك، خفف من هذه الإيجابيات من قبل اثنين من العوامل. والإدماج المهني للشباب أصبحت أكثر صعوبة وتوجد فترات راحة متكررة في جميع مستويات النظام التعليمي، وخاصة في المرحلتين الأولى. جامعة مفتوحة للجميع، هو الملاذ الأخير مرة واحدة الماضي اختيار تمارس في مؤسسات التعليم العالي الأخرى. بين الطلاب تستضيف الشباب وشملت الذي قد لا يكون اختياره لحضور أو منخفضة. هذه الخصوصية التي تميز قد تميل إلى انخفاض قيمة التعليم الجامعي مقارنة مع أشكال أخرى للتعليم العالي. بين عامي 1996 و2008، ونحن نرى ظاهرتين متداخلتين كما عواقب هذه المعمم الجامعة الطيران في صالح التخصص الانتقائية والتي تفشت في التعليم العالي.

ونظراً لهذه الحقائق، فإن الشكوى الرئيسية أن قانون الحكم الذاتي هو عدم وجود استجواب نظام التعليم العالي التي تميل إلى تهميش الجامعات إلى مؤسسات أخرى. يتم تفسير الإصلاحات الأخيرة في بعض الأحيان بمثابة تأكيد على التخلي عن الجامعات لغيرها من الهياكل أو بالأحرى بداية تجديد في المشهد التعليم العالي التي يمكن من خلالها تعزيز خصائصها والإبلاغ عن أدائها من حيث التدريب وإدماج الشباب. ومن المرجح أن يكون عدة تفسيرات الدعوة إلى المسؤولية الاجتماعية للجامعات:

- في حالة انسحاب الدولة على الوفاء بمهمتها في سبيل الوصول إلى الدراسات العليا وترك اللاعبين الجامعات تأخذ الرعاية من أسعار العديد من الجهود، تشجيع الجامعات، والجهات الفاعلة العامة، والدفاع عن امتيازاتهم في تشكيل مجموعة متنوعة من الشباب مع ضمان الجسور مع مؤسسات التعليم العالي الأخرى، بما في ذلك القطاع الخاص.
- الدعوة لخلق علاقات جديدة بين الجامعة والمنطقة المحيطة مشروع تربوي التي هي جزء من المبادئ التوجيهية الوطنية والمعايير.

وللإجابة عن هذه الافتراضات عدة مجالات الملاحظة تبدو مميزة. تحليل المبادرات من قبل الطلاب التي اتخذت في الحياة الاجتماعية والثقافية وعلى وجه التحديد دورها في دعم الشباب في التعليم العالي هم كائن من الدراسة. بعض الجامعات تعترف الآن مشاركة الطالب في مناهجها الدراسية، سيكون من المثير للاهتمام أن تحدد ما يتم تضمين أنواع من الإجراءات والعمل الجماعي هي المسؤولة عن الإشراف

على هذه المبادرات. مع «ترخيص الخريطة»، أجريت الجامعات للتخطيط لأعمال التوجيه ومساعدة النجاح والتكامل نحو الطلاب. أهدافها، كانوا يرغبون في المشاركة في الارتفاع في متابعة دراساتهم في بيئتهم المباشرة وتغيير تمثيل الناس على أغراض التعليم العالي.

ومن ناحية أخرى، المجتمعات لديها إلى القلب لرفع مستوى تأهيل الشباب والاحتفاظ بها الطلاب المؤهلين تأهيلاً عالياً للمشاركة في التنمية الاقتصادية وتدريب الموظفين بحيث يمكن أن تتكيف مع التطورات العمل. نلاحظ كيف تجعل الجامعات المتاحة خبراتهم في هذه المجالات، وتطوير البرامج مع أصحاب المصلحة المحليين لتحقيق هذه الأهداف هو من مصلحة وكذلك تحليل آثار هذه الأحكام. وأخيراً، فإن الجامعة هي موطن للباحثين في مختلف المجالات. بعض الأعمال له علاقة مع المشاكل التي نشأت المجتمع المعاصر المحلي أو الإقليمي أو الوطني. اكتشف كيف تجعل الجامعات المتاحة لسكان إقليم وأثر مبادراتهم التي من شأنها أن تكون ذات صلة العامة (محاضرات الجامعة الشعبية والأمسيات الموضوعية).

المطلب الثاني: تحديات المسؤولية الاجتماعية للجامعات

الجامعات تعاني من زيادة في مسؤولياتها وأن مهامها تتوسع لأنه، أولاً، الزيادة في الطلب على التعليم العالي وعلى الجانب الآخر، عولة التبادلات الاقتصادية والمالية والتكنولوجية ونتيجة لذلك، تلعب الجامعات دوراً متزايداً في المجتمع لأنهم على حد سواء المبدعين من التغير الاقتصادي والتكنولوجي، وأيضاً تخضع لهذه التغييرات «إذا نظرنا إلى الوراء، لا يكاد أي شخص يفكر أكثر لدعم اليوم أن إطالة التدرّجي للتعليم الإلزامي ليس لقرن من أجل مجتمع ديمقراطي، والاستثمار المنتج في نشر الثقافة والمعرفة» (Renaut, 2002). الالتزام التقليدي من الجامعة إلى الشمولية والتعددية يضيف مهمة حساسة للحد من الاختلالات الاجتماعية الناجمة عن الفقر والإقصاء والصراع «التعليم العالي يجب أن تعزز وظائف الخدمة في المجتمع، وخاصة الأنشطة التي تهدف إلى القضاء على الفقر والتعصب والعنف والأمية والجوع وتدهور البيئة والمرضى، ولتطوير السلام من خلال اتباع نهج متعدد التخصصات والتخصصات» (الإعلان العالمي حول التعليم العالي - اليونسكو). وقد حقق المؤتمر العالمي للتعليم العالي (WCHE) بوضوح وجهة نظره من منظور التنمية المستدامة وتحسين المجتمع طوال النص⁽³⁴⁾، نلاحظ أنه بالإضافة إلى البعثات التقليدية في التعليم والتدريب والبحث، «الدول ومؤسسات التعليم

العالي وشركائها مدعوون لدينا توجيهات واضحة دعم التنمية المستدامة والديمقراطية وتعزيز وجهات النظر الإنسانية». وسيكون للتعليم العالي لإيجاد والحفاظ على توازن حكيم حتمية التطور في التقنية والاقتصادية والثقافية والاجتماعية. شركة يعهد مسؤوليات هائلة في الجامعة وهذا من شأنه أن يؤدي إلى التغيرات السريعة التي يفرضها المجتمع. أن الجامعة تحتل موقعا استراتيجياً في الخلفية القوى بين مؤسسات الدولة والمنظمات العالمية والشركات والمجتمع الشروط اللازمة لهذه المسؤولية مبنية على الحرية الأكاديمية واستقلال الجامعة. ويمكن رؤية الحرية الأكاديمية في مختلف أشكالها: الوظيفية أو الفلسفية أو الأخلاقية. المناقشات حول هذا الموضوع لا تخلو: الحق في حرية التعبير والحق في المعرفة في مجال حقوق الإنسان العامة. هذا هو نموذج هومبولت (1810)، الذي يرسى الأساس من أجل الحرية الأكاديمية ويتطابق مع روح الجامعة الحديثة (Renaut 1995). جامعة الحكم الذاتي، في المقابل، ينطوي على القدرة على إدارة أنفسهم ولكن أيضاً لتكون مسؤولة أمام المجتمع. لكنها تعرف لا سيما من خلال العلاقات بين الدولة والمجتمع والجامعة للحماية من التدخل التعسفي. ولكن قدرة الإدارة الذاتية يمكن أن تؤدي إلى نهج التنافسية التي يمكن أن تحمل كلا على البحث عن موارد جديدة على طرق تجنيد الطلاب وطرق لبناء سمعة وهوية. الآن جميع الجامعات متساوية من حيث الموارد والصورة التي يتمتعون بها. القيود المالية هي العقبة الرئيسية أمام التنمية المتوقعة من قبل الشركة. كيف، في الواقع، وضمان أن يتم الاستعانة بمصادر خارجية مسؤولياتهم دون أن يطلب مسألة التمويل مع الحفاظ على ما يجعل مصداقيتها: استقلال الخدمة الموضوعية للمجتمع. وأضاف أن هذه التهديدات الأزمة إلى المنافسة الدولية حيث تصبح مفاهيم التميز والسمعة، والاعتراف المهيمنة. لأسباب تاريخية، والجامعة درست سابقا في واقعها الوطني. ولكن العديد من الظواهر تتطلب إعادة النظر في هذا المفهوم. قضية التعليم كسلعة، تخضع لقواعد المنافسة والتجارة تنشأ الآن. توضع التعليم والتدريب في صلب اهتمامات المؤسسات العالمية. لهذه المؤسسات، والسياسات التعليمية ترتبط ارتباطاً وثيقاً بسياسات العمالة والسياسات الاجتماعية وسياسات الاقتصاد الكلي. وهي تستند إلى «الأهمية الحاسمة لاستثمار رأس المال البشري.» وجهة النظر هذه النفعية التعليم ليست جديدة ولكن يمكن أن تثير الكثير من التساؤلات سواء فيما يتعلق إعلان WCHE التي تمتد المسؤولية الاجتماعية للجامعة، ولكن أيضاً فيما يتعلق يهيمن تصميم في الخدمات العامة أن التعليم هو الصالح العام وحق عالمي. في حين ينص نص المفوضية الأوروبية «إحداث المنطقة الأوروبية للتعليم والتدريب في

جميع مراحل الحياة» (بروكسل 2001) أنه «تم التوصل إلى توافق في الآراء بشأن أربعة أهداف يعزز التالية آخر: تحقيق الذات والمواطنة الفعالة، والإدماج الاجتماعي والقدرة على التكيف». ولكن، في قمة لشبونة، مارس 2000 ذكرت اللجنة أن الهدف الاستراتيجي للاقتصاد الأوروبي هو أن «تصبح أكثر تنافسية الاقتصاد القائم على المعرفة في العالم قادرة على النمو الاقتصادي مستدامة مع وظائف أكثر وأفضل وزيادة التماسك الاجتماعي». إذا كان أي تبسيط يسيء، ومع ذلك، يمكن للمرء إدراك الصلة بين السياسات الاقتصادية في العمل والتعليم. منظمة التعاون والتنمية في عام 1998 في تقريرها السنوي حول تحليل السياسات التعليمية ويؤكد أن «الاستثمار في التعليم يجلب منافع اقتصادية واجتماعية لأنها تسمح لإثراء مخزون المعرفة والمهارات، أي رأس المال البشري». على الجانب منظمة التجارة العالمية مهتمة في السوق المحتملة التي تتاجر في الخدمات التعليمية ويمثل (1000000000000 في الإنفاق السنوي في المتوسط في العالم للتعليم). ويشجع البنك الدولي في دراسته «أولويات واستراتيجيات من أجل التعليم» (واشنطن 1995) إلى إعادة النظر في تمويل التعليم العالي على النحو التالي «أفضل لمؤسسات التعليم العالي هو لاسترداد جميع التكاليف، والطلاب أعمال حقوق من دخل والديهم، ودخل على مستقبلهم في ظل برنامج قرض أو ضريبة على الشهادات». ومع ذلك، وفقاً لنفس الدراسة، مع الأخذ بعين الاعتبار الآثار المفيدة لتشكيل «رأس المال البشري» للمجتمع بأكمله تبرر الإعانات العامة في مجال التعليم. عموماً، فمن يستخدم مفهوم «رأس المال البشري» في سياق المنظمات الاقتصادية الدولية. مخترع هذا المفهوم، جاي بيكر (1964)، ويعرف رأس المال البشري كملكية خاصة، خصصت من قبل الفرد أو تحديدها مع الشخص كله. أيضاً وفقاً لبيكر، والطلاب الموهوبين يتعلمون بسرعة وبتكلفة محدودة، وتراكم رأس المال مربحة جداً، في حين أن أقل الموهوبين تكافح من أجل الحصول على درجة، لن يتم تعويض التكاليف عن طريق الدخل في المستقبل. ونظراً لهذا الاستعراض السريع، يبدو من الضروري أن تأخذ في الاعتبار الاتجاهات والظواهر التي تؤدي إلى ذهاب الجامعة في مرحلة العولة مستوحاة من منطق اقتصادي ليبرالي.

وينبغي النظر في الجامعة على أنها عامل مجرد إنتاج «رأس المال البشري» أو، على العكس، يجب

أن تساهم في «التنمية البشرية المستدامة» وفقاً لنصوص اليونسكو، تلك المؤسسة لم تلتزم التمويل التعليم وعلاوة على ذلك، لا تملك الوسائل للقيام بذلك؟ في هذا السياق حيث البدائل قد تكون متعددة، فإنه يبدو من المناسب لإثراء التفكير مع الملاحظات التجريبية على إدراك التطورات منطقية، ومن المرجح الأساسية. في التحليل التالي، وسوف نحاول أن نقدم مساهمتنا لهذه الملاحظات، والحد من أنفسنا للنظر في الكلام أو الرسائل المرسله من خلال أنشطة الاتصال والتسويق في الجامعات الفرنسية. والهدف من ذلك هو اظهار كيف أن الجامعات الفرنسية تشرح معنى أعمالهم إلى الجمهور في زمن التغيير، والتي تمثلت في بناء يتأرجح فيه النموذج التعليمي العالمي بين التنمية من زيادة المسؤولية والتأكيد على البعد العالمي للإنسانيين والفلاسفة ويأمل دائماً للوصول وأن نموذج الجامعة خفضت إلى مستوى «مزود خدمة» الاشتراك في ضغوط السوق.⁽³⁵⁾ وهناك صلاحيات جديدة مخولة الآن في الجامعات بالتدريس الباحثين المديرين الجدد إنشائها.

الخاتمة

على الرغم من المظاهر، استقلال الجامعة ليس الإدارة الذاتية كجزء من تنظيم منظم وفقاً للمعايير الأوروبية، مبادئ توجيهية وطنية وتوقعات الشركاء المحليين. المهام الرئيسية المسندة للمؤسسات تتعلق بتوظيف الطلاب والتماسك الاجتماعي. المعايير معايير الجودة للجامعات التي يجب أن تستجيب تحد جزئياً التوجهات السياسية. أيضاً تحديد معدل التنفيذ الوطني لهذه الأحكام الجديدة في أشكال الإدارة، وسرعة لا تشجع على الحوار. تقييم كفاية لهذه المعايير أيضاً تحديد عدد موظفيها. ومع ذلك، أشكال الأطر التكيف لها خصائص اعتماداً على مؤسسات محددة. ومن بين هذه الميزات والتاريخ والموقع الجغرافي، وحجم الجامعة والتخصصات التي يتم تدريسها، وطبيعة الأراضي الاقتصادية والصناعية والاجتماعية والثقافية، والخصائص السكانية التي يتكون منها العلاقات التي أقيمت مع الشركاء الخارجيين تعطي كل مدرسة لمحة فريدة من نوعها. هذا هو ما نسميه هوية المؤسسة في هذا المشهد الجديد من إدارة الجامعة، وقضية المسؤولية الاجتماعية هي قابلة للنقاش.

وإذا نظرنا إلى حالة الشركات، وقد تم إدخال مفهوم المسؤولية الاجتماعية في عملية العولمة: «للهولة الأولى، لذلك يبدو أن المسؤولية الاجتماعية للشركات في سياق العولمة تتميز بعدم وجود سلطة فوق وطنية قوية، وقادرة على فرض النظام الاجتماعي للبيئة إلى الفعاليات الاقتصادية. وتحقيقاً مشتركاً

في الجامعات والشركات ويمكن بعد ذلك أن نسأل: مع هذا النداء إلى مساءلتها، فإنها ستجري الجامعات لإثبات القدرة للتنظيم الذاتي للحد من التدخل أكثر وأكثر العامة؟ كيفية تنظيم التعاون بين الجهات الفاعلة؟ في المناظر الطبيعية في التحول، لا تزال تدرس آثار هذه الأحكام الجديدة في كل من وضع إدارة المدرسة والأنشطة التي تنتجها، ولا سيما في مجالات التعليم والتدريب.

وإذا جاز لنا أن نلخص في ختام هذه المداخلة إلى النتائج المتوصل إليها والتوصيات التي نقترحها فإننا نعرضها على الشكل التالي :-

أولاً: النتائج

1- في مجال اهتمام التشريعات بالحقوق الثقافية للطلاب: لا شك أن تطوراً إيجابياً قد طرأ على أوضاع الحقوق الثقافية للطلاب في تشريعات الدول العربية خاصة في مجال إصدار العديد من القوانين الجديدة: قانون حقوق الطفل البحرين لسنة 2012، الجزائر 2015، فلسطين 2012، وقطر 2010، والإمارات لسنة 2014، وزيادة نسب المصادقة على الاتفاقية الدولية لحقوق الطفل لسنة 1989، والاتفاقيات حقوق الإنسان المدنية الاقتصادية والاجتماعية والثقافية خلال السنوات العشر الأخيرة، بيد أن هذا التطور الإيجابي الكمي يحد من تأثيره في مجمل الحالة العربية استمرار جوانب للقصور وأهمها: أ/ انتشار حالة الحروب والتقسيمات في الدول العربية التي أصبحت تمثل إهداراً حقيقياً لقيمة الإنسان وثقافته الإسلامية والعربية المبنية على الإخاء والتسامح. وعلى ضرورة التعليم سواء في سوريا والعراق وليبيا سواء في مراحله الإلزامية أو غيرها من المراحل نتيجة القصف المستمر، علاوة على ما تشكله من أعباء معيشية على الأسر الفقيرة مما من شأنه خلق أثر عكسي للتطورات الكمية في التعليم في هذه الدول.

ب/ تحولت الدعوة بشأن التوسع في التعليم الديني بكافة مراحله الابتدائي حتى الجامعة يشكل بدوره معضلة من معضلات الحقوق الثقافية والتعليمية للأفراد والجماعات في الدول العربية نظراً لما يتمتع به هذا النظام من أساس ومرتكز ديني من ناحية وما يحتويه المضمون التعليمي لهذا النظام من عدم تسامح وميل إلى التعصب، كما أشارت إلى ذلك دراسات عديدة في حقل تحليل المقررات والمناهج التعليمية من ناحية أخرى.

ج/ بداية تقسيم النظام التعليمي الحكومي المجاني إلى نظامين يقومان على فكرة التمييز على أساس "مالي"، حيث جرى إيجاد أقسام باللغات الأجنبية داخل المدرسة الواحدة مقابل مصروفات

كبيرة وهو أيضاً مظهر خرق «حق التعليم للجميع» دون تمييز على أساس الوضع الاجتماعي للتلاميذ.

د/ يحتل الإنترنت مساحة أكثر في ثقافتنا اليوم خصوصاً أن أكثر من 90% من الشباب والطلاب يقومون بالواجبات المنزلية والمذكرات والألعاب عبر الإنترنت وشبكات التواصل الاجتماعي، ومع ذلك فإن عدم وجود اتفاق مشترك بشأن حق المنهج المنبع في التعليم وحماية القصر عندما يتحدثون أو أنشطة الإنترنت هي مشكلة معقدة.

2- في مجال اهتمامات السياسة الثقافية: رغم وجود بعض جوانب التطور الإيجابي للسياسات الثقافية العربية مثل الاهتمام بالمتاحف وإنشاء المزيد منها كدار الأوبرا المصرية، والدفعة الكبيرة التي حظي بها الكتاب من خلال دعم ورعاية وزارة الثقافة لمشروع «مكتبة الأسرة»، في قطر، «ومهرجان القراءة للجميع» في الجزائر، وإنشاء عدد متزايد من المكتبات العامة في المناطق الريفية والمحرومة، فإن من اللافت للنظر أن هذه السياسات قد عززت التفاوت والتباين في الحياة الثقافية ودرجة مشاركة الأطفال فيها حيث تراجع دور المراكز الثقافية بسبب انخفاض عدد هذه المراكز في الأقاليم إلى نحو نصف ما كانت عليه منذ عشر سنوات، وعدم تهيئتها وضعف البرامج وازدادت الموارد المخصصة للمقاولات الثقافية كما غلب على النشاط الثقافي الرسمي طابع «المهرجانات» في وقت تراجع فيه المنتج الثقافي الجاد في مجال المسرح والسينما كما وكيفاً.

ومع الميل المتزايد لإعطاء العمل الثقافي الأهلي أهميته من خلال الدعم المالي ولم تفلح المنظمات والجمعيات الأدبية والثقافية الأهلية وغير الحكومية في ملئه، وترك المجال الثقافي العام فراغ خاصة في الريف والمناطق البعيدة عن العاصمة. ومع استمرار تكبيل الجمعيات الأهلية بشروط وقيود المنظور البيروقراطي والإداري الحكومي والذي عبر عن نفسه في قانون الجمعيات الأهلية الجديدة في بعض الدول العربية.

أما على مستوى وسائل الإعلام والاتصال، فعلى الرغم من زيادة عدد الصحف الصادرة في الدول العربية، سواءً الوطنية أو الأجنبية، فإن متوسط نصيب الطفل من هذه الإصدارات الصحفية مازالت دون المستوى المأمول، ومقابل تدهور مكانة الصحف كوسيلة إعلام واتصال، لصالح وسائل الاتصال الحديثة ومواقع التواصل الاجتماعي، فقد تميز أداء الأخير بطابع أحادي الاتجاه من ناحية دون

مشاركة الأطفال وغلبة المواد الترفيهية دون البرامج الثقافية والمحتوى الثقافي التفاعلي، وساد الرسالة الإعلامية التعليقات السخرية والترفيهية- الاتجاه المؤيد للسياسات دون أن يفتح النوافذ للأفكار والتيارات الأخرى، ومع وجود استثناءات محدودة (المجلة الطفل العربي للعلوم) وهو ما أدى لانخفاض محسوس، واتساع رقعة اهتمام الأطفال بالإنترنت وشبكات التواصل الاجتماعي كوسيلة للإعلام والأخبار.

3- في مجال اهتمام سياسات الإنفاق «الميزانية» الثقافي: ويظهر تحليل الميزانية العامة للدول العربية في مجال الثقافة طوال الثلاث السنوات الماضية (2014-2013/2015) مقدار التناقض في الأولويات، حيث ظل نصيب قطاع الثقافة لا يتجاوز 3.0٪ إلى 6.0٪ سنوياً مقابل زيادة مخصصات قطاعات أخرى باستثناء التعليم حيث يحتل الصدارة في الجزائر والإمارات وهو يعكس بحد ذاته طبيعة الأولويات والاهتمام الحكومي، وضيق نطاق المشاركة المجتمعية في حياة المجتمع الثقافية (مسرح - ندوات - فنون شعبية - كتاب... إلخ). غياب التعليم الفني والثقافي في عديد من الدول العربية من بينها السعودية أمر ضروري لتحقيق الديمقراطية الثقافية وتكافؤ الفرض.

إنّ حركة التأليف والنشر في مجال الثقافة في الدول العربية تعتمد على المبادرات الفردية دون تخطيط للأهداف المعلن عنها كمسألة تطوير، كما تتضارب البيانات الرسمية المتعلقة بالإنتاج الثقافي الحكومي في مجال الكتب والمكتبات الخاصة بالشباب، ولا يأتي التضارب والتفاوت في الأرقام والإحصاءات إلا لعدم الوضوح للمعلومات ذاتها، ويرجع ذلك إما لاعتبارات ووظيفية وسياسية كمحاولة إبراز الإنجازات مثلاً، ومن هنا فإن أية توصيات في هذا المجال ينبغي أن تتأسس على النقاط التالية:

أولاً: ضرورة وقف سياسات التمييز في مجال التعليم القائم على أساس «القدرة المالية» سواءً في مؤسسات التعليم الحكومية (قبل جامعية وجامعية) أو بين مستويات التعليم بالمدارس الخاصة والجامعات الاستثمارية من جهة وبين مستويات التعليم بالمدارس والجامعات الحكومية.

ثانياً: إعادة النظر في نظام التعليم الديني بصورة تعيد التوازن بين أفرع النظام التعليمي العربي ووقف هذا التوسع غير المبرر في نظام التعليم الديني (المتشدد في بعض الدول أو المتراخي في دول عربية أخرى) على المستوى الابتدائي وقبل الجامعي.

ثالثاً: صياغة مقرر تعليمي متكامل في كل مراحل التعليم بشأن مضامين حقوق الإنسان ومواثيقها الدولية وفي ذلك حقوق الطلاب.

رابعاً: إقامة تشارك في تنظيم السياسة الرقمية اتجاه الأطفال والشباب، كاتفاقية تجمع بين جميع أصحاب المصلحة العامة والخاصة الرقمية .

خامساً: جعل مرئية على جميع التقارير لمحتوى طرائق المواقع غير القانونية .

- (1) أنظر المادة (07) من القانون التوجيهي حول البحث العلمي والتكنولوجي لسنة 2015، حيث جاء بها: «يهدف البحث العلمي والتكنولوجي إلى تحقيق التنمية الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والعلمية للبلاد».
- (2) أنظر عرض أسباب تعديل القانون رقم 98 - 11 المؤرخ في 22 أوت 1998 المتضمن القانون التوجيهي حول البحث العلمي حيث جاء من ضمن الأسباب انتقاء البرامج الوطنية والبحث عن ذات الأولوية الوطنية وطرح فكرة تكييف الجامعة مع الواقع.
- (3) وقد نص قانون الحريات والمسؤوليات للجامعات في الجزائر على الجدل بين الدولة والأكاديميين ملزمة بمهام الخدمة العمومية للمؤسسة وقد نص القانون أعلاه على ضرورة إنفاذ الجامعة في كثير من الأحيان أقل تشدد على مسألة الدور الثقافي الاجتماعي للجامعات من الدولة ودعم نشاط المؤسسة العامة الثقافية.
- (4) أنظر المادة (01) من الفصل المتعلق بتطوير الأنشطة الثقافية والفنية للطلبة والمجتمع من الاتفاقية إطار التي وقعت في 12 يوليو/تموز 2001، وتهدف إلى استبدال الجامعات والطلاب في قلب السياسة الثقافية للحكومة والاستمرار في مشروع الجامعة الطموحة للتعليم الفني والثقافي في بداية الدراسة.
- (5) أنظر المادة (2/1) من الفصل المتعلق بتطوير الأنشطة الثقافية والفنية للطلبة والمجتمع من الاتفاقية الإطار.
- (6) أنظر المادة (3/1) من الفصل المتعلق بتطوير الأنشطة الثقافية والفنية للطلبة والمجتمع من الاتفاقية الإطار.
- (7) أنظر المادة (4/1) من الفصل المتعلق بتطوير الأنشطة الثقافية والفنية للطلبة والمجتمع من الاتفاقية الإطار.
- (8) أنظر المادة (5/1) من الفصل المتعلق بتطوير الأنشطة الثقافية والفنية للطلبة والمجتمع من الاتفاقية الإطار.
- (9) أنظر المادة (6/1) من الفصل المتعلق بتطوير الأنشطة الثقافية والفنية للطلبة والمجتمع من الاتفاقية الإطار.
- (10) أنظر المادة (6/1) من الفصل المتعلق بتطوير الأنشطة الثقافية والفنية للطلبة والمجتمع من الاتفاقية الإطار.
- (11) أنظر المادة (7/1) من الفصل المتعلق بتطوير الأنشطة الثقافية والفنية للطلبة والمجتمع من الاتفاقية الإطار.
- (12) أنظر المادة (8/1) من الفصل المتعلق بتطوير الأنشطة الثقافية والفنية للطلبة والمجتمع من الاتفاقية الإطار.
- (13) Claude PATRIAT: abécédaire Actes du colloque de Villeneuve de l'Ascq. Universités étudiants. publique et acteurs de la vie culture hé1993.
- (14) أنظر المادة (1/1) من الفصل المتعلق بتطوير الأنشطة الثقافية والفنية للطلبة والمجتمع من الاتفاقية الإطار.
- (15) يشجع هذا النظام المؤسسات العامة بما في ذلك الجامعات لحجز 1° من تكلفة الهياكل المنقولة لشراء الأعمال.
- (16) أنظر المادة (4/1) من الفصل المتعلق بتطوير الأنشطة الثقافية والفنية للطلبة والمجتمع من الاتفاقية الإطار.
- (17) أنظر المادة (1/2) من الفصل المتعلق بدور اللجان التوجيهية من الاتفاقية الإطار.
- (18) أنظر المادة (2/2) من الفصل المتعلق بدور اللجان التوجيهية من الاتفاقية الإطار.
- (19) أنظر المادة (3/1) من الفصل المتعلق بدور اللجان التوجيهية من الاتفاقية الإطار.
- (20) أنظر المادة (4/1) من الفصل المتعلق بدور اللجان التوجيهية من الاتفاقية الإطار.
- (21) أنظر المادة (01) من الفصل المتعلق بشروط تنفيذ السياسة الوزارية من الاتفاقية إطار التي وقعت في 12 يوليو/تموز 2013، وتهدف إلى استبدال الجامعات والطلاب في قلب السياسة الثقافية للحكومة والاستمرار في مشروع الجامعة الطموحة للتعليم الفني والثقافي في بداية الدراسة.
- (22) أنظر المادة (02) من الفصل المتعلق بشروط تنفيذ السياسة الوزارية من الاتفاقية الإطار.

- (23) أنظر (03) من الفصل المتعلق بشروط تنفيذ السياسة الوزارية من الاتفاقية الإطار.
- (24) أنظر (04) من الفصل المتعلق بشروط تنفيذ السياسة الوزارية من الاتفاقية الإطار.
- (25) القانون رقم 15- 13 مؤرخ في 28 رمضان عام 1436 الموافق 15 يوليو 2015، يتعلق بأنشطة الكتاب، الجريدة الرسمية، العدد 39، 19 يوليو سنة 2015.
- (26) القانون رقم 15- 13 مؤرخ في 28 رمضان عام 1436 الموافق 15 ليوليو 2015، يتعلق بأنشطة الكتاب، الجريدة الرسمية، العدد 39، 19 يوليو سنة 2015.
- (27) أنظر الموقع الإلكتروني لجامعة السربون الإماراتية: cultural.sorbonne.www.
- (28) نشر قانون المالية لسنة 2005 توزيع الميزانية، الاذاعة الجزائرية. وقانون المالية لسنة 2014 جريدة الفجر الجزائرية الصادرة يوم 2015/04/02.
- (29) عمار كساب ودنيا سليمان، دراسة مقارنة عن بعض جوانب السياسات الثقافية في الجزائر، تونس، المغرب، مصر «مصر» ميزانية الثقافة، اللامركزية والتبادل الثقافي، دار المورد الثقافي بالقاهرة، مصر.
- (30) تصريح وزير الثقافة الجزائرية «عز الدين ميهوبي» للصحافة الجزائرية بشأن تجربة الهند ونيجريا في الاستثمار الثقافي.
- على موقع وزارة الثقافة والاتصال الجزائرية: dz.gov.culture-m.www
- (32) اعتبرت بعض الصحف الجزائرية إدخال العامية في التعليم فيها مساس بالمنظومة التعليمية في الجزائر.
- (33) اعتبرت بعض الصحف الجزائرية إدخال العامية في التعليم فيها مساس بالمنظومة التعليمية في الجزائر.
- (34) E. nnoot. جامعة النجاح: الدروس الخصوصية في مستوى الترخيص، بروكسل، دي بويك، 2012.
- لجنة التشاور حول سياسات الشباب (2009)، والكتاب الأخضر: اعترافا القيمة الشباب، باريس، رئيس الوزراء، المفوض السامي للشباب. أخبار eduweb.www-an.php.do/up/com معرف = 215، الوصول مايو 28، 2011.
- D ه تي انه C آيتي أولا و B Everton D (2008)، تبرز المسؤولية الاجتماعية للبحوث: مساهمة من بطاقة الأداء المتوازن، وقائع مؤتمر «الاجتماعية والمسؤولية البيئية، أشكال تنظيمية جديدة» على 5 الخميس والجمعة 6 يونيو 2008 في ESDES، ليون، فرنسا، 2008. [\[net.riodd.www\]](http://net.riodd.www)
- (35) ولكن في نهاية الفترة التي شهدت تراكم الكثير من عدم اليقين، سواء في الموارد المخصصة للجامعات على أهداف لمتابعة، والحاجة إلى رؤية شاملة لمستقبل الجامعة قدر الحاجة: أنه يمكن في رأيي تجد إجابات متسقة مع المسؤولية المؤسسية والاجتماعية للجامعات (RSU) التي تعزيز مرصد، ORSU تأسست في 4 تشرين الأول 2012، بتحريض من AFEV واليونيسيف، بدعم من وحدة المعالجة المركزية، والمنتدى الإقليمي للاسيان وAVUF.

السياسة الجنائية لوقاية الحدث من الجريمة

د. منى الوسمي

الشارقة

gyda.ecc@gmail.com

مقدمة

تمثل مكافحة الظاهرة الإجرامية والحد منها الهدف الأسمى الذي يرمي إليه كافة المهتمين بتلك الظاهرة، وبلوغ تلك الغاية أو الفشل فيه، مقياس على مدى نجاح السياسة الجنائية المتبعة داخل المجتمع. وقد أدى تطور الإنسان والحضارة عبر التاريخ وتآلف الأفراد في مجتمعات ودول وقارات، إلى وضع قوانين وأنظمة سنت حدوداً للحقوق والتصرفات فجرمت أفعالاً لا تتفق مع النظام العام وأحدثت لهذه الغاية سلطات أنيط بها البحث، وإقامة الدعوى العمومية، وتوقيع العقوبات والعمل على تنفيذها. لكن في العصر الحالي الذي أضحى فيه العالم قرية صغيرة بحكم ثورة الاتصالات وهي إحدى الآليات المهمة للعولمة التي مكّنت من تخطي الحدود واجتيازها رغم تجلياتها الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والثقافية، ورغم ما تحمله هذه العولمة من طيّات الهيمنة والسيطرة والتسلط، فإن الجريمة أصبحت عالمية لا حدود لها محلياً أو قارياً، ولا تشكل عدواناً على حرّيات الأوطان فحسب وخصوصياتها ومعتقداتها واقتصادياتها بل ما تشكّله من مخاطر على حياة بني البشر قاطبة براً وبحراً وجواً.

وفي ظل عولمة الجريمة زاد الأمر تعقيداً، إن لم نقل أصبح من المستعصي مكافحة ظاهرة الإجرام في صورتها الحالية، ذلك أنها لم تعد مرتبطة بجيّر مكاني محدود أو زمان معين، ولم يعد الأمر يتعلق بأشخاص معينين في ذواتهم، يمكن تتبع نشاطهم، ومراقبة سلوكهم وتحركاتهم المريبة، بل لم تعد الحدود الفاصلة بين الدول متصورة بالنسبة للنشاط الإجرامي، فأمام التطور التكنولوجي الحديث، أصبح في إمكان شخص بدولة ما (مصر مثلاً) أن يساهم في ارتكاب جريمة خطيرة في بلد آخر لا يرتبط بتلك الدولة بأية حدود مشتركة، وذلك بمساهمة أشخاص آخرين، ربما تختلف إقامتهم

وجنسياتهم.

وأمام خطورة هذه الوضعية، أصبحت دول المعمورة بأسرها مطالبة بالتفكير في إعادة النظر في سياساتها الجنائية بصفة عامة، وذلك بإيجاد خطط وأساليب تتجاوب وتطور الجريمة المرتبطة بالتقدم التكنولوجي.

وللسياسة الجنائية - بحسبانها العلم الذي يهدف إلى استقصاء حقائق الظاهرة الإجرامية للوصول إلى أفضل السبل إلى مكافحتها - مراتب تبدأ بالمستوى القاعدي المتعلق بشق التجريم من القاعدة الجنائية، فتبحث في مدى تلائم التجريم المقرر من قبل المشرع الداخلي مع قيم وعادات المجتمع، ومدى الحاجة إلى هذا التجريم في الفترة المقرر فيها، حيث تتباين المجتمعات في هذا بحسب مستواها من التطور الاجتماعي والخلقي والروحي.

وكذلك تبحث في طبيعة الوقائع المجرمة لتحديد أي الوقائع يجب أن تظل مجرمة، وأيها يجب إباحته، وأيها يجب أن يُصنغ عليها وصف التجريم.

وتنتقل السياسة الجنائية إلى الشق الجزائي من القاعدة الجنائية، كي تقيم العقوبات المقررة، وحالات التخفيف، والتشديد، والإعفاء، وسبل التفريد التشريعي المقررة في قوانين العقوبات.

ثم تنتهي السياسة الجنائية إلى مرتبتها الثالثة المتعلقة بتحديد أساليب المعاملة العقابية حال التنفيذ الفعلي للجزاء الجنائي داخل المؤسسات العقابية، خاصة ما يتعلق بالتفريد التنفيذي للعقوبة والتدابير الجنائية، وكفالة اتباع أسلوب علمي في تنفيذ الجزاء على المجرم بما يضمن تأهيله وإصلاحه وتهذيبه وإعادة اندماجه في المجتمع مرة أخرى.

وعلى ذلك فإن هدف السياسة الجنائية لا يقتصر على الحصول على أفضل صياغة لقواعد قانون العقوبات وإنما يمتد إلى إرشاد القاضي الذي يضطلع بتطبيق هذه الأخيرة وإلى الإدارة العقابية المكلفة بتطبيق ما قد يحكم به القاضي.

ونخلص مما سلف إلى أن الجريمة ظاهرة اجتماعية مرتبطة بالإنسان، وعرفت منذ القدم، وتطورت، وتعدت أشكالها، وتنوعت مناهجها ووسائلها مع تقدم المجتمعات، ومع الثورة التكنولوجية والتقنية في العصر الحاضر أخذت ظاهرة الإجرام بُعداً دولياً، وأصبحت عابرة للقارات والدول، الأمر الذي يستدعي إعادة النظر في الوسائل التقليدية لآليات العدالة الجنائية، وفي القواعد المنظمة للتجريم والعقاب باعتبارها الأدوات الهامة للسياسة الجنائية.⁽¹⁾

المبحث الأول

مفهوم السياسة الجنائية

يمكن تعريف السياسة الجنائية بصفة عامة بأنها مجموعة الوسائل والتدابير التي تُحدثها الدولة في حقبة زمنية معينة لمكافحة الجريمة وحفظ الأمن والاستقرار داخل ربوعها، ويلاحظ في هذا الشأن أن هناك مفهومين للسياسة الجنائية، أحدهما ضيق، والآخر واسع، لكن قبل التطرق لهذين الأخيرين نورد تعريفاً شاملاً ومختصراً للسياسة الجنائية، والذي يعتبرها ذلك الإطار النظري المحدد لكيفية حل الصراع الحتمي بين الجريمة والمجتمع.⁽²⁾

ولقد اختلف فقهاء القانون في تعريف السياسة الجنائية، وتعددت التعاريف بتعدد المرجعيات الفلسفية والعلمية ثم الاتجاهات الفكرية والسياسية، فقد عرفها الفقيه الألماني فويرباخ بأنها مجموعة الوسائل التي يمكن اتخاذها في وقت معين في بلد ما من أجل مكافحة الإجرام فيه، أما مهمة السياسة الجنائية عند فيلبو كراماتيكا هي دراسة أفضل الوسائل العلمية للوقاية من الانحراف الاجتماعي وقمعه. وتعرف السياسة الجنائية بصفة عامة بأنها مجموعة الوسائل والتدابير التي تقرّها الدولة في حقبة زمنية معينة لمكافحة الجريمة وحفظ الأمن والاستقرار داخلها. وللسياسة الجنائية مفهومين أحدهما ضيق، والآخر واسع.

فالمفهوم الضيق للسياسة الجنائية يتمثل في مجموعة الوسائل والتدابير التي ينبغي على الدولة تسخيرها لردع الجريمة بأكبر قدر من الفاعلية.

أما المفهوم الواسع للسياسة الجنائية وهو السائد في الوقت المعاصر فيتمثل في عدم اقتصره فحسب على مواجهة الجريمة بسنّ تشريعات جزائية وتشديد العقوبات، بل تجاوز الأمر إلى الاهتمام بالأسباب المؤدية إلى استفحال ظاهرة الإجرام بنية التصدي لها والحد من ارتفاعها؛ ولذا فإن السياسة الجنائية تعنى بالمرحلة التي تسبق ارتكاب الجريمة وذلك بسنّ سياسة وقائية شاملة من شأنها أن تحول دون وقوع الجرم، وهذا الأمر يقتضي من الدولة اعتماد خطة للتنمية الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، وتحسين مستوى المعيشة لدى سكانها، ومن بين ذلك فإن إجبارية التعليم من شأنها أن تحد من ظاهرة الأمية، وانعدام الشعور بالمسؤولية وزيادة الوعي لدى الأفراد، حيث أن توفير السكن اللائق من شأنه هو الآخر أن يساهم في معالجة ظاهرة الإجرام.⁽³⁾

فالسياسة الجنائية عملية قانونية وسياسية واجتماعية، تتغير وتتطور بتغير الزمان والمكان، ولها

مجموعة خصائص تتميز بها، ذكرنا سابقاً، فهي غائية: بما معناه، إنه لا بد من تحديد الأهداف التي يجب بلوغها في مجالات التجريم والعقاب والمنع. وإنها نسبية: بما معناه، أن الجريمة ظاهرة اجتماعية تتأثر في أسبابها بالظروف الاجتماعية المختلفة، سواءً بما يتعلق بالنواحي الطبيعية أو الأخلاقية أو الاقتصادية أو السياسية، ومن هنا نستطيع أن نقول، أن السياسة الجنائية لدولة معينة لا تصلح لدولة أخرى. وإنها سياسية: بما معناه، إن تحديد الأهداف التي يجب بلوغها من خلال التجريم والعقاب والمنع يتأثر بالنظام السياسي للدولة. وإنها متطورة: فهي ليست جامدة بل تتطور بحكم تأثيرها بالعوامل التي تصادف المجتمع والتغيرات التي تلحقه⁽⁴⁾.

أما السياسة الجنائية في الشريعة الإسلامية فهي جزء من السياسة الشرعية، وقد عرفها الدكتور محمد بوساق بأنها العمل على درء المفسد الواقعة أو المتوقعة عن الفرد والمجتمع، بإقامة أحكام الحدود والقصاص وغيرها. والتذرع لتحقيق الأمن بكافة الوسائل الممكنة في ضوء مبادئ الشريعة الإسلامية ومقاصدها.

وإذا كانت السياسة الجنائية في الشريعة الإسلامية وفي الاتجاهات المعاصرة تتفق في المضمون والأهداف نظراً لكون كل منهما يهدف إلى تحقيق الأمن وسلامة المجتمع، إلا أنهما يختلفان من حيث الثوابت.⁽⁵⁾

وإذا كانت السياسة الجنائية تتميز بخصائص وسمات منها خاصية الغائية والنسبية والتطور، فإن لها فروع منها سياسة التجريم وسياسة العقاب وسياسة المنع.

وتعكس السياسة الجنائية المصالح الواجب حمايتها في الدولة، ويحدد القانون المصلحة الجديرة بالحماية من بين المصالح المتناقضة، ولما كانت السياسة الجنائية هي السياسة التشريعية في مجال القانون الجنائي وتوجه المشرع في اختياره للمصلحة الواجب حمايتها، فقد تأثرت السياسة الجنائية بالفكر الفلسفي الذي ساد كل مرحلة. فإذا كانت السياسة الكلاسيكية قد تأثرت بشكل كبير بنظريتي العقد الاجتماعي والمنفعة الاجتماعية. انعكس ذلك على معيار التجريم والعقاب، الذي كان قاصراً على حماية المصلحة الاجتماعية، فإن السياسة النيوكلاسيكية تأثرت بنظرية العدالة وخفت من حدة الجمود والتجريد التي ميّزت السياسة الكلاسيكية.⁽⁶⁾

المطلب الأول: السياسة الجنائية في المذاهب الفكرية

إن البحث في الأساس الفكري لكل سياسة جنائية يضعنا أمام العديد من التساؤلات والافتراضات،

تصب من أساس حق الدولة في العقاب وفي صياغة قوانينها الجنائية، أو بتعبير أعمّ في صياغة سياستها الجنائية. وقد اختلفت مذاهب السياسة الجنائية في هذا الأساس بين مذاهب تقليدية لها تبريراتها، ومذاهب وضعية لها بدورها أساس اعتمدت عليه في تبرير مبادئها.

السياسة الجنائية في المذاهب التقليدية مدرسة السياسة الجنائية التقليدية

أمام الوحشية التي كان عليها النظام الجنائي في العالم الغربي في القرن الثامن عشر، والقسوة والحكم المطلق والتعسف الذي لا مبرر له، بحيث كانت للقضاة سلطة لا ضوابط لها تطغى عليها رغباتهم وأهوائهم، وكانت المساواة بين المواطنين مفقودة والتناسب بين شدة العقوبة وجسامة الجرم معدومة، وتعسف القضاة قد تجاوز الحدود، وساد الهوى، وأصبح قانون العصر، فظهرت المدرسة التقليدية للحدّ من هذا التعسف⁽⁷⁾.

لقد صور مؤسس المدرسة التقليدية بكاريا الوضع السائد حينئذ بقوله: «من الذي حين يقرأ التاريخ لا ترتعد فرائصه من هول التعذيب البربري التي ابتدعه أناس يعدّون أنفسهم حكماء ونفذوه بأعصاب هادئة»، إن هذا الإسراف غير النافع في التعذيب لم يؤدي أبداً إلى إصلاح البشرية أمام هذا الوضع الوحشي والقياسي للنظام الجنائي السائد،⁽⁸⁾ وقد تعالت أصوات كبار الفلاسفة والمفكرين، متأثرين في ذلك بالنهضة الفكرية، مثل جون جاك روسو ومنتسكيو، لتنادي بتغيير السياسة الجنائية السائدة، وهو ما حدث بالفعل منذ أواخر القرن الثامن عشر، وكان ذلك على يد مؤسس المدرسة التقليدية بكاريا، صاحب كتاب «في الجرائم والعقوبات» التي تضمن أفكاراً تهدف لإصلاح المنظومة الجنائية ونادي بالحيلولة دون تحكم القضاة وتعسفهم عن طريق سلبهم سلطة فرض العقوبات وطالب بإسنادها إلى جهات تشريعية حيث يصبح دور القاضي هو تنفيذ القانون فقط، وتطبيق العقوبات المتضمنة فيه دون أي اجتهاد، ويعدّ بكاريا أول من نادى بمبدأ لا جريمة ولا عقوبة إلا بنص، والذي كان له مكانة عظيمة في السياسة الجنائية المعاصرة، كما نادى بإلغاء عقوبة الإعدام⁽⁹⁾.

وتتلخص المراجع الفكرية لفكر بكاريا في نظرية العقد الاجتماعي لجون جاك روسو، في التسليم بوجود المجتمع بادئ الأمر، وأن السلطة الحاكمة ليست إلا ممثلة له تتغير في الوقت الذي يشاء فيه المجتمع، وما تملك هذه السلطة من حق العقاب يقوم على ما تنازل عنه أفراد المجتمع لهذه السلطة من حقوقهم في الدفاع عن أنفسهم وكذا الفلسفة الأخلاقية، والمنفعة الاجتماعية التي تتحقق باستتباب الأمن واستقرار

الحياة عن طريق العقاب الرادع الذي يقضي إلى الكف عن الجريمة، وقد نادى بنتام الذي هو أحد أقطاب المدرسة نظرية حساب اللذات، التي تعني أن العقاب لا يكون رادعاً ونافعاً، إلا إذا كانت شدة الألم في العقوبة أكبر من اللذة التي تعود على الجانب بفعل الجريمة، وقد تبنا هذه النظرية كل بكاريا وفويورباخ.⁽¹⁰⁾

وقد كان للأفكار التي أتت بها المدرسة التقليدية أثر بالغ في ظهور مبادئ ومطالب إصلاحية في منظومة السياسة الجنائية، تمثلت في الكف عن وحشية العقاب الذي ينافي إنسانية الإنسان، وجعل المسؤولية الجنائية شخصية ومبنية على حرية الاختيار، وظهر مبدأ عُرف له مكانة دولية ألا وهو مبدأ الشرعية، من أجل الحد من سلطة القضاء المطلقة، وجعل العقوبة متناسبة مع الضرر الذي أحدثته الجريمة حتى تتحقق أهدافها المتمثلة في تحقيق الردع العام والخاص.

وعلى الرغم من مزايا أفكار المدرسة التقليدية إلا أنها أخذت عليها عيوب كثيرة كإفراطها في التجريد بحيث حصرت اهتمامها في الجريمة دون شخصية المجرم وظروف ودوافع ارتكاب الجريمة، وكذا اعتبارها حرية الاختيار مطلقة ومتساوية لدى جميع الأفراد، مع العلم أن الأشخاص يتفاوتون في دوافعهم وقوة الإدراك لديهم⁽¹¹⁾.

ومهما يكن من انتقادات فإن أفكار هذه المدرسة كان لها دوراً هاماً، ووضح ذلك على عدة مستويات في السياسة الجنائية المعاصرة، إذ أخذ مكانة مرموقة فيها، خاصة بعض التعديلات التي أدخلت عليها مع المدرسة التقليدية الجديدة (الفقرة الثانية).

المدرسة التقليدية الجديدة

أمام النقص الذي عرفته أفكار المدرسة التقليدية ظهرت المدرسة التقليدية الجديدة، لسدّ هذا النقص والإتيان بأفكار جديدة، وعليه فإن السياسة الجنائية الجديدة في شقّها العقابي، تعد بلا شك امتداداً للمبادئ التي قامت عليها المدرسة التقليدية القديمة، وعلى وجه الخصوص مبدأ حرية الاختيار ومبدأ العقد الاجتماعي. إلا أن هذه المبادئ جاءت في صيغة جديدة تفادياً للعيوب والنقص الذي تعرضت له. لكن ما هي إضافات المدرسة التقليدية الجديدة من أجل تطوير السياسة الجنائية المعاصرة؟

صحيح أن هذه المدرسة احتفظت بالأفكار التي جاءت بها المدرسة التقليدية، ففي مجال حرية الاختيار فإن هذه المدرسة اعترفت بها إلا أنها غير متساوية عند الناس لأن الحرية درجات تختلف باختلاف الأشخاص⁽¹²⁾، وبناءً على ذلك فإن المسؤولية تكتمل إذا تمتع الجاني بحرية اختيار كاملة وتنقص بقدر

نقص الحرية. وتفاوت حرية الاختيار يقابله التفاوت في شدة العقوبة تبعاً لمقدار حرية الاختيار تحقيقاً للتناسب المطلوب لإقامة العدالة الجنائية.⁽¹³⁾

ولم تقف المدرسة التقليدية عند هذا الحد بل أتت بجديد في أساس حق الدولة في العقاب، إذ جعلت أساسها في ذلك هو تحقيق العدالة المطلقة وحدها التي نادى بها «كانت» لأن حرية الفرد تقف عندما تمس بحرية الآخرين، وقد ضرب لذلك مثلاً بالجزيرة المهجورة: ومضمونه هو أنه لو أن فرداً من شعب في جزيرة ارتكب جريمة تقتضي الحكم عليه بالإعدام، ثم قرر ذلك الشعب التفرق وهجر الجزيرة لزمهم تنفيذ حكم الإعدام قبل التفرق تحقيقاً للعدالة ولو انتفت المنفعة بحصول الأمن والاستقرار لعدم وجود المجتمع بعد هجر الجزيرة.

والجمع بين فكرة العدالة المطلقة ونظرية المنفعة الاجتماعية ينتج المبدأ القائل بأن العقوبة يجب أن لا يزيد على ما تستدعيه المنفعة من استقرار الأمن واستتبابه في المجتمع.⁽¹⁴⁾

وقد كان لمبدأ أساس الحق في العقاب الذي أقرته المدرسة التقليدية الجديدة، أثر كبير في إصلاح النظام الجنائي، وبالتالي التأثير على مسار السياسة الجنائية.

فإقرار مبدأ تفاوت المسؤولية الجنائية من طرف المدرسة التقليدية الجديدة، نتج عنه تفاوت العقوبات من حيث الشدة والتخفيف لتحقيق دواعي الأمن والاستقرار الاجتماعي سواء في المراحل التشريعية أي سن عقوبة تدون بين حد أدنى وأقصى، أو في مرحلة التقاضي بإعطاء القاضي حرية التقدير والتفريد العقابي، أو في مرحلة التنفيذ.

كما كان لمبدأ المزج بين المنفعة والعدالة أثر بالغ الأهمية إذ أصبح التفكير في المنع الخاص قبل المنع العام، كما اهتمت هذه المدرسة بشخصية المجرم وأولتها اعتباراً بالغ الأهمية في الوقت الذي كانت فيه مجهولة الهوية، وبمقتضاه تم إقرار نظام الظروف المخففة والمشددة ومبدأ التفريد العقابي الذي يعتبر من أهم مميزات السياسة الجنائية.

وبالرغم من ما حققته السياسة الجنائية التقليدية الجديدة من انتشار، وتأثير على التشريعات العقابية، إلا أنها لم تخلوا من مآخذ وعيوب، مما فتح المجال لظهور مدارس وضعية جديدة كان لها دوراً هاماً في تطوير السياسة الجنائية إلى ما هو أحسن.

المطلب الثاني: السياسة الجنائية في القانون الوضعي

السياسة الجنائية في ضوء المدرسة الوضعية

إذا كانت السياسة الجنائية عبر الاتجاهات الفلسفية قد تحددت وفقاً لمبادئ ثلاثة: مبدأ الشرعية ومبدأ النفعية ومبدأ الحرية، فإنها عبر المدرستين الوضعية والدفاع الاجتماعي، اعتمدت الاتجاه العلمي الذي يركز على التجربة والملاحظة عوض التجريد، ولذلك سوف نقوم بدراسة السياسة الجنائية «أولاً» عبر المدرسة الوضعية، ثم حركة الدفاع الاجتماعي «ثانياً».

أولاً: السياسة الجنائية عبر المدرسة الوضعية

إن الخط العلمي للسياسة الجنائية الوضعية أخذ طريقه بفضل الأعمال الجليلة التي قام بها ثلاثة من رجال إيطاليا (سزاري لومبروزو صاحب كتاب الإنسان المجرم سنة، 1876 وانريكو فيري صاحب كتاب السوسولوجيا الجنائية سنة 1881 ورافيل جاروفا لوا صاحب كتاب علم الإجرام).⁽¹⁵⁾ فمثلاً لومبروزو: من خلال كتابه السابق صنف المجرمين على أساس نوع الخطورة وتحديد تدابير الملائمة لكل صنف منها على النحو التالي:

1- **المجرم بالميلاد أو بالطبيعة:** هو مجرم بشع ذو طبيعة خاصة عن الآخرين غير مبال بالمسؤولية، يتخذ في مواجهته تدبير استثنائي يساوي الإعدام، أو النفي، أو الإبعاد إلى مستعمرة زراعية يعمل بها طوال حياته.

2- **المجرم المجنون:** وهو الذي لا يفرق بين الخير والشر ولا يميز طبيعة أعماله ونتائجها نتيجة لانعدام إدراكه، هذا النوع يودع في مصحة عقلية حتى يشفى من مرضه.

3- **المجرم المعتاد:** هو الذي يرتكب الجريمة بصفة متكررة حتى تصبح بالنسبة إليه شيء معتاد يستطيع القيام به في أي وقت، ويتخذ في حقه تدابير مثل المجرم بالميلاد.

4- **المجرم بالعاطفة:** هو الشخص الذي يرتكب الجريمة نتيجة أحاسيسه، وهو سريع الندم وقد يصل به الأمر في بعض الأحيان إلى الانتحار، ويتخذ في حقه تدبير الإقامة في مكان معين أو منعه من الإقامة في أماكن محددة.

5- **المجرم بالصدفة:** هو إنسان خال من رواسب إجرامية وإنما يرتكبها نتيجة خلل عضوي أو بسبب الفقر أو البطالة، ويتخذ في حقه تدابير الإقامة في مستعمرة زراعية أو صناعية.⁽¹⁶⁾

أما فيري: فإنه يرى أن الجريمة هي نتيجة لتراكم عوامل داخلية، العضوية والنفسية، وأخرى

خارجية، اجتماعية واقتصادية، مرتبطة بالمحيط الذي يعيش فيه وتتميز نظريته بأمرين:

- 1- اهتمامها بتأثير العوامل الاجتماعية في الإجرام.
- 2- تأكيد على تفاعل كل من العوامل العضوية النفسية والأسباب الخارجية في ارتكاب الجريمة، بحيث أن كل عامل من هذه العوامل تكون مجتمعة.

أما جروفالو: يعتبر جروفالو من أقطاب السياسة الجنائية الوضعية وهو يميز بين الجريمة الطبيعية والمصطنعة، وعلى ضوء هذا التمييز، اعتبر أن المجرم الحقيقي هو الذي يرتكب الجريمة الطبيعية، والذي يقوم بسلوك أخلاقي ضار الذي يتضرر منه المجتمع بوصفه جريمة منافية لمشاعر العدل والإنسانية وتعاقب عليها القوانين الجنائية، وقد أقر بأهمية العوامل الداخلية في ارتكاب الجريمة، وينادي بضرورة التمييز بالمعاملة العقابية بين مرتكب الجريمة الطبيعية والجريمة المصطنعة.⁽¹⁷⁾

هذا عن السياسة التي اعتمدتها المدرسة الوضعية، أما **حركة الدفاع الاجتماعي** (أو سياسة المنع والوقاية من الجريمة) سوف نقوم ببيانها بالمطلب الثالث.

المطلب الثالث: سياسة المنع والوقاية من الجريمة

ظهرت مع المدرسة الوضعية مدرسة أخرى أو حركة أخرى، تتبنى مسألة الوقاية من الجريمة، ومنع الأشخاص من ارتكاب الأفعال الإجرامية، وتقوم على أن إصلاح المجرم ليس كافياً بل يجب كذلك التركيز على إصلاح وسطه الاجتماعي، فإصلاح الخلل الموجود في المجتمع من شأنه إبعاد الأشخاص على ارتكاب الأفعال الإجرامية، وبالتالي وقاية المجتمع من الإجرام⁽¹⁸⁾.

إن منع الجريمة لا يكمن فقط في تطبيق سياسة التجريم والعقاب، بل من الواجب تطبيق سياسة اجتماعية عادلة، تتمثل في محاربة الفقر، والتهميش والحرمان، والبؤس، فالظاهرة الإجرامية لا تعود إلى العوامل النفسية والوراثية فقط، وإنما يؤججها العامل الاقتصادي والاجتماعي وتغذيها التوجهات الفكرية المتطرفة، وبذلك نشأت حركة الدفاع الاجتماعي⁽¹⁹⁾.

السياسة الجنائية عبر حركة الدفاع الاجتماعي

نشأت هذه الحركة سنة 1945، وهي مدرسة للدفاع الاجتماعي، تهدف إلى حماية المجتمع والمجرم جميعاً من الظاهرة الإجرامية، بخلاف المدارس التقليدية التي حصرت معنى الدفاع الاجتماعي في حماية المجتمع من المجرم.

ومن هذا التاريخ ظهر الدفاع الاجتماعي كحركة جديدة في السياسة الجنائية يهدف إلى الوقاية من

الجريمة وعلاج الجانحين، وقد ظهر من خلال المناقشات والمؤتمرات الدولية، أن هناك اتجاهين رئيسيين في الدفاع الاجتماعي :

الأول: اتجاه جرماتيك

ويهدف هذا المذهب إلى إبدال نظام قانون العقوبات التقليدي بنظام للدفاع الاجتماعي، بهدف القضاء على فكرة الجريمة والجانح، والمسؤولية والعقوبة.

وهذه الأفكار القديمة يراد استبدالها بأفكار أخرى: وهي المناهضة للمجتمع، والذاتية، والتدابير العلاجية والوقائية وعلى هذا، فمذهب جرماتيك يتضمن تغييراً كلياً في نظم القانون الجنائي والإجراءات الجنائية، والنظام العقابي⁽²⁰⁾.

وعلى هذا الأساس فجرمتيك أنكر حق الدولة في العقاب وأكد على واجب الدول في التأهيل الاجتماعي، فإنكار حق الدولة في العقاب يعني في نظره تسلط الدولة على حقوق الفرد والإنسان الذي أنشأ الدولة، وبما أن الإنسان هو حر اجتماعي بطبعه فلا مجال للاعتراف بالجريمة والمسؤولية الجنائية، وقد ألح على ضرورة إصلاح الشخص المناهض للمجتمع وذلك من خلال التدابير الإصلاحية عوض معاقبته. فطالما أن الدولة هي المسؤولة عن السلوك المنحرف وأن صاحب هذا السلوك كان ضحية ظروف اجتماعية غلبت عليه، فإنه لا يحق للدولة معاقبته بل عليها واجب تأهيله عن طريق التدابير الاجتماعية، هذه التدابير يجب أن تراعي مكانة الإنسان فلا يجب أن تكون قاسية وإنما يجب أن يكون هدفها هو الإصلاح والتأهيل، ويجب وضع ملف خاص لشخصية المنحرف اجتماعياً يوضع لدى القاضي حتى يكون على علم كامل عند تحدي التدبير الاجتماعي الذي يقضي به عليه، والذي يتلائم وتلك الشخصية⁽²¹⁾.

من خلال هذه الأفكار يتبين أن جرماتيك قد غالى حين طالب بإلغاء قانون العقوبات، والمسؤولية، وبصفة خاصة إهداره لمبدأ شرعية الجرائم والعقوبات، علاوة على أن تجريده للجزاءات الجنائية من أي إيلام معناه إلغاء وظيفة العدالة والردع العام والخاص، ونقول أن هذه الانتقادات أدت إلى ظهور حركة الدفاع الاجتماعي الحديث بقيادة مارك انسل.

الثاني: اتجاه مارك انسل

أما الاتجاه الثاني فهو حركة الدفاع الاجتماعي الجديد التي يتزعمها مارك انسل، وتقوم هذه الحركة في جزء منها على بعض أفكار الاتحاد الدولي لقانون العقوبات، فقد سبق للاتحاد الدولي لقانون

العقوبات أن تبنى ضرورة صياغة سياسة جنائية وقد كان «ليست» أحد زعماء هذه الحركة يقصد بذلك تكييف الجزاء الجنائي مع شخصية الجاني، وقد التقطت حركة الدفاع الاجتماعي هذه الفكرة، ولكنها تعطي لفكرة السياسة الجنائية مفهوماً أكثر اتساعاً على ضوء المفهوم الذي قدمه أنصار الدفاع الجديد إلى الصراع ضد الجريمة بطريقة عقلانية وعلمية أي بالاستفادة من جهود علوم الإنسان.

بالنسبة للسياسة التي اعتمدها «مارك انسل» فإنه يلتقي مع جرماتيكيا في أغراض التدابير الجنائية المتمثلة في تهذيب وإصلاح المجرم وخاصة الحد، وإن الطابع الإنساني ومراعاة آدمية المجرم وكرامته هو الطابع المميز لهذه التدابير، ورغم ذلك فإن مارك انسل لا يتفق مع جرماتيكيا في إلغاء قانون العقوبات، والمجرم، والعقوبة، والمسؤولية الجنائية،.. وغيرها من المصطلحات القانونية المسلم بها في التشريعات الجنائية المعاصرة، فمارك انسل يبقى على قانون العقوبات والمجرم والجريمة، علاوة على أن أساس المسؤولية لديه هو حرية الاختيار المدعومة بالعناصر الشخصية، ويقول مارك انسل أن المجتمع عليه واجب محاربة الإجرام بوسائل عامة تقلل من فرص الوقوع فيه، كمحاربة الكحول والمخدرات، ووضع سياسة للرعاية والمساعدة الاجتماعية للأفراد.

وإن اتخاذ التدابير الاحترازية يراعى فيه العوامل العضوية والنفسية والاجتماعية التي تدفع المجرم إلى الجريمة، ويجب أن تخضع هذه التدابير لمبدأ الشرعية وحماية للحقوق وضماناً للحريات الفردية، لأن هدف التدابير التأهيل والإصلاح، ويتم تأهيل المجرم وإصلاحه بإحدى المهن أو تثقيفه أو علاجه إذا اقتضى الأمر ذلك، وهذا معناه إنكار تحقيق العدالة والردع العام كهدف من أهداف التدابير الاحترازية.

المطلب الرابع: السياسة الجنائية في الشريعة الإسلامية

إن التشريع الإسلامي بما يحتويه من مبادئ سامية يحقق التوازن بين التدابير الوقائية والتدابير الجزية، ويفسح المجال للقيم التربوية والحوافز المعنوية بأن تحتل دورها المتميز للحد من الجريمة والوقاية منها وإصلاح المجرمين وإعادتهم إلى المجتمع، وذلك في ظل سياسة جنائية متكاملة، لذلك سنتناول السياسة الجنائية في الشريعة الإسلامية في محورين، المحور الأول: سياسة الوقاية والمكافحة، والمحور الثاني: سياسة التجريم والعقاب.

المحور الأول : سياسة الوقاية والمكافحة

إذا كانت الوقاية خير من العلاج كما يقال في حقل الصحة البدنية، فإنها أجدر أن تكون في حقل السلوك والعمل للأفراد والجماعات وصحة العلاقات المتكاثرة فيما بينهم وصحة الحياة الاجتماعية

بصفة عامة ، وهذا ما يفسر توافر إلحاح الشريعة الإسلامية الغراء على وسائل الوقاية ، بل مساحة كبرى من نصوصها وتعاليمها هي مخصصة للعمل الوقائي وفي هذا برهان قوي على عظمة الشريعة الإسلامية وتفوقها في التشريع الجنائي.

وهكذا فقد نشأت في الشريعة الإسلامية الكثير من الأنظمة نشأت عنها مؤسسات تكون الميدان لترويض النفوس وتطبيع علاقاتها بحياة المجتمع ونظامه ، فمؤسسة الأسرة في ظل نظام الزواج حين تبنى على أسسها الإسلامية ، ويلتزم فيها بالأوضاع التي فرضتها الشريعة الإسلامية ، فإنها تكون مؤسسة دينية لها في الوقاية من الانحراف الدور الأول والأساسي ، ومؤسسة السجد في ظل نظام الصلاة هي مؤسسة عظيمة الفعالية في عملية الوقاية ، فمن أهدافه التواصل المستمر مع فئات المصلين الأخيار والاحتكاك معهم والتأثر بخصالهم ومزاياهم.

وفي مجال الانحراف ، نظمت الشريعة الإسلامية أنجع الوسائل وأكثر الأجهزة حزمًا وفعالية لحماية مجتمعاتها وتوفير الأمن لهم ، وهكذا أنشأت في حظيرتها نظم قضائية بالمعنى الأعم للقضاء ومتشعبة الاختصاص ، ومن هذه الأنظمة ولاية القضاء بمعناه الخاص وولاية المظالم وولاية الحسبة وولاية الشرطة وهي داخلة في سلطة الخلافة أو الإمامة العظمى.

فولاية المظالم : مؤسسة دينية ذات شأن مهم ، وتتلور فيها بشكل قوي معنى المكافحة ، لأنها تتصدى بصفة خاصة لمقاومة ما يمارس من الانحراف على صعيد رجال السلطة.⁽²²⁾ أما ولاية الحسبة فهي مؤسسة دينية مثلت على مدار التاريخ الإسلامي نشاطاً إيجابياً وفعالية كبيرة في مقاومة الانحراف وملاحقة المجرمين.

وولاية الشرطة فقد ظهرت في عهد النبي ﷺ ويقول عنها ابن خلدون في المقدمة (أنها وظيفة دينية كانت من الوظائف الشرعية توسع النظر فيها عن أحكام القضاة قليلاً)

وقد قسم الفقهاء الشرطة إلى ثلاث مراتب : الكبرى والوسطى والصغرى وأقاموا هذا التقسيم على مقتضى الصلاحيات ، فالكبرى تنظر في الجنايات وإقامة الحدود على من وجبت إقامتها عليه ، والوسطى مباشرة هذه الإقامة للحدود ومباشرة إقامة التعازير والتأديبات ، والصغرى إعانة الحكام وأصحاب الدواوين فيما يريدونه من إلقاء القبض على المذنبين والمنحرفين وإحضارهم للعقاب.

المحور الثاني: سياسة التجريم والعقاب

اختلفت أهداف العقوبة باختلاف الفلسفات والقيم التي سادت في المجتمعات كما أن ترتيب هذه

الأهداف وإعطاء الأولوية لهدف منها دون الآخر تعرض أيضاً لتطور ملحوظ.

أما في الشريعة الإسلامية فإن أهداف العقوبة ظلت كما هي منذ نزول الشريعة، غير أن هذه الأهداف تختلف باختلاف نوع العقوبة.

ويعرف فقهاء الشريعة الأقدمون العقوبات بأنها موانع قبل الفعل زواج بعده وهذا التعريف يجمع بين هدي الردع العام والخاص، ويتعين حتى تكون العقوبة مشروعة أن تتوافر فيها خصائص ثلاث هي: جرائم الحدود: وهي كما يعرفها الفقهاء المسلمون محظورات شرعية زجر الله عنها بعقوبة مقدرة تجب حقاً لله تعالى، وقد اختلف الفقهاء في تعدادها، فبعضهم يجعلها سبع جرائم هي: السرقة والحراقة والزنا، القذف، وشرب الخمر، والردة، والبغي، وبعضهم يجعلها ستة جرائم مستثنياً منها البغي، وآخرون يقصرونها على الجرائم الأربع الأولى فحسب ويعتبرون شرب الخمر والردة جريمتين تعزيريتين. أما جرائم القصاص: وهي التي تقع باعتداء على النفس، وتشمل جرائم القتل والجرح والضرب، والقصاص عقوبة محددة في القرآن والسنة وهي مقررة لولي الدم إن شاء أخذ به فهذا حقه وإن شاء أخذ الدية وإن شاء عفا.

جرائم التعازير وتشمل كل معصية لم تقرر لها عقوبة محددة في القرآن والسنة، وعرف بعض الفقهاء المسلمين العقوبة التعزيرية بأنها عقوبة غير مقدرة تجب حقاً لله تعالى أو لأدمي عن كل معصية ليس فيها حد ولا كفارة.⁽²³⁾

ويكون للردع العام الأولوية في عقوبات الحدود والقصاص لذلك حرصت الشريعة على أن يتم تنفيذ هذه العقوبات علانية، ويرى الفقهاء أن علة التنفيذ العقابي هي منع الكافة من ارتكاب الجرائم. أما بالنسبة للعقوبات التعزيرية فالإجماع على أن التأديب والتهذيب هو الهدف الأساسي لها، فالأصل في الشريعة أن التعزير للتأديب، وبخصوص قاعدة أن لا جريمة ولا عقوبة إلا بنص فإنه لم يرد في الكتاب أو السنة نص بلفظه يقرر الأخذ بهذه القاعدة، غير أنها تستنتج بوضوح من بعض آيات القرآن الكريم منه قوله تعالى: ﴿وَمَا كُنَّا مُعَذِّبِينَ حَتَّى نَبْعَثَ رَسُولًا﴾ وقوله: ﴿لئنَا يَكُونُ لِلنَّاسِ عَلَى اللَّهِ حُجَّةٌ بَعْدَ الرُّسُلِ﴾.

وتفيد هذه الآيات بأن استحقاق العقاب في الشريعة الإسلامية توقف على سبق الإنذار به، واستخرج الفقهاء منها قاعدتين أصوليتين تفيدان مضمون قاعدة لا الجريمة ولا العقوبة إلا بنص وهما قاعدة لا تكليف قبل ورود الشرع وقاعدة (أن الأصل في الأشياء الإباحة)، وقد طبق مضمون قاعدة لا

جريمة ولا عقوبة إلا بنص (تطبيقاً دقيقاً في جرائم الحدود القصاص، أما جرائم التعازير فتوجد مرونة كبيرة في تطبيق القاعدة حتى يمكن مواجهة ما يطرأ من تغيير في المجتمعات الإسلامية).

المبحث الثاني

السياسة الجنائية لوقاية الحدث من الجريمة

تعد ظاهرة جنوح الأحداث، واحدة من الظواهر الاجتماعية المعتلة؛ لما تسببه من آثار سلبية على مستوى الأطفال، وأسرههم، ومجتمعاتهم المحلية.

فما من شك أن ظاهرة انحراف الأحداث هي معضلة عالمية تقض مضاجع كل دول المعمورة كيفما كانت درجات رقيها ومستوياتها الاقتصادية والاجتماعية، ولا مراء في كون خطورتها في تزايد ملحوظ تحت تأثير محيط عام تتفاعل فيه عوامل متعددة، ذاتية واجتماعية، من هنا تبرز الأهمية البالغة والحيوية المتجددة التي يكسبها موضوع انحراف الأحداث، علماً أنه يمس شريحة اجتماعية تعتبر أمل المجتمع وعماد مستقبله، وتحظى بالتالي باهتمام متزايد سواء في سياق التقنيات والمبادرات الدولية أو في نطاق الديناميكية التي تعرفها بلادنا في مجال حماية الطفولة والارتقاء بحقوقها. ومن هذا المنطلق يتعين حمايتهم من الوقوع في مخاطر الانحراف وبالتالي من الوقوع في الجريمة.

المطلب الأول: تعريف الحدث

مفهوم الحدث

الحدث لفظاً ومدلولاً

الحدث في اللغة العربية هو صغير السن أو حديث السن، يقال «غلام» أي حدث، و«غلمان» أي أحداث، وقد يقال رجل حدث أي شاب، ومنه الحداثة وهي صغر السن أي حداثة العهد بالحياة. والحدث لفظاً يعني كذلك الطفل، أو الولد ذكراً كان أم أنثى، ويقال «أطفلت المرأة» أي ولدت، وفي نفس المعنى اللفظي نجد كذلك كلمة صبي وصبية وهما تعنيان صغير السن وصغيرة السن. إذاً من حيث اللفظ فإن الإنسان «الحدث» هو إنسان صغير السن، أما من حيث المدلول، فإنه يختلف باختلاف ميدان البحث أو الدراسة، ففي ميدان الفقه الإسلامي والشرعية الإسلامية له مدلوله الخاص.

تعريف الحدث في الشريعة الإسلامية: الإنسان في الشريعة الإسلامية جنين ما دام في بطن أمه، فإذا

انفصل ذكراً فصبي إلى البلوغ، فغلام إلى تسعة عشر، فشاب إلى أربع وثلاثين، فكهل إلى إحدى وخمسين، فشيخ إلى آخر عمره، ويطلق فقهاء المسلمين لفظ الصبي على من لم يبلغ، ودرجوا على تسمية الأحداث بالصبيان أو الصغار .

وعرف الطفل أو الصبي في الشريعة الإسلامية بأنه لم يبلغ الحلم، ويعرف البلوغ بالعلامات الطبيعية فإن لم تظهر العلامات الطبيعية، فهو بلوغ الخامسة عشر عند الشافعية، أو الثامنة عشر عند الحنفية أو المالكية.

وللحدث مدلوله أيضاً في كل من العلوم الإنسانية كعلم النفس وعلم الاجتماع، وله مدلوله كذلك في علم الطب العقلي والطب النفسي ثم له مدلول آخر في القانون.

تعريف الحدث في علم الاجتماع وعلم النفس

الحدث في نظر علماء الاجتماع وعلماء النفس هو الصغير منذ ولادته وحتى يتم له النضج الاجتماعي والنفسي وتكتمل له عناصر الرشد.

ومعنى ذلك أن الحدث هو شخص غير ناضج اجتماعياً أو نفسياً ويختلف بالضرورة في إدراكه للأمور عن الشخص تام النضج اجتماعياً ونفسياً، ويلاحظ أن هذا التعريف لا يحدد سناً معينة لمرحلة الحداثة وإنما يأخذ بواقعة الميلاد كبداية لهذه المرحلة وبواقعة اكتمال النضج الاجتماعي والنفسي كنهاية لها.

ويورد علماء الاجتماع والنفس تقسيماً لمراحل حياة الحدث كما يلي :

أ- مرحلة التركيز على الذات : وسميت أيضاً بمرحلة التصاق الطفل بأمه من خلال التصاقه بنفسه، وهذه المرحلة تبدأ بواقعة الميلاد حيث لا يعرف الحدث فيها إلا نفسه ولا تمتد مداركه إلى غير ذلك من العالم الخارجي المحيط به، بيد أن ذلك لا ينطبق على الأم التي يشعر الطفل في مرحلة عمره الأولى أنها هي ونفسه سواء.

وبعبارة أخرى فإن في التصاق الطفل بنفسه في هذه المرحلة التصاقاً بأمه في نفس الوقت، لما يربطه بأمه من رابطة عضوية ونفسية غريزية، فهو يعتمد عليها اعتماداً تاماً و كلياً في البقاء والغذاء والنمو بصورة طبيعية، وهي أول من يتعرف عليه الطفل لأنها هي التي تشبع حاجاته المختلفة.

ب- مرحلة التركيز على الغير : وتسمى كذلك مرحلة التكوين الذاتي للحدث، وفيها يبدأ الحدث في امتصاص نوع المعاملة التي يلقاها من المحيطين به ويسلك مع الآخرين السلوك الذي يتوقعونه

منه أي أن ينفعل لتصرفاتهم معه بالصورة المألوفة لذلك فتبدو عليه علامات السعادة والسرور مثلاً إذا دأبه أو لطفه أحد، وبالعكس تظهر عليه علامات الاستياء أو الخوف إذا عومل بصورة لا ترضيه، ويؤدي ذلك إلى نشوء علاقة نفسية بين الطفل وأمه تركز على هذه العلاقة العضوية إذ تبدأ عواطف الطفل تتحرك نحو أمه باعتبارها مصدر إشباع حاجاته الأساسية، فيفرح عندما يراها ويحزن عندما تغيب عنه ويبكي عندما لا تستجيب له كما تعود.

وتتعاصر هذه المرحلة مع بدء إحساس الطفل بالأب أيضاً باعتباره القائم على توفير مقومات الحياة للصغير، وباعتباره مصدراً للشعور بالأمان وبالسلطة الضابطة معا وهي أمور يحتاجها الصغير بالضرورة. وهكذا تكون علاقة الصغير بالأسرة في هذه المرحلة علاقة عضوية وعلاقة نفسية كذلك، وهذه الأخيرة هي أساس كل علاقة اجتماعية يقيمها الحدث بعد ذلك مع الآخرين.

ج- مرحلة المراهقة: سميت كذلك بمرحلة النضج الاجتماعي وهي المرحلة التي بنهايتها يكتمل النضج الاجتماعي والنفسي للحدث ويصبح قادراً على البت فيما يصادفه من الأمور، وتكون هذه المرحلة مسبقة بمرحلة ما بين انعدام التمييز وبين المراهقة وهي التي تتميز ببدء «الذات العليا» أو «الأنا العليا» لدى الحدث في الارتقاء وفي التشبع بالمثل العليا والقيم الدينية والتأثر بالقدوة الحسنة، ويعتمد ذلك على ما يتلقاه الحدث في البيئة المحيطة به سواء الأسرة أو المدرسة أو غيرهما.

وبدخول الحدث إلى مرحلة المراهقة، يضاف إلى ما تقدم التغيرات الطبيعية الداخلية والخارجية التي تؤثر وتنعكس على جسم الحدث ووظائفه وما يصاحب ذلك من نظرات الآخرين إليه مما يجعل الشكل الخارجي لجسم الحدث ذا أهمية بالغة بالنسبة له، بل وربما يحاول تتبع التغيرات المماثلة لدى زملائه وأقرانه المحيطين به ويعقد المقارنات بينه وبينهم.

تعريف الحدث في القانون

المفهوم القانوني للحدث: الشخص الذي لم يبلغ سن الرشد الجزائي، ويقصد به الفئة العمرية التي حددها القانون واعتبر أفرادها من الأحداث، ونجد أن تحديد فترة الحداثة تختلف باختلاف التشريعات خاصة فيما يتعلق بالسن الأدنى لهذه الفئة، أوردت بعض التشريعات العربية تعريفاً للحدث.

فقد عرف قانون الأحداث المصري رقم 31 لسنة 1974 في مادته الأولى الحدث بأنه «من لم يتجاوز ثماني عشر سنة ميلادية كاملة وقت ارتكاب الجريمة أو عند وجوده في إحدى حالات التعرض للانحراف».

وعرفت المادة 2 من قانون رعاية الأحداث السوداني المقصود بالحدث بأنه «كل ذكر أو أنثى دون الثامنة عشر من العمر».

أما في القانون المغربي فحسب المادة 458 من القواعد الخاصة بالأحداث في المسطرة الجنائية «يعتبر الحدث إلى غاية سن اثني عشر سنة غير مسؤول جنائياً لانعدام تمييزه».

ويعتبر الحدث الذي تجاوز سن اثني عشر سنة وإلى غاية بلوغه ثمانية عشر سنة مسؤولاً مسؤولية ناقصة بسبب عدم اكتمال تمييزه.

وقد عرفت اتفاقيات حقوق الطفل سنة 1989 في مادتها الأولى الطفل بأنه : «كل إنسان لم يجاوز الثامنة عشر ما لم يبلغ سن الرشد قبل ذلك بموجب القانون المنطبق عليه».

وقد عرفت قواعد الأمم المتحدة لإدارة شؤون قضاء الأحداث المعروفة باسم «بكين» الحدث بأنه طفل أو شخص صغير السن يجوز بموجب النظم القانونية ذات العلاقة مساءلته عن جرم بطريقة تختلف عن طريقة مساءلة البالغ.

تعريف الحدث في القانون الإماراتي

أصدرت دولة الإمارات العربية المتحدة القانون الاتحادي رقم 9 لسنة 1976م، بشأن الأحداث الجانحين والمشردين، وحدد القانون في مادته الأولى تعريفاً للحدث الذي ينطبق عليه القانون بأنه لم يتجاوز سن الثمانية عشر من عمره وقت ارتكابه الفعل محل المساءلة أو وجوده في إحدى حالات التشرد ولقد راعت مواد هذا القانون مصلحة الحدث وأوجبت رعايته وتقويمه من خلال إيداعه في مؤسسة إصلاحية مناسبة لتأهيله وإبعاده عن الظروف التي أدت إلى تشرده وجنوحه، وإخضاعه لنوع من الرقابة والمتابعة والرعاية من أسرته.

ولقد حدد القانون التدابير القضائية التي يجوز للقاضي اتخاذها في شأن الحدث المشرّد أو الجانح في المادة رقم (15) كالتالي :

- 1- التوبيخ. 2- التسليم لولي أمره. 3- الاختبار القضائي. 4- منع ارتياد أماكن معينة.
 - 5- حظر ممارسة عمل معين. 6- الالتزام بالتدريب المهني. 7- الإيداع في مأوى علاجي أو معهد تأهيل أو دار للتربية أو معهد للإصلاح حسب الأحوال. 8- الإبعاد من البلاد (لغير المواطنين)
- (انظر القانون الاتحادي رقم 9 لسنة 1976م).⁽²⁴⁾

وفي عام 1996، وبقرار من سمو الشيخ زايد بن سلطان آل نهيان (رحمه الله) تم افتتاح رعاية الأحداث بإمارة أبوظبي، تحت إشراف الإدارة العامة للمنشآت الإصلاحية والعقابية في شرطة أبوظبي، وبالتعاون كل من وزارة التربية والتعليم ووزارة العمل والشؤون الاجتماعية ووزارة الصحة ووزارة العدل، حيث أدمجت بعدها أنشطة ومهام الوحدة الشاملة في أبوظبي، في أنشطة مركز رعاية الأحداث الجانحين في شرطة أبوظبي.

تعريف الحدث في الاتفاقيات والمعاهدات الدولية

عرفت قواعد الأمم المتحدة النموذجية لإدارة شؤون قضاء الأحداث المعروفة باسم (قواعد بكين) الحدث بأنه «الطفل أو الشخص صغير السن، يجوز بموجب النظم القانونية ذات العلاقة مساءلته عن جرم بطريقة تختلف عن طريقة مساءلة البالغ»، كما عرفت اتفاقية حقوق الطفل بأنه «كل إنسان لم يتجاوز الثامنة عشرة مالم يبلغ سن الرشد قبل ذلك بموجب القانون المنطبق عليه»، وعرفت المادة 1/11 من قواعد الأمم المتحدة بشأن حماية الأحداث المجريين من حريتهم بأنه «كل شخص دون الثامنة عشر من العمر»، ويحدد القانون السن التي ينبغي دونها عدم السماح بتجريد الطفل من حريته أو الطفلة من حريتها⁽²⁵⁾.

لقد تمت الإشارة إلى الخطوط الأساسية للسياسة الجنائية المعاصرة لعدالة الأحداث، في الاتفاقيات الدولية والإقليمية الخاصة بحماية الأحداث، اعتبار الطفولة هي المخزون الاستراتيجي للتطور الاجتماعي. ومن أبرز تلك الاتفاقيات إلى جانب إعلان حقوق الطفل لعام 1959، قواعد الأمم المتحدة النموذجية لإدارة شؤون قضاء الأحداث والمعروفة باسم «قواعد بكين» والتي اعتمدتها الجمعية العمومية عام 1985، وقرارات الجمعية العامة للأمم المتحدة الصادرة في عام 1985، بشأن العنف، واتفاقية حقوق الطفل لسنة 1989، وقرارات المؤتمر الثامن لمنع الجريمة ومعاملة المجرمين المنعقد في هافانا 1990م، وقواعد الأمم المتحدة بشأن حماية الأحداث المجرمين لسنة 1999، ومبادئ الأمم المتحدة لمنع جنوح الأحداث (مبادئ الرياض التوجيهية) لعام 1990م، التي تم ذكرها سابقاً، وإعلان بشأن حقوق الطفل ورعايته في الإسلام 1990م، وميثاق حقوق الطفل العربي 1984⁽²⁶⁾.

أما على المستوى الإقليمي العربي، عقدت العديد من الندوات، وأهمها المؤتمر الخامس للقانون الجنائي المنعقد في القاهرة في الفترة 18 - 20 إبريل 1992 والذي شارك فيه ممثلون للدول العربية تحت

عنوان «الآفاق الجديدة للعدالة الجنائية في مجال الأحداث» والذي انتهى بإصدار مجموعة من التوصيات على جانب كبير من الأهمية، إضافة إلى أعمال مؤتمر الدول العربية الخامس للدفاع الاجتماعي الذي انعقد في تونس في الفترة من 23 - 28 تموز 1973 لدراسة موضوع انحراف الأحداث ودور المؤسسات في معالجته⁽²⁷⁾.

أيضاً بالإضافة إلى الملتقى الدولي لنيابات الأسرة والأحداث الذي عقد في دبي من ديسمبر 8 إلى 9 /2012، حيث شارك فيه جميع دول مجلس التعاون بالإضافة إلى تركيا وفرنسا والولايات المتحدة الأمريكية. وأهم ما تضمنته توصيات هذا الملتقى هي:

إنشاء شرطة متخصصة للأحداث، والاهتمام بالتحقيق الاجتماعي للحدث الجانح ودور الأخصائي الاجتماعي في مراقبة السلوك، وإنشاء قضاء ونيابة عامة متخصصة بالأحداث، وعدم اللجوء إلى عقوبة السجن إلا كملاذٍ أخير، وتأمين ضمانات للأحداث في حضور ولي أمر الحدث والمشرف الاجتماعي ومحامي الدفاع في جميع مراحل الدعوى، وحقوق الحدث في استئناف القرار الصادر ضده، وتأمين احترام حياة الحدث الخاصة تماماً في جميع مراحل الدعوى، وتحديد سن الحدث لغايات تحديد الأهلية القابلة للمحاكمة، وضمان احترام وتوفير مختلف التدابير طبقاً لحال الحدث الجانح ومنها الاختبار والمشورة وأمور الرعاية والإرشاد والإشراف والحضانة وبرامج التعليم والتدريب المهني وغيرها من وسائل الرعاية المؤسسية، وعدم تعرض الحدث الجانح لأي معاملة قاسية وعقوبات قاسية لا تتناسب مع سنه⁽²⁸⁾. مع مراعات مبدأ مصلحة الطفل بالدرجة الأولى وهو من أهم مبادئ اتفاقية الطفل الدولية والتي تنص «أن تتخذ الدول الأطراف جميع التدابير المناسبة في جميع الإجراءات التي تتعلق بالأطفال سواء قامت بها مؤسسات الرعاية الاجتماعية العامة أو الخاصة أو المحاكم أو السلطات الإدارية أو الهيئات التشريعية بإيلاء الاعتبار الأول لاحتياجات الطفل وتكوينه النفسي والاجتماعي بما يتناسب مع سنه وظروفه وطبيعة التدابير والإجراءات المتخذة بشأنه»⁽²⁹⁾.

إن إنشاء قضاء ونيابة عامة متخصصة بالأحداث هي من أهم المواضيع التي تضمنتها توصيات الملتقى الدولي لنيابات الأسرة والأحداث في دبي، وهي أيضاً النقطة الوحيدة التي أثارت الجدل بين الحضور حيث انقسمت الآراء بين المؤيد والمعارض. كما هو الوضع في التشريعات العربية حيث انقسمت إلى قسمين قسم أول أخذ بعدم تخصيص قانون خاص بالأحداث مكتفياً بمعالجة الأحكام الخاصة بالأحداث في قانون العقوبات وقانون الإجراءات الجزائية، وقسم ثاني أخذ بتخصيص قانون خاص

بالأحداث مثل دولة قطر وعمان وتونس والجزائر والمغرب⁽³⁰⁾.

إن مفهوم السياسة الجنائية المعاصرة لعدالة الأحداث، هو تحديد الخطوط الأساسية التي تضعها الدولة لمواجهة الجريمة والحد منها على ضوء النظريات الحديثة في علم الإجرام والعقاب، وإن كان غرض العقوبة بالنسبة للبالغين الردع العام والخاص وإشباع العدالة، إلا أنه يقتصر على هدف الردع الخاص بالنسبة للأحداث، وهو غرض تربوي يركز على التأهيل والمعالجة. ولقد ركزت السياسة الجنائية الحديثة أيضاً في معالجة جنوح الأحداث على مصلحة الحدث في المقام الأول وتجنبيه قدر الإمكان التحقيق والمحكمة الجنائية وإبعاده عن دائرة الجريمة والعقاب والاهتمام بالجانب الاجتماعي لظاهرة الجنوح، وركزت على دور المؤسسات المجتمعية على مكافحة الجريمة ومعالجتها مع التأكيد على الدور الإنساني والاجتماعي لأجهزة العدالة الجنائية الخاصة بالأحداث ومراعاة مبادئ الدفاع الاجتماعي، وهذا ما نصت عليه صراحة المواثيق والإعلانات الدولية. وما انتهى الفقه والعلم الجنائي الحديثان إليه حيث أن الحدث الجانح ضحية عوامل شخصية بيئية وأن الجريمة من صنع المجتمع لا من صنع الحدث نفسه، وبالتالي يمكن من خلال الإجراءات السليمة إعادة الحدث إلى المجتمع صالحاً لكي يسهم في بناء المجتمع⁽³¹⁾.

تعريف الحدث في مشروع قانون الأحداث الجديد

تعتزم وزارة الشؤون الاجتماعية في دولة الإمارات العربية المتحدة طرح مشروع قانون الأحداث الجديد، وذلك تعديلاً لقانون الأحداث الإماراتي المعمول به منذ عام 1976. حيث إن مشروع القانون الجديد للأحداث ينص على رفع سن المساءلة للحدث **عشر سنوات** كحد أدنى بدلاً من سبع سنوات، وفقاً للقانون المعمول به حالياً⁽³²⁾.

بينما في المادة الأولى من القانون المعمول به حالياً «يعد حدثاً في تطبيق أحكام هذا القانون من لم يتجاوز **الثامنة عشر** من عمره وقت ارتكابه الفعل محل المساءلة أو وجوده في إحدى حالات التشرد». يتضمن المشروع الجديد أربعة قواعد ممكن أن نتعرف من خلالها على أوجه الاختلاف والتعديلات:

في **القاعدة الأولى** من مشروع القانون الجديد سيكون سن المساءلة للحدث **10 سنوات**، حيث سيراعى اختلاف سن المساءلة على حسب البلوغ، بينما سن المساءلة في القانون الحالي سبع سنوات كما ذكرنا سابقاً.

في **القاعدة الثانية** من مشروع القانون الجديد، سيكون هناك شقان للتعامل، معرّفاً الشق الأول بإعطاء فرصة للأسرة والقائمين على الرعاية للانتباه لسلوكيات الحدث، في حين يكون الشق الثاني بالتدخل بتلك السلوكيات من قبل المؤسسات المتخصصة وتتجسد بمرحلة الإيداع بهذه المؤسسات، مستدرِكاً أن هذه المؤسسات تختلف كلياً عن المؤسسات العقابية المخصصة للبالغين.

في تصوري الشخصي أن هذه القاعدة ستكون تعديلاً للمادة رقم (13) والمادة رقم (14) فهذا التعديل يتضمن الشق الثاني للقاعدة الثانية، المعمول به في القانون الحالي يكتفي الوضع بإنذار ولي الأمر، وبينما في المشروع الجديد يسمح للمؤسسات المختصة بالتدخل في سلوكيات الحدث منذ أول مرة. (انظر القانون الاتحادي رقم 9 المادة (13) و(14)).

أما في **القاعدة الثالثة** من مشروع القانون الجديد أنها تتعلق بالأحكام، حيث إن هناك جرائم تتطلب السجن وأخرى الإعدام لافتاً إلى إلغاء عقوبة الإعدام بالنسبة للأحداث حيث تم الاستعاضة عنها بالسجن، موضحاً أن أحكام السجن مخفضة بالنسبة للحدث، حيث يأخذ بنصف المدة المقررة للشخص البالغ.

في رأيي الشخصي لم أرى تعديل جذري أو إضافة، بل إن هذه القاعدة الثالثة المعمول بها في القانون الحالي، ولكنها متفرقة في المواد التالية، نجدّها في المادة رقم (9) والمادة رقم (10) والمادة رقم (11) بما أن القانون الجديد لم يصدر بشكل واضح ولم يصدر في الجريدة الرسمية حتى الآن ويعتبر غامض بعض الشيء من حيث تداخله مع القانون المعمول به حالياً، فإنني أتصور أن القاعدة الثالثة في المشروع الجديد ستكون دمج للمواد الثلاث (9) و(10) و(11) أو التعديل عليهم. (انظر القانون الاتحادي رقم 9 قانون الأحداث والمشردين).

وأخيراً **القاعدة الرابعة** في المشروع الجديد تتعلق بقضية الرعاية اللاحقة وهي عملية التأكد من قبل مؤسسات التربية من استقرار حياة الحدث المفرج عنه وضمان عدم العودة للانحراف مرة أخرى. لقد راعت مواد القانون المعمول به حالياً مصلحة الحدث وأوجبت رعايته وتقويمه من خلال إيداعه في مؤسسة إصلاحية مناسبة لتأهيله وإبعاده عن الظروف التي أدت إلى تشرده وجنوحه وإخضاعه لنوع من الرقابة والملاحظة والمتابعة ورعاية أسرته (انظر القانون الاتحادي رقم 9 لسنة 1976م).

من الواضح أن القاعدة الرابعة في مشروع القانون الجديد ومواد القانون المعمول به حالياً يتفقان في المضمون ألا وهو مصلحة الحدث، ولكن يختلفان من حيث مدى فاعلية التطبيق والتفعيل⁽³³⁾.

وبالإضافة إلى القواعد الأربع التي استدرجت في المشروع الجديد للأحداث، إضافة المشرع صلاحيات جديدة للقاضي بقضايا الجرائم تمكنه من تكليف الحدث بواجبات تخدم المصلحة العامة بحيث ألا تكون هذه الواجبات تمس بكرامة الحدث وإنسانيته وإنما تعمل على غرس روح المسؤولية في نفسه، وإلزام الحدث بالاختبار القضائي لعامين كأقصى مدة عن طريق آلية مراقبة للحدث بعد إخلاء سبيله، تدرس فيها سلوكياته وطريقة تعامله تجاه المجتمع والحياة، وإعطائه الاستقلالية التامة بعد انتهاء المدة المحددة⁽³⁴⁾.

وأضاف الوكيل المساعد لوزارة الشؤون الاجتماعية لقطاع الرعاية الاجتماعية، بأنه في حال تطبيق القانون الجديد، سيتم استحداث جهاز جديد يتبع أجهزة الشرطة يطلق عليه اسم شرطة الأحداث المتخصصة.

وأعلن الوكيل المساعد عن تخصيص محكمة للأحداث في المشروع الجديد وتكون عبارة عن دائرة خاصة بقضايا الأحداث داخل المحاكم نفسها، إضافة إلى وجود عنصر جديد مهم في هيئة المحكمة التي تتشكل عادة من قاض إلى ثلاثة قضاة حسب حجم القضية، وهو الخبير الاجتماعي ويتمثل وجوده كمعاون للمحكمة من خلال إعداد التقارير الخاصة المغذية للقضاء من الناحية الاجتماعية والنفسية. مضيفاً أنه من الممكن عقد محاكمات حتى في عطلة نهاية الأسبوع، وإمكانية نقل المحاكمات إلى مؤسسات الأحداث نفسها واصفاً العملية بانتقال المحاكمة مع كوادرها إلى مؤسسات الأحداث للتسهيل والتسريع في عملية المحاكمة⁽³⁵⁾.

- وفي رأي الشخصي - لم أرى في هذا المشروع شيء جديد يذكر على سبيل المثال لأول مرة أو سيطبق لأول مرة، ما ذكر بهذا المشروع الجديد هو متقارب تماماً مع الخطوط العريضة للسياسة الجنائية المعاصرة لعدالة الأحداث التي أوضحتها الاتفاقيات الدولية والإقليمية بحماية الأحداث، والتي ذكرت سابقاً. وهناك بعض الدول العربية التي سبقتنا في تطبيق هذا القانون، على سبيل المثال قطر والبحرين والجزائر، فيما عاد سن مساءلة الحدث سيرتفع في القانون الجديد إلى عشر سنوات، بينما في دول الخليج فإن سن مساءلة الحدث هو سبع سنوات.

أما بالنسبة إلى آلية مراقبة الحدث بعد إخلاء سبيله، وتخصيص محكمة للأحداث فإنه نظام مطبق في الولايات المتحدة الأمريكية من الثمانينات وبتحديد في ولاية (Massachusetts (USA)⁽³⁶⁾.

وأخيراً فإنني أؤيد ضرورة سن قانوني خاص بالأحداث الجانحين بما يتفق والسياسة الجنائية

المعاصرة في معالجة قضايا الأحداث الجانحين ، ويتواءم مع النظرة الحديثة لجنوح الأطفال ، ويتفق مع عدم وجوب النظر إلى جنوح الأحداث على أنه ظاهرة إجرامية ، بل ظاهرة اجتماعية تستدعي الرعاية والوقاية وضرورة أن يكون للحداثة تقنيها الجامع المتضمن سياسة مكافحة الانحراف من النواحي الموضوعية والإجرائية ، وسهولة الاستدلال على الأحكام بدلاً من تقنيها بأحكام ونصوص قانونية متفرقة في قوانين العقوبات والإجراءات الجنائية.

المطلب الثاني: مفهوم الجنوح الفرق بين الجنوح والانحراف

بتناولنا لمفهوم كل لفظ (الجنوح والانحراف) نجد أن الانحراف أوسع وأشمل من مفهوم الجنوح ، فالجنوح هو السلوك الذي يقع تحت طائلة القانون لأن فيه اعتداء عليه ، وهو السلوك الذي إذا ارتكبه الكبار البالغون يعاقبون عليه أي أنه سلوك مجرم. أما الانحراف فإنه يشمل بالإضافة إلى الجنوح أنماطاً سلوكية أخرى ربما غير مجرمة لكنها تؤثر على الطفل وتهيئه لأن يصبح جانحاً فيما بعد ، كما نرى أن الانحراف ينقلب على صاحبه باللوم والازدراء من الغير ، دون أن يتطور اللوم إلى العقاب الجزائي.

الجنوح في علم الاجتماع وعلم النفس

يرى علم النفس الاجتماعي أن السلوك المنحرف أو الجانح هو السلوك المتناقض مع قيم المجتمع والمخالف لها ، أي أنه السلوك الغير متوافق مع المفاهيم السائدة في المجتمع ؛ لذا فإن التقييم الاجتماعي للسلوك بأنه سوي أو غير سوي يستند إلى السلوك المعياري المرتضى أو المتفق عليه من طرف أغلبية الأفراد في المجتمع ، فأى اضطراب أو خلل في عملية النشأة أو التطبيع الاجتماعي يساهم في دفع الفرد نحو السلوك المنحرف الذي يفسره علماء النفس الاجتماعي ، بأنه التمرد العلني على قيم المجتمع. وفي هذا الإطار يرجع كبار علماء النفس السلوك المنحرف إلى جملة من الدوافع والعوامل الأساسية ، حيث يرى فرويد أن هناك دافعين أساسيين وراء السلوك المنحرف وهما دافع الجنس ودافع العدوان. كما حدد «كارن هورني» ثلاثة مظاهر تحليلية للسلوك المنحرف وهي :

- إحساس الحدث بعجزه أمام ضغوط محيطه.
 - انسحابه بعيداً عن الغير والاندفاع بشكل عدواني ضد الغير أو السير دون تفكير وتبصر مع الغير.
 - التعبير بالعدوان على شعور الشخص بالعداء والاحتقار والتجاهل لكيانه.
- أما Guril burt فيرى أن الجنوح هو حالة تتوافر في الحدث كلما أظهر ميولات مضادة للمجتمع

لدرجة خطيرة تجعله أو يمكن أن تجعله موضوعاً لإجراء رسمي.

الجنوح في القانون

ينظر رجال القانون إلى الجنوح بأنه سلوك متمرّد وعدواني يعود بالضرر على صاحبه وعلى المجتمع، وهو متعارض مع القانون المنظم للعلاقات بين أفراد هذا المجتمع، ويولي القانونيون اهتماماً كبيراً بالدوافع لارتكاب الانحرافات (الجنوح) ويعتقدون أن العقاب لا بد منه شرط أن يكون بهدف التقويم والإصلاح وإعادة التربية كما يعتقدون أن الخروج على القانون إذا كان أثره كبيراً وضرره بالغاً وجب أن يتم وضع حد له حرصاً على الحفاظ على المصلحة العامة، حيث يكون ردع الشخص المتسبب عبءاً لسواه، ويطالعه العقاب سواء في أمواله عن طريق دفع الغرامات التي تفرض عليه ويجبر على أدائها، أو يطل حريته بسجنه وقد يطل حياته من خلال إعدامه والتخلص منه ومن شره نهائياً، أو يطل جسمه من خلال عقوبات البتر (القطع) لأحد أطرافه أو جلده، وهذا بالنسبة لبعض المجتمعات.

أما التعريف المتداول للحدث الجانح حسب القانون فهو «الحدث في فترة بين سن التمييز و سن الرشد الجنائي الذي يثبت أمام السلطة القضائية أو سلطة أخرى مختصة، أنه قد ارتكب إحدى الجرائم أو تواجد في إحدى حالات الخطر التي حددها القانون» والمشرع الإماراتي على النحو سالف البيان.

المطلب الثالث: العوامل المؤدية إلى جنوح الحدث

من الطبيعي أن تفرض علينا دراسة جنوح الأحداث معرفة عوامل وأسباب هذا الجنوح، وهذا بقصد الوصول إلى سبل وأساليب الوقاية منه أو علاجه، لأنه لا يمكن الوصول إلى الدواء ما لم يتم تشخيص الداء، وعوامل الجنوح هنا ليست تلك العلاقة السببية اللزومية بين المقدمة والنتيجة، أي أن العوامل التي سوف نتطرق إليها لا تؤدي بالضرورة إلى الجنوح وإنما هي علاقة ارتباط احتمالي بين المقدمة والنتيجة.

وقد تتمثل هذه العوامل في الظروف النفسية أو الحسية التي يمر بها الحدث أو تكون حالة أو واقعة صادفته، كما قد تكون تلك الظروف المحيطة به في حياته اليومية منذ الصغر، والعنصر المشترك بين هذه العوامل باختلافها هو تدخلها في تهيئة الحدث لارتكاب السلوك الإجرامي، وبهذا المفهوم تعددت تقسيمات الفقهاء القانونيين لهذه العوامل حسب طبيعتها، إلا أننا نأخذ في هذا البحث بتقسيمها إلى مجموعتين: العوامل الشخصية والعوامل التربوية والاجتماعية.

أولاً: العوامل الشخصية

1- **العوامل النفسية:** تعرضت مدارس علم النفس المعاصرة لتحليل ودراسة مراحل تطور الإنسان منذ طفولته قصد تفسير سلوكه بشقيه الطبيعي والجانب، وفي هذا المجال نجد أن الطبيب النفسي النمساوي فرويد قسم شخصية الفرد إلى ثلاثة عناصر هي الذات الدنيا، الذات الوسطى والذات العليا، بحيث يفسر الذات الدنيا في اصطلاحه بالجزء الغريزي من الشخصية، والذي يمثل الروح الشهوانية التي هدفها تلبية وإشباع الغرائز الفطرية التي أوجدها الخالق في الإنسان منذ بداية حياته، وذلك بشكل لا شعوري وليس له اتصال بالحقيقة أو العقل وحتى بالمنطق، وبالتالي فإن هذا الجزء (الذات الدنيا) في الشخصية ليست له القدرة على التفكير المتعقل، وهدفه الرئيسي هو إيجاد منفذ لدوافعه الغريزية قصد إشباعها دون أية اعتبارات أخرى.

أما العنصر الثاني في الشخصية الإنسانية فهو **الذات الوسطى** وهو الجزء الواقعي أو الشعوري، والذي ينشأ وينمو من الذات الدنيا من خلال احتكاك الطفل بمحيطه الخارجي حيث يبدأ بتمييز نفسه عن غيره فتزداد رغباته وتشعب ولكنه يجد نفسه عاجزاً عن تحقيقها كلها، فينشأ صراع بين غرائزه وبيئته، وبذلك يقوى شعوره بذاته وتتكون شخصيته، فنلاحظ أن الذات الوسطى تجاهد دائماً في سبيل العدل والحق والخير وتقع تحت ضغط الشهوة النفسية (الذات الدنيا) من جهة وقسوة الضمير (الذات العليا) من جهة ثانية.

والعنصر الثالث في تشكيل الشخصية هو **الذات العليا** (الضمير) والذي يمثل معايير الفرد وقيمه ومبادئه ومثله العليا، فهو السلطة العليا في الإنسان فإذا لم يستجب الفرد لندائه يعاقب عن طريق قوة داخلية من خلال الشعور بالذنب وكراهية الذات ونبذها، ويعطي «فرويد» أهمية كبرى لنمو الضمير في نضج الفرد.

ومن هذا المنطلق فإن الطفل أو الحدث الجانح يرتكب أفعاله المخالفة لسلوك الجماعة مدفوعاً بمشاعر ذنب شديدة ناتجة عن الضمير، فسوء تكوين الذات العليا لدى شخصية الطفل حسب فرويد دائماً يجعله يبقى متعلقاً بأمه ومشحوناً بنوايا عدوانية عن غير وعي تجاه أبيه، مما يولد لديه مشاعر ذنب وخوف من انتقام الأب وهكذا يتكون لديه ضمير عنف وانعدام العلاقات العاطفية.

من جهة أخرى قد يصاب الطفل بأمراض نفسية فتلجأ شخصيته إلى محاولة حماية نفسها وعندما يتعذر عليها التوفيق في ذلك تبدو عليه الهستيريا والقلق والوسواس...إلخ، والمصاب بهذه الأمراض لا

يبدو عليه أي خلل عضوي كما هو الحال في الأمراض الجسدية، كما أنها تختلف عن الأمراض العصبية التي تنتج عن إصابات في المخ.

2- العوامل البيولوجية: اهتم علماء الإجرام وعلى رأسهم "سيزار لمبروزو" بالعوامل البيولوجية وتدخلها في تشكيل شخصية المجرم وسلوكه المنحرف، حيث اعتبر أن توفر بعض الصفات أو السمات في الطفل منذ صغره هو مؤشر على أن يصبح فيما بعد من الجانحين أو المجرمين، وقد خلص هذا العالم في دراسته إلى أن الصفات الجسمية للطفل والمتمثلة في الطول، الوزن، طول الذراعين والساقين، القدمين شكل الجمجمة، حجم الوجه، الأنف، الشفتين، الحاجبين... إلخ، إذا كانت وفق أشكال معينة وتتوفر فيها بعض الصفات، فإنها تكون بمثابة علامات مسبقة تدل على أن حاملها يرجح أن يميل إلى الإجرام. ومن جهة أخرى فإن نقص أو عدم اكتمال النمو العقلي للشخص سواءً لعوامل وراثية أو نتيجة أمراض عضوية تؤثر على جهازه العصبي، يؤدي إلى نقص الذكاء وضعف مستوى أدائه وقد يكون كذلك عاملاً من العوامل المساعدة على إتيان السلوكات المنحرفة وبالتالي الميل للإجرام.

ثانياً: العوامل الاجتماعية

يعتبر العالم "فيري" صاحب الفضل في لفت انتباه الباحثين إلى أهمية العوامل الاجتماعية وآثارها في الإجرام، حيث يرى هذا العالم أن الجريمة تنتج عن أسباب وهي بدورها تسبب نتائج وأن قوانين العقوبات تهتم فقط وبصورة جزئية بنتائج الجريمة وهي ليست كفيلاً بمعالجة أسباب الجريمة وأن علاج الأسباب التي تدفع الناس إلى اقتراف الجرائم هي في الأصل خارجة عن إطار قانون العقوبات بل يختص بها في الواقع القانون المدني والتشريع الاقتصادي وكذا التنظيم المدرسي والمنهج التربوي لأن كل هذه الجوانب وفي جميع مراحل حياة الفرد هي التي تشكل وتكون أحد أو بعض أسباب وتهيئ الظروف للجرائم سواءً بتأثير مباشر أو غير مباشر، لذلك اهتمت العديد من النظريات بموضوع الانحراف أو الإجرام والعوامل المسببة له من النواحي الاجتماعية، البيئية والثقافية وطبيعة العلاقات السائدة في المجتمع ورصيده العقائدي وعاداته وتقاليده، ومن أكثر هذه العوامل تأثيراً على السلوك الفردي نذكر ما يلي:

1- الأسرة

تعتبر البيئة الأولى التي يجد الإنسان نفسه فيها منذ ولادته، وبالتالي لا يختلف اثنان في خطورة الدور

الذي تلعبه البيئة الأسرية في تربية الحدث وتنشئته فهي المكان الأول الذي يحتضنه والبيئة الأولى الناقلة للثقافة الاجتماعية إليه.

وهذا التأثير القوي للأسرة يمكن أن يكون في الاتجاه السليم المؤدي إلى السلوك القويم وطريق النجاح، كما يمكن أن يكون عكس ذلك، وبالرغم من عدم وجود علم حقيقي يهتم بتنشئة الأطفال ويحدد الواجبات الملقاة على عاتق الأسرة لجعل هذه التنشئة تقوم على أساس سليم ويهيئ الطفل لتحمل مسؤولية المستقبل فقد أورد الباحث الاجتماعي «Meriem van waters» وصفاً دقيقاً للأسرة المثالية التي تستطيع أن تلعب دور التنشئة الاجتماعية بدون خطر على سلوك الطفل حيث قال: «على الأسرة واجبات تقوم بها إزاء الصغار فهي تأويهم وتطعمهم بشكل مريح دون أن تسبب لهم أنواع القلق المبكر وتساعد الطفل على أن يكون في صحة حسنة وحيوية وأن يحظى بالاحترام الاجتماعي، وتعلمه كيف يحترم نماذج السلوك الاجتماعي وكيف يستجيب بشكل ملائم لمواقف الإنسانية التي تحدث انفعالات كبيرة مثل الخوف والغضب وأن تعد الطفل للعيش مع الآخرين من جنسه وفي دائرته الصغيرة التي تقوم على علاقات بسيطة من الشفقة والعطف مع تعويده في الوقت المناسب على أن يستقل بنفسه ولا يظل عالة على الأسرة».

أ- سوء الأخلاق داخل الأسرة: كثير من الجانحين هم نتاج للأسرة التي يسودها الخلق الساقط وتنعدم فيها القيم الروحية والمثل العليا، ومثل هذه الأسر تكون الحياة فيها مجردة من معاني الشرف والفضيلة والسلوك الطيب، وتصبح فيها الجريمة وسوء الخلق أموراً عادية لا يحس معها أفرادها بمعنى الخطيئة، فإذا أدرك الحدث أن أباه سارق أو قاتل أو تاجر مخدرات أو سكير مثلاً أو أن أمه خليعة أو بائعة هوى فإنه تتحطم فيه المقومات الأساسية وتضعف فيه القوى الرادعة، فيتجه بدوره بأفكاره نحو الرذيلة وعدم احترام القانون ويعتمد إلى محاكاة أفعال والديه بصورة شعورية أو غير شعورية، فالأسرة هنا مجسدة في الأبوين أو الإخوة الكبار هي القدوة والطفل قبل أن يتعلم يقلد سلوكهم.

فالسلوك الأبوي السيء ينتج عنه نقص في التماسك العائلي، ونقص في الرقابة الأبوية، وهذا له علاقة وطيدة بانحراف الأحداث في كثير من دول العالم.

ب- التفكك الأسري: وتنتج هذه الحالة عن انفصال الزوجين عن بعضهما بالطلاق أو ما في حكمه أو هجر العائلة من أحد الزوجين، وتتفاقم مشكلة التفكك الأسري أكثر في حالة الطلاق بزواج أحد الوالدين أو كلاهما من زوج آخر، حيث تحل زوجة الأب محل الأم، ويحل زوج الأم بدلاً عن الأب،

فيجد الطفل نفسه في وضعية لا يشعر فيها بعاطفة حقيقية تجاه أي طرف منهما، وقد يتمثل التصدع الأسري في سوء علاقة الوالدين مع بعضهما البعض وما يصاحب ذلك من خلافات وصدامات وما لها من أثر سيء على نفسية الحدث فضلاً عن انشغال الوالدين عنه إن طوعاً أو كرهاً، وهذا ما يؤدي بالطفل إلى كره الوجود في الأسرة لإحساسه بالنقص، وبكونه غير مرغوب فيه، أو ربما لشعوره أنه هو السبب في هذه الحالة التي تعيشها أسرته، فتتولد لديه ميولات لاتباع السلوك المنحرف قصد الخروج عن هذه الأجواء ونسيانها.

ج- ارتفاع عدد أفراد الأسرة: بالرغم من عدم إمكانية الجزم بأن الأسرة ذات العدد الكبير من الأولاد، عامل من عوامل الانحراف أو الجنوح، إلا أن ذلك يتوقف بشكل كبير على ظروف هذه الأسرة، فاختلاف القدرة الاقتصادية للأسرة والوسط الذي تعيش فيه مثلاً إن كانت في بيئة زراعية أو ساحلية أو حضرية أو غيرها، ففي بعض هذه الحالات قد تكون زيادة عدد الأبناء بمثابة عامل اقتصادي إيجابي، حيث يفيد ارتفاع عدد الأطفال في القيام بمختلف الأعمال الفلاحية أو الصيدية، بما يسمح برفع مداخيل الأسرة وتحسين ظروفها المعيشية، والعكس يقال بالنسبة لأسرة تعيش في بيئة حضرية وعائلتها دخله محدود، مما ينعكس على ضعف القدرة على الرعاية الجيدة لأبنائه وربما انشغاله عنهم.

د- الأساليب التأديبية ومعاملة الآباء لأبنائهم: لقد بينت الدراسات أن للطرق التأديبية أو أساليب معاملة الآباء لأبنائهم تلعب دوراً كبيراً في صناعة وتشكيل سلوك هؤلاء، حيث تبين أن استعمال طريقة العقوبة الجسدية كأسلوب تأديبي كان له علاقة وطيدة بجنوح الأحداث في الجزائر حيث أفادت نفس الدراسات أن أغلب الجانحين كان آباؤهم يستعملون معهم وسيلة الضرب بينما أغلب الأسوياء كان آباؤهم يستعملون معهم أسلوب المنطق والتفهم وأن هؤلاء كانوا أكثر اهتماماً بتأديب أبنائهم مقارنة مع آباء الجانحين.

إن نتائج الدراسات المذكورة بينت وأثبتت أن طريقة الضرب غير سليمة للتأديب، حيث تقضي على الحب والثقة في النفس وروح الإبداع، وهذه شروط ضرورية لبناء شخصية سوية للطفل، واستعمال الضرب يرجع إلى واقع الأسرة العربية بصفة عامة والجزائرية بصفة خاصة، حيث يرى الدكتور هشام شرابي في دراسته للعائلة والتطور الحضري في المجتمع العربي، أن التعليم كما يجري في إطار العائلة أو خارجها يتميز بصفتين رئيسيتين: فهو من جهة يقلل من أهمية الإقناع والمكافأة ومن جهة أخرى يزيد من أهمية العقاب الجسدي والتلقين، والواقع أن الطاعة في العائلة العربية هي نتيجة الخوف

أكثر مما هي نتيجة الحب والاحترام.

ومن بين أهم الأسباب لعدم معرفة الآباء للأساليب المناسبة لمعاملة أبنائهم وحسن تربيتهم وحمايتهم من الانحراف، انتشار الأمية في أوساطهم، وفي هذا السياق بينت الدراسات أن الأغلبية الساحقة من آباء وأمّهات المنحرفين كانت من الأميين، فكثير من الآباء الأميين جاهلون لاستعمال الطرق التربوية السليمة وغير واعون بالآثار السيئة للضرب وعدم المراقبة والصراعات العائلية على أولادهم.

2- المدرسة

البيئة المدرسية ودورها في ظاهرة جنوح الأحداث: المدرسة مهمة في تكوين الطفل وحياته، فنجاح الأطفال أو فشلهم يتوقف على إمكانياتهم الذهنية، وعلى نوع المعاملة التي يتلقونها في المدرسة سواء من المعلمين أو من زملاء الدراسة.

وتلعب المدرسة دوراً مميزاً في حياة الحدث ليس فقط لوصفها قوة وقائية يمكن أن تحول بين الحدث والجنوح أو كقوة علاجية يمكن أن تلعب دوراً ناجحاً في تقويمه إذا جنح، لكن لكونها أيضاً سبباً في خلق بعض حالات الجنوح، ولا غرابة في ذلك فهي البيئة الخارجية الأولى التي يصادفها الحدث بعيداً عن بيئة أسرته، حيث يجرد فيها من الاطمئنان العاطفي الذي نشأ عليه داخل أحضان أسرته ويلتقي فيها بأصناف غير محددة من الأطفال الذين نشأوا في بيئات متباينة ويحملون نزعات وأهواء مختلفة لا يستبعد أن يكون منهم الجانح أو من هو في طريق الجنوح، كما يلتقي فيها بمن سيلعبون دوراً كبيراً في توجيه وبناء شخصيته بعد والديه وهم معلموه، وهنا تلعب المخالطة والمحاكاة دورها البارز في تحديد معالم شخصيته. فالمدرسة إذاً هي المحك الأول الذي تقاس به قدرة الحدث وعدم قدرته على التكيف مع مجتمع يسوده النظام والقواعد الملزمة التي يتعرض للعقاب من يخالفها وذلك بواسطة سلطة أخرى غير سلطة والديه، وفيها (أي في المدرسة) يتذوق لأول مرة طعم القوة التي تسود العالم الخارجي مقارنة بمجتمعه العائلي الصغير حيث يتعرض فيها لأنواع من العقوبات والجزاءات لم يألفها من قبل إذ يجد أنه حتى والديه عاجزين عن حمايته منها، فنظراً لهذه التجربة الجديدة لا بد أن تكون المدرسة ذات أثر فعال في سلوكه وفي بناء شخصيته.

وهناك العديد من الأسباب والعوامل في المدرسة تؤدي إلى جنوح الأحداث منها: -

- **الفشل في الدراسة:** ويرجع إلى عدة أسباب منها القصور الذهني عند البعض، أو عدم الرغبة بالعلم، أو عدم الانسجام مع البرامج الدراسية عند البعض الآخر، فكل هذه الأمور تؤثر على شخصية

الحدث وقد تدفعه إلى الهروب من المدرسة أو إلى الخداع والسرقة أو إبداء ردود فعل مضادة للمجتمع نتيجة الشعور بالنقص والقصور عن بقية زملائه.

وينعكس الفشل في الدراسة على الحالة النفسية للطفل وهذا ما يدفعه إلى إطلاق العنان للنزعات الفردية والإعتدائية بقصد التعويض عن عدم التوفيق الذي يسود حياته المدرسية. كما أن الفشل في الدراسة قد يؤدي بالحدث أيضاً إلى تركه المدرسة في مرحلة لم تكون لديه بعد مقومات مواجهة الحياة ومشاكلها بحيث يصبح معرضاً للانحراف.

- **النظام الصارم داخل المدرسة:** تعتبر المدرسة أول سلطة للطفل خارج نطاق أسرته وعليه أن يتقبل هذه السلطة ويتكيف معها لأن عدم تكيفه معها ينمي لديه خيبة الأمل. وهنا على المدرسة أن تفرض حداً أدنى من القواعد والنظم التي تساعد على أداء دورها، حيث إذا فرضت أسلوباً صارماً لا يتفق والحد الطبيعي للأمور يؤدي ذلك إلى نفور الطلاب منها وتهربهم من المدرسة، وبالتالي تكون عاملاً مساعداً لانحراف الحدث.

- **دور المعلم في تنشئة الحدث:** الدور الذي تلعبه المدرسة في التنشئة الاجتماعية يعتمد إلى حد كبير على شخصية المدرس الذي يمثل بالنسبة للطفل السلطة الواجب طاعتها، ويعتبر المثل الأعلى للطفل وقد ثبت أنه من الأمور التي قد تسبب جنوح الأحداث أو تهيئة الظروف للجريمة عجز المدرسين عن فهم طبيعة النفس عند الطفل.⁽³⁷⁾

وقد يكون لهذه المدرسة دوراً سلبياً في شخصية الطفل، يؤدي إلى جنوح الأحداث من خلال:-
- إهمال شخصية الطالب وعدم الانتباه لمواهبه وقدراته وعدم تنميتها أو تهملها والشدة في المعاملة التي يمارسها المدرس على تلاميذه واستخدام الضرب والعنف كأسلوب من أساليب التربية والتوجيه.

- عدم اهتمام المدرسة برسالتها المدرسية وهي الكشف عن مظاهر الانحراف وتسجيلها سواء بواسطة معلم الفصل أو الأخصائي المدرسي.

- إضافة إلى ذلك يجب أن تهتم الرسالة المدرسية بالحالات النفسية وحالات الإعاقة الاستيعابية أو ضعف الاستيعاب لدى التلميذ، ومن ثم يجب على المدرسة مخاطبة الأسرة في جميع الحالات التي يتم اكتشافها، ويتم في شأنها التنظيم والتعاون بين المدرسة والمنزل للبحث عن أسبابها واتخاذ الوسائل الكفيلة بالسيطرة عليها قبل أن تؤدي إلى الانحراف أو تصبح انحرافاً ثابتاً.

- عدم اهتمام المدرسة بتحسين العلاقة بين الطالب ومجتمعة، وذلك لاقتصار دورها على عملية التلقين دون العمل على ربط ما يدرس بالواقع المعاش في المجتمع.
- عملية فصل الطلبة عندما يرتكب أحدهم خطأ ما دون العمل على خلق بدائل معقولة تستوعب الطلبة المشاغبين أو غير القادرين على مواصلة الدراسة، بالتالي تساهم المدرسة في فتح باب واسع تدفع الصغار لدخوله وولوج متاهات الجناح.
- افتقاد العلاقة الواعية بين الأسرة والمدرسة وبالتالي ضعف صيغة الرابط بين ما قد يتعلمه الطفل وبين ما قد يكتسبه من مفاهيم مغايرة في المدرسة مما قد يوقع هذا التناقض الصغير غالباً في إشكالية سلوكية تفقده الصواب في اتخاذ سلوك اجتماعي سوي.
- تقصير المدرسة في أداء واجباتها بعدم تأهيل المدرسين تربوياً وعملياً بالقدر الكافي حيث يكونوا أكفأ لهذه المهنة، وما قد يرافق ذلك من سوء في اختيار المناهج الموضوعية وعدم ملاءمتها لسن الطفل ولقدراته العقلية.

إن تلك العوامل المختلفة تؤدي مباشرة إلى فشل التلميذ في دراستهم وتعليمهم، فيتشكل عند التلميذ مشاعر الكره والرفض للعلم والتعلم، فتظهر حالات التسرب والهروب من المدرسة، ومن ثم يجد التلميذ المتسع من وقت الفراغ خارج المدرسة وهنا تبدأ الخطوة الأولى في طريق الانحراف عن طريق سوء استعمال هذا الوقت، فإذا لم يتدارك الأهل ذلك الأمر فإن الحدث سيتعرف على رفاق السوء والمنحرفين، فإن سقوطه في هاوية الانحراف أمر لا مفر منه.

إن دور المدرسة يجب أن لا يقتصر على تلقين التلميذ كمّاً من المعلومات فحسب، بل أيضاً العناية بالتنشئة التربوية التي تهتم بتنمية قدرات الطفل الجسدية والذهنية والأخلاقية والاستيعابية في شكل متكامل، حيث أن لا بد من تقوية العلاقة بين الأسرة والمدرسة والبحث بما يثيره الطفل من مشكلات في المنزل أو في المدرسة حتى يتم التوصل إلى أول خطوة بإمكانها أن تقود الطفل إلى سلم الانحراف ومن ثم القضاء عليها من جذورها في الوقت المناسب قبل أن تستفحل الأمور.

ومن هنا يتضح لنا أن حماية الحدث من الانحراف والتخلف الدراسي هو التعاون المدرس بين المنزل والمدرسة وجميع الاختصاصيين المعنيين بالأمر في الإدارة المدرسية والجهات المختصة.

3- مخالطة أوساط المنحرفين

من المتفق عليه أن الاختلاط مع المنحرفين هو عامل مهم في التأثير على الصغار وجرهم إلى

الانحراف ، وقد أثبتت العديد من الدراسات ذلك ، فمثلاً يتم تقليد السلوك الحسن فإن السلوك السيء يعلم ويقلد من خلال الأطراف الذين يحتك بهم الحدث انطلاقاً من الإخوة والأخوات ، الأقارب والأصدقاء وصولاً إلى أبناء الحي الذي يقيم فيه ، ويكون هذا العامل أكثر خطورة خاصة بالنسبة للطفل الذي غادر المدرسة مبكراً ووجد نفسه في جو من الفراغ وسط أبناء حيه فهو في هذه الحالة في جاهزية ليتلقى منهم كل أنواع العادات الانحرافية.

4- البيئة السكنية (الأحياء الهامشية)

إن للأحياء الهامشية وهي تلك الأحياء الفوضوية المشكلة غالباً من البيوت القصديرية والتي نجدها عادة محيطة بالمدن الكبرى ، وما فيها من تكدس سكاني الازدحام وغياب شروط الصحة وكثرة الطبقة الاجتماعية الدنيا من فقراء وحرفيين بسطاء علاقة وطيدة بمشكلة الجنوح ، فقد وجد علماء الاجتماع في دراساتهم لتأثير التوزيع السكاني في المدن الكبرى على ظاهرة الجنوح أن هذه الأحياء هي المناطق الأكثر توليداً للجنوح ، حيث أن أغلبية الأحداث الجانحين في المدن يأتون من مثل هذه الأحياء المتميزة بكثرة الانهيار المعنوي والتفكك الخلقي حيث أصبح يطلق عليها اسم مناطق الانحراف.

تقييم ظاهرة الجنوح في الإمارات

من خلال الاطلاع على الإحصائيات المتعلقة بانتشار هذه الظاهرة فقد لاحظ ارتفاع معدل الانحراف لدى الأحداث بشكل ملحوظ وأن أغلب الجرائم المرتكبة من الأحداث هي في الغالب من طبيعة خاصة ، تتمثل في جرائم السرقة والتسول والانحرافات الجنسية والتشرد. وعلى سبيل الحصر في دولة الإمارات العربية المتحدة ، كشف مدير إدارة الحماية الاجتماعية في وزارة الشؤون الاجتماعية حسين الشواب ، إن الجهات ذات العلاقة تدرس قانوناً جديداً خاصاً بالأحداث الجانحين ، من النواحي التشريعية والتنفيذية ، بعد تزايد أعداد الأحداث الجانحين. وكشف الشواب أن عدد حالات الأحداث الذين تم تحويلهم لدور التربية الاجتماعية التابعة للوزارة خلال عام 2008 بلغ 853 حالة ، مقابل 755 حالة في العام قبل الماضي ، بزيادة نحو 100 حالة من الأحداث الجانحين. ويبيّن الشواب لصحيفة «الإمارات اليوم» أن هناك 766 حالة من الفتيان ، و87 حالة من الفتيات ، مشيراً إلى أن عدد الأحداث المواطنين بلغ 484 ، أي بنسبة 7.56٪ مقابل 369 من الوافدين بنسبة 3.43٪. وتابع أن هناك فترات أثناء العام يزداد فيها جنوح الأحداث ، مضيفاً أن نوفمبر يأتي على رأس أشهر العام الذي يزداد فيه تحويل الأحداث إلى دور التربية الاجتماعية ، بنسبة تبلغ 7.11٪ ، يليه مايو بنسبة تبلغ 3.10٪ ، وهي الأشهر التي تلي العطلات

وإجازات المدارس ، خصوصاً عطلتي الصيف والربيع. وذكر الشواب أن السرقة تأتي على رأس قائمة الجرائم التي يرتكبها الأحداث بنسبة 9.23٪ من بين 53 تهمة تم توجيهها لهم ، تليها القضايا المرورية بنسبة 20٪ ، والتي ترتفع نسبتها في الإمارات الشمالية لتحتل رأس القائمة بنسبة 7.33٪ (الإمارات اليوم).

يتساعد تحويل الأحداث إلى دور التربية الاجتماعية في الأشهر التالية : شهر مايو حيث تكون بداية العطلة الصيفية في المدارس الحكومية ، ومن ثم شهر نوفمبر وشهر يناير حيث تبدأ إجازة الربيع في المدارس الحكومية تبدأ تقريباً على آخر نوفمبر وتنتهي في شهر يناير.(انظر الملحق الثاني جدول رقم (4)). وبعد المراجعة الدقيقة لهذا الجدول نستطيع أن نقول عدم استغلال أوقات الفراغ بالأشياء المفيدة المدروسة والمخطط لها من قبل الأسرة والمؤسسات التعليمية أو غيرها من المؤسسات الترفيهية أثناء الإجازات المدرسية ، فإنه بالتأكيد أن هذا الفراغ الغير مخطط له سيؤدي إلى جنوح الأحداث خصوصاً في هذا العصر ، عصر الثورة الإعلامية.

وذكر مدير إدارة الحماية الاجتماعية الشواب أن السرقة تأتي على رأس قائمة الجرائم التي يرتكبها الأحداث بنسبة 9.23٪ من بين 53 تهمة تم توجيهها لهم ، تليها القضايا المرورية بنسبة 20٪ ، والتي ترتفع نسبتها في الإمارات الشمالية لتحتل رأس القائمة بنسبة 7.33٪ (الإمارات اليوم). أن ما استنتجته من خلال دراستي لجدول توزيع الأحداث في دور التربية الاجتماعية على حسب التهمة وذلك خلال عام 2012. وأن جريمة السرقة تأتي في مقدمة الجرائم التي يرتكبها الأحداث بنسبة 27.55٪.

المطلب الرابع: أساليب وقاية الحدث من الجنوح

الوقاية من الجنوح وعلاجه

أولاً: الوقاية

1- مفهوم التدابير الوقائية

هناك مفهومين مختلفين للتدبير الوقائي ، الأول يعني أنه إجراء يواجه خطورة كامنة في شخص ليدراها عن المجتمع أي منع الشخص من إخراج الخطورة الكامنة بداخله ، وبالتالي حماية المجتمع من الضرر الذي قد يلحقه به ، أما الثاني فيرى أن التدبير هو وسيلة للحماية أو الوقاية لمنع المجرم من العودة إلى الإجرام مرة أخرى بعد أن يكون قد سبق له القيام به ، وواضح مما سبق أن هذين التعريفين يكملان بعضهما البعض ، وهو ما يبرزه جانب كبير من الفقه الفرنسي في تعريفه للتدبير بأنه إجراء للاحتياط

والوقاية الاجتماعية، يهدف إلى منع عودة المجرم للجريمة أو الإبقاء على الحالة الخطرة في حالة سكون، ولا يختلف عن ذلك كثيراً تعريف آخر في الفقه الفرنسي بأنه (أي التدبير) إجراءات فردية إجبارية على الأفراد الذين يمثلون خطورة على النظام الاجتماعي بهدف تفادي إجرامهم المحتمل.

ويذهب في نفس الاتجاه تقريباً التعريف الذي جاء به القانونيون البريطانيون للتدابير الوقائية بأنها العمل المنظم الذي يهدف إلى التكيف المتبادل بين الأفراد وبيئتهم الاجتماعية، ويشمل جهود الحكومات والمنظمات لتوفير كافة الخدمات الاجتماعية والتعليمية والصحية والترفيهية والتشريعية التي تجنب الإنسان المحن والنكبات وتحمي الفئات المحرومة من الاستغلال والانحراف.

2- دور المحيط في الوقاية من الانحراف

أ- رعاية الأسرة وحماية أبنائها: كما سبق وأن أشرنا في المطلب الثاني من المبحث الثاني فإن للعائلة دور مهم في نمو وتفتح الطفل على محيطه الخارجي ولا يمكن لهذا الدور أن يتم على أكمل وجه ويعطي النتيجة الإيجابية المرجوة منه ما لم تبذل جهود حيال الأسرة كخلية أساسية في المجتمع بما يضمن تماسكها بقيام الأم والأب بدوريهما المتكاملين في جو من الاحترام المتبادل بين الكبير والصغير، فقد بينت الدراسات عدم تعرض أي فرد من الأسرة المتماسكة للجنوح حتى في بعض الحالات التي بلغ فيها عدد أفرادها أعداداً كبيرة نظراً للعلاقات العائلية المتينة بينهم وحرص الآباء على حسن الرعاية والإعداد للمستقبل.

ب- دور المدرسة: إن توفر المؤسسات التعليمية والتكوينية على القدرات اللازمة والظروف الملائمة لاستيعاب كل الذين هم في سن الدراسة أو التكوين من شأنه المساعدة على انخفاض معدلات الجنوح (وقد أثبتت الدراسات ذلك مثلاً في إنجلترا فإن انخفاض معدل الجنوح إلى الثلث في بعض المناطق بسبب الاندماج الحقيقي للتلاميذ أصحاب المشكلات السلوكية في مختلف البرامج التي أعدت خصيصاً لهذا الغرض) وقد ساعد على ذلك اكتشاف الاضطرابات السلوكية في وقت مبكر.

وفي هذا السياق أكدت لجنة الأمم المتحدة في دورتها المنعقدة في فيينا عام 1978، على دور التربية المدنية في الوقاية من الجريمة بضرورة وضع برنامج عالمي تساهم فيه منظمة اليونسكو وسائر الوكالات المتخصصة بالتعاون مع الحكومات يرمي إلى التركيز على التربية المدنية كمادة أساسية في البرامج المدرسية كونها ثقافة مستمرة تزود الطفل بما يؤهله لمواجهة مشاكل الحياة ولا سيما السلوكية منها.

ج- دور الإعلام: للإعلام اليوم دور توجيهي وتربوي في كافة المجتمعات المتحضرة، حيث

أصبح شريكاً ثالثاً لكل من الأسرة والمدرسة في تنشئة الأطفال وإعدادهم تربوياً، وفي هذا المجال كذلك أوصت اللجنة الاجتماعية للأحداث التابعة لمنظمة الأمم المتحدة في مؤتمر مكافحة الجريمة سنة 1953، بأن تتضمن البرامج الوثائقية للأحداث في ميدان السينما ما يلائم الطفولة ويفيدها، وأن يراعى في نشر المواد الفكاهية إبراز عناصر التسلية البريئة والمغزى المفيد، وأن لا تتضمن هذه الفكاهات بأي حال المواد التي من شأنها أن تهبط بالمستوى الأخلاقي للحدث المشاهد، وكذا البعد عن القصص المثيرة للغريزة، وتجنب عرض الجرائم بطريقة فيها سخرية من القانون أو من رجال الشرطة أو العدالة أو بطريقة فيها تحريض على التقليد، زيادة على عدم تناول حوادث الطلاق والتهدم العائلي بطريقة ساخرة تهدف إلى الفضيحة، والبعد عن مهاجمة العقائد الدينية أو السخرية من الجنس أو اللون أو التقاليد.

ثانياً: معالجة جنوح الأحداث في التشريع الإماراتي

تعتبر ظاهرة جنوح الأحداث من الظواهر الاجتماعية السلبية التي تواجه مجتمع الإمارات، وتحرص دولة الإمارات على تقديم الرعاية المطلوبة للأحداث المشردين والجانحين وإعادة تأهيلهم حتى يتوافقوا مع مجتمعهم ويصبحوا مواطنين صالحين وأعضاء منتجين وليسو عالة على أسرهم والمجتمع.

ولقد أصدرت الدولة القانون الاتحادي رقم (9) لسنة 1976م، بشأن الأحداث الجانحين والمشردين، وحدد القانون في مادته الأولى تعريفاً للحدث الذي ينطبق عليه القانون بأنه من لم يتجاوز الثامنة عشر من عمره وقت ارتكاب الفعل محل المساءلة أو وجوده في إحدى حالات التشرد.

وقد راعت مواد هذا القانون مصلحة الحدث وأوجبت رعايته وتقوميه من خلال إيداعه في مؤسسة إصلاحية مناسبة لتأهيله وتعديل سلوكه، ومن خلال إبعاد الحدث عن الظروف التي أدت إلى تشرده أو جنوحه، وإخضاعه لنوع من الرقابة والملاحظة والمتابعة ورعاية أسرته.

ولقد حدد القانون التدابير القضائية التي يجوز للقاضي اتخاذها في شأن الحدث المشرد أو الجانح كالتالي: 1- التوبيخ. 2- التسليم لولي أمره. 3- الاختبار القضائي. 4- منع ارتياد أماكن معينة. 5- حظر ممارسة عمل معين. 6- الالتزام بالتدريب المهني. 7- الإيداع في مأوى علاجي أو معهد تأهيل أو دار للتربية أو معهد للإصلاح حسب الأحوال. 8- الإبعاد من البلاد (لغير المواطنين).

وكانت الخطوة الثانية هي تدخل وزارة العمل ووزارة الشؤون الاجتماعية بالتعاون مع وزارة الداخلية بإنشاء مراكز استقبال بمديريات الشرطة بمختلف الإمارات، وقد أصدر وزير العمل ووزير الشؤون الاجتماعية القرار الوزاري رقم (70) لسنة 1979م، والخاص بتنظيم مهام هذه المراكز،

وتعيين الكادر الوظيفي من الاختصاصيين الاجتماعيين والنفسيين للعمل فيها، وبشرت هذه المراكز عملها داخل مديريات الشرطة، حيث قامت بالمهام الآتية :-

- 1- تحديد أماكن مخصصة لإيداع الأحداث داخل المديريات أو المخافر بعيداً عن المتهمين الكبار.
- 2- دراسة وفحص الحالات التي كانت ترد إلى المديريات وتقديم تقرير عنها إلى المحكمة المختصة.
- 3- حضور جلسات المحكمة وإبداء التوصيات اللازمة لكل حالة.
- 4- القيام بأعمال التوجيه والإرشاد للأحداث الجانحين لأولياء أمورهم.
- 5- حضور تحقيقات الشرطة عند ورود كل حالة بعد القبض عليها.
- 6- متابعة الحالة بالرعاية اللاحقة بعد الانتهاء من المحاكمة.

وصدر القرار الوزاري رقم (2/51) لسنة 1980 من وزارة العمل والشؤون الاجتماعية إيداعاً بإنشاء وحدتين شاملتين لرعاية الأحداث الجانحين بالدولة في كل من أبوظبي والشارقة، وقد سميت (بالوحدة الشاملة) لأنها تقدم جميع أشكال الرعاية التي يحتاجها الحدث حسب حالته، ولذلك فهي تشمل أعمال الاستقبال والحجز التحفظي والمحكومين من الأحداث الجانحين، والذين يودعهم أولياء أمورهم لدى الدار.

وبدأ العمل بهاتين الوحدتين اعتباراً من يوم 1981/12/15، حيث تقدم وحدة أبوظبي رعايتها للأحداث الذين يردون إليها من أبوظبي والعين، أما وحدة الشارقة فهي تخدم الأحداث الذين يحالون إليها من الشارقة، عجمان، أم القيوين، رأس الخيمة، الفجيرة.

أما بخصوص دبي، فإن الأحداث الجانحين يحتجزون في سجن دبي المركزي بقسم خاص بهم دون أن يخالطوا الكبار، نظراً لعدم وجود مؤسسة لرعاية الأحداث الجانحين، وتقوم إدارة السجن بتقديم بعض الخدمات التعليمية والمهنية لهم أثناء فترة قضاء مدة الحكم الصادر ضدهم.

وقد نص القرار (2/51) لسنة 1980، على أن الوحدة الشاملة لرعاية الأحداث، هي مؤسسة تربوية لعلاج جنوح الأحداث ووقاية المعرضين منهم للانحراف، وتقدم الرعاية الاجتماعية والنفسية والصحية والتعليمية والمهنية بما يوفر حاجات الحدث الجسمية والفعالية والنفسية، وما يساعد على تكوين شخصيته وتنمية مواهبه واستعداداته ليكون عضواً نافعاً في المجتمع، وذلك بالأعمال والأنشطة التالية :-

- 1- إجراء البحوث الاجتماعية والاختبارات النفسية على الأبناء ورسم طرق علاجهم وتقويمهم من

- خلال خلق المواقف المختلفة ومراقبة أنماط السلوك وتعديلها.
- 2- توفير الرعاية الطبية للأبناء عن طريق الكشف الطبي الأولي والدوري وصرف الأدوية اللازمة للعلاج وإحالة الحالات التي يتعذر علاجها داخلياً إلى المستشفيات.
 - 3- فتح فصول محو الأمية لمن فاتتهم فرص التعليم وإلحاق من هم في سن التعليم بالمدارس تحت إشراف الوحدة وبعد استئذان النيابة العامة في الحالات التي تستدعي ذلك .
 - 4- الاهتمام بالتربية وأداء الفرائض.
 - 5- الاهتمام بالتدريب المهني وإعداد الفرص اللازمة لتعليم الحرف المناسبة لميول الأبناء وقدراتهم داخل الوحدة وفق برامج معينة وإلحاقهم بمراكز التدريب.
 - 6- تنمية الهوايات المختلفة بين الأبناء بما يعود عليهم بالنفع والفائدة.
 - 7- تشجيع الأبناء على الاطلاع والقراءة بإنشاء مكتبة تضم الكتب الدينية والعلمية والقومية والأدبية والصحف والمجلات الدورية.
 - 8- توفير وسائل التربية الرياضية وممارسة الألعاب المختلفة ويجوز تكوين الفرق والاشتراك في المباريات وتنظيم الرحلات والمعسكرات.
 - 9- تهيئة وسائل الترويح والترفيه الهادفة للأبناء من خلال مشاهدة برامج التلفزيون والأفلام السينمائية والاستماع لبرامج الإذاعة المناسبة وممارسة الألعاب المسلية والمفيدة في نادي الوحدة.
 - 10- تعويد الأبناء على الاعتماد على النفس وتحمل المسؤولية من خلال خدمة أنفسهم وتجميل الوحدة خلال إقامتهم بها.

قانون الحماية الجديد (قانون وديمة) لحماية الطفل

جاء مشروع القانون كإطار تشريعي واحد خاص بالطفل ويعمل على مواءمة تشريعات الدولة مع الاتفاقيات الدولية التي انضمت إليها كاتفاقية حقوق الطفل وإبراز مكانة الدولة وجهودها في مجال حقوق الأطفال ورعايتهم وحمايتهم وتوفير مستوى معيشي ملائم لنمو الطفل البدني والعقلي والنفسي والاجتماعي وفقاً للقوانين المعمول بها.

ويحظر مشروع القانون استغلال الطفل في وينطبق القانون الجديد على جميع الأطفال دون سن (18) عاماً، بغض النظر عن الجنسية والدين، وينص المشروع على حق الطفل في الأمن والحرية والحماية من المعاملة اللا إنسانية أو القاسية أو المهينة، والحق في الحصول على حماية خاصة خلال مرحلة

الطفولة.

كما ينص القانون على حق الطفل في الحياة والحصول على اسم والتعبير عن رأيه بحرية، والحصول على الرعاية الصحية، والحق في الحماية من الاستغلال الاقتصادي والجنسي، والحق في التعليم. وبموجب التشريعات الجديدة للطفل الحق في الحماية من سوء المعاملة والاستغلال والتمييز، كما ينص القانون على الحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية التي تتعلق بالأوضاع اللازمة لتلبية الاحتياجات الإنسانية الأساسية مثل الغذاء والمأوى والتعليم والرعاية الصحية.

الخاتمة

انطلاقاً من كون الثروة البشرية هي الثروة الحقيقية للمجتمع والتي تفوق أهميتها بكل تأكيد أهمية الثروة المادية وبخاصة إذا كانت متعلمة ومدربة وواعية لدورها المتوقع في تنمية المجتمع، لأنه لا يمكن بدون هذه الثروة كشف الثروة والموارد المادية ولا الاستفادة منها وحسن استثمارها وتوظيفها، ونظراً لما لعنصر الشباب من أهمية خاصة تفوق أهمية العناصر الأخرى للثروة البشرية بسبب ما تتميز به هذه الفئة من إقبال على الحياة وسعة في الآمال والطموحات والتحمس لقضايا المجتمع والاستعداد للتضحية في سبيل قضاياها، فإنه ومن أجل زيادة هذا الدور فعالية، وجب توفير الرعاية الصالحة والتوجيه الحكيم على أيدي جميع الأطراف المتدخلة في هذا المجال.

إن أفضل علاج لظاهرة الجنوح ليس تلك التدابير والإجراءات التي تتخذ ضد الحدث الجانح بعد إتيانه للسلوك الجانح أو عند تواجده في حالة الخطر المعنوي والاجتماعي وإنما هو الوقاية الأولى من هذه الظاهرة لمنع تهيئة الظروف المساعدة على الوقوع فيها، وبالتالي فإن الوقاية تحقق نتيجتين في آن واحد، أولاً: تفادي وصول الأطفال إلى مرحلة الجنوح. وثانياً: تجنب البحث عن الحلول والإجراءات العلاجية للجنوح في حالة الوقوع فيه.

إن صلاح النشء وفعاليته يتوقفان بدرجة كبيرة على مدى حسن الرعاية والتربية السليمة في المراحل الأولى له أي في مرحلة الطفولة، لأنه في حالة العكس فإن الشباب قد ينقلب إلى عامل هدم واضطراب ويشكل عبئاً ثقيلاً على المجتمع فالتربية والرعاية ضرورة فردية واجتماعية في نفس الوقت.

إن رعاية الشباب لا بد أن تشمل جميع الظروف والعوامل والعمليات والخدمات التي تهيئها أو تقوم بها مؤسسات الرعاية والتربية بهدف صقل مواهبهم وتنمية استعداداتهم من أجل إعدادهم للمسؤوليات الاجتماعية والوطنية.

إن الرعاية على الشكل الصحيح لا يمكن أن تتم إلا بالاعتماد على الدراسات العلمية التي تمكن من التعرف على احتياجات الشباب ومشكلاته، وحتى تكون مثمرة يجب أن تأخذ بعين الاعتبار الخصائص والصفات البارزة لهذه الفئة وتوظيفها لتكون خادمة لأهداف المجتمع ومتماشية مع قيمه.

إن الطرف الأول المعني برعاية الأطفال والشباب هو الأسرة، وبالتالي يجب توعيتها ورعايتها بدورها وتدعيمها ومساعدة الأسر الفقيرة منها لتأمين أحسن الظروف لتنشئة أطفالها، وهذا من منطلق أن جنوح الأحداث في الجزائر هو جنوح عوز واحتياج لأنه مرتبط في غالب الأحيان بالعوامل الاجتماعية والاقتصادية، حيث أثبتت الإحصائيات أن أعلى نسب الجرائم المرتكبة تتعلق بالسرقة، وأن أغلب الأحداث الجانحين منحدرين من أسر فقيرة، وبالتالي فإن هؤلاء **ليسو مجرمين** بل يعتبرون ضحايا للظروف السابق ذكرها.

إن دور الأسرة لا يكتمل إلا بتظافر أدوار الأطراف الأخرى كوسائل الإعلام والمدرسة وغيرها، والتي يجب أن تؤدي دورها كذلك في تربية النشء تربية سليمة من خلال محاربة مخاطر التصدع والانحلال وتأثيرها على كيان الأسرة.

ولا يمكن تجاهل دور الدولة في هذا المجال، فهي مطالبة في إطار العمل الوقائي المسبق من الجنوح بأن تجد الحلول لظاهرة انتشار البيوت القصديرية، والحد من ظاهرة النزوح الريفي، بتوفير شروط الحياة الكريمة في الأرياف من خلال الاعتماد على برامج تنموية تأخذ في الحسبان هذا الجانب.

من خلال ما سبق وفي الأخير نشير أن ظاهرة جنوح الأحداث هي نتاج العوامل المشار إليها، والتي تعتبر عوامل مهيئة للوقوع في الظاهرة، وليست أسباب مباشرة لها، وبالتالي فإن معالجة هذه الظاهرة قبل أن تكون من دور الشرطة وقضاء الأحداث، فهي بالدرجة الأولى مسؤولية مشتركة بين جميع الأطراف التي ينشأ الطفل في وسطها بدءاً من الأسرة مروراً بالمدرسة والمحيط الاجتماعي وصولاً إلى السلطات لأن قيام كل طرف بدوره على أكمل وجه من شأنه أن يقلص من حجم الظاهرة إن لم نقل الحد منها نهائياً.

التوصيات

1- تطبيق القواعد الأربع التي ذكرت في مشروع القانون الجديد للأحداث وتطبيق «قانون الحماية» الذي تم اعتماده في شأن حقوق الطفل. وتشديد العقوبة على من يخالف هذا القانون خاصة في المؤسسات التعليمية في الدولة والأسرة، ونتمنى أن يكون لهذا القانون صدى في المؤسسات التعليمية

- حيث أنه سيكون بمثابة الحماية لطفل من الإهمال أي كان نوعه سواء في المنزل أو في المؤسسات التعليمية ، أو تقصير في التعاون بين المنزل والأسرة.
- 2- عدم نشر أخبار وقصص الجريمة والجنس والعنف إلا بصورة صحيحة ودقيقة لإبراز ما فيها من معالم ومفاسد تعود على المجتمع بالفساد والدمار الخلقي.
- 3- الإفادة من البرامج الإذاعية والتلفزيونية في تدعيم القيم وتنميتها والتنسيق بين وسائل الإعلام والتربية ، ومراقبة البرامج واستثمار البرامج الهادفة.
- 4- مراقبة سلوك التلاميذ في المدارس والتصدي بحزم للسلوك العدواني في مراحل الأولى.
- 5- لا بد من حماية النشء من الجريمة والانحراف في تضمين الكتب المدرسية القيم اللازمة في ضوء الأمثلة الواقعية والمعالجة القائمة على الامتناع والتشويق لتكوين اتجاهات ضد الجريمة والانحراف.
- 6- ترشيد التعامل مع وسائل الاتصال وأساليبه.
- 7- دعم مراكز الشباب وتطويرها بحيث يمكن استقطابها للعديد من الأفراد لقضاء وقت الفراغ بشكل إيجابي وفعال.
- 8- إنشاء مزيد من البرامج ذات الفاعلية يشترك في تنسيقها والإشراف عليها وتنفيذها الهيئات الرسمية المعنية (قضائية ، تربوية ، دينية).
- 9- نشر مكاتب الإرشاد والتوجيه الأسري ومكاتب الاستشارات الأسرية في مختلف مدن الدولة.
- 10- إعداد البرامج من خلال الوسائل الإعلامية المختلفة لتوعية الآباء والأمهات إلى أهمية تنظيم الأسرة وفعالية دورها في التنشئة السليمة لأطفالها.
- 11- رفع مستوى المواطنين وتحسين ظروف الإسكان والقضاء على الأمية التي تُعدّ من أهم مظاهر التخلف في البلدان النامية.
- 12- تطبيق نظام تدريب مادة الثقافة العسكرية على مستوى الدولة في جميع المدارس الثانوية وذلك أسوة بمدارس أبوظبي.
- وبناءً على النتائج التي توصل إليها ، توصي الكاتبة بتوظيف مزيد من الاختصاصيين النفسيين من الجنسين في مؤسسات الرعاية ، وتوفير اختبارات نفسية مقننة للأحداث الجانحين تناسب مجتمع الإمارات ، وإنشاء مركز توقيف خاص بالأحداث الجانحين في مراكز الشرطة ، وإقامة لقاءات نصف شهرية لأولياء أمور الأحداث الجانحين في المؤسسات ، وتنظيم رحلات ترويحية للأحداث الجانحين خارج حدود

المؤسسة، وتطبيق برامج تعديل سلوك الأحداث الجانحين كبرنامج «الصديق» المطبق في الأردن، وإقامة صندوق خيرى يخصص ريعه لأسر الأحداث الجانحين التي تعاني عجزاً مادياً، وإنشاء مؤسسات رعاية للأحداث الجانحين في كل من مدينة العين والمنطقة الغربية ورأس الخيمة، وإبراز دور أكبر لوزارتي العمل والشؤون الاجتماعية والتربية والتعليم في تأهيل ورعاية الأحداث الجانحين، وتوسيع صلاحيات الاختصاصي النفسي، ووضع برامج للرعاية النفسية اللاحقة للأحداث الجانحين.

المراجع

- (1) د. يسر أنور علي كتاب علم العقاب، دار النهضة العربية، د. آمال عثمان، أصول علمي الإجرام والعقاب، ج1، علم العقاب، دار النهضة العربية، 1993، ص295.
- (2) رحمانى، منصور، «علم الإجرام والسياسة الجنائية»، غنابة، دار العلوم للنشر والتوزيع، 2006، ص157.
- (3) رحمانى، منصور، «علم الإجرام والسياسة الجنائية»، غنابه، دار العلوم للنشر والتوزيع، 2006، ص157.
- (4) رحمانى، منصور، مرجع سابق. ص158، 159.
- (5) محمد الغياط، السياسة الجنائية وحماية حقوق الحدث الجانح في المغرب بحث لنيل دبلوم الدراسات العليا المتخصصة، كلية علوم التربية، الرباط، 2006، ص27 - 31.
- (6) أحمد فتحي سرور، أصول السياسة الجنائية، دار النهضة العربية 1972، ص42 إلى 49.
- (7) جلال ثروت، الظاهرة الإجرامية «دراسة في علم الإجرام والعقاب»، 1989، ص194.
- (8) أحمد فتحي سرور، السياسة الجنائية: فكرتها، مذاهبها وتخطيطها.
- (9) د. محمد بن المدني بوساق «اتجاهات السياسة الجنائية المعاصرة» الرياض ص2، ص29.
- (10) أحمد فتحي سرور «أحوال السياسة الجنائية»، 1972، ص40.
- (11) د. محمد بن المدني بوساق، «اتجاهات السياسة الجنائية المعاصرة» الرياض 2002، ص33.
- (12) نفس المرجع.
- (13) عبد الفتاح الضيفي «المقيم الموجهة للسياسة الجنائية»، ص70.
- (14) فوزية عبد الستار «مبادئ علم الإجرام»، ص50.
- (15) عبد السلام بنحدو، دكتور في الحقوق كتاب «بمحاذاة عن جذور السلوك الإجرامي» طبعة 1994 مطبعة السنتيسي، ص28-29
- (16) محمد نجمي صبحي نجم، دكتور كلية الحقوق الأردنية كتاب «أصول علم الإجرام والعقاب» طبعة 2006 مطبعة دار الثقافة، ص113 - 114.
- (17) محمد الغياط، السياسة الجنائية وحماية حقوق الحدث الجانح في المغرب، طبعة 2006، مطبعة طوب بريس، ص44 - 45.
- (18) السيد يس «كتاب السياسة الجنائية المعاصرة دراسة تحليلية لنظرية الدفاع الاجتماعي»، ص26 الطبعة الأولى 1983 دار الفكر العربي.
- (19) محمد نجمي صبحي نجم، دكتور كلية الحقوق الأردنية كتاب «أصول علم الإجرام والعقاب» طبعة 2006، مطبعة دار الثقافة، ص116.
- (20) محمد نجمي صبحي نجم، دكتور كلية الحقوق الأردنية كتاب «أصول علم الإجرام والعقاب»، طبعة 2006، مطبعة دار الثقافة، ص117 - 118.
- (21) أحمد فتحي سرور، أصول السياسة الجنائية، ص18 - 19.
- (22) بهنسي فتحي، السياسة الجنائية في الشريعة الإسلامية.

- (23) بهنسي فتحي السياسة الجنائية في الشريعة الإسلامية.
- (24) أنظر القانون الاتحادي الإماراتي رقم (9) لسنة 1976م، بشأن الأحداث الجانحين والمشردين.
- (25) مبادئ الأمم المتحدة التوجيهية لمنع جنوح الأحداث (مبادئ الرياض التوجيهية في 14 كانون الأول / ديسمبر 1990).
- (26) الديراوي، طارق، مراجعة قانونية بشأن المعاملة العقابية للأحداث في التشريع الفلسطيني «مؤسسة الضمير لحقوق الإنسان» 2011.
- (27) نفس المرجع السابق.
- (28) من توصيات «الملتقى الدولي لنيابات الأسرة والأحداث»، النيابة العامة، دبي، معهد دبي المعهد القضائي، 8- 9 ديسمبر/ 2013.
- (29) من توصيات «الملتقى الدولي لنيابات الأسرة والأحداث»، مرجع سابق 8 ديسمبر/ 2013.
- (30) «عدالة الأحداث في فلسطين بين الواقع والمأمول»
- (31) الديراوي، طارق، مراجعة قانونية بشأن المعاملة العقابية للأحداث في التشريع الفلسطيني مؤسسة الضمير لحقوق الإنسان 2011.
- (32) جريدة الخليج، الشارقة. الثلاثاء، 27 أغسطس / 3013.
- (33) جريدة الخليج، الشارقة. مرجع سابق.
- (34) جريدة الخليج، الشارقة. مرجع سابق.
- (35) من توصيات «الملتقى الدولي لنيابات الأسرة والأحداث»، مرجع سابق 9 ديسمبر/ 2013.
- (36) من توصيات «الملتقى الدولي لنيابات الأسرة والأحداث»، مرجع سابق، 9 ديسمبر/ 2013.
- (37) أحمد فتحي سرور، سياسة التجريم والعقاب في إطار التنمية، المجلة العربية للدفاع الاجتماعي، سنة 1981 عدد 12.

تابع المراجع

- دكتور أحمد فتحي سرور، أصول السياسة الجنائية.
- دكتور أحمد شوقي أبو خطوة/ أصول علمي الإجرام والعقاب، 2001 - 2002، الكتاب الثاني، علم العقاب.
- دكتور رؤوف عبيد، أصول علمي الإجرام والعقاب، ط4، 1977، الكتاب الثاني.
- دكتور علي مانع، كتاب جنوح الأحداث والتغير الاجتماعي في الجزائر المعاصرة.
- عمر الفاروق الحسيني، كتاب انحراف الأحداث المشكلة والمواجهة.
- دكتور محمد الغياط، «السياسة الجنائية وحماية حقوق الحدث الجانح» بحث لنيل دبلوم الدراسات العليا المتخصصة، كلية علوم التربية، الرباط، طبعة 2006.
- دكتور محمد عيد الغريب، أصول علم العقاب، 1999 - 2000.

السيناريوهات والخيارات المقترحة لتفعيل البرامج التعليمية لذوي صعوبات التعلم بالمدارس الابتدائية في ضوء نموذج تحليل المهمات

د. نبيل إبراهيم الغول
جامعة القدس المفتوحة/غزة

د. حسام الدين حمدونة
جامعة فلسطين/فلسطين.

ملخص الدراسة

هدفت الدراسة إلى التعرف على السيناريوهات والخيارات المقترحة لتفعيل البرامج التعليمية لذوي صعوبات التعلم بالمدارس الابتدائية في ضوء نموذج تحليل المهمات، تنبع أهمية الدراسة من خلال أنها تناولت موضوعاً لم ينل اهتماماً كافياً من البحث في التعليم المدرسي لذوي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وخاصة في محافظات قطاع غزة، والإسهام في تفعيل ثقافة التغيير التعليمي من خلال طرح آفاقاً للباحثين الجدد والطلبة في المدارس الابتدائية الفلسطينية، والافتقار إلى خطة موحدة وجهود منظم للتعرف على صعوبات التعلم ومن ثم المساهمة في إيجاد الحلول اللازمة لتطوير التعليم هذا المجال، وتفعيل آليات العمل به، تساعد في الكشف عن نواحي الضعف والقوة لتلاشيها، أو معالجتها.

استخدم الباحث في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي الذي حاول من خلاله وصف الظاهرة موضوع الدراسة وتحليل بياناتها، وبيان العلاقة بين مكوناتها والآراء التي تطرح حولها والعمليات التي تتضمنها والآثار التي تحدثها، حيث يتكون مجتمع للدراسة من جميع تلاميذ الصف الثاني للمرحلة الأساسية الدنيا في مدرسة جباليا الابتدائية «د»، بمنطقة شمال غزة التعليمية للعام 2016، قام الباحث باختيار عينة قصدية تتكون من أربع فصول على الطلاب والطالبات في صعوبات التعلم حيث تم اختيار

(10) طالبات ، (4) طلاب من بطيء التعلم خلال عام 2016.

توصلت الدراسة إلى النتائج التالية: لا يضع البرامج التعليمية ميزانية مستقلة لفريق تطوير البرامج، وذلك لأن تلك الأموال في الغالب لا تكون مدرجة ضمن الميزانية، حيث تعاني المدارس من عدم وجود بند خاص بمصاريف التطوير، وإذا وجد فهناك إجراءات روتينية طويلة الأجل للحصول على تلك المصاريف، وتعاني البرامج التعليمية في المدارس الفلسطينية من ضعف في التنسيق والتكامل في هيكلية وزارة التربية والتعليم، وذلك ناتج لعدم مشاركة كافة الإدارات والأطراف المختلفة المرتبطة بموضوع التطوير وكذلك لغياب الخطط والبرامج.

توصلت الدراسة إلى التوصيات التالية: توجيه المزيد من الدعم المادي والمعنوي للبرامج التعليمية، من أجل تفعيل وتطوير مناهج المواد الدراسية من خلال تقديم دعم ضمن خطة سنوية دورية، وتحسين نوعية التعليم في البرامج التعليمية وكذلك التقويم المستمر لأهداف المناهج والكتب، وضرورة عمل دورات متخصصة لمعلمي المرحلة الابتدائية في البرامج التعليمية، لتوضيح مفاهيم تطوير العمل على المراجعة المستمرة والدورية لخطط البرامج التعليمية للتعامل، ولاختبار مدى كفاءة وفاعلية تلك البرامج والخطط، وضرورة وضع ميزانية مستقلة، وفريق عمل لمراجعة البرامج التعليمية حتى يسهل الحصول على الإمكانيات المادية والبشرية المطلوبة من الإدارات والأقسام الأخرى من المدارس الابتدائية، وتوفير الكوادر البشرية ذات الكفاءة والخبرة العالية لدى معدي البرامج لإعداد سيناريوهات لتطوير المناهج باستمرار، وضرورة توفير برامج ودورات تدريبية كافية للمدرسين في مجال إعداد البرامج التعليمية، وحثهم على حضورها عند عقدتها، والعمل على تحفيزهم بالانتظام بها، لمواكبة التطور المستمر، وعقد مؤتمرات علمية سنوية حول برامج تطوير البرامج التعليمية لمناقشة التطورات المستحدثة التي تواجهها المدارس الفلسطينية وتقييم الأساليب والأدوات التي اتبعت لمواجهتها، وضرورة أن تتعامل البرامج التعليمية مع مدارس استشارية توفر له معلومات حول آخر المستجدات الخارجية والمراكز المختصة لموافاتهم بها.

مقدمة

تعتبر المرحلة الأساسية من أخطر مراحل التعليم وأهمها لكونها حجر الأساس في العملية التعليمية، كما أن نسبة كبيرة من تلاميذ تحول بينهم، وبين إتمام الدراسة في المرحلة الأساسية ظروف مادية واقتصادية واجتماعية وثقافية، وهذا يتطلب إعادة نظر جذرية في المواضيع التي تتعلق بالبرامج التعليمية في المدارس الابتدائية الفلسطينية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، ومدى جودة هذه المواضيع، وذلك من خلال تخطيط

المناهج وبنائها وتطويرها، وهو بدوره يبرز الحاجة إلى مناهج عصرية لمواجهة التغيرات العالمية. (الرازي، 1995، ص19)

تُعد طريقة تحليل المهمات من الطرق الأساسية في تعليم صعوبات التعلم ذهنياً كتعليم مهاراتهم اليومية، كما يستخدم في تعليم المهارات المختلفة، ولكن قد يكون أسلوب تطبيق هذه الطريقة غير واضح أمام الكثير من العاملين فيلجأون إلى استخدام الطرق التقليدية كالطريقة الجزئية والطريقة الكلية المستخدمة مع الأسوياء، مما يؤدي إلى استغراق مزيد من الوقت والجهد. (جابر، 1997، ص93)

إن نظرية تحليل المهمات تعتمد على عرض الأفكار، وبذلك تكون أكثر فعالية في المراحل الابتدائية، وذلك لأنها تعتمد على التجريد بشكل كبير، وتركز على التعلم المعرفي ولا تركز على تعلم المهارات العلمية المختلفة وتطبيقاتها، وتؤكد ضرورة اهتمام المعلم بالمعلومات التي يعرفها الطالب مسبقاً ثم الابتداء من ذلك المستوى والعمل على ربط المعلومات الجديدة أو المواقف التعليمية بالمعلومات التي يعرفها المتعلم؛ لأن المعلومات التي يملكها الفرد في بنيته المعرفية تعتبر الركيزة الأساس للمعلومات الجديدة التي سوف يتم ربطها بالبنية المعرفية، مما يسهل إدراكها وفهماها (أبو الفتوح، 1997، ص128).

حيث يقوم الطالب العادي بمعظم أنشطة الحياة اليومية بعد تجزئتها إلى العديد من الخطوات ولكنه نظراً لاعتياده على هذه الخطوات وإتقانه لها بشكل كبير يؤديها بالرغم من تتاليها، وبالرغم من أنها مركبة في نسق سهل متتالي دون أن يشعر أنه بالفعل قد قام بالعديد من الخطوات لدى التلاميذ إلى تدريب إضافي لإتمام تعلم ما قد يتعلمه الطفل العادي دون الحاجة إلى تدريب إضافي، كما أنه نظراً لقصور القدرات العقلية لدى الطفل المعاق يحتاج إلى توضيح الخطوات الدقيقة المتتالية التي تمت بها المهمة واكتسبها الطفل العادي مباشرة دون أن يعلمه أحد إياها وتعليمه إياها كل خطوة منفردة وبتدريب مكثف، حتى يتمكن من اكتساب كلاً منها بشكل مناسب فيما يعرف «بتحليل المهمة» حيث أنه لا يوجد شيء غير قابل للتعلم عند تجزئته إلى خطوات جزئية صغيرة والتدريب بشكل مناسب على كل خطوة جزئية إلى التمكن من إتمام المهمة، ويمكن تعريف تحليل المهمة على أنها تجزئة المهمة الكلية إلى العديد من المهام الجزئية المتسلسلة القابلة للتعلم، والذي يؤدي إتمام تعلمها كلها في النهاية إلى تعلم المهمة الكلية. (جبر، 1998، ص58)

ويتم تحليل المهمة التعليمية إلى عدد من مكوناتها أو خطواتها بطريقة منظمة متتابعة. يحدد البداية (المهمة الفرعية الأولى) ثم تحدد المهمات الفرعية التالية حتى يتم تحقيق السلوك الثابت، ويسهل الأسلوب المهمة التعليمية أمام المتعلم من قبل المعلم حيث لا ينتقل المتعلم من خطوة إلى أخرى إلا بعد إتقان الخطوة

السابقة بنجاح.

إن الأطفال ذوي صعوبات التعليم يمثلون فئة ليست بقليلة من تلاميذ وتلميذات المدارس ، حيث ينظر إلى هذه الفئة من التلاميذ على أنها عقبة في سير العملية التعليمية ، كما أنها تستنفذ من وقت المعلم وطاقته الشيء الكثير ، ويختلف التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم بدرجة كبيرة عن أقرانهم العاديين في مجال السمات العقلية ، وخاصة في الإدراك السمعي والبصري ويظهر هذا الاختلاف بوضوح في بعض النواحي كالتعريف والتمييز والتحليل ، ويظهر ضعف التلميذ في العمليات العقلية المعقدة. (أبو جادو ، 1998 ، ص25)

ويجد الباحث أن غياب دراسات تتحدث عن تطوير برامج التعليم لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم ، ما دفعه للقيام بهذه الدراسة كاستراتيجية لدراسة البرامج في التعليم لكي تكون فعالة ، وتساعد على تكوين بنية معرفية تتصف بالثبات والوضوح ، والتنظيم ، مما يسهل اكتساب المعلومات ، ويطيل مدة الاحتفاظ بها ، ويجعل من السهل استدعاءها وتوظيفها في مواقف جديدة ، وكل ذلك دفع الباحث للبحث في هذا الموضوع ، لوضع تصور للبرامج والخطط الدراسية في البرامج التعليمية ، ومحاولة إيجاد وسائل وأسس علمية سلمية ومنهجية مدروسة.

مشكلة الدراسة

تحدد مشكلة الدراسة في الإجابة على السؤال الرئيسي التالي :

ما السيناريوهات والخيارات المقترحة لتفعيل البرامج التعليمية لذوي صعوبات التعلم بالمدارس الابتدائية في ضوء نموذج تحليل المهمات؟

ويتفرع من هذا السؤال الرئيسي الأسئلة الفرعية التالية :

- ما سمات تلاميذ المرحلة الأساسية ذوي صعوبات التعلم بمحافظات غزة كما يراها المعلمون والمعلمات بمحافظات غزة؟

- هل هناك فروق في سمات تلاميذ المرحلة الأساسية ذوي صعوبات التعلم بمحافظات غزة كما يراها المعلمون والمعلمات تُعزى للمتغيرات التالية حول جنس المعلمين ، المؤهل التعليمي ، سنوات الخبرة؟

- ما أثر استخدام طريقة تحليل المهمات في تدريس ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الأساسية بمحافظات غزة؟

- ما الأدوار الواجب توافرها لدى القائمين ومتخذي القرارات التعليمية للتقليل من صعوبات التعلم لدى الطلبة في المرحلة الاساسية؟
- ما أوجه القصور والقوة في تناول برامج التعليم في المدارس الفلسطينية لذوي صعوبات التعليم؟
- كيف يمكن توظيف نموذج تحليل المهمات لمواجهة التحديات والتغيرات التربوية التي تواجه المدارس الابتدائية في محافظات غزة؟

أهمية الدراسة

- 1- تنبع أهمية هذه الدراسة في أنها تناولت موضوعاً لم ينل اهتماماً كافياً من البحث في التعليم المدرسي لذوي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وخاصة في محافظات قطاع غزة.
- 2- الإسهام في تفعيل ثقافة التغيير التعليمي من خلال طرح آفاقاً للباحثين الجدد والطلبة في المدارس الابتدائية الفلسطينية.
- 3- الافتقار إلى خطة موحدة وجهد منظم للتعرف على صعوبات التعلم ومن ثم المساهمة في إيجاد الحلول اللازمة لتطوير التعليم هذا المجال، وتفعيل آليات العمل به، تساعد في الكشف عن نواحي الضعف لتلاشيها أو معالجتها والقوة.

مصطلحات الدراسة

- **تحليل المهمات**: نماذج التعليم بأنها استراتيجية مبنية على نظريات التربويين وعلماء النفس والفلاسفة وغيرهم، الذين يبحثون في كيف يتعلم الفرد، ويحتوي النموذج على مبادئ أو أسس، وسلسلة من الخطوات (أفعال وسلوك) ينبغي أن يقوم بها المعلم والمتعلم، إضافة إلى وصف للأنظمة المساندة الضرورية، وطرائق تقويم تطور المتعلم. (أبوقمر، 1995، ص77)
- أسلوب تحليل المهمة بأنه «عبارة عن التحليل السلوكي لصعوبات التعلم بما ينبغي أن يتعلمه عن طريق تجزئة الوحدات إلى وحدات صغيرة، ليفهم الأعمال التعليمية من المتطلبات الأساسية».
- **برامج التعليم**: مجموعة من الموضوعات الدراسية التي يلزم المتعلم بدراستها في مدة زمنية محددة قد تتراوح بين فصل دراسي واحد أو عام دراسي كامل وفق خطة محددة. (العمرية، 85: 2005)
- **صعوبات التعلم**: هي حالة تخلف أو نقص في التحصيل لأسباب عقلية، أو جسمية، أو اجتماعية، بحيث ستخفض نسبة التحصيل دون المستوى العادي، أو المتوسط (وافي، 2002: 18).

- المرحلة الأساسية : تتمثل في صفوف المرحلة الأولى من الصف الأول إلى الصف الثالث الابتدائي. (الحربي ، 2003 : 68)
- المعلم : هو كل من يتولى التعليم أو التدريس في أي مؤسسة تعليمية بشهادة تمنحه إياها وزارة التربية والتعليم. (السعودي ، 2005 : 39)
- سمات التلاميذ : هي خصائصهم شخصية التلاميذ من ناحية عقلية أو نفسية أو جسمانية أو اجتماعية. (خفاجة ، 2005 : 55)
- التفعيل : هي ظاهرة طبيعية تقوم على عمليات إدارية متعمدة ، ينتج عنها إدخال تطوير بدرجة ما على عنصر أو أكثر ، ويمكن رؤيته كسلسلة من المراحل التي من خلالها يتم الانتقال من الوضع الحالي إلى الوضع الجديد. (بدح ، 2003 ، ص75)
- صعوبات التعلم : هو ضعف عام في القدرة العقلية للتلميذ لا يصل إلى درجة التخلف العقلي وتتراوح نسبة ذكاء هذه الفئة (الفئة الحدية) بين 70 - 85 ، مع انخفاض واضح في التحصيل الدراسي في جميع المواد الدراسية. (جولي ، 2002 ، ص20)
- صعوبات التعلم : المتعلم بطيء التعلم هو الذي لا يستطيع تعلّم المفاهيم والمهارات الرياضية بنفس سرعة تعلم التلاميذ الآخرين ، وهو لا يملك استعداداً لدراسة الرياضيات ، لذا يراها صعبة التعلم جداً ، وقد يكون لديه اتجاه إيجابي ، وفي حالات يكون اتجاهه سلبي نحو تعلم الرياضيات ، ولكنه غير قادر على السير فيها بنفس خطى زملائه.
- الصف الثاني الابتدائي : هو الذي يلي مرحلة الأول الابتدائي ، تتمثل في الصفوف المرحلة الأولى من الصف الأول إلى الصف الثالث الابتدائي وفقاً للسلم التعليمي الجديد. (فلية ، 2004 ، ص84)

حدود الدراسة

- الحد المكاني : في المدارس الابتدائية بمحافظات غزة.
- الحد الزمني : طبقت الدراسة في العام 2016.
- الحد الموضوعي : حول موضوع السيناريوهات والخيارات المقترحة لتفعيل البرامج التعليمية لذوي صعوبات التعلم بالمدارس الابتدائية في ضوء نموذج تحليل المهمات.

إن نظرية تحليل المهمات تتم عن طريق عرض الأفكار، وبذلك تكون أكثر فعالية في المراحل الابتدائية، وذلك لأنها تعتمد على التجريد بشكل كبير، وتركز على التعلم المعرفي ولا تركز على تعلم المهارات العلمية المختلفة وتطبيقاتها، وتؤكد ضرورة اهتمام المعلم بالمعلومات التي يعرفها الطالب مسبقاً ثم الابتداء من ذلك المستوى والعمل على ربط المعلومات الجديدة، أو المواقف التعليمية بالمعلومات التي يعرفها المتعلم؛ لأن المعلومات التي يملكها الفرد في بنيته المعرفية تعتبر الركيزة الأساس للمعلومات الجديدة التي سوف يتم ربطها بالبنية المعرفية، مما يسهل إدراكها وفهمها (الأستاذ، 2004، ص 128).

إن الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم يمثلون فئة ليست بقليلة من تلاميذ وتلميذات المدارس المرحلة الأساسية، وكان ينظر إلى هذه الفئة من التلاميذ على أنها عقبة في سير العملية التعليمية، كما أنها تستنفذ من وقت المعلم وطاقته الشيء الكثير، ويختلف الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم بدرجة كبيرة عن أقرانهم العاديين في مجال السمات العقلية، وخاصة في الإدراك السمعي والبصري ويظهر هذا الاختلاف بوضوح في بعض النواحي كالتعريف والتمييز والتحليل ويظهر ضعف التلميذ في العمليات العقلية المعقدة مثل التعليل والتفكير وليس من الغريب أن يحدث هذا لأن التعليل يعتمد على الذكاء. (فهيمي، 2005، ص 25)

تعد طريقة تحليل المهمات من الطرق الأساسية في تعليم صعوبات التعلم ذهنياً كتعليم مهاراتهم اليومية كارتداء الملابس وغيرها، كما يستخدم في تعليم المهارات الرياضية المختلفة، ولكن قد يكون أسلوب تطبيق هذه الطريقة غير واضح أمام الكثير من العاملين في المجال الرياضي مع المعاقين ذهنياً فيلجأون إلى استخدام الطرق التقليدية كالطريقة الجزئية والطريقة الكلية المستخدمة مع الأسوياء، مما يؤدي إلى استغراق مزيد من الوقت والجهد حتى يكتسب المعاق المهارة المطلوبة. (اللبايدي، 2005، ص 93)

حيث يقوم الفرد العادي بمعظم أنشطة الحياة اليومية بعد تجزئتها إلى العديد من الخطوات ولكنه نظراً لاعتياده على هذه الخطوات وإتقانه لها بشكل كبير يؤديها بالرغم من تتاليها، وبالرغم من أنها مركبة في نسق سهل متتالي دون أن يشعر أنه بالفعل قد قام بالعديد من الخطوات، لذا يحتاج الطفل المعاق ذهنياً إلى تدريب إضافي لإتمام تعلم ما قد يتعلمه الطفل العادي دون الحاجة إلى تدريب إضافي، كما أنه نظراً لقصور القدرات العقلية لدى الطفل المعاق، فإنه يحتاج إلى توضيح الخطوات الدقيقة المتتالية التي تمت بها المهمة واكتسبها الطفل العادي مباشرة دون أن يعلمه أحد إياها، وتعليمه إياها كل خطوة منفردة وبتدريب

مكثف، حتى يتمكن من اكتساب كلاً منها بشكلٍ مناسب فيما يعرف «بتحليل المهمة»، حيث أنه لا يوجد شيء غير قابل للتعليم عند تجزئته إلى خطوات جزئية صغيرة، والتدريب بشكلٍ مناسب على كل خطوة جزئية إلى أن يتمكن من إتمام المهمة، ويمكن تعريف تحليل المهمة على أنها تجزئة المهمة الكلية إلى العديد من المهام الجزئية المتسلسلة القابلة للتعليم والذي يؤدي إتمام تعلمها كلها في النهاية إلى تعلم المهمة الكلية. (قطامي، 1989، ص58)

تعريف أسلوب تحليل المهمات

تعتبر عملية تحليل المهمات أسلوب، أو إجراء، أو منهجية، يستهدف تحليل إحدى المهام الكلية (هدف - عام - مهارة - نوعية)، وتنظم تلك الوحدات في ترتيب هرمي أو تدريجي بغية تهيئة أفضل الظروف التعليمية لتسهيل تعليم تلك المكونات، أو الوحدات الأصغر لدى الطلاب المتعلمين وصولاً لتحقيق الهدف النهائي. (العاجز، 2004، ص30)

ويتم تحليل المهمة التعليمية إلى عدد من مكوناتها أو خطواتها بطريقة منظمة متتابعة، حيث يحدد البداية (المهمة الفرعية الأولى) ثم تحدد المهمات الفرعية التالية حتى يتم تحقيق السلوك الثابت يسهل الأسلوب المهمة التعليمية أمام المتعلم من قبل المعلم حيث لا ينتقل المتعلم من خطوة إلى أخرى إلا بعد إتقان الخطوة السابقة بنجاح.

ويذكر «جون ديوي وهوليز» تحليل المهمة عبارة عن تقسيم المهمة أو الحركة إلى أجزائها، ثم ترتيب هذه الأجزاء في توالي وتسلسل من السهل إلى الصعب ويتم تعليم كل جزء وفق خطوات تعليمية أصغر تناسب مستوى الفرد.

يعرف أسلوب تحليل المهمة بأنه عبارة عن تحليل المهمة من التحليل السلوكي للعمل الذي ينبغي أن يتعلمه الفرد ليبني الأعمال المطلوبة لتعليمه، ومن يستطيع أن يبني الهرم التعليمي من المتطلبات الأولية إلى متطلبات العمل (القدرة أو المهارة الفعلية) لفهم العمل الأساسي، ويعتمد هذا الأسلوب (تحليل المهمات) على النقاط التالية:

- 1- تحديد الهدف التعليمي.
- 2- تحديد السلوك المدخلي للمتعلم.
- 3- تحديد خطوات المهمات التعليمية التي تقع بين السلوك المدخلي وتحقيق الهدف التعليمي والسلوكي. (مرعى، 1996، ص52)

ومن الأسس التي يجب مراعاتها في إجراءات تحليل المهام التعليمية حيث يستلزم هذا الأسلوب استخدام بعض الإجراءات التي يجب أن توضع في الاعتبار عند القيام بتحليل المهام التعليمية وهذه الإجراءات توضح أبعاد هذه العملية ، ويشير (البغدادي ، 1989 ، ص 95) إلى أن التدريب القائم على تحليل المهمة يشمل عدة أمور هي :

- تحليل المهمة.
- تحليل الطالب.
- تحليل العمليات.
- كتابة الأهداف وتجزئتها.

بدء البرامج

ومن واجب المعلم بناء برنامجاً فردياً للطفل يبدأ باختيار الأهداف التعليمية ومن ثم تجزئتها إلى مهمات فرعية وهكذا.

ويتفق كل من «محمد زياد» (1988) و«وليم ترس» (1990) في أن خطوات تحليل المهمة تسير وفق الأسس التالية :

1- تعداد أو ترقيم مكونات المهمة

يقوم المعلم في هذه الخطوة بمحصر كافة المهام الفرعية المكونة للمهمة الرئيسية أو السلوك دون أي إشارة لمواصفاتها أو لكيفية التنفيذ أو متطلباته من المواد والوسائل التعليمية والأنشطة ، ويعتمد بعدئذٍ إلى ترتيب المهمات الفرعية حسب تتابعها في قائمة ، بحيث يراعي في هذا التتابع الحدوث المنطقي الذي يؤدي في الأحوال العادية لإنجاز (المهمة الأم الرئيسية).

2- توصيف المهمة

يمكن لعمليات توصيف المهمة وما تشمله من تحديد للخصائص والظروف والشروط والمواد والوسائل اللازمة لإنجازها أن تتم بالتسلسل التالي :

- تعداد جميع المهام الفرعية المكونة للسلوك المطلوب مع ترتيبها بعناية حسب حدوثها فيه وتمثل هذه الخطوة ما أطلقنا عليه بتعداد أو ترقيم مكونات المهمة.
- تحديد المنبهات أو إشارات البداية العملية لكل مهمة فرعية.
- تحديد مواصفات الإنجاز أو الاستجابة المناسبة لكل مهمة فرعية ، كنوع الإنجاز ودرجة حدوثه

ومرانه ومقدار الوقت المناسب لذلك.

- تحديد المواد والوسائل والأجهزة والخدمات البشرية المساعدة الضرورية لكل مهمة فرعية.
- تحديد معايير الإنجاز النوعية والكمية التي ستشير لنجاح التلميذ في القيام بالمهمة الفرعية من عدمه.
- تحديد المعرفة أو المهارة السابقة التي يجب أن يمتلكها التلميذ قبل قيامه بكل مهمة فرعية.
- يتحقق المعلم من توفر هذه المعرفة أو المهارة لدى تلاميذه دائماً - في الأحوال الناجحة للتربية للتأكد من قدرتهم المبدئية على تعلم ما هو متوقع منهم.

- ومثال على ذلك أسلوب تحليل المهمات وتطبيقها في المدارس الابتدائية.

ويقصد بتحليل المهمات، تجزئة المهارة إلى أجزائها بخطوات صغيرة، وبمكوناتها الرئيسية، ثم ترتيب هذه الأجزاء في نظام تصل المهارة الرئيسية، وليس ممكن فصل عملية تحليل المهمات عن صياغة الأهداف السلوكية، فعند كتابة الأهداف التربوية التعليمية إلى مهمات صغيرة، بحيث تكون هذه المهمات متدرجة من السهل إلى الصعب، وذات تتابع منطقي، ويرتكز هذا النمط من التدريب من (تحليل المهمات) على تحليل الاستجابات الظاهرة، أي السلوك الظاهر الذي يمكن ملاحظة غير المناسب، ولا يهتم بدراسة ما يفترض أنه عمليات داخلية مسؤولة عن أداء الطفل الظاهر، وحيث يشير أتباع هذا الأسلوب إلى استخدام المدرسين مجموعة خطوات بعرض برنامجهم التدريبي على الطلبة المستهدفين، أمام مجموعة الخطوات التالية:

- 1- يقوم المعلم بتحديد مجموعة من التعريفات الإجرائية الدقيقة التي سيتم تعلمها للطفل.
- 2- يقوم المعلم بعملية تحليل المهارات، وذلك بهدف تجزئة المهارة لمهارات فرعية متعددة.
- 3- القيام بعملية التدريب بشكل مباشر ومتكرر وباستمرار.
- 4- القيام بعملية التقييم بشكل مباشر ومتكرر وباستمرار لتحسين مستوى أداء الطفل، وأسلوب تحليل المهمات يتطلب أن يكون القائم على ذلك متخصصاً في هذا المجال، وأن لهذا الأمر أهمية بالغة، هذا ليس مقتصرًا على تحليل المهمات، بل يجب أن يكون المعلم قادراً على استخدام هذا التحليل، وتظهر أهمية استخدام تحليل المهمات من قبل المعلم من خلال الخطوات التالية:
- تشغيل عملية التعلم، وذلك بأن يكون تحليل مهمات بسيطة يجعلنا قادرين على التعرف على مستوى الأداء الحالي للطالب، ومن ثم يمكن للمعلم أن يبدأ معه.
- التعرف على ما يعرفه الطالب وما لا يعرفه.
- المساهمة في بناء الخطة التربوية الفردية.

- تسهيل عملية التقييم.

- معرفة من يبدأ عملية التدريس.

فإذا أردنا استخدام أسلوب تحليل المهمات في تعليم مادة الرياضيات في الصف الثاني الابتدائي لا بد من تجزئة المهمات الرياضية والمفاهيم الموجودة في المنهاج إلى مهمات صغيرة حيث هناك سبع خطوات يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار عند كتابة المهارة:

- كتابة الأهداف التعليمية للمهارة المحددة.
- تحديد المصادر التعليمية التي سوف تستخدم في اختيار طريقة المهارة.
- إتقان الخطوة الأساسية من الهدف أي وضع الخطوة الأولى.
- كتابة الخطوات الأساسية بشكل متتابع.
- حذف الخطوات غير الضرورية، وذلك لإبعاد الطفل عن التششت.
- حذف الخطوات الزائدة لتجنب الطفل الجهد الزائد وبالتالي الإرهاق.
- تحديد المهارة التي يجب أن تعلم أو أن تكون في البداية. (باري، 1997، ص 25).

صعوبات التعلم

تمثل مشكلة صعوبات التعلم لدى الأطفال مشكلة هامة، لأن هؤلاء الأطفال لا تظهر على بعضهم علامات الإعاقة بصورة ملموسة فالطفلة غالباً ما تكون عادية لا تدل عليها أي علامات تدل على العجز أو القصور، وأحياناً يتأخر اكتشاف الطفلة بطيئة التعلم إلى الصف الثالث أو الرابع الابتدائي. (عبد السلام، 1988، ص 20)

إن الطفل الذي يعاني من صعوبات التعلم هو الطفل الذي يحتاج إلى تعديل في المنهاج التربوي وطرق التدريس ليستطيع السير بنجاح في دراسته، وذلك بسبب بطء تقدمه في التعلم. إن عجز هؤلاء الأطفال في الجوانب التعليمية ناتج عن اعتلال تكويني كامن في قدراتهم على التعلم التدريجي ضمن سلم العملية التعليمية، مما يجعلهم عاجزين عن مواكبة الدراسة ومتابعة الحلقات المتواصلة في التعلم مهما بذلوا من جهد.

وهذا العجز يجعل صعوبات التعلم في موقع خاص يتسم بالإحساس بالإحباط والفشل، خاصة إذا صاحب ذلك صعوبة في التذكر وشدوداً في فهم وتحديد اتجاهات الأشكال والصور والتعابير، وضعف التوافق في استخدام أدوات التعبير اللغوية كالأسماء والحروف. (فهيم، 2005، ص 95)

وقد يكون صعوبات التعلم في مادة واحدة، كالرياضيات والقدرة على التفكير الحسابي فتدعى هذه الحالة Dyscalculia أو قد تكون الصعوبة في القدرة على تعلم وإتقان الكتابة، ومن الطريف أن بعض الأطفال بطيء التعلم قد يكتبون أو يستخدمون كلمات وتعابير وهمية غير موجودة أو معروفة في اللغة أن الطفل قد يعاني من حالة منفردة مما ذكرنا، أو مجموعة متداخلة من الصعوبات التعليمية. ويتفق كثير من العلماء والأطباء على أن الصعوبة في التعلم لدى هؤلاء الأطفال، هي جزء من خلل في القدرات الذهنية الموروثة وفي مناطق معينة من الجهاز العصبي المركزي للطفل، كمناطق تحت القشرة الدماغية، أو مراكز أخرى في الفص المهيمن في الدماغ.

تعريف صعوبات التعلم

عبارة عن انخفاض واضح في التحصيل الدراسي ويشمل كل المهارات الأكاديمية الأساسية ويمكن التعرف عليه عن طريق قياس القدرة العقلية، ونسبة ذكاء بطيء التعلم تتراوح بين 74 و 90 درجة على مقياس الذكاء، ويعاني من اضطرابات في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التي تشترك في إحدى أساسيات اللغة والتي تُظهر صعوبة في الاستماع أو التفكير أو الكلام.

ويعتبر الطفل الذي يحقق أقل من 50٪ من مستوى النجاح طوال العام الدراسي ويخفق في اجتياز العام الدراسي، ويرسب في مادة أو أكثر، هو طفل بطيء في التعلم وهذا يحدث مع بذل أقصى جهد ومحاولة للنجاح وبأسلوب جدي واضح.

ويمكن تعريف صعوبات التعلم: بأنهن فئة من التلميذات العاديات اللاتي لهن القدرة على التعلم في حدود إمكانياتهن واستعداداتهن ولكن هن يواجهن صعوبات كثيرة في برامج المدرسة العادية حيث أظهرت هؤلاء التلميذات أنهن فئة من التلميذات يحتجن إلى مساعدة في المهارات الأساسية أو في موضوعات دراسية معينة وأن قدراتهن العقلية أقل من الأخريات ممن هن في سنهن. (عواد، 1992، ص 20)

- أسباب صعوبات التعلم

- أسباب اجتماعية: مثل التفكك الأسري، المستوى الثقافي للوالدين، المستوى المعيشي للأسرة، فقد الصلة بين الأسرة والمدرسة، ضعف الرقابة الأسرية على أفعال وسلوكيات الطلاب، هذه العوامل تؤدي بالطلاب إلى ارتكاب أنواع كثيرة من السلوكيات غير السوية في غياب رقابة الوالدين.

- أسباب نفسية: كالخجل والقلق والانطواء، وشعور الطالب بالدونية والنقص، وشعوره بالكراهية من المحيطين به، والتدليل الزائد والقسوة الزائدة يؤديان بالمراهق إلى الاعتماد على الآخرين في حل

مشكلاته. وعموماً إن أسباب بطء التعلم النفسية تكون نتيجة تعرض الطفل لمواقف سيكولوجية صعبة.

- أسباب تربوية تعليمية: كأسلوب المعلمين في التعليم، عدم جدية البعض منهم في الشرح داخل الفصول وميلهم للدروس الخصوصية، تفضيل بعض الطلاب على الآخرين.
- أسباب وراثية: كالإعاقات البصرية والسمعية، وانخفاض القدرة العقلية لدى الطفل.
- أسباب فيزيائية بيئية: مثل بيئة القسم التي تفتقر إلى بعض شروط الصحة كالتهووية، أو البرودة الشديدة في المناطق الجبلية، الحرارة الشديدة في المناطق الصحراوية، اكتظاظ الأقسام، الصفوف الضيقة، الانتقال لمسافات طويلة وانعدام وسائل النقل للالتحاق بالمدرسة. هذه الأسباب تحول دون رغبة التلميذ في مواصلة الدراسة والحصول على النتائج المرضية. ناهيك عن معاناة المعلم في إيصال المعلومات إلى التلميذ في هذه الظروف.

خصائص الذي يعاني من صعوبات التعلم

- 1- ضعف القدرة على التفكير الاستنتاجي وعلى اختزان المعلومات وعلى حلّ المشكلات وعلى الفهم العميق.
- 2- عدم القدرة على التركيز.
- 3- العجز عن الاستفادة من الخبرات والتجارب السابقة.
- 4- الكسل والعدوان والعجز على تكوين العلاقات الطيبة.
- 5- ضعف عام في المهارات الأساسية للقراءة والكتابة.
- 6- المستوى الدراسي منخفض في جميع المواد تقريباً.
- 7- صورة فقيرة ومضطربة عن الذات.
- 8- صعوبة في اتباع تعليمات متعددة. (السعود، 2005، ص 65)

مجالات تلميذ صعوبات التعلم هي:

- 1- المجال الأكاديمي: جهل التلميذ بعادات الدراسة مثل القراءة والكتابة وتقصيرهم في الواجبات والالتزام بأنظمة الدراسة.
- 2- المجال النفسي: تدني مفهوم الذات والقلق والإحباط والشعور بالنقص.
- 3- المجال الاجتماعي والأسري: مثل مشاكل أسرية واجتماعية وعدم القدرة على تكوين العلاقات والصدقات. (عبد الرحيم، 1982، ص 53، 52)

وللمعلم دور في الكشف عن التلميذ الذي يعاني من صعوبات التعلم ، حيث يستطيع المعلم أن يتعرف على التلميذ صعوبات التعلم من خلال اتباعه للخطوات التالية :

- 1- متابعة تقدم التلاميذ في المستويات والأعمار الدراسية المختلفة.
- 2- التأكد من حالة التلميذ الجسمية والصحية ووضع النفسي (الحواس).
- 3- تطبيق اختبار مقنن في اللغة والحساب عن طريق تطبيق اختبار جماعي فقد يكون أكثر من تلميذ بطيء واضح.
- 4- تطبيق اختبار فردي وهو أدق أنواع الاختبارات.

دور أولياء الأمور في المساعدة في الخطة العلاجية لصعوبات التعلم

إن لأولياء الأمور دوراً بارزاً ومؤثراً في دعم الخدمات المقدمة لأطفالهم ، حيث يقومون بتنظيم برامج إرشادية ، بهدف تنمية مهاراتهم في التعامل ، استكمالاً لجهود المدرسة وتعزيزها ، وقد أكدت بعض الدراسات أن بقاء التعلم قد ينشأ عند الطالب بسبب عوامل شخصية وانفعالية كافتقار الثقة بالنفس أو الاضطراب واختلال التوازن الانفعالي والخوف والحجل الذي يمنع الطالب من المشاركة الايجابية الفعالة في الفصل الدراسي مما يترتب عليه ، فعلى أولياء الأمور وضع خطط علاجية وتنفيذها من خلال عمل جلسات إرشادية والعمل على هذا يمكن رفع مستوى الأداء في التحصيل الدراسي عن طريق تعديل واستخدام مفهوم الذات الإيجابي للطلاب المتأخر دراسياً ويتطلب ذلك تعديل البيئة وتطبيقها في الحقل المدرسي. (عبد الهادي ، 2000 ، ص25)

الخيارات المقترحة لتفعيل البرامج التعليمية (موتمن ، 2000 ، ص84)

- تطوير رؤية عامة مشتركة للبرامج التعليمية.
- بناء اتفاق جماعي بخصوص أهداف الجامعات وأولوياتها.
- بناء ثقافة جامعات مشتركة تُعنى بالقيم التنظيمية.
- مراعاة الحاجات الفردية للعاملين والعمل على تليتها.
- توقع مستويات أداء عليا من العاملين.
- هيكلة التغيير في ثقافة الجامعات.
- الانفتاح على الأفكار والممارسات الجديدة ودعمها.
- تفصيل العلاقة مع المجتمع المحلي.

الاستراتيجيات والمقترحات لدى القائمين على البرامج التعليمية

• التأكيد على قيادة بدلاً من إدارته، ويتضمن ذلك: - السعي لبناء وتطوير رؤية مستقبلية مشتركة للبرامج التعليمية. - السعي الجاد لتوفير التسهيلات المادية والفنية والتقنية المساعدة في التهيئة لعملية التغيير وتنفيذها. - التأكيد على تنمية الموارد البشرية بصورة متكاملة في البرامج التعليمية بالعمل على تنمية الأنماط القيادية الفاعلة والمنتجة التي تمتاز بالقدرة على الإبداع والابتكار. - توفير الحد الأقصى من البيانات الكمية والنوعية للعاملين كافة، فيما يتعلق بماهية التغيير ومحتواه ومسوغاته، وتوضيح كيفية تنفيذه ومراحل إنجازه.

وفيما يلي مجموعة من الأخطاء التي تقع فيها بعض الخيارات المقترحة لتفعيل البرامج التعليمية، ومن أبرز هذه الأخطاء ما يأتي:

- الرضا المبالغ فيه عن الوضع الحالي للبرامج التي تقدمها البرامج التعليمية الراضية عن ذاتها وعن إنجازاتها لا تبذل الجهود المناسبة لإحداث التغيير.
- غياب التحالف القوي بين البرامج التعليمية مع بعضها البعض؛ إذ يحتاج نجاح التغيير إلى وجود تحالف قوي وفعال بين الناس الذين يملكون السلطة والقوة من خلال مواقعهم وخبراتهم وعلاقاتهم والناس الذين ينفذون عملية التغيير ذاتها ومتطلباتها.
- الافتقاد لوجود الرؤية في البرامج التعليمية: فدون وجود الرؤية الواضحة حول أهمية ماهية التغيير ومبرراته ونواتجه المتوقعة وكيفية تحقيق ذلك، تبقى جهود التغيير مقتصرة على وجود قائمة من المشروعات المتفرقة وغير المنسجمة التي تتطلب وقتاً وجهداً ومالاً، وقد تسير في اتجاهات مضادة أو متعارضة. (حسن، 2003، ص 47)
- عدم وصول التغيير إلى جذور ثقافة البرامج التعليمية، فإذا لم يتم تأصيل التغيير وترسيخه في جذور مقرارات البرامج التعليمية ويصبح جزءاً منها، فإن الجهود المبذولة لإحداث التغيير والتطوير.

السيناريوهات والخيارات المقترحة لتفعيل البرامج التعليمية

السيناريو الأول: زيادة الإنتاج البحثي الأصيل المتخصص في البرامج التعليمية وذلك من خلال عمل دراسة مسحية عن نشاط البرامج التعليمية. (واقعه ومشكلاته وآفاق تطويره)

السيناريو الثاني: زيادة ثقافة موضوعات البرامج التعليمية من خلال حث المدارس على تنظيم الحصص وورش عمل، وتشجيع عمل مجموعات بحثية متخصصة.

السيناريو الثالث: توجيه البرامج التعليمية لخدمة التنمية في فلسطين من خلال الانفتاح على المجتمع المحلي بما في ذلك الوزارات المختلفة ومراكز الأبحاث المحلية وأصحاب الأعمال لإشراك الجميع وتبادل الخبرات معهم في مجال التنمية.

السيناريو الرابع: زيادة الإنتاج البحث الأصيل المتخصص للبرامج التعليمية، من خلال مخاطبة المختصين وعمل دراسات مسحية عن النشاطات البحثية التربوية المختلفة وتوفير الدعم الداخلي والإعلان عن منح دعم أبحاث من قبل الجامعات الفلسطينية ودراسة الطلبات وتقديم المنح للأبحاث المتميزة.

السيناريو الخامس: الاهتمام بحاجات الطلبة وتحقيق رغباتهم وطموحاتهم في الحصول على المعرفة والمهارات التي تلبي البرامج التعليمية.

السيناريو السادس: مسيرة التقدم العلمي والتكنولوجي المتسارع من خلال تضمن المناهج لكافة المعارف التي تجعل الفرد قادراً على استيعاب هذا التقدم والتفاعل معه، بالإضافة إلى التحقيق من كل ما هو آت من ثقافة وتنقيحها وإبراز القدرة على استيعابها بحيث تتلاءم مع الأصالة العربية.

المعوقات التي تواجه السيناريوهات والخيارات المقترحة لتفعيل البرامج التعليمية

• **الإفراط في ممارسة البرامج التعليمية:** إن السبب الرئيس في فشل العديد من جهود أقسام البرامج

التعليمية هو الإفراط في ممارسة البرامج التعليمية وغياب الدور القيادي، فمعظم القائمين يتقنون دور المدير بصورة جيدة، ولكنهم لا يمارسون دور المبادر بشكلٍ فعال، فهم يقومون بعملية التخطيط، ووضع الموازنات، والتنظيم، وإدارة شؤون الأفراد، والرقابة، وحل مشكلات العمل اليومية، أي ممارسة جميع المهمات التي تدخل في صلب العملية التربوية التي تحقق الأهداف على المدى القصير، أما عندما يتعلق الأمر بقيادة برامج التغيير والتطوير فقد لا تسعفهم هذه المهارات التربوية في تحقيق النجاح المأمول.

• **غياب فلسفة واضحة للبرامج التعليمية:** في العالم العربي يرجع السبب في ذلك إلى أنهم يشقون

مشكلاتهم وبحوثهم من النظرية التربوية ويستخدمون نفس المناهج والأدوات السائدة في الغرب مما لا يؤدي إلى إسهام حقيقي في حل مشكلاتهم العلمية ولا زيادة الوعي لديهم.

• **طبيعة مجال للبرامج التعليمية:** فهي مجال واسع مترامي الأطراف مختلف باختلاف العوامل التي تؤثر فيه

من حيث الفلسفة، أو النظرية، أو من حيث التطبيق.

• **قلة المخصصات المالية المخصصة للبرامج التعليمية على المستوى الفلسطيني على وجه الخصوص.**

(حارب، 1999، ص 84)

• **غياب سياسات البرامج التعليمية:** فالجهود في مجال البحث متناثرة لا يضمها إطار ولا تشملها خطة. **تطبيق نتائج البحوث:** إن عدم وضع نتائج للبحوث قائمة على أصول علمية موضوع التطبيق إما جهلاً بطرق التطبيق أو خوفاً من التجديد التي تحمله نتائج البحوث لتطوير البرامج التعليمية لا بد من مجموعة من العناصر أهمها. (جولي، 2002، ص 72)

ضعف المهارات بمطلبات البرامج التعليمية: وتشمل المعارف العامة، والمهارات الفنية، والمهنية، والخلفية العامة عن الوظيفة والمجالات المرتبطة بها.

غياب النوعية للمناهج التعليمية: نوعية برنامج البرامج التعليمية وتتمثل في مدى ما يدركه عن عمله الذي يقوم به، وما يمتلكه من رغبة ومهارات وبراعة، وقدرة على التنظيم وتنفيذ العمل دون الوقوع في الأخطاء.

متطلبات وصفات واضعي السيناريوهات المقترحة لتفعيل البرامج التعليمية

1- **الإحساس بوجود خطة للتطوير البرامج:** ويقصد بالحساسية للمشكلات هو التعرف على المشكلة من جميع جوانبها وكلما أجهد الفرد نفسه في دراسة المشكلة زادت فرص التوصل إلى أفكار جديدة بمعنى آخر هي قدرة تجعل الشخص قادراً على وضع الخطط.

2- **الطلاقة:** وهي القدرة على إنتاج عدد كبير من الأفكار في فترة زمنية معينة، فالشخص المبدع متفوق من حيث كمية الأفكار التي يطرحها عن موضوع معين في فترة زمنية ثابتة مقارنة بغيره، أي لديه قدرة عالية على سيولة الأفكار وسهولة توليدها.

3- **الأصالة:** نعني بالأصالة أن يبتعد الإنسان عن طرق التفكير التقليدية كي يستكشف الأفكار الأصلية فالأصالة هي نتيجة للتخيل بمعنى عدم الرضا عن الأمر الواقع والرغبة في خلق شيء جديد أو مختلف. (الصيرفي، 2003)

4- **المرونة:** تعني النظر إلى الأشياء بمنظور جديد غير ما اعتاد عليه الناس وللمرونة دور كبير في الاختراعات التي نلمسها ونراها ومن أمثلة المرونة سياسة الإثراء الوظيفي التي تحقق صالح العمل وتشبع معها حاجة إثبات الذات عند الموظف. (الصيرفي، 2000، ص 52)

5- **القدرة على التحليل:** تعني القدرة على تجزئة المشاكل الرئيسية إلى مشاكل فرعية القدرة على تفهيم أي عمل أو موقف إلى وحدات بسيطة ليعاد تنظيمها ويسهل التعامل معها.

6- **البصيرة الخلاقة**: تعني القدرة على تصور بدائل عديدة للتعامل مع المشاكل، وطرح الأسئلة لصحيحة والتي ليس هناك أجوبة عليها. وليس غريباً أن يصرف المبدع وقتاً أطول في تحليل المعلومات.

7- **القدرة على التعامل مع مقتضيات التغيير**: فالمبدع يتحمل التعامل مع المواقف الغامضة لأنها تثير في نفسه البحث عن حلول وهو أحد أركان الإبداع. (الحسن، 2004، ص54)

8- **القدرة على التكيف والتجريب والتجديد**: وهي سمة تجعل الشخص يشك بالقضايا التي يعتبرها عامة الناس مسلمات، بل يميل إلى الشك وانتقاد الأمور على أنها نسبية تعتمد على المنظور الذي انطلق منه الفرد. (القريوتي، 2000، ص52)

التوجهات الحديثة للسيناريوهات والخيارات المقترحة لتفعيل البرامج التعليمية

السيناريو الأول: إدراج التغيير في البرامج التعليمية: نط إداري يبني الالتزام، ويخلق الدافعية للتغيير لدى العاملين في شركات التأمين الفلسطينية ويزرع لديهم الأمل بالمستقبل، والإيمان بإمكانية التخطيط للأمور المتعلقة بنموهم المهني وإدارتها، ويمكن العمل التعاوني الذي تسعى إدارة التغيير إلى تعميمه للمشاركين في العملية من إتقان عملهم واستشراف مستقبلهم ويزرع لديهم إحساساً بالأمل والتفاؤل والطاقة للعمل، وإدارة التغيير في هذا المجال هي الإدارة التي تساعد على إعادة النظر في الرؤية المتعلقة بالأفراد ومهامهم وأدوارهم وحثهم على تجديد التزامهم، وتسعى لإعادة بناء النظم والقواعد العامة التي تسهم في تحقيق غاياتهم. (Roberts1985: 1024)،

السيناريو الثاني: هندسة البرامج التعليمية إعادة تصميم العمليات الإدارية بصفة جذرية بهدف تحقيق تحسينات جوهرية فائقة وليست هامشية تدريجية في معايير الأداء الحاسمة مثل التكلفة والجودة والخدمة والسرعة. (اللوزي، 2001، ص65)

السيناريو الثالث: إدارة الجودة في البرامج التعليمية: يعد مفهوم الجودة الشاملة مدخل يهدف إلى إحداث تغيير فكري وسلوكي للأفراد لتحويلهم من منطق كشف الأخطاء إلى منطق منع الأخطاء Zero defect، فهي من أحد المداخل الإدارية المعاصرة التي فرضتها التغيرات التكنولوجية المتلاحقة، حيث يقوم هذا المدخل على إدخال أسلوب معين في التعامل مع المدارس، هذه الأمور الأساسية خلق مستوى عالٍ من الثقة بين أقسام البرامج التعليمية بالإضافة إلى زيادة الثقة بين المدارس الأخرى، وتطوير استراتيجية واضحة لإدارة الجودة الشاملة من أجل دراسة الأهداف بعيدة المدى، والتركيز على التحسين المستمر للعمليات، والتحول من الطريقة الفردية لأداء العمل إلى الطرق الجماعية، أي بمعنى آخر زيادة الاهتمام والتركيز على فرق العمل في أداء النشاطات. (الهباش، 2005، ص84)

السيناريو الرابع: توظيف رأس المال الفكري من خلال تطوير البرامج التعليمية: الحوكمة الجيدة في البرامج التطويرية تمثل الحوكمة الجيدة في البرامج التعليمية أساس البرامج التي تقدمها البرامج في المدارس الفلسطينية في المدى الطويل، لذا قامت المدارس بوضع مبادئ حوكمة البرامج التعليمية بهدف تحسين الكفاءة في البرامج التعليمية فوجود نظام فعال لحوكمة التعليم في كل مدرسة يؤدي إلى جذب مصادر تمويل أكثر استقراراً.

السيناريو الخامس: الاختراق الثقافي آلية متطورة تسعى إلى تكريس منظومة معينة من القيم الوافدة تتفاعل داخل الطلبة وتسري ببطء ولكن بثبات داخل منظومة القيم الإسلامية فتعمل على تفتيتها وتمزيقها من الداخل، وتقوم في إعاقه نمو مستقبل للمجتمع سواءً اقتصادياً أو ثقافياً، وهو بنية ثقافية فاعلة تعمل في المدى المتوسط والبعيد على خلق رأي عام مساند ومتقبل الأفكار وقيم الثقافات الوافدة والتي يتم بثها وترويجها مما يخلق مزيداً من العوائق التي تحول دون امتلاك المجتمعات للمقومات العلمية والفكرية والثقافية التي تسمح بتعزيز ثقافتنا وتأكيد قدرتها على التصدي للمهام التاريخية المطروحة. (النجار، 1999 ص 55)

السيناريو السادس: تقوية مجتمع المعرفة في البرامج التعليمية هي شكل من أشكال التنمية الاجتماعية يؤدي فيه امتلاك، وتخزين، وتشغيل وبث، ونشر المعلومات إلى توليد أنماط جديدة ومتطورة من المعرفة التي يمكن استخدامها لبناء السياسات، وتنفيذ القرارات وتقييمها، وإشباع احتياجات الأفراد والمؤسسات الفلسطينية وتحقيق حياة أفضل للمواطنين، من خلال تبني السياسة من قبل المدارس الفلسطينية لا بد من طرح البدائل، والاستراتيجيات في دعم مستجدات الأبحاث العلمية واتخاذ قرار حاسم في ذلك من خلال الإجماع بين المدارس على قرار موحد. (جودة، 2004، ص 68)

السيناريو السابع: إثراء البرامج التعليمية: فإثراء المنهج يكون نتيجة أو استجابة لاكتشاف قصور في الأهداف أو المحتوى أو الأساليب أو الوسائل المستخدمة في تطوير مادته أو لظهور غموض في الأهداف أو المفاهيم أو قصور وعدم تنوع في طرائق التعليم وأساليب القياس والتقويم.

تنمية رأس المال الفكري بأنه قدرة متفردة تتفوق بها المدارس على منافسيها من تكامل مهارات مختلفة وهي مصدر من مصادر الميزة التنافسية، ولقد تزايدت الأهمية الخاصة بتطبيق مبادئ وآليات حوكمة البرامج المدرسية لتلبية رأس المال الفكري خاصة في ظل العولمة التعليمية، وزيادة حدة المنافسة كمحاولة كل مدرسة للبحث عن دور ملائم يتيح له دعم الأداء والقدرة التنافسية في البرامج التعليمية.

الأسس التي تركز عليها السيناريوهات والخيارات المقترحة لتفعيل البرامج التعليمية:

- 1- لا بد أن ترتبط خطط لتفعيل البرامج التعليمية بالهدف الذي نقوم به : فإذا بعدنا عن الأهداف فإن المعلومات التي سنحصل عليها من أدوات التقويم لن تكون صادقة أو مفيدة.
 - 2- لا بد أن تكون الخطط شاملة لكل أنواع ومستويات الأهداف وتمثل نظاماً تؤثر أجزاؤه بعضها في بعض.
 - 3- **الاتساق مع الأهداف** : ونعني بذلك أن تتناسب الخطط مع الأهداف ؛ لأن غاية المقرر والهدف من وضعه ، هو تحقيق الأهداف المتنوعة التي يشملها المقرر.
 - 4- **الشمول والتكامل** : الخطط يجب أن تتكامل فيما بينها ، أي الأسئلة تكمل بعضها البعض ، كما يجب أن تتصف بالشمول أيضاً ؛ إذ يجب أن تحتوي على كافة أهداف المحتوى ، بشكل نسبي ، تغطي وحدات المقرر.
 - 5- **الحكم على قيمة البرامج التعليمية التي تتبناها المدرسة ، والتأكد من مراعاتها لخصائص وطبيعة وفلسفة وحاجات البرامج التعليمية ، وطبيعة الخطط كما يساعد التقويم على وضوح هذه الأهداف ودقتها وترتيبها حسب الأولوية.**
- يشعر الباحث بوجود فجوة في مستوى أداء البرامج التعليمية في المدارس الابتدائية ووجود فجوة بين الوضع المرغوب والوضع الراهن تتمثل بضعف عام في الهياكل التنظيمية وفي تصميمها وغياب عملية التخطيط الاستراتيجي والأساليب التكنولوجية المتبعة والثقافة التنظيمية والمهام والأنشطة واتجاهات ومهارات الموظفين في البرامج التعليمية ، كل ذلك يحد من نشاطها واستقلاليتها وحريتها في الحركة وآلية اتخاذ القرار فيها وتوضع قيوداً على إدارتها.

الصيغة الملائمة والإسهامات المقترحة لتفعيل البرامج التعليمية

- العمل على تكوين مرتكزات لتفعيل البرامج التعليمية.
- أن يتضمن التصور المقترح إتباع فلسفة واضحة عند تطوير المناهج البرامج التعليمية.
- توظيف منظومة لمواجهة التحديات التي يواجهها البرامج التعليمية في ضوء المستجدات والتغيرات التربوية
- تحتاج البرامج التعليمية إلى أسس وتصورات إستراتيجية تمثل السياسات والآليات لتنفيذ البرامج التعليمية لذا أورد تصورات إستراتيجية تنبثق من مجموعة من السياسات الكفيلة بتنفيذ وتحقيق على أرض الواقع :

- وفي وقفة تأملية لمناهج البرامج التعليمية في فلسطين، والتي تحتشد بكم هائل من المعلومات التي تركز على المعرفة لذاتها دون الاهتمام بتوظيف هذه المعرفة وتنظيمها عن طريق استغلال القدرات العقلية لدى الطلاب لإنتاج الأفكار الجديدة. (أبو عطايا، 2004: 2)
- التصور المقترح لتفعيل البرامج التعليمية في ضوء المستجدات والتغيرات التربوية.
- النهوض بواقع البرامج التعليمية وتعزيز الاهتمام ببرامجها وخططها المعدة.
- أن يتضمن التصور المقترح إتباع فلسفة واضحة عند لدى القائمين على البرامج.
- أن يتم إعداد أهداف البرامج التعليمية استناداً إلى فلسفة المجتمع الفلسطيني، وطبيعته، بحيث تتضمن جميع الأسس التي يتم في ضوءها صياغة الأهداف الوطنية.
- تطوير مناهج البرامج التعليمية من خلال تبني رؤية شمولية تؤدي إلى توازر مكوناتها وتناسق خططها وتوثيق روابطها وتفاعلها مع الأنشطة.
- الاستمرار في نقل وتوطين واستحداث الأساليب والوسائل العلمية الناجحة لتطوير وتعزيز القدرات الوطنية لتقييم واختيار الخبرات العربية والأجنبية.
- تطوير أنظمة تحكم برامج البرامج التعليمية من خلال لتلاءم مع المتطلبات الحالية والمستقبلية للتنمية الشاملة
- تحديد الأهداف العامة المشتركة، والتركيز على التغيرات الضرورية والأولويات.
- وضع الرؤية الواضحة لتحديد الأهداف طويلة المدى وتأكيد التزام البرامج التعليمية حول البحوث العلمية، والحرص المتواصل على تطبيق التجديدات التربوية.
- النهوض بواقع الكادر المختص بالبرامج التعليمية الثانوي كي يتمكن من الاستجابة العملية.
- العمل على تكوين مرتكزات لتطوير البرامج التعليمية وأهمها الإبقاء على عمليات التطوير باعتباره إراثاً وطنياً له
- ضرورة العمل على التشاركية في العمل على إعداد مشروع التطوير بين أقسام البرامج التعليمية.
- العمل على تطوير البرامج التعليمية مستندة إلى فلسفته وبنيته وأهدافه والقرارات المترتبة عليه.
- ضرورة اتباع فلسفة واضحة عند تطوير برامج البرامج التعليمية على أن يؤدي تدريس تلك المناهج إلى وجود قدرٍ كافٍ لدى طلاب من الثقافة المعلوماتية.
- أن يتم إعداد أهداف تلك البرامج التعليمية استناداً إلى فلسفة المجتمع، وطبيعته، وطبيعة طلاب

المرحلة ، وطبيعة المادة نفسها.

- ضرورة أن تتضمن البرامج التعليمية أنشطة متنوعة ، تساهم بدورها في إثراء تلك المناهج ، وجعلها أكثر جاذبية للطلاب.

الدراسات السابقة

أولاً: الدراسات العربية

- دراسة أبو سعدة (2008) بعنوان: دمج استراتيجيات التعليم لدى صعوبات التعلم مع التعلم بطريقة المهمات التعلم التعاوني لدى طلاب الصف الأول الأساسي بجمهورية مصر العربية
هدفت الدراسة إلى دمج استراتيجيات التعليم لدى صعوبات التعلم مع التعلم بطريقة المهمات التعاوني لدى طلاب الصف الأول الأساسي بجمهورية مصر العربية ، وقد قام الباحث باتباع المنهج التجريبي والمنهج البنائي وتكونت عينة الدراسة من (71) طالباً من طلاب الصف الأول الابتدائي الأساسي ثم تقسيمها إلى مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة ، وقد دلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية وذلك في اختبار طريقة المهمات ، كما دلت النتائج أيضاً على وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح بطيء التحصيل في المجموعة التجريبية في اختبار لصالح التعلم عن طريق المهمات ، ودلت النتائج أيضاً على وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح منخفضي التحصيل في المجموعة التجريبية في اختبار طريقة المهمات.
- دراسة الأسمر (2005) بعنوان: أثر استخدام دورة التعلم صعوبات التعلم في تعديل التصورات الناتجة عن طريقة المهمات واتجاهاتهم نحوها لدى طلاب الصف الثاني الابتدائي الأساسي مدرسة الزرقاء بالأردن.
هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر استخدام دورة التعلم صعوبات التعلم في تعديل التصورات الناتجة عن طريقة المهمات واتجاهاتهم نحوها لدى طلاب الصف الثاني الابتدائي الأساسي ، وقد اتبع الباحث المنهج الوصفي والتجريبي ، حيث تم اختيار عينة الدراسة من طلاب الصف الثاني الأساسي في مدرسة الزرقاء بالأردن بلغ عددها (67) طالباً ثم تقسيمها إلى مجموعتين: (تجريبية وضابطة)، وتم استخدام استراتيجية دورة التعلم للتجريب بطريقة المهمات وقياس أثره على المتغير الأول قليل الاستيعاب «ثم أثره على المتغير الثاني.» وقد دلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية وذلك في اختبار طريقة المهمات التعليمية ، كما دلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية وذلك في استجابات الطلاب نحو طريقة المهمات التعليمية.
- دراسة سالم (2002) بعنوان: أثر استخدام الوسائل المتعددة في تعديل سلوك صعوبات التعلم لدى

طالبات الصف الثاني الابتدائي ، في مدرسة القاهرة الجديدة

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر استخدام الوسائل المتعددة في تعديل سلوك صعوبات التعلم لدى طالبات الصف الثاني الابتدائي ، في مدرسة القاهرة الجديدة ، وقد اتبعت الباحثة المنهج التجريبي بالإضافة إلى المنهج الوصف التحليلي لعينة من الطالبات بلغ عددها (43) طالبة من مدرسة المارونية الخاصة ، ثم تقسيمها إلى مجموعة ضابطة ومجموعة تجريبية.

وأُسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية في اختبار طريقتي الاكتشاف والمهام التعليمية بعد استخدام الوسائل التعليمية المتعددة على مرتفعي التحصيل في المجموعتين ، كما أسفرت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بعد تطبيق الوسائل المتعددة لدى بطئ التعلم بين المجموعتين الضابطة والتجريبية تُعزى لصالح التجريبية لدى الطالبات ذوات التحصيل المنخفض.

- **دراسة أحمد (2000) بعنوان:** معرفة أثر استخدام نموذج تحليل المهمات التعليمية لضواحي مدينة جرش حول تدريس الرياضيات لتعليم ذوي الحاجات الصعبة حول بعض المفاهيم العلمية

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر استخدام نموذج تحليل المهمات التعليمية لضواحي مدينة جرش حول تدريس الرياضيات لتعليم ذوي الحاجات الصعبة حول بعض المفاهيم العلمية المبينة بطريقة المهمات التعليمية لدى طلاب الصف الأول الابتدائي في وحدة الضرب والجمع في حياتنا ، وتمثلت أداة الدراسة في اختبار تشخيصي مفتوح النهاية للتعرف على مدى استيعاب بطيء التعلم حول مفاهيم وحدة الضرب كما استخدم الباحث اختباراً لقياس عمليات الحسابية لدى تلميذاً الصف الأول الابتدائي وتكونت عينة الدراسة من (60) تلميذة من طالبات الصف الأول الابتدائي ، وقسمت العينة إلى مجموعتين تجريبية وضابطة ، وقد دلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية التي تدرس باستخدام نموذج المهمات التعليمية في اختبار شهري نوفمبر ، وديسمبر المطبق بعداً ، كما دلت النتائج على وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية في اختبار طريقة المهمات التعليمية.

- **دراسة محيى (1999) بعنوان:** معرفة أثر استخدام استراتيجية تحليل المهمات التعليمية لدى تلاميذ صعوبات التعلم في تعلم مادة الحساب لدى طالبات الصف الأول الابتدائي

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر استخدام استراتيجية تحليل المهمات التعليمية لدى صعوبات التعلم في تعلم مادة الحساب لدى طالبات الصف الأول الابتدائي ، وقد اتبعت الباحثة المنهج التجريبي لعينة بلغ

عددها (72) طالبة، تم تقسيمها إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، وتم استخدام استراتيجية لتحليل المهمات التعليمية، وأسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية في اختبار تحليل المهمات التعليمية بعد استخدامه على ضعيفي التحصيل في المجموعتين، كما أسفرت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بعد تطبيق الاستراتيجية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية تُعزى لصالح المجموعة التجريبية ذوات التحصيل المنخفض.

ثانياً: الدراسات الأجنبية

- (Choe & pin 2006) بعنوان: الكشف عن صعوبات التحصيل في مدارس موسكو ونسبة شيوع المهمات التعليمية بين طالبات الصف الأول الابتدائي في المرحلة الأولى

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن صعوبات التعلم في مدارس موسكو ونسبة شيوع المهمات التعليمية بين طالبات الصف الأول الابتدائي في المرحلة الأولى في وحدة تصنيف تراكيب العمليات الحسابية المبينة على الاكتشاف الأولى، وقد استخدم الباحث التواصل في اندماج الأرقام الحسابي بواقع (8) أسئلة كل شبكة طبقت على عينة الدراسة الوصفية المكونة من (98) طالبة من طالبات الصف الأول الابتدائي وقد أسفرت النتائج عن شيوع عدد من صعوبة الأخطاء المفاهيمية لدى الطالبات منها في تكوين الأرقام الحسابية، وترتيب العمليات الحسابية الطرح والجمع.

- (Gibbs & others 2004) بعنوان: تكوين المهمات التعليمية لدى طلاب مدارس الرعاية الأولية صعوبات التعلم للصف الثاني الأساسي قبل تجريبهم المادة التعليمية

هدفت هذه الدراسة إلى مفهوم تكوين المهمات التعليمية لدى طلاب مدارس الرعاية الأولية صعوبات التعلم للصف الثاني الأساسي قبل تجريبهم المادة التعليمية واختبار مدى فاعلية استراتيجيات التغير الحسابي في مساعدة التلاميذ على اكتساب المفاهيم الرياضية بالصورة الصحيحة، وقد استخدم الباحثان اختباراً للكشف عن المفاهيم الرياضية تكون من (36) فقرة من نوع (اختيار من متعدد) بثلاث بدائل وقد طبق على عينة الدراسة المكونة من (38) طالباً من الصف الثاني الأساسي للذكور بالملكة العربية السعودية وقد أكدت النتائج شيوع العديد من المفاهيم الرياضية لمفهوم الأرقام الحسابية، ثم طبقت استراتيجيات المهمات التعليمية على عينة الدراسة التجريبية البالغة (19) طالباً، ودرست المجموعة الضابطة البالغة (19) طالباً بالطريقة التقليدية، وقد أسفرت النتائج عن فاعلية استراتيجيات التغير المفاهيمي في مساعدة الطلبة على اكتساب الفهم العلمي الرياضي.

- (Eriksson & Villeval 2004) بعنوان: المهمات التعليمية التي تقع بها عينة من تلاميذ لديهم صعوبات التعلم للصف الثالث الابتدائي

هدفت دراسة بيومي التعرف إلى المهمات التعليمية التي تقع بها عينة من صعوبات التعلم للصف الثالث الابتدائي، وقد استخدم الباحث عدة أدوات، وهي استمارة البحث تحتوي على (32) سؤالاً موزعة على ثلاثة محاور وقد طبقت على (25) من التلاميذ بطيء التعلم وذلك لفحص دفاتر تحضيرهم ودفاتر الواجب المنزلي لحوالي (30) طالباً لتحليل المائل الرياضية في دفاترهم، وكذلك تم فحص وتحليل إجاباتهم في الاختبارات الشهرية، وتم تطبيق اختبار تشخيصي من (10) أسئلة متنوعة (الجمع، الضرب، القسمة، الطرح) وطبق على (300) طالباً من مدرسة المنيا التعليمية، وكذلك تم استطلاع للرأي بعدد (13) طبق على (50) تلميذاً من بطيء التعلم أكدت النتائج على شيوع الأخطاء في كتابة المسائل الرياضية لدى بطيء التعلم.

(Gibbs & others، 2000) بعنوان: تحليل المهمات التعليمية مدارس النصر التابعة صعوبات التعلم بالرياض، كما هدفت الدراسة إلى الكشف على المهمات وتقسيماتها

هدفت هذه الدراسة إلى تحليل المهمات التعليمية مدارس النصر التابعة صعوبات التعلم بالرياض، كما هدفت الدراسة إلى الكشف على المهمات وتقسيماتها التي تبين أن الطلاب يكونون عنها مهمات خطأ أو بين بعضها وتكون أكثر شمولاً منها، وقد قام الباحث بتصميم أداة اختبار لطريقة المهمات، يتكون هذا الاختبار من (29) سؤالاً وملحق بكل سؤال، سؤال آخر يتبين منه درجة تأكد الطالب من إجابته، طبقت على عينة من تلميذ في مدارس النصر بالرياض بلغ عددهم (246) طالباً، وقد كشفت الدراسة أن التلاميذ الذين يعانون من اضطرابات عقلية يكونون مفاهيم رياضية خاطئة عن مفهوم الجمع والضرب.

التعليق على الدراسات السابقة

أوجه تشابه الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة :

الأهداف: اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة أبو سعدة (2008) صعوبات التعلم مع التعلم بطريقة المهمات (Charness & Gneezy، 2006)، معرفة فاعلية طريقة المهمات في تنمية قدرة المتأخرين صعوبات التعلم على إدراك العلاقات.

الأداة: اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة محيي (1999): استخدام استراتيجية تحليل المهمات التعليمية.

المنهج: اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة أبو سعدة (2008)، دراسة الأسمر (2005)، ودراسة سالم

(2002)، دراسة أحمد (2000)، ودراسة محيي (1999) في المنهج التجريبي.

المجتمع والعينة: اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة الأسمر (2005)، دراسة سالم (2002)، (Gibbs)، (2004، & others) في تطبيقها على الصف الثاني الابتدائي.

أوجه اختلاف الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة

الأهداف: دراسة الأسمر (2005) تعديل التصورات الناتجة عن طريقة المهمات واتجاهاتهم، دراسة سالم (2002) أثر استخدام الوسائل المتعددة في تعديل سلوك بطيء التعلم، ودراسة أحمد (2000) بعنوان معرفة أثر استخدام نموذج تحليل المهمات التعليمية لضواحي مدينة جرش (Choe & pin 2006) الاكتشاف الأولي للتحصيل، (Gibbs & others 2004) تكوين المهمات التعليمية لدى طلاب مدارس الرعاية الأولية لبطيء التعلم.

الأداة: أحمد (2000) اختبار تشخيصي مفتوح النهاية للتعرف على مدى استيعاب صعوبات التعلم حول مفاهيم وحدة الضرب، وعلى دراسة سالم (2002) اختبار طريقتي الاكتشاف والمهمات التعليمية بعد استخدام الوسائل التعليمية المتعددة على مرتفعي التحصيل في المجموعتين (Charness & Gneezy، 2006) اختبار طريقة الاكتشاف من نوع الاختيار من متعدد ذي الشقين والأداة الثانية اختبار إدراك العلاقات بين المفاهيم التعليمية.

المنهج: دراسة الأسمر (2005) وقد اتبع الباحث المنهج الوصفي.

المجتمع والعينة: دراسة أبو سعدة (2008) وتكونت عينة الدراسة من (71) طالباً من طلاب الصف الأول الابتدائي الأساسي دراسة أحمد (2000) وتكونت عينة الدراسة من (60) تلميذة من طالبات الصف الأول الابتدائي، دراسة محيي (1999) بلغ عددها (72) طالبة تم تقسيمها إلى مجموعتين تجريبية وضابطة (Charness & Gneezy، 2006) وتكونت عينة الدراسة من (130) طالبة من طالبات الثاني متوسط بمدينة الرياض، (Gibbs & others 2004) عينة الدراسة التجريبية البالغة (19) طالباً.

استفادت الدراسة الحالية من دراسات سابقة:

صياغة بنود اختبار تحليل المهمات التعليمية.

بناء الإطار النظري الخاص تحليل المهمات التعليمية وخصائص واستراتيجيات تعديلها.

اختيار الأساليب الإحصائية المناسبة.

كيفية تحليل المحتوى للوحدة المختارة من أجل اختيار مفهوم تحليل المهمات التعليمية.

المساهمة في تفسير النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية تفسيراً علمياً وموضوعياً. التعرف على العديد من المراجع والكتب والمجلات العلمية المحكمة التي تخدم وتثري الدراسة الحالية. وقد توصل الباحث مما سبق إلى أن الطرق العادية قد لا تكون قادرة على إكساب الطلاب الطرق الرياضية الصحيحة.

ما يميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة :

تم تحديد مجموعة فقط وأجري عليها اختبار قبلي لتحديد المستوى ومراعاة الفروق الفردية في التجربة، وهذا ما لم تستخدمه الدراسات السابقة.

تم إجراء التجربة على الطلبة بطيء التعلم في الرياضيات في مدارس منطقة شمال غزة التعليمية بفلسطين، وهذا لم تستخدمه الدراسات السابقة.

منهجية الدراسة

يتناول هذا الجزء وصفاً شاملاً لإجراءات البحث الميدانية التي قام بها الباحث لتحقيق أهداف البحث، ويتضمن تحديد المنهج المتبع في البحث، وبناء وتصميم الأداة، ومجتمع البحث، وعينة البحث، والتحقق من صدقها وثباتها، والمعالجة الإحصائية المستخدمة في تحليل النتائج.

- **منهج الدراسة :** استخدم الباحث في هذه الدراسة المنهج التجريبي، ويعرف المنهج التجريبي بأنه المنهج الذي يتمثل فيه معالم الطريقة العلمية بصورة جلية واضحة، فهو يبدأ بملاحظة ويتلوها بوضع الفروض ويتبعها بتحقيق الفرض بواسطة التجربة ثم يصل عن طريق هذه الخطوات إلى معرفة القوانين التي تكشف عن العلاقات القائمة بين الظواهر.

- **مجتمع للبحث :** يتكون مجتمع الدراسة من جميع تلاميذ الصف الثاني للمرحلة الأساسية الدنيا في مدرسة جباليا الابتدائية «د»، بمنطقة شمال غزة التعليمية للعام 2016.

عينة الدراسة

قام الباحث باختيار عينة قصديه تتكون من أربع فصول على الطلاب والطالبات بطيء التعلم حيث تم اختيار (10) طالبات، (4) طلاب من بطيء التعلم خلال عام 2016.

أدوات الدراسة

1- الاختبار القبلي : طبق اختبار قبلي على طلاب الصف الثاني الابتدائي في مادة الرياضيات، بحيث شمل الاختبار على الطريقة العادية لدراسة الوحدة الأولى والثانية من الفصل الدراسي الأول التي تتكون من خصائص الإعداد من خلال عرض الدرس الأول عن ماهية الأعداد وقراءتها وكتابتها،

أما الدرس الثاني عن الأعداد الزوجية والفردية حتى رقم (2)، والدرس الثالث على الأعداد الترتيبية حتى العدد (2)، أما الوحدة الثانية اشتملت على الجمع الذي يضم عددين (99)، وجمع ثلاث أعداد.

2 - اختبار بعدي: طبق فيها على نفس الوحدة الأولى والثانية من مادة الرياضيات ولكن باستخدام طريقة تحليل المهمات، ونقارنها بالطريقة التقليدية العادية.

الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة

لقد قام الباحث بتفريغ وتحليل المقياس من خلال برنامج (SPSS) الإحصائي وتم استخدام الأساليب الإحصائية التالية:

التكرارات والمتوسطات الحسابية والنسب المئوية.

لايجاد صدق الاتساق الداخلي للمقياس تم استخدام معامل ارتباط بيرسون "Pearson".

نتائج الدراسة ومناقشتها

بناء على المعالجات الإحصائية التي أجريت على ما تم جمعه وتحليله من بيانات من خلال علاج صعوبات التعلم من خلال اختبار تحليل المهمات التعليمية.

وتتناول هذه النتائج التي أسفرت عنها الدراسة مدى التحقق من الفروض الصفرية، فقد تمت المعالجة الإحصائية للفروض في ضوء الصياغة الصفرية لها، وفيما يلي اختبار صحة الفرضية ومناقشة نتائجها.

الإجابة عن السؤال الأول: تنص الفرضية الأولى على ما يلي:

هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية الذين درسوا بطريقة تحليل المهمات ومتوسط درجات المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريقة التقليدية؟

وللإجابة عن هذا السؤال استخدم الباحث المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري اختبار (ت) لمعرفة درجة الفروق بين المجموعتين.

الجدول رقم (1) يوضح قيمة المتوسط الحسابي والمعيارى وقيمة الاختبار (ت) للمجموعتين التجريبية والضابطة في مقرر الرياضيات

نوعية المجموعة	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	الدلالة الإحصائية
التجريبية	31	32.15	35.3	40.3	05.0
الضابطة	31	62.14	01.3		

يتضح من الجدول أن المتوسط الحسابي للفرق بين الاختبارين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية

حوالي (32.15) وانحراف معياري (35.3) وهي المجموعة التي درست بطريقة تحليل المهمات في حين نجد أن المجموعة الضابطة التي درست بطريقة تقليدية حصلت على متوسط حسابي (62.14) وانحراف معياري (01.3)

ولمعرفة درجة الفروق بين تحصيلي المجموعتين استخدام الباحث اختبار (ت) فكانت قيمة (ت) تساوي (40.3) وهي دالة إحصائية عند مستوى 05.0 وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلاب وذلك لصالح المجموعة التجريبية.

السؤال الثاني الذي طرحه الباحث :

- ما أثر استخدام طريقة تحليل المهمات في تدريس الرياضيات لدى صعوبات التعلم في الصف الثاني الابتدائي بمحافظة غزة؟

وللإجابة على هذا السؤال استخدم الباحث المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) لمعرفة الفروق بين المجموعتين.

جدول رقم (2) يبين نتائج هذه الدراسة الإحصائية

نوعية المجموعة	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	الدلالة الإحصائية
التجريبية	31	32.17	62.2	62.4	05.0
الضابطة	31	91.15	06.2		

يبين الجدول المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للفرق بين الاختبار القبلي والاختبار البعدي الذي أجري بعد أسبوعين من تطبيق أسلوب تحليل المهمات على المجموعة التجريبية وتطبيق أسلوب التعلم التقليدي على المجموعة الضابطة ومن خلال الجدول يتضح الآتي، قيمة المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية حوالي (32.17) والانحراف المعياري (62.2).

بينما كانت قيمة المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة حوالي (91.15) والانحراف المعياري (62.4) وللمقارنة بين المجموعتين استخدم الباحث اختبار (ت) لمعرفة درجة الفروق بين المجموعتين، فكانت قيمة (ت) = (62.4) عند مستوى دلالة 05.0 وهي دالة إحصائية وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية، أي أن نسبة احتفاظ المجموعة التجريبية التي درست بطريقة تحليل المهمات أعلى من نسبة احتفاظ المجموعة الضابطة.

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية حول استخدام طريقة تحليل المهمات في تدريس الرياضيات لدى

المجموعة التجريبية قبل وبعد إجراء الطريقة (تحليل المهمات)؟

وللإجابة على هذا السؤال قام الباحث بتصنيف التلاميذ إلى فئات كما هو موضح في الجدول التالي :

الجدول رقم (3)

المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة		الفئات
اختبار قبلي	اختبار بعدي	اختبار قبلي	اختبار بعدي	
25	19	22	21	ممتاز
1	7	3	4	جيد جدا
1	1	3	1	جيد
4	2	1	1	متوسط
0	1	0	3	مقبول
0	1	2	1	ضعيف
% 100	%77.96	%35.93	%77.96	النسبة المئوية للنجاح

من خلال تصنيف الطلاب إلى فئات نلاحظ مايلي :

- حدث تغير في مستويات طلاب كلا المجموعتين ولكن من الواضح أن التحسن الذي طرأ على مستويات المجموعة التجريبية أفضل من التحسن الحادث على مستويات المجموعة الضابطة.
- عدد الطلاب الضعفاء في الاختبار القبلي للمجموعة الضابطة (1) وزاد العدد في الاختبار البعدي إلى (2) طالب.
- عدد الطلاب الضعفاء في الاختبار القبلي للمجموعة التجريبية (1) طالب وتقلص العدد في الاختبار البعدي ليصبح (0) طالب.

النتائج

من خلال نتائج هذا الجدول نجد أن التحسن الذي طرأ على مستوى تحصيل المجموعة التجريبية والتي درست أسلوب تحليل المهمات كان أفضل من التحسن الحادث على مستوى تحصيل المجموعة الضابطة التي درست بالطرق التقليدية وهذه النتيجة تدعم النتيجة التي حصل عليها الباحثان من خلال اختبار (ت) عند محاولته الإجابة على السؤالين الأول والثاني ومن خلال استطلاع آراء المعلمين الذين طبقوا أسلوب تحليل المهمات أكد المعلمون مايلي :

1. استخدام أسلوب تحليل المهمات كان له أثر كبير في إثارة روح التنافس الجماعي بين الطلاب مما

جعل دائرة المشاركة في الفصل تتسع للطلاب الضعفاء مع الطلاب المتفوقين.

2. كان لاستخدام أسلوب تحليل المهمات أثر كبير في سلوك الطلاب الانطوائيين حيث شاركوا بفاعلية مع زملائهم.

3. ازدياد حب الطلاب لمادة الرياضيات وتشوقهم لدراساتها.

4. زيادة ثقة الطلاب بأنفسهم وشعورهم بالإنجاز.

أولاً: النتائج

توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج التالية :

- لا يضع البرامج التعليمية ميزانية مستقلة لفريق تطوير البرامج ، وذلك لأن تلك الأموال في الغالب لا تكون مدرجة ضمن الميزانية ، حيث تعاني المدارس من عدم وجود بند خاص بمصاريف التطوير ، وإذا وجد فهناك إجراءات روتينية طويلة الأجل للحصول على تلك المصاريف.

- تعاني البرامج التعليمية في المدارس الفلسطينية من ضعف في التنسيق والتكامل في هيكلية المدارس وذلك ناتج لعدم مشاركة كافة الإدارات والأطراف المختلفة المرتبطة بموضوع التطوير وكذلك لغياب الخطط والبرامج وقلة الوعي بأهمية ضرورة أن يتوفر عند المدارس الحد الأدنى من الخطط والبرامج التي تساعد في مواجهة أي مواقف طارئة.

- تقوم أقسام البرامج التعليمية بمشاركة المدارس المختلفة بالمعلومات التي تم الحصول عليها لتعزيز نظام المعلومات من مراكز اتخاذ القرارات لضمان تغذيتها أول بأول بالمعلومات التي يحتاجها في عملية اتخاذ القرارات ، وتحرص البرامج التعليمية على توفير قاعدة بيانات يتم توظيفها في التعامل مع عمليات التطوير في المدارس الفلسطينية.

- لا «يتبنى البرامج التعليمية سياسة الباب المفتوح في البرامج التطويرية»

- لا يتم في البرامج التعليمية تقييم المعارف والمهارات والقدرات لمعرفة الاحتياجات الحالية والمستقبلية في البرامج

- تهتم البرامج التعليمية بتشخيص المشاكل المتعلقة بالبرامج وتحليلها ووضع الحلول المناسبة لها.

التوصيات

1- توجيه المزيد من الدعم المادي والمعنوي البرامج التعليمية ، من أجل تفعيل وتطوير مناهج المواد الدراسية من خلال تقديم دعم ضمن خطة سنوية دورية.

- 2- تحسين نوعية التعليم في البرامج التعليمية وكذلك التقويم المستمر للأهداف للمناهج والكتب.
- 3- ضرورة عمل دورات متخصصة لأعضاء الهيئة التدريسية في البرامج التعليمية لتوضيح مفاهيم التطوير.
- 4- العمل على المراجعة المستمرة والدورية لخطط البرامج التعليمية للتعامل لاختبار مدى كفاءة وفاعلية تلك البرامج والخطط ضرورة وضع ميزانية مستقلة فريق عمل لمراجعة البرامج التعليمية حتى يسهل الحصول على الإمكانيات المادية والبشرية المطلوبة من الإدارات والأقسام الأخرى من المؤسسات الحكومية وغير الحكومية
- 5- توفير الكوادر البشرية ذات الكفاءة والخبرة العالية لدى معدي البرامج لإعداد سيناريوهات لتطوير المناهج باستمرار.
- 6- ضرورة توفير برامج ودورات تدريبية كافية للمعلمين في مجال إعداد البرامج التعليمية وحثهم على حضورها عند عقدها، والعمل على تحفيزهم بالانتظام بها، لمواكبة التطور المستمر.
- 7- عقد مؤتمرات علمية سنوية حول برامج تطوير البرامج التعليمية لمناقشة التطورات المستحدثة التي تواجهها المدارس الفلسطينية وتقييم الأساليب والأدوات التي اتبعت لمواجهتها.
- 8- ضرورة أن تتعامل البرامج التعليمية مع جامعات استشارية توفر لها معلومات حول آخر المستجدات الخارجية والمراكز المختصة لموافاتهم بآخر المستجدات.
- 9- توفير الكوادر البشرية ذات الكفاءة والخبرة العالية لإعداد خطط البرامج التعليمية التعامل المستقبلية وإعداد سيناريوهات المواجهة.

المراجع

- السعود، رائد (2005). نحو خريطة بحثية تنموية في البحث التربوي الأكاديمي، مجلة جامعة سلسلة العلوم الإنسانية، الأقصى، غزة، المجلد التاسع، العدد الأول، ص23.
- عواد، محمد عبد الله (2002): تقرير التنمية الإنسانية العربية، نحو إقامة مجتمع المعرفة، بعض ملامح الوضع الحالي للتعليم العالي والبحث العلمية في الوطن العربي، فلسطين، غزة، ص67.
- مؤتمن عماد الدين، منى (2003) «إعداد مدير المدرسة لقيادة التغيير»، الطبعة الأولى، مركز الكتاب الأكاديمي، عمان.
- فهيمي، ناصر (2005). نحو تطوير القيادة التغييرية، الطبعة الثانية، الإسكندرية: دار المطبوعات الحديثة.
- عبد السلام، منال (1988). غط القيادة وفعالية التغيير في المؤسسات الحكومية، كلية التربية، جامعة الزقازيق.
- الهباش، هاني (2005). قيادة التعبير في المدارس الابتدائية: مفاهيم وآفاق، الطبعة الثانية، عمان، دار وائل للنشر.
- البغدادى، حسين (1989) السلوك التنظيمي، سلوك الأفراد والجماعات في منظمات الأعمال، الأردن، عمان: دار الحامد للنشر والتوزيع.
- الصيرفي، سهيلة (2003) القيادة الابتكارية والأداء المتميز، حقبة تدريبية لتنمية الإبداع الإداري، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- المطيري، موسى (2006) اتجاهات مدارس المدارس الابتدائية نحو طرق جديدة نحو إدارة التغيير، دراسات العلوم الإدارية، المجلد ٢٥
- قطامي، عزو (1999). أخطاء شائعة في تصاميم البحوث التربوية لدى طلبة البرامج التعليمية في المدارس الفلسطينية، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، العدد (57).
- اللبايدي، محمد (2005). البرامج التعليمية في كلية التربية بين الواقع والطموح، اليوم الدراسي «البرامج التعليمية بالمدارس الابتدائية الفلسطينية في ضوء التحديات المعاصرة» الجامعة الإسلامية، غزة، 17/مايو 2005.
- فهيمي، عزو (2005). الرسائل العلمية التربوية في المدارس الفلسطينية بين الواقع وتطلعات المستقبل، اليوم الدراسي (البرامج التعليمية بالمدارس الابتدائية الفلسطينية في ضوء التحديات المعاصرة) المنعقد في 17 مايو، بالجامعة الإسلامية، غزة.
- الأستاذ، محمود (2004). النسق القيمي البحثي المصاحب لإنتاج الخطاب التربوي الأكاديمي لدى طلبة البرامج التعليمية كمؤشر لجودة التعليم في المدارس الفلسطينية، مؤتمر التعليم العالي.
- بدح، أحمد (2003) إدارة الجودة الشاملة: نموذج مقترح للتطوير الإداري وإمكانية تطبيقه في المدارس الابتدائية الأردنية (رسالة دكتوراة غير منشورة) جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.
- جولي، مها (2002) «المتطلبات التربوية لتحقيق الجودة التعليمية» الإسكندرية، مصر، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، ص 41-106.
- خفاجي، عباس (1995) «الجودة الشاملة» في المدارس الابتدائية عمان، الأردن، جامعة الإسراء.
- فليه، فاروق، والزكي، أحمد (2004) «معجم مصطلحات التربية لفظاً واصطلاحاً» الإسكندرية، مصر، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.
- النجار، فريد (1999). «إدارة المدارس الابتدائية بالجودة الشاملة» القاهرة، مصر ايتراك للنشر والتوزيع.
- جودة، محفوظ (2004). «تحليل المهمات مفاهيم وتطبيقات» عمان، الأردن، دار وائل للنشر والتوزيع.
- طرابلسية، شيراز (2003). إدارة الجودة الشاملة وإمكانية تطبيقها في مجال التعليم الابتدائي، دراسة تطبيقية على جامعة تشرين (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة تشرين، سوريا.

اللوزي، موسى (1998). اتجاهات العاملين في المؤسسات الحكومية الأردنية نحو إدارة التغيير، دراسات العلوم الإدارية، المجلد ٢٥.

حريم، حسين (2004). السلوك التنظيمي، سلوك الأفراد والجماعات في منظمات الأعمال، الأردن، عمان، دار الحامد للنشر والتوزيع.

أبو الفتوح، محمد (2007). تقويم الأسئلة الرياضية بطريقة تحليل المهمات التفاعل التعليمية في كتاب الرياضيات للصف الأول الثانوي، المركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي المجلة المصرية للتقويم التربوي، المجلد الأول، العدد الخامس.

أبوقمر، باسم محمد (2007). أثر استخدام طريقة كورت التفاعل الموجه على تحصيل طلبة الصف الثامن لمادة الرياضيات وعلى اتجاهاتهم نحوها، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة صنعاء، فلسطين.

فهيمي، محمود حسن (2005). أثر استخدام أسلوب تحليل المهمات التفاعل في تدريس الرياضيات على التحصيل الدراسي والإبداع العلمي لدى طلاب الصف الثاني الأساسي بغزة مقارناً بالأسلوب التقليدي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم درمان الإسلامية، السودان.

جابر، محمد (2007). قراءات في تعليم الرياضيات، مركز تنمية الإمكانات البشرية، دار النهضة العربية، القاهرة.

حماد، إيناس عبد الله (2005)، أثر استخدام استراتيجيات الرياضيات على تحصيل طالبات الصف الأول الثانوي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.

الحيلة، محمد محمود (2006). الرياضيات وتقنيات إنتاجها سيكولوجياً وتعليمياً وعلمياً، دار المسرة، عمان، الأردن.

جرجس، أيمن (2005)، أثر توظيف مناهج الرياضيات في تنمية بعض المفاهيم الرياضية لدى تلاميذ الصف الأول الثانوي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، غزة، فلسطين.

الخليلي، يوسف وآخرون (2006). تدريس الرياضيات في مراحل التعليم العام، الإمارات العربية المتحدة، دار القلم للنشر والتوزيع.

المراجع باللغة الإنجليزية

- Ebou, K. (1997). Does the acquisition of science processesskills in a project based science curriculum differ by gender ? Anexplotary study of middle and high school student experience, DA I – A 57.
- Bock, James & Samuel, (2000). Acomparrison Of The Effects Of AnInquiry- Investigative And Traditional Laboratory Program On High Schoo lChemistry On Students Attitudes.Dissertation Abstracts International Vol.40, No.12, June: 6220 A.
- Lin, Chen-yung (1995): perspectives of science Teachingunderstanding of the nature of science and attitudes towards scienceamong preservice elementary teachers in Taiwan (preservice teacherchina), Doctoral Dissertation University of Iowa, Dissertation Abstract AAC 9433650.
- National Association for The Education of Young Children Teaching andWorking with Culturally and Linguistically Different Children.WashingtonNAEYC, 1997: 15- 18.

الشخصية القيادية للمعلم ودورها في تطبيق التعليم الفعال (دراسة تحليلية)

أ.سارة كميخ

الكويت.

smk.alazmi@gmail.com

المقدمة وأهمية البحث

احتل موضوع القيادة مكانة جيدة في دراسات وأبحاث الباحثين والمعنيين في مجال الإدارة والإدارة العامة، لكونه مرتبطاً ارتباطاً وثيقاً بالجماعة وقيادتهم، إذ تعد القيادة من المسائل الهامة في مجال الإدارة، حيث إن تطور القيادة مرهون بتطور المجتمع الذي تعيش فيه، وتزداد مسؤوليتها بازدياد مطالب الحياة وتعقدتها.

تعتبر القيادة عنصراً مهماً من عناصر العملية التعليمية للمعلم، وأن المعلم الذي لا يستطيع قيادة إدارة صفه لا يستطيع إدارة شيء آخر. فالحكم على إنجازات المعلمين في أدائهم لعملية التعلم مرتبط بإدارة الصف المدرسي وضبطه.

ولكون المعلم في المدرسة يأخذ دور القائد شكلاً، ومضموناً، وأحياناً يتعداه إلى الدخول في عمق أكبر بجوانب الحياة العامة والخاصة بمجموعة الطلبة الذي يتعامل معهم ويقودهم، إذ تصل في بعض الأحيان إلى جوانب الحياة الخاصة في التعرف على ما يخص الطالب، والعلاقات العامة مع ذويهم والروابط الاجتماعية التي يحققها مع الطلبة وذويهم، كل ذلك في سبيل تحقيق الهدف النبيل «البناء الأخلاقي والعلمي» من هنا نستطيع أن نتوصل إلى تعريف للقيادة ودور المعلم القائد فتعرف «بأنها النشاط الإيجابي الذي يباشره شخص معين في مجال الإشراف على الآخرين لتحقيق غرض معين بوسيلة التأثير واستمالة أو باستعمال السلطة الرسمية عند الاقتضاء والضرورة» (فائق حسين أبو حليمة، 2004،

وترى الباحثة أن أهمية بحثها يكمن في التعرف على دور المعلم كقائد في مجال التعليم، بسبب تعرضه للكثير من الضغوط وللجوانب المتغيرة والمختلفة داخل وخارج حجرة الدراسة، مما يفرض عليه استخدام أساليب متعددة ومختلفة تبعاً لأهمية دوره القيادي، مما يؤثر في سلوك طلابه إيجابياً أو سلبياً، وبالتالي تأثيرها المباشر في عملية أدائهم داخل الصف الدراسي، وتحقيق الأداء الأمثل للنجاح. وتأمل الباحثة أن تصل إلى نتائج تخدم العاملين في المجال التعليمي، ومجال البحث العلمي، من خلال التعرف على الشخصية القيادية للمعلم ودورها في تطبيق التعليم الفعال.

مشكلة البحث

قد يتبادر إلى الذهن أن مهمة المعلم، توصيل المعلومات إلى أذهان الطلاب ومساعدتهم على حفظها وترديدها، وتدريبهم على إجابة مختلف أنواع الأسئلة استعداداً لامتحان آخر العام. إن رسالة التعليم تصبح لا قيمة لها إذا اقتصر على ذلك، إذ أن عملية تلقين المعلومات والعمل على تخزينها لا تحقق أهداف التربية التي نريدها. فهي لا تنمي الفكر ولا تثقف العقل، ولا تربي قوة الابتكار وسلامة الحكم، وبناء الشخصية، والاعتماد على النفس، وطرح الرأي والشجاعة فيه، كما أنها لا تبعث في نفس الطالب حب العلم، والشعور بالواجب وتحمل المسؤولية. لذلك فالمعلم مربي يجب أن تتوفر فيه صفات عدة، حتى ينجح في عمله ويخرج طلاباً يواجهون الحياة لخدمة دينهم ووطنهم بكل نجاح.

وتعتبر القيادة هي المحرك الرئيس للعملية التعليمية الناجحة حيث إن عمل الطالب يقوم على ما يرسمه له المعلم، فالمعلم هو مهندس العملية التعليمية بينما الطالب هو المنفذ. وبما أن القيادة التعليمية اليوم، هي الوسيلة الفعالة لإنجاز مهام المؤسسات التعليمية وتحقيق الأهداف الكلية لها، فقيادة المعلم الفاعلة هي المسؤولة عن توفير المناخ الملائم الذي يشجع ويحفز الطلاب لاستخدام أقصى طاقاتهم وإمكاناتهم لخدمة بلدهم من خلال مساعدة المعلم لتحقيق أهدافه انطلاقاً من الاستجابة الحقيقية لمعطيات العصر، والمناخ العلمي الذي يؤثر في المجتمع بشكل مباشر. وفي ظل عدم توافر دراسات كافية (بحسب علم الباحثة) تعالج جوانب القيادة التربوية والتعليمية للمعلم معالجة صحيحة، جاءت فكرة هذا البحث من خلال التطرق إلى عدة محاور:

المحور الأول: النظرة قديماً وحديثاً للمعلم.

المحور الثاني: الصفات القيادية للمعلم الناجح.

المحور الثالث: الاستراتيجيات التعليمية الفعالة للمعلم الناجح.

المحور الرابع: شخصية المعلم ودورها في اختيار طريقة التدريس الناجحة.

المحور الخامس: الاستنتاجات والتوصيات.

إنَّ المعلم صاحب رسالة سامية ، وعليه أن يكون مخلصاً في هذه الرسالة مدركاً للمسؤولية الكبرى الملقاة على عاتقه. فهو أمين على أبناء الأمة يعلمهم ويربيهم ويعدّهم لأن يكونوا رجالاً صالحين ينفعون دينهم ووطنهم في مختلف مجالات الحياة.

من خلال هذه المقدمة نجد أن المعلم صاحب رسالة مقدسة وشريفة ، فهو معلم الأجيال ومربيها ، وإذا أمعنا النظر في معاني هذه الرسالة المقدسة والمهنة الشريفة خلصنا إلى أن مهنة التعليم التي اختارها المعلم وانتمى إليها إنما هي مهنة أساسية وركيزة هامة في تقدم الأمم وسيادتها ، وتعزي بعض الأمم فشلها أو نجاحها في الحروب إلى المعلم وسياسة التعليم ، كما أنها تعزي تقدّمها في مجالات الحضارة والرقى إلى سياسة التعليم أيضاً.

المحور الأول: النظرة قديماً وحديثاً للمعلم

أولاً: تمهيد

التعليم هو عماد المجتمع ، فلا يمكن لأي مجتمع أن يتقدم ويزدهر دون تعليم ، فالتعليم يقوم بتطوير المجتمع أول بأول ، ليلحق بركب التقدم ، وبدون التعليم لن يتمكن المجتمع أن يخرج للنور ، فنجد أن الدول المتقدمة في العالم أساس تقدمها التقدم العلمي والاهتمام به وإعطاءه الأولوية من البداية إلى النهاية ، أي من مراحل التعليم الأولى في المدارس إلى أكبر درجة في التعليم ، وإن التعليم هو أساس وسبب التقدم وإذا كان التعليم هو عماد المجتمع ، فإن المعلم هو عماد التعليم ، فإن صلح دور المعلم صلح التعليم بأكمله ، وإذا فسد دوره فسد التعليم بأكمله ، وفيما يلي توضيح لصورة ودور المعلم قديماً وحديثاً.

نظرة المجتمع قديماً للمعلم

كان للمعلم قديماً قيمة كبيرة في المجتمع ، فحينما كان يسأل شخص لآخر أي الأعمال تعمل فيقول الآخر معلم ، فكان يضيف له أهمية وقيمة كبيرة في نظر الآخر ، فهو مربّي الأجيال ، وتكملة لدور الأب

والأم في البيت، ويقوم بدوره بالشكل المطلوب، والطلاب يحترمونه لاحترامه لنفسه ولمهنته وأداءه لدوره كما يجب، وقد قال الشاعر:

قم للمعلم وقفه التبجيلا كاد المعلم أن يكون رسولا

فقد كان يعطي للطلاب العلم ولا ينتظر منهم سوى الاجتهاد، وهناك علاقة احترام وتقدير بين المعلم والطالب لأنه كان يقوم بدوره بشكل صحيح وكان التعليم ناجح، وظهر ذلك في خروج العديد من المبدعين في المجالات المختلفة كافة، وإن كان أحيانا قد يشوب دور المعلم قصور، فقد كان البيت يعالجها، لدوره الكبير أيضاً في التعليم وبالعكس، فدور المعلم ودور البيت كانا يتكاملان معاً للوصول في النهاية إلى النتيجة المرجوة، لذا فإن المعلم قديماً كان له دور في إنجاح التعليم وأثره في المجتمع. (محمود عبدالقادر، 1988م، ص 98)

أما حديثاً فقد المعلم قيمته ومكانته، وذلك لافتقاده لدوره، فمنذ ظهور الدروس الخصوصية بشكل كبير، أصبح المعلم لا يقوم بدوره في المدرسة فقد أصبحت المدرسة وسيلة يحصل من خلالها على طلاب لدروسه الخاصة، وذلك سعياً وراء المال، ومن ثم فكيف يحترم الطالب المدرس وهو يعطي له أجراً شهرياً، وقد أفقدت الدروس الخصوصية المعلم قيمته وصورته أمام الطلاب ودوره في التعليم ودور التعليم ذاته، لذلك فإن الدروس الخصوصية أفسدت التعليم، وأطاحت بهيئة المعلم، فما هي أسبابها؟ (سمعان 1975 - ص 76).

إن أسباب ظاهرة الدروس الخصوصية من وجهة نظري جزءاً منها يرجع إلى الأسرة والآخر يرجع إلى المعلم والمدرسة، أما الأسرة فإنها وسيلة كي تستريح من متابعة الأبناء، فهناك الدرس الخاص الذي من وجهة نظرهم يقوم بدور البيت والمدرسة، أما المعلم فهي وسيلة لتحسين دخله، ولكنها مع الوقت أفقدته قيمته ومكانته، وأصبح كالتاجر يبيع ويشترى بالعلم، أما المدرسة فقد فقدت الرقابة على المدرس من حيث الدور التعليمي، ومن ثم فإن ما سبق يعد من أسباب تدهور التعليم في مصر. (محمود أحمد موسى: 1987م ص 98)

يمكن القول إجمالاً، أن قديماً كان التعليم ناجحاً لنجاح كلاً من دور المعلم ودور البيت، حتى في البيت الأمي كان يتم متابعة الطالب من خلال الرجوع إلى المعلم والمدرسة، أما حديثاً فقد انهار التعليم لعدم قيام المعلم بدوره في المدرسة والاتجاه للدروس الخصوصية والتي أفقدت قيمة المعلم وهيئته وأفقدت العلاقة بين الطالب والمعلم، فلم يعد الطالب يحترم المعلم، وكذلك عدم قدرة قيام البيت بدوره

لكثرة مشاغل الحياة، والبحث عن المال بكل السبل، ووجود نظرة بأن المال يمكنه تعويض كل ما فقد. وعلى الرغم من ذلك، إلا أنه ليس من الصحيح التعميم فما زال هناك معلمون يقومون بدورهم بشكل صحيح، وكذلك آباء وأمهات يقومون بدورهم الذي يتكامل مع دور المعلم ولكن مثل هذه الفئات قليلة. ومن المعلوم أن المعلم صاحب رسالة مقدسة وشريفة على مر العصور والأجيال، وإذا أمعنا النظر في معاني هذه الرسالة المقدسة والمهنة الشريفة خلصنا إلى أن مهنة التعليم التي اختارها المعلم وانتمى إليها، إنما هي مهنة أساسية وركيزة هامة في تقدم الأمم، فهو معلم الأجيال ومربيها، ولكن النظرة قد اختلفت باختلاف الزمان والمكان من حيث الأدوار التي يؤديها. (كمال عبد الحميد، 2004، ص90)

ثانياً: المعلم في ظل التقدم العلمي والتكنولوجي الحديث

تطور هذا المفهوم في عصر التربية الحديث، وأصبح يُنظر إلى المعلم على أنه معلم ومربي في آن واحد، فعلى عاتقه تقع مسؤولية الطلاب في التعلم والتعليم والمساهمة الموجهة والفاعلية في تنشئتهم التنشئة السليمة، من خلال الرعاية الواعية والشاملة للنمو المتكامل للفرد المتعلم «روحياً وعقلياً وجسماً ومهارياً ووجدانياً» إضافة إلى دور المعلم في مجال التفاعل مع البيئة وخدمة المجتمع والمساهمة في تقدمه ورقته.

ويطلب من المعلم تجاه هذه الأدوار والمهام التي يؤديها ويمثلها، أن يكون بمثابة محور للعمل في المدرسة وعمودها الفقري، وترتكز قيمته على وعيه وإمامه بمسؤولياته الجسام، الجديدة، والمتطورة، والشاملة، والمتناسبة مع روح العصر في تحقيق الأهداف التربوية بجوانبها المختلفة، والمشاركة الفعالة والإيجابية من خلال عمله كعضو في المؤسسة التعليمية، في إعداد المواطن الصالح الذي يعرف ما له وما عليه، ويكون ذلك برعاية النمو الشامل للتلاميذ المتعلمين جسماً، وعقلياً، وانفعالياً.

وبشكل عام فإن النظرة الحديثة للمعلم تتمثل باعتباره معلم تراث، معلم قدوة ويمثل دعامة أساسية من دعائم الحضارة، فهو صانع أجيال، وناشر علم، ورائد فكر، ومؤسس نهضة، وإذا كانت الأمم تقاس برجالها، فالمعلم هو باني الرجال، وصانع المستقبل، ولا عجب إذ ينادي رفاعة الطهطاوي بأن المعلمين هم خير من يمشى على تراب الأرض.

ثالثاً: الأدوار التي يمثلها المعلم

يمثل المعلم في العصر التربوي الحديث عدة أدوار تربوية اجتماعية تسير روح العصر والتطور، منها:

1- دور المعلم كناقل معرفة: في هذا الدور لم يعد المعلم موصلاً للمعلومات والمعارف للطلاب ولا ملقناً لهم، لقد أصبح دور المعلم في هذا المجال مساعداً للطلاب في عملية التعلم والتعليم، حيث يساهم الطلاب في الاستعداد للدروس والبحث والدراسة، مستنيرين بإرشادات وتوجيه معلمهم الكفء الذي يعي الأساليب التقنية وتكنولوجيا التعليم، ولديه القدرة والمهارات الهادفة في معاونه الطلاب على توظيف المعرفة في المجالات الحياتية المتنوعة، إضافة إلى قدرة المعلم على صياغة الأهداف الدراسية والتربوية والعمل على تحقيقها من خلال الدرس والحصة والنشاطات الصفية واللا صفية، لذا فإن المعلم في هذا المجال يحتاج إلى التطور والتجديد باستمرار لتحقيق الأهداف التعليمية العلمية.

2- دور المعلم في رعاية النمو الشامل للطلاب: من المعروف في العصر التربوي الحديث أن الطالب محور العملية التربوية بأبعادها المتنوعة، وتهدف هذه العملية أولاً وأخيراً إلى النمو الشامل للطلاب "روحياً، وعقلياً، ومعرفياً، ووجدانياً" وبما أن المعلم فارس الميدان التربوي والعملية التربوية، فهو مسؤول عن تحقيق هذه الأهداف السلوكية، من خلال أدائه التربوي الإيجابي، سواء أكان خلال الموقف التعليمي داخل غرفة الصف أو خارجها في المجتمع المدرسي والمحلي، كل ذلك يتطلب من المعلم أن يضمن خطته سواء أكانت يومية أو أسبوعية أو شهرية أو سنوية، ولتحقيق الأهداف السلوكية التي تساعد في النمو المتكامل للطلاب وتنشئته تنشئة سليمة في هذا المجال، يتطلب من المعلم أن يكون قادراً على تحليل المناهج والمقررات التي يدرسها عاملاً على إثرائها وتوظيفها لخدمة الطلاب، كما ويترتب عليه وضع الخطط الهادفة للأنشطة الصفية واللا صفية التي تساعد في توظيف المعرفة وربطها بالواقع الحياتي الذي سيساهم به الطالب عندما يصبح أهلاً لذلك. ويطلب من المعلم في هذا الدور أن يكون ذا علاقات إنسانية طيبة مع الطلاب والمجتمع المدرسي بأكمله، ليتمكن من تحقيق إيجابيات هذا الدور.

3- دور المعلم كخبير وماهر في مهنة التدريس والتعليم: يجب أن يسعى المعلم دائماً للنمو المهني والتطور والتجديد في مجال الاطلاع على خبرات المهنة الحديثة والمتجددة، كما ويجدر به، ويتطلب منه، أن يعي الأساليب والتقنيات الحديثة، ليقوم بنقل الخبرات المتطورة إلى طلابه بشكل فعال وإيجابي، وأن يكون عصرياً في توظيف تكنولوجيا التعلم والتعليم المبرمج والأجهزة الإلكترونية الأخرى، ومتجديداً

ومسائراً لروح العصر في أساليبه ومهاراته التعليمية ليستطيع بالتالي من المساهمة الفعالة في تحقيق الأهداف السلوكية التربوية المرجوة.

4- دور المعلم في مسؤولية الانضباط وحفظ النظام: يعتبر المعلم مساعداً ووسيطاً لتحقيق سلوك اجتماعي إيجابي لدى الطلاب قوامه الانضباط والنظام، بحيث لا يتأتى ذلك من خلال الأوامر والتسلط، بل من خلال إشاعة الجو الديمقراطي الهادف لرعاية الطلاب في هذا المجال بحيث يساهم الطلاب في مشروعات وقرارات حفظ النظام والانضباط في حدود مقدرتهم وإمكانياتهم بشكل عام، فالطالب الذي يساهم في صنع القرار يحترمه ويطبقه. فمثلاً عندما تكون في المدرسة ظواهر شغب ومخالفات للقوانين والتعليمات وخرق لأنظمة الدوام، يقع على عاتق المعلم إشراك الطلاب في دراسة الأسباب وعمل البحوث بشأنها، وتتخذ التوصيات والاقتراحات بشأن العلاج ولا بد من توجيه وإرشاد المربي في هذه الفعاليات والإجراءات.

5- دور المعلم كمسؤول عن مستوى تحصيل الطلاب وتقويمه: إن مستوى التحصيل الجيد في المجالات التربوية المتنوعة معرفية ووجدانية ومهارية، يعتبر هدفاً مرموقاً يسعى المعلم الناجح لمتابعته وتحقيقه، مستخدماً كل أساليب التقنية وتكنولوجيا التعليم في رعاية مستوى تلاميذه التحصيلي على مدار العام الدراسي، بل والأعوام الدراسية، وذلك في مجال ما يدرسه من مناهج ومقررات، فالمعلم الناجح هو الذي يوظف اللوائح المتعلقة بتقويم الطلاب في المجالات المعرفية والوجدانية والمهارية بشكل موجه وفعال، ويلزمه في هذا المجال فتح السجلات اللازمة لتوثيق درجات الطلاب حسب التعليمات، إضافة إلى فتح السجلات التراكمية لمتابعة سلوك الطلاب وتقويمه كما ويتطلب منه وضع الخطط اللازمة لمعالجة حالات الضعف وحفز حالات التفوق.

وعلى المعلم في هذا المجال، القيام بأبحاث ودراسات إجرائية لحالات التأخر في مجالات التحصيل المعرفي أو المجالات السلوكية الأخرى متعاوناً بذلك مع زملائه وإدارة المدرسة ومع الأسرة. وتجدر الإشارة في هذا المجال أن يتبع المعلم الأساليب المتطورة والحديثة في مجالات القياس والتقويم، ويجب أن يكون المعلم حاكماً، نزيهاً، وقاضياً عادلاً في تقويمه لطلابه.

6- دور المعلم كمُرشد نفسي: على الرغم من صعوبة قيام المعلم بدور إرشادي وتوجيهي للطلبة، إلا أنه يجب عليه أن يكون ملاحظاً دقيقاً للسلوك الإنساني، كما يجب عليه أن يستجيب بشكل إيجابي عندما تعيق انفعالات الطالب تعلمه، ويجب عليه معرفة الوقت المناسب لتحويل الطالب للأخصائي النفسي

طالباً المساعدة.

7- دور المعلم كنموذج: بغض النظر عما يفعله المعلم داخل أو خارج الصف، فإنه يعتبر نموذجاً للطلاب، ويستخدم المعلمون النمذجة بشكل مقصود، فمثلاً العروض التي يقدمها المعلم في مادة التربية البدنية أو الكيمياء أو الفن، تعتبر أمثلة مباشرة للنمذجة. وفي مرات عديدة يكون المعلم غير مدرك لدوره كنموذج سلوكي يحتذى به من قبل طلبته، فعندما يدخن المعلم أمام طلبته، أو يستخدم ألفاظاً نابية مع طلبته، فإنه لا يدرك تأثير ذلك على سلوك طلبته المستقبلي.

8- دور المعلم كعضو في مهنته: لا بد من انتماء المعلم للمهنة التي يعمل بها، فينتسب إلى نقابتها، ويحافظ على شرفها وسمعتها، ويسعى على الدوام بأن ينمو ويتطور من خلال جمعيات المعلمين ونقاباتهم، لأن هذه المؤسسات تسعى لتطوير وتجديد منتسبيها من المعلمين من خلال اللقاءات والندوات والنشرات، كما أن المعلم مُطالب بالمساهمة في نشاط هذه المؤسسات والجمعيات، لما له من مردودات إيجابية في مجال النمو المهني.

9- دور المعلم كعضو في المجتمع: بأن يكون عضواً فعالاً في المجتمع المحلي، بحيث يتفاعل معه فيأخذ منه ويعطيه، فالمعلم في المفهوم التربوي الحديث ناقل لثقافة المجتمع، فكيف يكون ذلك إذا لم يساهم المعلم في خدمة هذا المجتمع في مناسباته الدينية والوطنية والقومية، إضافة إلى فعالياته الاجتماعية الأخرى، عن طريق مجالس الآباء والمدرسين، والانضمام إلى الجمعيات الخيرية الموجهة لخدمة المجتمع، والتعاون مع المؤسسات التربوية والمتخصصين الآخرين في المجتمع. (ابراهيم الغمري 1982، ص139)

رابعاً: خصائص المؤسسة التعليمية العصرية

• تقديم الوسائل التعليمية الأفضل وطرق التدريس أكثر حيوية وتقدماً، لما لها من دور فعال في نجاح التنمية المجتمعية والنهوض بمستوى الموارد البشرية.

• تطوير مهارات وفكر الطلاب من خلال البحث عن المعلومات باتباع أسلوب البحث والدراسة اعتماداً على طريقة الحوار والنقاش بأي مادة علمية تطرح، واستدعائها باستخدام تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات والإنترنت في أي مجال أو مادة تعليمية.

«فقد تم في إنجلترا على سبيل المثال تصميم شبكة قومية متاحة لمساعدة المعلمين على نشر خطط الدروس، والتدريس الاختياري، لنقل مصادر المعلومات من دفتر التمرينات إلى الدروس المشروحة». (كمال عبد الحميد، 2004 ص54)

إن عملية إدارة الصف لا تتوقف عند حفظ النظام والانضباط ، بل تتعدى ذلك إلى مهام وأعمال أخرى كثيرة. فإدارة الصف تشتمل على جوانب كثيرة منها :

1- حفظ النظام: يحتاج المعلم والتلاميذ إلى جو يتسم بالهدوء حتى يتم التفاعل المثمر فيما بين المعلم والتلاميذ من ناحية ، وبين التلاميذ أنفسهم من ناحية أخرى ، ذلك التفاعل الذي يكون نتاجه التعلم كهدف رئيسي للمؤسسة التعليمية.

إن حفظ النظام لا يعني الصمت التام الذي يكون مصدره الخوف من المعلم ، بل الهدوء والنظام الذي ينبع من رغبة التلاميذ أنفسهم في أن يتعلموا وأن يستغلوا كل فرصة تتاح لهم للتقدم والنمو. مما يجعل حفظ النظام قائماً على أساس الاحترام المتبادل بين المعلم وتلاميذه وبين التلاميذ أنفسهم.

2- توفير المناخ العاطفي والاجتماعي: يصعب على المعلم أن يدير صفّاً دراسياً لا تسوده علاقات إنسانية سوية ، ومناخ نفسي واجتماعي يتسم بالمودّة والراحمة والوئام ، فالمناخ العاطفي شيء يصعب وصفه ولكن يمكن الإحساس فيه بمجرد دخولك حجرة الدراسة ، وكلما تقدم التلاميذ في السن وبالمرحلة الدراسية ، كلما أصبح بالإمكان تكوين جماعات صداقة وعمل ، وعلى المعلم أن لا ينزعج من ذلك بل عليه أن يسعى إليه ويشجعه. ولا شك أن المعلم ليس في معركة مع تلاميذه حتى يخشى تضامنهم وتآلفهم. فالتعاون يجب أن يسود بين تلاميذ الصف فيساعدون بعضهم بعضاً ويتحدثون فيما بينهم بحسب قدرة كل واحد منهم وإمكاناته ، مع توفير فرص التنافس بين التلاميذ أنفسهم حيث إن دافعية التلميذ تزداد نحو التعلم والإنجاز ، إذا شعر بأنه عضو فاعل في الجماعة ، ويعتبر الانتماء الاجتماعي من الدوافع المهمة للتعلم.

المحور الثاني: الصفات القيادية للمعلم الناجح

أولاً: مفهوم القيادة

هنالك وجهات نظر عديدة لكثير من الباحثين في تحديد مفهوم لقيادة تبعاً لمنطلقاتهم الفكرية ، إذ لا يوجد تعريف واحد يتفق عليه هؤلاء الباحثين ، ولغرض التوصل إلى تعريف مفيد للقيادة لا بد من أن نفهم المصطلحات الرئيسة لمفهوم القيادة... إذ يرى (شو 1986) «بأنها العملية التي من خلالها يمارس عضو جماعة تأثيراً إيجابياً على باقي أعضاء الجماعة» (شو 1986 ، ص 667)

كما يذكر (محمد حسن ، 1985) بأنها «الجهود المبذولة للتأثير على تغيير سلوك الناس من أجل

الوصول إلى أهداف منظمة». (محمد قاسم القريوتي 1997، ص 138)

ويعرفها (تيد Tead، 1985) بأنها «مزيج من السمات التي تمكن الفرد من حث الآخرين على إنجاز المهام الموكلة إليهم».

ويعرفها أيضاً (محمود سلمان، 2004) بأنها «عملية التأثير على نشاط مجموعة منظمة في مهمة تحديدها للأهداف وتحقيقها لهذه الأهداف». (محمود سلمان العميان 2004، ص 257)

ونلاحظ من خلال التعريفات السابقة، بأن القيادة هي العنصر المؤثر والرئيسي في نشاطات وأعمال المرؤوسين، لأن القيادي الناجح يمكنه أن يكسب ثقة من يقوده، ويحصل عليها من خلال الحكم الصائب والتقدير الصحيح للأمور التي يعالجها مع الآخرين، والتصور المسبق للأهداف الآنية والبعيدة التي يعمل الجميع من أجل الوصول إليها.

ثانياً: نظريات القيادة

يلعب القائد دوراً مهماً في تحقيق أهداف الجماعة، ونظراً لأهمية الدور الذي يلعبه بالتأثير في سلوك أعضاء الجماعة، لذا فقد قام العديد من الباحثين بدراسة ظاهرة القيادة والتعرف على جميع المتغيرات المرتبطة بها ومدى فاعليتها، حيث تعددت نظريات القيادة.

منذ بداية القرن العشرين استمر تطور النظريات القيادية حتى أواسط العقد الأخير من القرن العشرين، وبالرغم من كثرتها وصعوبة الإلمام بها جميعاً ضمن نماذج النظرية المعروفة في أدبيات القيادة المعاصرة، إلا أن تسلسل إدراجها لم يتعد عن التقسيم الآتي: (محمود سلمان العميان 2004، ص 257)

1- نظرية السمات الشخصية: تقوم هذه النظرية على افتراض بأن هناك مجموعة من الصفات والخصائص التي تفسر القدرات القيادية عند البعض وهي في مجموعها تكون ما يمكن تسميته بالعظيم العظيم. محمد قاسم القريوتي؛ السلوك التنظيمي لدراسة السلوك الإنساني الفردي والجماعي في المنظمات الإدارية. ولقد اعتقد أنصار هذه النظرية بأن القائد يتصف بسمات جسمية من حيث الطول أو الحيوية، وسمات عقلية من حيث الذكاء العالي والقدرة على التنبؤ بالأحداث، ومستويات عالية من الإدراك والتفكير، وسمات انفعالية وقوة الإرادة والثقة بالنفس، وسمات اجتماعية كالتعاون مع الجماعة والميل إلى الانبساط والمرح، وسمات عامة مثل حسن المظهر والأمانة والتمسك بالقيم والتواضع (عبد الحفيظ، باهي 2001، ص 55).

2- النظرية الوظيفية: بزيادة الاهتمام بدراسة القيادة، أصبح من الطبيعي توجيه الاهتمام للخصائص القيادية داخل نطاق الجماعات المعنية، إذ سُلط الضوء على هذه الجماعات وهي تقوم بنشاطها، مما ينتج عنه التركيز على ملاحظة سلوك أفرادها، وفصل السلوك القيادي عن غير القيادي، ووصف التفاعل الاجتماعي بين القادة والتابعين لهم.

ويرى أصحاب هذه النظرية، أن جميع الوظائف القيادية يمكن أن يتحمل مسؤوليتها فرد واحد (القائد)، ويمكن أن يقوم بتلك الوظائف عدة أفراد، ويتحدد ذلك في ضوء الأهداف المطلوب تحقيقها، وطبيعة الموقف الاجتماعي وخصائص الأفراد. (عبد الحليم عباس 1981، ص 74)

3- النظرية الموقفية: تقوم هذه النظرية على أساس أن أي قائد لا يمكن أن يظهر كقائد، إلا إذا تهيأت في البيئة المحيطة به ظروف مواتية لاستخدام مهارته وتحقيق تطلعاته، بمعنى آخر إن ظهور القائد لا يتوقف على السمات الشخصية التي يمتلكها بل على العوامل والظروف التي تتعلق بالموقف الذي يكون فيه وعلى هذا يمكن القول أن لكل موقف قيادي سمات محددة يتم في ضوءها اختيار القائد المناسب، وأن القائد الذي لا يصلح لأن يشغل منصباً قيادياً في موقف معين قد لا يصلح لشغل منصب ثاني في موقف مختلف ومغاير. (حامد عبد السلام 1984، ص 304)

4- النظرية التفاعلية: يرى أنصار هذه النظرية بأن القيادة عملية تفاعل بين الشخص والموقف، وتفسر القيادة من وجهة النظر هذه بأنها محصلة تفاعل بين مواقف تستدعي الابتكار والإبداع وبين مهارات إنسانية قادرة على التفاعل مع هذه المواقف. فالقيادة تصبح هنا الوظيفة التي تساعد الجماعة على تحقيق أهدافها من خلال الاستفادة من مواقف معينة وحشد التأييد لحل مشاكل تنظيمية معينة سواء كانت تتعلق بالإنتاج أو بنمط عمل أو بمناخ تنظيمي. (طارق عبد الحميد البدرى 2001، ص 59)

ومن أهم الاتجاهات والأبحاث في النظرية التفاعلية أنها تستعرض إسهامات وتحاليل حسب ما جاء بنتائج دراسة (سام فورد وهمفل) عن الأبعاد والخصائص التي يمكن على أساسها تحديد وضع الجماعة لعمل معين ملائماً لتمكين القائد من التفاعل معها، ومن أهم الأبعاد والخصائص ما يأتي: (عبد الحليم عباس 1981، ص 74)

- الأفراد العاملون.
- المناخ التنظيمي.
- مدى التنسيق والتعاون بين الأفراد والعاملين.

- مدى الاختلاف في وجهات نظر الأفراد والعاملين.

5 - نظرية الرجل العظيم: تُعدّ أولى النظريات التي ظهرت في مجال القيادة؛ إذ يرجع ظهورها إلى (توماس كاريل) عام 1910، عندما بيّن أن التقدم الذي حدث في العالم هو من إنتاج رجال عظماء، بمعنى أن القائد يولد بخصائص قيادية معينة لا يتصف بها غيره.

وقد عمل (جونتين) دراسات عديدة حول هذا التصور، عندما أكد على العامل الوراثي في بروز القائد؛ إذ يشيع وجودهم في أسر معينة، ويذكر مؤيدوا هذا الاتجاه عدداً من الأسماء للقادة الكبار الذين لهم تأثيراً كبيراً في مجتمعاتهم، إلا أن هذه النظرية لا تفسر مفهوم القيادة تفسيراً كاملاً، حيث أن كثيراً من الأفراد يتسمون بسمات شخصية تشابه خصائص القائد، إلا أنهم لا يكون لهم تأثيراً كبيراً في المجتمع. ويرى الباحث أن كل نظرية من نظريات القيادة السابقة تفسر وإن كان ذلك بشكل جزئي ظاهرة القيادة، والحقيقة الإضافية أنه لا الصفات ولا المواقف لوحدها أو التفاعل بين اثنين كافية لتفسير ظاهرة الانقياد والقيادة، لأن الانقياد من قبل جماعة ما لا يحصل إلا إذا كان القائد يقدم للتابعين أو لأعضاء الجماعة مجموعة من المنافع ويخدم مصالحهم أكثر مما يطلب منه، ويضاف إلى ذلك أن الشخص المؤهل للوصول إلى مرتبة القيادة لا بد أن يكون قدوة لأعضاء المجموعة بحيث لا يتوقع للتبعية الطوعية أن تتأتى لشخص يخالف بأفعاله ما يطلب من المرؤوسين تحقيقه وهذا ما يمكن أن يتصف به المديرين وليس القياديين بالمعنى المطلوب. (الجوسي وجاد الله 2000، ص 144)

المحور الثالث: الاستراتيجيات التعليمية الفعالة للمعلم الناجح

مقدمة

نعيش هذه الأيام، اتساعاً في الفجوة بين احتياجات الطلاب التعليمية - التربوية، وبين قدرات المعلمين المهنية، على مواكبة التغيرات الحضارية السريعة. حيث تزداد الحاجة إلى توظيف العديد من الوسائل والأساليب والاستراتيجيات التربوية الحديثة، للسعي نحو تطوير مهارات الطلاب على التفكير والبحث والنقد والإصغاء والانضباط، إلى الحد الأقصى الممكن. ومن أجل الوصول إلى المرحلة المرجوة؛ فعلى المعلم تطوير مهاراته في كافة المجالات التربوية، والاتجاهات المتعلقة بسبر أعماق الطلاب ومعرفة أرقى السبل للوصول إلى عقولهم وقلوبهم. لقد غدت المسيرة التعليمية، في عصرنا هذا، مشروعاً إنسانياً طويلاً الأمد، يحتاج إلى تحريك طاقات العلم والبحث والإبداع الداخلية للطلاب، من

أجل مدّه بالدافعية والرغبة لتحقيق ذاته. ومع ذلك ، فإن الاتجاه التربوي السائد في العديد من المؤسسات التربوية الحالية ، ما زال يعتمد على طرق التلقين والتعليم التقليدية ، التي تقلل من شأن الطالب ، وتصنع منه متعلماً اتكالياً سلبياً ، ينتظر دوره دوماً للمشاركة ، وفي الوقت الذي يحدهه المعلم ، ووفقاً لما يراه. وقد يؤدي هذا ، إلى كبت مواهبه ، وإطفاء الشعلة الإبداعية لديه.

إن مصادر المعرفة والعلم المتوفرة للطلاب في هذه الأيام ، متنوعة ووفيرة ، ويمكن الوصول إليها بطرق سهلة وجذابة ، دون الاعتماد على المعلم للحصول عليها. لذا لم يعد دور المعلم الهام ، مقتصرًا على توصيل المعلومات فقط ؛ بل يتعدى ذلك بكثير. إذ أنه صار مسؤولاً عن بناء شخصية الطالب الباحث والمفكر والناقد والمستقل ؛ الذي يستطيع الوصول إلى المعلومات وتوسيع آفاقه ذاتياً.

أولاً: ما هي الاستراتيجيات التعليمية؟

بداية وقبل التعمق في طريقة استخدام الاستراتيجيات التعليمية ، لا بد من التطرق إلى ماهية الاصطلاح. حيث يقصد بالاستراتيجية التعليمية (Strategy Teaching) ، كل ما يتعلق بأسلوب توصيل المادة للطلاب من قبل المعلم لتحقيق هدف ما ، ويشمل ذلك جميع الوسائل التي يتخذها المعلم لضبط الصف وإدارته ؛ إضافة إلى الجو العام الذي يعيشه الطلبة والترتيبات الفيزيائية التي تساهم بعملية تقريب الطالب للأفكار والمفاهيم المبتغاة. حيث تعمل الاستراتيجيات بالأساس على إثارة تفاعل ودافعية المتعلم لاستقبال المعلومات ، وتؤدي إلى توجيهه نحو التغيير المطلوب. وقد تشمل الوسائل ، أو الطرائق أو الإجراءات التي يستخدمها المعلم ، على طريقة الشرح التلقيني (المواجهة) ، أو الطريقة الاستنتاجية أو الاستقرائية ؛ أو شكل التجربة الحرة أو الموجهة... إلخ ، من الأشكال التقليدية أو الحديثة المقبولة (p78) ، Scruggs ، (1994).

إنّ الخطة التي يقوم بها المعلم لتنفيذ هدف تعليمي ، هي الاستراتيجية التعليمية ؛ وقد تكون الاستراتيجية سهلة أو مركبة. كما وأنّ الاستراتيجيات التعليمية تعتمد على تقنيات ومهارات عدة ، يجب أن يتقنها المربي ، عند توجيهه للعمل الميداني مع المتعلمين. وقدرة المعلم على توظيف الاستراتيجية يعني معرفة متى يتم استخدامها ، ومتى يتم استخدام غيرها أو التوقف عنها.

وتشمل الاستراتيجيات التعليمية أيضاً ، قدرات المعلم على توزيع الوقت بالشكل السليم لتوصيل المادة ، والانتقال بين الفعاليات بشكل انسيابي ، ومثير للتلاميذ. وبالإضافة إلى ذلك ، فهي تشمل الإجراءات المتعلقة بكيفية توزيع أماكن الطلبة وشكل الجلوس.

وجدير بالإشارة ، التنويه للخلط الذي يرتكبه المعلمين ، ما بين الاستراتيجيات والوسائل التعليمية.

إذ أن الوسيلة التعليمية (وسيلة الإيضاح)، هي الوسيلة التي من خلالها، يبسط المعلم المفاهيم التعليمية، ومن خلال عرضها أمام الطلاب يجعل فهمها أسهل. كما وأنّ الوسيلة، هي أداة أو مادة يستعملها الطالب في عملية التعلم واكتساب الخبرات وإدراكها بسرعة، وتطوير ما يكتسب من معرفة بنجاح. ويستعملها المعلم لتتيح له جواً مناسباً للعمل بأنجح الأساليب، وأحدث الطرق للوصول بتلاميذه إلى الحقائق والتربية الأفضل بسرعة. (أبو هلال 1993، ص 87)

كما وأن الزيود (1993) يعرفها على أنها «كافة الوسائل التي يمكن الاستفادة منها في المساعدة على تحقيق الأهداف التربوية المنشودة من عملية التعلم، سواء أكانت هذه الوسائل تكنولوجية كالأفلام، أو بسيطة كالسبورة والرسوم التوضيحية، أو بيئية كالأثار والمواقع الطبيعية» (الزيود 1993، ص 145). وللوسائل التعليمية أشكال وأنواع عدة، منها الوسائل السمعية والبصرية (كالمسجل والراديو)، ومنها البصرية (كالتلفاز والفيديو)، ومنها التكنولوجية، كالحاسوب واستخداماته المختلفة. ومنها الطبيعية الميدانية كالمجسمات والأشكال المختلفة الثابتة والمتحركة المعروضة بالمتاحف والمسارح والحدائق. بينما الاستراتيجيات التعليمية هي طريقة عرض الوسائل، والجو المرافق لها، وطريقة توزيع الطلاب، ما قبل أو ما بعد عرض الوسائل. مثلاً: توزيع الطلاب إلى مجموعات، لحل أسئلة مختلفة حول القصة، تعتبر إحدى الاستراتيجيات التي تنفذها المعلمة، لتوصيل مفاهيم القصة. (الزيود، فهمي 1993، ص 76)

ثانياً: العوامل المؤثرة على اختيار المعلم للاستراتيجيات التعليمية

إنّ الاستراتيجية التي يختارها المعلم لتوصيل الأفكار والحقائق، ضرورة وهامة جداً لضمان سبل توصيل المعلومة بطريقة سلسلة وبمبسطة للتلاميذ. وهذا يتعلق بالعديد من العوامل، ومنها ما يتعلق بالأهداف والمادة التعليمية، وطبيعة المتعلمين، وكذلك باتجاهات المعلم الفكرية وفلسفته التربوية. وسنركز على الجوانب المتعلقة بالأهداف والمادة التعليمية، وكذلك طبيعة المتعلمين لعلاقتها المباشرة بالموضوع المطروح (P Campbell . B، M. 1995، P90)،

من أهم العوامل المؤثرة على اختيار المعلم للاستراتيجيات التعليمية:

1- الأهداف والمادة التعليمية: عندما نتطرق إلى الأهداف التربوية والتعليمية بشكل عام، نذكر العديد من النقاط المرتبطة ارتباطاً وثيقاً بها، وهي الفروقات الفردية بين الطلاب، والأنواع المختلفة من

الأهداف حسب تصنيفات بلوم، وهي المتعلقة بالأهداف المعرفية والنفس الحركية، والأهداف الوجدانية. ولا ننسى أن الأهداف التي نختارها تتعلق بالوضع الصحي للطالب والجيل الملائم، وطبيعة الإعاقة إذا كان طالباً معاقاً لأي شكل من أشكال الإعاقة. هذه العوامل الهامة وغيرها، مما يدفع المعلم إلى تحديد طبيعة المادة التي سيختارها، تؤدي دون شك، إلى اتخاذ القرار بشأن طبيعة الاستراتيجيات الفضل للوضع التعليمي. (Scruggs 1994 p 65)

تتحكم كل هذه الظروف المذكورة، بطبيعة الاستراتيجيات التي يمكن أن يتخذها المعلم في طريقة توصيل المادة. فإذا كان الهدف معرفياً - على سبيل المثال - الإجابة على أسئلة قطعة قراءة، فإن الاستراتيجية ستكون، على الأغلب، من خلال البحث في النص الموضوع أمام الطالب، وبالإمكان القيام بذلك من خلال مناقشة المجموعة إذا كان الدرس عن طريق المجموعات والحصول على الإجابة. أما إذا كان الهدف، تعليم الطفل الإمساك بالكرة بيد واحدة، أو ركل الكرة بالرجل اليسرى، فإن هذا يدعو إلى اتخاذ استراتيجية مختلفة؛ أي التوجه إلى الساحة الرياضية أو الخارجية، وتنفيذ المهمة في الملعب وليس داخل الصف الضيق (Dean، J. 1983 p 99).

2- طبيعة المتعلمين: يختلف الطلاب عن بعضهم البعض، من خلال صفاتهم الفردية وأسلوب تعلمهم وطريقة استقبالهم للمعلومات. في الوقت الذي تتواجد به الكثير من الأساليب والطرائق البديلة التي يمكن للمعلم من خلالها أن يصل إلى الطلاب، وهناك العديد من أساليب التعلم التي تميز الطلاب عن بعضهم البعض. والعديد من الخواص التي يمكن تصنيف طرق تعلم الطلاب وفقها، منها الخواص المتعلقة بقنوات الاستيعاب، والمميزات المرتبطة بأنواع المحفزات، وكذلك المثيرات التي يتم استيعابها عبر قدرات الطالب على التفكير، مثل المعلومات المحسوسة والمجردة... إلخ. (Meltzer، 1996، p43)

فبعض الطلاب يتعلمون عن طريق حاسة معينة أكثر من الحواس الأخرى، أي أن بعض الطلاب الذين يستفيدون بشكل كبير من المعلومات السمعية لأن الوسيط السمعي قوي لديهم، ويطلق عليهم بالمتعلمين السمعيين. وهناك نسبة أخرى من التلاميذ ممن لديهم قدرات أقوى على الاستفادة من المعلومات البصرية، ويطلق على هؤلاء الطلاب بالمتعلمين البصريين. بينما نجد البعض منهم يتعلمون عندما يلمسون الأشياء بأيديهم، أو يقومون بالتجارب بأنفسهم، ويطلق عليهم بالمتعلمين اللمسيين).

(Mastropieri A. & Scruggs، M 1994 p88)

المحور الرابع: شخصية المعلم ودورها في اختيار طريقة التدريس الناجحة

أولاً: شخصية المعلم وتأثيرها في سلوك الطلبة

لقد تطور العالم اليوم كثيراً وفي مجالات الحياة كافة، بفضل ما توصل إليه العلم من ابتكارات وأساليب كُرست جميعها لخدمة الإنسان واحترام إنسانيته من خلال الخدمات التي تقدم إليه. والفضل في كل ذلك يعود إلى التعليم وأساليبه المتبعة في إعداد النشء وتربيته التربية الصحيحة التي تؤهله أن يكون إنساناً ناجحاً يفيد نفسه وشعبه ووطنه، وتُعدّ المدرسة من أهم المؤسسات الاجتماعية التي تؤدي دوراً في حياة التلامذة، فالبيئة المدرسية أكثر تبايناً واتساعاً من البيئة المنزلية، وأكثر خضوعاً لتطورات المجتمع الخارجي من البيت، وأسرع تأثيراً واستجابة لهذه التطورات. وهي تترك آثارها القوية على اتجاهات التلامذة وعاداتهم وآرائهم، لكنها إحدى القناطر (المهمة) التي يعبرها التلامذة من المنزل إلى المجتمع الواسع، والمدرسة بمختلف مستوياتها تهتم بتطوير شخصيات التلامذة من جميع الجوانب، بما يجعلهم قادرين على التوافق الاجتماعي كما أن لها دوراً في تحديد ميول التلامذة العلمية والمهنية، وتحقيق المدرسة لهم ألواناً مختلفة من النشاط الاجتماعي الذي يساعدهم على سرعة النمو واكتمال النضج، وهناك إجماع بين التربويين على أن المعلم هو أحد العوامل الرئيسة المؤثرة في سلوك وشخصية (التلاميذ) إن لم يكن أهمها جميعاً. (أسامة كامل راتب 1995، ص 61)

إن (المعلم المدرس) أهم عنصر في المدرسة، ولشخصيته تأثير كبير في سلوك التلامذة، حيث لا يمكن تحقيق مواقف تعليمية جيدة من دونه، وله دور بالغ في القيادة الجماعية للمدرسة، فهو أكثر الأفراد اتصالاً (بالتلاميذ) لوجوده معهم وقتاً غير قصير، وتفاعله المستمر معهم، ولا بد أن تتأثر شخصياً قيمهم وسلوكهم بخصائصه الشخصية، وأسلوبه في التعامل داخل الصف وخارجه، فالمعلم الذي يتمتع بخصائص شخصية مرغوبة من (التلاميذ) يكون أكثر قدرة على إحداث تغيرات في سلوكهم، كما يكون أكثر قدرة على إثارة اهتمامهم وتوجيههم الوجهة الصحيحة المرغوبة. وتتيح العلاقات الإيجابية التي تقوم بين المعلم والتلاميذ فرصة في أن يتعلموا كيف يقودون ويوجهون أنفسهم اقتداءً بمعلميهم، إذ تعتبر الخصائص التي يتمتع بها المعلم والمفضلة عندهم، بما فيها أناقته وهندامه التي يهتم بهما، وهدوءه، واتزانه، وشعوره بالمسؤولية تجعلهم يقتدون به، إذ أنهم في هذه المرحلة العمرية يجتازون فترة انتقالية يؤكدون فيها ذواتهم ويسعون إلى تقليد النماذج السلوكية للكبار الذين تأثروا بهم.

وتؤثر شخصية المعلم وطريقة معاملته للتلاميذ في تحديد اتجاهاتهم نحو معلميهم، ونحو المدرسة،

والحياة العملية في المستقبل. ومن السمات التي يجب أن تتحلى بها شخصية المعلم حسن معاملته الإنسانية للتلاميذ، وعدم التفرقة بينهم، وتشجيعهم، كون المعلم مرحاً ومحباً لتلاميذه، فشخصية المعلم شخصية متميزة ومحترمة في المجتمع، وما أجل وأنبأ تلك الرسالة التي يحملها المعلم، وماذا يترتب عليه من أن تتحلى شخصيته بالقيم والصفات النبيلة كافة، والابتعاد عن كل تأنيب وتحقير ليكون قدوة لتلاميذ يقتدون به في حياتهم.

إن من سمات الشخصية التربوية المتزنة والمحترمة للمعلم، اعتماد الأسلوب الصحيح للتربية، الذي يعتمد على فهم شخصية المتعلم وتأمل ميوله، ويمتلك شخصية لها عاطفة ورغبة وفكر، تجعل التلامذة يقتدون به ويتأثرون بشخصيته ويتذكرونه في حياتهم المستقبلية.

فالمعلم إنسان محترم ويقوم بواجب إنساني عظيم، ينير الدرب أمام الأجيال فيبذل الظلمة عنهم، ويعدهم الإعداد الصحيح للمستقبل، وعليه أن يعطي الصورة المثلى لشخصه، فالتلامذة وابتداءً من الصف الأول يراقبون معلمهم وينقلون كل تصرفاتهم إلى ذويهم، ابتداءً من الزي الذي يرتدونه والتصرف داخل الصف وخارجه، وهم يقتدون به وتبقى شخصيته في الذاكرة. فلك ولشخصيتك الفذة (http://www.azzaman.com/?p=19798) أخي المعلم كل التقدير والاحترام حيثما وجدت وعملت بين أبنائك التلامذة أبناء المستقبل.

ثانياً: خصائص المعلم الفعال وأثره على التلاميذ

مهنة التعليم لا تُساويها مهنة في الفضل والرفعة، ووظيفة المعلم من أشرف الوظائف وأعلاها، وكلما كانت المادة العلمية أشرف وأنفع، ارتفع صاحبها شرفاً ورفعةً، والمعلم إذا أخلص عمله لله، وغني بتعليمه، نفع الناس، ووعلمهم الخير؛ لقول النبي ﷺ في الحديث الصحيح «إنما الأعمال بالنيات».

ومهمة المعلم لا تقتصر على طرح المادة العلمية على طلابه فقط، بل هي مهمة عسيرة وشاقة - وهي يسيرة على من يسرها الله عليه - فهي تتطلب من المعلم صبراً، وأمانة، ونصحاً، ورعاية لمن تحته، ولو عدنا ما الذي ينبغي توفره في المعلم، لطال بنا المقام.

الخصائص الشخصية

يبدو من الدلائل المتوافرة والتي تم استعراضها فيما سبق، أن الخصائص المعرفية للمعلم، تلعب دوراً هاماً في نجاح العملية التعليمية، بيد أنها لا تشكل إلا جانباً واحداً من خصائص المعلمين التي تؤثر في فاعلية أعمالهم، فهناك جانب آخر أكثر تعقيداً، وهو جانب الخصائص الانفعالية أو غير المعرفية

والمعلقة ببعض السمات الشخصية للمعلمين الفعالين، إذ ينزع المعلمون كغيرهم من فئات الناس الأخرى، نتيجة تباينهم في العديد من الخصائص والسمات الشخصية، إلى إثارة مناخات صفية مختلفة لدى تفاعلهم وتواصلهم مع طلابهم. ومن أهم الخصائص الشخصية التي لها علاقة وتأثير واضح بالتعليم الناجح:

1- الاتزان والدفء والمودة: تشير دراسات عديدة إلى أن خصائص شخصية المعلم تؤثر في سلوك طلابه التحصيلي، وغير التحصيلي. فقد تبين أن الأطفال والمراهقين الذين يواجهون بعض الصعوبات المدرسية والمنزلية، قادرون على التحسن السريع عندما يراعاهم معلمون قادرون على تزويدهم بالمسؤولية. وقد تبين من البحوث والدراسات أن تلاميذ المعلمين المتصفين بالاتزان الانفعالي، يظهرون مستوى من الأمن والصحة النفسية، أعلى من الذي يظهره، تلاميذ المعلمين المتسمين بالتوتر وعدم الاتزان. كما تبين أن المعلمين الأكثر فعالية، يمتازون بالتسامح تجاه سلوك تلاميذهم ودوافعهم، ويعبرون عن مشاعر ودية حيالهم ويفضلون استخدام الإجراءات التعليمية غير الموجهة (كالمناقشة، والاستنتاج، والاستقراء) على الإجراءات الموجهة (كالمحاضرة، والتلقين) في تفاعلهم الصفّي، كما ينصتون لتلاميذهم ويتقبلون أفكارهم ويشجعونهم على المساهمة في النشاطات الصفية المختلفة. إن مثل هؤلاء المعلمين يمتازون بالتعاطف والدفء والمودة والاتزان. ويبدو أن تفضيل المعلمين لسمات الود والدفء والتعاطف والاهتمام والتعاون غير مقصور على تلاميذ الابتدائية فقط، بل هناك ما يوحي بأن طلاب الجامعات يفضلون الأساتذة الذين يوجهون انتباههم إلى طلابهم ويهتمون بمشكلاتهم الشخصية والأكاديمية على حد سواء، ويعتبرونهم أفضل الأساتذة وأكثرهم فعالية

2- الحماس: تشير بعض الدلائل إلى أن مستوى حماس المعلم في أداء مهمته التعليمية يؤثر في فاعلية التعليم على نحو كبير. وقد بينت بعض الدراسات وجود ارتباط إيجابي بين حماس المعلم ومستوى تحصيل طلابه، كما بينت أن الطلاب أكثر استجابة نحو المعلمين المتحمسين ونحو المواد التي تقدم على نحو حماسي. رابط الموضوع: <http://www.alukah.net/library/0/38340/#ixzz3yk5H3d00>

3- الإنسانية: إن تحديد المعلم الفعال أو غير الفعال في ضوء بعض سمات الشخصية أو خصائصها، يمكننا من القول بأن المعلم الفعال هو المعلم الإنسان الذي يتصف بما تنطوي عليه هذه الكلمة من معنى. والقادر على التواصل مع الآخرين والمتعاطف والودود والصادق والمتحمس والمرح والديمقراطي والمنفتح والقابل للنقد والمتقبل للآخرين. إلا أنه يجب الاعتراف بأنه ما من معلم يمتلك تلك

الخصائص الحميدة جميعها، فقد يتصف بعض المعلمين ببعض الخصائص غير المرتبطة بفاعلية التعليم ومع ذلك يتقبل الطلاب مثل هذه الخصائص، لأنهم لا يشدون الكمال في المعلم، فقد يقرون أحياناً بفاعليته ومهارته على الرغم من قسوته وتزمته، ونجد أن الطالب لا يتوقع من المعلم أكثر من المساعدة والتفهم والتعاطف على المستوى السلوكي، فما لم تتجسد مثل هذه الخصائص في السلوك التعليمي لن تكون مفيدة ولن تؤدي إلى إحداث تغيير في العلاقات الصفية، والتفاعل الصفّي. وميل التلاميذ لفرع من فروع الدراسة مرتبط إلى حد كبير بدرجة حب التلاميذ لمدرس هذا الفرع، أما رفض مادة فهذا يدل على أن التلميذ يرفض مدرستها. ومن جهة أخرى، هناك الكثير من المدرسين ينظر التلاميذ إليهم كمثال عال، بسبب الخواص الإيجابية في شخصياتهم. (عبد الرحمن العسوي 1986، ص 72)

يستطيع المدرس الجيد أن يوفر جهداً كبيراً على نفسه، حين يكون بالفصل خليط غير متجانس من التلاميذ الأقوياء والضعاف - وذلك في استخدام الاختبارات في مجال الفصل الدراسي - إذ يعتمد إلى تقسيم التلاميذ في مجموعات متجانسة، بحيث يكون مستوى أداء التلاميذ ضمن هذه المجموعات متقارباً، وبالتالي تضيق مدى الفروق الفردية بينهم.

ويساعد هذا الإجراء غالباً كلاً من المدرس والتلميذ؛ إذ يستطيع المدرس أن يعرف مستوى التلاميذ في الفصل، فيعد المادة الدراسية إعداداً يتناسب مع مستواهم فالتلاميذ المتفوقون يلزمهم إعداداً خاصاً، وكذلك التلاميذ الضعاف، أما بالنسبة لتلاميذ الفصل المتجانس، فإن احتمال استفادتهم من الشرح سيكون مضموناً لدرجة كبيرة، طالما أن المادة الدراسية والمنهج وأسلوب الشرح متناسبة مع مستواهم (مصطفى عبد السلام العيني 1985، ص 95).

وللمدرس مشاكله وأحزانه الخاصة، فعلاقته بتلاميذه وتبادل المحبة معهم ومقدار إخلاصه في عمله ونجاحه فيه، يتوقف إلى حد كبير على كيانه النفسي وما هو محمل به من أثر الماضي والحاضر، وأثر طفولته وتلميذته وظروفه الحاضرة. فهذه كلها عوامل خارجة عن إرادته ولكنها تتحكم في عمله إلى حد بعيد، وتكون عناصر شخصيته. إلا أنه من واجب المدرس ألا يشعر التلاميذ بضيقه أو مزاجه غير المعتدل، فالمدرس الذي لا يسيطر على نفسه، بصرف النظر عن السبب، يكون غير محبوب من قبل تلاميذه.

ولمظهر المدرس مدلول كبير بالنسبة للتلاميذ، فيجب أن تكون ملابسه نظيفة وأنيقة، وأن يجبر سلوكه التلاميذ على احترامه. وأن يتعد عن كل ما يجعل التلاميذ يسخرون منه. وأن يكون رزيناً، يجعل

من درسه موضوع تقدير واحترام تلاميذه.

وليس صحيحاً بأن المدرس لا بد أن يكون رجل بطش، لأن أساس العلاقة بين المدرس والتلميذ يجب أن تبنى على التقارب والتفاهم، وذلك لتحقيق أهداف التربية والبناء. ولا شك أن العلاقات الاجتماعية في الفصل مرتبطة في المقام الأول بشخصية المدرس، فعندما يكون المدرس نشيطاً وله شخصية قوية، فإنه يكسب ثقة تلاميذه ويسود الفصل جو كله تفاؤل. أما إذا سمح المدرس بأن يتهكم التلاميذ على أخطاء زملائهم، أو سمح لنفسه أن يفضل أو يميز بين الزملاء، فإن هذا يعرقل البناء والتربية.

إن الطلاب الصغار كالمرأة تعكس حالة المدرس المزاجية واستعداداته الانفعالية، فإن هو أظهر روح المرح والاستبشار كان خليقاً بطلابه أن يظهروا الابتهاج وروح الود والتجاوب معه. كذلك لا ينبئ المدرس الذي أضربت نفسه واختل الجانب الانفعالي من شخصيته إلا تلاميذ مضطربين انفعالياً ومنحرفين مزاجياً. فالمدرس الذي يميل إلى العدوان يضطر تلاميذه إلى أن يكونوا أميل إلى الانسحاب، وهم يحاولون التنفيس عن هذا الميل عن طريق اتخاذ العنف وسيلة للتعامل مع الناس عموماً. كذلك يلاحظ أن المدرس الذي يحقر تلاميذه ويهون من شأنهم ويسخر من قدراتهم، يضطرهم إلى أن يسلكوا سبيل الغش والكذب والخداع حتى يمكنهم أن يواجهوا مطالب مدرستهم المتعسفة. (نزار محمد سعيد العاني 1989، ص 27).

ثالثاً: مقومات شخصية المعلم والكفايات المطلوبة

لما كان تعليم القرآن الكريم من أجل المهام العلمية والتربوية، وأشرف المقاصد التعبدية، وكان من تقلد منصبها قائم مقام الخدمة لكلام الله تعالى، كانت العناية بمعلم القرآن الكريم اختياراً وتأهيلاً علمياً وسلوكياً من أوجب الواجبات وأكد المطالب. لذلك فإن ضمان التنزيل الأمثل لمقتضيات هذا المنهاج وتحقيق الجودة المطلوبة في تخريج حفظة متقنين لكتاب الله تعالى، أداءً ورسمًا وضبطاً، رهين بمدى توفر معلم القرآن على صفات علمية وتربوية أساسية، (عبد الحليم عباس 1981، ص 74)، نذكر منها:

- 1- حافظاً للقرآن الكريم كاملاً برواية ورش عن نافع من طريق الأزرق على الأقل، حفظاً متقناً أداءً وضبطاً ورسمًا.
- 2- ضابطاً للمتون العلمية الأساسية المؤطرة للقرآن الكريم حفظاً وفهماً بشكل يؤهله لتطبيقها تطبيقاً سليماً.

- 3- قادراً على توظيف قواعد الرسم والضبط والوقف والتجويد أثناء الفتيا والقراءة النموذجية وتصحيح الألواح.
- 4- عالماً بالحد الأدنى من الضروري في علوم الشريعة تفسيراً وحديثاً وفقهاً.
- 5- الصفات الإيمانية والأخلاقية وتتعلق بـ:
 - الإخلاص لله وصدق النية، فإن أول ما ينبغي لمعلم القرآن الكريم أن يقصده بعمله هو ابتغاء وجه الله تعالى ونيل محبته ورضاه فإنما الأعمال بالنيات، والإخلاص روح العمل ومفتاح النجاح في الدنيا وثمرة الأجر والثواب في الآخرة.
 - مراقبة الله تعالى في السر والعلن، والتحقق بشعب الإيمان.
 - التخلق بمكارم الأخلاق والحلال الحميدة التي ندب إليها الشرع وحث عليها، فإن حسن الخلق ثمة الانتفاع بالقرآن الكريم وأهم أسباب التربية الجامعة للوحي علماً والمتحققة بصفات القدوة الصالحة باطناً والمتخلقة بخلالها ظاهراً. والآداب لا تبلغ مبلغها في النفس إلا إذا كان المعلم مثلاً يحتذى في الخلق والفضيلة.
 - الصبر، والصبر خصلة محمودة من خصال الإسلام الجليلة، والتحلي بها مطلوب في مزاولة مهمة تعليم القرآن الكريم والقيام برسالتها، لأن المعلم يحتاج إلى صبر لما تستغرقه عملية التعليم من وقت ويتطلبه من جهد، وتقتضيه من متابعة.
 - الرفق، فإن الرفق محمود في الأمر كله (ما كان الرفق في شيء إلا زانه) (إن الله رفيق يحب الرفق ويعطي على الرفق ما لا يعطي على العنف وما لا يعطي على سواه)، فالرفق من الأسباب المعينة على إكساب المتعلمين الثقة في أنفسهم، وتنمية الرغبة لديهم على التعلم، وإقبالهم على الطلب، وتمتين روابط المحبة بينهم وبين معلمهم وأقرانهم وغيرهم. كما أنه يفتح بصائر المتعلمين ويساعدهم على الحفظ والفهم، لذا فإنه ينبغي لمعلم القرآن أن يكون ليناً هيناً، رفيقاً بمن يعلمه لطيفاً به.
 - الأمانة، فإن تعليم القرآن الكريم أمانة، ينبغي لكل من قيضه الله لحملها وهيأه لتقلد منصبها، استشعار مسؤوليتها وقيمتها وقدرها في الدنيا والآخرة، وذلك بالحرص على أدائها بمسؤولية كاملة وتفانٍ عالٍ، والوعي بأهمية الوقت تعليمياً وإشرافاً واغتنام حصصه أثناء الإشراف على حلقاته، واستفراغ الوسع في إعطاء المتعلم حقه من الرعاية والتعليم في جميع مراحل التعليم ومكوناته من

إفتاء وقراءة وتصحيح.

- الاعتدال والوسطية، فإنها من أخلاق الإسلام ومميزاته الضامنة لاستقرار النفوس وسلامة المنهج والتوازن في التفكير والتدبير والتصرف بإيثار كل ما يوحد ويقوي ويرص الصف، والابتعاد عن كل أشكال الغلو التي تفرق وتضعف وتمزق.
- التشبع بروح التسامح والحوار، والمبادرة إلى الخير والدعوة إليه.
- التواصل والتفاعل الإيجابي مع الجميع.
- التشبع بقيم الجمال والحرص عليه في المخبر والمظهر، ذوقاً وصنعاً، وقولاً وفعلًا. (أبو هلال 1993، ص 87).
- مُطلعاً على المنتج التربوي الإسلامي، المتعلق بآداب العالم والمتعلم بشكل عام، والآداب المرعية في تعلم القرآن الكريم وتعليمه بشكل خاص.
- ملماً ببعض مبادئ علوم التربية الأساسية والمهمة، كمراحل نمو الطفل وخصائص كل مرحلة، والأساليب والطرق المثلى للتعامل مع المتعلم والتواصل معه في كل مرحلة من مراحل نموه المختلفة. مطلعاً على حقوق الطفل. (ريموند كاتل 1977، ص 157)

الخاتمة

إن مهنة المعلم هي مهنة جديرة بالتقدير فكيف لا يكون ذلك وقد قال رسول الله ﷺ : (إنما بعثت معلماً)، فالمعلم مربى أجيال وناقل ثقافة مجتمع من جيل الراشدين إلى جيل الناشئين كما أن وظيفته وظيفة سامية ومقدسة تحدث عنها الرسل والأنبياء ورجال الدين والفلاسفة على مر العصور والأجيال. هذه رسالته العظيمة، وهذا هو مجتمعه المسلم الذي سلمه فلذة كبده ليقوم بتربيته وتعليمه، فيجب أن يحرص المعلم على إكسابه الأخلاق الفاضلة، وتدريبه على المهارات التي تنمي تفكيره وتوسع مداركه، وتهذب طباعه وتصلق قدراته وتشبع ميوله وحاجاته، ويوفر له الحرية والأمان لكي يتعلم وهو آمن فتزيد رغبته في التعلم، إثر دافعيته بتنويع المثيرات، وتساعد على حل المشكلات التي تواجهه فإن أحسن ذلك جاء الجيل صالحاً على أكمل وجه لأن المجتمع يصلح بصلاح المعلم ويستعين به على جيل من الشباب المتحمس لخدمة دينه ووطنه.

إن رسالة التربية والتعليم التي تستمد أخلاقياتها من الشريعة الإسلامية، وتنطلق منها مبادئ

حضارتنا، وحين يدرك المعلم ويستشعر عظمة رسالته، ويعتز بها، ما يدعو به إلى الحرص على نقاء سيرته، وطهارة سيرته؛ ليحفظ للمهنة شرفها، فهو بذلك مثال للمسلم المعتز بدينه المتأسي برسوله ﷺ، وإدراكه الذي يملئ عليه أن الاستقامة والصدق والقوة والأمانة والحلم والحزم والانضباط والتسامح وحسن المظهر، وبشاشة الوجه، سمات رئيسة في تكوين شخصيته، فالاستقامة والأمانة تليان عليه أن الرقيب الحقيقي على سلوكه - بعد الله تعالى -، ضميره يقظ، وحسه الناقد، اللذان لا ترقى إلى مستواه أي رقابة خارجية مهما تنوعت أساليبها، فهو يسعى إلى بث الشعور بالرقابة الذاتية بين طلابه ومجتمعه؛ ليحقق بذلك مفهوماً راسخاً للمواطنة لدى الطلاب والمجتمع عامة، ومبدأً راسخاً للاعتدال والتسامح والتعايش في معزل عن الغلو والتطرف، وحينها تصبح لُحمة العلاقة بين المعلم وطلابه، هي الرغبة في نفعهم والشفقة عليهم، ويصبح أساسها المودة؛ لأنه قدوة لطلابه خاصة ومجتمعه عامة؛ ولهذا فهو يحرص على أن يكون أثره في الناس محموداً وباقياً، وهذا يتأتى من حرصه على طلابه وبذله الجهد في تعليمهم وتربيتهم وتوجيههم، وعدله بين طلابه في كل شيء؛ لأنه يعي أن صفة الصدق والأمانة تتطلب هذا منه، كما تتطلب منه صفة التسامح والرفق أن يعي أن الطالب ينفر من المدرسة التي يستخدم فيها العقاب البدني.

ولكي يكون المعلم فاعلاً في مجتمعه فإنه يعزز في نفوس طلابه الإحساس بالانتماء لدينهم ثم لولادة أمرهم ووطنهم، وينمي فيهم ضرورة التفاعل الإيجابي مع الثقافات الأخرى، لأنه يعرف أنه موضع ثقة وتقدير المجتمع فهو حريص على أن يكون في مستوى تلك الثقة، فالآمال تعلق عليه في طلب التقدم المعرفي والارتقاء العلمي.

والمعلم شريك الوالدين في التربية والتنشئة بالإضافة إلى المجتمع وعليه أن يوطد علاقة المدرسة والبيت والمجتمع ويتشاور مع الأسرة في كل ما يهم مستقبل ابنها.

وإن كل ما سبق يسهل على المعلم تحقيقه بتحقيق الثقة المتبادلة والعمل بروح الفريق الواحد مع زملائه المعلمين ومع الإدارة التربوية واحترامه قواعد السلوك الوظيفي والتزامه بالأنظمة والتعليمات.

إن المعلم قدوة لطلابه خاصة، وللمجتمع عامة، وحريص على أن يكون أثره في الناس حميداً باقياً، لذلك فهو مستمسك بالقيم الخلقية، والمثل العليا، يدعو إليها ويثبثها بين طلابه والناس كافة، ويعمل على شيوعها واحترامها ما استطاع، وهو يعتبر أحد العوامل الحاسمة في تحقيق أهداف السياسات المختلفة للتعليم.

والمعلم والمجتمع عنصران مترابطان، فالمعلم موضع تقدير المجتمع واحترامه وثقته، ولذلك هو حريص على أن يكون في مستوى هذه الثقة، وذلك التقدير والاحترام، يعمل في المجتمع على أن يكون له دائماً في مجال معرفته وخبرته دون المرشد والموجه، ويمتنع عن كل ما يمكن أن يؤخذ عليه من قول أو فعل، ويحرص على أن لا يؤثر عنه إلا ما يؤكد ثقة المجتمع به واحترامه له. والمعلم صاحب رأي وموقف من قضايا المجتمع ومشكلاته بأنواعها كافة، ويفرض ذلك عليه توسيع نقاط ثقافته، وتنويع مصادرها، والمتابعة الدائمة للمتغيرات الاقتصادية والاجتماعية والسياسية، ليكون قادراً على تكوين رأي واضح مبني على العلم والمعرفة والخبرة الواسعة، ويعزز مكانته الاجتماعية، ويؤكد دوره الرائد في المدرسة وخارجها. والمعلم مؤمن بتميز هذه الأمة بالأمر بالمعروف والنهي عن المنكر، وهو لا يدع فرصة لذلك دون أن يفيد منها، أداء لهذه الفريضة الدينية، وتقوية لأواصر المودة بينه وبين جماعات الطلاب خاصة، والناس عامة، وهو ملتزم في ذلك بأسلوب اللين في غيرضعف، الشدة في غير عنف، يحدوه إليهما وده لمجتمعه، وحرصه عليه، بدوره البناء في تطويره، وتحقيق نهضته.

والأصل في المعلم والأستاذ أن لا يكون دوره مقتصرًا فقط على التعليم داخل أسوار المدرسة، لأن المعلم وجد قبل أن توجد المدرسة وتستقل في مؤسسة تربوية خاصة، فالمعلم هو حكيم المجتمع، وهو من هذا المنطلق يحمل همًا عامًا، ونتيجة اتصاله بالأطفال الذين يعكسون حال أسرهم، وبالتالي يعكسون واقع المجتمع فكرياً وأخلاقياً واقتصادياً فهو أكثر دراية بأحوال الناس وتفاصيل حياتهم اليومية، فما يضطرب في المجتمع يصب عنده، أي هو صاحب نظرة شمولية للحياة، أو هكذا ينبغي أن يكون. إن حياة المعلم ليست له وحده بل هي للمجتمع ولمن حوله.

المعلم هو حجر الزاوية في العملية التربوية والتعليمية وعليه مسؤولية كبرى في بناء شخصية الأفراد وإعدادهم للحياة وأنه محل تقدير واحترام واهتمام من المجتمعات في كل بقاع العالم، ويمثل المعلم في العصر التربوي الحديث عدة أدوار تربوية اجتماعية تسير روح العصر والتطور منها ومنها ما سبق ذكره من علاقته بالمجتمع ويطالب المعلم ليكون عضواً فعالاً في المجتمع في هذا الدور أن يكون عضواً فعالاً في المجتمع المحلي، بحيث يتفاعل معه فيأخذ منه ويعطيه، فالمعلم في المفهوم التربوي الحديث ناقل لثقافة المجتمع، فكيف يكون ذلك إذا لم يساهم المعلم في خدمة هذا المجتمع في مناسباته الدينية والوطنية هذا إضافة إلى فعالياته الاجتماعية الأخرى عن طريق مجالس الآباء والمدرسين والانضمام إلى الجمعيات الخيرية الموجهة لخدمة المجتمع والتعاون مع المؤسسات التربوية والمتخصصين الآخرين في المجتمع.

المراجع

- أبو هلال، أحمد (1993). المرجع في مبادئ التربية، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان - الأردن.
- ابراهيم الغمري (1982). إدارة الأفراد والسلوك التنظيمي، دار الجامعات المصرية.
- أبو هلال، أحمد (1993). المرجع في مبادئ التربية، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان - الأردن.
- أسامة كامل راتب: علم نفس الرياضة المفاهيم - التطبيقات، ط1، القاهرة - دار الفكر العربي، 1995.
- الزبود، نادر فهمي (1993). التعلم والتعليم الصفي. دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان - الأردن.
- حامد عبد السلام (1984). علم النفس الاجتماعي، ط5: عالم الكتب، مصر.
- عبد الحليم عباس (1981). الجماعات والقيادة: (دار الكتب للطباعة، جامعة الموصل).
- عبد الرحمن العسوي (1986). مقومات الشخصية الإسلامية والعربية، الأزرابطة، دار الفكر العربي.
- طارق عبد الحميد البدر (2001). الأساليب القيادية والأدراية في المؤسسات التعليمية، ط1، دار الفكر للطباعة، عمان.
- نزار محمد سعيد العاني. أضواء على الشخصية الإنسانية «تعريفها - نظرياتها - قياسها»، بغداد، دار الشؤون الثقافية العامة، 1989.
- محمد رسلان الجيوسي وجميلة جاد الله (2000). الإدارة علم والتطبيق، ط1: (دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان).
- محمد قاسم القربوتي (1997). السلوك التنظيمي لدراسة السلوك الإنساني الفردي والجماعي في المنظمات الإدارية، دار الجماعة، عمان.
- محمود سلمان العميان (2004). السلوك التنظيمي في منظمات الأعمال: (دار الأوائل للنشر، الجامعة الأردنية).
- مصطفى عبد السلام العيني (1993). عالم الشخصية، ط1، بغداد، مطبعة المنير، 1985.
- Campbell، M.، B. (1995). Strategies for Literacy Learning. - Chicago: Saint Xavier.
- Dean، J. (1983). Organizing Learning in the Primary School- classrooms. London: Croom Helm Teaching.
- Mastropieri، M.، A. & Scruggs، T.، E. (1994). Effective- Instruction for Special Education. (Second Ed.). Austin، Texas: Pro- Ed Inc.
- Meltzer، L. (1996). Strategies learning in children with learning- disabilities. Advances in Learning and Behavioral Disabilities.
- Vallecorsa، A. L.، Ledford، R. R.، & Parnell، G. G. (1991). - Strategies for teaching composition skills to students wit learningdisabilities- Teaching ExceptionalChildren، 23.

توثيق الإنترنت

<http://www.azzaman.com/?p=19798>

<http://www.alukah.net/library/0/38340/#ixzz3yk5H3d00>

القوى الإنجازية للحدث اللغوي في رواية (وطن من زجاج)⁽¹⁾

د. إسراء عامر شمس الدين

جامعة بغداد/العراق

Dr.israa_67@yahoo.com

الملخص

يُعدُّ بحثُ (القوى الإنجازية للحدث اللغوي في رواية.. وطن من زجاج) دراسةً في مظهرٍ لسانیٍّ تمثِّلُ بالقوى الإنجازية حواراً وسرداً روائياً. أدرجتُ فيه مقدّمةً عن الأجواء البحثية العالمية التي انبثقت منها الفلسفة اللغوية أو التحليل اللغوي الذي كان منشأ نظرية الحدث اللغوي. وقسمتُ البحثَ بين ثلاثة محاور، هي: القوة الإنجازية الحرفية، ومظاهرها الإخبار والتقرير وصفاً للشخصيات والمواقف وسرد المعلومات، والقوة الإنجازية المستلزمة ومن بين ظواهرها التوضيح والتبرير والتحسر والإنكار والحث والرغبة وثورة النفس، والقوة الإنجازية المتحجرة المرتبطة بصيغة الاستفهام والنفي، مُوردةً نماذج من سياق الرواية سياسياً وفكرياً واجتماعياً. وأشرُّ ثلاث مسائل، الأولى أنَّ النماذج انتقائية وليست إحصائية، والثانية أنَّ ما كان حواراً أخضعته إلى تحليل بعده الصوتي، نبأً سياقياً كان أم تنغيماً، وبحسب بيئة نُطقه اللغوية، والثالثة أنَّ الرواية أرختُ لمرحلةٍ عسيرةٍ من تاريخ الشعب الجزائري.

Abstract

This research «Illocutionary Forces of Speech act in the novel Homeland of Glass » , Considered a Study of language appearance represented as a dialogue & narrative illocutionary forces , The world research case introduced as a Language Philosophy or Language analysis Which represented the Principle of Speech act.

The research divided into three parts: First , the direct illocutionary force which represented by report & news of characters description , novel narrative & conditions. Second , indirect illocutionary force. Which represented as a illustration, explanation, sorrowfully , refusal , support , desire & self revolutionary. Third, the stable illocutionary forces which represented by the question & negative tenses. Political , ideological & socially novel examples were represented.

The research focused on three steps: First , selected , non statistics samples. Second,

The dialogue anal seal as intonation voices as a pragmatic language. Third , the novel represented the aggressive period of Algerian People.

إنَّ العلاقةَ بينَ الفلسفةِ والعلومِ الأخرى علاقةٌ جدليَّةٌ، الفلسفةُ فيها سبيلٌ تمهيدِيٌّ لمعرفةِ الحقيقةِ أو تحريِّها، فإنَّ مثلتْ هذهِ الحقائقُ إلى الثبوتِ خرجتْ من نطاقِ الفلسفةِ إلى العلمِ (البكري، 1985م، 17)، وبينَ العلمِ والفلسفةِ مضيقُ اللُّغةِ، إذ تُعدُّ مكمناً فاعليَّةً توضيحِ منطقِ اللُّغةِ المُسَهِّمةِ في رسمِ حدودهِ الميدانيَّةِ، ولحظةُ كانتِ الفلسفةُ نقداً للُّغةِ أصبحتْ مُختلِفةً عن العلمِ، فالعلمُ موضوعُهُ وقائعُ العالمِ الخارجِيِّ، والفلسفةُ خطابٌ عن هذا العالمِ، ونشاطٌ يُوجِّهُ نحو الاستعمالِ الصحيحِ للُّغةِ (حمود، 2009م، 249 - 248)، من أجلِ فَهْمٍ دقيقٍ لكيفيَّةِ عَمَلِ الدَّهْنِ في أثناءِ تصوُّرِهِ العالمِ (الطبطبائي، 1994م، 2)، لذا كانَ القرنُ العشريْنُ الغاربُ المُنعطفُ اللُّغويُّ للبحثِ الفلسفيِّ، بلْ باتتِ الفلسفةُ لُغويَّةً فيه (بُغُورَة، 2005م، 5). إذ عَصَفَتِ الفلسفةُ المُعاصِرَةُ الفكرَ البحثيَّ الإنسانيَّ بتياراتٍ مُتعدِّدةٍ من بينها الفلسفةُ اللُّغويَّةُ أو التحليلُ اللُّغويُّ - وهو منهجٌ فلسفيٌّ مُمتدٌّ من سُقراط وإفلاطون وأرسطو بتحليلِهِم المفاهيمَ والأفكارَ بمقصديَّةٍ معرفةٍ مكانِها، حتى المُعاصرينَ الذين آثَرُوا تحليلَ اللُّغةِ دَلالةً وتركيباً - والفلسفةُ اللُّغويَّةُ مصطلحٌ يَخْتَلِفُ عن مُصطلحِ فلسفةِ اللُّغةِ، فالأوَّلُ منهجٌ لدراسةِ اللُّغةِ المُستعملةِ، والثاني حديثٌ فلسفيٌّ عنها، من مثلِ الإشارةِ، والصدقِ، والمعنى، والضرورة المنطقيَّةِ (عبد الحقِّ، 1993م، 6 - 5).

إنَّ نظريَّةَ اللَّعِبِ اللُّغويِّ (language of games Theory) التي طرَحَها الفيلسوفُ النمساويُّ الأصلِ لودفيج فتجنشتين Wittgenstein Ludwig (1951 - 1889م) دَفَعَتِ البحثَ إلى مُغادرةِ التَّصوِيرِ اللُّغويِّ أو إشاريَّاتِهِ في لُغَةٍ منطقيَّةٍ اصطناعيَّةٍ، نحو سياقاتِهِ المُستعملةِ أو مفاهيمِهِ المُتجدِّدةِ في لُغَةٍ طبيعيَّةٍ أو عاديَّةٍ⁽²⁾ (فتجنشتين، د.ت.، 24، 59، 225)، والمقصودُ باللَّعِبِ اللُّغويِّ النشاطُ الاجتماعيُّ المُوجَّهُ، اللُّغةُ فيه ذاتُ دورٍ جوهريٍّ (الدَّخِيل، 2014م، 36)، والتي لا شكَّ في أنَّنا عاجزونَ عن حصرِ سياقاتِها أو إحصائها مع تعدُّدِ مواقفِ قولِها، من معطفِ هذهِ النظريَّةِ ظهرتِ الدِّراساتُ التَّواصلِيَّةُ أو التَّداوُلِيَّةُ أو الاستعماليَّةُ.

والتداوُلِيَّةُ (Pragmatic) على وفقِ البحوثِ الإنكليزيَّةِ المؤسَّسةِ لها تدلُّ غالباً على ما لهُ علاقةٌ بالأعمالِ والوقائعِ الحقيقيَّةِ (بلانشيه، 2007م، 17)، والمُرَادُ بِها إنجازُ الحدثِ اللُّغويِّ، وملاءمتهُ الواقعَ. ومع اختلافِ منظورِ الباحثينَ إليها، وتساوِلاتِهِم بشأنِ قيمَتِها العلميَّةِ البحثيَّةِ، إلَّا أنَّ مُعَظَمَهُم عدُّوها مُطلقاً لـ "إيجادِ القوانينِ الكُلِّيَّةِ للاستعمالِ اللُّغويِّ والتعرُّفِ على القُدَّراتِ الإنسانيَّةِ للتَّواصلِ اللُّغويِّ" (صحراوي، 2005م، 17 - 16)، هذا الإيجادُ قائمٌ على طرفينِ (مُوصِّلٍ = المُتكلِّمُ / الكاتبُ) و(مُفسِّرٍ

= المستمع / القارئ)، وبذا فهي تبحث في المعنى المقصود للمتكلم، ومؤثرات القول وآليات تنظيمه، أي المعنى السياقي، والسبيل الاستدلالي للمعنى غير المرئي، والتشاكل المادي أو الاجتماعي أو المفاهيمي بين طرفي الاتصال أو أطرافه، أي نسبة التباعد بينهما أو بينهم (يول، 2010م، 20- 19). ولا بد من الإشارة إلى أن دراسة اللغة ضمن علاقاتها المجتمعية لها جذور ممتدة في تراث البحث اللغوي، من مثل الدراسة اللهجية، وعلاقة معاني الكلمات بتعددية الثقافات واختلاف مشاربها، غير أن ستينات القرن العشرين الماضي شهد عناية أوسع، وإدراكاً أعمق بقدرة علم اللغة الاجتماعي على كشف المزيد عن طبيعة اللغة والمجتمع (هدسون، 1990م، 12). ولعل وصف الفيلسوف الألماني الأصل فيلهلم فون همبولت Humboldt von Wilhelm (1835- 1767م) اللغة بأنها نشاط في لحظة الإنجاز، يمنحها فعلاً تكوينياً عند إرادة تعريفها، واللغوي الأمريكي إدوارد ساپير Sapir Edward (1884- 1939م) بأنها الأداة الأقوى للتنشئة الاجتماعية، كيفية فكر الإنسان على التشاكل والضرورة ضمن المجتمع (غلغان، 2010م، 52، 57، 58)، ديلان على أن التداولية أو التواصلية باتت معياراً بحثياً لذلك المنعطف اللغوي الفلسفي.

ولما كان النص الأدبي خطاباً ذا كلفة عضوية فائقة، من دون شك، يحمل لغة وظيفية وتداولية ذات أبعاد سياقية سواء أكانت سياسية أم اجتماعية أم اقتصادية أم ثقافية أم تاريخية أم نفسية (حمداوي، 2015، 14)، وعليه توجه باحثو اللغة التداوليون إلى دراسة النص إشارياً، وافترضاً سابقاً، واستلزماً حوارياً، وحدثاً لغوياً⁽³⁾ (نحلة، 2011، 16)، والحدث اللغوي نظرية ذات اتجاه معاكس " للاتجاه الوضعي المنطقي الذي ركز على التحليل المنطقي للعبارات، مجردة من سياقها اللغوي والاجتماعي والتاريخي. في حين أن الأقوال اللغوية تعكس خطأ ونشاطاً اجتماعياً أكثر منها أقوالاً تتصف بالصدق والكذب التي ألفها الفلاسفة" (بغورة، 2005م، 107).

إن طرح فتجنشتين اللغة الطبيعية أو العادية دفعت بالفيلسوف الإنكليزي جون لانجشو أوستن John Austin Shaw Lang (1960- 1911م) إلى القول بنظرية الحدث اللغوي أو الفعل الكلامي (Speech act)، انطلاقاً من أن اللغة ليست منطوقاً في هذا العالم وحسب، بل حدث فعلي فيه، وما يستدل على الأمر الأفعال الأدائية أو الإنجازية الأصلية هي أفعال اجتماعية فضلاً عن أنها لغوية (كريم، 2011م، 190، 193). ونبة أوستن إلى أن التفريق بين الجمل الوصفية أو الإخبارية والأدائية أو الإنجازية أمر لا تحتمله الأشكال الصورية أو البنيوية بمعزل عن البعد الاجتماعي أو البناء العلائقي لقوى اجتماعية (كريم،

2011م، 194 - 193)، وعليه نمطٌ لثلاثة أحداثٍ لغويّةٍ أو أفعالٍ كلاميّةٍ تُرافقُ كُلَّ فعلٍ، هي: الفعلُ القوليّ أو النطقي أو اللُّغويّ (act locutionary)، وتندرجُ ضمنه الأفعالُ الصوتيّةُ والتركيبيّةُ والدلاليّةُ، وهو ما يُطلقُ عليه المعنى الحرفيّ، الَّذي عدّه الدكتور عكاشة مُسمّى غيرَ دقيقٍ، مُستبدلاً إيّاهُ بالمعنى المعجميّ أو العام. والفعلُ الإنجازيّ أو الأدائيُّ أو المتضمنُ في القولِ (Illocutionary act)، وهو لبُّ النظريّةِ المبحوثة ومُرادُها، وحاملُ القوَى الإنجازيّةِ المُصاحبةِ للجملةِ، لِمَا يحملُهُ من مقصديةٍ مُدركةٍ عبَرَ وقائعِ الحدث. وثالثُ الأفعالِ التأثيريّةِ أو ناتجُ القولِ (act perlocutionary) المُوجّهُ إلى المُتلقي فعلاً وردَّ فعلٍ (كريم، 2011م، 192، والمتوكّل، 2010م، 24، وعكاشة، 2012م، 99).

في حينَ عمدَ الفيلسوفُ الأميركيُّ جون رودجر سيرل John Rogers Searle (1932 - ؟) مُنضِجُ النظريّةِ المبحوثة إلى تنميطها بأربعةِ أحداثٍ، هي: فعلُ التلفُّظِ، الَّذي اقتصرَ على فعليّ الصوتِ والتركيبِ، والفعلُ القضويُّ، وضمَّ فعليّ الإحالةِ والحملِ / الدلالةِ، وفعلاً الإنجازِ والتأثيرِ اللذانِ لمَ يتغيّرُ عمّا جاءَ بهُ أستاذُهُ أوستن (المتوكّل، 2010م، 24)، مُعرِّفاً الفعلَ الكلاميّ بأنّه "أصغرُ وحدةٍ لا تُصالِ إنسانيّ، يُمارِسُ بها المتكلّمُ فعلاً تجاهَ سامعٍ" (كريم، 2011م، 89).

ولعلَّ تمثيلَ اللُّغةِ الواقعَ يكونُ عبَرَ المعنى الَّذي يُحوّلُ المنطوقَ المُجرّدَ إلى فعلٍ كلاميّ، أو بحسبِ تسميةِ سيرل فعلاً ترميزيّاً، إذا الحدثُ اللُّغويُّ "تميّزُ بينَ معنى الجملةِ أو معنى الكلمةِ من ناحيةٍ، ومعنى المتكلّمِ أو معنى المنطوقِ من ناحيةٍ ثانيةٍ" (سيرل، 2006م، 206).

وبناءً على المعنى المتولّد الَّذي تتمثّلُ فيه القوّةُ الإنجازيّةُ للفعلِ الإنجازيّ كانَ تصنيفُ أوستن الخماسيّ (الحُكميّاتِ Verdictives، والتنفيذيّاتِ Exercitives، والوعديّاتِ Commissives، والتبيينيّاتِ Expositives، والسلوكيّاتِ Behabitives)، هذا التصنيفُ تعرّضَ للنقدِ من سيرل في مسألةٍ جوهريّةٍ قائمةٍ على عدمِ الفصلِ بينَ اسمِ الفعلِ (Verb) ونظيره الحدثِ (Act)، ما ولّدَ ضبابيّةً إثرَ تعدّديّةِ تصنيفِ أسماءِ الأفعالِ، وأؤكدُ أسماءَ الأفعالِ وليسَ الأفعالَ أو الأحداثَ، الواردةً ضمنَ وقائعِ قوليّةٍ مُتباينةٍ، من مثلِ اسمِ الفعلِ (صرّحَ) الَّذي يُصنّفُ بحسبِ طريقةِ إنجازهِ خبراً / الحُكميّاتِ، وأمرأً / التنفيذيّاتِ، ووعداً / الوعديّاتِ، ما دفعهُ إلى تصنيفِ خماسيّ آخرَ ضمَّ (الإثباتيّاتِ Assertives، والتوجيهيّاتِ Directives، والوعديّاتِ Commissives، والبُوحيّاتِ Expressives، والتصرحيّاتِ أو الإيقاعيّاتِ Declaratives)⁽⁴⁾ (فاخوري، 2013، 114 - 111، 121 - 119).

والفعلُ الإنجازيّ (act Illocutionary) هو تعبيرٌ عن معنى مُنجزٍ إمّا أصليّاً مُدركاً من الفعلِ اللفظيّ

/ الحرفي / المباشر (act speech Direct)، ويُسمى القول الإنجازي الظاهر، أو إضافياً كامناً خلفه / السياقي أو الحواري / غير المباشر (act speech Indirect)، ويُسمى المضمَر (عُكاشة، 2012م، 99، ونحلة، 2011م، 47، وحداوي، 2015م، 32)، هذا الفعل يحمل قُوَّةً إنجازيةً تُكثَّفُ "الاستثمار في تقديم اللاقول، ف (أقترح) أقل قُوَّةً من (أمر)" (بلانشيه، 2007م، 64)، والمرادُ ب (اللاقول) مقصدُ القول المتضمن. إذا القُوَّةُ الإنجازيةُ "تعني أسلوبَ الجملة وطريقةَ إنجازها" (عُكاشة، 2012م، 102).

والتمثيل للقُوَّةِ الإنجازيةِ (Illocutionary force) ذو مرحلتين بحثيتين، هما: مرحلةُ الثنائية الكلاسيكية، إذ قوبلتِ القُوَّةُ الإنجازيةُ الحرفيةُ / الأصليةُ مع القُوَّةِ الإنجازيةِ المستلزمةِ / المضمنةِ، ومرحلةُ الحداثيّةِ التي سعيَ فيها إلى إرجاع القوى المستلزمةِ لقوى إنجازيةِ أصليةِ (المتوكل، 2010م، 47)، وعليه فإنَّ القُوَّةَ الإنجازيةَ المتضمنةَ فعل القول على ثلاثة أنواع، هي: أولاً - الأصلية لمطابقتها نطَ الجملة، وتلزمُ الحدث اللغوي المباشر، وثانياً - المستلزمة لعدم مُطابقتها النمط الجملي، وتلزمُ الحدث اللغوي غير المباشر، وتنقسمُ بين مُستلزمةٍ مقامياً، أي للمعنى الضمني مؤشرات بنيوية، وأخرى مقالياً أي مُدركٌ من الوقائع المرافقة للحدث، وثالثاً - القُوَّةُ الإنجازيةُ المتججِّرةُ، وهي قُوَّةُ مُستلزمةٍ الخبر، تتمظهرُ في التراكيب الاستفهامية المنفية التي تحجَّرت وأصبحت أصلاً، من مثل (ألم أعطك كلَّ ما تبتغيه؟!) (المتوكل، 2010م، 50، 51)، لذا فهي، أي القُوَّةُ الإنجازيةُ، ثابتةٌ مع اختلافِ المقام في الحدث اللغوي المباشر، لكونها تُؤخذُ من التركيب نفسه، في حين أنَّها مُتباينةٌ بحسبِ المقام في غير المباشر، لتفاوتِ عمليات الاستدلال الذهنية لها، فضلاً عن إمكانية حذفها والإبقاء على قوتها الإنجازية المباشرة، من مثل الدعوة هذه: لنذهب إلى المسرح الليلة. والإجابة بالرفض غير المباشر: عليَّ التهيئة إلى الامتحان. (المتوكل، 2010م، 31 - 28، ومدور، 2014م، 49).

وللقُوَّةِ الإنجازيةِ وسائلُ استدلاليةٌ، منها: التصريحُ بالفعل المنجز أو أسماء الأفعال أو صيغة الفعل (Mood)، وتراتبية الكلمات ضمن الجملة التي توضح نوع الفعل المنجز من المتكلم عند نُطقه الجملة (order Word)، والنبر (Stress)، والتنغيم (Intonation)، وعلامات الترقيم (Punctuation)، (يول، 2010م، 85 - 84، ود. نحلة، 2011م، 76، ود. فاخوري، 2013م، 111). يتضح ممَّا تقدَّم أنَّ القُوَّةَ الإنجازيةَ قائمةٌ على الأدوات أو الصيغ أو التراكيب وما يرافقها من أداء صوتي أو جسدي، ربَّما تُمثلهُ كتابياً الألفاظ، أو تُؤشِّرهُ علامات الترقيم، بهدف إنجازِ القصدِ المراد أو الغرض.

ولا بُدَّ من الإشارة إلى أنَّ الغرضَ الإنجازيَّ أو الهدفَ جزءٌ من القُوَّةِ الإنجازيةِ، كلاهما مُوجَّهٌ إلى

المتلقي إلا أن الفارق بينهما يتمثل بأن الأول وظيفة فيه، يبحث فعل شيء واحد للمستمع، من مثل الأمر المشابه للطلب في الهدف بالنظر إلى مؤثره الإنجازي، والثانية درجة مؤثرة فيه تتباين شدة أو ضعفاً باختلاف العناصر المؤثرة (الشهري، 2004، 158-157، وعكاشة، 2012، 104، ومدور، 2014، 60).

فإن أشرنا النص الروائي بأنه «صنعة لغوية»، وليس نسخاً محايداً للواقع...، فإن هناك افتراضات تطرح مسألة ارتباط لغة التخيل بهذا الواقع، والوسائط التقنية واللسانية والمتواليات السردية التي تفتح المجال للانفجارات المتشذرة للغة وتنقلات السارد والقارئ» (د.غانمي، 2013، 400/1)، لِمَا لسردية الخطاب، ونقصه به النص، من حمولات تُقدّم المادة الحكائية، عبر مقولات الخطاب ذي الوسائط المتعددة (يقطين، 1997، 224)، هذه المقولات تُؤثر بيئة النص، أي اللغة المستعملة للاتصال (د.غانمي، 2013، 117/2).

وبناءً على ما تقدّم قسّم البحث بين ثلاثة محاور، هي: القوة الإنجازية الحرفية، والقوة الإنجازية المستلزمة مقالاً أو مقاماً، والقوة الإنجازية المتحجرة.

المحور الأول: القوة الإنجازية الحرفية

وهي قوة تمكنت من النص الإخباري، حواراً كان أم سرداً، لأن النص الإنجازي أو الأدائي يتطلب فعلاً مؤدياً من المتلقي، ويمتلك شروطاً مُلاءمة⁽⁵⁾ يفتقدها النص الروائي، فالإخباري يعتمد فيه المتكلم على وصف حالة ما تمثّل اعتقاده (يول، 2010، 89، ومدور، 2014، 67). ففي الحوار الذي هو «حديث بين طرفين أو أكثر حول قضية معينة، الهدف منها الوصول إلى الحقيقة بعيداً عن الخصومة والتعصب، بل بطريقة علمية إقناعية، ولا يشترط فيها الحصول على نتائج فورية» (المغامسي، 1423هـ، 21)، ويرد قصصياً أم روائياً محملاً بأحداث متوقعة قبل وقوعها أو واقعة يُحدث بها، أو يصف دواخل الشخصيات نوازع ورغائب ودوافع ونيات، وبحسب وجودهم في الحدث، مُحركة سلوكهم مُتحققاً أم غير مُتحقق، مُحدثاً من خلالها مُنعطفات ومفاجآت جديدة للحدث (النحلاوي، 2000، 35).

والقوى الإنجازية الحرفية الواردة فيه الإخبار «قال عنه زميله: لقد مات في اشتباكات حين كان يُطارِدُ جماعةً مُسلحة...!» (صالح، 2006، 7)، ولنا الاستعانة بالأداة (لقد) التي تُفيد ماضياً مُتوقّعا،

مُقرَّبَةً إِيَّاهُ مِنَ الْحَالِ (الأنصاري، 2000م، 2 / 534)، وَلَعَلَّ عِلَامَةَ التَّرْقِيمِ التَّعْجُيبِيَّةَ تَنَمُّ عَنْ حَدَثٍ مُتَوَقَّعٍ، وَلَا سِيَّمَا أَنَّ الْمَيِّتَ ضَمِنَ قُوَى الشَّرْطَةِ، وَاللَّامُ السَّابِقَةَ لِلْحَرْفِ تَمْنَحُهُ زِيَادَةً فِي التَّوَكِيدِ (نَهْر، 1978م، 141)، وَمَا يُوَكِّدُ مَنْظُورِي التَّحْلِيلِيَّ قَوْلُهُ «كَانَ يُرِيدُ أَنْ يُثَبِّتَ لِنَفْسِهِ شَيْئًا مَا، فَقَدْ كَانَ يَوْمَهَا سَعِيدًا، أَجَلَ، لِسَبَبٍ غَامُضٍ كَانَ سَعِيدًا، كَمَنْ اكْتَشَفَ هَبَاءَ الْكَوْنِ، وَلَا جَدْوَى التَّفَاصِيلِ الَّتِي يَتَقَاتَلُ النَّاسُ عَلَيْهَا، بِاسْمِهَا أَوْ لِأَجْلِهَا، وَدَّعَ الْجَمِيعَ» (صَالِح، 2006م، 7). وَمِثْلُهُ "كُنْتُ فِي قَرَارَةٍ نَفْسِي أَبْحَثُ عَنْ أَشْيَاءَ اعْتَقَدْتُ أَنَّي سَاعَثَرْتُ عَلَيْهَا فِي تِلْكَ الْمَرْتَفَعَاتِ. رُبَّمَا كُنْتُ أَبْحَثُ عَنْ أُمِّي، تِلْكَ الَّتِي حِينَ تَحْكِي عَنْهَا عَمْتِي تَقُولُ لِي بِصِيغَةِ الْغَائِبِ: لَقَدْ صَعَدَتْ أُمُّكَ إِلَى الْأَعْلَى» (صَالِح، 2006م، 35)، وَالْإِخْبَارُ ذُو وَظِيفَةٍ أَسَاسِيَّةٍ هِيَ الْحِكَايَةُ (مَدُور، 2014م، 67)، إِذْ أَفَادَتْ (لَقَدْ) هُنَا تَحْقُوقَ الْأَمْرِ وَتَوَكِيدَهُ (الأنصاري، 2000م، 2 / 544).

وَفِي الْقُوَّةِ التَّقْرِيرِيَّةِ قَوْلُ السَّارِدِ «وَجَدْتَنِي أَجْهَشُ بِالْبُكَاءِ قُبَالَةَ نَفْسِي، قُبَالَةَ قَرْيَةٍ وَجَدْتَنِي فِيهَا عَارِيًّا وَيَتِيمًا، وَجَدْتُ رَئِيسَ الْبَلَدِيَّةِ يَقِفُ قُبَالَتِي، صَافِحْنِي وَقَالَ: لَقَدْ أَصْبَحْتَ رَجُلًا الْآنَ، وَيُمْكِنُكَ الْاعْتِمَادُ عَلَى نَفْسِكَ» (صَالِح، 2006م، 47). وَ(لَقَدْ) تَوَكِيدٌ مِنْ أَنَّ لِحِظَةَ الْيَتَمِ تُنْضِجُ الْإِنْسَانَ، إِذْ مَنَحَتْ (الآنَ) فَعْلَ الْمُضِيِّ زَمْنِيَّةَ الْحَالِ، أَيِ زَمْنِيَّةَ نُطْقِ الْكَلَامِ جَمِيعِهِ (حَسَن، 1974م، 2 / 281). وَلِلْبَعْدِ الصَّوْتِيَّ (الْفَوْقَ - قَطْعِي) لِمَا تَقَدَّمَ مِنْ نَصُوصٍ، نَبْرًا كَانَ أَمْ تَنْغِيمًا، أَثَرٌ فِي وَظِيفَةِ الْجُمْلِ، وَالتَّغْنِيمُ ارْتِفَاعُ الصَّوْتِ فِي أَثْنَاءِ الْكَلَامِ أَوْ انْخِفَاضُهُ (كُشْكُ، 2006م، 99)، وَلَهُ وَجْهَتَانِ، الْأُولَى التَّرْكِيزُ عَلَى شَكْلِ النِّعْمَةِ فِي الْكَلِمَةِ الْآخِرَةِ، وَالثَّانِيَةُ عَلَى ثَلَاثَةِ مَدِيَّاتٍ، الْمَدَى الْإِيجَابِيَّ وَالنَّسْبِيَّ وَالسَّلْبِيَّ (حَسَّان، 1990م، 165 - 164)، فَالتَّغْنِيمُ يُحَدِّدُ بِحَسَبِ قُوَّتِهِ الْإِنْجَازِيَّةَ (الْمُتَوَكِّل، 2010م، 180).

وَأَجْدُ فِي تَنْغِيمِ النُّصُوصِ الْمَدَى السَّلْبِيَّ ذِي النِّعْمَةِ الْهَابِطَةِ، لِكُونِهِ كَلَامًا مَحْزُونًا، يَصْحَبُ عَاطِفَةً تَهْبِطُ بِنَشَاطِ الْجِسْمِ الْعَامِ (حَسَّان، 1990م، 167)، لِمَا لِلْبِيئَةِ النَّطْقِيَّةِ مِنْ أَجْوَاءِ حُزْنٍ تَتَطَلَّبُ ثِقْلًا فِي الْفَعْلِ الْقَوْلِيِّ.

وَفِي تَقْرِيرِ سُوءِ حَالِ الْبِلَادِ «قَالَ بِصَوْتٍ لَا يَخْلُو مِنْ غَضَبٍ: الْبِلَادُ تَمْشِي إِلَى الْكَارِثَةِ» (صَالِح، 2006م، 155)، وَالْإِخْبَارُ فِيهَا بِجُمْلَةٍ اسْمِيَّةٍ ذَاتِ دَالٍّ التَّجَدُّدِ وَالِاسْتِمْرَارِ لِكُونِ خَبَرِهَا جُمْلَةً فَعْلِيَّةً، فَعَلُهَا مُضَارِعٌ (الْكَفْوِيُّ، 1998م، 341)، وَالنَّبْرَةُ الْغَاضِبَةُ تَجْعَلُ الصَّوْتَ حَادًّا وَلَا شَكَّ.

والقوة الإنجازية الحرفية في السرد الذي يُعدُّ فعلاً ناتجاً عن المحكي وهو بدوره خطاباً شفويّاً أو مكتوباً يهدفُ إلى عرضِ حكايةٍ ما (جينيت وآخرون، 1989م، 97)، فإنَّ المتلقي فيه هو القارئ، يُحدّد ذهنياً طبيعة الخطاب ومؤثر فعله القولِي بحسب بيئته اللغوية.

ففي القوة التقريرية وصف الشخصيات «عمي العربي واحد من الذين همّشهم الوطن. أخذ منه رجله وتركه عاجزاً عن المشي والحلم أيضاً» (صالح، 2006م، 12)، فالمعادلة غير مُنصفَةٍ (أخذ= ترك/همّش/عاجز)، لتُقرَّ واقع العجز البدني والنفسي. والكلام المحكي يحملُ في بنيته وظائف بلاغية بمقصديّة إظهار القيمة الجماليّة للنصوص (مدور، 2014م، 67)، ففي النصِّ مجازٌ عقليٌّ⁽⁶⁾ إذ أُسندت الأفعال (همّش / أخذ / ترك) إلى (الوطن) ضمن علاقة سببية، ف (الوطن) سببُ عجزه.

وفي تقريرية وصف المواقف «وجدتني أدفع الباب وأدخل لأجد تلك المرأة وقد أنهكتها الحزن، كانت في سريرها شاحبة، وبدا لي أنّها هرمت كثيراً، بدت لي وكأنه مرّت خمسون سنة على آخر مرّة رأيته فيها. حين رفعت عينها إليّ لاحت ابتسامة دافئة على ملامحها، كأنها ترى ابنها الذي رحل من قبل بلا سبب. جلست على حافة سريرها، ودون مُقدّمات وجدتني احتضنها، ...، كانت تلك الفرصة المناسبة لي لأجهش بالبكاء في حُضنٍ يتسع لدموع جيلي كلّ» (صالح، 2006م، 171).

والنصُّ يضمُّ سبباً (فقد / ابن)، ونتائج (حزن + شحوب + هرم / أم)، وبكاء يتسع لدموع جيل، أي أنّ الظاهرة عامّة مُستشرية.

وفي تقريرية السرد المعلوماتي " كان يختار الأماكن الشعبية التي يضمن ذوبانه فيها. هناك، يُصغي إلى الناس ويراقب حزنهم اليومي ومُعاناتهم الكبيرة ومأساة كلّ يوم. هناك، لا مكان لصورة أخرى غير صورة الوطن الذي يمتدّ واسعاً حدّ الفجيرة " (صالح، 2006م، 18)، فالأماكن الشعبية عاكسة لمعاناة الإنسان في وطنه.

المحور الثاني: القوة الإنجازية المستلزمة

وهذه القوة تظهِرت في الحوار والسرد، ففي الحوار تمثّلت باستراتيجية الخطاب التوجيهي أو ما يُعرف بالتوجيهيات التي «يستعملها المتكلّمون لجعلوا شخصاً آخر يقوم بشيء ما. وهي تُعبّر عمّا يُريده المتكلّم، وتتخذ أشكال أوامر وتعليمات وطلبات ونواه ومقترحات، ويُمكن لها أن تكون إيجابية أو سلبية» (يول، 2010م، 90)، والمراد في مفهوم التوجيه قيامُ المخاطب بعملٍ فعليٍّ، غير أنّ للحديث

وظائف، ربّما هي أقلُّ توجيهاً من بينها توضيحُ المعلوماتِ (الشهري، 2014م، 354 - 352)، من مثلِ قوله «وجدتني فجأةً أقفُ أمامها. كما لو كنتُ أنهي حديثاً طويلاً، وجدتني أقولُ: متى تعرفينَ أنني لستُ مسؤولاً عما يجري؟ واستغربتُ سؤالي، وجدتني أنظر حولي» (صالح، 2006م، 111). و(متى) في أصلِ وضعها لتحديدِ زمنيّةِ المسؤولِ عنه (نهر، 1987م، 25)، دلّتُ سياقياً على استبطاءِ إدراكِ حقيقةٍ تورُّ في نفسِ المتحدثِ.

وأجدُ في تنعيمِ الجملةِ المدى الإيجابيَّ ذا النبرةِ الصوتيّةِ الصاعدة، وهو ممّا يحدثُ في كلامِ ذي عاطفةٍ مُثيرة، ينجمُ عنه إثارةٌ أقوى للأوتارِ الصوتيّةِ، وإخراجُ كميةٍ هوائٍ أكبر، ونشاطٌ أشدُّ (حسّان، 1990م، 166)، موائماً بذلكَ شدّةَ الاعتمالِ النفسيِّ للمُستفهمِ إثرَ فجيعتهِ بموتِ صديقه قتلًا أم اغتيالًا كلاهما سواء. والقوّةُ الإنجازيّةُ توضيحيّةٌ تبريريّةٌ.

وضمنَ قوّةَ الإنكارِ المشوبةِ بالتحسّرِ قوله «كيفَ نُحبُّ وطناً يكرهنا؟ سألهُ وصمت، ثمَّ غادره» (صالح، 2006م، 7)، والنصُّ ذو حدثٍ لغويٍّ استفهاميٍّ تمثّلَ بـ (كَيْفَ) الحالية لورودِ تركيبٍ تامٍ بعدها يُستغنى به عن الخبرِ (الأنصاري، 2000م، 1 / 132)، والاستفهامُ هنا مُوجّهٌ إلى المخاطَبِ / المتلقي / الصديق الذي لمَ يَجِدْ إجابةً عنه، ما دفعَ بالسائلِ إلى الصمتِ والمُغادرة، والصمتُ التامُ يحتاجُ بدوره إلى تفسيرٍ في ضوءِ حقائقٍ تُستعلمُ عن تلكَ الشخصيةِ (كريس، 2009م، 156)، ولعلَّ في هذا الطرحِ تتداخلُ تقنيّةُ السردِ، فالإجابةُ تكمنُ في مضامينِ الروايةِ برمتيها، فإنْ أدركنا أنَّ السائلَ ضمنَ قوى الشرطة، وممّنْ وهبَ نفسه إلى أرضِ الوطنِ / الجزائرِ، نعلمُ عمقَ الانكسارِ المتولّدِ من ضديّةِ (الحبِّ = النَّاسُ X الكره = الوطن) المُكلَّلِ بالصمتِ التامِ.

إنَّ بيئَةَ المنظوقِ اللُّغويِّ تدفعُ إلى تخيّلِ كلامٍ مُسبقٍ، ربّما ذو مضمونٍ ثناءٍ لهذا الرجلِ العسكري، والتزامه بالواجبِ الوطنيِّ الذي يهيبُ لدى المتلقي فكرةَ حُبِّهِ الوطنِ، فكانتِ الإجابةُ استفهاميّةً مُثيرةً مكانَ التحسّرِ في النَّفسِ لحالِ شعبٍ بأكمله غيَّبه العُنفُ والفقرُ واللامُئلُ في اتّجاهاتٍ ثلاثة: إمّا المنافي، وإمّا الانتظارَ رُعباً، وإمّا تحتَ الثرى.

والمسلَكُ النفسيُّ لطرحِ سؤالٍ مثلَ هذا أوجِبَ علينا بحثَ نمطِ التنعيمِ فيه، والتنعيمُ في استفهامنا هذا ذو نغمةٍ هابطةٍ، لكونه لا يُرجى منه جواباً يُذكرُ، وأعتقدُ أنَّ الأمرَ عائدٌ لسعتهِ، والمدى فيه سلبيٌّ لأنَّ الكلامَ مصحوبٌ بعاطفةٍ الحُزنِ والتحسّرِ.

وللقوّةُ الإنجازيّةُ الغلبةُ في تحديدِ طبيعةِ التنعيمِ، فإنَّ كانتِ الجملةُ ذاتَ قوتينِ إنجازيتينِ الأولى حرفيّةٌ

والثانية مُستلزمة، فللثانية القدحُ المُعلّى، والمأخوذُ بها (المتوكّل، 2013م، 53- 52)، لذا كان الإنكارُ والتحرُّرُ بما يحملانه من ألمِهما القوّةُ الإنجازيّةُ المُستلزمةُ، والموكولُ لهما أمرُ التنغيمِ.

وفي قوّة الوعيدِ «اسمعُ يا الحاج عبد الله، المُعلّمُ شخصٌ وغدٌ، وسنعرِفُ كيفَ نضعه في مكانه، لا تُشغلُ نَفْسَكَ بهذا الأمرِ التافه!» (صالح، 2006م، 40)، ف (كيف) هنا الحالُ أو الطريقةُ التي ستُتبعُ بشأنِ المُعلّم. وحقُّ النداءِ عطفُ المُخاطَبِ، أي لَفَتْ انتباهه تمهيداً للإخبارِ (المُبرّد، 1994م، 3 / 298)، وبذا فإنَّ النداءَ قولٌ تمهيدِيٌّ لسائرِ الأعمالِ اللُّغويّةِ الأخرى (الشاوش، 2001م، 2 / 681). والنداءُ هنا (يا الحاج عبد الله) عدلٌ قوّةُ الأمرِ لما بينَ المُتحدّثِ والسامعِ من مصالحٍ عمليّةٍ دنيويّةٍ عبّرَ مبدأُ التآدّبِ، وهو مبدأٌ قالت به اللُّغويّةُ الأميركيّةُ رويين لاكوف Lakoff Robin (- 1942م؟)، داعيةً من خلاله إلى تخطي مرحلةِ الاقتصارِ على صحّةِ المعيارِ التركيبيِّ وحسب، وتوجيهِ الاهتمامِ إلى سياقِ التلفّظِ، وافتراضاتٍ منطقيّةٍ، وأخرى تداوليّةٍ (الشهري، 2004م، 97).

وفي الحوارِ التوجيهيِّ أيضاً «همستُ بصوتٍ بالكادِ يُسمَعُ: لا تُعرّضُ نَفْسَكَ للخطرِ أرجوك»، ألا يكفي ما نحنُ فيه؟» (صالح، 2006م، 114)، فالجملةُ إنشائيّةٌ تمثّلتُ بتركيبِ النهي (لا تُعرّض)، قوّةُها الإنجازيّةُ التنبيةُ، عدلّتُ عبّرَ مبدأُ التآدّبِ، بتركيبِ (أرجوك)، مُنبهةً إلى حَرَجِ الوضعِ ب (ألا) الدّالةُ على تحقُّقِ ما يليها (الأنصاري، 2000، 1 / 439). والمُخاطَبُ في النهي كالأمرِ ذو سُلطةٍ تجاهَ المُخاطَبِ تمثّلتُ هنا في العلمِ والمعرفةِ (الشهري، 2004م، 342)، اللتين تآتيتا من وقعِ الحدثِ وإيلامه، والتنغيمُ ثبّته الساردُ من أنّ الصوتَ خفيضٌ لما في نفسِ المُتحدّثِ من حُزنِ الفقدِ.

وفي السياقِ نفسِه قولُه «اسمعني يا بُني، لا يُمكننا أن نكرهَ الوطنَ بسببِ كُرْهنا للرجالِ الذين يحكُمُونه، الوطنُ أكبرُ من هذا بكثيرٍ!» (صالح، 2006م، 23)، فالقوّةُ الإنجازيّةُ الأمرُ (اسمعني) دلّتُ على تنبيهِ المُخاطَبِ بمقصديّةِ الإصغاءِ، عدلّتُ تأدّباً ب (يا بُني) للتودّدِ، وأجدُ في هذا التعديلِ أنّ المُخاطَبَ ليستَ له سُلطةٌ على المُخاطَبِ سوى الحِجاجِ الناجمِ عن خبرةٍ عمليّةٍ وعُمريّةٍ، والحِجاجُ «فعاليّةٌ تداوليّةٌ جدليّةٌ ديناميكيّةٌ فعّالةٌ» (د.حمداوي، د.ت.، 38)، تُمنهجُ فعّاليّتها المهاراتُ الأسلوبيةُ والمؤثّراتُ البلاغيّةُ الخاضعةُ لمعاييرِ الإبداعِ والابتكارِ (د.الرقبي، 2011م، 69).

ولعلَّ مُعالجةَ النصِّ صوتيّاً يكونُ عبّرَ النبرِ السياقيِّ التوكيديِّ ذي قوّةٍ في دفعِ الهواءِ، وعلوِّ في نُطقِ الصوتِ (حسّان، 1990م، 163)، والرأيُ أنّ التأكيدَ النبريَّ تموقعَ في المقطعِ الأوّلِ (اسمعني يا بُني)،

لاستمالة المتلقي إليه، والمقطع الأخير (الوطن أكبر...)، لكونه الخلاصة الحجاجية.

وضمن حجاجية حب الوطن «لا تُصدّق الخونة يا بُنيّ، صدّق أولئك الذين أحبوا الوطن، هؤلاء الذين ماتوا قليلاً أو كثيراً، صدّقهم حين يدافعون عنه دونما حاجة إلى تبرير شيء لأحد، ودون المطالبة بالمقابل من أحد!» (صالح، 2006م، 12). فالجمل القضية (لا تُصدّق / صدّق / صدّقهم) إنشائية ذات تركيبي الأمر والنهي غير أنّ قوّتها الإنجازية حائّة على التصديق لسيطرة فكرة كره الوطن أبناءه على أذهان جيل ما بعد الاستقلال، واستراتيجية الخطاب التوجيهية تمنح المخاطب سلطة، واعتقد أنها متأتية من كونه مؤمناً بالوطن ما دعاه إلى أن يكون مشاركاً في جبهة تحريرها.

إنّ الحدث اللغوي الصريح يتمثل في طبقتين، بحسب مبدأ التأدّب، الذي أشرّه في جملة النداء (يا بُني) ذات الصيغة التصغيرية الدالة على التحبّب والتودّد، والطبقتان هما الصيغة الصرفية الأصلية للفعل، وطبيعة إنجاز التلفّظ (الشهري، 2004م، 345 - 344)، فإنّ تخطينا الأولى لثبوتها، فإننا سنقف على الثانية في مسألتي التنغيم والتكرار، وبما أنّ التنغيم يُحدّد بحسب القوّة الإنجازية فإننا نُؤشّر تركزها بصيغتي النهي و الأمر، ويُبحث بحسب الوجهة الثانية، وجهة المديات، مُشخصين إيّاه بالمدى الإيجابي الذي يبدأ صاعداً وينتهي هابطاً، فيقسّم هندسة الجملة صوتياً بين مُؤكّد وغير مُؤكّد، بمقصدية تأكيد فكرة ذهنية لدى المتلقي (حسان، 1990م، 166 - 165). والفكرة المراد تثبيتها حصر صدق القول بمنّ دافع عن الوطن من دون استحصال مكاسب شخصية.

وفي قوّة الحثّ الحوارية «تمسّكُ بحقّك في البقاء يا بُنيّ، واجبُك اليوم أن تبقى، لأجلنا أيضاً» (صالح، 2006م، 172).

وهناك ألفاظ يُعبّر فيها المرسل عن الأمر من مثل (يجبُ) «الوطن حقيقة يجبُ الإيمان بها يا بُني» (صالح، 2006م، 11)، ويجبُ أن ترتاح قليلاً، لنْ تنفع النذير في شيء لو مرّضت أنت أيضاً» (صالح، 2006م، 113)، و«كأنت قبّالتي على جدار المقهى صورة كبيرة... وقد كُتب أسفلها: يجبُ أن تكون شيئاً لتبني قناعتك لأجل ذاتك والوطن! وإنّ صدمتني الجملة لأنّها مكتوبة بالفرنسية، إلّا أنّها أقنعتني أنّي لا شيء قبالة صورة تُذكرك أنّ الوطن عالّة عليك، وأنك عالّة على أوطان الآخرين» (صالح، 2006م، 27)، و(القضاء) في «كأنت الأوامر التي تردّه من قيادي الجبهة واضحة وضرورية: القضاء

على العملاء الخونة أينما كانوا!» (صالح، 2006م، 16).

وفي الإخباريات الوصفية لواقع الوطن «يجلسُ قبالي، وفي خِصَمِّ الكلام يقول لي الجملة ذاتها: إن احتجّت إلى شيء أو خدمة فاتّصل بي!» (صالح، 2006م، 8)، والإخبار بالجملة شرطيّ أدائه (إنّ) الدّالة على معانٍ مُحتملةٍ في كونها أو مشكوكٍ بحدوثها (بن يعيش، 2001م، 113/5)، والاحتمالُ واردٌ في الجملة، والشرطُ ينقلُ زمنيّة فعله من المُضيّ إلى الاستقبال (السامرائي، 2003م، 4 / 59)، إرادة إظهار الرغبة في حدوثه (القزويني، د.ت.، 95)، وهو ما أرادهُ المُحدّث، لذا كانت قوّته الإنجازيّة المُستلزمة.

والمدى التنغيميّ في الجملة نسبيّ لكون الكلام غير عاطفيّ، والمُراد بالنسبيّة المدى بين أعلى وأخفض نغمة كلاميّة إذ لا وجود لسعة مطلقة أو ضيقٍ مطلق (حسّان، 1990م، 167)، وأستشعرُ علوّاً نسبياً في موضع (اتّصل بي)، لأنّ في مجتمع الوساطات لا تعني الحاجة شيئاً بقدر مُسيّرها، فضلاً عن أنّها مُؤشّرُ رغبة خدمته، وهو تعليلُ علامة التّقييم (التعجّب) التي بحسب رأيي أنّها ناجمة عن انطباع السارد/المتلقّي /الصديق، وما يُحتّم تأويلي هذا تعليقُ السارد «الوطن الذي يتعاملُ معك بلُغة الخدمات، الوطن الذي يُجرّدك من صلاحيتك في سؤالٍ تعي جيداً أنّك لا تملكُ ردّاً عليه حين لا تجدُ مَنْ يخدمُك حقّاً» (صالح، 2006م، 8).

وضمن الإخباريات الحواريّة لواقع الوطن «لنْ يُفيدنا الحزنُ يا بُني، لا شيء يُعوّضُ خسارتنا، ولا شيء يُعوّضُ خساراتكم، أيّها اليتامى في وطنٍ سَرَقَ اللّصوصُ والقتلة قَلْبُهُ!» (صالح، 2006م، 24). في النصّ أدواتُ توكيدية (لنْ) لتوكيد النفي مع مضارع حُدّدت زمنيته بالاستقبال (الأنصاري، 2000م، 3 / 504)، و(لا) الّآكدُ من ريفيتها العاملة والمُهملّة، وتُفيدُ التّنصيصَ على نفي الجنس (السامرائي، 2003م، 4 / 175). أمّا النداء (أيّها اليتامى) فحُدّفت أدائه الياء، والرأي في حذفها أنّها استُعْمِلَتْ أداةً إشاريّةً بحسب بيئة المنطوق اللّغويّة. فالكلامُ موجّهٌ إلى الجزء / السامع / يابني، ليكون دالّاً على الكلّ / أبناء جيله / اليتامى، واليُتمُّ هنا فقدُ موئلِ العطاءِ العاطفيّ / القلب، الذي بدوره منبعُ مُجملِ العطاءات الأخرى.

أمّا تنغيّم الكلام فهو بلا شكّ ذو مدّى سلبيّ هابطٍ لِمَا فيه من حُزنٍ وتحسّر، لذا كانت القوّة الإنجازيّة فيه تحسّراً على ما آل إليه وطنٌ منحَ ما منحَ من دِماءِ أبنائه إلى تُرابِ أرضِهِ.

أما القوة الإنجازية المستلزمة في السرد فمنها ما كان في الإخباريات «كنتُ أحياناً أضغطُ على أسناني كي لا أنفجرُ بالضحك حين يتكلّم عن الأمن الوطني، عن السيادة الوطنية، عن دولة القانون والعدالة والحرية! تلك الكلمات الكبيرة والجاهرة في حوار لا ينتهي إلى شيء» (صالح، 2006م، 9)، والقوة في النصّ التهكّم والسخرية. ومثله «صحفٌ بدأت تتناول الوطن بأسلوبٍ مغاير عن الصحافة الواحدة، في طريقة انتقادها للأوضاع الداخلية، لوضع البلاد الذي كان في الحقيقة على صدر الصحف الأجنبية التي كانت تجد متعة رهيبية في البصق علينا باسم حرية التعبير» (صالح، 2006م، 58)، فالقوة سُخرية من حرية يهان بها الآخرون.

وفي قوة التعجب من وطن وقانون يُشتت شمل أسرِه وأبنائه «لم يكن مسموحاً أن يغض الطرف عن امرأة تُشهر لافتة بهذا الشكل لتعلن أنها تنام في الشارع لأن القانون طردها من بيتها، وأن أطفالها سيكرهون الوطن والقانون معاً، لأنّ أمهم صارت في الشارع!» (صالح، 2006م، 131). إنّ مزية الحدث هذا مطابقته الواقع، وقناعة المتكلّم بالقضية المطروحة (عكاشة، 2012م، 106، وفاخوري، 2013م، 119).

والنصّ يُنبئ عن إعلان ذو حمولتين، هما: إشهار قضية أو عرض لها، واحتجاج في الوقت نفسه، فالفعل القضوي (لتعلن) تبعته أداة التوكيد (أنّ) في معادلة (الوطن والقانون = طرد الأمّ + كره الأبناء)، فالوطن والقانون سبب ونتيجة في آنٍ معاً.

وفي سياق التعجب أيضاً «لا أحد يصغي إلى التاريخ المرتبط في الذاكرة بالخسائر الاجتماعية التي وقعت بعد الاستقلال، وبأصول النهب التي جرّت الناس إلى المجاعة والشحاذة!» (صالح، 2006م، 11)، فالتاريخ المحكي يقطر دماً زكياً، والواقع المعيش مؤلّم (مجاعة + وشحاذة).

وفي التمني بالمعنى «لشدّ ما تمنيت وقتها لو أستطيع البكاء، تمنيت لو أستطيع أن أمدّ ذراعي إلى محدثي لأوقفه عن الكلام أو لأبكي قبالتة، لأبكي أمامه بلا خجلٍ من عيب البكاء، لكنني عجزت عن الحركة» (صالح، 2006م، 7)، فالنصّ تعبير عن ذاتٍ مأزومة، إثر تلقي نبأ وفاة صديقهم، يُرصف ضمن البوحيات التي يُراد بها وصف حالة نفسية ما، تعتمد الصراحة / عقد النيّة، والصدق في محتوى القضية / الخطاب (د. فاخوري، 2013م، 120، والشهري، 2004م، 158)، وعليه ندرك أنّ النصّ

يفتقر إلى شروط الملاءمة المتمثلة بفعلٍ مطلوبٍ في المستقبل / المحتوى القضويّ، وفعلٍ طلبيٍّّ موجّهٍ إلى المخاطب / الشرط التمهيديّ، والصدق، والحدث التأثيريّ، لكونه ممّا يَمُورُ في دواخلِ النَّفسِ وحسب (مدور، 2014م، 280).

فالجملة إخبارية، قُوَّتُها الإنجازيّة في التمني المُستدلّ بفعل (تمنيتُ) المرافق لأداة (لو) الشرطيّة المُشربة معنى التمني، هذا رأيّ، وهناك مَنْ حصرها في هذا المعنى لكونها لا تحتاجُ إلى جوابٍ، (الأنصاري، 2000م، 3 / 411). وأجدُ في (لو) خلوصها للتمني لخلو النصّ من جوابٍ لها.

وفي قُوّة الموت الدّاتي / اليتم " لكنّ عمّتي لم تفتح عينها ولم تتحرّك، ولم تنفجر بالضحك. عمّتي التي نامت ككلّ ليلة تنام فيها ولم تنقُ في الصباح. كُنتُ رافضاً الفكرة تماماً. رافضاً أن تموت تلك الميّتة التي لا عودة منها. رافضاً أن أعود يتيماً من جديد وقد رحل الذين أُحبُّهم، وتعوّدتُ عليهم" (صالح، 2006م، 43)، اقترنَ تركيبُ النفي (لم تتحرّك، لم تفتح، لم تنفجر) بما هو محسوسٌ منظوراً، والنفي بالمعنى (كُنتُ رافضاً x 3) بالشعور.

وفي التوجيهيات النفسيّة «لا ! لا تدعي الصمت يبلع لسانك الآن وأنت قبّالتي، لا تتركِ لصوتك مساحةً للسكوت، بعد كلّ ما جرى، تكلمي، قولي شيئاً يُعيدُ لي كبريائي المجرّحة، ويُعيدُ لي ثقتي بذاكرتي، بأحلامي الصغيرة والحميمة» (صالح، 2006م، 140)، وتمثّل أسلوبا النهي والأمر ب (لا تدعي / لا تتركِ / تكلمي / قولي)، ومن آلياتهما توفّر شرطي السلطة والمنفعة الموجهة إلى المرسل (الشهري، 2004م، 343).

ووقوفاً أمام البيئة التداوليّة للنصّ فإنّ هذين الشرطين انتفيا، لأنّه أمرٌ غيرُ مُباحٍ به وإنّما ممّا يَمُورُ في النفسِ بدليلِ قوله «تمنيتُ لو كانتُ لي الجرأة لأقولَ لها...» (صالح، 2006م، 139)، لذا فإنّ القُوّة المُستلزمة في النصّ الرغبة في البوح بثورة النَّفسِ.

وفي الاستفهام ب (متى) قُوّة النفي الزمنيّ والتهكّم «كُنّا بخير ! يقولها الجزائريّ في حواراته اليوميّة، عن عفويّة مُدهِشة ومُخيفة معاً، كُنّا بخير، فأسألُ نفسي: متى كُنّا بخير حقّاً؟ مَنْ يتذكّرُ الخيرَ الذي كُنّا فيه أو عليه؟ لا أحد، ولا حتى أولئك الذين يُسوِّقون الخيرَ في جُمْلٍ يربطونها بالأمس» (صالح، 2006م، 9). ولأَمّتُ القُوّة السياقَ الخبريّ التعجّبيّ المُؤشّرَ بعلامة التّرقيم، فضلاً عن النفي ب (لا) الجنسيّة. و(مَنْ) في النصّ للسؤالِ عمّن يُعقلُ (السامرائي، 2003م، 4 / 229)، وهو سؤالٌ مُباحٌ لجميع

أبناء الوطن.

المحور الثالث: القوة الإنجازية المتجربة

ويتمثل في ظاهرة التحجر القضوي، وهي من خصائص الاستفهام + النفي، وقوته المستلزمة جاوزت القوة الحرفية في الأهمية أو ربّما أقصتها إقصاءً، ما جعلها ذات قوة واحدة مستلزمة الخبر (المتوكل، 2010م، 51، و2013م، 53).

وحقيقة هذه القوة متأتية من أن نفي النفي إثبات، فالهمزة في هذا التركيب يُرادُ بها إقرار ما بعد النفي، واستفهام التقرير في حقيقته إنكار، والإنكار نفي، ونفي النفي إثبات (الأنصاري، 2000م، 1/ 96- 95، والزركشي، 2007م، 413، ونهر، 1987م، 15).

ورد التركيب هذا مع (ليس ولم) في سياقات تثبت حقائق سرديّة مُعَيَّنة خصّت اعتقاد المتكلم السارد، منها:

- **السياق السياسي:** إذ ساوى السارد بين (المجرم والطاغوت) في قوله «ما المجرم وما الطاغوت؟ أليسا شخصاً واحداً؟ أليسا فكراً واحداً؟» (صالح، 2006م، 116)، فالنص يُنبئ عن استحصال حقيقة فكرية قارّة ناجمة عن وضع سياسي مأزوم، قوته الإنجازية إلغاء الآخر فكراً أو جسداً. وفي قوله «ألم يكن الوطن جُثّة نلتمسها في حالات الخوف والبرد والبكاء، ألم يكن الوطن مقبرة يتكىء الناس على أسوارها» (صالح، 2006م، 79)، في النصّ انزياح عن الذات/الوطن نحو طيف المعنى / أولي أمره، فالمبدع يروم تصوّراً مغايراً أية وضعية، متجاوزاً حدود الألسنية إلى سعة الوجودية والمجازية، فالفكر يتكلم عبر اللغة إلا أن طاقاته تتجاوزها نحو الرمز والمجاز (الزين، 2008م، 94)، إذ عدّ (الوطن = جُثّة + مقبرة) - تشبيه بليغ حذفت أدائه ووجه الشبه ما يُقرّبه من المجاز - / (الناس = متكئين + هلعين)، وأجد في القوة الإنجازية العجز في احتواء المواطن.

- **السياق الفكري:** وضمّ فلسفة الحبّ في قول السارد أو الشخصية الرئيسة «الحب يعني كرامتي في الوطن وكرامة الوطن قبالي، لكن، ما الحبُّ حقاً؟ أليس الحبُّ هو مساحة اليتم اليومي الذي نجتّه بانتظام مُميت؟ أليس الحبُّ في عدد المتحررين في البلاد، أولئك الذين يختارون ميّتهم بأنفسهم، بالطريقة التي يرونها الأنسب للموت، بدل انتظار قاتل سيأتي في الأزمة القادمة؟» (صالح، 2006م، 102)، والمراد حبّ الوطن المولّد يتماً وموتاً، وهو خلاف المفهوم العام من أن الحبّ يدفع إلى الحياة والرغبة فيها، والقوة في

النصّ معادلة (الحبّ = اليتيم + الموت)، وهي معادلة مؤثّرة سلباً في نهوض الإنسان ذاتاً ومُجتمعاً. وفي ترئّص الموت بالصحفيّ ذي القلم المُواجه «مَنْ يَقْتُلْ مَنْ؟ أَلَمْ تَكُنِ الصَّحَافَةُ تَقْتُلُ الصَّحْفِيَّ أَيْضاً؟» (صالح، 2006م، 110)، والمُرَاد من القتلِ أمران، القتلُ الحياتي تهمةً، والآخروي تديباً، وفي كليهما قُوّة سلبِ الحقوق للصحفيّ.

- **السياق الاجتماعيّ:** وأُشِرَّ فيه هجرة الوطنِ هرباً من واقع مازوم " أليس الشتاتُ وطنَ الفقراء والمعدومين؟ ألسنا نحنُ الذين سنخرجُ أخيراً ونُطفئُ النورَ خلفنا " (صالح، 2006م، 85)، في النصّ معادلة (الشتات = الفقراء والمعدومون)، (الوطن = الأغنياء)، فالفتّة الأولى مُهاجرة نحو المجهول لا محال، والثانية مُلتحفة الوطنِ قارّةً فيه، فإن دَقَقْنَا في المعادلة وجدنا أنَّ الأولى صنيعُ الثانية، والقُوّة كامنة في سلبِ الأغنياء وطنَ الفقراء، وحقوقهم فيه. وفي سياقِ اقترانِ حياة الإنسانِ الروحيّة بآخر " أَلَمْ تَكُونِي أَنْتِ سَبباً كَافِياً لَأَبْقَى فَعِلاً. لَأَحْيَا فَعِلاً؟ كُنْتُ مُحَاصِراً بِكَ، وَفَارِغاً مِنْكَ " (صالح، 2006م، 163)، والقُوّة الإنجازيّة البقاء.

ووردتْ (ألاً) التنبهية والاستفتاحية مكاناً، والتحقيقية تركيباً، لكونها مُركّبة من همزة الاستفهام وأداة النفي (لا) (الأنصاري، 2000م، 1 / 441 - 440)، نحو قوله «ألاً يستحقُّ هذا أن أوجدَ لأجله، ألاً يستحقُّ هذا أن أكونَ سعيداً» (صالح، 2006م، 117)، و(هذا) إشارة إلى عاطفة الحبّ. مُلحق

(1) ياسمينة صالح من مواليد الجزائر العاصمة عام 1969م، حاصلة على بكالوريوس في علم النفس من جامعة الجزائر، ودبلوم في العلوم السياسيّة والعلاقات الدوليّة، بدأت قصصيةً بمجموعتي (حين نلتقي غرباء) و(قليل من الشّمس تكفي)، لتتحوّل روائيةً بأربع رواياتٍ حتى إعداد البحث، هي: (بحر الصمت / 2001م)، و(أحزان امرأة / 2002م)، و(وطن من زجاج / 2006م)، و(الخضر / 2010م). عمِلتْ بالصحافة الثقافيّة في ثمانينات القرن العشرين الماضي، ثمّ الصحافة السياسيّة. ياسمينة صالح من أسرة شاركت في حرب التحرير الجزائريّة، مُقدّمة العمّ إلى أرض المليون شهيد، وقَدّمت الخال إلى أرض فلسطين في حربها عام 1967م.

(2) اللّغة المنطقيّة الاصطناعيّة هي اللّغة المُبتكرة أو المنشأة من اللّغة الطّبيعيّة لفظاً أم نحواً، وأعتقد أنّ المقصود بها اللّغة غير الدّارجة أو المُستعملة، كأن تكون لغات الفئات العلميّة بما تحمله من مزياتٍ اصطلاحية أو مفرداتٍ غير دارجة. أمّا اللّغة الطّبيعيّة أو العاديّة فهي الدّارجة أو المُستعملة، والمتطوّرة

بتطور المجتمعات وبحسب احتياجاتهم الاستعمالية، وعلى الرغم من أن هناك مَنْ عدَّ الربطَ بينهما أمراً غير سليمٍ لما تحمله الطبيعة من مفرداتٍ اصطلاحيةٍ قد لا تتسم بالعموم أو أنها غير دارجة في كلِّ فئات المجتمع الواحد، إلا أنهم لم يقفوا طويلاً أمام هذه المسألة.

(3) الافتراضُ المسبقُ أو السابق (Presupposition) والاستلزامُ الحوارِي (Conversational implicature) مصطلحان نهضت بهما البحوثُ التداوليةُ، فالأولُ يعني ما ينبغي على المتكلم إدراكه من سياقِ الحالِ عند توجيهه مُعطياته اللغوية، من ضمنها علاقته بالمخاطب. والثاني قولُ المتكلم شيئاً يُرادُ به آخرُ، يُدركه المخاطبُ انطلاقاً من مبدأ التعاونِ بينهما (operative - co Principe)، ومن ثمَّ فهو ذو سِمةٍ مُتغيِّرةٍ ناتجةٍ عن تغيُّرِ السياقاتِ الواردِ فيها.

(4) الإيقاعُ (Declarative) هو القوَّةُ الإنجازيةُ المُتضمَّنةُ في القولِ للجملِ الإنشائيةِ الصريحة، ويكونُ إمَّا بكائنٍ لغويٍّ ظاهرٍ، من مثلِ (أمرُكَ بأنْ تخرجَ من الغرفة)، أو من دونهِ، نحو (أعلنتُ الحربَ) / من رئيسِ جمهوريّةٍ ما.

(5) شروطُ الملاءمةِ (conditions Felicity) وهي المنبثقةُ من نظريةِ الملاءمةِ (Theory Felicity) التي بمُجملِها تُفسِّرُ الملفوظاتِ البنيويةِ وظواهرها مقامياً، فهي نظريةٌ إدراكيةٌ أيضاً.

(6) والمجازُ العقليُّ يتَّضحُ بإسنادِ فعلٍ أو ما في معناه من اسمِ فاعِلٍ أو مفعولٍ أو مصدرٍ إلى ما هو في ظاهرِ القولِ بقرينةٍ علائقيةٍ مانعةٍ للإسنادِ إلى ما هو ظاهرٍ.

النتائج

1- إنَّ الحلقةَ بينَ العلمِ والفلسفةِ اللُّغةِ التي أصبحتْ مثارَ البحثِ الفلسفيِّ في القرنِ العشرينِ الغاربِ، والبحثِ وُجَّهَ نحو تحليلِ اللُّغةِ دَلالةً وتركيباً على وفقِ منهجِ الاستعمالِ أو التداولِ، المنبثقِ أصلاً من نظريةِ اللُّعبِ اللُّغويِّ (language of games Theory).

2- تُعدُّ نظريةُ الحدثِ اللُّغويِّ مُعادلةً بينَ طرفينِ المتكلمِ / الفعلِ النطقيِّ والإنجازيِّ والتأثيريِّ، والمتلقيِّ / المتأثرِ بالفعلِ النطقيِّ.

3- تنبثقُ القوَّةُ الإنجازيةُ من الفعلِ المُتضمَّنِ للقولِ، أي الإنجازيِّ أو الأدائيِّ، لذا فهي ثابتةٌ مع الكلامِ المباشرِ، ومُتغيِّرةٌ بحسبِ الاستدلالِ الدَّهنيِّ مع غيرِ المباشرِ.

4- القوَّةُ الإنجازيةُ تكوينٌ أدواتيٌّ أو صيغيٌّ أو تركيبِيٌّ برفقةِ أداءِ صوتيٍّ أو جسديٍّ أو مُؤشِّرٍ بعلاماتٍ ترقيمٍ لما هو مكتوبٌ، إرادةَ معرفةٍ قصدِ المتكلمِ.

5- القُوَّةُ الحرفيَّةُ تمكَّنتُ من النصِّ الروائيِّ الإخباريِّ، لافتقادهِ فعلاً إنجازياً حرفياً، في حينِ وردتِ المُستلزمةُ إخبارياً وإنجازياً لتسرِّبِ النَّفسِ من خلالها إلى تأشيرِ واقعِ وطنٍ تآكلتْ نُفوسُ أبنائه عليه، مثلما تشظَّتْ أجسادُهم فيه. أمَّا القُوَى المُتحرِّرةُ فقرَّرتْ حقائقَ واقعٍ سياسيٍّ مؤثِّرٍ في بنيةِ التكوينِ المُجتمعيِّ الإنسانِ.

المصادر والمراجع

- 1- ابن يعيش، موفق الدين (643هـ)، 1422هـ - 2001م، شرح المفصل للزمخشري، تحقيق: د. أميل بديع يعقوب، بيروت، دار الكتب العلمية.
- 2- الأنصاري، ابن هشام (ت761هـ)، 1421هـ - 2000م، مغني اللبيب عن كتب الأعاريب، تحقيق: عبد اللطيف محمد الخطيب، الكويت، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.
- 3- د. بغورة، الزواوي، 2005م، الفلسفة واللغة.. نقد (المنعطف اللغوي) في الفلسفة المعاصرة، بيروت، دار الطليعة.
- 4- د. البكري، عادل، 1405هـ - 1985م، الفلسفة لكل الناس، بغداد، دار الشؤون الثقافية.
- 5- بلانشيه، فيليب، 2007م، التداولية من أوستن إلى غوفمان، ترجمة: صابر الحباشة، سورية، دار الحوار.
- 6- جينيت، جيرار وآخرون، 1989م، نظرية السرد من وجهة النظر إلى التبثير، الدار البيضاء، منشورات الحوار الاكاديمي والجامعي.
- 7- د. حسن، تمام، 1990م، مناهج البحث في اللغة، القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية.
- 8- حسن، عباس، 1974م، النحو الوافي، مصر، دار المعارف، ط 3.
- 9- د. حمداوي، جميل، 2015م، التداوليات وتحليل الخطاب، د.م.، مكتبة المثقف.
- 10- حمود، جمال، 1430هـ - 2009م، فلسفة اللغة عند فتغنشتاين، لبنان، الدار العربية للعلوم ناشرون.
- 11- الدخيل، معاذ بن سليمان، 2014م، منزلة معاني الكلام في النظرية النحوية العربية.. مقارنة تداولية، القاهرة - بيروت، دار التنوير.
- 12- د. الرقيبي، رضوان، 2011م، الاستدلال الحجاجي التداولي وآليات اشتغاله، مجلة عالم الفكر، المجلد 40، العدد 2، 117-67.
- 13- الزركشي، بدر الدين (794هـ)، 1428هـ - 2007م، البرهان في علوم القرآن، تحقيق: مصطفى عبد القادر عطا، بيروت، دار الكتب العلمية.
- 14- الزين، محمد شوقي، 1429هـ - 2008م، الإزاحة والاحتمال.. صفائح نقدية في الفلسفة الغربية، الجزائر، منشورات الاختلاف.
- 15- السامرائي، فاضل، 1423هـ - 2003م، معاني النحو، الأردن، دار الفكر، ط 2.
- 16- سيرل، جون، 1427هـ - 2006م، العقل واللغة والمجتمع.. الفلسفة في العالم الواقعي، ترجمة: سعيد الغانمي، الجزائر، منشورات الاختلاف.
- 17- الشاوش، محمد، 1421هـ - 2001م، أصول تحليل الخطاب في النظرية النحوية العربية، تونس، المؤسسة العربية للتوزيع.
- 18- الشهري، عبد الهادي بن ظافر، 2004م، استراتيجيات الخطاب.. مقارنة لغوية تداولية، بيروت، دار الكتاب الجديد المتحدة.
- 19- د. صحراوي، مسعود، 2005م، التداولية عند العلماء العرب.. دراسة تداولية لظاهرة الأفعال الكلامية في التراث اللساني العربي، بيروت، دار الطليعة.
- 20- الطبطبائي، طالب سيد هاشم، 1994م، نظرية الأفعال الكلامية بين فلاسفة اللغة المعاصرين والبلاغيين العرب، الكويت، مطبوعات جامعة الكويت.
- 21- عبد الحق، صلاح إسماعيل، 1993م، التحليل اللغوي عند مدرسة أكسفورد، لبنان، دار التنوير.

- 22- د. عكاشة، محمود، 2010م، النظرية البراجماتية التداولية.. دراسة المفاهيم والنشأة والمبادئ، القاهرة، مكتبة الآداب.
- 23- د. غانمي، عبد الرحمان، 2013م، قراءة سوسيو- لسانية، القاهرة، الهيئة العامة لقصور الثقافة.
- 24- د. غلفان، مصطفى، 2010م، في اللسانيات العامة.. تاريخها، طبيعتها، موضوعها، مفاهيمها، بيروت، دار الكتاب الجديد المتحدة.
- 25- د. فاخوري، عادل، 2013م، محاضرات في فلسفة اللغة، بيروت، دار الكتاب الجديد المتحدة.
- 26- فتجنشتين، لودفيج، د.ت.، بحوث فلسفية، الكويت، مطبوعات جامعة الكويت.
- 27- القزويني، الخطيب (ت739هـ)، د.ت.، الإيضاح في علوم البلاغة، بيروت، دار الكتب العلمية.
- 28- كريم، زيبلي، 2011م، اللغة والفعل الكلامي والاتصال.. مواقف خاصة بالنظرية اللغوية في القرن العشرين، ترجمة: أ.د. سعيد حسن بحيري، القاهرة، مكتبة زهراء الشرق.
- 29- كُشك، أحمد، 2006م، النحو والسياق الصوتي، القاهرة، دار غريب.
- 30- الكفوي، أبو البقاء (ت1094هـ - 1682م)، 1419هـ - 1998م، الكليات، مقابلة: د. عدنان درويش ومحمد المصري، بيروت، مؤسسة الرسالة، ط2.
- 31- المبرد، أبو العباس (ت285هـ)، 1415هـ - 1994م، المقتضب، تحقيق: عبد الخالق عزيمة، القاهرة، وزارة الأوقاف المصرية.
- 32- د. المتوكل، أحمد، 2010م، الخطاب وخصائص اللغة العربية.. دراسة في الوظيفة والبنية والنمط، بيروت، الدار العربية للعلوم.
- 33- د. المتوكل، أحمد، 2013م، قضايا اللغة العربية في اللسانيات الوظيفية، الجزائر، منشورات الاختلاف.
- 34- د. المتوكل، أحمد، 2010م، اللسانيات الوظيفية.. مدخل نظري، بيروت، دار الكتاب الجديد المتحدة.
- 35- مدور، محمد، 1435هـ - 2010م، الأفعال الكلامية في القرآن الكريم (سورة البقرة).. دراسة تداولية، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية الآداب واللغات، جامعة الحاج لخضر - باتنة.
- 36- المغامسي، خالد بن محمد، 1423 هـ، الحوار.. آدابه وتطبيقاته في التربية الإسلامية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى - مكة المكرمة.
- 37- النحلاوي، عبد الرحمن، 2000م، من أساليب التربية... التربية بالحوار، بيروت، دار الفكر المعاصر.
- 38- د. نخلة، محمود أحمد، 1432هـ - 2011م، آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر، القاهرة، مكتبة الآداب.
- 39- د. نهر، هادي، 1408هـ - 1987م، التراكيب اللغوية في العربية... دراسة وصفية تطبيقية، بغداد، مطبعة الإرشاد.
- 40- هـدسون، د.، 1990م، علم اللغة الاجتماعي، ترجمة: د. محمود عياد، القاهرة، عالم الكتب.
- 41- يقطين، سعيد، 1997م، الكلام والخبر.. مقدمة للسرد العربي، الدار البيضاء، المركز الثقافي العربي.
- 42- يُول، جورج، 1431هـ - 2010م، التداولية، ترجمة: د. قصي العتاي، بيروت، الدار العربية للعلوم.

برنامج مقترح للتحصين النفسي لمعلمة الروضة من الصدمات الحياتية

د. رشا سيد حسين الجندي

جامعة بني سويف/مصر.

dr.rashaelgendy@gmail.com

مقدمة

إن قوة النفس تأتي من قوة الواقعية، فعندما يفكر الإنسان بواقعية يكون قوي نفسياً، بمعنى أنه يصبح صلباً ضد صدمات الحياة، أي أنه سيجد أن الموت واقع، والحرب واقع، والفراق واقع، والمرض واقع، والنفاق، والخيانة، والكذب عند بعض الناس واقع، والفقر واقع... إلخ. تصيب الإنسان الصدمات الحياتية عندما يكون غير متوقع حدوثها، ولكنك عندما تتوقع حدوث أي شيء سيئ في يوم ما، وتندرب على كيفية التصرف تجاهه، فعندما يحدث بالفعل لا تصيبك صدمة، وإنما تكون محصن نفسياً من صدمته.

مشكلة البحث

جاءت مشكلة هذا البحث من خلال عمل الباحثة الذي يتركز معظمه حول الطالبة المعلمة لرياض الأطفال، حيث اكتشفت من خلال تدريسها لهم أن هؤلاء الطالبات يكمن بداخلهم الضعف النفسي الذي يجعل من السهل تأثرهم من الصدمات الحياتية الواقعية، فتصاب الطالبة باكتئاب وانعزال وخوف لفترة طويلة لمجرد حدوث حالة وفاة عندها أو اكتشافها أن إحدى صديقاتها غير أهل للثقة أو فراقها لحبيب لديها... إلخ. ويترتب على ذلك ضعف في مستواها الدراسي، والتدريب العملي، وضعف في علاقاتها الاجتماعية بكل المحيطين، وبعد التعمق بدراسة العديد من الحالات تم اكتشاف أن هذا يؤثر أيضاً على صحتها الجسمية وعلى علاقتها بالأسرة وعلى أسلوب حياتها اليومية. ومن المؤكد أن فاقد الشيء لا يعطيه، فبالتالي ضعف المعلمة نفسياً سيؤثر سلباً على أطفال الروضة فيما بعد. وفي ضوء ما سبق يمكن بلورة التساؤل الرئيسي لمشكلة الدراسة فيما يلي:

ما البرنامج المقترح للتحصين النفسي لمعلمة رياض الأطفال ضد الصدمات الحياتية؟

ويتفرع منه التساؤلات الفرعية التالية :

- 1- ما معنى التحصين النفسي؟
 - 2- ما هي الصدمات الحياتية المتوقعة حدوثها للإنسان بصفة عامة؟
 - 3- ما هي طرق التحصين النفسي من الصدمات الحياتية للإنسان؟
- ومن هنا جاءت أهداف هذا البحث وتحددت فيما يلي :

أهداف البحث

- التحصين النفسي لمعلمة الروضة من الصدمات الحياتية الذي يترتب عليه التحصين النفسي لطفل الروضة من الصدمات الحياتية.
- الوصول بمعلمة الروضة لمرحلة الاعتدال أي التوازن النفسي ما بين عدم التأثير القوي بالصدمات الحياتية وبين تبلد المشاعر ، مما ينعكس على طفل الروضة فيما بعد.

أهمية البحث

يتصل موضوع الدراسة الحالية اتصالاً مباشراً بالأحداث الجارية عالمياً، فالبحث يعمل على تحصين معلمة الروضة نفسياً من الصدمات الحياتية، وهذا من شأنه تفادي العديد من المشكلات النفسية التي تتراكم بداخل الأطفال في أهم مرحلة بحياتهم، وهي مرحلة الروضة، وبالتالي تفادي العديد من السلوكيات والمشاعر التي تضر المجتمع فيما بعد كالعنف، والاكتئاب، والانعزال، وإهانة الآخرين، وعدم احترام القوانين، وحریات الآخر...إلخ، النابع من مبدأ أن فاقد الشيء لا يعطيه، إضافة إلى أن هذا البحث يضع بين أيدي صانعي القرارات التربوية، برنامج علمي من أجل تعميمه بالجهات المتخصصة للوصول بالمعلمة والطفل لصحة نفسية سليمة وبالتالي الرقي بمجتمعاتنا.

مصطلحات البحث

التحصين النفسي : (تغيير الاتجاهات والاعتقادات تجاه المواقف الحياتية الواقع حدوثها والتي من شأنها التأثير السلبي على الصحة النفسية للإنسان).

وتوجد بعلم النفس نظرية التحصين التي تطورت على يد العالم ويليام ماجواير عام 1961م، لتقديم مزيد من التفسير لكيفية تقويم الاتجاهات والاعتقادات التي يعتنقها المرء، وبناء مقاومة ضد الحجج المضادة التي يقابلها بالمستقبل، والأهم من ذلك كيفية الحفاظ على ثبات التغيير، ويجب أن تكون

الحجة المقدمة أثناء التحصين قوية بدرجة تسمح بإطلاق الدافع للحفاظ على الاتجاهات والاعتقادات القائمة. وقد أثبت التحصين نجاحاً خلال التجارب والأبحاث المختلفة، وبالرغم من ذلك ما زالت النظرية بحاجة إلى تحسينها ووضع فرضيات جديدة.

(ويكيديا، الموسوعة الحرة، www.google.com)

الصدمة الحياتية: (حادث أو فعل غير متوقع أو متوقع حدوثه يسبب صدمة نفسية للإنسان لأن اعتقاداته واتجاهاته النفسية والعقلية غير قادرة على تقبله وتحمله).

والفرق بين الصدمة الحياتية والصدمة النفسية يكمن في أن الصدمة الحياتية هي السبب في حدوث الهزة النفسية (الجرح النفسي) (الصدمة النفسية).

مخاطر وأعراض الصدمات الحياتية على معلمة الروضة

إن لم يتم التحصين النفسي لمعلمة الروضة ضد الصدمات الحياتية يؤدي هذا إلى ظهور الكثير من الأعراض وحوادث الكثير من المخاطر أهمها ما يلي:

- تشكيل أعراض نفسية مكثفة بداخلها تضاف للذكريات المؤلمة بحياتها مما يؤدي إلى إصابتها بالأمراض النفسية التي تسبب الكثير من المعاناة وأشهر هذه الأمراض ما يسمى باضطراب ما بعد الصدمة كما يمكن لأمراض أخرى بعد الصدمة أن تظهر.
- الإفراط في المشاعر والسلوكيات السلبية (الغضب، صعوبة التركيز، الخوف، الانعزال ... إلخ).
- الحذر العاطفي (انخفاض القابلية على: الحب، الفرح، الصداقة ... إلخ).
- تبلد المشاعر تجاه ما يستحق (كالحزن الطبيعي تجاه الفراق أو الموت أو الفشل ... إلخ).
- ضعف شديد في ممارسة مهنتها كمعلمة للأطفال، مما يسبب ضعف في صحة الطفل النفسية.

البرنامج المقترح للتحصين النفسي لمعلمة الروضة ضد الصدمات الحياتية:

أولاً: التعريف بالبرنامج

هو مجموعة من الجلسات المصممة بدقة والمحددة الزمان والمكان والهدف.

ثانياً: أهداف البرنامج

أ- الأهداف العامة للبرنامج

يهدف البرنامج إلى تحصين معلمة الروضة نفسياً من الصدمات الحياتية مع مراعاة تحقيق التوازن

النفسي لها.

ب- الأهداف السلوكية للبرنامج

- 1- أن تتعرف المعلمة على أنواع الأحداث الواقعية بالحياة (الموت، الفراق، الغدر وبصفة عامة الانتقال من حال إلى حال).
- 2- أن تستمع للواقع الذي مر به الآخرين.
- 3- أن تعبر عما بداخلها بطريقة تعبيرها الخاصة.
- 4- أن تعبر عما بداخلها أمام الآخرين.
- 5- أن تعبر عن الأحداث التي مرت بها بحياتها وما زالت بذكرياتها المؤلمة.
- 6- أن تتعرف على كيفية استبدال الأحداث المؤلمة من ذاكرتها بأحداث مبهجة.
- 7- أن تتعرف على الأحداث المؤلمة التي قد تواجهها بحياتها.
- 8- أن تتعرف على كيفية مواجهة الأحداث المؤلمة التي ربما تواجهها بحياتها المستقبلية.
- 9- أن تتناقش مع الآخرين حول كيفية إخماء الأحداث المؤلمة من ذاكرتهم.
- 10- أن تتعرف على كيفية التعامل مع الآخرين أثناء مواجهتهم للصدمات الحياتية.
- 11- أن تتعرف على كيفية التعامل مع الآخر أثناء مروره باضطرابات ما بعد الصدمة.

ثالثاً: الأساليب المستخدمة

- العصف الذهني.
- التعبير عما بداخل النفس بأساليب التعبير المختلفة (الرسم، التمثيل، الكتابة، الغناء، الرقص، التحدث ... إلخ).
- السيكودراما.
- اللعب.
- التأمل.
- الزيارات الميدانية.
- الحوار والمناقشة.
- لعب الأدوار (لتفسير الحدث من وجهة نظر الشخص المصاب).
- الأنشطة الجماعية.
- إحياء الوازع الديني والإيمان بالقضاء والقدر.

- التخييل.
- الموازنة ما بين الخيال والواقع.
- الحب.
- استحضار العقل الباطن واستخدامه.
- خط الزمن.

تأثير استخدام نظم دعم القرار في إعادة الهندسة في الجامعات الفلسطينية بقطاع غزة

د. مازن جهاد اسماعيل الشوبكي

جامعة الأزهر بغزة/فلسطين.

mazen.alshobaki@Gmail.com

ملخص البحث

يهدف هذا البحث إلى التعرف على تأثير استخدام نظم دعم القرار في إعادة الهندسة في الجامعات الفلسطينية بقطاع غزة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، واستخدم الباحث أسلوب الاستبانة لجمع البيانات، وقام الباحث باستخدام طريقة العينة الطبقية العشوائية، وتم توزيع (500) استبانة على عينة الدراسة، حيث تم استرداد (449) استبانة بنسبة استرداد (89.8%).

وقد أظهرت الدراسة نتائج أهمها ما يلي: وجود تأثير ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($04.0 \leq \alpha$) بين نظم دعم القرار وإعادة الهندسة في الجامعات الفلسطينية في قطاع غزة، كذلك وضحت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة حول تأثير استخدام نظم دعم القرار في إعادة الهندسة في الجامعات الفلسطينية بقطاع غزة تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور.

كما خلصت الدراسة إلى مجموعة من التوصيات أهمها: لكي تتمكن الجامعات الفلسطينية بقطاع غزة من معايشة عصر العولمة والتعامل مع مفرداته التقنية التي فرضت نفسها على مختلف قطاعات الحياة المعاصرة، فإن هذا يستلزم إعادة هندسة الجامعات الفلسطينية بقطاع غزة. وتوضيح أهمية عملية إعادة الهندسة للإدارة العليا للجامعات الفلسطينية التي لا يوجد لديها توجه لإعادة الهندسة، وتشجيع الجامعات التي تخطط لإعادة الهندسة للبدء بتنفيذ برامجها في التغيير الجذري بالسرعة الممكنة، وأنه من الضروري للجامعات الفلسطينية بقطاع غزة عند إعادة هندسة عملياتها أن تقوم بتطوير البنية التحتية لتكنولوجيا المعلومات بصورة عامة، ونظم دعم القرار بصورة خاصة.

Abstract

The aim of this study is to explore the impact of the use of the Decision support systems in the Re-engineering in the Palestinian universities in Gaza Strip. A descriptive approach was used where a questionnaire was developed and distributed to a stratified random Sample. (500) questionnaires were distributed and (449) were returned, response rate (89.8%).

The study reached many results such as: There is a statistically significant an impact at a significant level ($\alpha \leq 0.04$) between the decision support systems and re-engineering in the universities under investigation.

There are differences in the answers of the respondents concerning the impact of the use of decision support systems in Re-Engineering due to the gender of the respondents in favor of the males.

The study reached many Conclusions such as:

In order to be able to cope with globalization and its technical aspects, the Palestinian universities in Gaza should focus on the process of re- engineering.

The importance of this tendency should be clarified to the top management of these universities specially those who are not willing to do so.

The universities should be encouraged to start implementing its re-engineering programs while developing the infrastructure for there information technology as a whole, and the decision support systems in particular.

مقدمة

إن نجاح وتطوير إدارة المنظمات التعليمية أصبح رهناً باتباع هذه الإدارات لمقومات الفكر الإداري المعاصر، وتلك المقومات التي جاءت كنتيجة منطقية لما أسفرت عنه اتجاهات الفكر الإداري عبر فترات تطوره، كما غدت الإدارة الفعالة للمنظمات التعليمية هي الإدارة التي تُعنى في هيكليّة متكاملة في الأهداف والأنشطة والعناصر البشرية والمادية، وحقيقة الأمر أن هناك عدة متغيرات عالمية فرضت على إدارة المنظمات التعليمية أن تتحول من موقع رد الفعل والاستجابة البطيئة للتجديد إلى إدارة مواجهة التغيير والتجديد، ولقد ترتب على هذه المتغيرات ظهور عدة اتجاهات ومداخل معاصرة في الفكر الإداري من شأنها أن تسهم في تطوير إدارة المنظمات التعليمية وتجويدها وتطوير أدائها، ومن أبرز هذه الاتجاهات والمداخل المعاصرة ما يعرف بمدخل إعادة الهندسة، وذلك لوجود متغيرات عالمية برزت مع نهاية القرن العشرين وألقت بظلالها على المنظمات عامة والمنظمات التعليمية خاصة وتمثلت أبرز هذه المتغيرات في التغير السريع في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات.

إن على إدارة القرن الحادي والعشرين أن تستوعب تقنيات الاتصالات والمعلومات وتصمم هياكلها التنظيمية على ضوء تدفق حركة المعلومات فيما بين المستويات التنظيمية، وأن لا تعتبر تلك التقنيات عنصراً مضافاً بل هي عنصر عضوي مندمج في التنظيم وجزء أساسي منه، وأن تضيف الإدارة إلى اهتمامها عنصر الوقت واستثمارها وتوظيفها لتقنيات الاتصالات والمعلومات (السلمي، 2006).

مشكلة البحث

يواجه التعليم العالي تغييرات وتحديات كبيرة في الوقت الراهن حيث أصبح العالم اليوم تحكمه العولمة والحاسوب بسبب الثورة العلمية والطفرات والإنجازات التقنية غير المسبوقة والثورة الهائلة في مجال الاتصال وتكنولوجيا المعلومات ونظراً لأن سمة العصر الذي نعيش به سرعه التغيير والتجديد بما يتوافق مع بنية المعرفة من إضافات فإن الجامعات اليوم وبصفه مستمرة تحتاج لمراجعته الهياكل والأطر التعليمية والأهداف حتى تستطيع بذلك تشخيص المشكلات وإعداد التخطيط الاستراتيجي الذي يشكل جامعة الغد.

تواجه الجامعات الفلسطينية في قطاع غزة، العديد من الصعوبات والمشاكل، أبرزها ضعف العمل المؤسسي وانخفاض مستوى التفويض وعدم الاهتمام بتنمية الموارد البشرية (عبد الإله، 2006)، وضعف الممارسات والعمليات الإدارية الداخلية، وعدم وضوح الخطط والسياسات، وضعف المراقبة المستمرة للنتائج وضرورة العمل على تطوير الأداء من خلال اتباع النماذج الإدارية الحديثة في الإدارة (بنات، 2002)، وضعف قدرة العاملين في الجامعات الفلسطينية قطاع غزة على التوظيف الفعال لتكنولوجيا المعلومات في عملية اتخاذ القرارات (المصري، 2007). ويؤكد مدخل إعادة الهندسة على أن تدني أداء العمل يعود في الأساس إلى أداء العمل بأساليب تقليدية، وأن إعادة الهندسة تنطلق من مبدأ عام وهو أن النظم التعليمية وغير التعليمية تنجح أو تفشل نتيجة لطبيعة تصميمها (الشتي وعقيل، 2002). وبناءً على ما سبق يمكن صياغة مشكلة الدراسة من خلال السؤال الرئيس التالي: ما تأثير استخدام نظم دعم القرار في إعادة الهندسة في الجامعات الفلسطينية بقطاع غزة؟

فرضيات البحث

1. الفرضية الرئيسة الأولى: يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($04.0 \leq \alpha$) بين نظم دعم القرار وإعادة الهندسة في الجامعات الفلسطينية بقطاع غزة. ويتفرع منها الفرضيات الفرعية التالية:

 - يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($04.0 \leq \alpha$) بين دعم الإدارة العليا لاستخدام نظم دعم القرار وإعادة الهندسة في الجامعات الفلسطينية بقطاع غزة.
 - يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($04.0 \leq \alpha$) بين الإمكانيات المادية المتاحة لاستخدام نظم دعم القرار وإعادة الهندسة في الجامعات الفلسطينية بقطاع غزة.
 - يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($04.0 \leq \alpha$) بين الإمكانيات البشرية المتاحة

- لاستخدام نظم دعم القرار وإعادة الهندسة في الجامعات الفلسطينية بقطاع غزة.
- يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($04.0 \leq \alpha$) بين الإمكانيات الفنية المتاحة لاستخدام نظم دعم القرار وإعادة الهندسة في الجامعات الفلسطينية بقطاع غزة.
- يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($04.0 \leq \alpha$) بين الإمكانيات التنظيمية المتاحة لاستخدام نظم دعم القرار وإعادة الهندسة في الجامعات الفلسطينية بقطاع غزة.
- يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($04.0 \leq \alpha$) لنوع نظم دعم القرار المستخدم وإعادة الهندسة في الجامعات الفلسطينية بقطاع غزة.

2. الفرضية الرئيسة الثانية: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات الباحثين عند مستوى دلالة ($04.0 \leq \alpha$) حول تأثير استخدام نظم دعم القرار في إعادة الهندسة في الجامعات الفلسطينية بقطاع غزة تعزى إلى المتغيرات الشخصية (الجنس، العمر، المؤهل العلمي، الجامعة، سنوات الخدمة).

أهمية البحث

تتمثل أهمية الدراسة في لفت انتباه إدارة الجامعات إلى أهمية موضوع نظم دعم القرار وأهمية استخدامها، وإبراز جوانب القوة والضعف الناتجة عن استخدامها. وقد يساعد هذا البحث قيادات الجامعات الفلسطينية في قطاع غزة على مواكبة الفكر الإداري الحديث في الإدارة الحديثة التي يمكن تطبيقها كإعادة الهندسة، فهذا البحث بمثابة دعوة لإعادة الهندسة في الجامعات الفلسطينية بقطاع غزة، والتفاعل مع تقنيات المعلومات الحديثة، التي تعمل على تعزيز الكفاءة الأدائية التي تنعكس بشكل إيجابي على إعادة الهندسة.

وتتبع أهمية البحث لهذا الموضوع على مستوى الجامعات الفلسطينية في قطاع غزة للحاجة الماسة لرفع مستوى أداء الجامعات وترشيد طاقاتها المالية والبشرية وتحسين خدماتها بإعادة تصميم العمليات الإدارية تصميمًا إبداعيًا ينسجم مع متطلبات العصر.

ماهية نظم دعم القرار

يتمثل المفهوم الرئيسي لنظم دعم القرار في تقديم نظام يسمح بالتفاعل المباشر بين الحاسب الآلي ومتخذ القرار دون الحاجة إلى وساطة خبراء المعلومات أثناء عملية الاستخدام، حيث تختص نظم دعم القرار بدعم متخذي القرار عن طريق توفير البيانات والنماذج اللازمة لحل المشكلات غير المهيكلة وشبه المهيكلة (المغربي، 2002). حيث يمكن عرض تعريفات عدد من الكتاب لنظم دعم القرار حيث ذكر

(سلطان، 2007) بأنها أحد أنواع نظم المعلومات المبنية على الحاسوب حيث تقوم هذه النظم بتسهيل عملية التفاعل بين العنصر البشري وتكنولوجيا المعلومات لإنتاج المعلومات المناسبة لاحتياجات المستخدمين. كذلك عرفها (حيدر، 2002) بأنها أحد أنواع النظم التي تقوم بدعم أنشطة اتخاذ القرارات داخل الجهاز الإداري، حيث تعتبر عملية اتخاذ القرار أساس العملية الإدارية. وعرفها كلا من (الكردي والعبد، 2003) بأنها نظم معلومات تفاعلية تزود المديرين بالمعلومات والنماذج وأدوات معالجة البيانات التي تساعدهم في اتخاذ القرارات شبه الهيكلية وغير الهيكلية، في تلك الظروف التي لا يعرف أحد بالضبط ما هو القرار الواجب اتخاذه. وعرفه (العمرى والسمرائي، 2008) بأنه نظام قادر على دعم تحليل بيانات وتقديم نماذج خاصة بموضوعات محددة بالذات، وأنه موجة نحو التخطيط الاستراتيجي وطويل الأجل، ويمكن استخدامه على فترات غير منتظمة.

أهداف ومبادئ نظم دعم القرار

صممت نظم دعم القرار لحل المشكلات في جزئها شبه الهيكلي وغير الهيكلي، على أن تساعد المديرين في فصل أماكن وأجزاء المشكلة ليتمكنوا من استخدام خبراتهم وحكمهم في حلها من خلال مكوناتها الأساسية وهي: نظم إدارة البيانات، والنماذج، والمعرفة، ومواجهه المستخدمين (العمرى والسمرائي، 2008)، ويمكن تحديد أهداف يجب أن يحققها نظام دعم القرارات كما ذكرها (السالمى، 2003) و(المغربى، 2002) و(سرور، 2000) بأنها تتمثل في:

1. مساعدة المدراء في اتخاذ قرارات حل المشكلات شبه الهيكلية (المركبة).
 2. دعم قرارات المدراء بدلاً من تغييرها.
 3. تحسين فعالية اتخاذ القرارات وليس كفاءتها فقط.
- وترتبط هذه الأهداف مع ثلاث مبادئ لمفهوم نظم دعم القرارات وهي: هيكلية المشكلة، دعم القرار، فاعلية القرار كما ذكرها (السالمى، 2003) وهي كالتالي:

1. **هيكلية المشكلة:** من الصعب إيجاد مشكلة مهيكلة أو غير مهيكلة بشكل كامل، بل إن أغلب هذه المشكلات هي مشكلات شبه مهيكلة، وهذا يعني أن نظم دعم القرارات تشير إلى هذه المنطقة حيث يوجد معظم المشكلات.
2. **دعم القرار:** ليس المقصود من نظم دعم القرار هو الاستغناء عن المدير، ولكن المدير يكون مسؤولاً عن الأجزاء الغير مهيكلة، بحيث يعمل المدير والحاسوب جنباً إلى جنب كفريق لإيجاد

الحلول للمشكلات التي تقع ضمن المشكلات غير المهيكلية (المركبة).

3. **فاعلية القرار:** لا تهدف نظم دعم القرارات إلى كفاءة اتخاذ القرارات فقط، ولكن الفائدة الحقيقية هي اتخاذ القرارات الجيدة.

مكونات نظم دعم القرار

تتكون نظم دعم القرار من: المدخلات، العمليات، المخرجات، التغذية العكسية، وسنوضح كل مكون من هذه المكونات على النحو التالي (الحسنية، 1998):

1. **المدخلات (Inputs):** وفقاً لمدخل النظم فإن المنظمة عبارة عن نظام مفتوح يأخذ مدخلاته من البيئة المحيطة به، ومن ثم يعيدها إلى ذات البيئة بعد إجراء عمليات التحويل عليها، وتتمثل هذه المدخلات بالموارد الطبيعية كالمعلومات والبيانات عن البيئة. أما في الجامعة فإن المدخلات قد تتمثل في الطلبة كمواد، وقاعات التدريس والمكتبات والكتب ووسائل الإيضاح والمختبرات كمعدات، وأعضاء الهيئتين التدريسية والإدارية كأفراد، والرسوم المدفوعة من قبل الطلبة والمنح الحكومية وعائدات الاستثمار كنقود، ومعرفة حاجات السوق من الكفاءات البشرية والمهارات كمعلومات.

2. **العمليات (Processing):** إن أي نظام يقوم بإجراء عمليات معالجة على المدخلات القادمة من البيئة ليتم تحويلها إلى مخرجات، فالجامعة عملياتها تتمثل فيما يتلقاه الطلبة من محاضرات وندوات وامتحانات من أجل إكساب الطلبة مهارات كافية يحتاجها المجتمع.

3. **المخرجات (Outputs):** بعد عملية الإدخال والمعالجة يقوم النظام بمد البيئة المحيطة به بمخرجاته والتي كانت عبارة عن مدخلات جرى عليها عمليات تحويلية، ففي الجامعة فإن الطلبة بمهاراتهم وتعليمهم يشكلون مخرجات الجامعة.

4. **التغذية العكسية (Feedback):** يتيح النظام إمكانية الحصول على معلومات حول المراحل الثلاثة السابقة بحيث يمكن إجراء تعديلات مرغوبة في أي منها، ففي الجامعة قد تقرر إدارتها مثلاً أن تقوم بتأسيس مختبراً جديداً لأن المعلومات تشير إلى أن عدد المختبرات الحالية غير كاف.

إمكانات نظم دعم القرار

تتميز نظم دعم القرار بإمكانات تحليل عالية، حيث يتم تصميم هذه النظم بحيث تتضمن داخلها العديد من نماذج تحليل البيانات وتعتمد نظم دعم القرار على استخدام برامج تتصف بالسهولة لتشجيع الاستخدام المباشر للنظام، ويتصف استخدام تلك النظم بأنه تفاعلي أي أنه يقوم على مبادرة المستخدم

بطرح التساؤلات أو تغيير افتراضات التحليل أو إدخال بيانات جديدة إليه (الكردى والعبد، 2003)، فهناك العديد من الإمكانيات التي تتمتع بها نظم دعم القرار وسنوجز بعضاً منها كما ذكرها (السالمى، 2003) وهي على النحو التالي :

1. تدعم القرارات التي تحدث لمرة واحدة ولا تتكرر إلا في حالة نادرة.
2. تسخر الوسائل التحليلية والنمذجية وقواعد البيانات لدعم عملية اتخاذ القرار.
3. المساعدة في عملية تخطيط السيناريوهات من خلال الاستفادة من إمكانيات الإجابة عن تساؤلات: ماذا – لو (If – What).
4. التأكيد بشكل كبير على العرض البياني، وعادة ما يكون هذا العرض بالألوان.
5. التأكيد على بناء التقارير التي تخدم متخذ القرار، من حيث طريقة عرضها، وأيضاً من حيث الوقت الزمني الذي يناسب متخذ القرار مثل تقارير عند الطلب.

الأبعاد المؤثرة في نظم دعم القرار

نظم دعم القرار تتأثر بمجموعة من المتغيرات التي تتكون منها تلك النظم وتؤثر وتتأثر بها وسنقوم بتوضيحها على النحو التالي: دعم الإدارة العليا لاستخدام نظم دعم القرار، الإمكانيات المادية المتاحة لاستخدام نظم دعم القرار، الإمكانيات البشرية المتاحة لاستخدام نظم دعم القرار، الإمكانيات الفنية المتاحة لاستخدام نظم دعم القرار، الإمكانيات التنظيمية المتاحة لاستخدام نظم دعم القرار، أنواع نظم دعم القرار.

1. دعم الإدارة العليا لاستخدام نظم دعم القرار: ينبغي أن يكون دعم الإدارة العليا واضح للجميع من خلال استعدادها لاتخاذ إجراءات ملموسة من بينها: صياغة سياسة الجودة، بناء هيكل تنظيمي للجودة، الإشراك الكلي للعاملين، نشر معلومات حول الجودة، إدارة عمليات التغيير، تنظيم يوم للجودة (زاهر، 2005).

2. الإمكانيات المتاحة لاستخدام نظم دعم القرار: يمكننا تقسيم الإمكانيات المتاحة إلى: الإمكانيات المادية المتاحة لاستخدام نظم دعم القرار، الإمكانيات البشرية المتوفرة لاستخدام نظم دعم القرار، الإمكانيات الفنية المتاحة لاستخدام نظم دعم القرار، الإمكانيات التنظيمية المتاحة لاستخدام نظم دعم القرار.

• **أولاً:** الإمكانيات المادية المتاحة لاستخدام نظم دعم القرار: الإمكانيات المادية تتضمن جميع الأجهزة المادية والمواد المستخدمة في تشغيل المعلومات وهي تشمل الحاسبات والطرفيات والوسائط

(الكردى والعبد، 2003).

• **ثانياً:** الإمكانيات البشرية المتوفرة لاستخدام نظم دعم القرار: الموارد البشرية أهم أصول الجامعة، وثروتها الأساسية وميزتها التنافسية الدائمة، الأمر الذي يترتب عليه تحقق الجامعة زيادات ملموسة في كفاءة وفعالية أدائها دون أن يقابل ذلك بالضرورة زيادات مماثلة في الاستثمارات المالية والمادية، وعليه فإن الجامعة مطالبة بأن تدير العقول الذكية إدارة ناجحة وفعالة، وأن تهئ المناخ الذي يؤكد أهمية التغيير والتطوير ويحفز الابتكار والتجديد، وأن تعتمد إلى تنمية الموارد البشرية (أحمد، 2005).

• **ثالثاً:** الإمكانيات الفنية المتاحة لاستخدام نظم دعم القرار: من أهم هذه الإمكانيات تقنيات المعلومات الإدارية وأهم هذه التقنيات النظام الحاسوبي والاتصالات، حيث تقوم هذه التقنيات بتقديم المعلومات والبيانات الضرورية، وهذا يؤثر على عمل المؤسسة من حيث: زيادة الفعالية، توفير الوقت والجهد المبذول، الدقة والسرعة في عملية الإنجاز، تقليل التكلفة، تبسيط الإجراءات، زيادة الإنتاجية الإدارية، بالإضافة إلى ما ذكر من أهمية تكنولوجيا المعلومات التقليدية من الحاسبات والبرمجيات والاتصالات والإنترنت في عمليات المساعدة في اتخاذ القرارات (السالمى، 2003).

• **رابعاً:** الإمكانيات التنظيمية المتاحة لاستخدام نظم دعم القرار: اتخاذ القرارات عملية مستمرة ويومية، وتتضمن كل المراحل الإدارية بدءاً بالتخطيط ومروراً بالتنظيم والتوجيه والرقابة، إذ لا تخطيط دون اتخاذ قرار بذلك سواء كان للمدى البعيد أو القصير، وكذلك الأمر بالنسبة لباقي الوظائف. ففي حياتنا اليومية في العمل الإداري أو غيره نتخذ جملة من القرارات تلقائياً، أو نتيجة للدراسات المسبقة في حال الصواب أو الخطأ (مشرقي، 1997).

3. **أنواع نظم دعم القرار:** هناك سبعة أنواع من نظم دعم القرارات ترتبط هذه الأنواع بطائفة من العمليات العامة التي يمكن أن تؤديها نظم دعم القرارات وهذه الأنواع وضحها (السالمى، 2003) على النحو التالي:

- نظم إدراج الملفات (Drawer File).
- نظم تحليل البيانات (System Analysis Data).
- نظم معلومات التحليل (System Information Analysis).
- نظم النماذج المحاسبية (Models Accounting).

- نظم النماذج التمثيلية (Models Representational).
- نظم نماذج الأمثلية (Systems Models Optimization).
- نظم نماذج الاقتراح (Models Suggestion).

هذا وقد صنف (المغربي ، 2002) نظم دعم القرار إلى نوعين ، وهما :

1. نظم دعم القرار المؤسسية : هي تلك النظم التي تتعامل مع القرارات المتكررة دورياً ، والتي تستخدم لفترات طويلة نسبياً ، لحل مشكلات ذات طبيعة متماثلة.
2. نظم دعم القرارات الخاصة بموضوعات معينة : ويتعامل مع هذا النوع من النظم مع مشكلات غير متكررة دورياً ، وقد تحدث لعدد محدود من المرات في حياة المنظمة مثل : قرارات التخطيط الاستراتيجي ، وقرارات الاندماج.

كما قسم (المغربي ، 2002) نظم دعم القرار إلى ثلاث مجموعات وفقاً لمستخدم النظام إلى :

- 1- نظم دعم القرارات الفردية : وتركز على وجود مستخدم فرد ، ويؤدي نفس الأنشطة في اتخاذ القرارات ، وقد تتكرر على فترات زمنية مختلفة.
- 2- نظم القرارات الجماعية : ويتم التركيز فيها على وجود مجموعة من الأفراد كمستخدمين للنظم ، حيث يكون كل منهم مسؤولاً عن أداء مهام مستقلة عن تلك التي يؤديها الآخرون ، ولكنها مرتبطة بها لدرجة عالية جداً.
- 3- نظم دعم القرارات التنظيمية : يكون التركيز فيها على أداء مهام تنظيمية ، وتتضمن تتابع العمليات ، وتنتمي إلى مجالات وظيفية مختلفة ، مثل القرارات المتعلقة بالتخطيط طويل الأجل.

ماهية إعادة الهندسة

ظهر مفهوم إعادة الهندسة في عام (1990) على يد مايكل هامر في مقالته التي نشرت في مجلة *Review Business Harvard* ثم انتشر بشكل سريع في الأوساط الأكاديمية وفي قطاعي الأعمال والحكومة ، إذ يعرفها هامر بأنها إعادة التفكير المبدئي والأساسي وإعادة تصميم العمليات الإدارية بصفة جذرية بهدف تحقيق تحسينات جوهرية فائقة وليست هامشية (تدرجية) في معايير الأداء الحاسمة مثل الكلفة والجودة والخدمة والسرعة (هامر وشامبي ، 1996) ، وعرفها (رفاعي ، 2002) بأنها دراسة وفحص تدفق عمليات التشغيل الرئيسية والمعلومات الخاصة بها بغرض إعادة تصميمها ، وذلك بهدف التبسيط وتخفيض التكلفة وتحسين الجودة وتحقيق المرونة ، أما (اللوزي ، 1999) فيعرفها بأنها الانتباه

الحاد والحذر في الفجوة التنظيمية بين التنظيمات القائمة فيما يتعلق بمستويات الأداء والإنتاج من خلال العمل على تطوير وتحديث أساليب العمل بشكل يساعد على إحداث طفرة في الأداء خلال فترة زمنية قصيرة. كما عرفها (خليل ، 2008) على إنها إعادة تصميم عمليات المنظمة ذات القيمة المضافة وذلك من خلال تحويلها من عمليات مجزأة وموزعة على وظائف مختلفة معزولة عن بعضها البعض يجمع بينها هيكل تنظيمي رأسي إلى عمليات كاملة موزعة على فرق عمل ، بحيث يؤدي كل فريق عملية كاملة ، يجمع بينها هيكل تنظيمي شبكي ، مع إجراء التعديلات الملائمة في كل من النظم الإدارية والثقافة التنظيمية ، وذلك بغرض تعظيم القيمة المقدمة للعميل.

وفي ضوء التعريفات السابقة يتبنى الباحث التعريف الإجرائي لإعادة الهندسة وهي إحداث تغيير جذري في العمليات التنظيمية والإدارية والتفكير بصورة جديدة ومختلفة من خلال الاستخدام الابتكاري لنظم دعم القرار وبشكلٍ أمثل وذلك لتحقيق تحسينات وطفرة جوهرية في الجودة والأداء ، بأعلى جودة ، وأفضل خدمة ، وبالسعة الممكنة.

أهمية وفوائد تطبيق إعادة الهندسة

تطبق إعادة الهندسة على المنظمات ذات الوضع المتدهور والتي تدنى مستواها ، والمنظمات التي لم تصل إلى حد التدهور ولكن أدائها يوحى ببلوغ حالة من التدهور في المستقبل القريب ، والمنظمات التي بلغت قمة التفوق والنجاح وذلك بدافع الطموح وتوسيع الفجوة بينها وبين منافسيها ، فإن تطبيق إعادة الهندسة يحقق فوائد كثيرة تعود على التنظيم بكفاءة وفعالية عالية وبشكلٍ يحافظ على بقاء واستمرار التنظيمات الإدارية في مواجهه التحديات الجديدة ، وقد ذكر (اللوذي ، 2002) بأن تطبيق إعادة الهندسة له الكثير من الفوائد وهي كالتالي :

- 1- دمج الوظائف المتخصصة في وظيفة واحدة ، وهنا لا بد من تجميع الأعمال ذات التخصصات الواحدة في مكان واحد بشكل يترتب عليه توفير الوقت وتخفيض التكاليف وتنسيق الأعمال وتنظيمها.
- 2- تتحول الأعمال من مهام بسيطة إلى أعمال مركبة بحيث يترتب عليها مسؤولية مشتركة بين أعضاء فريق العمل.
- 3- تزيد من استقلالية الأفراد في أداء المهام ، حيث يتم تشغيل الأفراد القادرين على المبادرة وتأسيس قواعد العمل والإبداع والابتكار.

- 4- التشجيع على التعليم إضافة إلى التدريب، وذلك لتنمية مهارات وقدرات الأفراد وتوسع مداركهم.
- 5- تتم مكافأة الأفراد وتقسيم نتاج عملهم بناءً على النتائج النهائية وبشكل جماعي.
- 6- تعمل إعادة الهندسة على تغيير الثقافة التنظيمية السائدة، بحيث يصبح الأداء الجيد والاهتمام بالعملاء هو من أولويات العاملين.
- 7- تساعد العاملين على اتخاذ القرارات دون قصر هذه العملية على المديرين.
- 8- تنفيذ خطوات العمل حسب طبيعتها وهذا الأمر يؤدي إلى إنجاز العديد من الخطوات في وقت واحد، إضافة إلى تقليل الوقت بين خطوات العمل.

دور تكنولوجيا المعلومات في إعادة الهندسة

للتقدم العملي والتكنولوجي الذي يشهده العالم اليوم أثره البالغ على جهود المؤسسات التعليمية بمختلف أنواعها ومجالاتها وأنشطتها، وبينت (الهاشمي، 2003) أن تكنولوجيا المعلومات والاتصالات تلعب دوراً مهماً في تمكين إعادة الهندسة من بلوغ أهدافها، إذ ازداد هذا الدور في الآونة الأخيرة للأسباب الآتية:

- 1- انخفاض أسعار أدوات تكنولوجيا المعلومات وكلف تطبيقها.
 - 2- تزايد وعي الأفراد العاملين بضرورة التفاعل الإيجابي معها وفي جميع مجالات العمل.
 - 3- الإمكانات المالية المتاحة التي شجعت على استخدام تكنولوجيا المعلومات.
- فالمنظمات التي لا تستطيع أن تغير أفكارها وتوجهاتها تجاه تقنية المعلومات وتستثمر فيها بالشكل المطلوب لن تتمكن من إعادة هندسة عملياتها، حيث تلعب تكنولوجيا المعلومات دوراً حيوياً ورئيس في عمليات إعادة هندسة التعليم ويتضح هذا من إمكان استخدامها في توفير الاتصال بكافة وحدات المؤسسة التعليمية (وزارة التربية والتعليم العالي، جامعات، كليات، أقسام) عن طريق شبكة اتصالات داخلية توفر قاعدة بيانات لجميع الوحدات تساعد على سرعة ودقة الحصول على البيانات مما يساعد على انسيابية وتناغم الأداء وسرعة اتخاذ القرارات وعدم تضاربها، وكذلك التكامل والترابط بين أجزاء العمل الواحد داخل المؤسسة التعليمية لإنجاز عمليات منظومية مترابطة ومتناغمة تقدم بالسرعة المطلوبة بما يجعلها تحوز رضا الطالب وولي الأمر، وتحيل حلول جديدة إبداعية لمشكلات أو أزمات افتراضية لم تحدث بعد للتدريب على كيفية إدارة الأزمات عند حدوثها واتخاذ القرار المناسب في الوقت المناسب.

عوامل نجاح إعادة الهندسة

وضح كل من (لوينثال ، 2002) و(تشامبي ، 2003) أسباب وعوامل تؤدي إلى نجاح إعادة الهندسة وهي كالتالي :

- 1- توفير المنهجية المناسبة لإعادة الهندسة.
- 2- الاستثمار في تقنية المعلومات واستخدامها في إعادة الهندسة.
- 3- التركيز على العملاء الداخليين والخارجيين.
- 4- تمكين كافة العاملين في المنظمة من اتخاذ القرارات المناسبة ذات العلاقة بعملهم.
- 5- التركيز على جمع وتوحيد كافة الأنشطة والعمل على أن يتم القيام بها بشكل متزامن أو متوازي.
- 6- دعم الإدارة العليا ومساندتها وتحفيزها لكافة القائمين على المشروع.
- 7- الجمع بين فوائد المركزية واللامركزية وعدم التركيز على أحدهما.
- 8- التدريب اللازم لفرق العمل والقائمين على تطبيق المفهوم الجديد.
- 9- توفير الموارد المالية والبشرية اللازمة لنجاح المشروع.
- 10- التركيز على العمليات ذات القيمة المضافة دون تجاهل العمليات المساندة.

أسباب فشل إعادة الهندسة

لخص كل من (اللوذي ، 2002) و(خليل ، 2008) أسباب فشل إعادة الهندسة على النحو التالي :

- 1- عدم توفر المعلومات اللازمة لتطبيق مشاريع إعادة.
- 2- مقاومة بعض الموظفين لإعادة الهندسة.
- 3- عدم وضوح الأدوار لبعض الموظفين في مشروع إعادة الهندسة.
- 4- قصور النظرة المستقبلية لبعض المنظمات.
- 5- قصور تدريب وتأهيل الموارد البشرية لمشاريع إعادة الهندسة.
- 6- التركيز على التطوير والتحسين التدريجي للعمليات الحالية (ترميم الوضع القائم).
- 7- استخدام تقنية المعلومات في العمليات القائمة مما يؤدي إلى ترسيخها وتثبيتها.
- 8- عدم توحيد المفهوم بشكل سليم وتطبيقه بشكل مبتور مما يؤدي إلى إحباط القيادة الإدارية العليا وتراجعها عن الالتزام والدعم والمساندة والتحفيز.

- 9- استعجال النتائج مما يدفع العمل إلى الاكتفاء بالتحسين والتطوير البسيط لما هو موجود.
- 10- عدم القدرة على التخلص من القواعد الإدارية والمفاهيم السائدة.
- 11- اعتقاد القيادة الإدارية العليا بأن دورها يتوقف عند اتخاذ القرار.
- 12- البدء بتصوير مسبق ومحدد للمشاكل والحلول وكيفية التطبيق، وتوجيه الجهود لخدمة هذا التصور والعمل من خلاله (إطار فكري محدد مسبقاً).
- 13- الإفراط في التوقعات من إعادة الهندسة.
- 14- الانغلاق على الذات وعدم محاولة الاستفادة من تجارب الآخرين.
- 15- تجاهل القيم والمفاهيم السائدة في المنظمة ومدى قبول أو مقاومة التغيير لدى العاملين.

خطوات إعادة هندسة مؤسسات التعليم الجامعي

في ظل التحديات التي أنتجتها العولمة، فإن التعليم العالي يتطلب إعادة هندسة مما يؤدي إلى تحفيز العاملين بالمؤسسات التعليمية للإبداع في أدائهم والتخلص من كل قيود البيروقراطية والتكرارية والنمطية والنظر إلى الأمور المحيطة بأعمالهم نظرة منظومية تساعد على تفجير الطاقات الإبداعية الكامنة في كل فرد فيهم مما ينعكس بالضرورة على منظومة التعليم والتعلم. كما أن إعادة الهندسة تحدث تغييرات كلية وجذرية في أساليب العمل ومستويات الأداء الأكاديمي والإداري تصاحبها طفرات هائلة وفائقة في معدلات الأداء ومعها نزول كل القوالب القديمة ويتم استبدالها بالحدث والمبتكر. وقد حدد جيمس ماكجرودي (2001)، (C.McGroddy) خمس خطوات أساسية لإعادة الهندسة في التعليم الجامعي:

- 1- الأهداف: يجب أن تحدد الأهداف بوضوح تام وبدون أي غموض.
- 2- العملية الحالية: يجب فهم العملية الحالية، وأن تكون موثقة كمياً.
- 3- الأداء النموذجي: والذي عن طريقه نكتشف من هو الأفضل في كل مجال من مجالات العملية، وبعدها تحدد الأهداف للعملية المعاد هندستها والتي عادة تهدف إلى الأداء الأفضل.
- 4- تحديد البدائل: الخطوة الرابعة وتهدف إلى تحديد البدائل والمقترحات الخاصة بإعادة تصميم العملية ومقارنتها بالعملية الحالية في ضوء قدرتها على تحقيق الأهداف والبدائل المختارة.
- 5- تضمين العملية الجديدة: في هذه الخطوة يتم شرح العملية من خلال مجموعة من المقاييس لتحديد فاعلية العملية والوصول إلى تحسينات إضافية تدريجية.

الدراسات السابقة

- دراسة (أبو تيم، 2015) التي هدفت الدراسة إلى التعرف على نظم دعم القرارات وعلاقتها بفعالية القرارات الإدارية في الجامعات الفلسطينية بقطاع غزة. وكانت من نتائج الدراسة إدراك الإدارة العليا لأهمية استخدام نظم دعم القرارات، وأن الإمكانيات المادية تتلائم مع متطلبات العمل، وأن الجامعات الفلسطينية تتمتع بهيكل تنظيمي واضح يدعم نظم دعم القرارات، وسهولة الإجراءات والاتصال بين الأقسام المختلفة، وأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية حول واقع نظم دعم القرارات في الجامعات الفلسطينية في قطاع غزة تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور.
- دراسة (الحيالي والجرجري، 2012) التي هدفت الدراسة إلى التعرف على التطور الهائل في مجال تقانة المعلومات. وكانت من نتائج الدراسة ضرورة توفير كافة مستلزمات تطبيق نظام دعم القرار لما له من أهمية في القرارات التي يتخذها المدراء في مجال عملية التحسين المستمر للعمل في المنظمة.
- دراسة (النخالة، 2015) التي هدفت الدراسة إلى اقتراح تصور لتطوير أداء رؤساء الأقسام في مديريات التربية والتعليم في محافظات غزة في ضوء أسلوب إعادة هندسة العمليات الإدارية «الهندرة». وكانت نتائج الدراسة أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى (المؤهل العلمي) وذلك لصالح الذين مؤهلهم العلمي دراسات عليا. ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة تُعزى إلى متغير الجنس.
- دراسة (شيراز، 2015) التي هدفت الدراسة إلى تسليط الضوء على الدور الذي تلعبه إعادة هندسة العمليات في تحسين تنافسية المؤسسة. وأظهرت نتائج الدراسة أن إعادة هندسة العمليات هي خيار استراتيجي تبنته موبيليس من أجل زيادة قدرتها على مواجهة المنافسة الشرسة.
- دراسة (عبيد وكريم، 2014) التي هدفت الدراسة إلى تحليل دور إعادة هندسة الأداء الجامعي في تدعيم وإسناد قدرة المؤسسات التعليمية في تنفيذ متطلبات الاعتماد على مستوى المؤسسة ككل أو برامجها التعليمية. وكانت من نتائج الدراسة أن تحقيق الاعتماد الأكاديمي على المستويين المؤسسي والبرامجي يتطلب إعادة هندسة الأداء الجامعي الحالي على المستويين الاستراتيجي والتشغيلي.
- دراسة (صبيح، 2013) التي هدفت الدراسة إلى وضع تصور مستقبلي لإعادة هندسة نظم التعليم الجامعي الفلسطيني في ضوء متطلبات مجتمع المعرفة. وكانت من نتائج الدراسة وجود فرص خارجية يمكن لمنظومة التعليم الجامعي أن تستفيد منها كالأخذ بنظام الجودة، وإعادة الهندسة كأحد النماذج

للتطوير والتغيير في النظم الجامعية الحديثة.

• دراسة (سعيد، 2013) التي هدفت الدراسة إلى التعرف على الواقع الراهن لتطوير أداء إدارة التعليم الجامعي في الجمهورية اليمنية. والوقوف على مفهوم إعادة الهندسة ومبررات استخدامه باعتباره من الاتجاهات الحديثة للتطوير الإداري. حيث كانت من نتائج الدراسة التوصل إلى تصور مقترح لتطوير بعض العمليات الرئيسية في إدارة التعليم الجامعي باستخدام مدخل إعادة الهندسة لتطوير الأداء في إدارة التعليم الجامعي اليمني.

الإطار المنهجي

- أسلوب الدراسة: استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي والذي يحاول وصف وتقييم واقع «تأثير استخدام نظم دعم القرار في إعادة الهندسة في الجامعات الفلسطينية بقطاع غزة» ويحاول المنهج الوصفي التحليلي أن يقارن ويفسر ويقيم أملاً في التوصل إلى تعميمات ذات معنى يزيد بها رصيد المعرفة عن الموضوع.

- مجتمع وعينة البحث: يتمثل مجتمع البحث من الأكاديميين بوظيفة إدارية والإداريين في الجامعات الفلسطينية بقطاع غزة وهي: الجامعة الإسلامية، جامعة الأزهر، جامعة الأقصى. قام الباحث باستخدام طريقة العينة الطبقية العشوائية، وتم توزيع عينة تجريبية حجمها (47) استبانة على عينة مختارة من مجتمع البحث (Pilot Study) لاختبار الاتساق الداخلي وثبات الاستبانة، وبعد التأكد من صدق وسلامة الاستبانة للاختبار تم توزيع (500) استبانة على عينة البحث وتم الحصول على (449) استبانة بنسبة استرداد (8.89%).

اختبار التوزيع الطبيعي Test Distribution Normality

استخدم الباحث اختبار كولموجوروف - سمرنوف Kolmogorov-Smirnov Test لاختبار ما إذا كانت البيانات تتبع التوزيع الطبيعي من عدمه، حيث تبين أن القيمة الاحتمالية (Sig) تساوى 968.0 وهي أكبر من 5٪ وبذلك فإن توزيع البيانات يتبع التوزيع الطبيعي وبذلك تم استخدام الاختبارات المعملية للإجابة على فرضيات البحث.

وقد تم استخدام الأدوات الإحصائية التالية:

- 1- النسب المئوية والتكرارات والمتوسط الحسابي.
- 2- اختبار ألفا كرونباخ (Alpha s' Cronbach).

- 3- معامل ارتباط بيرسون (Coefficient Correlation Pearson).
- 4- اختبار T في حالة عينة واحدة (Test -T).
- 5- اختبار T في حالة عينة عینتين (Test -T Samples Independent).
- 6- اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOAV - Variance of Analysis Way One).

خامساً: صدق الاستبيان

يقصد بصدق الاستبانة أن تقيس أسئلة الاستبانة ما وضعت لقياسه، وقام الباحث بالتأكد من صدق الاستبانة بطريقتين:

1. صدق المحكمين: عرض الباحث الاستبانة على مجموعة من المحكمين المتخصصين في إدارة الأعمال والإحصاء وتكنولوجيا والمعلومات، وقد استجاب الباحث لآراء المحكمين وقام بإجراء ما يلزم من حذف وتعديل في ضوء المقترحات المقدمة، وبذلك خرج الاستبيان في صورته.
2. صدق المقياس:

أولاً: الاتساق الداخلي Validity Internal.

يقصد بصدق الاتساق الداخلي مدى اتساق كل فقرة من فقرات الاستبانة مع المجال الذي تنتمي إليه هذه الفقرة، وقد قام الباحث بحساب الاتساق الداخلي للاستبانة، وذلك من خلال حساب معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات مجالات الاستبانة والدرجة الكلية للمجال نفسه.

ثانياً: الصدق البنائي Validity Structure

يعتبر الصدق البنائي أحد مقاييس صدق الأداة الذي يقيس مدى تحقق الأهداف التي تريد الأداة الوصول إليها، ويبين مدى ارتباط كل مجال من مجالات البحث بالدرجة الكلية لفقرات الاستبانة، وقد قام الباحث بعمل ذلك.

1. ثبات الاستبانة Reliability

يقصد بثبات الاستبانة أن تعطي هذه الاستبانة نفس النتيجة لو تم إعادة توزيع الاستبانة أكثر من مرة تحت نفس الظروف والشروط، أو بعبارة أخرى أن ثبات الاستبانة يعني الاستقرار في نتائج الاستبانة وعدم تغييرها بشكل كبير فيما لو تم إعادة توزيعها على أفراد العينة عدة مرات خلال فترات زمنية معينة. وقد تحقق الباحث من ثبات استبانة البحث من معامل ألفا كرونباخ، حيث تبين أن قيمة تساوي 975.0 وهذا يعني أن معامل الثبات مرتفع.

وبذلك يكون الباحث قد تأكد من صدق وثبات استبانة البحث مما يجعله على ثقة تامة بصحة الاستبانة وصلاحياتها لتحليل النتائج والإجابة على أسئلة البحث واختبار فرضياتها.

تحليل البيانات واختبار فرضيات البحث

أولاً: الوصف الإحصائي لعينة البحث وفق الخصائص والسمات الشخصية

وفيما يلي عرض لعينة البحث وفق الخصائص والسمات الشخصية

حيث يبين جدول (1) أن ما نسبته (3.83%) من عينة الدراسة من الذكور وهذا يتفق مع جميع الدراسات التي تمت في البيئة العربية، التي بينت أن نسبة العاملين من الذكور أعلى منها لدى الإناث. وأن ما نسبته (1.89%) يبلغون أكبر من (25) سنة، وأن (5.81%) من عينة البحث يحملون درجة البكالوريوس على الأقل، ويعزو الباحث ذلك إلى حرص الجامعات على اختيار كوادر مؤهلة علمياً وقادرة على مواكبة التنمية والتطوير التكنولوجي والإداري. وأن ما نسبته (3.26%) من عينة البحث من جامعة الأزهر، و(5.45%) من الجامعة الإسلامية، (1.28%) من جامعة الأقصى. ويعزو الباحث ذلك إلى أن عدد الإداريين وعدد الأكاديميين بوظيفة إدارية في جامعة الأزهر (266) وفي الجامعة الإسلامية يبلغ (524) إداري وفي جامعة الأقصى (332) إداري. وأن ما نسبته (5.48%) من عينة الدراسة عدد سنوات الخدمة لهم أقل من (10) سنوات، ويعزو الباحث ذلك إلى أن الجامعات الفلسطينية جامعات حديثة النشأة.

جدول رقم (1): الوصف الإحصائي لعينة البحث وفق الخصائص والسمات الشخصية (ن=415)

الخصائص والسمات الشخصية		العدد	النسبة المئوية%
الجنس	ذكر	338	83.3%
	أنثى	68	16.7%
العمر	أقل من 25 سنة	49	10.9%
	من 25 سنة إلى أقل من 35 سنة	155	34.6%
	من 35 سنة إلى أقل من 45 سنة	126	28.1%
	من 45 سنة إلى أقل من 55 سنة	86	19.2%
	55 سنة فأكثر	32	7.1%
المؤهل العلمي	ثانوية عامة فما دون	17	3.8%

النسبة المئوية %	العدد	الخصائص والسمات الشخصية	
14.7%	66	دبلوم متوسط	
52.6%	236	بكالوريوس	
13.6%	61	ماجستير	
15.4%	69	دكتورة	
26.3%	118	جامعة الأزهر	اسم الجامعة
45.5%	204	الجامعة الإسلامية	
28.1%	126	جامعة الأقصى	
21.9%	98	أقل من 5 سنوات	سنوات الخدمة
26.6%	119	من 5 سنوات إلى أقل من 10 سنوات	
27.5%	123	من 10 سنوات إلى أقل من 15 سنة	
12.7%	57	من 15 سنة إلى 20 سنة	
11.4%	51	21 سنة فأكثر	

ثانياً: اختبار فرضيات البحث

ثالثاً: فرضيات البحث

الفرضية الرئيسة الأولى: يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($04.0 \leq \alpha$) بين نظم دعم القرار وإعادة الهندسة في الجامعات الفلسطينية بقطاع غزة. ويتفرع منها الفرضيات الفرعية التالية:

1. يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($04.0 \leq \alpha$) بين دعم الإدارة العليا لاستخدام نظم دعم القرار وإعادة الهندسة في الجامعات الفلسطينية بقطاع غزة.

جدول (2): معامل الارتباط بين دعم الإدارة العليا لاستخدام نظم دعم القرار وإعادة الهندسة

القيمة الاحتمالية (sig)	معامل بيرسون للارتباط	المجال
* 0.000	0.686	دعم الإدارة العليا لاستخدام نظم دعم القرار

الارتباط دال إحصائياً عند مستوى دلالة $\alpha = 0.04$.

يبين جدول (2) أن معامل الارتباط بصورة عامة بين دعم الإدارة العليا لاستخدام نظم دعم القرار وإعادة الهندسة يساوي (686.)، وأن القيمة الاحتمالية (sig.) تساوي (0.000) وهي أقل من مستوى الدلالة ($\alpha = 0.04$). بذلك يمكن القول بأنه يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.04$) بين دعم الإدارة العليا لاستخدام نظم دعم القرار وإعادة الهندسة في الجامعات الفلسطينية في قطاع غزة، ويعزو الباحث ذلك إلى أن دعم الإدارة العليا لنظم دعم القرار مهم لعملية إعادة الهندسة وهذا يتفق مع دراسة (أبو تيم، 2015) التي بينت أنه من الضروري إدراك الإدارة العليا لأهمية استخدام نظم دعم القرارات.

2. يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.04$) بين الإمكانيات المادية المتاحة لاستخدام نظم دعم القرار وإعادة الهندسة في الجامعات الفلسطينية بقطاع غزة.

جدول (3): معامل الارتباط بين الإمكانيات المادية المتاحة لاستخدام نظم دعم القرار وإعادة الهندسة

القيمة الاحتمالية (sig.)	معامل بيرسون للارتباط	المجال
0.000*	0.581	الإمكانيات التنظيمية المتاحة لاستخدام نظم دعم القرار

❖ الارتباط دال إحصائياً عند مستوى دلالة $\alpha = 0.04$.

يبين جدول (3) أن معامل الارتباط بصورة عامة بين الإمكانيات المادية المتاحة لاستخدام نظم دعم القرار وإعادة الهندسة يساوي 581.، وأن القيمة الاحتمالية (sig.) تساوي (0.000) وهي أقل من مستوى الدلالة ($\alpha = 0.04$). بذلك يمكن القول بأنه يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.04$) بين الإمكانيات المادية المتاحة لاستخدام نظم دعم القرار وإعادة الهندسة في الجامعات الفلسطينية في قطاع غزة، وهذا يبين أن هناك ارتباطاً بين توفر الإمكانيات المادية المتاحة لاستخدام نظم دعم القرار وإعادة الهندسة من حيث ضرورة وجود أجهزة الحاسوب ووسائل إدخال وإخراج مناسبة وكذلك شبكة حاسوب حديثة تتناسب مع احتياجات العمل لما لذلك من ارتباط مع إعادة الهندسة وهذا يتفق مع دراسة (أبو تيم، 2015) التي بينت أن الإمكانيات المادية تتلائم مع متطلبات العمل، ودراسة (الحياي والجرجري، 2012) التي خلصت إلى ضرورة توفير كافة مستلزمات تطبيق نظام دعم القرار لما له من أهمية في القرارات التي يتخذها المدراء في مجال عملية التحسين المستمر للعمل في المنظمة.

3. يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($04.\alpha \leq 0$) بين الإمكانيات البشرية المتاحة لاستخدام نظم دعم القرار وإعادة الهندسة في الجامعات الفلسطينية بقطاع غزة.

جدول (4): معامل الارتباط بين الإمكانيات البشرية المتاحة لاستخدام نظم دعم القرار وإعادة الهندسة

القيمة الاحتمالية (.sig)	معامل بيرسون للاارتباط	المجال
*0.000	0.662	الإمكانيات البشرية المتاحة لاستخدام نظم دعم القرار

الارتباط دال إحصائياً عند مستوى دلالة $\alpha = 04.0$.

يبين جدول (4) أن معامل الارتباط بصورة عامة بين الإمكانيات البشرية المتاحة لاستخدام نظم دعم القرار وإعادة الهندسة يساوي (0.662)، وأن القيمة الاحتمالية (.sig) تساوي (0.000) وهي أقل من مستوى الدلالة ($\alpha = 04.0$). بذلك يمكن القول بأنه يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 04.0$) بين الإمكانيات البشرية المتاحة لاستخدام نظم دعم القرار وإعادة الهندسة في الجامعات الفلسطينية في قطاع غزة، ومما سبق يرى الباحث أنه من الضروري وجود أفراد متخصصين ذوي كفاءة عالية لمعالجة المشاكل والاستفسارات التي تواجه عملية إعادة الهندسة وهذا يتفق مع نتائج دراسة (الحيايى والجرجري، 2012) التي بينت ضرورة توفير كافة مستلزمات تطبيق نظام دعم القرار لما له من أهمية في القرارات التي يتخذها المدراء في مجال عملية التحسين المستمر للعمل في المنظمة.

4. يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($04.0 \leq \alpha$) بين الإمكانيات الفنية المتاحة لاستخدام نظم دعم القرار وإعادة الهندسة في الجامعات الفلسطينية بقطاع غزة

جدول (5): معامل الارتباط بين الإمكانيات الفنية المتاحة لاستخدام نظم دعم القرار وإعادة الهندسة

القيمة الاحتمالية (.sig)	معامل بيرسون للاارتباط	المجال
*0.000	0.696	الإمكانيات الفنية المتاحة لاستخدام نظم دعم القرار

❖ الارتباط دال إحصائياً عند مستوى دلالة $\alpha = 04.0$.

يبين جدول (5) أن معامل الارتباط بصورة عامة بين الإمكانيات الفنية المتاحة لاستخدام نظم دعم القرار وإعادة الهندسة يساوي 0.696، وأن القيمة الاحتمالية (.sig) تساوي (0.000) وهي أقل من

مستوى الدلالة ($\alpha = 04.0$). بذلك يمكن القول بأنه يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 04.0$) بين الإمكانيات الفنية المتاحة لاستخدام نظم دعم القرار وإعادة الهندسة في الجامعات الفلسطينية في قطاع غزة، وهذا يبين مدى أهمية الإمكانيات الفنية المتاحة لاستخدام نظم دعم القرار على إعادة الهندسة من حيث وجود البرامج الحديثة والمتخصصة لنظم دعم القرار وتتناسب مع متطلبات العمل وهذا يتفق مع دراسة (أبو تيم، 2015) التي بينت سهولة الإجراءات والاتصال بين الأقسام المختلفة، ودراسة (الحياي والجرجري، 2012) التي أوضحت ضرورة توفير كافة مستلزمات تطبيق نظام دعم القرار لما له من أهمية في القرارات التي يتخذها المدراء في مجال عملية التحسين المستمر للعمل في المنظمة.

5. يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 04.0$) بين الإمكانيات التنظيمية المتاحة لاستخدام نظم دعم القرار وإعادة الهندسة في الجامعات الفلسطينية بقطاع غزة

جدول (6): معامل الارتباط بين الإمكانيات التنظيمية المتاحة لاستخدام نظم دعم القرار وإعادة الهندسة

القيمة الاحتمالية (.sig)	معامل بيرسون للارتباط	المجال
*0.000	0.643	الإمكانيات التنظيمية المتاحة لاستخدام نظم دعم القرار

❖ الارتباط دال إحصائياً عند مستوى دلالة $\alpha = 04.0$.

يبين جدول (6) أن معامل الارتباط بصورة عامة بين الإمكانيات التنظيمية المتاحة لاستخدام نظم دعم القرار وإعادة الهندسة يساوي (774)، وأن القيمة الاحتمالية (sig.) تساوي (000.0) وهي أقل من مستوى الدلالة ($\alpha = 04.0$). بذلك يمكن القول بأنه يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 04.0$) بين الإمكانيات التنظيمية المتاحة لاستخدام نظم دعم القرار وإعادة الهندسة في الجامعات الفلسطينية في قطاع غزة، ومما سبق يتبين وجود علاقة بين الإمكانيات التنظيمية المتاحة لاستخدام نظم دعم القرار من حيث سماح الهيكل التنظيمي لسهولة تدفق المعلومات وتسهيل نظم دعم القرارات للاتصالات الإدارية بين الدوائر، وتوفير برامج التدريب على نظم دعم القرار مع عملية إعادة الهندسة، وهذا يتفق مع دراسة (أبو تيم، 2015) التي بينت أن الجامعات الفلسطينية تتمتع بهيكل تنظيمي واضح

يدعم نظم دعم القرارات ، وهناك سهولة الإجراءات والاتصال بين الأقسام المختلفة ، دراسة (الحيالي والجرجري ، 2012) التي خلصت إلى ضرورة توفير كافة مستلزمات تطبيق نظام دعم القرار لما له من أهمية في القرارات التي يتخذها المدراء في مجال عملية التحسين المستمر للعمل في المنظمة. ودراسة (شيراز ، 2015) التي استنتجت بأن إعادة هندسة العمليات هي خيار استراتيجي تبنته موبيليس من أجل زيادة قدرتها على مواجهة المنافسة الشرسة. ودراسة (عبيد وكريم ، 2014) التي أوضحت بأن تحقيق الاعتماد الأكاديمي على المستويين المؤسسي والبرامجي يتطلب إعادة هندسة الأداء الجامعي الحالي على المستويين الاستراتيجي والتشغيلي. ودراسة (صبيح ، 2013) التي خلصت إلى وجود فرص خارجية يمكن لمنظومة التعليم الجامعي أن تستفيد منها كالأخذ بنظام الجودة ، وإعادة الهندسة كأحد النماذج للتطوير والتغيير في النظم الجامعية الحديثة. ودراسة (سعيد ، 2013) التي تمكنت من التوصل إلى تصور مقترح لتطوير بعض العمليات الرئيسية في إدارة التعليم الجامعي باستخدام مدخل إعادة الهندسة لتطوير الأداء في إدارة التعليم الجامعي اليمني.

6. يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($04.0 \leq \alpha$) لنوع نظم دعم القرار المستخدم وإعادة الهندسة في الجامعات الفلسطينية بقطاع غزة

جدول (7): معامل الارتباط بين نوع نظم دعم القرار المستخدم وإعادة الهندسة

المجال	معامل بيرسون للارتباط	القيمة الاحتمالية (Sig.)
نوع نظم دعم القرار المستخدم	0.643	*0.000

المتوسط الحسابي دال إحصائياً عند مستوى دلالة $\alpha = 04.0$.

يبين جدول (7) أن معامل الارتباط بصورة عامة بين نوع نظم دعم القرار المستخدم وإعادة الهندسة يساوي (643)، وأن القيمة الاحتمالية (sig.) تساوي (000.0) وهي أقل من مستوى الدلالة ($\alpha = 04.0$). بذلك يمكن القول بأنه توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 04.0$) بين نوع نظم دعم القرار المستخدم وإعادة الهندسة في الجامعات الفلسطينية في قطاع غزة ، ويعزو الباحث ذلك إلى أنه من الضروري أن تكون البرامج حديثة وتنجز عمليات متكررة ولها القدرة على استرجاع المعلومات بسرعة وتقديم تقارير دورية وخاصة لكي تتم عملية إعادة الهندسة ، وهذا يتفق مع دراسة (الحيالي والجرجري ، 2012) التي بينت ضرورة توفير كافة مستلزمات تطبيق نظام دعم القرار لما له من

أهمية في القرارات التي يتخذها المدراء في مجال عملية التحسين المستمر للعمل في المنظمة.
جميع المجالات معاً

الفرضية الرئيسة الأولى: يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($04.0 \leq \alpha$) بين نظم دعم القرار وإعادة الهندسة في الجامعات الفلسطينية بقطاع غزة

جدول (8): معامل الارتباط بين نظم دعم القرار وإعادة الهندسة

المجال	معامل بيرسون للارتباط	القيمة الاحتمالية (sig.)
نظم دعم القرار	0.811	*0.000

المتوسط الحسابي دال إحصائياً عند مستوى دلالة $\alpha = 04.0$.

يبين جدول (8) أن معامل الارتباط بصورة عامة بين نظم دعم القرار وإعادة الهندسة في الجامعات الفلسطينية بقطاع غزة يساوي (811.)، أن القيمة الاحتمالية (Sig) تساوي (000.0) وهي أقل من مستوى الدلالة ($\alpha = 04.0$). بذلك يمكن القول بأنه يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 04.0$) بين نظم دعم القرار وإعادة الهندسة في الجامعات الفلسطينية بقطاع غزة، حيث تعد نظم دعم القرار أحد المحددات الأساسية لنجاح تطبيق إعادة الهندسة في الجامعات الفلسطينية بقطاع غزة وهذا يتفق مع دراسة (الحيالي والجرجري، 2012) التي بينت أنه من الضروري توفير كافة مستلزمات تطبيق نظام دعم القرار لما له من أهمية في القرارات التي يتخذها المدراء في مجال عملية التحسين المستمر للعمل في المنظمة.

الفرضية الرئيسة الثانية: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المبحوثين عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 04.0$) حول تأثير استخدام نظم دعم القرار في إعادة الهندسة في الجامعات الفلسطينية بقطاع غزة تعزى إلى المتغيرات الشخصية (الجنس، العمر، المؤهل العلمي، الجامعة، سنوات الخدمة).

تم استخدام اختبار T في حالة العينتين المستقلتين لمعرفة ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية وهو اختبار معلمي يصلح لمقارنة متوسطي مجموعتين من البيانات. كذلك تم استخدام اختبار «تحليل التباين الأحادي» لمعرفة ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية وهذا الاختبار المعلمي يصلح لمقارنة (3) متوسطات أو أكثر.

من النتائج الموضحة في جدول (9) تبين أن القيمة الاحتمالية (Sig.) أكبر من مستوى الدلالة 04.0 للمتغيرات «العمر، المستوى التعليمي، سنوات الخدمة» وبذلك يمكن استنتاج أنه لا توجد فروق ذات

دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات المبحوثين حول تأثير استخدام نظم دعم القرار في إعادة الهندسة في الجامعات الفلسطينية بقطاع غزة تعزى للمتغيرات «العمر، المستوى التعليمي، سنوات الخدمة». واتفقت هذه النتائج مع بعض الدراسات كدراسة (النخالة، 2015) التي توصلت إلى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى إلى (المؤهل العلمي) وذلك لصالح الذين مؤهلهم العلمي دراسات عليا. أما بالنسبة للمتغيرين «الجنس، الجامعة» فقد تبين أن القيمة الاحتمالية (Sig.) أقل من مستوى الدلالة 0.04. وبذلك يمكن استنتاج أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات المبحوثين حول تأثير استخدام نظم دعم القرار في إعادة الهندسة في الجامعات الفلسطينية بقطاع غزة تعزى للمتغيرين «الجنس، الجامعة». واتفقت هذه النتائج مع بعض الدراسات كدراسة (أبو تيم، 2015) التي بينت أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية حول واقع نظم دعم القرارات في الجامعات الفلسطينية في قطاع غزة تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور. واختلفت هذه النتائج مع دراسة (النخالة، 2015) التي أوضحت بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة تعزى إلى متغير الجنس.

جدول (9): نتائج اختبار (T - لعينتين مستقلتين والتباين الأحادي) - المتغيرات الشخصية

المتغير	اسم الاختبار	قيمة الاختبار	القيمة الاحتمالية (sig.)
الجنس	T لعينتين مستقلتين	3.551	0.000*
العمر	التباين الأحادي	1.503	0.100
المستوى التعليمي	التباين الأحادي	1.196	0.155
الجامعة	التباين الأحادي	80.458	0.000*
سنوات الخدمة	التباين الأحادي	0.610	0.328

❖ الفرق بين المتوسطات دال إحصائياً عند مستوى دلالة 0.04

نتائج الدراسة

- بينت النتائج وجود أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.04$) بين دعم الإدارة العليا لاستخدام نظم دعم القرار وإعادة الهندسة في الجامعات الفلسطينية في قطاع غزة، وحيث أن الإدارة العليا تعتمد على نظم دعم القرار في اتخاذ قراراتها، وتشجع العاملين على استخدام نظم دعم القرار،

وتعمل على التغلب على المعوقات التي تعترض تطوير نظم دعم القرار إلى حد ما.

- كشفت النتائج بأنه يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($04.0 \leq \alpha$) بين الإمكانيات المادية المتاحة لاستخدام نظم دعم القرار وإعادة الهندسة، حيث يوجد جهاز حاسوب لكل إداري، وتوفر الجامعات وسائل إدخال بيانات مناسبة لاحتياجات العمل، وأن شبكة الحاسوب حديثة وتتناسب مع احتياجات العمل، وتتناسب وسائل الإخراج (مثل الطابعات) مع متطلبات العمل.

- وضحت النتائج بأنه يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($04.0 \leq \alpha$) بين الإمكانيات البشرية المتاحة لاستخدام نظم دعم القرار وإعادة الهندسة، حيث أنه يتم الاتصال مع القسم الفني المسؤول عن نظام دعم القرارات بصورة مباشرة، وأن العاملون في القسم الفني المختص يفهمون احتياجات العاملين من هذه البرامج والنظم، وأن الصيانة تتم سريعاً عند حدوث أعطال في الأجهزة أو في شبكة الحاسوب، وأنه يعمل بالقسم الفني أفراد متخصصون على درجة عالية من الكفاءة في تكنولوجيا المعلومات.

- أظهرت النتائج بأنه يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($04.0 \leq \alpha$) بين الإمكانيات الفنية المتاحة لاستخدام نظم دعم القرار وإعادة الهندسة في الجامعات الفلسطينية بقطاع غزة، وأن البرامج المستخدمة حديثة وسهلة التعلم وتتناسب مع متطلبات العمل، وتتوافق مع الأجهزة التي يتم استخدامها، وتتميز بتمكين أكثر من مستفيد بالاتصال معاً في وقت واحد، وتتميز بالقدرة على التبادل المرن للمعلومات بين مستخدمي النظام، وتساعد الموظفين في عملية اتخاذ القرار، وأنه يوجد برامج متخصصة لنظم دعم القرار في الجامعات.

- خلصت النتائج بأنه يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($04.0 \leq \alpha$) بين الإمكانيات التنظيمية المتاحة لاستخدام نظم دعم القرار وإعادة الهندسة، حيث تسهل استخدام نظم دعم القرارات الاتصالات الإدارية بين الكليات والدوائر والأقسام المختلفة، وأن الهيكل التنظيمي يسمح بتدفق المعلومات بسهولة، وأن الإدارة الجامعية تهتم إلى حد ما بآراء واقتراحات العاملين حول استخدام نظم دعم القرار.

- أظهرت النتائج بالنسبة لمجال إعادة الهندسة في الجامعات الفلسطينية بقطاع غزة فإنه قد زاد استخدام تكنولوجيا المعلومات من القدرة على تنسيق العمليات في الكليات والإدارات والأقسام المختلفة، وأنه يمكن للعاملين في الجامعات إدارة المعلومات من أي موقع من خلال استخدام أجهزة الحاسوب، وأن الجامعات تستخدم شبكة الإنترنت في اتصالاتها الداخلية والخارجية بين العاملين فيها، وأن المعلومات

والبيانات في الجامعات تتميز بوفرته وسهولة تناولها مما يؤدي إلى أداء الأعمال بسرعة ودقة، كما أن القوانين واللوائح المعمول بها توضح المهام والاختصاصات، وأن استخدام تكنولوجيا المعلومات في الجامعات أدى إلى القدرة على إعادة تصميم عملياتها الإدارية، وأن قيادة الجامعات تعي مفهوم إعادة الهندسة مما يضمن التقدم والتطوير، كما أنه يتم مواكبة التطورات التكنولوجية في البيئة المحيطة للجامعات، وأن الخطة الاستراتيجية للجامعات واضحة ومكتوبة، وأنه يتم العمل على تحليل نقاط القوة ونقاط الضعف والفرص والتهديدات التي تواجه الجامعات، وكذلك تمارس القيادة الجامعية مبدأ التفويض في اتخاذ القرارات، وأن السياسات الإدارية الموجودة في الجامعات واضحة ومفهومة وتعمل إلى حد ما على توجيه عملية صنع واتخاذ القرارات نحو تطوير الأداء وكذلك إلى حد ما تولد الثقة لدى الموظفين وتخفف إلى حد ما من حالات الشك والحيرة، وأن الهيكل التنظيمي للجامعات يساعد على سرعة الاتصال الإداري، وكذلك يساعد على تحقيق الأهداف، وأنه توجد إلى حد ما خطة مستمرة لتطوير وتنمية العاملين في الجامعات.

• توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة حول العلاقة بين نظم دعم القرار وإعادة الهندسة في الجامعات الفلسطينية بقطاع غزة تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور.

توصيات الدراسة

بناءً على النتائج السابقة يقترح الباحث مجموعة من التوصيات التي يمكن أن تؤدي إلى تحسين تأثير استخدام نظم دعم القرار في إعادة الهندسة في الجامعات الفلسطينية بقطاع غزة، فقد اقترح الباحث مجموعة من التوصيات، في ما يلي أهمها:

1. التأكيد على أنه لكي تتمكن الجامعات الفلسطينية بقطاع غزة من معايشة عصر العولمة والتعامل مع مفردات التقنية، فإن هذا يستلزم إعادة هندسة الجامعات الفلسطينية بقطاع غزة.
2. توضيح أهمية عملية إعادة الهندسة للجامعات الفلسطينية التي لا يوجد لديها توجه لإعادة الهندسة، وتشجيع الجامعات التي تخطط لإعادة الهندسة للبدء بتنفيذ برامجها في التغيير الجذري بالسرعة الممكنة.
3. من الضروري للجامعات الفلسطينية بقطاع غزة عند إعادة هندسة عملياتها أن تقوم بتطوير البنية التحتية لتكنولوجيا المعلومات بصورة عامة، ونظم دعم القرار بصورة خاصة.
4. تعزيز دعم واهتمام الإدارة العليا في الجامعات الفلسطينية بقطاع غزة بنظم دعم القرار.
5. زيادة اعتماد الإدارة العليا على نظم دعم القرار في اتخاذ قراراتها، وقيامها بتشخيص المشاكل وتشجيع

- العاملين على استخدام نظم دعم القرار والتغلب على المعوقات التي تعترض تطوير نظم دعم القرار.
6. زيادة الاهتمام بالإمكانات التنظيمية المتاحة من خلال ضرورة وجود وحدة مستقلة لنظم دعم القرار والسماح للهيكل التنظيمي بتدفق المعلومات بسهولة بين الكليات والدوائر والأقسام المختلفة.
7. زيادة الاهتمام بالإمكانات المادية والفنية المتاحة لاستخدام نظم دعم القرار من خلال استمرارية مواكبة الوسائل والتقنيات التكنولوجية الحديثة.
8. زيادة الاهتمام بالإمكانات البشرية المتاحة لاستخدام نظم دعم القرار من خلال العمل على توفير برامج تدريبية متخصصة على استخدام برامج نظم دعم القرار وكذلك برامج تدريبية متخصصة تساعد على إعادة البناء وإحداث التغيير والتطوير المؤسسي للجامعات الفلسطينية.
9. استثمار تقنيات المعلومات المتوفرة لدى الجامعات في بناء قدرات التكامل، وغيرها من قدرات تكنولوجيا المعلومات بهدف تمكينها من إعادة الهندسة باستمرار لعملياتها.
10. التأكيد على ضرورة أن تعمل السياسات الإدارية الموجودة في الجامعات الفلسطينية على توجيه عملية صنع واتخاذ القرارات نحو تطوير الأداء الجامعي، وأن تعمل على تعزيز الثقة والتخفيف من حالات الشك والحيرة لدى العاملين في الجامعات.

المراجع

- أحمد، شاكراً (2005). إدارة الجودة الشاملة وتميز الجامعة، المؤتمر التربوي الخامس، جودة التعليم الجامعي، البحرين 11 - 13 إبريل 2005، المجلد الأول، مملكة البحرين.
- بنات، ماهر (2002). دراسة الفعالية التنظيمية للجامعات الفلسطينية، الجامعة الإسلامية بغزة (دراسة حالة)، رسالة ماجستير (غير منشورة)، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
- تشامبي، جيمس (2003). إعادة هندسة الإدارة (المطلب الحتمي للقيادة الجديدة)، الرياض، المملكة العربية السعودية.
- الشبيبي، جويبر، وعقيل، حمزة (2002). نموذج إعادة هندسة العمل في الأقسام الأكاديمية (دراسة حالة)، دراسات تربوية واجتماعية، كلية التربية، جامعة حلوان، المجلد الثامن، العدد الثالث، جمهورية مصر العربية.
- الحسينية، سليم (1998). نظم المعلومات الإدارية، الطبعة الأولى والثانية، مؤسسة الوراق، عمان، الأردن.
- حيدر، معالي فهمي (2002). نظم المعلومات مدخل لتحقيق الميزة التنافسية، الدار الجامعية، الإسكندرية، جمهورية مصر العربية.
- خليل، عطا الله وراود (2008). دور هندسة العمليات في دعم قرارات خفض التكاليف في ظل فلسفة إدارة التغيير، ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر العلمي الدولي السنوي الثامن، إدارة التغيير ومجتمع المعرفة، 24 - 21 نيسان (إبريل)، كلية الاقتصاد والعلوم الإدارية، جامعة الزيتونة الأردنية، عمان، الأردن.
- زاهر، ضياء الدين (2005). إدارة النظم التعليمية للجودة الشاملة، دار السحاب، القاهرة، جمهورية مصر العربية.
- السالمي، علاء عبد الرزاق (2003). نظم إدارة المعلومات، منشورات المنظمة العربية للتنمية الإدارية، القاهرة، جمهورية مصر العربية.
- سلطان، إبراهيم (2007). نظم المعلومات الإدارية، مدخل إداري، الدار الجامعية، الإسكندرية، جمهورية مصر العربية.
- السلمي، على (2006). الإدارة الجديدة، (حصار سنوات التطور والتجديد) ورقة عمل مقدمة للمؤتمر السنوي الثامن (مستقبل الإدارة العربية في عالم المعرفة والتقنية العالية)، الإسماعيلية من (6 - 8 ديسمبر)، فندق ميركيور، جمهورية مصر العربية.
- عبد الله، سمير (2006). واقع الثقافة التنظيمية في الجامعات الفلسطينية بقطاع غزة أثرها على مستوى التطوير التنظيمي للجامعات، رسالة ماجستير (غير منشورة)، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
- العمري، غسان، والسامرائي، سلوى (2008). نظم المعلومات الاستراتيجية، مدخل استراتيجي معاصر، كلية العلوم الإدارية والمالية، الطبعة الأولى، جامعة الإسماعيلية، دار المسيرة، الأردن.
- الكردي، منال محمد، والعبد، جلال إبراهيم (2003): مقدمة في نظم المعلومات الإدارية المفاهيم الأساسية والتطبيقات، دار الجامعة الجديدة، الإسكندرية، جمهورية مصر العربية.
- اللوزي، موسى (1999). التطوير التنظيمي (أساسيات ومفاهيم حديثة)، الطبعة الأولى، دار وائل للطباعة والنشر، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
- اللوزي، موسى (2002). التنظيم وإجراءات العمل، الطبعة الأولى، دار وائل للنشر، عمان، الأردن.
- لويس، جفري (2002). ترجمة: الدخيل الله، خالد بن عبد الله، إعادة هندسة المنظمة، منهج الخطوة بخطوة، دار المريخ، الرياض، المملكة العربية السعودية.
- مشرقي، حسن على (1997). نظرية القرارات الإدارية (مدخل كمي في الإدارة)، الطبعة الأولى، دار المسيرة، عمان، الأردن.
- المصري، مروان (2007). تطوير الأداء الإداري لرؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعات الفلسطينية في ضوء مبادئ إدارة الجودة

- الشاملة، رسالة ماجستير (غير منشورة)، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
- المغربي، عبد الحميد (2002). نظم المعلومات الإدارية (الأسس والمبادئ)، جامعة المنصورة، المكتبة العصرية، المنصورة، جمهورية مصر العربية.
 - الهاشمي، شيماء محمد صالح، (2003). دور تقانة المعلومات في إعادة هندسة العمليات الإدارية: دراسة حالة في كلية الإدارة والاقتصاد، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية الإدارة والاقتصاد، جامعة الموصل، العراق.
 - هامر، مايكل وشامبي، جيمس (1996). ترجمة: عثمان، شمس الدين، إعادة هندسة نظم العمل في المنظمات (الهندرة)، الشركة العربية للإعلان العلمي (شعاع)، القاهرة، جمهورية مصر العربية.
 - أبو تيم، محمد عمر سليمان (2015). «نظم دعم القرارات وعلاقتها بفعالية القرارات الإدارية - بحث ميداني على العاملين الإداريين في الجامعات الفلسطينية - محافظات غزة»، رسالة ماجستير (غير منشورة)، جامعة الأزهر بغزة، قسم إدارة أعمال، كلية الاقتصاد والعلوم الإدارية، غزة، فلسطين.
 - الحيايالي، أحمد مؤيد عطية، والجرجري، أحمد حسين حسن (2012). «مدى إسهامات نظام دعم القرارات في تنفيذ التحسين المستمر للمنظمات: دراسة استطلاعية لآراء عينته من موظفي معمل الألبسة الجاهزة في مدينة الموصل»، كلية الإدارة والاقتصاد، جامعة الموصل، تنمية الرافدين، العدد (110)، مجلد (34)، ص (217 - 236)، العراق.
 - النخالة، نجلاء جمال (2015). «تصور مقترح لتطوير أداء رؤساء الأقسام في مديريات التربية والتعليم بمحافظة غزة في ضوء أسلوب إعادة هندسة العمليات الإدارية (الهندرة)»، رسالة ماجستير (غير منشورة)، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
 - شيراز، حاييف سي حاييف (2015). «إعادة هندسة العمليات كخيار استراتيجي لتحسين تنافسية المؤسسة دراسة حالة شركة اتصالات الجزائر- موبيليس»، العدد الثامن عشر، مجلة أبحاث اقتصادية وإدارية، ديسمبر 2015، الجزائر.
 - عبيد، عبد السلام إبراهيم، وكريم، فاضل عباس (2014). «إعادة هندسة الأداء الجامعي على وفق متطلبات الاعتماد الأكاديمي - دراسة تحليلية في المعاهد التقنية»، بحث مقدم إلى المؤتمر العلمي لجامعة الكوفة، المؤتمر السنوي الخامس لضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي، 14 - 15 / 5 / 2014، تحت شعار التحسين المستمر طريقنا لضمان جودة التعليم العالي، العراق.
 - صبيح، لينا (2013). «تصور مستقبلي لإعادة هندسة نظم التعليم الجامعي الفلسطيني في ضوء متطلبات مجتمع المعرفة»، رسالة دكتوراة (غير منشورة)، جامعة عين شمس، جمهورية مصر العربية.
 - سعيد، عبد الغنى محمد عبده (2013). «تطوير أداء إدارة الجامعات البحثية في اليمن من منظور إعادة الهندسة: تصور مقترح»، رسالة دكتوراة (غير منشورة)، جامعة القاهرة، معهد الدراسات التربوية، قسم أصول التربية، جمهورية مصر العربية.

تصور مقترح لتطوير أداء المعلمين في مدارس المرحلة الأساسي مدارس وكالة الغوث بغزة نموذجاً

د. يسرى محمد حنفي المقادمة
فلسطين

د. زياد محمد مسعود
جامعة الأمة في غزة/فلسطين.

ملخص البحث

جاء هذا البحث للمساهمة في تطوير أداء معلمي المرحلة الأساسية، في مرحلة الإعداد في الجامعات، وفي مرحلة التطوير أثناء الخدمة على حد سواء، حيث يمكن تحديد مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي:

كيف يمكن تطوير أداء معلمي المرحلة الأساسية «وكالة الغوث الدولية نموذجاً»؟

وقد وضع الباحثان تصوراً مقترحاً لتطوير أداء معلمي المرحلة الأساسية «وكالة الغوث الدولية نموذجاً» في الكفايات التالية: كالتخطيط للتدريس، التدريس الصفّي، إدارة الصف وضبطه، إدارة الوقت، التقويم، الاتصال والتواصل، وقد جاء التصور لتطوير المعلم من اللحظة الأولى التي يسجل فيها الطالب في كليات التربية مروراً بتعيينه في المدارس وانتهاءً بتطويره أثناء الخدمة، حيث جاء التصور ليغطي المجالات التالية:

- تطوير أداء كليات التربية في الجامعات الفلسطينية بغزة.
- تطوير أساليب تعيين معلمي المرحلة الأساسية «مدارس وكالة الغوث بغزة نموذجاً».
- تطوير الامكانيات المادية والفنية ذات الصلة بتطوير أداء معلمي المرحلة الأساسية «مدارس وكالة الغوث بغزة نموذجاً».
- تطوير أداء معلمي المرحلة الأساسية «مدارس وكالة الغوث بغزة نموذجاً» في الكفايات الست السابق ذكرها.

Abstract :

The research to contribute to the development of the performance of teachers in the basic stage ، in the stage of preparation in the universities ،and in the development stage during the service alike ، where the problem can be identified in the study the following question:

How can improve the performance of teachers in the basic stage“ ،the international relief agency model?”

The development of researchers envisioned a proposal to improve the performance of teachers in the basic stage“ ،the international relief agency model ”in the competencies of the following :Planning for teaching - classroom teaching - classroom management and control - time management - Calendar -communication ،came the perception to develop a teacher from the first moment which registers the student in colleges of education in schools through the appointment and developed during the end of the service ،where the perception came to cover the following areas :Improve the performance of the colleges of education in the Palestinian universities in Gaza.

Develop methods of appointment of teachers in the basic stage“ ،UNRWA schools in Gaza model.”

The development of material and technical capabilities related to the performance of teachers in the basic stage“ ،UNRWA schools in Gaza model ”Improve the performance of teachers in the basic stage“ ،UNRWA schools in Gaza model ”in the six competencies mentioned above.

تقديم

في ظل التحديات التي تواجه كافة المجتمعات على مختلف الأصعدة محلياً وإقليمياً ودولياً، أصبح التعليم في السنوات الأخيرة يحتل قمة اهتمامات التربويين، وصناع القرار، وللارتقاء بالمستوى التربوي والتعليمي في مدارس المرحلة الأساسية، كان لازماً الاهتمام بأكثر العناصر الفعالة في العملية التعليمية التعلمية ألا وهو المعلم. في ضوء ما سبق من مبررات وكون المجتمع الفلسطيني أحد المجتمعات التي تهتم بتطوير التعليم بوجه عام والتعليم الأساسي على وجه الخصوص يمكن تحديد إشكالية الدراسة في التساؤل الرئيسي التالي :

- كيف يمكن تطوير أداء المعلمين في مدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة؟
ويتفرع عن هذا السؤال التساؤل التالي :

- ما التصور المقترح لتطوير أداء المعلمين في مدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة؟

أهداف البحث

وضع تصور مقترح قد يساهم في تطوير أداء المعلمين في مدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة، وذلك من خلال :

1. تحديد الكفايات التعليمية الواجب توافرها لدى المعلمين في مدارس وكالة الغوث بمحافظات.
2. وضع تصور مقترح لتطوير أداء المعلمين في مدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة.

أهمية البحث

تأتي أهمية الباحثان من وجهة نظر الباحث - من كون هذا البحث يأتي في مرحلة حرجية، يمر بها الشعب الفلسطيني بشكل عام وقطاع غزة ومحافظاته على وجه الخصوص، وذلك لما يتعرض له من تحديات وتغيرات، سواء على المستوى الخارجي متمثلة في: التقدم التكنولوجي الهائل، والعولمة، أو على المستوى الداخلي متمثلة في الاحتلال الإسرائيلي وممارساته والتي من أعظم آثارها: الحصار الظالم محافظات غزة، والانقسام المؤلم بين أبناء الوطن الواحد، مما ألقى بثقله وتداعياته على مظاهر الحياة في المجتمع الفلسطيني في جميع النواحي الاجتماعية، والاقتصادية، والسياسية، والصحية، والتعليمية. وفي ظل المؤشرات السابقة يمكن تحديد أهمية البحث بأنه:

1. يتناول موضوعاً في غاية الأهمية، وهو أحد أهم مجالات التطوير التربوي في مدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة، ألا وهو تطوير المعلم، وذلك في ظل التحديات المتجددة محلياً وعالمياً، لما له من آثار على رقي المجتمع الفلسطيني وتطوره.
2. يتناول فئة مهمة وشريحة مؤثرة في المجتمع الفلسطيني، تمثل العمود الفقري لرقيه وتطوره، ألا وهي شريحة المعلمين، وذلك في ظل المنعطفات الخطيرة التي يمر بها التعليم في محافظات غزة.
3. تحاول تقديم صورة واضحة عن أداء المعلمين في مدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة (الواقع والمأمول) للجهات المعنية بتطوير أداء المعلمين، ولكل من له علاقة بموضوع البحث، من معلمين ومديرين ومشرفين ومربين وأولياء أمور وغيرهم.

حدود البحث

الحدود الموضوعية: يتحدد البحث موضوعياً، بدراسة واقع أداء المعلمين في مدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة، في المجالات التالية: التخطيط للدرس، التدريس الصفّي، إدارة الصف وضبطه، الاتصال والتواصل مع الآخرين، إدارة الوقت، التقويم، وذلك من وجهة نظر كل من مديري المدارس والمشرفين التربويين في وكالة الغوث بمحافظات غزة.

منهج البحث

وفقاً لطبيعة البحث استخدم الباحث المنهج الوصفي «وهو المنهج الذي يدرس الظاهرة كما هي في الواقع ولا يقف عند مجرد جمع المعلومات والحقائق، بل يهتم بتصنيفها وتحليلها ثم استخلاص النتائج

منها»⁶⁴ وذلك لتعرف أداء المعلمين في مدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة من ثم التوصل إلى تصور مقترح لتطوير الأداء. ويتضمن هذا التصور البنود الأساسية التالية :

أولاً: أهداف التصور المقترح

إن الهدف الأساسي من التصور المقترح، هو تطوير أداء المعلمين في مدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة، من خلال عرض بعض المقترحات التي يمكن أن تساهم في تنميتهم مهنيًا. وعليه، من المأمول أن يساعد هذا التصور في فتح آفاق جديدة أمام أصحاب القرار، والمسؤولين في دائرة التربية والتعليم بوكالة الغوث بمحافظات غزة، وكذلك أصحاب القرار المسؤول في التعليم العالي. وعلى ضوء ما تقدم، يمكن تحديد أهداف التصور بما يلي :

- 1- يهدف الباحثان من التصور المقترح إلى محاولة صياغة رؤية مستقبلية لتطوير أداء المعلمين في مدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة، وذلك في ضوء التحديات التي تواجههم.
- 2- المساهمة في تعزيز مواطن القوة في ممارسات المعلمين، ووضع حلول لمعالجة القصور.

ثانياً: الأسس والركائز التي بني عليها التصور

- 1- المعلم هو رأس العملية التعليمية، وذروة سنامها، وركنها الركين، وأساسها المتين. فالمنهج الجيد، والكتاب المتميز، والوسائل المتطورة جميعها لا تجدي إذا لم يكن المعلم قادراً، قدوة في علمه وعمله، حكيماً في تربيته، متمكناً في مادته، جيداً في تدريسه، مشوقاً لطلابه، مؤثراً فيهم.⁶⁵
- 2- انطلاق تخطيط برامج تطوير أداء المعلمين من تحديد الحاجات التدريبية الفعلية لديهم بدقة.
- 3- احترام إنسانية المعلم وأفكاره وميوله واتجاهاته، عند التخطيط لبرامج التنمية المهنية، واختيار فعاليتها بما تتناسب مع قدراته وخصائصه النفسية ووضعه الاجتماعي.
- 4- استمرار وديمومة عمليات وفعاليات التدريب، لتواكب المستجدات التربوية والتكنولوجية.
- 5- الإعداد والتخطيط لبرامج تطوير أداء المعلمين بطريقة تعاونية.

⁶⁴ فان دالين : مناهج البحث في التربية وعلم النفس ، ترجمة محمد نبيل وآخرون. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية ، ١٩٨٥ ، ص ١٧٩.

⁶⁵ حسن حسين البيلاوي وآخرون : الجودة الشاملة في التعليم «بين مؤشرات التميز ومعايير الاعتماد» ، مرجع سابق ، ص ١٢٠.

- 6- وضوح أغراض التنمية المهنية ومقاصدها، بحيث تهدف إلى تقليل الهوة بين الواقع والمأمول، في ظل التطورات التكنولوجية والأدوار والمسؤوليات التعليمية المتغيرة للمعلم.
- 7- الاستناد إلى نظام الحوافز للمعلم المثابر والملتزم بهذه البرامج بفاعلية، إضافة إلى مكافأة المبدعين من المنفذين لهذه البرامج، من أجل رفع الدافعية عند جميع العاملين.
- 8- تأكيد جودة النظام التعليمي وأدواره والارتقاء بمستوى أدائه وممارسته المهنية.
- 9- حفز المعلمين من خلال تعريفهم بالأداء الجيد والمميز، ومن خلال إطلاعهم على أدوارهم.

ثالثاً: منطلقات التصور المقترح

يتضح من واقع أداء المعلمين في مدارس وكالة الغوث بمحافظة غزة، ومن خلال ما أفرزته نتائج البحوث أن هناك قصوراً واضحاً في أدائهم، ناتج عن ضعف في امتلاكهم للكفايات التعليمية في المجالات الستة المحددة في البحث؛ والذي يعود للأسباب التالية :-

- طبيعة المواد التدريسية وعدم قدرتها على مواكبة التطور التكنولوجي الهائل.
 - حداثة المنهاج وضخامته بحيث لا يتناسب مع الوقت المخصص لتنفيذه وعرضه.
 - عدم تمكن المشرفين التربويين من تنفيذ هذه البرامج التدريسية بطريقة تثير دافعية المتدربين.
 - فرض البرامج التدريسية على كل من المشرف التربوي والمعلم دون إقناع، لافتقار الأول للقدرة على تنفيذها بفاعلية، وافتقار الثاني للقناعة بأهميتها وجدواها.
 - عدم التخطيط الجيد للبرامج التدريسية من حيث موعد تنفيذها، وطبيعة المادة وقدرتها على إثارة الدافعية لدى الفئة المستهدفة، وملاءمتها لتواكب التطورات التكنولوجية.
- من هنا يمكن تحديد المنطلقات الفكرية للتصور المقترح، كما يلي :

- 1- المجتمع الحديث يحتاج إلى نوعية من البشر يمكنهم التكيف بسهولة مع متغيرات العصر.
- 2- حاجة المجتمع الفلسطيني إلى تحقيق حاجاته التربوية والثقافية والاجتماعية والاقتصادية، وتشجيع التجديد والابتكار في ظل الأوضاع السياسية المريرة.
- 3- توجه وكالة الغوث الدولية نحو تطوير التعليم لتمكين من بناء الإنسان الفلسطيني، القادر على المحافظة على الهوية الثقافية والوطنية، في ظل الممارسات الإسرائيلية وتحديات المستقبل.
- 4- تعاظم التحديات والتغيرات العالمية المتسارعة وما ينتج عنها من تداعيات على المستوى الثقافي والاجتماعي والسياسي والاقتصادي والمعلوماتي.

- 5- ينطلق التصور من الضرورة الملحة للعمل على دمج التكنولوجيا المتقدمة في عملية التدريب، ومساعدة المعلمين في التمكن منها في العملية التعليمية التعلمية.
- 6- ينطلق التصور من الأبعاد الإيجابية لرفع كفايات المعلمين في استخدام المصادر المتعددة التي تنتجها التكنولوجيا المتقدمة.
- 7- ينطلق التصور من الإيمان بضرورة التطوير المستمر الذي يستوجب إتاحة فرص التنمية المهنية المتكافئة لجميع العاملين، وتوسيع مجالاتها وتنويع مصادرها وأساليبها.
- 8- تخطيط البرامج والفعاليات، المنبثقة من فلسفة وأهداف التنمية المهنية المستدامة.

رابعاً: خصائص التصور

- 1- **التنوع والشمول**: يقصد بالتنوع والشمول معاً، توفير البرامج التدريبية التي تتلاءم مع حاجات المعلمين المستمرة نظراً للتغيرات المتسارعة، ونظراً لتباين تخصصاتهم ومستويات أدائهم من جهة، وتنوع أنشطة وأساليب التدريب من جهة أخرى.
- 2- **الواقعية**: ويقصد بها إمكانية تطبيق محتواه في ظل الإمكانيات المادية والبشرية المتاحة، والابتعاد عن المغالاة والتكلف والمثالية، من أجل الوصول إلى الهدف المنشود.
- 3- **التفاعل والمشاركة**: ويقصد به إقحام كل من له شأن بتطوير أداء المعلم، سواء كان في فترة الإعداد من قبل كلية التربية وما تحتويه من برامج، أو من قبل هيئة التدريس فيها، أو أثناء مزاولة المهنة من قبل القائمين على هذه التنمية، سواء كان مركز التطوير التربوي أو المشرفون والمديرون أو المعلمون الأوائل وما يقدمونه من خدمات إشرافية، كما تعني مشاركة المعلمين أنفسهم في رسم سياسات التطوير المهني وفق حاجاتهم، إضافةً إلى المشاركة المجتمعية الهادفة في جميع المراحل والفعاليات، ودمج كل من يؤثر في العملية التعليمية، وذلك لضمان استمرارية تنمية المعلم.
- 4- **التكامل والتتابع**: ويقصد به أن تتكامل البرامج التدريبية الموجهة للمستفيدين من معلمين ومديرين ومشرفين تربويين، ومشرفي طلاب التربية العملية وهيئة التدريس في كليات التربية. «بمعنى أن يكون هناك تكامل وتنسيق بين برامج التنمية المهنية للمعلمين، وعدم جعل تلك البرامج مجرد عمليات

فردية ليست لها علاقة بالعمليات الأخرى السابقة واللاحقة⁶⁶ كما يراعى التابع في بناء البرامج الموجهة لكل فئة من المستهدفين ناحية، إلى جانب الترابط بين البرامج المختلفة الموجهة للمستفيدين من الفئات الأخرى من ناحية أخرى.

5 - المرونة: ويقصد بها إمكانية تطبيق الأنشطة والإجراءات التي يتضمنها التصور في أوقات وأزمنة مختلفة مع إمكانية الحذف أو الإضافة بما يتلاءم مع الإمكانيات المتاحة، وذلك حسب ظروف المنطقة التعليمية، كما يقصد بها القدرة على تطبيقه تحت كل الظروف والتغيرات.

خامساً: محتوى التصور ومجالاته

المجال الأول: تطوير كليات التربية في الجامعات الفلسطينية بمحافظات غزة

في ضوء نتائج البحوث حول أداء المعلمين الجدد وتمشياً مع التغيرات والتحديات المتسارعة من المأمول أن «تتحول وظيفة كلية التربية، إلى كونها مركزاً حضارياً يعد الإنسان المعاصر ذا الشخصية المتكاملة، القادر على تطوير حياته بنفسه، والمتفاعل مع معطيات اليوم ومتطلبات المستقبل، والذي ينشد المعرفة التربوية، بل رغبة في بناء ذاته وإشباع مطالب الحياة»⁶⁷. من هنا فإن البحث يضع جملة من المقترحات قد تسهم في تطوير أدائها، وذلك في المحاور التالية:

1 - إدارة كلية التربية

- من أجل تطوير أداء العاملين في إدارة كلية التربية، من المأمول الاهتمام بما يلي:
- أ - الحرص على توظيف أحدث التقنيات في الأعمال الإدارية من خلال التخطيط الجيد لذلك.
- ب - التطوير المستمر للإداريين من خلال تدريبهم على أحدث أساليب الإدارة باستمرار.
- ج - استثمار الإمكانيات المتوفرة وترشيدها من خلال تدريب العاملين والإداريين على ذلك، ووضع آليات للمتابعة والرقابة.
- د - تعويد الإداريين في الكلية على فنيات صنع القرار واتخاذ بكفاءة.

⁶⁶ بيومي محمد ضحاوي، وسلامة عبد العظيم حسين، التنمية المهنية للمعلمين، مدخل جديد نحو إصلاح التعليم، مرجع سابق، ص ١٢٧.

⁶⁷ رشدي أحمد طعيمة: المعلم (كفاياته - إعداد - تدريبه)، ط (٢)، القاهرة، مجموعة النيل العربية، ٢٠٠٧م، ص ٢١٤.

هـ - تفعيل عمليتا التقويم والمتابعة لجميع جوانب الأعمال الإدارية ، على أن يتم بشكل دوري.

2- نظام قبول الطلاب المتحقين بكليات التربية

يقترح البحث أن يتم قبول الطلاب في كليات التربية وفق : معدل الدرجات في الثانوية العامة ، والمقابلة الشخصية ، ومقياس ميول مهنية ، على أن يعد بطريقة فنية ، اختبارات تحريرية في الثقافة العامة ، واختبارات في مهارات الحاسوب ذات الصلة بالمعلم.

3- التنوع في التخصصات والالتزام في توزيع الطلاب عليها

يقترح البحث أن تقوم كليات التربية بتنوع التخصصات وتوزيع الطلاب عليها بناءً على :

- أ- احتياجات سوق العمل.
- ب- ميول الطلاب ورغباتهم.
- ب- قدرات الطلاب واستعداداتهم.
- ث- وفق درجات الطالب المتقدم.
- ج- التوازن في التوزيع بين التخصصات.
- ج- التنسيق بين التخصصات.

4- الجوانب المهنية لنظام إعداد المعلم

يقترح البحث أن يتم الإعداد في كليات التربية على مختلف الجوانب والتي من أهمها :

أ- الجانب الأكاديمي :

يقترح البحث أن يتم الإعداد الأكاديمي بكليات التربية وفق ما يلي :

- التعمق والتكامل في مواد التخصص.
- اختيار دقيق لمواد التخصص والمقررات الأخرى.
- أن يشرف على أقسام الكلية أساتذة من أعضاء هيئة التدريس على أساس تخصصي.
- ضرورة ترابط الإعداد التربوي مع الإعداد الأكاديمي والإعداد الثقافي.

ب- الجانب التربوي : يقترح البحث أن يتم الإعداد الأكاديمي بكليات التربية وفق ما يلي :

- تنمية القيم والاتجاهات لدى الطلاب نحو قدسية وشرف مهنة التعليم.
- توظيف تكنولوجيا التعليم في مناهج التخصصات المختلفة لمواكبة العصر.
- تنوع استراتيجيات التدريس ، وزيادة استخدام الأساليب التعليمية المتطورة.

- اهتمام المقررات بالنواحي التطبيقية في المجالات المتنوعة لمهنة التدريس.
 - أن تتضمن المقررات التربوية ، معلم المتفوقين والموهوبين وبطيئي التعلم.
 - تدريس المقررات التربوية والنفسية بطريقة وظيفية وتوجيهها مهنيًا.
- ت- الجانب الإداري: يقترح البحث أن يتم الإعداد الإداري لطلبة كليات التربية وفق ما يلي :
- الاهتمام بإخضاع الطلاب لجميع مهمات المعلم الإدارية ، والفنية بنفس القدر من الاهتمام.
 - أن تتضمن بنود تقييم الطالب بنوداً في الجانب الإداري ، مع وجود آلية واضحة لتقييمه.
- ث- الجانب الثقافي: يقترح البحث أن يتم الإعداد الثقافي بكليات التربية وفق ما يلي :
- أن تتضمن المقررات مواد ثقافية حديثة تناسب مع تطور العصر.
 - تكليف الطلاب بعمل أبحاث جادة حول أحدث قضايا العصر ، مع مناقشتهم فيها.
 - عقد ندوات ومسابقات ثقافية بشكلٍ مستمرٍ لعرض آخر المستجدات على الساحة.

5- أعضاء هيئة التدريس

- أ- استقطاب الكفاءات المميّزة للعمل بكليات المعلمين ، للاستفادة من خبراتهم لتحسين مخرجات البرنامج المنفذ ، على أن يكونوا ممن مارسوا مهنة التعليم والإدارة ما لا يقل عن 10 سنوات.
- ب- تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس ، والارتقاء بمستوى أدائهم ، من خلال إقامة ندوات علمية وتوعوية لهم باستخدام أحدث الوسائل التكنولوجية ، والإشراف العلمي لطلاب الدراسات العليا.
- ج- تقوية العلاقات الإنسانية بين أعضاء هيئة التدريس ، وبينهم وبين الإداريين والطلاب.

6- التربية العملية

- لا بد من تطوير التربية الميدانية وفتح المجال لدى (الطالب/المعلم) للمشاهدة الصفية المبكرة، والتطبيق العملي الميداني ، وذلك عن طريق :
- تكوين إدارة خاصة للتربية العملية ، على شكل مركز بحوث مصغر مزود بالمشرفين والباحثين المتخصصين ، يشرف على التربية العملية ويتابعها.
 - الاهتمام باختيار المشرفين الميدانيين على طلاب التربية العملية ، على أن يكونوا من ذوي الكفاءة العالية ، والخبرات التربوية.

- عقد دورات تدريبية وتنشيطية للمشرفين الميدانيين لتطوير أساليب العمل في التربية العملية.
- اعتماد إعداد (الطالب/المعلم) للقيام بأدواره التعليمية والتربوية والإنسانية، إعداداً مبنياً على أساس الكفايات المطلوبة في ضوء التحديات المعاصرة.
- إعداد النماذج من الدروس لمعلمين ناجحين ومميزين، على أن يتضح فيها أدواراً حقيقية وواقعية للمعلم داخل الفصل دون تزيين أو تمثيل، وتسجيلها تلفزيونياً لمشاهدتها.
- أن يتضمن فريق الإشراف مجموعة من الأساتذة المتخصصين في المناهج وطرق التدريس.

7- التجهيزات والمختبرات والمكتبات

- لا يقل الاهتمام بالنواحي المادية من أبنية وتجهيزات ومكتبات أهمية عن النواحي الفنية، فكلاهما يكمل الآخر، وعليه يفترض أن تكون على الوجه التالي:
- توفير مبنى خاص بطلبة كلية التربية داخل الجامعة، يتضمن غرف خاصة بالمحاضرات، وأخرى لهيئة التدريس، وقسم خاص بالإداريين، وجميع ما يلزم من مرافق.
- تزويد المكتبة بأحدث الأجهزة التقنية وشبكات الإنترنت، والمراجع والدوريات، وأحدث الكتب.
- تفعيل دور المكتبة، لما له من آثار إيجابية على ثقافة (الطالب/المعلم)، حيث يقاس نجاح المؤسسة التعليمية بحجم رواد طلابها على المكتبة.

8- التنسيق والتواصل بين الجهات ذات العلاقة

- أ- ربط الكليات بعضها ببعض وبالوزارة، بواسطة شبكة الحاسب، لتسهيل الاتصال فيما بينها.
- ب- تفعيل برنامج الشراكة بين الجامعة والمدرسة في ضوء معايير الجودة في التعليم، وتعتمد فكرة الشراكة على إيجاد دور أكبر للجامعات، في تأهيل معلمي ما قبل الخدمة، وذلك على أرض المدرسة، و«على ذلك فإنه يترتب على مدرس المدرسة وأستاذ الجامعة وأستاذ ما قبل الخدمة - لعب دور مغاير للتقليد، فأستاذ المدرسة يتحول إلى مرشد ومتعاون مع أستاذ الجامعة المفترض وجوده باستمرار في المدرسة من أجل رفع كفاءة ونوعية ومستوى التعليم والأداء التعليمي لدى طالب ما قبل الخدمة»⁶⁸.

⁶⁸ دعاء جبر دجاني وآخرون، واقع برامج التأهيل التربوي في الجامعات الفلسطينية واحتياجات القطاع التعليمي خلال السنوات العشرة القادمة، مركز القطان للبحث والتطوير التربوي، رام الله، فلسطين، تموز ٢٠٠١م، ص ١٤.

9- التقويم

إن نجاح أي عمل يعتمد بشكلٍ رئيسي على طريقة التقويم، من حيث الجدية والشفافية وصدق الأداة ونجاعته، ويمكن إجمالها بما يلي :

- تشريع أنظمة اعتمادية لم تابعة وتقويم وتصنيف مؤسسات إعداد المعلمين بشكلٍ دوري وفق معايير محددة للجودة.
- الاهتمام بالبحوث العلمية والتقويمية وتطبيقاتها الميدانية في إعداد المعلمين، فالمستجدات التربوية وطرائق التدريس هي نتاج البحث العلمي، من خلال تهيئة المعلم وإعداده لممارسة البحث العلمي في برامج إعداد المعلم؛ لكي يقدم ويخطط ويشخص حتى يتمكن من تطوير أدائه.
- وضع معايير لأداء المعلم والتمكن المهني، بحيث يستطيع (الطالب/المعلم) تقييم مدى تقدمه في ضوء معايير الأداء.
- توزيع درجات التربية العملية على المحاور التالية: الالتزام بالحضور - المناقشة والقدرة على الحوار - الأبحاث - الناحية العملية. على أن يتم تخصيص درجة أعلى للجانب العملي.
- وجود استمارة تقويم لقياس مدى اكتساب (الطالب/المعلم) لمهارات التدريس للتربية العملية.
- اعتماد الاختبار الشفوي كأحد بنود التقويم، للتعرف من خلالها على قدرة (الطالب/المعلم) على الإقناع والتواصل والحوار.

المجال الثاني: تطوير أساليب تعيين المعلمين في مدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة

فيما يلي عرض لمقترحات قد تسهم في تطوير هذا المجال، وذلك وفق المجالات التالية :

- 1- ترشيح المتقدمين للاختبار الكتابي "المسابقة" : لانتقاء أفضل العناصر للعمل في مدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة، من الضروري أخذ ما يلي بعين الاعتبار، عند إخضاع المتقدمين للمسابقة، أو الاختبار الكتابي :
- أن يتم الإعلان عن حاجة المؤسسة (وكالة الغوث) للمعلمين وتخصصاتهم، لتقديم الطلبات بطريقة تسمح لجميع الخريجين الوصول للإعلان بسهولة ويسر.
- أن تكون شروط تقديم الطلبات واضحة ومحددة، لا تحتمل التأويل أو اللبس أو الغموض.
- أن يكون المتقدم للاختبار من الخريجين الجيدين في مجال تخصصه، بحيث لا يقل معده التراكمي عن 80٪.

- إعلان نتائج الاختبار (المسابقة) بكل شفافية ووضوح، والإعلان عن أسماء المرشحين للمقابلة الشخصية، مع توضيح الآلية والمعايير التي تم بموجبها ترشيح هذه الأسماء.

2- **المقابلة:** من المعروف أن حسن الانتهاء من حسن الابتداء، لكي نحصل على معلمين أكفاء، لا بد من حسن الاختيار وهذا لا يتم بمعزل عن فريق المقابلة، ومن ثم لا بد من وجود معايير صارمة في اختيار أعضاء الفريق، ففاقد الشيء لا يعطيه، ويمكن اقتراح جملة من الشروط في فريق المقابلة، ومبادئ لنجاح المقابلة، والشروط الواجب توافرها في المتقدم لمهنة التعليم وهي: أن يتحلى أعضاء فريق المقابلة بالإخلاص لمهنة التعليم والنزاهة والصدق، وأن تشمل المقابلة أربعة أشخاص لدى كلٍ منهم حس تربوي مميز، قادراً على كشف أهلية المتقدم لمهنة التعليم، الأول خبير في المجال التربوي، والثاني خبير في المجال الأكاديمي، والثالث في المجال الثقافي، والرابع مراقب عام على عملية سير المقابلة من قسم المستخدمين والتوظيف، ويتصف بالذكاء والنزاهة مع مراعاة:

- أن تأخذ المقابلة الطابع الجدي، بحيث يستشعر المفحوص حرص فريق المقابلة اختيار الأفضل.
- أن تتسم أجواء المقابلة بالهدوء والراحة النفسية.
- أن يتم التوزيع الزمني للمقابلات بطريقة معتدلة ومناسبة، فلا تتخذ طابع الطول فترهق أعضاء فريق المقابلة، ولا تتسم بالسرعة فتوحي للمرشح أنها شكلية.
- في المقابلة الشخصية لا يهم ما يقول (المرشح) بقدر ما يهم كيف يقوله وكيف يعرضه.
- أن يستند قرار اللجنة باجتياز المرشح للمقابلة الشخصية بنجاح، إلى منطق تربوي واضح، يأخذ في الاعتبار طبيعة مهنة التدريس ومتطلباتها الجسمية والنفسية والثقافية العالية.

3- **معايير اختيار المعلم:** هناك العديد من المعايير التي يقترح البحث الأخذ بها لاختيار المعلمين وهي:

- وضوح مخارج الحروف وألفاظ المرشح للمهنة بما لا يحتمل اللبس في فهمها.
- أن يحظى المرشح للمهنة بشخصية دافعة ومثيرة للاهتمام ومشوقة.
- قدرة المرشح على ربط أفكاره، وقدرته على عرضها بطريقة سلسلة ومقنعة.
- عناية المرشح بمظهره العام في حدود معتدلة، تعكس شخصيته، وتمتعه بالصحة النفسية.
- الحضور الشخصي للمرشح وثقته بنفسه وعدم تردده في طرح آرائه الخاصة.
- سلامة حواس وبنية جسم المرشح بما لا يعيقه عن التدريس الفعال.

المجال الثالث: تطوير الإمكانيات الفنية والمادية ذات الصلة بتطوير أداء المعلم

لا بد من توفير جميع الإمكانيات الفنية والمادية، التي تعمل على صقل المعلم وتحديثه في ضوء التحديات العالمية والمحلية وفيما يلي عرض لتصور مقترح لتطوير أداء المعلم في هذا المجال:

1 - **تطوير الإشراف التربوي:** حيث يتمثل في دور كل من المشرفين التربويين ومديري المدارس، وقد أشرنا إلى العقبات التي يواجهها كل منهما في عملية متابعة المعلمين والإشراف عليهم، لذا فإن البحث يقترح التالي:

أ - **المشرفون التربويون:** لتحسين دور المشرفين التربويين يقترح الباحث ما يلي:

- وضع معايير علمية عند اختيار المشرفين التربويين، بناء على مواصفات جديدة ترتبط بكفايات وخبرات علمية مرتبطة بمفاهيم الجودة ومعاييرها، وذلك في ضوء التحديات والتغيرات المعاصرة.

- عمل دورات تدريبية مستمرة للمشرفين التربويين، لمتابعة تطبيق معايير الجودة في أداء المعلم بشكل مستمر، في ضوء التحديات والتغيرات المعاصرة. «وقد أثبتت (تجربة أوبرتن) حول مدى فاعلية تدريب المشرفين باستخدام التدريس المصغر أن التدريب على إجادة العمل أمر مستمر لا يتوقف بتولي الإنسان منصباً إشرافياً أو قيادة للعمل في مجال معين»⁶⁹.

- تخفيف الأعباء الإدارية الملقة على كاهل المشرف التربوي.

ب - **مديرو المدارس:** يرى الباحثان أن المدير كمشرف مقيم يستطيع أن يقدم خدمات للمعلم ويطور من أدائه بشكل أكبر من المشرف، ويمكن تحسين أداء المديرين فنياً من خلال:

- وضع معايير علمية عند اختيار مديري المدارس، بناء على مواصفات جديدة ترتبط بكفايات وخبرات علمية وذلك في ضوء التحديات المعاصرة.
- عمل دورات تدريبية مستمرة لمديري المدارس، لمتابعة تطبيق وتنفيذ معايير الجودة في أداء المعلم بشكل مستمر في ضوء التحديات المعاصرة.

⁶⁹ رشدي أحمد طعيمة: المعلم، كفاياته - إعداد - تدريبه، مرجع سابق، بتصرف، ص ٢٧١ - ٢٧٢.

- في مجال الزيارات الصفية للمعلمين ، على مدير المدرسة بتحديد هدف الزيارة في اللقاء القبلي ، ثم يتم مشاهدة ما يتفق عليه مع المعلم صاحب الحاجة ، ثم يناقش المعلم ، على أن يتم متابعة هذه الجزئية حتى يصل المعلم إلى المستوى المطلوب ، ينتقل بعدها لجزئية أخرى .
- تخفيف الأعباء الإدارية الملقة على كاهل المدير والتي ترهقه وتستنزف جلّ طاقته .
- ت- توطئ الإشراف التربوي في المدرسة : وذلك بجعل المدرسة مسؤولة عن تطوير برامجها ونشاطاتها ومعلميها من خلال :

- يتولى مدير المدرسة تنمية المعلمين من التخصص نفسه .
- يتولى المدير المساعد التنمية المهنية للمعلمين من التخصص نفسه .
- تعيين معلم مسؤول (معلم أول) في كل تخصص ، على أن يتم اختياره من قبل لجنة مختصة ، ويقوم بتقديم تقارير حول عمله ، لتقوم بعد ذلك لجنة من المشرفين بالتأكد من مستوى أدائه .
- تهيئة الجو العام في المدرسة وخارجها ، على تقبل وانتشار ثقافة الجودة في التعليم ، والعمل على مواكبة التحديات والتغيرات العالمية .

1- تفعيل التنمية المهنية الموجهة ذاتياً من قبل المعلم نفسه : تتطلب العملية التعليمية في الوقت الحاضر ، ضرورة العمل على تطوير معارف المعلمين وقدراتهم وتحفيزهم على التعلم مدى الحياة ، بمعنى أنه يجب العمل على تزويد برامج تنمية المعلم بالأساليب التي تزيد من دافعية الأفراد تجاه التعلم بغرض المعرفة.⁷⁰ وذلك عن طريق ما يلي :

- أ- تعويد المعلم على كيفية تقدير احتياجاته
- ب- النمو الذاتي عن طريق استخدام مصادر التعلم .
- 3- **البرامج التدريبية :** لا يكفي لضمان التميز في التدريس أن يتخرج الطالب من كلية تربوية بتقدير مرتفع ، بل لا بد من تطوير مستوى الأداء في ميدان العمل ، فالتدريب أثناء الخدمة هو الذي يحدد نوعية التعليم الذي يتلقاه الطلاب في المدارس. «ولا شك في أن كفاءة وفاعلية التدريب تعتبر من متطلبات

⁷⁰ بيومي محمد ضحاوي ، وسلامة عبد العظيم حسين ، التنمية المهنية للمعلمين - مدخل جديد نحو إصلاح التعليم ، مرجع سابق ، ص ١٢٤ .

التحديث والتغيير الفعال على المستوى المحلي والمستوى العالمي⁷¹ ولذا يجب أن يراعى في برامج التنمية المهنية للمعلم ما يلي :

- وضع قائمة بمعايير معتمدة لأداء المعلم لأدواره ، في ضوء التحديات المعاصرة.
- تصميم برامج تدريبية للمعلم وفقاً للكفايات المطلوبة ، في ضوء التحديات المعاصرة.
- تحسين دافعية المعلمين نحو التدريب المستمر أثناء الخدمة ، من خلال توفير الحوافز.
- وضع الأنظمة والقوانين التي تجعل من التدريب المستمر والتنمية المهنية أثناء الخدمة مطلباً
- ضرورة وجود شبكات للمعلومات متعلقة بالنمو المهني للمعلمين ومعايير ومستوياته.

4- الحوافز والمثيرات والعقوبات :

- أ- البدء في تنفيذ مشروع الاختبارات الدورية للمعلمين كل أربع سنوات ، لقياس مستواهم في الجانب العلمي والتربوي والثقافي ، ويترتب على ذلك ما يلي :
- حصول المعلم على رخصة التدريس لمزاولة المهنة.
 - إتاحة فرص الدراسات العليا للمتفوقين في هذه الاختبارات.
 - اختيار المشرفين التربويين ومديري المدارس من المتفوقين في هذه الاختبارات.
 - إعطاء المقصرين في هذه الاختبارات مهلة محددة لتعويض جوانب القصور لديهم.
 - تطبيق نظام ماجستير الممارسة ، كما هو معمول به في الولايات المتحدة الأمريكية ، حيث يشترط في المعلم الذي يستمر في العمل بالتدريس أن يحصل على درجة الماجستير فالتربية⁷².

المجال الرابع: تطوير كفايات المعلمين في مجالات البحث الستة بند (1): في مجال الإعداد للدروس

بناءً على تحليل نتائج البحث ، كان هناك قصوراً واضحاً في قدرة المعلمين في مدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة ، على الإعداد الجيد للدروس ، وفيما يلي عرض لتفصيلات تصور مقترح لتطوير أداء المعلمين في هذا المجال :

⁷¹ سعد الدين خليل عبد الله ، إدارة مراكز التدريب ، مرجع سابق ، ص ٢٠ .

⁷² بيومي محمد ضحاوي ، وسلامة عبد العظيم حسين ، التنمية المهنية للمعلمين - مدخل جديد نحو إصلاح التعليم - مرجع سابق ،

- 1- الهدف: رفع كفايات معلمي مدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة في الإعداد اليومي للدروس.
- 2- الأهمية: وتكمن أهمية هذا المجال في:
 - مساعدة المعلمين الجدد وذوي الحاجة من المعلمين القدامى ، في توفير مادة مرجعية لهم عند إعدادهم اليومي للدروس.
 - توفير الجهد والوقت على المعلم لاستثمار وقته في أعمال فنية وإدارية أخرى.
 - تبصير المعلم بأهداف الدرس ، وإضفاء نوع من الشمولية في إعدادة.
 - توحيد الإعداد اليومي للدروس لدى معلمي المادة الواحدة، في جميع المدارس التابعة لوكالة الغوث، مما يعمل على دحض التناقض في الإعداد، كما كان يدعي الكثير من المعلمين.
 - مكافأة المعلمين المتميزين في كل مادة من المواد الدراسية، من خلال انتقائهم للعمل ضمن فرق الإعداد، وتحفيزهم مادياً.
- 3- الأساس العلمي الذي يقوم عليه: نتائج البحث حول واقع أداء المعلمين في مجال الإعداد للدروس.
- 4- الجدول الزمني للتنفيذ: (1- 2) عام دراسي.
- 5- أسس التخطيط له: أن يتم التخطيط والتنسيق الفعال والجاد للمشروع من قبل كلٍ من المشرفين المسؤولين عن المناهج والاستشاريين، وفرق الإشراف المدرسي في المدارس.
- 6- متطلبات تنفيذه: يحتاج هذا العمل لتنفيذه بنجاح إلى ما يلي:
 - توفير المتطلبات البشرية المتمثلة في: الهيئة الإدارية ذات البعد الاستراتيجي في التخطيط، والمشرفين التربويين الأكفاء في المدارس، والمديرين أصحاب الخبرة والاطلاع، والمتطلبات المادية اللازمة.
 - توخي العدل في اختيار المعلمين المتميزين، والابتعاد عن المحسوبية لإنجاح المشروع.
 - العمل الدؤوب والجاد لإنجاز العمل بالجودة المأمولة، وذلك من خلال استثمار طاقات المشرفين والمديرين والمعلمين.
 - تفعيل دور مركز التطوير التربوي من خلال إشرافه على متابعة العمل، وتوخي الدقة والنزاهة.
- 7- **تقويم التصور:** يعتبر التقويم ركناً أساسياً في عملية تطوير أداء المعلمين، يسبقها، ويلازمها،

ويتابعها، ثم تعود الدورة من جديد، فهو عملية مستمرة، ويمكن أن يتم تقويم العمل باستخدام عدة أدوات، مثل الاستبانات، والتغذية الراجعة من المعلمين والمديرين والمشرفين

8- إجراءات تنفيذ التصور: بناءً على ما تقدم فإن البحث يقترح ما يلي لتنفيذ التصور:

1. التعاون بين فئة المشرفين المسؤولة عن المناهج وإثرائها، وبين فئة الاستشاريين من المشرفين، حيث يهدف التعاون إلى إعداد دليل للمعلم في إعداد الدروس، حتى يساعد المعلم عند إعداد اليوم للدرس في اختيار ما يناسبه من أهداف سلوكية ومتطلبات أساسية، وبنود اختبارية وتدريبية وغيرها، بحيث يتضمن هذا الدليل ما يلي:

أ- الخطة الفصلية للمادة الدراسية، متضمنة الأهداف العامة، والإجراءات، والتوزيع الزمني، والوسائل، وغيرها من عناصر الخطة الفصلية.

ب- الأهداف السلوكية لكل الدروس، على أن يتم تصنيفها إلى أهداف معرفية، وأخرى وجدانية، ونفس حركية، بحيث تكون مصاغة بدقة ومستوفاة لشروط الهدف السلوكي.

ج- المتطلبات الأساسية لكل درس، بحيث يتم اختيارها بشكل دقيق.

د- البنود الاختبارية للمتطلبات الأساسية السابقة، على أن يتم تحديد بند اختباري مناسب لكل مطلب سابق، مع مراعاة التنوع فيها لتشمل الأسئلة المقالية، والموضوعية، والشفوية.

هـ- تحديد الوسائل التعليمية المناسبة لكل درس مع مراعاة عنصر المرونة والتجديد ما أمكن.

و- تعيين أسئلة وتدريبية لذوي الحاجات الخاصة من الضعفاء وبطيئي التعلم، وللمتفوقين.

ز- إعداد خطة يومية لدرس واحد من كل وحدة من كل منطقة من المناطق الخمسة، على أن

تشمل هذه الخطة جميع عناصر الإعداد الجيد، بدءاً بالبيانات الأولية وانتهاءً بغلق الدرس،

وما يتخللها من مهمات أخرى مثل: تحديد الأهداف السلوكية بأنواعها الثلاثة، والمتطلبات

الأساسية والبنود الاختبارية لها، وتحديد الوسائل التعليمية، والتوزيع الزمني لإجراءات

الدرس، والتدريبية الخاصة، وتدريبية التقويم بأنواعه الثلاثة، البنائي والمرحلي والختامي

وغیرها.

ح- يتم إنجاز هذا العمل من خلال انتقاء المشرفين التربويين بالتنسيق مع فريق الإشراف

المدرسي للمعلمين المتميزين والمتتمين لمهنة التعليم، وإخضاعهم لورش عمل.

ط- بعد إنجاز المشروع يتم توزيع نسخة لكل معلم مادة من هذا الدليل، ومن الممكن أن

يساهم المعلم بجزء من ثمن التكلفة.

ي- يقوم فريق الإشراف المدرسي بعقد لقاء للمعلمين لشرح أهداف هذا الدليل ، وأن الغاية منه تيسير العمل وليس الاتكال والتواكل.

2. من الضروري متابعة المعلمين في التزامهم وتقيدهم بما جاء في هذا الدليل ، وذلك من خلال :

أ- التأكيد على ذلك خلال لقاء ، كما أسلفنا القول.

ب- التأكيد على ضرورة أن يتضمن الإعداد اليومي لحصة واحدة ، بحيث يتضح فيه :
الأهداف السلوكية المرجو تحقيقها في الدرس ، والمتطلبات الأساسية ، البنود الاختبارية ، والتوقيت ، وجميع ما يتضمنه الدرس من أنشطة ووسائل وتمارين وتقويم وغيرها. بمعنى أن يسأل المعلم نفسه قبل دخوله غرفة الفصل الأسئلة التالية : ماذا سأعطي في هذا الدرس؟ أين الأهداف المرجو تحقيقها؟ أين المتطلبات الأساسية؟ أين البنود الاختبارية؟ وما المقدمة؟ وما الوسائل التي سوف أستخدمها؟ وأين تدريبات التقويم المتنوعة؟ وأين التوزيع الزمني لإجراءات الدرس؟ وأين دوري ودور الطالب؟ وأين الأنشطة البيتية؟ وأين مراعاة الفروق الفردية؟ وكيف سأغلق الدرس؟

بند (2): في مجال تنفيذ الدروس

لرفع كفاية المعلمين في هذا المجال ، لا بد من إعداد الكادر التربوي القادر على صقل المعلم في هذا المجال ، ويمكن القول أن أحد الأسباب الجوهرية للقصور هو عجز العديد من المسؤولين عن تقديم خدمات إشرافية في هذا المجال على أداء مهامهم بالوجه المأمول.

1- **الهدف :** رفع كفايات معلمي مدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة في تنفيذ الدرس.

2- **الأهمية :** وتكمن أهمية هذا المجال في :

- أ- مساعدة المعلمين الجدد والمعلمين القدامى على تحسين أدائهم ، ورفع كفاياتهم في مجال تنفيذ الدرس ، لتعزيز شعورهم بتحقيق الذات ، وزيادة ثقتهم بأنفسهم.
- ب- تبصير المعلم وتزويده بكل ما هو جديد في مجال التعليم واستراتيجيات تنفيذ الدرس.
- ج- تغيير اتجاهات المعلمين حول الزيارات الصفية ، التي ينفذها المشرف ومدير المدرسة.
- د- مكافأة المعلمين المتميزين في كل مادة من المواد الدراسية ، من خلال انتقائهم للعمل ضمن فرق الإعداد ، وتحفيزهم مادياً.

- 3- الأساس العلمي الذي يقوم عليه : نتائج البحث حول تحليل أداء المعلمين في مجال تنفيذ الدرس.
- 4- الجدول الزمني للتنفيذ : (1- 2) عام دراسي.
- 5- أسس التخطيط له : أن يتم التخطيط والتنسيق الفعال والجاد للمشروع من قبل كلٍ من المشرفين التربويين ، وفريق الإشراف المدرسي في مدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة.
- 6- متطلبات تنفيذه : يحتاج هذا العمل لتنفيذه بنجاح إلى نفس المتطلبات السابق ذكرها في المجال السابق إضافةً إلى توخي العدل في اختيار (المعلم الأول).
- 7- إجراءات تنفيذ التصور : بناءً على ما تقدم فإن البحث يقترح ما يلي لتنفيذ التصور :
 - تكوين فريق للإشراف داخل كل مدرسة ، يسمى (فريق الإشراف المدرسي) ، حيث يتكون من : مدير المدرسة ، والمدير المساعد ، و(معلم أول) في التخصصات الأساسية الأربعة. وهذا يتطلب المشروع بخلق وظيفة جديدة في مدارس وكالة الغوث ، وهي وظيفة (معلم أول). أسوةً في العديد من الدول.
 - تدريب فريق الإشراف المدرسي على أحدث طرق التدريس ، آخر المستجدات التربوية في كفاية تنفيذ الدرس والمهام التعليمية المتعلقة به ، من خلال عقد دورات تتسم بالجدية لأعضاء الفريق ، كلٌ حسب تخصصه ، من قبل مركز التطوير التربوي ، مع مراعاة ما يلي :
- أ- الإعداد الجيد لها من حيث :
 - إعداد المادة التربوية التي تتسم بالحدثة في معلوماتها ، والإثارة والتشويق في عرضها.
 - اختيار قائد النشاط المناسب ، وليس شرطاً أن يكون مشرف المادة ، فقد يقود اللقاء معلم خبير ومتميز ، وقد يتم استدعاء خبراء من المؤسسات التربوية في المجتمع المحلي.
 - اختيار الوقت والتوقيت والمكان المناسبين لعقد هذه الدورات.
 - أن تتضمن نهاية اللقاء اختباراً لقياس فاعليته ، ومدى تحقيقه للأهداف المنشودة.
- ب- ضرورة تفعيل جميع المشاركين في هذه اللقاءات ، ومن ثم تصبح هناك مادة تربوية حول موضوع اللقاء أنتجت من خلال الحوار والمشاركة الجماعية ، يمكن جمعها في مستحدث باسم (المكتبة التربوية) ، يستطيع أن يرجع إليها ذوي الحاجة في أي وقت.
- ج- اعتبار هذه الدورات عملاً إضافياً ، يُجزى عليه المشاركون ، وقائد النشاط مادياً.
- د- مكافأة المثابرون في هذه الدورات ، سواءً كان قائد النشاط أو مستهدف.

- يقوم كل عضو من أعضاء فريق الإشراف المدرسي ، بإعداد خطة لتطوير أداء معلمي المدرسة كل حسب تخصصه ، على أن تشمل الخطة ما يلي :

أ- جدول زمني للزيارات الاستطلاعية المقرر تنفيذها لفئة المعلمين.

ب- إعداد بطاقة ملاحظة خاصة بكفاية تنفيذ الدرس والمهام التعليمية المتعلقة بها ، على أن تعد من قبل فريق الإشراف المدرسي ، بشكل تعاوني.

ج- توعية المعلمين بما تتضمنه بطاقة الملاحظة من مهام تعليمية.

د- إعداد سجل تراكمي خاص بكل معلم ، يمكن تسميته سجل التنمية المهنية ، يشتمل ملفات يتضمن كل منها على كفاية من الكفايات الستة ، بدءاً بإعداد الدرس ، وانتهاءً بالاتصال والتواصل ، كما يتضمن كفاية تنفيذ الدرس ، وضبط الصف ، وكفاية إدارة الوقت ، والتقويم.

هـ- بعد تنفيذ الزيارة الصفية الاستطلاعية ، في مجال تنفيذ الدرس للمعلم ، يتم تفريغ الملاحظات في الملف الخاص بتنفيذ الدرس ، مع كتابة أهم التوصيات ، وجوانب التميز وجوانب القصور لدى المعلم ، وضرورة التفكير في آلية التطوير ، مع وضع أولويات للتطوير حسب ما يراه عضو فريق الإشراف المدرسي.

و- يقوم مدير المدرسة بالجلوس مع المعلم الذي شاهد حصته ، من أجل تبصيره بما أخفق به ، على أن يقوم عضو الإشراف المدرسي بإمداد المعلم بمادة تربوية حول الموضوع.

ز- يتم الاتفاق على مشاهدة درس آخر خلال أسبوع ، على أن يتم في هذه المرة ، لقاءً قبلياً ، يتفق فيه الطرفان على ما سيتم ملاحظته ، ثم يتم التقويم مرة أخرى ، وهكذا حتى يصل المعلم إلى الهدف المنشود.

ح- بعد اتقان المعلم للمهام التعليمية بطريقة مجزأة ، يتم الاتفاق معه من قبل عضو الإشراف المدرسي بمشاهدة جميع المهمات بشكل كلي ، لتعرف واقع ممارسته لها داخل الفصل.

- التعاون بين فئة المشرفين المسؤولة عن المناهج وإثرائها وبين فئة الاستشاريين من المشرفين ، وفرق الإشراف المدرسي من أجل إعداد دروس تدريبية.

- تكليف المعلمين وتشجيعهم على إعداد درس واحد بنفس الطريقة المتبعة.

- إنشاء مركز وسائل خاص بكل مدرسة.

بند (3): في مجال إدارة الوقت

أي تخصيص مقدار كافٍ من الوقت لمختلف النشاطات التعليمية التعلمية حسب ما تحتاج إليه تلك النشاطات، من أجل إتقان المهارات اللازمة وما يضمن إنجاز الأهداف التعليمية المطلوبة⁷³ وفيما يلي عرض لتصور مقترح في هذا المجال:

- 1- الهدف: رفع كفايات معلمي مدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة في إدارة الوقت.
 - أ- يتناسب نجاح المعلم في تحقيق أهداف درسه تناسباً طردياً مع نجاحه في إدارة وقت الدرس، فكلما كان المعلم قادراً على استثمار كل دقيقة في الحصة، كلما كان أقرب إلى النجاح وتحقيق ذاته. «الطريقة التي ينفق بها كل منا وقته، هي التي تحدد درجة تقدمه في الحياة»⁷⁴.
 - ب- قدرة المعلم على إدارة وقت الحصة، يعني إتاحته الفرصة للطالب لممارسة النشاطات التعليمية بأريحية، وبالتالي تجعل الطلاب أقدر على إتقان المهارات اللازمة لتعلمهم، وتفتح الآفاق لهم للمشاركة والتفكير والتفاعل مع أحداث الدرس ومجرياته.
 - ج- قدرة المعلم على إدارة الوقت، تجعل من فرص النجاح لإدارة الصف وضبطه أكبر، حيث أن المعلم الذي يضع ضمن خطته توزيعاً زمنياً للأنشطة الصفية، سيبعد ذلك عن التخطي والعشوائية التي هي من أهم عوامل ضبط الصف.
- 2- الأساس العلمي الذي يقوم عليه: نتائج تحليل أداء المعلمين في مجال إدارة الوقت.
- 3- الجدول الزمني للتنفيذ: (1- 2) عام دراسي.
- 4- أسس التخطيط له: أن يتم التخطيط والتنسيق الفعال والجاد للمشروع، من قبل كلٍ من المشرفين التربويين وفرق الإشراف المدرسي في وكالة الغوث بمحافظات غزة.

⁷³ عصام حسن اللوح، هدر الوقت الصفي أشكاله وطرق علاجه. مجلة ثقافتنا التربوية، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة- فلسطين، العدد الثالث، ٢٠٠٨، ص ٤٥.

⁷⁴ إبراهيم رمضان الديب، مدير المستقبل - مدير القرن الواحد والعشرين - المنصورة، مؤسسة أم القرى للترجمة والنشر والتوزيع، ٢٠٠٧، ص ١١٨.

5- متطلبات تنفيذه: يحتاج هذا العمل لتنفيذه بنجاح إلى نفس المتطلبات السابق ذكرها في المجالين السابقين.

6- إجراءات تنفيذ التصور: بناءً على ما تقدم فإن البحث يقترح ما يلي لتنفيذ التصور:

أ- تكوين فريق للإشراف داخل كل مدرسة، يأخذ اسم (فريق الإشراف المدرسي) كما تم تبيانها في المجال السابق.

ب- إصدار قرار إداري فني من فريق الإشراف المدرسي، مدعوماً بقرار من المشرف التربوي «استشاري المادة» بأن يتضمن الإعداد للدرس اليومي توزيعاً زمنياً لكل نشاط من نشاطات الدرس، مع وجود مساحة للمرونة «ليست مطلقة»، واعتبار التوزيع الزمني عنصراً أساسياً من عناصر الإعداد اليومي مثله مثل باقي العناصر الأخرى، كتحديد الأهداف، والتدريبات والأنشطة البيتية.

ج- العمل بقوة على أن يتضمن تقرير الزيارة الصفية لتقويم المعلم على بند أساسي لإدارة الوقت، بصورة واضحة لا تقبل التأويل ومدى مناسبة الوقت للأنشطة المعطاة، وفي مجال النتائج «أعطى المعلم الطلاب فرصاً كافية للتعبير عما يجول في أنفسهم، وفرصاً للتفكير».

د- التواصل مع أولياء الأمور والمجتمع المحلي.

هـ- تكليف وتشجيع مجموعة من المعلمين الجدد، والمجتهدين من القدامى.

و- أن تتضمن نهاية اللقاء اختباراً لقياس فاعليته، ومدى تحقيقه للأهداف المنشودة.

ز- تنظيم جدول زمني للزيارات الاستطلاعية المقرر تنفيذها لفئة المعلمين بما يلي:

- إعداد بطاقة ملاحظة خاصة بكفاية إدارة الوقت والمهام التعليمية المتعلقة بها.
- توعية المعلمين بما تتضمنه بطاقة الملاحظة من مهام تعليمية، وذلك بتوزيعها عليهم خلال لقاء على هامش العمل، وتبصيرهم بأدوارهم المتجددة في ضوء التغيرات والتحديات العالمية والمحلية، لأخذها بعين الاعتبار أثناء ممارسته للعمل داخل الفصل.
- يقوم عضو فريق الإشراف بالجلوس مع المعلم الذي شاهد حصته، من أجل تبصيره بما أخفق به، ومن المأمول أن يقوم عضو الإشراف المدرسي بإمداد المعلم بمادة تربوية حول الموضوع، أو فيلم لدرس تدريبي لأحد المعلمين المتميزين.

ح- يتم الاتفاق على مشاهدة درس آخر خلال أسبوع، على أن يتم في هذه المرة، لقاءً قبلياً، يتفق فيه

الطرفان على ما سيتم ملاحظته.

بند (4): في مجال ضبط الصف وإدارته

بناءً على نتائج البحوث التربوية كان هناك قصوراً واضحاً في قدرة المعلمين في مدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة على ضبط الصف وإدارته، وفيما يلي عرض لتفصيلات تصور مقترح لتطوير أداء المعلمين في هذا المجال:

- 1- **الهدف:** رفع كفايات معلمي مدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة في ضبط الصف وإدارته.
- 2- **أهميته:** وتكمن أهمية هذا المجال في:
 - أ- مساعدة المعلم على تنفيذ أنشطة الدرس بأريحية، وتسهيل تحقيقه لأهدافه التعليمية والتربوية.
 - ب- تغيير اتجاهات المعلمين تجاه مهنة التعليم، من خلال إرشادهم إلى طرق وأساليب وفيات ضبط الصف وإدارته.
 - ت- زيادة ثقة المعلم بنفسه وتحقيقه لذاته، من خلال تحقيقه لأهدافه وشعوره بالراحة النفسية أثناء تأديته لعمله.
 - ث- تحسين مخرجات العملية التعليمية/التعلمية، ومن أهمها رفع المستوى التحصيلي للطلاب.
- 3- **الأساس العلمي** الذي يقوم عليه: نتائج البحث حول تحليل أداء المعلمين في مجال ضبط الصف وإدارته.
- 4- **الجدول الزمني للتنفيذ:** (1- 2) عام دراسي.
- 5- **أسس التخطيط له:** أن يتم التخطيط والتنسيق الفعال والجاد للمشروع من قبل كلٍ من المشرفين التربويين، وفرق الإشراف المدرسي في وكالة الغوث بمحافظات غزة.
- 6- **متطلبات تنفيذه:** يحتاج هذا العمل لتنفيذه بنجاح إلى نفس المتطلبات السابق ذكرها في المجالات السابقة، إضافةً إلى التواصل الحقيقي والبناء بين المدرسة والمجتمع المحلي.
- 7- **إجراءات تنفيذ التصور:** بناء على ما تقدم فإن البحث يقترح ما يلي لتنفيذ التصور:
 - 1- تفعيل دور فريق الإشراف المدرسي الذي تم اقتراحه في البند السابق، من خلال التنسيق مع المشرفين الاستشاريين، ومشرفي الدورات التدريبية، وذلك باتباع ما يلي:
 - أ- تدريب فريق الإشراف المدرسي على أحدث طرق وأساليب وفيات ضبط الصف وإدارته،

وآخر المستجدات التربوية في هذا المجال.

ب- يقوم فريق الاشراف المدرسي، بعد تلقيه جرعات اللقاءات التربوية حول الموضوع، بعقد لقاءات تربوية لجميع أعضاء الهيئة التدريسية، على أن يتم إشراك أكبر عدد من المعلمين من خلال تكليف وتشجيع مجموعة من المعلمين الجدد، والمجتهدين من القدامى، تتكون من (3- 4) معلمين على إعداد مادة تربوية حول موضوع ضبط الصف وإدارته، ثم يقوم فريق الإشراف المدرسي بتكليف مجموعة أخرى، تتكون من (3- 4) معلمين بإخراج المادة بصورة لائقة، وبالتعاون مع موظفي الوسائل في مركز الوسائل التابع للمدرسة، من أجل تجهيزها للعرض في لقاء تربوي يحضره هيئة التدريس في المدرسة، على أن يتم عرض المادة من قبل مجموعة ثالثة أخرى من المعلمين.

ت- يقوم كل عضو من أعضاء فريق الإشراف المدرسي، بإعداد خطة لتطوير أداء معلمي المدرسة في هذا المجال كل حسب تخصصه، على أن تشمل الخطة ما يلي:

- جدول زمني للزيارات الاستطلاعية المقرر تنفيذها لفئة المعلمين.
- إعداد بطاقة ملاحظة خاصة بكفاية ضبط الصف وإدارته، على أن تعد من قبل فريق الإشراف المدرسي، بشكل تعاوني.
- توعية المعلمين بما تتضمنه بطاقة الملاحظة من مهمات تعليمية، وذلك بتوزيعها عليهم خلال لقاء على هامش العمل، أو بإصدارها من خلال مجلة التثقيف التربوي.
- تفعيل السجل التراكمي الخاص بكل معلم في مجال كفاية ضبط الصف وإدارته.
- بعد تنفيذ الزيارة الصفية الاستطلاعية، في مجال ضبط الصف وإدارته، يتم تفريغ الملاحظات في الملف الخاص بهذا المجال، مع كتابة أهم التوصيات، وجوانب القوة وجوانب القصور لدى المعلم، وهنا لا بد من الإشارة إلى ضرورة الإسراع في عملية التفريغ في ملف المعلم، وضرورة التفكير في آلية التطوير، مع وضع أولويات للتطوير حسب ما يراه عضو فريق الإشراف المدرسي.
- يقوم عضو الاشراف المدرسي بالجلوس مع المعلم الذي شاهد حصته، من أجل تبصيره بما أخفق به، ومن المأمول أن يقوم عضو الإشراف المدرسي بإمداد المعلم بمادة تربوية حول الموضوع، أو فيلم لدرس تدريبي لأحد المعلمين المتميزين.

• يتم الاتفاق على مشاهدة درس آخر خلال أسبوع، على أن يتم في هذه المرة، لقاءً قبلياً، يتفق فيه الطرفان على ما سيتم ملاحظته، مع التركيز على جزئيات معينة، المعلم بحاجة لها، كأن يتم الاتفاق على مشاهدة أدائه في قدرته على المحافظة على النظام داخل الفصل، أو قدرته على استخدام الاتصال غير اللفظي «الايماءات والتحركات، وحركة اليدين وغير ذلك» أو احترامه لمشاعر الطلاب وتوزيع اهتمامه عليهم، ثم يتم التقويم مرة أخرى، وهكذا حتى يصل المعلم إلى الهدف المنشود.

• بعد اتقان المعلم للمهام التعليمية بطريقة مجزأة، يتم الاتفاق معه من قبل عضو الإشراف المدرسي بمشاهدة جميع المهمات بشكلٍ كلي، لتعرف واقع ممارسته لها داخل الفصل. والتواصل مع أولياء الأمور والمجتمع المحلي، من أجل وضعهم أمام مسؤولياتهم ودورهم الحقيقي والفاعل في توجيه أبنائهم إلى احترام قدسية الدرس، واحترام شخصية المعلم.

بند (5): في مجال التقويم

بناءً على تحليل نتائج البحوث كان هناك قصوراً واضحاً لدى المعلمين في مدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة في التقويم، وفيما يلي عرض لتصور مقترح لتطوير أداء المعلمين في هذا المجال:

- 1- الهدف: رفع كفايات معلمي مدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة في مجال التقويم.
- 2- أهميته:
- أ- معرفة نقاط الضعف والقوة لدى الطلاب يساهم في الوقوف على مستوى التحصيل الحقيقي للطلاب ومن ثم الارتقاء به، حيث أن توظيف المعلم لأنواع التقويم الثلاثة (البنائي، المرحلي، الختامي)
- ب- تجنّب المعلم التخبط الناتج عن عدم قدرته على الوقوف على حقيقة مستوى طلابه، إذ أن المعلم الذي لا يجيد استخدام أدوات التقييم المناسبة، سيظل في حالة من التوهان والتخبط لعدم تصنيفه لطلابه، مما ينعكس سلباً على الطالب المجتهد، حيث غالباً ما يؤدي ذلك إلى الظلم في التقييم، والذي يؤدي إلى حالة من الإحباط وعدم الرغبة في المنافسة والابتكار.
- ت- الاقتراب من تحقيق الأهداف المخطط لها، حيث أن المعلم الذي يصمم اختباراه وفق جدول المواصفات، سيحصل على نتائج حقيقية تمكنه من تصنيف طلابه إلى مستويات، وتسهيل عليه

عملية المعالجة ، والتي تعطي بدورها نتائج إيجابية نحو اتجاه الهدف المطلوب.

ث- ترغيب الطلاب بالمدرسة ، وكسر حاجز الخوف والقلق لديهم ، نتيجة وضوح الرؤية لديهم حول الغاية من الاختبارات.

ج- زيادة التفاعل بين المعلم وأولياء الأمور نتيجة إشراكهم في عملية التقويم ، مما يساعد على تكامل دور البيت مع دور المدرسة في التعليم ، وزيادة ثقة الطالب بنفسه.

7- إجراءات تنفيذ التصور :

- تفعيل دور فريق الإشراف المدرسي الذي تم اقتراحه في البند السابق ، من خلال التنسيق بينه وبين فئة المشرفين المختصين بالقياس والتقويم ، مع مشرفي الدورات التدريبية ، وذلك فيما يلي :

أ- تدريب فريق الإشراف المدرسي على أحدث طرق وأساليب وفنيات التقويم ، وآخر المستجدات التربوية في هذا المجال

ب- يقوم فريق الإشراف المدرسي ، بعد تلقيه جرعات اللقاءات التربوية وورش العمل حول الموضوع ، بعقد لقاءات تربوية لجميع أعضاء الهيئة التدريسية ، على أن يتم إشراك أكبر عدد من المعلمين من خلال تكليف وتشجيع مجموعة من المعلمين الجدد ، والمجتهدين من القدامى .

ت- أن تتضمن نهاية اللقاء اختباراً لقياس فاعليته ، ومدى تحقيقه للأهداف المنشودة ، على أن يبتعد الاختبار عن الطابع الروتيني ، ولا بد من الإشارة هنا إلى ضرورة التفكير بطريقة مجدية لعقد اختبارات يستدل من خلالها على واقع هذه اللقاءات.

ث- يقوم كل عضو من أعضاء فريق الإشراف المدرسي على حده ، بإعداد خطة لتطوير أداء معلمي المدرسة في هذا المجال كلٌ حسب تخصصه ، على أن تشمل الخطة ما يلي :

- جدول زمني للزيارات الاستطلاعية المقرر تنفيذها لفئة المعلمين ، على أن تكون الزيارات مفاجئة ، ولا يعطى المعلم علماً بها ، وهذا يتطلب إشعار المعلمين بأنه سيتم تنفيذ زيارات مفاجئة ، ودون سابق إشعار ، وذلك لعدم تعود المعلمين على مثل هذه الزيارات .
- إعداد بطاقة ملاحظة خاصة بكفاية التقويم ، على أن تعد من قبل فريق الإشراف المدرسي ، بشكل تعاوني ، ويجذب إشراك بعض المعلمين المتميزين في هذا المجال ، كلٌ حسب تخصصه .
- توعية المعلمين بما تتضمنه بطاقة الملاحظة من مهمات تعليمية ، وذلك بتوزيعها عليهم خلال لقاء على هامش العمل ، أو بإصدارها من خلال مجلة التثقيف التربوي .

- تفعيل السجل التراكمي الخاص بكل معلم في مجال كفاية التقويم.
- بعد تنفيذ الزيارة الصفية الاستطلاعية، في مجال التقويم، يتم تفريغ الملاحظات في الملف الخاص بهذا المجال، مع كتابة أهم التوصيات، وجوانب القوة والقصور لدى المعلم، وهنا لا بد من الإشارة إلى ضرورة الإسراع في عملية التفريغ في ملف المعلم، وضرورة التفكير في آلية التطوير، مع وضع أولويات للتطوير حسب ما يراه عضو فريق الإشراف المدرسي.
- يقوم عضو الإشراف المدرسي بالجلوس مع المعلم الذي شاهد حصته، من أجل تبصيره بما أخفق به، ومن المأمول أن يقوم عضو الإشراف المدرسي بإمداد المعلم بمادة تربوية حول الموضوع، أو فيلم لدرس تدريبي لأحد المعلمين المتميزين.
- يتم الاتفاق على مشاهدة درس آخر خلال أسبوع، على أن يتم في هذه المرة، لقاءً قبلياً، يتفق فيه الطرفان على ما سيتم ملاحظته، مع التركيز على جزئيات معينة، المعلم بحاجة لها، كأن يتم الاتفاق على مشاهدة أدائه في توظيف تدريبات التقويم الثلاثة المدونة في كراسة الإعداد، أو مدى توظيفه لرصد الاجابات الصحيحة، أو معالجة الشعور بالخوف لدى الطلاب من عملية التقويم، وتردد البعض في الاستجابة لأسئلة المعلم وتفاعلهم معه، أو تعويد الطلاب على تقويم أدائهم والحكم عليه ذاتياً وقبل الرجوع له، ثم يتم التقويم مرة أخرى، وهكذا حتى يصل المعلم إلى الهدف المنشود.
- بعد اتقان المعلم للمهام التعليمية بطريقة مجزأة، يتم الاتفاق معه من قبل عضو الإشراف المدرسي بمشاهدة جميع المهمات بشكل كلي، لتعرف واقع ممارسته لها داخل الفصل.
- ج- التواصل مع أولياء الأمور والمجتمع المحلي، من أجل وضع الآباء والأمهات أمام مسؤولياتهم ودورهم الحقيقي والفاعل في توجيه أبنائهم إلى طريقة الاستعداد للاختبارات.
- ح- متابعة الاختبارات وسجلات العلامات والمستويات، من خلال السجل التراكمي الخاص بكل معلم، على أن يتم التأكيد على ما يلي:
- يتم إعداد الاختبارات الشهرية والنصف فصلية عن طريق لجنة المادة داخل المدرسة، وإشراف من عضو فريق الإشراف المدرسي، على أن تكون مطابقة لشروط الاختبار الجيد.
- يقوم عضو الإشراف المدرسي بمتابعة وتوجيه معلميه حول تصنيف الطلاب والخطة العلاجية، متابعة جدية، وكذلك إشراك أولياء أمور الطلاب الضعفاء في عملية العلاج، كما

تم إشراكهم لاحقاً في عملية التقويم.

- تغيير اتجاهات المعلمين وقناعاتهم حول فاعلية التقويم وأهميته.
- تغيير اتجاهات الطلاب وأولياء أمورهم نحو الاختبارات، من خلال تعريفهم بالغاية الحقيقية من الاختبارات.

بند (6): في مجال الاتصال والتواصل

بناءً على تحليل نتائج البحث كان هناك قصوراً واضحاً في قدرة المعلمين في مدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة على الاتصال والتواصل، وفيما يلي عرض لتفصيلات تصور مقترح لتطوير أداء المعلمين في هذا المجال:

- 1- **الهدف:** رفع كفايات معلمي مدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة في الاتصال والتواصل.
- 2- **أهميته:** وتكمن أهمية هذا المجال في:
 - أ- الاتصال والتواصل الإيجابي بين المعلمين فيما بينهم، وبين المعلمين والإدارة المدرسية، يضفي نوعاً من الراحة والاستقرار النفسي عليهم أثناء تأديتهم لواجب العمل، بما ينعكس إيجاباً على عطاء المعلم، وبالتالي على مخرجات العملية التعليمية/التعلمية.
 - ب- الاتصال والتواصل الإيجابي بين المعلمين والطلاب يجعل العملية التعليمية/التعلمية أكثر فاعلية، وذلك لما تتيح من فرص تشجع جميع الطلاب على المشاركة فيها دون خوفٍ أو تردد.
 - ت- الاتصال والتواصل الإيجابي بين المعلمين وأولياء الأمور، يمكّن أولياء الأمور من الإسهام بشكلٍ أفضل في تحقيق الأهداف التربوية والتعليمية، من خلال وضعهم أمام مسؤولياتهم، للمشاركة بجدية في العملية التعليمية/التعلمية، وبذلك تتكامل الأدوار وتتكاتف الجهود.
- 3- **الأساس العلمي الذي يقوم عليه:** نتائج البحث حول تحليل أداء المعلمين في مجال الاتصال والتواصل.
- 4- **الجدول الزمني للتنفيذ:** (1- 2) عام دراسي.
- 5- **أسس التخطيط له:** أن يتم التخطيط والتنسيق الفعال والجاد للمشروع من قبل كلٍ من المشرفين التربويين وفريق الإشراف المدرسي في وكالة الغوث بمحافظات غزة.
- 6- **متطلبات تنفيذه:** يحتاج هذا العمل لتنفيذه بنجاح إلى نفس المتطلبات السابق ذكرها في المجالات السابقة إضافةً إلى تجاوب المجتمع المحلي وأولياء الأمور للدعوات الموجهة من قبل المدارس التي تحتضن

أبناءهم.

7- إجراءات تنفيذ التصور: بناءً على ما تقدم فإن البحث يقترح ما يلي لتنفيذ التصور:

- تفعيل دور فريق الإشراف داخل المدرسة في مجال توطيد العلاقات بين المعلمين فيما بينهم، وبين المعلمين وفريق الإشراف التربوي، والمشرفين التربويين، عن طريق:
 - عقد لقاءات ترفيهية لأعضاء الهيئة التدريسية في نهاية اليوم الدراسي، وذلك بمشاركة إدارة المدرسة، ودعوة مجموعة متناغمة من المشرفين وأخرى متفاعلة مع المدرسة من أولياء الأمور.
 - تفعيل دور اللجنة الاجتماعية في المدرسة، وهنا لا بد من الإشارة إلى جانب في غاية الأهمية، يتمثل في الاختيار الدقيق لأعضاء اللجنة ومقررها.
 - تكليف كل تخصص من تخصصات المواد الدراسية الأساسية الأربعة، بإشراف من فريق عضو الإشراف المدرسي، بعقد لقاءات شهرية مع المجتمع المحلي، من أجل مناقشة قضية من القضايا ذات الصلة بأبنائهم، وهذا يتطلب وجود خطة فصلية لفريق المادة الواحدة في كل المجال، ومع التأكيد على الجدية في هذه اللقاءات، والابتعاد عن الشكلية.
- تنظيم رحلات ترفيهية/علمية للطلاب، على أن يشارك فيها غالبية المعلمين، من أجل رفع مستوى التفاعل بين الطلاب ومعلميهم، وكسر حاجز التردد في المشاركة في النشاطات التعليمية داخل الفصل، والنشاطات اللامنهجية خارجه.
- عمل يوم نصف مفتوح في نهاية كل شهر، يتم تنفيذ نشاطات ومسابقات ثقافية، ومباريات رياضية، وحبذا لو تم استدعاء أولياء أمور الطلاب على أن يتم العمل به مرة على الأقل في الفصل الواحد.
- تنظيم جدول زمني للزيارات الاستطلاعية المقرر تنفيذها لفئة المعلمين، على أن تكون الزيارات مفاجئة، ولا يعطى المعلم علماً بها، وهذا يتطلب إشعار المعلمين بأنه سيتم تنفيذ زيارات مفاجئة، ودون سابق إشعار، وذلك لعدم اعتياد المعلمين على مثل هذه الزيارات.
- توعية المعلمين بما تتضمنه بطاقة الملاحظة من مهمات وذلك بتوزيعها عليهم خلال لقاء تربوي.
- بعد تنفيذ الزيارة الصفية الاستطلاعية، في هذا المجال، يتم تفريغ الملاحظات في الملف الخاص

به في السجل التراكمي للمعلم، مع كتابة أهم التوصيات، وجوانب القوة وجوانب القصور لدى المعلم

- يتم الاتفاق على مشاهدة درس آخر خلال أسبوع، على أن يتم في هذه المرة، لقاءً قبلياً، يتفق فيه الطرفان على ما سيتم ملاحظته، مع التركيز على جزئيات معينة، المعلم بحاجة لها، كأن يتم الاتفاق على مشاهدة أدائه في ممارسة فنون الحديث والاستماع الجيد، أو قدرته على غرس المرونة وتقبل آراء الآخرين في سلوك الطلاب، أو قدرته على الإصغاء باهتمام لأفكار وآراء طلابه، ثم يتم التقويم مرة أخرى، وهكذا حتى يصل المعلم إلى الهدف المنشود.

سادساً: المتطلبات اللازمة لتطبيق التصور

من أجل تطبيق التصور المقترح، لا بد من وجود مجموعة من المتطلبات التي قد تساهم بشكلٍ فعالٍ في تسهيل وجوده على أرض الواقع، وتذليل الصعاب التي قد تؤثر سلباً على احتمالات نجاحه، ومن أهم هذه المتطلبات:

- 1- تبني ودعم المسؤولين والقائمين على إعداد المعلم قبل الخدمة في كليات التربية، وتنمية أدائه أثناء ممارسته لمهنة التعليم، لسياسة تطوير المعلمين في ضوء التحديات والتغيرات المعاصرة، وتوليد القناعة لديهم بأن هذا التغير وهذا التطور المجتمعي المتسارع، لا بد وأن يواكب بكل ما أوتينا من قوة، ويتضافر الجهود من قبل الجميع.
- 2- توفير المتطلبات البشرية والمادية.
- 3- الاستعانة بالخبراء التربويين من خارج الوكالة، كإساتذة الجامعات، ومديري المراكز التربوية.
- 4- تحديد حاجات المعلمين بدقة وجدية، والعمل على تغيير قناعاتهم تجاه الدورات التدريبية واللقاءات، من خلال إضفاء نوع من الراحة النفسية لحضورها مادياً ومعنوياً.
- 5- توخي العدل في اختيار المشرفين التربويين ومديري المدارس والمعلمين في حال تنفيذ المقترحات المتعلقة بالمكافأة بأشكالها المتنوعة، سواءً الحوافز المالية، أو في اختيار المشرفين والمديرين الذين يرشحون لحضور مؤتمرات تربوية أو يتلقون دورات تدريبية خارج قطاع غزة.
- 6- العمل الدؤوب والجاد لتفعيل علاقة المدرسة بالمجتمع المحلي، من خلال التخطيط الجيد لآليات التواصل، ومن خلال استثمار طاقات أولياء الأمور بما يعود نفعه على المعلم واسترداد هيئته وقدسيته، على ألا تأخذ هذه العلاقات واللقاءات الطابع الروتيني كما هو معمول به

حالياً، والتي جُلّ اهتمامها تعبئة السجل الخاص بالمجتمع المحلي وأولياء الأمور.

7- إحداث تغييرات جذرية في النظام التعليمي بما يتواءم مع حجم التحديات والتغيرات، والتي من أهم سماتها التقدم العلمي والتكنولوجي، والعمل على توظيف التكنولوجيا في الإدارة التربوية.

8- تفعيل دور مركز التطوير التربوي من خلال: إشراك جميع فئات العاملين في مجال التربية والتعليم داخل مؤسسة وكالة الغوث بمحافظات غزة، وذلك من معلمين ومديرين ومشرفين وخبراء في مجال التنمية المهنية للمعلمين، فقد يؤدي معلم متميز في جانب من جوانب التنمية المهنية بشكل أفضل مما يؤديه مشرف المادة أو مدير المدرسة.

سابعاً: المدة الزمنية اللازمة لتطبيق التصور

لبلوغ الأهداف المرجوة لأي عمل، لا بد من التخطيط الجيد له، ومن أهم عناصر التخطيط الجيد، هو عامل الزمن، حيث لا بد من وجود خطة زمنية للعمل المخطط له، ومن المتوقع أن يتم تنفيذ برامج التصور المقترح خلال فترة (2- 5) سنوات إذا ما وُلدت القناعة لدى القائمين على تنمية أداء المعلم، حيث أن من خصائص هذا التصور أنه يتمتع بالمرونة، لذا فهو يعطي القائمين على تنفيذ أنشطته مساحة كافية لاختيار الزمان المناسب وفق الظروف والإمكانات والتغيرات على الساحة.

ثامناً: إجراءات تنفيذ التصور

تحتاج التصورات المقترحة في أي مجال أو ميدان من ميادين العلم إلى إجراءات لتنفيذها، ولما كان هذا التصور يحتوي على أكثر من مجال، فقد تم تحديد إجراءات التنفيذ لكل واحدٍ في مكانه، ويمكن تحديد إجراءات تنفيذ التصور بشكل عام بما يلي:

- تحديد الأهداف المقصودة للتصور المقترح.
- تحديد الأسس والركائز التي بُني عليها التصور المقترح.
- تحديد المنطلقات الفكرية للتصور.
- تحديد المدة الزمنية اللازمة لتطبيق التصور.
- تحديد الفئة المستهدفة للتصور والمشاركين في تنفيذ أنشطته.
- التنسيق مع المؤسسات التربوية والمراكز ذات الصلة والمعنية بالتصور المقترح.

• تحديد الأدوار والمسؤوليات.

• تهيئة القائمين على تنفيذ التصور المقترح ذهنياً ونفسياً، وتدريبهم وتأهيلهم لأداء دورهم بموضوعية.

• توفير الأدوات والوسائل اللازمة لتنفيذه.

تاسعاً: تقويم التصور: التقويم عملية مستمرة، هدفها الحصول على البيانات والمعلومات التي يمكن من خلالها الحكم على نجاح العمل وقياس ما تم إحرازه من تقدم نحو تحقيق الأهداف المنشودة، وكذلك الوقوف على نقاط الضعف لمعالجتها وتصحيحها، وتعزيز نقاط القوة، كما يمكن أن يساهم في توجيه التصور وفق أسس متينة بناءً على ما تم الحصول عليه من تغذية راجعة، كما يمكن أن يساهم بشكل فعال في مراجعة الخطط الحالية وتطويرها، والتصور المقترح شأنه شأن أي عمل تربوي بحاجة لعملية تقويم، حيث أن التقويم أحد ركائز بناء التصور، وما تم الوصول إليه من نتائج جراء تقويم أداء المعلمين في مدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة في الكفايات التعليمية في مجالات البحث الستة، سواء كان ذلك من خلال تقدير كل من المشرفين التربويين أو مديري المدارس في وكالة الغوث بمحافظات غزة، أو من خلال تقدير الباحث والمديرين باستخدام أدوات البحث. ثم يلي ذلك تقويم مرحلي يتم أثناء تنفيذ أنشطة وإجراءات التصور، بهدف قياس ما تم إحرازه من إنجازات، يليه التقويم الختامي في نهاية تنفيذ التصور، أو في نهاية تنفيذ كل فعالية من فعالياته. ومن المقاييس التي يمكن استخدامها لتقويم التصور:

• استبانة للطالب في كليات التربية في الجامعات الفلسطينية، وأخرى لعضو هيئة التدريس في كليات التربية في الجامعات الفلسطينية، وأخرى للمعلمين وأخرى للمديرين وأخرى للمشرفين التربويين.

• بطاقة ملاحظة يتم فيها تسجيل سلوكيات (الطالب/المعلم) أثناء فترة التربية العملية في المدارس من قبل المشرف الجامعي، ومن قبل المعلم المقيم في المدرسة. وأخرى لتسجيل سلوكيات المعلم في المدرسة من قبل المشرف التربوي وعضو الإشراف المدرسي في كل مجال من مجالات البحث الستة.

المراجع

1. فان دالين : مناهج البحث في التربية وعلم النفس ، ترجمة محمد نبيل وآخرون. القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية ، 1985.
2. حسن حسين البيلاوي وآخرون : الجودة الشاملة في التعليم «بين مؤشرات التميز ومعايير الاعتماد» ، عمان ، العبدلي ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، 2006م.
3. بيومي محمد ضحاوي ، وسلامة عبد العظيم حسين ، التنمية المهنية للمعلمين ، مدخل جديد نحو إصلاح التعليم ، القاهرة ، دار الفكر العربي ، 2009م.
4. سعد الدين خليل عبد الله ، إدارة مراكز التدريب ، القاهرة ، مجموعة النيل العربية ، 2007م.
5. عصام حسن اللوح ، هدر الوقت الصفي أشكاله وطرق علاجه. مجلة ثقافتنا التربوية ، كلية التربية ، الجامعة الإسلامية ، غزة - فلسطين ، العدد الثالث ، 2008.
6. إبراهيم رمضان الديب ، مدير المستقبل - مدير القرن الواحد والعشرين - المنصورة ، مؤسسة أم القرى للترجمة والنشر والتوزيع ، 2007.
7. رشدي أحمد طعيمة ، المعلم ، كفاياته - إعداد - تدريبيه ، ط (2) ، القاهرة ، مجموعة النيل العربية ، 2007م.
8. دعاء جبر دجاني وآخرون ، واقع برامج التأهيل التربوي في الجامعات الفلسطينية واحتياجات القطاع التعليمي خلال السنوات العشرة القادمة ، مركز القطان للبحث والتطوير التربوي ، رام الله ، فلسطين ، تموز ، 2001م.

تصور مقترح لتطوير مجال استخدام التكنولوجيا ومعايير ضمان جودة العمل المدرسي

د. منال عبد المعطي صالح قدومي

نابلس/فلسطين.

Moli_425@hotmail.com

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى إلقاء الضوء على استخدام التكنولوجيا في العمل المدرسي كمعيار جودة من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- 1- ما أهم التقنيات التكنولوجية التي يمكن استخدامها في العمل المدرسي؟
 - 2- ما أهم مجالات استخدام التكنولوجيا في العمل المدرسي؟
 - 3- ما مزايا استخدام التكنولوجيا في العمل المدرسي؟
 - 4- ما أهم المعوقات التي تواجه استخدام التكنولوجيا في العمل المدرسي؟
 - 5- كيف يمكن تحقيق جودة نوعية في العمل المدرسي من خلال استثمار التكنولوجيا؟
- ولتحقيق هدف الدراسة تم اتباع المنهج الوصفي التحليلي، والذي يهتم بوصف الجوانب المتنوعة لأهم تقنيات المعلومات والاتصالات الحديثة التي يمكن تسخيرها لخدمة العمل المدرسي، بغية التوصل إلى كيفية تحقيق جودة نوعية في العمل المدرسي من خلال استثمار تكنولوجيا المعلومات والاتصالات الحديثة وصولاً إلى وضع مقترحات وتوصيات لتحقيق ذلك.

وفي ضوء التحليل الوارد في الدراسة، انتهت الدراسة إلى وضع تصور لكيفية تحقيق جودة نوعية في العمل المدرسي من خلال استثمار تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وعدد من التوصيات منها:

- 1- ضرورة إعادة النظر في البيئة التعليمية بالمدارس بكافة المراحل التعليمية، حتى تتماشى مع متطلبات التكنولوجيا الحديثة.
- 2- ضرورة عقد دورات تدريبية للعاملين في المدرسة على أساليب المعالجة الإلكترونية للمعلومات، وإكسابهم الرؤية الصحيحة نحو توظيف الثورة المعلوماتية.

- 3- ضرورة تعديل سياسة التعليم على مستوى المدارس ، بحيث تجعل التكنولوجيا أداة أساسية في العملية التعليمية في جميع المراحل الدراسية.
- 4- تعزيز اللامركزية ، ومنح صلاحيات أوسع لمديري المدارس لتطوير مدار سهم دون الحاجة للرجوع إلى السلطات العليا.
- (الكلمات المفتاحية : ضمان الجودة ، التكنولوجيا ، العمل المدرسي).

المقدمة

إن التجديد والإصلاح في قطاعات المجتمع المختلفة أمر سعت المجتمعات وما تزال إلى تحقيقه لأسباب متعددة ، وحتى في غياب الأسباب التي تستلزم إصلاح الواقع المجتمعي فإن رغبة الأفراد والجماعات في التطوير والتجديد مسألة تملحها ظروف موضوعية محددة قد ترتبط بتغير عاملي الزمان أو المكان أو أية مستجدات على الصعيدين الإقليمي والعالمي ، ولا ينأى قطاع التربية والتعليم بنفسه عن حركات الإصلاح وجهود التجديد التي تسعى إلى تحسين النظام التعليمي أو تطويره ، بإحداث توعية تربوية جديدة تستوجبها المعرفة وتميلها ضرورات عصر المعلومات من خلال مجموعة من التحولات التعليمية التي تستهدف تحقيق ثقافة الإتقان والجودة والإبداع والابتكار ، وتحويل المتعلم من متلق إلى باحث منتج للمعرفة ومكتشف مبدع للتكنولوجيا.

وبناءً على العديد من الدراسات والبحوث التربوية ، ومن أجل بناء مجتمع المعرفة ، قامت بعض الدول العربية بوضع معايير قومية للتعليم ، بحيث تكون شاملة وتتناول جميع الجوانب المختلفة لمدخلات العملية التعليمية ، وقابلة للتعديل وفق التطورات العلمية والتكنولوجية ، وقابلة للقياس حتى يمكن مقارنة مخرجاتها بالمعايير المقننة للوقوف على مدى جودة المخرجات. وقد حرص القائمون على وضع هذه المعايير أن تكون وطنية تستند إلى الجانب الأخلاقي ، وتراعي عادات المجتمع وسلوكياته ، وتشمل المعايير عدة مجالات من بينها الآتية : المدرسة الفاعلة كوحدة متكاملة ، والمعلم كمشارك أساسي في العملية التعليمية ، والإدارة المميزة ، وتعتبر المعايير السابقة ركيزة أساسية لعملية الاعتماد التربوي للمدارس ، وهذا الاعتماد هو وسيلة لتحقيق وضمان الجودة بوصفها عملية تقويم مستمرة لجودة المستوى التعليمي للمدرسة (أبو ملوح ، 2005).

أما الدور الرئيس للمدرسة التي تعتمد الجودة كنظاماً إدارياً هو : تحديد معايير الأداء المتميز لكل أعضاء المدرسة ، وتشكيل فريق الجودة الذي يشمل فريق الأداء التعليمي ، واعتبار كل فرد في المدرسة

مسؤولاً عن الجودة، والعمل على خلق ثقافة الجودة التي هي مسؤولية كل فرد في المدرسة، والتدريب المستمر للجميع حتى تضمن المدرسة عملاً جيداً وبأعلى مستوى، وسهولة وفعالية الاتصال بين الإدارة والطلبة والمعلمين، وتدريب المعلمين باستمرار وتعريفهم على ثقافة الجودة لرفع مستوى الأداء المهني، ونشر روح الجدارة التعليمية والقيم الإيجابية وزيادة مشاركة الطلاب في العمل المدرسي، وتفعيل دور تكنولوجيا التعليم، والاستفادة من التجارب التربوية محلياً وعربياً وعالمياً، والتواصل الإيجابي مع المؤسسات التعليمية الأخرى وغير التعليمية (زامل، 2006).

وتعتبر الجودة الشاملة مطلباً ملحاً للمدرسة حتى تسير هذا العصر المتغير الذي يشهد انفجاراً معرفياً متسارعاً، كون العالم أصبح قرية صغيرة في ظل العولمة والتحديات الكثيرة. ومن أهم آليات تحقيق الجودة؛ تعزيز التقويم الذاتي الداخلي على كل المستويات في المدرسة، والتدريب المستمر لكل الكادر التعليمي، واعتماد أسلوب التقويم الخارجي المحايد الشفاف الذي يعطي ثقة للمعلمين ويمدهم بالخبرات الخارجية، وبالمقارنة بين عمليتي التقويم الداخلي والخارجي تستطيع المدرسة أن تحدد أين هي من رؤيتها ورسالتها التي تسعى إلى تحقيقها بفعالية، المتمثل في إطار اهتمام وزارة التربية والتعليم بتحسين جودة العملية التعليمية وتبنيها لمفهوم الإصلاح المتمركز على المدرسة من خلال عدة مجالات منها: الرؤية والرسالة الواضحة للمدرسة، والتنمية المهنية المستدامة، ومجتمع التعليم والتعلم، توكيد الجودة والمساءلة، حيث اشتقت من كل مجال مجموعة من المعايير والمؤشرات القابلة للقياس (مراشدة، 2007).

وتكمن أهمية مجال مجتمع التعليم والتعلم في تركيزه على ثقافة التعليم والتعلم السائدة في المدرسة من حيث الرؤية التكاملية، والتعليم المتمركز حول الطالب والقائم على الاستقصاء والسؤال والإبداع، واستخدام التكنولوجيا من أجل بناء الشخصية المتكاملة والرؤية المهنية المتكاملة. ويمكن تلخيص ما سبق بأن المعايير الأساسية التي يستند إليها مجتمع التعليم والتعلم في المدرسة كمؤسسة تربوية هي: المعيار الأول: الرؤية التكاملية لتحقيق مفاهيم مشتركة بين العاملين والطلبة والمجتمع المحلي. والمعيار الثاني: الأخذ بمفهوم التقويم الحقيقي. والمعيار الثالث: تركز الأنشطة التعليمية حول الطالب. والمعيار الرابع: استخدام تكنولوجيا التعليم والمعلومات في العملية التعليمية (الحارثي، 2005).

من هنا تأتي هذه الدراسة لتضع تصور مقترح لتطوير مجال استخدام التكنولوجيا ومعايير ضمان جودة العمل المدرسي. وعليه فإن ضمان الجودة يتطلب من مديري المدارس بالعمل المستدام للتأكد من أن المدرسة بأكملها تمارس عملية المراجعة الذاتية، والجميع يسعون إلى تطوير فهم مشترك للمعايير

ولمؤشرات الأداء، ويحرص المديرون على تقديم تقارير مفصلة حول مدى تحقق المعايير المستخدمة في إطار ضمان الجودة وجوانب التحسين المستمر التي أنجزتها المدرسة بتطبيق المراجعة الذاتية. وما زالت الأبحاث مستمرة بحثاً عن أفضل السبل الممكنة لتحقيق الأهداف بكل فاعلية وكفاءة، وأصبح الاهتمام بالجودة هاجساً كبيراً في الإدارة التربوية، كذلك أصبحت أجهزة التعليم تحت ضغط ملحوظ لتطبيق الجودة معياراً للمنتج التعليمي، ويعد هذا التحدي عنواناً لأية مشروعات تطويرية لأداء المدرسة والتطبيق الأمثل للموارد في ظل موجات التنمية بأبعادها الاجتماعية والاقتصادية والسياسية.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

تسعى المؤسسات التعليمية إلى تحقيق معايير ضمان الجودة في كل من مدخلاتها وعملياتها ومخرجاتها، وهذا يتطلب متابعة كافة مراحل عملها، بما يحقق معايير الجودة، وتناط هذه المسؤولية بإدارة الرقابة وضمان توكيد الجودة في وزارة التربية والتعليم على المشرفين التربويين، حيث يقع على عاتقهم تطبيق معايير ضمان الجودة وتنفيذ توجهات الوزارة في الميدان التربوي، فهم الأكثر معرفة بواقع المدارس وإمكانياتها، وهم الأكثر معرفة بالنظريات التربوية والمستجدات الحديثة في مجال التدريب والتأهيل، إضافة إلى أنهم يقودون عمليات التقويم لأداء مديري المدارس والمعلمين، وهم الذين يشرفون بصورة مباشرة على تجاوز الاختلالات والقصور في جوانب العملية التعليمية التي قد يعثرها الضعف أو تدني الفاعلية، من أجل الوصول إلى مدارس ذات جودة تعليمية تحقق التميز بما ينسجم مع أهدافها، وتنافس المؤسسات الأخرى. وقد جاءت هذه الدراسة لتضع تصور مقترح لتطوير مجال استخدام التكنولوجيا ومعايير لضمان جودة العمل المدرسي، من خلال محاولة الإجابة عن أسئلتها الآتية:

- 1- ما أهم التقنيات التكنولوجية التي يمكن استخدامها في العمل المدرسي؟
- 2- ما أهم مجالات استخدام التكنولوجيا في العمل المدرسي؟
- 3- ما مزايا استخدام التكنولوجيا في العمل المدرسي؟
- 4- ما أهم المعوقات التي تواجه استخدام التكنولوجيا في العمل المدرسي؟
- 5- كيف يمكن تحقيق جودة نوعية في العمل المدرسي من خلال استثمار التكنولوجيا؟

أهمية الدراسة

تستمد هذه الدراسة أهميتها من خلال تناولها موضوعاً دعت الدراسات والمؤتمرات والندوات والنخب التربوية إلى تبنيه، لنشر ثقافة تطبيق معايير ضمان الجودة لمجال استخدام التكنولوجيا وتطبيق

المعايير نفسها لتكون مقياساً موضوعياً لإصدار أحكام مبنية على واقع العملية التربوية في المدارس ومن ثم القيام بعمليات التدريب والتأهيل اللازمة لتطوير أداء العاملين في مدارس وزارة التربية والتعليم وفق هذه المعايير، حيث تكمن أهمية الدراسة في :

- نشر ثقافة معايير ضمان الجودة بين العاملين في المدارس من معلمين وأولياء أمور والطلبة.
- حاجة المدرسة وعملياتها وأنشطتها المختلفة إلى استخدام واستثمار تكنولوجيا المعلومات والاتصالات.
- تُسائر هذه الدراسة أحد الاتجاهات العالمية المعاصرة والسائدة في مختلف دول العالم، والتي تتمثل في أهمية استخدام التكنولوجيا في تطوير التعليم.
- قد تفتح هذه الدراسة المجال أمام دراسات أخرى مماثلة أو ذات علاقة بآليات نشر وتفعيل ثقافة استخدام التكنولوجيا في التعليم مما قد تسهم في تحسين مستوى التعليم.

أهداف الدراسة

ترنو الدراسة إلى :

- تقديم وصف لأهم تقنيات التكنولوجيا الحديثة، وأهم المعوقات التي تواجه استخدامها في العمل المدرسي.
- تقديم وصف تحليلي للدور الذي تلعبه التكنولوجيا في تجويد العمل المدرسي. مع وضع المقترحات المناسبة لكيفية تحقيق جودة نوعية في العمل المدرسي من خلال استثمار ونشر ثقافة استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات.

مصطلحات الدراسة

ضمان الجودة في المؤسسات التربوية : نظام متكامل يستند إلى أسس ومعايير نجاح محددة ومتصلة بمؤشرات أدائية تعكس نجاح المؤسسة التربوية (المدرسة) في اجتياز هذه المعايير بنسب عالية والارتقاء بمخرجات التعليم (الشناق، 2008).

تكنولوجيا المعلومات والاتصال : إيجاد الطرق والأدوات المناسبة لتخزين المعلومات وتنظيمها وسرعة استرجاعها عند اللزوم وعرضها بأحسن الأشكال المفيدة التي تساعد على اتخاذ القرارات المناسبة، حيث تتضمن مجموعة من النشاطات المتعلقة بإنتاج، وتشكيل، وتخزين، ونقل، ومعالجة، ونشر، وتحليل المعلومات التي توفرها وسائل الاتصال الحديثة. وتشمل هذه المعلومات على نتائج الأنشطة المختلفة كالأبحاث، والدراسات، والمكتبات، والطباعة والنشر، والإذاعة، والتلفاز،

والصحافة وكذلك الأنشطة الخاصة بالاتصالات الهاتفية والتلغرافية والبريد الإلكتروني والفاكس (الحلبي، 2000).

العمل المدرسي: مجموعة من العمليات التنفيذية والفنية التي تتم عن طريق العمل الإنساني الجماعي التعاوني في المدرسة بقصد توفير المناخ الفكري والنفسي والمادي الذي يساعد على حفز الهمم وبعث الرغبة في العمل النشط المنظم؛ فردياً كان أم جماعياً من أجل حلّ المشكلات وتذليل الصعاب حتى تتحقق أهداف المدرسة التربوية والاجتماعية كما ينشدها المجتمع (المراشدة، 2007).

حدود الدراسة

اقتصرت هذه الدراسة على الإجابة عن أسئلة الدراسة فقط.

الدراسات السابقة

قامت الباحثة بالاطلاع على عدد من الدراسات والأبحاث التي تناولت موضوع الدراسة وذلك من أجل التعرف على ماهية المواضيع التي تناولتها، وخطوات التناول، والأدب النظري والتعرف على الأساليب والإجراءات البحثية التي اتبعتها، والنتائج التي توصلت إليها، وذلك حسب التسلسل الزمني من الأحدث إلى الأقدم.

دراسة أفشاري (Afshari، 2008) هدفت إلى معرفة واقع استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في المهمات الإدارية المدرسية، ومدى تأثير نوع القيادة والكفاءة على تعزيز فكرة استخدام التكنولوجيا في العمل الإداري والتعليمي. وتكون مجتمع الدراسة من (30) مدير ومديرة في المرحلة الثانوية في مدينة طهران. وتوصلت الدراسة أن هناك ضعفاً لدى مديري المدارس في المعلومات والمهارات حول استخدام التكنولوجيا، (وأظهرت النتائج بأنه لا توجد فروق بين مديري المدارس في استخدام التكنولوجيا تبعاً للجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة، والتعلم والأنشطة المدرسية والاتصال بأولياء الأمور والمجتمع المحلي).

أما دراسة الدغيم (2008) هدفت إلى التعرف إلى فاعلية برنامج تدريبي قائم على المعلوماتية وتكنولوجيا الاتصال للتنمية الإدارية للقادة التربويين في وزارة التربية والتعليم بدولة الإمارات العربية المتحدة، وتكون مجتمع الدراسة من (45) مدير إدارة و(170) نائب مدير ورئيس قسم في وزارة التربية والتعليم، وتوصلت الدراسة إلى ضرورة إدخال المعلوماتية وتكنولوجيا الاتصال كموضوعات نظرية وعملية في التدريب، لتنمية الكفايات الإدارية للقادة التربويين في وزارة التربية والتعليم، وإشراك القادة

التربويين في إعداد الخطط والبرامج التدريبية المخصصة لهم، ومنح المشاركين منهم الشهادات المتعددة لأغراض الترقية الوظيفية.

وهدف دراسة الشناق (2008) التعرف إلى دور الإدارة المدرسية في توظيف برامج تكنولوجيا المعلومات لخدمة العملية التعليمية في المدارس الاستكشافية الأردنية من خلال دور الإدارة المدرسية في توظيف برامج تكنولوجيا المعلومات في خدمة الأنشطة المدرسية، وتوظيف برامج تكنولوجيا المعلومات في تنظيم السجلات والوثائق المدرسية، وتوظيف برامج تكنولوجيا المعلومات في تنظيم وإجراء الاختبارات المدرسية، واستخدم الباحث أدوات الملاحظة والمقابلة ودراسة السجلات والوثائق الرسمية المتوفرة، وتوصلت الدراسة إلى ضرورة توظيف برنامج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لخدمة الأنشطة المدرسية وحفظ السجلات والوثائق الرسمية وتنظيمها، وتنظيم الاختبارات المدرسية وإجرائها، والاتصال مع أولياء الأمور عبر شبكة الإنترنت.

أما دراسة ردنة (2007) هدفت إلى التعرف على التقنيات الحديثة المتوفرة في إدارة المدارس الثانوية الحكومية والأهلية للبنين بمدينة جدة، وأهمية استخدامها ودرجة توافرها والمعوقات التي تواجه مديري المدارس الثانوية والحكومية والأهلية التي تحد من الاستخدام الفعال للتقنيات الحديثة. وقد طبقت أداة الدراسة على مجتمع الدراسة وعددهم (110) مديرين من المدارس الثانوية الحكومية والأهلية للبنين بمدينة جدة. وتوصلت الدراسة إلى توافر التقنيات الحديثة في المدارس الحكومية والأهلية للبنين بمدينة جدة، وأن الاستخدام الأكثر كان للتقنيات الضرورية لإنجاز العمل الإداري، مثل: آلة التصوير والحاسب الآلي والبرامج الإدارية وخدمات الإنترنت والبريد الإلكتروني، واتفق مديري المدارس على أن التقنيات الحديثة تسهم في إنجاز العمل المدرسي بطريقة أفضل من إنجازها يدوياً كما تساعد على توفير الوقت والجهد والحصول على المعلومات بسرعة كبيرة، وتوصلت الدراسة إلى أن أهم المعوقات التي تواجه تقدم المسيرة الإدارية وتطورها في مجال استخدام التقنيات الحديثة هي نقص الكوادر البشرية المؤهلة فنياً لاستخدامها، بالإضافة إلى قلة الخبرة لدى العاملين في مجال الإدارة المدرسية بطرق استخدامها.

وهدف دراسة مداوي (2007) التعرف إلى مستقبلات تطبيق الجودة الشاملة في الإدارة المدرسية بمرحلة التعليم الثانوي في السعودية وتكونت عينة الدراسة من (30) مدير ومديرة مدرسة ثانوية و82 وكيل ووكيلة مدرسة. وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي وكان من أهم نتائج الدراسة أن أهم المتطلبات الأساسية التي تساعد الإدارة المدرسية في تطبيق الجودة الشاملة هو نشر ثقافة الجودة الشاملة

والتدريب المستمر وتخطيط الجودة. أما عن أهم معوقات تطبيق متطلبات الجودة الشاملة في الإدارة المدرسية هو عدم وضوح رسالة الجودة الشاملة لدى القيادات العليا.

أما دراسة الصايغ (2004) هدفت إلى معرفة مهمات مديري المدارس الحكومية في مجالات استخدام التقنيات التربوية في المدارس الحكومية في مديريات محافظات شمال الضفة الغربية، من حيث التخطيط وواقع الاستخدام وتوظيفها في العمل الإداري المدرسي، والصيانة لهذه التقنيات، وتكونت عينة الدراسة من (157) مديراً ومديرة بنسبة (26 %) من مجتمع الدراسة. وتوصلت الدراسة إلى أن استخدام مديري المدارس للتقنيات التربوية في مهماتهم الإدارية كانت بدرجة كبيرة، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) في مجالات مهمات مديري المدارس الحكومية في مديريات محافظات شمال الضفة الغربية تعزى لمتغيرات الجنس، والخبرة، والمؤهل العلمي، ومديرية التربية والتعليم.

دراسة ألن، (Allen ، 2003) هدفت لمعرفة الاحتياجات التطويرية المهنية لمديري المدارس في ولاية أوهايو الأمريكية في مجال تكنولوجيا التعليم، وتكون مجتمع الدراسة من جميع مديري ومديرات ولاية أوهايو، واختيرت عينة عشوائية طبقية شملت (374) مديراً ومديرة، واستخدم الباحث المنهج المسحي. وخلصت الدراسة إلى النتائج الآتية: رغم اعتقاد مديري المدارس بأهمية استخدام التكنولوجيا في الإدارة المدرسية فإنهم لم يستخدموها في الواقع بالدرجة نفسها من الأهمية، وهذا الفارق بين الاستخدام الحقيقي للتكنولوجيا والشعور بأهميتها يبرز الحاجة إلى تطوير مهني لمديري المدارس في هذا المجال. وإن جميع مديري المدارس بحاجة إلى التطوير المهني، فيما يتعلق بتكنولوجيا التعليم في مجالات العمل الإداري، بغض النظر عن طول فترة خبرتهم أو موقع المدرسة.

أجرى الخوالدة (2003) دراسة هدفت إلى معرفة المعايير السائدة التي يمكن الاستناد عليها لإدارة التجديدات في النظام التربوي. وقد استخدم الباحث أسلوب البحث النوعي حيث عقد لقاءات معمقة مع أكثر من (120) إدارياً من كافة مستويات الإدارة العليا والوسطى والدنيا، أظهرت الدراسة الحاجة الماسة لتحديد معايير تنسجم مع المستجدات الحديثة ولا سيما فيما يتصل بالاقتصاد المعرفي وتكنولوجيا المعلومات والتعلم الإلكتروني الأمر الذي يحتاج إلى خطة شاملة تتصل بكافة جوانب العملية التربوية. كانت نتيجة الدراسة ظهور قصور في مجالات وجوانب في الإدارة، وعدم توفر معايير كافية تغطي كافة المجالات منها ما يتعلق بالإدارة المدرسية والمعلم والمشاركة المجتمعية في العملية التعليمية إلى جانب عدم الارتباط بين المعايير ومؤشرات الأداء ذات الصلة.

دراسة (جويلي ، 2001) بحثت تنظيم التعليم في ضوء ثورة المعلومات ، بتحليل النظام التعليمي المصري لتوضيح العلاقة بين التعليم وثورة المعلومات. وتوصلت إلى عدم فعالية البحث العلمي داخل الجامعات وسوء استخدام الموارد التعليمية المتاحة نتيجة لضعف الإدارة التعليمية، وتوصلت إلى اقتراح عدد من المحاور لتحقيق الجودة في المؤسسة التعليمية منها الاهتمام بالمناخ التعليمي والإدارة التربوية الواعية والتركيز على مخرجات التعليم.

أما دراسة شيرير (Scherer 2001) هدفت إلى معرفة معايير الجودة الأكثر فاعلية، وأثرها على عمليات التطوير والتحسين للعملية التعليمية التعلمية في الولايات المتحدة الأمريكية، وكانت نتائج الدراسة مستمدة من خلال الاطلاع على الواقع التربوي والمعايير التي تستخدم فيه. وأظهرت نتائج الدراسة أن المعايير ستعكس إيجاباً على أداء الطلاب ونتائجهم في الاختبارات وما يمكن أن يكتسبه من مهارات ومعارف وأفكار. وعدم وجود علاقة بين أداء الطلاب ونتائجهم ومعايير الجودة المحددة مسبقاً التي يتم التخطيط التربوي عليها ويقوم تصميم التدريس وفق مضمونها، واعتبرت الدراسة أن المعايير هي وحدها التي تعكس فاعلية المدرسة.

وأجرى ديتيرت وآخرون (detert & others 2000) دراسة هدفت إلى التعرف على كيفية تطبيق أسلوب إدارة الجودة الشاملة في التحسين المستمر، والتركيز على المستفيدين، واتخاذ القرارات بناءً على الحقائق، والقيادة، والتقويم، والتفكير في الأنظمة، والتدريب، والتعرف على العوامل التي تؤثر على التطبيق الناجح لأسلوب إدارة الجودة الشاملة، وأثر القيادة في التطبيق في المدارس العليا بالولايات المتحدة الأمريكية. وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج منها: أن المديرين يطبقون في المدارس عينة الدراسة أسلوب إدارة الجودة الشاملة بدرجة متوسطة، وأن هناك عوامل بيئية تؤثر على تطبيق إدارة الجودة الشاملة منها: توافر وسائل التقنية الحديثة على مستوى المدرسة وعلافة المدرسة بالمجتمع المحلي، وإتاحة الموارد المالية للتدريب على إدارة الجودة الشاملة.

أما ميلي (Maley , 2000) فقد أظهرت دراسته إلى أن تطبيق نظام الجودة في المؤسسات التعليمية كأسلوب إداري ليس بالأمر اليسير، لذا ينبغي أن نركز على جودة التدريس داخل حجرة الصف بغض النظر عن التكلفة التي تتطلبها عملية التطبيق. ويضيف أن عمليات الإنفاق والتكلفة ذات أهمية بالغة في إشباع حاجات الطلبة، ومن هنا يجب أن تعمل الممارسات الحالية على تحقيق الفاعلية للمؤسسة، وبتكلفة أقل في آن واحد.

1- ما أهم التقنيات التكنولوجية التي يمكن استخدامها في العمل المدرسي؟

بات من الضروري إعادة النظر في استغلال التطوير والتحديث وعصر المعلومات والاتصالات الدائم والمستمر في مجالات التقنية والمعلومات، وزيادة الاعتماد على استخدام مراحل إدارة العملية التعليمية بغرض تقليل حدوث أخطاء تراكمية تنجم عنها مشاكل قد لا تظهر في كثير من الأحيان وإذا ظهرت فإنه يصعب معالجتها والتعامل معها؛ لذا كان من الضروري الاستفادة من التطوير والتحديث بالاهتمام بالنظم الآلية الخاصة بإدارة الميكنة التعليمية باعتبارها لغة العصر خاصة أن العالم حالياً يمر بخطوات سريعة تفتح كل يوم آفاقاً جديدة نحو التطور العلمي المذهل والاستفادة منه لأن التعليم في عصر تكنولوجيا المعلومات اختلف مفهومه وارتفعت أهميته (المراشدة، 2007).

لقد زادت حركة عملية القرار التربوي في الإدارة من القدرة على التخطيط والتقييم الفعال في إدارة المدرسة، وتعد هذه الحركة من أكثر الجهود الحديثة فعالية في رفع مستوى أداء الإدارة المدرسية. كما إن حل المشكلات التربوية وعلاجها يستلزم اتخاذ قرارات مدروسة وهذه القرارات لا بد أن تتخذ في ضوء دراسات وأساليب علمية حديثة، وأسلوب الإدارة بالأهداف كان له أكبر الأثر على المدرسة في تنمية القدرات التخطيطية لكل من الرؤساء والمرؤوسين بالمدرسة وزيادة قدراتهم في اختيار البدائل المختلفة للوصول إلى الأهداف المنشودة ومن التحديات التي تواجه الإدارة المدرسية في القرن الحالي هو الاتجاه لاستخدام الحاسبات الإلكترونية وقواعد البيانات على نطاق واسع، والتي تقوم أساساً على استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال، والتي أفرزها التزاوج بين علوم الحاسبات مع علوم الاتصالات. فللمنافسة الآن حول جودة التعليم باعتبارها التحدي الحقيقي في نوعية الخريجين ونوعية التعليم ومناهجه والمدارس والمدرس، لأنها المكونات الأساسية للعملية التعليمية، والمدخل الحقيقي لعصر المعلومات، وثورة العلم والتكنولوجيا باعتبارها القاعدة الأساسية لبناء المجتمعات (مدكور، 2000).

من أهم الأجهزة التكنولوجية المستخدمة في نطاق العمل المدرسي:

1- الحاسوب: يعد استخدام الحاسوب في الشؤون الإدارية من أهم المجالات التربوية والتعليمية عموماً، ويظهر ذلك في مدى ما يقدمه الحاسوب من خدمات ينوء الإداريون الأكفاء عن تحملها دون عون أو مساعدة من الحاسب الآلي، إذ أن هناك عددٌ كبير من الأعمال والمهام الإدارية والمتنوعة والتي يمكن للحاسوب القيام بها بكل سهولة ويسر، كتلك التي تختص بشؤون الموظفين أو خدمات الطلبة أو شؤون الامتحانات والتقويم، أو خدمات السجلات... وغيرها. فنرى أن الحاسوب يقف على رأس وسائل التقنية

الحديثة الأكثر تأثيراً في مجال الخدمات للإدارة عموماً والإدارة المدرسية خصوصاً. ويهيئ الحاسوب المرتبط بالشبكة العنكبوتية (الإنترنت) الفرصة المهمة لمدير المدرسة لتكوين ما يعرف بالمكتب الإلكتروني الذي يوفر للمدير وسائل الاتصال والارتباط مع الآخرين دون الحاجة للقائهم (الدغيم، 2008).

2- **الطابعات:** الطابعة هي وسيلة من وسائل تكنولوجيا المعلومات المفيدة جداً في العمل الإداري والمدرسي حيث تستخدم جنباً إلى جنب مع الحاسوب، فأى ورقة تحتوي (تقرير أو معلومات) مخزنة في جهاز الحاسوب يمكن أن نجعلها ملموسة عن طريق استخدام الطابعة. ويتم تزويد الطابعة بالوثيقة إما بوصلها بالحاسوب الذي يحتوي الوثيقة عن طريق كبل أو قد تكون الطابعة مبروطة بشبكة حاسوبية يرتبط بها الحاسوب أو يمكن تزويد الطابعة بالوثيقة مباشرة (من كاميرا رقمية أو من بطاقة ذاكرة) ومن خلال هذه التقنية الهائلة سوف يتسنى لمختلف الإدارات عامة والإدارة المدرسية خاصة طباعة كل ما تحتاج من نسخ ورقية ومعلومات أو تقارير سواء تخص المدرسة أو الموظفين أو الطلبة، وهذا سوف يسهل العملية الإدارية مع توفر الإمكانيات المادية من توفير الطابعات والأوراق والأخبار (سعادة والسرطاوي، 2003).

والأجهزة التكنولوجية السابقة مختلفة ومتنوعة، وليست فقط هي المستخدمة، بل هناك العديد من الأجهزة التي تستخدمها الإدارة في عملها كآلات التصوير والفاكس والتلفاز وغيرها الكثير من الأدوات والآلات الناتجة عن ثورة المعلومات.

من أهم البرمجيات المستخدمة في نطاق العمل المدرسي

مع بروز ثورة المعلومات والاتصال أصبح هناك العديد من البرامج الملحقة والمصممة بشكل متقن من قبل مبرمجين مختصين، حيث قدموا برامج تطبق على جهاز الحاسوب، وبالتالي تقدم حلولاً يستفيد منها جميع مستخدمي الحاسب الآلي في مختلف المجالات والقطاعات، وبذلك حظيت الإدارة التربوية بما فيها الإدارة المدرسية ببرامج تساعد على إتقان عملها المكتبي والإداري بشكل فعال، ومنها:

1- **برامج معالجة النصوص والكلمات وتطبيقها:** حيث أظهرت العديد من الدراسات الحديثة أن معظم وقت المدير يقضيه فقط في الأعمال المكتبية والروتينية أكثر من تلك التربوية والإشرافية الأخرى، لذا فإنه يمكن القول أن برامج معالجة النصوص والكلمات وإدخالها من البرامج الضرورية والتي يمكن لها أن تقدم خدمة جليلة لمدير المدرسة؛ إذ توفر الوقت والجهد في آن معاً. وبغض النظر عن نوعيات مثل تلك البرامج المتوفرة من قبل العديد من شركات البرمجيات المتعددة فإن على الإدارة المدرسية أن تحسن استخدام البرامج الأكثر عطاءً والأقدر على خدمة متطلباتها، وكذلك المتوافقة مع مهارات المديرين

وقدراتهم. ومن الخدمات التي تقدمها مثل تلك البرمجيات ما يلي : سهولة كتابة الخطابات والتعامل معها بشكل أسرع وأدق من تلك المنجزة يدوياً. وقدرتها على إعداد التقارير المتنوعة التي تفيد في أعمال المدرسة. والقدرة على حفظ القوالب السابقة بسهولة فائقة وسرعة الوصول إليها واستخدامها لمرات عديدة وإجراء التعديلات المناسبة وحتى إرسالها بالبريد الإلكتروني (المنيع ، 2000).

2- **برامج الجداول الإلكترونية وتطبيقها:** وتحتوي هذه بالعادة على جداول شبيهة بأوراق إلكترونية مقسمة إلى مليمترات وهي تتألف من شبكة مكونة من خطوط عمودية وخطوط أفقية تشكل خلايا أو خانات مستطيلة الشكل ، ويمكن من خلال هذه التطبيقات إدخال معادلات رياضية بالغة التعقيد وتناسب مع درجة تطوير البرنامج عموماً ، ومن ثم يمكن استخلاص النتائج بكل سهولة ويسر. ويمكن الاستفادة من مثل هذه التطبيقات بشكل كبير في مجال الإدارة المدرسية من حيث استخدامها في إجراء الكثير من العمليات الحسابية الخاصة بالمجتمع المدرسي عموماً من خلال (الجداول الحسابية) المتوفرة في كثير من تلك البرامج والتي تتيح للإداريين التعرف على مدلولات وقيم حسابية وإحصائية في غاية الأهمية يمكن من خلالها اتخاذ قرارات مناسبة وأكثر دقة (جولي ، 2001).

3- **برامج قواعد البيانات وتطبيقها:** حيث يتم في هذه البرامج والتطبيقات إنشاء قواعد البيانات أو مجموعة بطاقات إلكترونية يتم تخزينها في الحاسوب وحفظها وإجراء التعديلات عليها متى دعت الحاجة إليها ، ولعل الميزة الكبرى لمثل تلك التطبيقات تتمثل في قدرتها الفائقة على سرعة استرجاع المعلومات والبيانات والبحث عن أجزاء صغيرة من مضامينها. كذلك معالجتها بحسب ما تتيح به مثل تلك التطبيقات وتعتبر تطبيقات قواعد البيانات اللبنة الأولى والأساسية لمعظم برامج الإدارة المدرسية ولا تختلف تلك البرامج في اعتمادها لقواعد البيانات أبداً وإنما ينشأ الاختلاف دوماً من خلال المميزات التي تقدمها الشركات ودرجة قوتها وسهولة استخدامها. إن استخدام الإدارة المدرسية لقواعد البيانات يسهل عليها حفظ الكثير من المعلومات وسهولة استرجاعها وتعديلها سواء كانت عن الموظفين ، أم الطلبة ، أم المدرسة أيضاً وكل ما تحتاجه في الشؤون المالية والمستودعات وتقارير الطلبة الدورية ، وتقارير الموظفين والكثير من الأعمال الإدارية (المحسن ، 2000).

أهم وسائل الاتصال المستخدمة في نطاق العمل المدرسي

يقصد بها وسائل تكنولوجيا المعلومات المتخصصة في الاتصال بين جهازين أو أكثر من أجهزة الحاسوب أو حاسوب وجهاز إلكتروني آخر ، حيث تبادل ونقل المعلومات بين هذه الأجهزة عن طريق

تقنيات ذات أهمية عالية، إما عن طريق شبكات مخصصة (الإنترنت) أو عن طريق الشبكة العنكبوتية (الإنترنت) ويمكن عرضها بشكل مبسط :

1- **الإنترنت** : وتعرف بأنها التطبيق العملي لاستخدام تقنيات الإنترنت والويب في الشبكة الداخلية للمؤسسة أو الشركة، بغرض رفع كفاءة العمل الإداري وتحسين آليات تشارك الموارد والمعلومات والاستفادة من تقنيات الحوسبة المشتركة.

ومن تعريفها يمكن تحديد مفهومها بشكل أدق فهي نظم شبكية مخصصة توفر لمستخدميها نقل البيانات وتبادلها بسرعة دون الحاجة لإرسالها يدوياً أو ورقياً. ويمكن للإدارة المدرسية الاستفادة من هذه النظم بشكل أكثر فعالية من غيرها نظير الحاجة الفعلية للتعليم عموماً وتسيير العمل الإداري المدرسي خصوصاً للتواصل بشكل دائم ومباشر، وتفيد الشبكات في ذلك كثيراً وتؤدي أغراضاً خدمية متميزة في هذا المجال (أبو ملوح، 2005).

2- **الشبكة العنكبوتية (الإنترنت)** : هي مجموعة من الحواسيب المرتبطة فيما بينها بواسطة خطوط فيزيائية وتتبادل من خلالها المعلومات في شكل بيانات رقمية وتختلف الشبكات باختلاف أنواع الحواسيب المرتبطة معها، وباختلاف الخطوط التي تربطها. ومع تطور تكنولوجيا المعلومات أيضاً أصبح من الممكن وصل أجهزة أخرى تلحق بالحواسيب كالطابعات وآلات التصوير وأجهزة الفاكسات ووجود برامج اتصال تسمح بالمحادثات صوتاً وصورة. ومن هذا التعريف البسيط للشبكة نستشف قدرتها الهائلة وما يمكن أن تقدمه من خدمات واسعة ومميزات على قدر عالي من الجودة والإتقان في مجال الإدارة بشكل عام والإدارة المدرسية ومن هذه الخدمات :

- **البريد الإلكتروني** : وهو أحد الخدمات المتوفرة عبر الشبكة العنكبوتية (الإنترنت) حيث يقوم مقام البريد العادي المتعارف عليه ولكنه في الحقيقة يقوم بخدمة لا يمكن للبريد العادي أن يقوم بها من حيث السرعة والخصوصية والأمان، حيث يقوم البريد الإلكتروني بتنظيم وأرشفة الرسائل منه وإليه وحفظها أو إرسالها لمجموعة مستفيدين بشكل آلي وسريع ودون عناء، وتقوم الكثير من المؤسسات والمنظمات الحديثة بتوفيره على شبكاتها لجميع المستخدمين بغاية رفع مستوى الاتصالات والخدمات المقدمة للعاملين والمتعاملين معها (الصايغ، 2004).

- **أما عن برامج التخاطب الصوتي** : الذي يتم عن طريق بعض البرمجيات التخاطب صوتياً بين طرفين أو أكثر في آن واحد معاً، ويمكن لهذه البرامج إفادة الإداريين في المدرسة بشكل كبير وفعال

حيث يتم التواصل مع الخبراء والمسؤولين بشكل أسرع من استخدام طرق الاتصال الاعتيادية، حيث يتم إجراء التحويلات بطرق متنوعة مقبولة تعم من خلالها الفائدة ويستطيع من خلالها كلا الطرفين من توصيل وجهة نظره أو ما يريد استيضاحه بشكل أدق وأفضل.

- برنامج التخاطب المرئي: وتفرق هذه البرامج عن سابقتها بإمكانية إتاحتها للمستخدمين من رؤية بعضهم بعضاً بالإضافة لميزة التخاطب الصوتي أصلاً، ويمكن الاستفادة من هذه البرامج في نقل الاجتماعات مثلاً والمحاضرات وغيرها (الدغيم، 2008).

3- **جهاز الفاكس:** هو جهاز إلكتروني يجعلك قادر على إرسال رسالة مطبوعة أو أي مادة مطبوعة على ورق من خلال الاتصال بخط التلفون ومن ثم يقوم جهاز الفاكس المستقبل لهذه البيانات لتحويلها من إشارات إلى مادة مطبوعة على ورق ويمكن ضم نظام الفاكس في المؤسسة (إرسال واستقبال) إلى الشبكة الداخلية نظراً لتوفر الفاكس مودم على كل جهاز حاسب وهذا سوف يؤهل وصول كل فاكس لصاحبه من خلال استخدام برامج تساعد على ذلك التحويل، وبهذا يمكن إرسال واستقبال من كل جهاز على الشبكة وتخزين الفاكسات دون الحاجة لنسخها. وبذلك نرى أهمية استخدام الفاكس في الإدارة المدرسية لسرعة إيصال الوثائق والرسائل بينها وبين الإدارات الأخرى والأفراد (جويلي، 2001).

ما هي أهم مجالات استخدام التكنولوجيا في العمل المدرسي؟

إن تطبيق تكنولوجيا المعلومات والاتصال في العمل المدرسي تكمن بالتعرف بشكل أدق وأكبر على ما تقدمه تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في الإدارة المدرسية وذلك بحسب مهامها والمجالات الأساسية التي تقوم بها الإدارة المدرسية وهي كما يلي:

أولاً: استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال في شؤون الموظفين

يقصد بشؤون الموظفين، جميع العاملين بالمدرسة من مدير ونائبه ومرشدين ومعلمين وغيرهم، والذين يقومون بمهام إدارة المدرسة والقيام على شؤونها بحسب المهام الأساسية أو الموكلة إليهم. وبما أن مدير المدرسة يقف على رأس المسؤولية في المدرسة وهو المسؤول الأول عن أولئك الإداريين عموماً، وتقع عليه مسؤولية توجيههم وتقييمهم وقبل ذلك مساعدتهم بما يضمن للمدرسة تحقيق مصالحها التربوية. وكذلك يضمن لهم كامل حقوقهم ونظراً لكثرة العاملين بالمدرسة واحتياجاتهم المتعددة، بالإضافة إلى المسؤوليات الأخرى التي تقع على عاتق مدير المدرسة، فإن مدير المدرسة حتماً يحتاج إلى

وسائل وطرق تساعده بالقيام بواجباته ومسؤولياته المذكورة سابقاً دون أن تضر بجزئيات من عمله وتحافظ على وقته وتيسر له عمله وإخراج أفضل وأحسن المخرجات التي تساعد في نجاح الإدارة المدرسية وبالتالي نجاح المدرسة ، ويمكن للمدير حيال ذلك من اتباع أحد الإجراءين التاليين : تفويض السلطة للمؤهلين الإداريين والمختصين لدية ، واستخدام تكنولوجيا المعلومات بكافة وسائلها للقيام بأعمال كثيرة بشكل أسرع وأدق (أبو ملوح ، 2005).

إن توفر تكنولوجيا المعلومات والاتصال في المدرسة من مختلف أنواعها (حواسيب وطابعات وآلات تصوير وإنترنت) سوف يستطيع المدير تفويض تكنولوجيا المعلومات لتقوم بدور أكبر لتوفر له وقتاً وجهداً ، وقدرة إنجاز ما هو مطلوب بكل دقة وحيادية ، ويمكن لتكنولوجيا المعلومات والاتصال أن تقوم في مساعدة الإداريين بالمدرسة بمهام شتى والتي منها على سبيل المثال :

- إدخال بيانات جميع العاملين وعناوينهم وكل ما يخصهم مما يمس مسؤوليات الإدارة المدرسية وحفظها بطريقة أكثر تنظيماً من غيرها.
- توفير أنواع الخدمات التي يحتاجها الموظفون في المدرسة بكافة مستوياتهم من إداريين ومعلمين وعاملين ، خصوصاً ما يتعلق بالمجتمع الخارجي للمدرسة ، مثل : خطابات التحويل والتعريفات والبيانات الأولية التي تطبقها بعض الجهات الحكومية والخاصة ، والتي تعتبر المدرسة عادة جهة موثقة ومصدقة في ذلك.
- متابعة تقييم الموظفين عن طريق البرامج التطبيقية (بواسطة الحاسوب) الخاصة بمتابعة الأداء وخصوصاً الواجبات الأساسية التي يقومون بها وتكوين قواعد بيانات مختلفة تمكن من متابعتهم بشكل أكثر دقة وحيادية.
- متابعة الأحداث المدرسية والمجتمعية المهمة للموظفين والعاملين بالمدرسة ، وذلك من خلال إرسال رسائل نصية باستخدام تقنية الهاتف النقال (الرواتب ، الأحداث الوطنية ، الإجازات ، اجتماعات... وغيرها).
- متابعة دوام الموظفين وإجازاتهم عن طريق وسائل تكنولوجيا حديثة متعلقة بالحاسوب ، وبذلك يساعد على ضبط الموظفين بشكل فعال أكثر (سعادة ، السرطاوي ، 2003).

ثانياً: استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال في شؤون الطلبة

ويقصد بشؤون الطلبة كل من له علاقة بالطلبة ، وما يخص شؤونهم في المدرسة ببيانات عامة

وخاصة بحسب ما يحق للمدرسة الحصول عليها، كذلك ما يهم الطلبة داخل المجتمع المدرسي، وبما يتعلق بمستواهم التعليمي، والصحي، والنفسي، وكذلك أحوالهم الاجتماعية، مما يساعد المدرسة على القيام بدورها تجاه الطلبة. ونظراً للأدوار الكثيرة والكبيرة التي تقوم بها المدرسة في خدمة الطلبة والذين هم الهدف الأساسي لوجودها فإنه لا يمكن حصر تلك الأدوار ضمن نطاق ضيق. ويمكن تقسيم الجوانب التي يكمن للتكنولوجيا المعلومات والاتصال أن تشارك في مجال شؤون الطلبة:

- **الجانب التعليمي:** حيث يمكن باستخدام وسائل تكنولوجيا المعلومات والاتصال (من حاسوب وبرمجيات وغيرها) المستخدمة في الإدارة المدرسية إدخال جميع البيانات الخاصة بالطلبة وتخزينها للرجوع إليها وقت الحاجة بشكل سريع، ويمكن أيضاً التعرف على مستويات الطلبة في جميع المواد والأنشطة ومعرفة جوانب القصور لديهم من خلال المجاميع وإخراج نسب بغاية الدقة وإخراج التقارير الشهرية لأولياء الأمور بشكل سريع ومتقن، ويمكن أن يتابع الأهالي درجات طلابهم اليومية والمتفرقة من خلال الاطلاع عليها عبر الموقع الإلكتروني أو من خلال إرسال الإدارة رسائل نصية قصيرة عبر الهاتف النقال لهم تفيدهم بأخر ما توصلوا إليه من تقييمات (الدغيم، 2008).

- **الجانب الاجتماعي والنفسي:** تسعى المدرسة لغرس القيم والمثل العليا في نفوس الطلبة، وتسعى جاهدة لتكوين جيل نافع يقوم بخدمة دينه ثم مجتمعه من حوله، ولا تتم تلك المعادلة من غير مراعاة للجوانب النفسية لدى الطلبة ومحاولة مساعدتهم لتكوين ذاتهم ليكونوا اللبنة الصالحة في مجتمعهم، والتنشئة الصحية والنفسية مسؤولية مشتركة بين المدرسة والمنزل، وبذلك فإن العلاقة التي تسعى لها المدرسة لإقامتها مع المجتمع الخارجي بشكل عام، ومع الأسرة بشكل خاص، هي علاقة ذات أبعاد مهمة، وتحتاج لبناء صحيح ودقيق يتم من خلاله تبادل الثقة وتوزيع الأدوار. إن تكنولوجيا المعلومات والاتصال وما تملك من تطبيقات تسهم بشكل فعال في هذه العلاقات، وذلك نظير ما توفره من قنوات عديدة للاتصال السريع وتبادل المعلومات وحفظها وقدرتها أن تكون وسيطاً فعالاً ودقيقاً وسريعاً لتبادل الأفكار والمعلومات بين المدرسة والمنزل.

- **الجانب الصحي:** تمر حياة الطلبة في المدرسة بكثير من التطورات في مختلف مراحل عمرهم، فهم يحتاجون لمزيد من الرعاية الصحية وخاصة بالحالات الطارئة والمستدّية، وعلى الإدارة المدرسية بكل الأحوال التعرف على حالة الطلبة الصحية ومراعاتها، ومحاولة تقديم الخدمات الممكنة في هذا المجال ابتداءً من التوعية الأولية وانتهاءً بتقديم المساعدة لهم في ما يخص حالاتهم. ويمكن

لتكنولوجيا المعلومات أن تقدم الكثير من التطبيقات الحاسوبية التي تقدم خدمات في هذا الجانب من خلال حصر الحالات الصحية وإرشاد العاملين إلى الطرق الصحيحة للتعامل معها وهي متوفرة عن المرشد الطلابي بالمدرسة ، فبذلك تساعد الإدارة لسرعة اتخاذ القرار وغير ذلك من الخدمات في هذا المجال (ردنه ، 2007).

رابعاً: استخدام تكنولوجيا المعلومات في شؤون المدرسة

تعتبر المدرسة المجتمع الكبير الذي يضم مقومات العملية التعليمية وأركانها ، وعادة ما يولي التربويون للمدرسة جل اهتمامهم كونها تجمع عناصر العملية التعليمية من جهة ونظراً للدور الكبير الذي تلعبه العملية التعليمية برمتها من جهة أخرى. إنها المكان الذي يلتقي فيه المربي بالمتربي ؛ لذا تحتاج المدرسة عند تهيئتها إلى شروط وأسس مقنعة تخضع لها تمكنها من أن تؤدي دورها بالشكل المطلوب منها ، كما تحتاج لمزيد من العناية وأن تتعهدا أيد أمينة تحافظ على ممتلكاتها ، وترعى شؤونها وتقوم على صيانة مرافقها قدر المستطاع. لذا فقد اتفقت النظم التعليمية على اختلافها على الاهتمام بشؤون المدرسة والحفاظ عليها وعلى ممتلكاتها ، وأخضعت ذلك كله إلى معايير كثيرة من الجودة والرعاية يضمن لها البقاء لأطول وقت ممكن وبجالة شكلية وفنية مقبولة. ويحتاج مدير المدرسة بوصفه المسؤول الأول عن المدرسة إلى إجراءات عديدة وقوانين حازمة تضمن سلامة المدرسة ومقدراتها التعليمية والتربوية. وتقوم تكنولوجيا المعلومات والاتصال من خلال تطبيقاتها المتنوعة بدور كبير في رعاية شؤون المدرسة ، بتوفير الكثير من الخدمات التي تعين الإدارة على القيام بواجباتها تجاه المدرسة ككيان يحتاج إلى اهتمام ورعاية ، ففتح تكنولوجيا المعلومات من خلال تطبيقاتها الحاسوبية القدرة على معرفة الاحتياجات ومقارها بنسب دقيقة ومعرفة النواقص منها ، من خلال ما توفره من معلومات إحصائية مفيدة ، فهي تلعب دوراً كبيراً في هذا المجال (مذكور ، 2000).

ما هي أهم مزايا استخدام التكنولوجيا في العمل المدرسي؟

إن من أسباب استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال في العمل المدرسي هي المزايا العديدة التي تملكها وتوفرها للبيئة المدرسية ، فهي تعود بالنفع على كافة عناصر المدرسة سواء كانت إدارة ، ومدير ، ومعلمين ، وطلبة ، وأولياء أمور ، وبالتالي تعم الفائدة على المجتمع بأكمله ومن هذه المزايا (الشناق ، 2008) :

1- تنظيم وحفظ البيانات المدرسية بالكامل بطريقة إلكترونية مما يسهل عمل إدارة المدرسة بعيداً عن

التعقيدات اليدوية التقليدية.

- 2- الدقة والنظام والسرعة في استرجاع المعلومات من مكانها، مما يساعد على حفظ الوقت.
- 3- القرارات والتوصيات الفورية وسرعة وصولها بالوسائل التكنولوجية الحديثة للجميع (موظفين، طلبة، أولياء أمور).
- 4- خلق بيئة تفاعلية متكاملة بين إدارة المدرسة والمعلمين والطلبة وذلك من خلال موقع للمدرسة على الإنترنت، أو البرامج الإلكترونية، والبريد الإلكتروني.
- 5- قدرات الإداريين والمعلمين تصبح أكثر كفاءة وحادثة مناسبة مع ثورة تكنولوجيا المعلومات والعصر المعلوماتي الذي نعيش فيه.
- 6- تفاعل أولياء الأمور مباشرة وبشكل دائم ومستمر مع الإدارة المدرسية وبشكل سريع.
- 7- ربط الإدارة المدرسية بالجهات الأعلى منها مباشرة تكنولوجيا لمساعدتها في توفير المعلومات اللازمة لها ولقراراتها داخل المؤسسة.
- 8- تنظيم المنظومة التعليمية (المدرسة) لتعم الفائدة على جميع العناصر المتفاعلة بها.

ما أهم المعوقات التي تواجه استخدام التكنولوجيا في العمل المدرسي؟

على الرغم من الفوائد الكبيرة التي نَجنيها من استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال في العمل المدرسي، إلا أن هناك قصوراً وصعوبات تحدّ من استخدامها في هذا المجال فمنها ما يُعزى لطبيعة التقنية نفسها، ومنها ما يُعزى لطبيعة الموظف نفسه سواءً كان (مدير مدرسة، أو معلم)، أو ثقافة المجتمع والحالة الاقتصادية. حيث يمكن تقسيم المعوقات (القُدوة، 2010):

- 1- **معوقات ذاتية:** رفض الموظف الإداري (مدير، نائب، معلم) لفكرة استخدام التكنولوجيا في عمله ويفضل استخدام الطرق التقليدية، وبذلك ينعكس عليه بعدم الرغبة في التعلم والتدريب والإبداع. وسلبية المتعلم وعدم إحساسه بجدوى ما يتعلمه من تكنولوجيا تعليمية.
- 2- **معوقات إدارية:** النمط الإداري الحالي في المؤسسات التعليمية وعدم استيعابه الطرق والأساليب الحديثة التي تفرضها استخدامات تكنولوجيا المعلومات، وضعف الوعي لدى بعض مخططي وراسمي السياسات التربوية بالهدف والفلسفة التربوية التي تكمن وراء الاستخدام الأمثل للتكنولوجيا في العملية التعليمية.
- 3- **معوقات مادية:** - عدم توافر رؤوس الأموال الكافية لدعم المدارس بأفضل الوسائل

التكنولوجية الحديثة أو غلائها، وبالتالي شراء جزء بسيط منها وينعكس بالتالي على العمل الإداري ويقلل من كفاءته.

- عدم دفع بعض الإدارات المدرسية لتدريب الموظفين على التقنيات الحديثة.

- عدم وجود حوافز مادية ومعنوية للموظفين تدفعهم للتدريب والتأهيل.

4- معوقات أمنية: إن أمن المعلومات من أهم المعوقات التي تواجه مستخدمي التكنولوجيا بشكل عام في شتى المجال، حيث هناك مجموعة من الأساليب لاختراق المنظومة المعلوماتية وهذا يترتب عليه فقدان الخصوصية والسرية، ومن جوانب الأمن المعلوماتي:

- الجانب الأمني التقني، ويتعلق بالأنظمة التقنية والشبكة والأجهزة والبرامج المستفاد منها.

- الجانب الإنساني ويتعلق بتصرفات الإنسان المستفيد والمستخدم.

- الجانب البيئي ويقصد به البيئة المحيطة بالتقنيات المستخدمة ومن أمثلة هذه التهديدات المالية والاختراقات الأمنية والقرصنة وبذلك يجب أن توفر الإدارة أفضل البرامج الأمنية المحكمة للحفاظ على معلوماتها وبياناتها الموثقة وحمايتها من الاطلاع.

5- معوقات فنية: عدم توفر الفنيين المؤهلين المناسبين لإصلاح الأضرار التي تلحق بالأجهزة الإلكترونية أو التي تتعلق ببرمجة البرامج وقواعد البيانات في أجهزة الحاسوب، وإن وجدت بعض الشركات المتخصصة لكنها تكلف الكثير.

كيف يمكن تحقيق جودة نوعية في العمل المدرسي من خلال استثمار التكنولوجيا؟

يشيع اليوم في التربية ما يسمى بالتربية القائمة على المعايير، والتي تعتبر في السياسة التعليمية أحد القضايا الأكثر أهمية، إضافة أن مصطلح المعايير شائع في كثير من المجالات غير التربوية، فمثلاً هناك الجودة في الصناعة والهندسة والتقنية، حيث تصفها الحكومات والمنظمات المتخصصة بحماية الناس والعاملة على تحسين أساليب معيشتهم، أي أن الهدف الرئيس من وراء المعايير تحسين مستوى حياة الناس وزيادة تعليمهم (صايغ، 2004).

وتتضمن معايير الجودة في العمل المدرسي عدة مجالات أساسية تعبر عن خصائص المدرسة الفعالة، واشتقت من كل مجال مجموعة من المعايير والمؤشرات لكل مجال ومن هذه المجالات: الرؤية والمناخ الاجتماعي للمدرسة، والتنمية المهنية المستدامة، وتوكيد الجودة والمساءلة، ومجتمع التعليم والتعلم والذي يعتبر المظلة لمعيار استخدام التكنولوجيا في العملية التعليمية التعلمية. ويتبع لهذا المعيار عدة

مؤشرات منها: امتلاك المدرسة نظم إدارة المعلومات التربوية، وتوفير المدرسة تكنولوجيا التعليم فيها، وينتج الطلبة فيها البرمجيات المتعلقة بالتكنولوجيا، وتعدّ المدرسة برامج محو الأمية الحاسوبية (زامل، 2006).

وبعد مراجعة الأدبيات المتخصصة (العربية - الأجنبية) في هذا المجال يمكن وضع التصور المقترح لتحقيق جودة نوعية في العمل المدرسي من خلال استثمار تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وتحديد الملامح الأساسية لهذا التصور المقترح كالآتي:

أولاً- البيئة التعليمية التكنولوجية: وتتم من خلال تصميم البيئة التعليمية بحيث تصبح بيئة تكنولوجية، ويتم تصميمها طبقاً لفلسفة تكنولوجية تعمل على أهداف هذه المدرسة، وتتصف البيئة التعليمية التكنولوجية بما يلي:

تحتوي على تجهيزات بيئية تفاعلية، وتوفير مداخل متنوعة لشبكات محلية وعالمية، وبريد إلكتروني، ومجموعات بريدية. حيث تمكن البيئة التعليمية التكنولوجية هيئة التدريس والطلبة من حضور المؤتمرات والاجتماعات عن بعد، وإجراء المناقشات والتفاعلات السريعة الأخرى مع جميع الأطراف التي يمكن أن تشارك في العملية التعليمية. على أن يتم التدريب على استخدام تكنولوجيا الحاسبات والاتصالات والمعلومات. لتساعد بيئة التكنولوجية على نشر المعلومات والوثائق إلكترونياً في صور ووسائل متعددة، مما يوفر تشكيلة معلومات واسعة ومتعددة المصادر والأشكال، لتتيح إمكانية استبدال المعلومات بأشكالها المختلفة عند الحاجة. حيث يتم العمل خلال هذه البيئة التكنولوجية على إعطاء دور كامل لعمليات الاتصال المباشر بين هيئة التدريس والطلبة والإدارة التعليمية والمنزل من جهة وإدارة قواعد البيانات التعليمية من خلال المكتبات الإلكترونية والشبكات التعليمية من جهة أخرى، ليتحقق التعلم النشط من خلال المتعة القائمة على الإبداع العلمي والفاعلية (ردنه، 2007).

ثانياً- إعداد مدير المدرسة لمواكبة عصر التكنولوجيا: يعتبر مدير المدرسة العنصر المهم والركيزة الأساسية في النظام التربوي الحديث، باعتباره العنصر الفعال في العملية التربوية، فبه تبدأ حركات التطور والإصلاح في العديد من المجالات التربوية ولا سيما المجال التكنولوجي. وفي عالمنا المعاصر وفي ظل المتغيرات والتحديات المعاصرة، ونتيجة للانفجار المعرفي والعلمي ومطالب التربية المتزايدة يواجه المدير العديد من الصعوبات التي تؤثر على أدائه مما يتطلب الاهتمام به والارتقاء بمستواه ورفع كفاءته المهنية حتى يتسنى له أن يؤدي أدواره المتعددة ويتمكن من ملاحقة كل ما هو جديد في ميدان

العمل المدرسي. وهنا سيتم التركيز على دور مدير المدرسة في تطوير بيئة التعليم والتعلم بالتركيز على مجال استخدام التكنولوجيا في تسيير العمل المدرسي، وذلك من خلال: تطوير القدرات المهنية لمدير المدرسة وللعاملين بالمدرسة على استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال في العمل المدرسي، من خلال تعزيز القدرات المهنية للمعلمين عبر تحسين مهاراتهم في مجال التعليم، والتعاون والقيادة والتطوير المدرسي الابتكاري من خلال تكنولوجيا المعلومات والاتصال. وتحسين ممارسة المعلمين في مجمل نطاقات عملهم، وذلك بالجمع بين المهارات التي تتيحها تكنولوجيا المعلومات والاتصال من جهة والابتكار من مجال التنظيم في العمل المدرسي من جهة أخرى. وحث المعلمين على استخدام المهارات والموارد التي توفرها تكنولوجيا المعلومات والاتصال بهدف تحسين طريقة التعليم والتعاون مع زملائه. ويوظف مدير المدرسة التكنولوجيا في العملية التعليمية لحل المشاكل وصناعة القرارات الهادفة من جهة وتحسين معدل الإنتاج والتعليم بوساطة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات من جهة أخرى. وكذلك تطوير قدرات المعلمين بوساطة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لإبداء الأفكار والمعلومات الخلاقة والمبدعة في محاولة من مدير المدرسة لنشر الثقافة التكنولوجية في المدرسة (الخوالدة، 2003).

ثالثاً- تقنيات التعليم والتعلم التكنولوجية: وتتم من خلال توفير تقنيات التعليم الحديثة وبخاصة الحاسب الآلي، أجهزة الاتصالات لاستخدامها في عمليتي التعليم والتعلم، وربط المدرسة بالمؤسسات التربوية الأخرى من خلال التوسع في استخدام شبكات المعلومات والاتصال (المحلية -العالمية)، التوسع في إنتاج البرمجيات الحاسوبية باعتماد تقنيات التعليم الحديثة كأساس في التعليم وليس كوسيط. والعمل على توفير تقنيات التعليم والمعلومات بأشكالها المختلفة للوصول إلى المعلومات بأسهل الطرق وأقلها تكلفة. ولا بد من الانتباه إلى أهمية تدريب المعلمين على استخدام التقنيات ووسائل الاتصال الحديثة وتوظيفها في عمليتي التعليم والتعلم (الدغيم، 2008).

رابعاً- إعداد المعلمين في المدرسة لمواكبة عصر التكنولوجيا: كل العاملين بحاجة إلى التدريب على تقنيات العصر (الحاسبات، الاتصالات، تكنولوجيا المعلومات)، ليتسنى لهم التعامل مع الأجهزة الحديثة، ومتابعة الطلبة سواء داخل الصفوف أثناء الحصص النظرية أو العملية أو خارجها، خصوصاً في المجالات نظم تشغيل الحاسب وخصوصاً ما يتصل منها بالشبكات، واستخدام الوسائط المتعددة بكفاءة وفاعلية، ومعالجة مشاهد الفيديو، والتعامل مع العروض التفاعلية بكفاءة وفاعلية، ويجب أن يتصف معلم مدرسة المستقبل بالمواصفات التالية: أن يكون قادراً على استخدام التقنيات الحديثة في عملية

التعليم والتعلم، والتمتع باتجاهات إيجابية نحو الطلبة، وأن يكون مدرب على تصميم ونشر الصفحات التعليمية على الإنترنت، أي قادراً على تصفح الموضوعات ذات الصلة بتخصصه من خلال شبكات المعلومات. ليكون معلماً قادراً على إدارة العملية التعليمية الفعالة والمتفاعلة مع البيئة التكنولوجية (الصايغ، 2004).

التوصيات

- في ضوء التصور السابق، والذي يتضمن التصور المقترح لاستخدام التكنولوجيا يمكن التوصية بما يلي:
- 1- ضرورة إعادة النظر في البيئة التعليمية بالمدارس بكافة المراحل التعليمية، حتى تتماشى مع متطلبات التكنولوجيا الحديثة.
 - 2- ضرورة عقد دورات تدريبية للعاملين في المدرسة على أساليب المعالجة الإلكترونية للمعلومات، وإكسابهم الرؤية الصحيحة نحو توظيف الثورة المعلوماتية.
 - 3- ضرورة تعديل سياسة التعليم على مستوى المدارس، بحيث تجعل التكنولوجيا أداة أساسية في العملية التعليمية في جميع المراحل الدراسية.
 - 4- تعزيز اللامركزية، ومنح صلاحيات أوسع لمديري المدارس لتطوير مدارسهم دون الحاجة للرجوع إلى السلطات العليا.

خلاصة

إن ضمان الجودة هو هدف تسعى إليه المؤسسة التعليمية من أجل الاستغلال الأمثل للموارد وتنظيم بيئة العمل وإيجاد بيئة تدعم التطوير المستمر وتحافظ عليه، إضافة إلى تطوير معارف المتعلم ومهاراته وقدراته، وهو في الوقت نفسه طريقة منظمة لتطوير ثقافة مؤسسية قائمة على تحسين الجودة بشكلٍ متواصل. وقد جاءت هذه الدراسة للوقوف على دور التقنية الحديثة المتمثلة في تكنولوجيا المعلومات في العمل المدرسي. وفي ضوء ذلك فإن التركيز على خلق إدارة فعالة من خلال تكنولوجيا المعلومات يصب كله في مصلحة المتعلم الذي لن يقف وقفة انبهار تكنولوجيا أمام ما يحصل في العالم من تطور وتقدم وبالتالي سوف ينشأ مجتمع على أسس علمية يستطيع من خلالها مواكبة التطور العلمي والمعرفي الحاصل في العالم وهذا يتطلب من المدرسة أن يكون لها إدارة مدرسية قادرة على استخدام وتطبيق تكنولوجيا المعلومات وإلى تأهيل إداريين ومعلمين ومتعلمين مثقفين معلوماتياً وتقنياً، ويتمتعون بقدر عالٍ من مهارات التفكير ويعيشون بنجاح في مجتمع المعلوماتية لكي تصل إلى هدفها ومن هنا فإن تفعيل استخدام التكنولوجيا في العمل المدرسي لم يعد الآن مستحيلاً، خاصة في ضوء المناخ التعليمي الحالي، حيث تتوافر العديد من الإمكانيات التكنولوجية في مجال تكنولوجيا المعلومات ومن قبلها الإمكانيات البشرية - والتي إذا ما أُحسن استخدامها وإدارتها - يمكن أن تحدث نقلة نوعية في التعليم.

- أبو ملوح، محمد يوسف (2005)، الجودة الشاملة والمدرسة، مجلة التقنية الإلكترونية : www.tkne.net/vb/showthread.php
- جويلي، مها (2001)، تنظيم التعليم على ضوء ثورة المعلومات، بحث منشور في كتاب دراسات تربوية في القرن الحادي والعشرين : الإسكندرية.
- الحارثي، حمود (2005)، المنظمات الأهلية والشراكة في العملية التعليمية، الندوة الإقليمية حول تطوير التعليم ما بعد الأساسي للدول العربية للصيفين (11 و12). وزارة التربية والتعليم العُمانية، مسقط، سلطنة عُمان.
- الخوالده، عايد (2003)، بناء معايير لإدارة التجديدات في النظام التربوي الأردني، رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.
- الدغيم، أحمد عبد الكريم حماد (2008)، فاعلية برنامج تدريبي قائم على المعلوماتية وتكنولوجيا الاتصال لتنمية الكفايات الإدارية للقادة التربويين في وزارة التربية والتعليم بدولة الإمارات العربية المتحدة، رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.
- ردنة، وليد بن فؤاد بن علي (2007)، استخدام التقنيات الحديثة في إدارة المدارس الثانوية الحكومية والأهلية للبنين بمدينة جدة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية.
- زامل، ريم شحدة اسماعيل (2006)، مدى تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في المدارس الثانوية في محافظة الخليل وبيت لحم من وجهة نظر المديرين، رسالة ماجستير غير منشورة، القدس : جامعة القدس - كلية التربية، فلسطين.
- الشناق، عبد السلام محمد أحمد (2008)، دور الإدارة في توظيف برامج تكنولوجيا المعلومات لخدمة العملية التعليمية في المدارس الاستكشافية الأردنية، رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.
- سعادة، جودت أحمد، والسرطاوي، عادل محمود (2003)، استخدام الحاسوب والإنترنت في ميادين التربية والتعليم، دار الشرق.
- الصايغ، أشرف (2004)، مهام مديري المدارس الحكومية في مجال استخدام التقنيات التربوية في مديريات محافظات شمال الضفة الغربية من وجهة نظر المديرين والمديرات، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.
- القدوة، محمود (2010)، الحكومة الإلكترونية والإدارة المعاصرة، عمان، دار أسامة للنشر والتوزيع.
- المحيسن، إبراهيم عبدا لله (2000)، واقع ومعوقات استخدام الحاسوب في كليات التربية في الجامعات السعودية، المجلة التربوية، الكويت، العدد 57، ص 31- 69.
- مداوي، عبيد (2007). متطلبات تطبيق الجودة الشاملة في الغدارة المدرسية بمرحلة التعليم الثانوي في السعودية، رسالة دكتوراة غير منشورة، ابها، جامعة الملك خالد، كلية التربية.
- مذكور، علي أحمد (2000) التعليم العالي في الوطن العربي الطريق إلى المستقبل، الطبعة الأولى، دار الفكر العربي، القاهرة.
- مرشدة، كوثر. (2007) المعايير مفهومها ودورها في بناء جودة تعليمية عالية، مجلة الطالب المعلم، العدد (1) 121- 128.
- Afshari, M. S, (2008). School Leadership and Information Communication- Technology. The Turkish Online Journal of Educational Technology. Vol 7, Issue 4, Article 9.
- Allen, J. G, (2003). A study of the professional development needs of Ohio- principals in the area of educational technology. Unpublished doctoral dissertation, University of Cincinnati, Ohio. (www.Ohiolink.edu).
- Detert T. (2000). Quality management in U.S. high schools: Evidence from the field 1, 2- School Leadership, 10, 158- 187.
- Maley Alan (2000): TQM in world Academia, Apaper in aseminar of TQM.CDTL.
- Scherer, M. (2001). How and Why Standards Can Improve Standards Achievement. Education Leadership, 59, (1). 14- 18.

تطوير مناهج اللغة العربية في مراحل التعليم العام (رؤى مستقبلية)

د. شومه محمد مساعد الفاضلي البلوي

جامعة تبوك/السعودية.

dr.shomah@hotmail.com

الحمد لله حمداً كثيراً طيباً مباركاً فيه، ونصلي ونسلم على أشرف عباده وأكمل خلقه، خاتم المرسلين، ومعلم المعلمين، نبينا ورسولنا محمد ﷺ. اللغة العربية من أعظم اللغات، وأعرقها لها خصوصية تنفرد بها فقد تكفل الله بحفظها، وأنزل بها كتابه على رسوله محمد ﷺ، ولا أحد يستطيع أن يزايد على ذلك. فاللغة العربية كانت وما زالت لغة الحضارة والعلم وهي لغة نامية ومتطورة تستجيب لمتطلبات كل عصر.

وباعتبار مناهج اللغة العربية أبرز عناصر الحديث حول اللغة العربية، بل إن كثيرين يقصدونها عند الحديث عن مناهج اللغة العربية، فقد نالت عناية كثير من الباحثين والدارسين من جهة تحليلها وتقويمها وإبراز جوانب القوة والضعف فيها.

ومن الملحوظات التي يثيرها الباحثون في هذا المجال: افتقار كتب اللغة العربية إلى عنصر التشويق لعدم ارتباطها بواقع الطالب وحياته العملية، وحاجاته ومتطلباته وظروف عصره، وافتقارها كذلك إلى الترابط، بحيث يسير تدريس كل مادة أحياناً بشكل مستقل عن المواد الأخرى وهذا مما يبذل جهد الطالب، ويفقده الإحساس بترابط جوانب اللغة وحيوية موضوعاتها.

وإن بعض النصوص المختارة في هذه الكتب والمقررات لا تتلاءم مع المستوى العقلي واللغوي لناشئة هذا العصر. هذا إضافة إلى اتصاف كثير من مقررات النحو والصرف بشيء من الجفاف والتعقيد

والرتابة وعدم التركيز على الوظيفة الأساسية لعلمي النحو والصرف وهي ضبط الكلمات ، وصيانة اللسان من الخطأ في النطق وسلامة الكتابة مما يشينها. ومن منطلق النقد على مناهج تعلم اللغة العربية ، فقد علّت أصوات العلماء والتربويين مطالبة بعمليات شاملة من الاطلاع والتطوير لتلك المناهج ؛ ليصبح أبنائنا قادرين على التعامل مع الأسس الجديدة في هذا القرن التي تشتمل على مهارات اتصال وتواصل من جهة أخرى.

ومهما تكن المحاولات والنداءات في تطوير مناهج اللغة العربية جادة ؛ فلن يكتب لها النجاح دون أن يكون لمعلم اللغة العربية دور فاعل في هذا التطوير.

وعليه فإن للمعلم والمتعلم طبيعة ينبغي أن تتلاءم مع التطوير ومواكبة العصر ، فالمعلم لا بد من إعدادهِ إعداداً جيداً ، ولذلك يقال : إن كفاءة أي مؤسسة تعليمية ، وجودة ما تقدمه من تعليم وما تنتجه للمتعلمين فيها من فرص التعلم ، وما تحقّقه من مستوى تعليمي لخريجها إنما يقاس بكفاءة أعضاء هيئة التدريس ، وهي كفاءة لا تقاس فقط بما لديهم من علم ومعرفة في تخصصهم ، وبما يمتلكونه من حقائق هذا العلم ومفاهيمه ونظرياته ، وإنما تقاس في الوقت نفسه وعلى المستوى نفسه من الأهمية بكفاءة تدريبهم وبما يمتلكونه من طرق وأساليب وفتيّات واستراتيجيات ووسائل تدريسية ، ولذلك يقول فرتويل : «أنه إذا أعطى للمسؤولين تطوير التعليم اليوم مجالاً واحداً فقط كي يُولونه جُلّ اهتمامهم ، فإنهم سيختارون تطوير القدرات التدريسية لأعضاء هيئة التدريس» ذلك أنه لا يمكن أن نتحدث عن المدرس ، دون أن نتكلم عن كيف يقوم بالتدريس ، بنفس القدر الذي نتكلم به عما يدرسه ، ولذلك شاع القول بأن عنصر المنهج المسمى بالتدريس هو ذاته المعلم.

وحتى يكون المعلم مهياً للتدريس وفق معايير تتضمن الجودة تخطيطاً وتنفيذاً وتقويماً يحتاج إلى تقنية عالية تتضمن تحقيق الأهداف ، فيكون قادراً على أن :-

- يقدم الأفكار المجردة بشكل محسوس.
- يضيف للمادة المقررة أفكاراً جديدة.
- يمهّد للتعليم بإثارة وتنشيط وحفز دوافع المتعلمين وميولهم وتشويقهم وحب استطلاعاتهم.
- يحتفظ باهتمام المتعلمين وجذب انتباههم ، وتركيز وعيهم ، واستمرار متابعتهم.
- يتنوع في طرقه وفتياته واستراتيجياته بتنوع وتعدد الفروق الفردية بين المتعلمين.
- يستند إلى أنشطة تعليمية متعددة تلبّي الرغبات والقدرات المختلفة للمتعلمين.

- يتوجه في كل إجراءاته نحو تحقيق النمو الشامل للمتعلمين عقلياً ونفسياً واجتماعياً وجسماً.
- يركز على تنمية التفكير العلمي، والروح الناقدة، والفحص والتروي والتأمل.
- يهتم بالتدريب على الأنشطة الإجرائية التعليمية، مثل: الملاحظة والاكتشاف، والاستنتاج والتحليل والتجريب والممارسة.

- يتسم بالصوت الواضح والمتمثل للمعنى والمؤكد للدلالة.
- يستغل التعبير الملحمي في الإيحاء بالمعنى وتعميق الفهم.

- يحرص على التلخيص والتجميع والتركيز والتحديد والتنظيم في نهاية الموقف التعليمي.

إلى غير ذلك من المواصفات التي أشار إليها المختصون في تطوير المناهج، فلم يعد المتعلم في حاجة لمن يعطيه المعلومة أو ينقلها إليه في قالب التلقين بل أصبح في حاجة لعملية تدريسية تنظم له التعلم وتستثيره، وتوجهه وتقومه بالإضافة إلى أن المتعلم بحاجة إلى طريقة تمكنه من كيفية التعامل مع وسائل ومعطيات القرن الواحد والعشرين التي منها: الجودة والكفاءة، والتخطيط، والتأمل، والانضباط، والالتزام، وهي سلوكيات خاصة تتطلب تدريساً يستجيب لهذه المتطلبات، وتمكّنه من الانفتاح على الثقافة العالمية الكونية متسلحاً بقدرات الاختيار والانتقاء متمسكاً بتراثه الفعال متممياً إلى ثقافته الحية.

ومن هنا ينبغي أن يقوم التدريس على مبادئ وأسس علمية، وتقنيات فنية تهدف إلى تطوير المناهج الدراسية في مراحل التعليم العام تطويراً تخلق لنا في النهاية متعلماً يتحدث جيداً ويناقش ويحاور، متعلماً متذوقاً لجمال الأدب لديه مقومات وقدرات التذوق ورغبة الاستمتاع وتقدير الفنون وميل شديد للتعلم. كل ذلك لن يتأنى إلا من خلال تطوير مناهج اللغة العربية، فيكون التدريس فيها قائماً على حرية التفكير والإبداع.

وتعليم اللغة العربية يهدف منذ بداية المرحلة الابتدائية إلى تمكين الطفل من أدوات المعرفة عن طريق تزويده بالمهارات الأساسية في القراءة والكتابة، والتعبير، ومساعدته على اكتساب عاداتها الصحيحة واتجاهاتها السليمة، والتدرج في تنمية هذه المهارات على امتداد المراحل التعليمية، بحيث يصل التلميذ في نهاية هذه المراحل إلى مستوى لغوي تمكنه من استخدام اللغة استخداماً ناجحاً عن طريق التحدث والكتابة والقراءة والاستماع.

ولعل أكبر الأهداف المبتغاة من وراء أي برنامج لتعليم اللغة في مراحل التعليم العام والمرحلة الابتدائية خاصة هو اكتساب المزيد من المهارات في فنون التواصل البشري، والنجاح في تحقيق ذلك لا

يعني إلا إنتاج إنسان واعٍ متمكن من لغته قادر على التعبير عن أفكاره وأغراضه بأيسر السبل ومن أقصر المسالك وأعمقها.

وعلى الرغم من الأهمية الكبرى لتعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية ولا سيما في الصفوف الأولية، إلا أن الواقع يعكس ضعف التلاميذ الملحوظ في هذه المادة، وهذا ما دعا كثيراً من خبراء المناهج والباحثين في طرق تعليمها وتعلمها إلى تناول هذه الظاهرة بالدراسة والتحليل.

فالمأمل لواقع تدريس اللغة العربية في هذه المرحلة يلمس أن ما يتعلمه التلاميذ من مهارات لغوية لم يكتسب بصورة صحيحة، وأن نسبة كبيرة منهم تكتسب قدرًا ضئيلاً من المهارات التي كان من المتوقع أن يتفوقوا فيها.

وأشار الدكتور «طعيمه» إلى أن تعليم اللغة العربية يشكو من أزمة جادة في محتوى المادة التعليمية، وفي مناهج التدريس على حد سواء، ولعل من أبرز أعراض هذه الأزمة إهمال الجانب الوظيفي في استخدام اللغة، وعدم تنمية المهارة اللغوية.

وأوضح الدكتور «النصار» إلى أن ظاهرة ضعف الطلاب في اللغة العربية ترجع إلى أسباب متعددة، فهناك من يرى أنها نتيجة انتشار العامية في الوطن العربي، وهناك من يرجعها إلى ثنائية اللغة بين المدرسة والبيت والشارع، وهناك من يقول: أنها تعود إلى المعلم وتأهيله وطريقة تدريسه، ومن الباحثين من يرى أن ضعف الطلاب في اللغة العربية إنما هو بسبب تصميم المناهج الدراسية.

ومهما يكن تعدد الأسباب، فإن قصور مناهج اللغة العربية يعد من أهم الأسباب في ضعف مستوى الطلاب، وقد أكد الدكتور «أبو زهرة» على أن الصيحات تتعالى بالشكوى من ضعف تعليم اللغة العربية في مدارسنا، وعلى الرغم من قيام عدة محاولات لتطوير لغتنا القومية، إلا أن المشكلة ما زالت قائمة، وربما تتجلى بصورة أخطر في ضعف إن لم يكن عجز - تلاميذنا عن التحدث أو القراءة أو الكتابة بلغة عربية سليمة بسهولة ويسر.

والناظر المتأمل يجد أن اللوم الأكبر في أسباب ضعف التلاميذ في اللغة العربية يقع على المناهج الدراسية، وما تتضمنه من محتوى وطرق وأساليب ووسائل، وأنشطة تعليمية فضلاً عن طريق التقويم المتبعة.

هذا، ويركز تدريس اللغة العربية في مراحل التعليم العام - حالياً - على المعارف اللغوية والأدبية، والسعي الجاد إلى استيعاب المتعلمين لها.

ويذكر الأستاذ «الدليمي» أن تعليم اللغة العربية ينطلق من وظيفة اللغة الأساسية وهي الاتصال الذي يكون بين طرفين «مرسل ومستقبل» ومعنى ذلك أن عملية الاتصال تستوجب إتقان مهارات الاستماع والقراءة والكلام والكتابة.

وتعليم اللغة العربية بهذا المفهوم لا يمكن أن يثمر ما لم يتجه المنهج والعلم معاً إلى تحقيق هذه الغايات الأربع.

فالمنهج الدراسي بناء كلي مركب من مجموعة من العناصر، وهذه العناصر هي مكونات المنهج التي تنحصر في: الأهداف، والمحتوى، والتدريس، والأنشطة، المصاحبة، التقويم.

ومن هنا ينبغي أن نضع في اعتبارنا قبل الحديث في الرؤية المستقبلية لتطوير المناهج الدراسية العمل على إكساب التلاميذ اللغة العربية على أنها مهارات متكاملة، وتعليمها لهم بهدف استخدامها في مواقف الحياة اليومية وهي: الاتجاه المهاري، والاتجاه التكاملي، والاتجاه الوظيفي.

ويذكر المختصون في المناهج وطرق التدريس، أهمية هذه الاتجاهات وقوتها فهي لم تأت من فراغ بل انطلقت من عدد من المسلمات التي يتصل بعضها بطبيعة اللغة العربية وهي «المسلمات اللغوية» وبعضها الآخر من المسلمات التي تتصل بطبيعة عمليتي تعلم اللغة وتعلمها وهي «المسلمات التربوية» وبين هذه المسلمات اللغوية وتلك علاقات متبادلة بينهما تتمثل في أن المسلمات التربوية وليدة المسلمات اللغوية وتتمثل هذه الاتجاهات، فيما يلي:

• **الاتجاه المهاري:** ويقصد به أننا نعلم اللغة العربية لتلاميذ الصفوف الأولية على أنها مهارات لغوية تؤدي بدقة وتلقائية، بدلاً من أن ندرسها لهم على أنها فروع لغوية تركز على تزويدهم بالمعلومات والمعارف اللغوية - فقط - دون توظيفها.

ويؤكد الاتجاه المهاري على تعليم اللغة العربية باعتبارها أربعة فنون أو أربع مهارات رئيسة هي: الاستماع - والكلام (التحدث) - والقراءة والكتابة، وأن نعلم مع هذه المهارات القواعد النحوية، والصرفية التي تضبط استخدام هذه المهارات وتضمن استخدامها صحيحاً وفقاً لنظام اللغة.

• **الاتجاه التكاملي:** يعدّ هذا الاتجاه مكماً للاتجاه المهاري السابق، حيث يركز الاتجاه التكاملي على تعليم مهارات اللغة بوصفها وحدة واحدة متكاملة، لأن المهارات اللغوية مترابطة ترابطاً وثيقاً، وهذا الترابط ينبغي أن يظهر جلياً في أثناء تعليم اللغة، فتنمية أي مهارة لغوية من المهارات الأربع يعني

تنمية المهارات الأخرى، فليس تعليم الاستماع بمغزل عن المهارات الأخرى، وكذا الكلام والقراءة والكتابة؛ لذا ينبغي أن تتربط هذه المهارات وتتكامل ويتم تعلمها بوصفها وحدة واحدة، ويكون الدرس اللغوي مجالاً لتنمية المهارات اللغوية كافة.

• **الاتجاه الوظيفي:** ويعدّ هذا الاتجاه متمماً للاتجاهين السابقين، فإذا كان الاتجاه المهاري، يركز على ضرورة تعليم اللغة العربية على أنها مهارات لغوية وليست فروعاً لغوية، والاتجاه التكاملي يركز على ضرورة تعليم اللغة على أنها وحدة واحدة وكلّ متكامل، وأن مهاراتها مترابطة مع بعضها بعلاقات تأثير وتأثر، فإن الاتجاه الوظيفي في تعليم اللغة العربية يركز على أننا لا نعلم تلاميذ الصفوف الأولية كل المهارات اللغوية، وإنما نعلمهم المهارات اللغوية التي تتناسب مع إمكانياتهم وقدراتهم، والمهارات التي يحتاجون إليها في المواقف الحياتية التي تضطربهم إلى استخدامها؛ وبذا يصبح تعلم اللغة تعلماً وظيفياً، وليس شهادة أو حلية على صدور هؤلاء التلاميذ. ومن هنا على المدرسة أن تهئّ المناخ المناسب؛ لتصبح مركزاً يتخذ من الحوار ومحورية الطالب قاعدة للتطوير أو التغيير، ويصير تعليم الطلاب وتدريبهم على كيفية التفاعل مع الأحداث المحلية والعالمية جزءاً من المنهاج وتصبح اللغة وتعليمها في إطار وظيفي في ظل هذا المناخ أداة للتعبير، والتطوير، وفهم المقروء والمكتوب والمسموع، وتصبح ممارسة اللغة ممارسة حياتية في مواقفها التطبيقية، والشفهية غاية من غايات المدرسة، ووسيلة لتحقيق التكيف.

وحتى نصل إلى ذلك كله ينبغي أن نوجه أنظارنا إلى التطوير في مناهج اللغة العربية، وفق معطيات الحياة، ومتغيراتها وهذا لا يكون إلا بإيلاء الجانب اللغوي مساحة مرئية؛ لأن اللغة أصل التفاعل، فـ «التطوير يعني تخطيط الفرص التعليمية التي تستهدف إحراز تغيرات بعينها في الشيء المستهدف، وعليه فإن التطوير هو امتداد وتعزيز رأسي صاعد، أو تحول كيفي يفضي إلى نشوء أنماط وأشكال وعلاقات جديدة ولغة وفكر جديد».

تأسيساً على ما تقدم فإن تطوير المنهج عملية تهدف تحسين ما أثرت تقويم المنهج حاجته إلى تعديل مضمونه بالإضافة أو الحذف، وما أظهرته المؤشرات من ضرورة تغيير جميع أو بعض عناصر المنهج، لرفع مستوى كفايته بما يسهم في تحقيق الأهداف المنشودة.

ومن الرؤى المستقبلية التي ينبغي أن تراعى جوانبها في تطوير مناهج اللغة العربية في مدارس التعليم العام بما يناسب الوسائل الجديدة، ما يأتي:

- تضمين مناهج اللغة العربية وكتبها التدريبات اللغوية الحياتية، والمقصود بالتدريب اللغوي الحياتي

«نص أدبي أو تطبيق لغوي تشكل في عبارة أو عبارات أو سؤال، ويمثل سلوكاً لغوياً يتضمن موقفاً حياتياً وظيفياً وفق ما يقتضيه الحال والمقام، ويستخدمه الطالب في شؤون حياته؛ ليعبر من خلاله عن مكوناته النفسية وحاجاته الوظيفية، موظفاً إحدى مهارات الاتصال اللغوي، المنطوقة أو المكتوبة، أو يوجه الطالب للقيام بسلوك محدد، ويمثل هذا التطبيق في النص: عبارة أو فقرة لغوية تعرض موقفاً حياتياً أو سؤالاً يتضمن تطبيقاً حياتياً ويحفز الطلاب لتمثله في مواقفهم الحياتية ومن أمثله: الوصف والمحادثة، والإلقاء، وتوظيف الحكم والأمثال، والتفاوض، وفض النزاعات، والتلخيص والاعتذار، والمكالمات الهاتفية، والتعريف بالنفس وبالأخرين، وكتابة العقود وتدوين المذكرات.

- إنَّ مهمة التداول اللغوي هي المنتج الأول للملكة التعبيرية الإبداعية وهي البذور الأولى في الانتقال بالطلاب من مجرد الاتصال إلى الإنتاج الإبداعي فالتواصل التلقائي يولد الإحساس بعمق التعبير ويؤسس للطاقة الشعرية الإبداعية.
- توظيف وتعميق استراتيجي للمحادثة، والسرود القصصي في التدريس في مراحل التعليم العام تعزز من قدرة الطلاب على الاتصال والتواصل مع فعاليات المجتمع المحلي مما يساعد في نمو قدراتهم، ومهاراتهم اللغوية، وتضمن المناهج مادة معرفية عن دور الأدب في حياة الإنسان.
- بذل المزيد من الاهتمام بالمطالعة الإضافية واعتمادها في جميع مراحل التعلم، فالمطالعة الإثرائية جانب مهم من جوانب العملية التعليمية وعملية رئيسة لطلب المعرفة بشتى فروعها، ومجالاتها، لذلك وجب علينا الاهتمام بها ومنحها مزيد من العناية من خلال تفعيلها بالطريقة الصحيحة، والبحث عن وسائل تحفيز الطلاب عليها؛ لأن ذلك سيكون دافعاً قوياً على الإقبال عليها والاهتمام بها من قبل الطلاب، فحصة المطالعة الإثرائية يجب أن تنال الحظ الوفير من الاهتمام، بحيث تفعّل بصفة مستمرة بالوسائل المناسبة، وبالطرق النافعة، كما يجب قبل ذلك أن تتوافر المصادر المعرفية المتنوعة لدى الطلاب في عصر تنوعت فيه مصادر المعرفة، وأصبح من اليسير الوصول إليها وانتقاء ما يناسب منها، ومنحها الوقت المناسب الذي يحقق الأهداف المرجوة.
- تنشيط الجانب الوجداني في تعليم اللغة العربية، وتأثيره على التحصيل ودافع التعلم لدى مراحل التعليم العام.

لقد اكتشف العلم الدور الكبير الذي تلعبه العواطف والانفعالات في حياة الفرد، وقد أشار الباحثون إلى أن العاطفة مسؤولة بنسبة 80 ٪ عن نجاح الفرد في حياته، وأن القدرات الوجدانية لها دور أكبر من الذكاء المعرفي في سعادة الفرد ونجاحه في جميع جوانب الحياة. وبناءً على ذلك يرى التربويون التركيز في بناء شخصية المتعلم، وتكوينه على الجانب الانفعالي أو الوجداني باعتباره عنصراً مهماً من العناصر الأساسية في عمليات التربية والتعليم. والتعليم الوجداني من الأمور التي يجب الاهتمام بها كثيراً خاصة في المراحل الأولى من التعليم، فالطفل يدخل المدرسة، وقد تكونت لديه العديد من المشاعر والأحاسيس والعادات الانفعالية، وعلى المدرسة أن تقوم بغرس القيم والاتجاهات المقبولة، وتعزيز ما هو مقبول منها، وتغيير وتعديل ما هو غير مقبول. لذلك ينبغي اعتبار المكونات الوجدانية خلال عمليات معالجة المعرفة وتطويرها جزءاً من أساس المعرفة للمحتوى التعليمي. وإن إهمال المعلمين للجانب الوجداني أثناء تعليم مادة اللغة العربية «تخطيطاً وتنفيذاً وتقويماً» أدى ذلك إلى ظاهرة التفريط التحصيلي، وضعف دافع التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، فالجانب الوجداني، مصطلح عام جامع يشمل المشاعر والتذوق والاتجاهات والميول والقيم التي توجه سلوك الفرد، وتصرفاته، وتؤثر في ما يتخذه من أحكام وقرارات، وله مستويات تبدأ بالانتباه ثم الاستجابة ثم إعطاء قيمة، أو تقدير للأشياء ثم تنظيم القيم، ثم تمثيل القيمة في السلوك ومن مكونات هذا الجانب:

• **المشاعر:** وتشير إلى الجانب الحسي من الخبرة الانفعالية كالشعور بالدفع أو الراحة، وبذلك يمكن اعتبارها المكون الحسي للانفعال.

• **التذوق:** ويقصد به استمتاع المتعلم بما يدركه من موضوعات مادية، ومعنوية، وبالتالي شعوره بالسرور حيالها، وعليه فإن الذي يتذوق الطبيعة بما فيها من جمال النبات والحيوانات، فإنه يستمتع بقراءة النصوص العلمية المرتبطة بها أو يستمتع بالبرامج التي تتحدث عنها.

• **الاتجاهات:** شعور الفرد إيجابياً أو سلبياً نحو أمر ما، وبالتالي يعبر عن الموقف السلبي للمتعلم من قيمة ما، كأن يؤمن بالصدق، ويوافق عليه بشدة.

ومن هنا ينبغي توجيه أنظار مؤلفي ومطوري المناهج إلى ضرورة إبراز المناهج الدراسية بصفة عامة، واللغة العربية بصفة خاصة بالوجدانيات والاستعانة بها في عمليات تخطيط وبناء وتطوير المناهج لتنمية

الجانب الوجداني.

- الإفادة من الدراسات التربوية الحديثة ، في عرض محتوى بعض مواد اللغة العربية كان يربط بين النصوص والتذوق الأدبي. حيث أكد المتخصصون على أهمية التذوق الأدبي ، وذهبوا إلى أنه من أهم غايات الأدب حتى اعتبره بعضهم الفن الخامس من فنون اللغة العربية. وبرغم ما لدراسة الأدب والنصوص الأدبية والتذوق الفني من أهمية كبيرة فإن الواقع التعليمي ينطق بقصور في طرائق تدريس الأدب كما يكشف عن تدني مهارات التذوق لدى المتعلمين ويشير إلى غياب استراتيجيات التدريس التي تنمي الإبداع والإحساس بالجمال لدى الطلاب ، حيث يشير التربويون إلى غياب هذه الأهداف في ظل أساليب التدريس التقليدية. ويقول د. محمود الناقة : أما فيما يتصل بطرائق التدريس وطرقه وفنياته وإجراءاته فهو أمر لا خلاف ، على أن نقرر فيه أن تعلم اللغة العربية في المدرسة يفتقد الطرق الحديثة الفاعلة والفنيات والإجراءات التي تجعل من حصص اللغة العربية حصّة استماع باللغة استماعاً وحديثاً وقراءةً وكتابةً وإبداعاً وتذوقاً ؛ فإذا حرم الطالب من الاستمتاع بدرس اللغة العربية وليس من المقبول ألا تستمتع بدرس الأدب ، فإن ذلك يؤكد حاجة الأدب إلى طريق تدريس تجعل التلميذ يستمتع بالنص الأدبي ويتذوقه ، ففي مواجهة سيطرة طرق التدريس التقليدية القائمة على التلقين ، وتوجيه الفكر نحو إجابة محددة تبرز أهمية استخدام استراتيجية جديدة لتنمية مهارات التذوق الأدبي».

وقد دعت الدراسات السابقة إلى تطوير دراسة النصوص الأدبية ، وتجريب استراتيجيات تدريسية جديدة تجعل المتعلم إيجابياً متفاعلاً مع النص ، وينمي مهارات التذوق الأدبي لديه.

- الاهتمام بفن التلخيص ، حيث تتيح عملية التلخيص الفرصة أمام القارئ ؛ لتحديد الأفكار الرئيسة في النص المقروء ، وإحداث تكامل بين المعلومات المهمة في النص ، وذلك من خلال تنظيم العلاقات بينهما ، وإدراك هذه العلاقات وفي عملية التلخيص ثم اختصار شكل المقروء ، وإعادة إنتاجه في صورة أخرى عن طريق مجموعة من الإجراءات التي تبقي على أساسياته ، وجوهره ، واستبعاد غير المهم.

وعلى المعلم أن يبين لطلابه أن القارئ يمكنه تلخيص المقروء بشكل جيد من خلال : -

- تأكيد استخدام تعبيرات الطلاب لا الاقتباسات.

- تحديد الفترة الزمنية للتلخيص وكذلك تحديد عدد الكلمات التي لا ينبغي تجاوزها في

الملخص.

- إتاحة الفرصة للتلاميذ كي يناقشوا ملخصاتهم وفق معايير محددة.
- حذف المعلومات غير الضرورية وكذلك المكررة.
- التركيز على الأفكار الرئيسة.
- التوسع في تعليم الخط العربي لكل الصفوف.
- تعليم الخط بشكل واسع يعود التلاميذ صفات خلقية وتربوية مهمة، يعلمهم التمعن، ودقة الملاحظة عن طريق المضاهاة بين ما يكتبونه والأصل، ويربي عندهم قوة الحكم، فإذا ترتب اعتادوا الإذعان للحق، وبتكرار الكتابة وكثرة التدريب، يعتادون الصبر، ويعلمهم الخط النظافة وسرعة النقد، والسيطرة على حركات اليد والتحكم في الكتابة، والخط مظهر جمال ينمي الذوق، ويساعد في تعليم التنسيق في الكتابة، ويساعد على الموازنة، وسلامة الحكم، والعدل في التقدير، ويعود النظام.
- الاهتمام بالأنشيد القومية والوطنية والمسابقات الشعرية والخطابية وذلك من خلال التركيز على الأنشطة اللغوية غير الصفية.
- تُعد الأنشطة المدرسية ومنها - اللغوية - مصدراً مهماً لدافعية الطالب إلى التعلم، ذلك أن الإنسان يتعلم الشيء الذي يعمل به ويمارسه بحب، والتعلم يثبت عن طريق العمل؛ ولذا فإن الأنشطة التي يمارسها الطالب تسهم في زيادة الدافعية والرغبة في التعلم.
- أيضاً من الرؤى المستقبلية لتطوير مناهج اللغة العربية استثمار جهود المجامع العلمية واللغوية في تحديد مفهومات المفردات والمصطلحات الأدبية واللغوية في الكتب المقررة.
- وضع اختبارات غير تقليدية وغير معتمدة على الحفظ والاسترجاع، والاعتماد على التعلم التعاوني الذي يؤكد على التماسك الجماعي، وتكامل المواهب والملكات.

والحمد لله الذي بنعمته تتم الصالحات...

أهم المصادر والمراجع

- تطوير المناهج الدراسية بين الأصالة والمعاصر، المجلد الثاني، د. محمود الناقه ود. أحمد شلبي، ود. جمال عطية، الجامعة المصرية للمناهج وطرق التدريس.
- دليل ممارسة التدريس، تأليف: لويس كوهين، لورانس ماينون، كيث موريسون، ترجمة د. محمد محمد سالم، النشر العلمي والمطابع، جامعة الملك سعود 1430 هـ - 2010 م.
- طرق تدريس فنون اللغة العربية، د. نجلاء يوسف حواس، الجزء الأول، الطبعة الأولى، رمضان 1430 هـ - أيلول/سبتمبر 2009.
- فصول في تدريس اللغة العربية (ابتدائي - متوسط - ثانوي) د. حسن جعفر الخليفة، الطبعة الرابعة، 1425 هـ - 2004 م، مكتبة الرشد.

أهم المجالات العلمية

- تطوير مناهج اللغة العربية للصفوف الأولية في ضوء المستويات المعيارية للغة العربية والاتجاهات الحديثة لتعليمها، إعداد د. إبراهيم الديبان، ود. وحيد السيد، ود. مختار عبد الخالق، مجلة الثقافة والتنمية، العدد 48، أيلول/سبتمبر 2011.
- تنشيط الجانب الوجداني في تعلم اللغة العربية وتأثيره على التحصيل، ودافع التعلم لدى التلاميذ ذوي التفريط التحصيلي بالمرحلة الابتدائية، مجلة القراءة والمعرفة، مصر، عدد 114، 2011، ص 77- 153.
- تقويم نشاطات التعلم في مقرر الدراسات الأدبية في التعليم الثانوي في ضوء مهارات التذوق الأدبي اللازمة للطلاب، مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية، السعودية، مج 3، ع 2، (2011)، ص 111 - 204.
- تقويم تدريبات اللغة الحياتية في كتب (لغتنا العربية) للمرحلة الأساسية الأولى في الأردن، مجلة جامعة النجاح للعلوم الإنسانية، فلسطين، مج 25، ع 3، 2011، ص 543- 574.
- استراتيجية تربوية لتطوير المناهج الدراسية في قسم اللغة العربية، كلية الآداب، جامعة دي قار، مجلة آداب دي قار، العدد 3 المجلد 1، أيار/مايو 2011، د. سعيد الأسدي، ص 6.

جودة مخرجات التعليم العالي في ظل نظام الـ LMD

أ. رحايلية سيف الدين

جامعة ، سوق اهراس / الجزائر.

rehailia.seifeddine@gmail.com

د. فاطمة الزهراء طلحي

جامعة ، سوق اهراس / الجزائر.

Fatmazohra.talhi@yahoo.fr

الملخص

يمثل التعليم العالي أهم دعائم تطوير المجتمعات البشرية وأدوات النهوض بها وذلك لما يحتله من مكانة في تهيئة وإعداد الأطر الفنية والعلمية المؤهلة لتحقيق التنمية الاقتصادية والاجتماعية. إضافة إلى دوره في صناعة المعرفة والعلم ونشرها، وإن اعتماد نظم الجودة في التعليم الجامعي ما هو إلا استجابة لمتطلبات المجتمع وتحفيز الإبداع وإجراء البحوث العلمية لتحقيق التنمية المستدامة خدمة للمجتمع البشري.

نهدف من خلال بحثنا هذا تسليط الضوء على أحد أهم مكونات نظام التعليم الجامعي «المخرجات»، والهدف من ذلك هو قياس جودة مخرجات التعليم العالي وتحديد نقاط القوة والضعف فيها.

Abstract

The education idealizes high more important supports development of the human societies and instruments of the rise in her and that for what occupies him from standing in preparing and preparation of the artistic and scientific qualified frames to achieve the economic and social development .In addition to his role in industry defined and the science and spreading her ،and that accreditation composition of the goodness in the college education what is except response for requirements gathered and catalysis of the excellence and measure of the scientific researches to achieve the lasting development service for the human society .Aim through searched this mastery of the light on one more important of formed of education system academic “the directors ،”and the goal

thereof he measuring goodness directors of the high education and specification points of the force and the multiple in her.

مقدمة

في إطار التوجه نحو العولمة وتأثيراتها المحتملة على التعليم العالي خاصة فيما يتعلق بترسيخ مفاهيم التنافسية في الأسواق المفتوحة، وما ستفرضه هذه الظاهرة من معايير لجودة المؤسسات وبرامجها ليس على المستوى الوطني فحسب بل على المستوى العالمي، فإن عدم الاهتمام بجودة البرامج والمؤسسات على المستويات الوطنية قد يؤدي إلى تهميش هذه المؤسسات وربما اندثارها كلياً تحل محلها مؤسسات التعليم العابرة للحدود كما يحدث حالياً في بعض الدول العربية مثل دولة قطر الشقيقة حيث يوجد فيها جامعة وطنية واحدة وأكثر من ست جامعات وافدة. وتبرز أهمية هذا في أن خريجي التعليم العالي لن يتنافسوا على وظائف بمواصفات الأسواق المحلية الجزائرية بل بمواصفات الأسواق العالمية. وهذا يتطلب تغييراً جذرياً في محتوى المناهج وطرق التدريس والتدريب في مؤسسات التعليم العالي لضمان جودة عالية ومميزة لبرامج التعليم، يمكنها من منافسة الغزو الكبير للجامعات والمؤسسات العابرة للحدود لنظم التعليم الوطني.

أما فيما يتعلق بضمان جودة مخرجات التعليم العالي التي تشكل المحور الرئيس للنظام التعليمي في معظم دول العالم بشكل عام وفي الجزائر بشكل خاص، إذ يحرص متخذو القرار والقائمون على أنظمة مؤسسات التعليم العالي ممثلين بهيئة اعتماد مؤسسات التعليم العالي على تطوير أنظمة ضمان الجودة وتحديثها وفقاً للمعايير العالمية وتطبيقها على مؤسساتنا التعليمية، تنفيذاً للتوجيهات الملكية السامية التي ترى أن ضمان الجودة يعتبر حجر الأساس لمؤسسات التعليم العالي ويوفر أساساً حقيقياً للتنمية والمسائلة في النظام التعليمي في إطار نظام الجودة.

الإشكالية

تمثل مخرجات أي نظام الغاية الأساسية لوجوده، وتعكس مخرجات التعليم العالي مدى متانة النظام التعليمي ومدى تطور أو تأخر المجتمع، وفي هذا البحث يتم التركيز على مجموعة من أهم مخرجات الجامعات الجزائرية، وإذا كانت مخرجات جامعاتنا لم تبلغ مستوى الطموح في مقاييس الجامعات العالمية، فهل تحظى بالمكانة المرموقة في مؤسسات سوق العمل الجزائري.

على ضوء ما ذكر سابقاً من معطيات تتمحور إشكالية البحث على النحو التالي:

هل تمتلك مخرجات التعليم العالي في الجزائر مقومات الجودة التي تؤهلها لإشباع حاجات

ومتطلبات سوق العمل؟

أهمية البحث

تتضح أهمية هذه الدراسة من خلال ما يلي :

- تسليط الضوء على واقع جودة مخرجات التعليم العالي وإبراز أهميتها في تحقيق فرص العمل للمستفيدين.
- مدى ملائمة جودة مخرجات التعليم لحاجات ومتطلبات سوق العمل.
- الاستفادة من المعلومات الراجعة (من المستفيدين) واستثمارها في ضمان جودة التعليم العالي.

تقسيمات البحث

للإجابة على إشكالية الدراسة قسمنا البحث إلى المحاور التالية :

أولاً : الجودة والتعليم العالي.

ثانياً : التعليم العالي في الجزائر ومؤشرات الجودة.

ثالثاً : جودة مخرجات التعليم العالي في الجزائر في ظل نظام ال LMD

أولاً : مدخل مفاهيمي للجودة والتعليم العالي

1- مفهوم الجودة

يمكن تعريف الجودة لغة بأنها: جاء في معجم المعاني الجامع أن الجودة تعني كون الشيء جيداً، وفعلها الثلاثي جاد وأشار ابن منظور في لسان العرب أن الجيد: نقيض الرديء، وجاد الشيء جودّه، وجودّه: أي صار جيداً، وقد جاد جودّه وأجاد أي أتى بالجيد من القول والفعل.

والجودة كمصطلح مشتقة من الكلمة اللاتينية (Qualities) والتي تعني «طبيعة الشيء ودرجة صلاحه، ونقلاً عن معيار الأيزو iso 8402 الصادر سنة 1986 فقد عرفت الجودة بأنها: مجموع الصفات والخصائص للسلعة أو الخدمة التي تؤدي إلى إشباع حاجيات معلنة أو مفترضة»⁽²⁾

أما الجودة الشاملة كما عرفها معهد الجودة الفيدرالي بأمريكا بأنها: «شكل تعاوني لأداء الأعمال يعتمد على القدرات المشتركة لكل من الإدارة والعاملين، بهدف التحسين المستمر في الجودة والإنتاجية وذلك من خلال فرق العمل»⁽³⁾

2- مفهوم التعليم العالي

لطالما كان هناك خلط بين مصطلحي التربية والتعليم وإزالة اللبس عنهما نقدم تعريف لكل منهما:

التربية: مصطلح يشير في معناه الواسع إلى الطرق التي يكتسب بها الناس المهارات والمعارف التي يتوصلون بها إلى الفهم الصحيح للعالم وللناس ولأنفسهم.

تشير كلمة التعليم إلى جزء من عملية التربية، ذلك الجزء الخاص بالمحتوى وبالمهارات التي يجب أن يكتسبها الجيل النامي أو هي: «ترتيب وتنظيم للمعلومات لإنتاج التعلم، ويتطلب ذلك انتقال المعرفة من مصدر إلى مستقبل، وتسمى هذه العملية بالاتصال». حيث نجد أن التعليم هو جزء من التربية.⁽⁴⁾

التعليم العالي: «فهو كل أنواع الدراسة، التكوين أو التكوين الموجه التي تتم بعد المرحلة الثانوية على مستوى مؤسسة جامعية أو مؤسسات تعليمية أخرى معترف بها كمؤسسات للتعليم العالي من قبل السلطات الرسمية للدولة تستجيب لتحديات العولمة والمجتمع».⁽⁵⁾

وحسب المادة الثانية من القانون رقم 99-05 المؤرخ في 04 أفريل سنة 1999 المتضمن القانون التوجيهي للتعليم العالي «كل نط للتكوين يقدم على مستوى ما بعد الثانوي من طرف مؤسسات التعليم العالي، كما يمكن أن يقدم تكوين تقني من مستوى عال من طرف مؤسسات معتمدة من طرف الدولة».⁽⁶⁾

وتختلف تسميات هذه المؤسسات التعليمية، فهناك: الجامعة، الكلية، الأكاديمية.. فالجامعة أعلى مؤسسة معروفة في التعليم العالي وتطلق أسماء أخرى على الجامعة والمؤسسات التابعة لها، مثل: الكلية، المعهد، الأكاديمية، المدرسة العليا، وهذه الأسماء تسبب اختلاطاً في الفهم لأنها تحمل معاني مختلفة من بلد لآخر.

3- الجودة في التعليم العالي

يقصد بالجودة في التعليم النوعية الجيدة منه، أي تهيئة خريجين قادرين على التكيف والتعامل بفاعلية مع متطلبات العمل وكذا الاستجابة لتوقعات جميع الأطراف سواءً من داخل الجامعة أو خارجها.

ويمكن تعريف ضمان الجودة بأنه: «القوة المرشدة وراء نجاح أي برنامج أو نظام أو مقرر دراسي، وهذا الأمر يستدعي أن تندمج آلياتها في جميع نشاطات المؤسسة التعليمية، وأن هدف ضمان الجودة هو دائماً تفادي وقوع الأخطاء ومنع الفشل» وتتحقق هذه العملية من خلال: توفير أدوات العمل المناسبة للأساتذة والطلبة ووضع مقررات دراسية تتماشى وتوجهات الجامعة والمجتمع ككل، إضافة إلى استخدام المناهج العلمية الحديثة للتدريس.

4- **مؤشرات الجودة في التعليم:** هناك العديد من وجهات النظر للعديد من الباحثين يمكن تلخيصها في⁷:

جدول رقم 1: مؤشرات الجودة في التعليم

مؤشرات الجودة في جامعة فلوريدا الأمريكية	مؤشرات الجودة لإيرفاي لي (1999)	مؤشرات الجودة لألبرت (1990)
التقدم العلمي	مؤشرات أكاديمية عامة	الهيكل التنظيمي
النواتج العلمية	الثقة بالمؤسسة التعليمية	البيئة المحيطة
بقاء المتعلم مدة كافية لتحقيق الأهداف	الخدمات المقدمة	المدخلات
العملية	المؤشرات التنظيمية	العمليات
انتقاء الطلبة		المسؤولية
تخطيط البرنامج التوجيهي		التمويل
المناهج والتدريس		الإصلاح التعليمي
تنمية هيئة التدريس		الفعالية الادارية للعملية التعليمية
		فعالية التدريس
		الإنجازات والنتائج المحققة

المصدر: الوافي الطيب، نظام التعليم العالي في الجزائر ورهانات الجودة، مداخلة مقدمة ضمن فعاليات المؤتمر الدولي حول تكامل مخرجات التعليم مع سوق العمل، جامعة البلقاء، 28 أفريل/01 ماي 2014، ص3.

ثانياً: التعليم العالي في الجزائر

1- **مراحل تطور التعليم العالي في الجزائر:** مر التعليم العالي في الجزائر بعدة مراحل تتمثل في:

1-1 **مرحلة الاستقلال سنة 1962:** بعد الاستقلال لم تكن الجزائر تملك سوى جامعة واحدة فقط وقد كانت فرنسية منهجاً وبرنامجاً وإدارة وفكراً وطريقة ولغة وهدفاً، وقد كانت تضم أربع كليات (الآداب والعلوم الإنسانية، الحقوق والعلوم الاقتصادية، العلوم الفيزيائية، الطب والصيدلة)، كما تم

إنشاء جامعة وهران سنة 1966، وجامعة قسنطينة سنة 1967، ثم جامعة العلوم والتكنولوجيا في العاصمة وجامعة العلوم والتكنولوجيا في وهران وجامعة التكنولوجيا في عنابة أما بالنسبة لمراحل الدراسة التي ظلت تسير على النظام الاستعماري فهي كما يلي:

- مرحلة الليسانس 3 سنوات.
- شهادة الدراسات المعمقة (سنة واحدة).
- شهادة الدكتوراه درجة ثالثة (على الأقل سنتين).
- شهادة دكتوراه دولة (وقد تصل مدة تحضيرها إلى خمس سنوات).⁽⁸⁾

1- 2- **مرحلة الإصلاح سنة 1971:** تتميز هذه المرحلة باستحداث وزارة متخصصة بالتعليم العالي والبحث العلمي، وبإصلاح التعليم العالي سنة 1191، حيث يتمثل هذا الإصلاح في تقسيم الكليات إلى معاهد مستقلة تضم الأقسام المتجانسة، واعتماد نظام السداسيات محل الشهادات السنوية، كما أجريت التعديلات التالية على مراحل الدراسة الجامعية:

• **مرحلة الليسانس:** ويطلق عليها أيضا تسمية مرحلة التدرج، وتدوم أربع سنوات، أما الوحدات الدراسية فهي المقاييس السداسية.

• **مرحلة الماجستير:** وتسمى أيضا مرحلة ما بعد التدرج الأولى، وتدوم سنتين على الأقل. وتنقسم إلى فترتين الفترة الأولى مجموعة من المقاييس النظرية بما فيها التعمق في منهجية البحث، أما الفترة الثانية فتستغل في إعداد بحث يقدم في صورة أطروحة للمناقشة.

• **مرحلة الدكتوراه علوم:** ويطلق عليها تسمية مرحلة ما بعد التدرج الثاني وتدوم حوالي خمس سنوات من البحث العلمي.

كما أضيفت في البرامج الجامعية الأشغال الموجهة والتطبيقات الميدانية، إضافة إلى فتح مجموعة من المراكز الجامعية في عدة ولايات لمواجهة الطلب المتزايد على التعليم العالي، وتميزت هذه المرحلة بوضع الخريطة الجامعية سنة 1984، بهدف تخطيط التعليم العالي إلى آفاق سنة 2000، في ضوء احتياجات الاقتصاد بقطاعاته المختلفة، حيث عمدت الجامعة إلى تحديد الاحتياجات من أجل تلبيتها، وتحقيق التوازن من حيث توزيع الطلبة على التخصصات التي تحتاجها السوق الوطنية للعمل كالتخصصات التقنية، والتقليل من التوجيه إلى بعض التخصصات كالحقوق والطب، كما تم بموجب الخريطة الجامعية تحويل معاهد الطب إلى معاهد وطنية مستقلة.⁽⁹⁾

1- 3- مرحلة الإصلاح البيداغوجي سنة 2004: من خلال الاختلالات الواقعة في النظام القديم وعدم مسابقتها للتطورات العالمية قررت الوزارة تنفيذ إصلاحات عميقة في نظام التعليم العالي سنة 2004، وسيتم التطرق بمزيد من التفصيل لهذه الإصلاحات في المحور القادم.

2- إحصائيات عن التعليم العالي في الجزائر: تضم الشبكة الجامعية الجزائرية سبع وتسعون (97) مؤسسة للتعليم العالي، موزعة على ثمانية وأربعون (48) ولاية عبر التراب الوطني، وتضم ثمانية وأربعون (48) جامعة، عشرة (10) مراكز جامعية وعشرون (20) مدرسة وطنية عليا وسبع (7) مدارس عليا للأساتذة واثنى عشرة (12) مدرسة تحضيرية وأربع (4) مدارس تحضيرية مدمجة وأربع (4) ملحقات، وتضم الجامعة الجزائرية حوالي مليون طالب جامعي.

كما يتواجد (11) مركز بحث في مجالات مختلفة مثل: الطاقات المتجددة والبيوتكنولوجيا والإعلام الآلي والاقتصاد، و(4) وحدات بحث و(3) وكالات بحث موزعة على التراب الجزائري في مختلف التخصصات التقنية والعلمية.⁽¹⁰⁾

ثالثاً: جودة مخرجات التعليم العالي في ظل نظام LMD

1- ماهية نظام LMD: ل.م.د أو (ليسانس، ماستر، دكتوراة) هو نظام للتعليم العالي بدأ العمل به تدريجياً في الجزائر منذ سبتمبر 2004، حيث يسمح للطالب بتحضير ثلاث شهادات:

- شهادة الليسانس: يتم الحصول عليها بعد إتمام 6 سداسيات بنجاح أي 3 سنوات.
- شهادة الماستر: تحضر في مدة سنتين بعد الليسانس وهي مرحلة تعميق المعارف في التخصص.
- شهادة الدكتوراة: آخر شهادة مخصصة لحاملي شهادة الماستر الراغبين في تعميق دراستهم، تحضر في المختبر أو مركز البحوث لمدة ثلاث سنوات على الأقل، ويعد نظام ل.م.د نظام معروفاً عالمياً ومتبع في العديد من الدول،⁽¹¹⁾ والشكل التالي يوضح ماهية هذا النظام:

شكل رقم 1: ماهية نظام ل.م.د

المصدر: من إعداد الباحثين بالاعتماد على المعلومات السابقة

2- أهداف ومزايا نظام (LMD): يهدف نظام LMD عند تطبيقه للتخلص من بعض عيوب النظام السابق مثل طول فترة تخرج الطلبة وعدة تكيف مخرجات الجامعة مع مستجدات سوق العمل، ويمكن تلخيص أهداف ومزايا النظام الجديد في الجدول التالي:⁽¹²⁾

جدول رقم 1: أهداف ومزايا ل.م.د.

مزايا نظام ل.م.د.	أهداف نظام ل.م.د.
تمكين طالب السنة أولى من التأقلم مع الحياة الجامعية والتعرف بشكل تدريجي على التخصصات والفروع المتاحة.	توحيد مستويات التعليم العالي إلى ثلاث مستويات رئيسية.
يجيز للطلاب التحول من مسار إلى آخر بيسر دون أن يفقد ما اكتسبه من أرصدة تعليمية.	تمكين الطلبة من اختيار مسالك التكوين الملائمة لقدراتهم وحسب رغباتهم.
يتيح للطلاب المتفوق مواصلة دراسته في الماستر والدكتوراه.	توحيد التكوين الجامعي على المستوى الدولي.
يخفف من شروط الانتقال من سداسي لآخر.	سهولة تنقل الطلبة من مسار إلى آخر.
يقرب الطالب من الأستاذ والإدارة ويعزز قنوات الاتصال.	فتح الجامعة والتكوين على العالم.
	اكتساب أكبر قدر من المعارف العلمية والتقنية.

المصدر: سميحة يونس، البحث عن الجودة في نظام ل.م.د، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة بسكرة، عدد 34/35، 2014، ص ص 67- 68.

3- **خلايا ضمان الجودة في التعليم العالي في الجزائر:** في إطار توجه الجامعة الجزائرية نحو تطبيق ضمان الجودة، وبعد اعتماد هيئات وطنية مثل (CNE AND CIAQUE) تم اعتماد ادوات ووسائل على مستوى المؤسسات سميت بـ: «خلايا ضمان الجودة» كلفت بالمساهمة في بناء وتطوير هذا النظام على مستوى كل مؤسسة.

3- 1- تنظيم خلية ضمان الجودة

هي هيئة تابعة لرئيس الجامعة، تتشكل من اعضاء يمثلون مختلف المكونات والهيئات البيداغوجية والإدارية للمؤسسة، ويعين مسؤول لهذه الخلية من طرف رئيس الجامعة، وتقوم الخلية بإعداد قانون داخلي لها وبرنامج سنوي ينظم عملها.

3- 2- مهمة وادوار خلية ضمان الجودة

الدور الأساسي لخاليا الجودة هو المساهمة في تطبيق إجراءات نظام ضمان الجودة، وتندرج ضمن هذه المهمة مجموعة من الأدوار (تنفيذ، متابعة، تقييم، تكوين، إعلام، واتصال)، المرتبطة بإجراءات وعمليات وأهداف هذا النظام على مستوى المؤسسة، وفيما يلي اهم أدوار خلايا ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي في الجزائر: ⁽¹³⁾

- تعد الخلية بمثابة الواجهة بين المؤسسة الجامعية والهيئات الوطنية للتقييم؛

• تضمن متابعة برنامج العمل الوطني في ضوء التحسين المستمر لجودة برامج التكوين ، الحث ، العمل المؤسساتي ؛

• تقوم بتنظيم عمليات إعلام حول مهامها ، وتحسيس حول النتائج المتنتزة من تطبيق نظام الجودة ؛

• تقود عملية التكوين المستمر لأعضائها في مجال ضمان الجودة ؛

• تنشر تقارير عملها السنوي على موقع الجامعة الإلكتروني.

4- واقع نظام LMD وتحقيق الجودة في الجزائر: تم إنشاء خلايا ضمان جودة التعليم العالي في

ماي 2008 تضم مجموعة من الأساتذة والمهندسين والإداريين وقد تم زيادة صلاحيات هذه اللجنة عند تطبيق نظام LMD وتتمثل مهمتهم الأساسية في: ⁽¹⁴⁾

• تطوير قطاع التعليم العالي.

• توفير التمويل الكافي للعملية التعليمية وفقاً للخطط الاستراتيجية المرسومة.

• بناء هيكل تنظيمي فاعل وتوفير الدعم الكافي لعمل هذا الهيكل بمرونة وفاعلية.

• اعتماد المناهج التعليمية الجامعية المناسبة والمصممة بصورة جيدة تحقق المستوى المطلوب من الجودة.

• توفير طاقم تدريس بالجامعة على مستوى كاف وعال من الكفاءة في التدريس ، واعتماد سياسات تحفيزية مناسبة.

• اختيار المادة العلمية الفاعلة والمناسبة وعدم الاكتفاء بالكتب المقررة فقط.

• توفير مناخ تعليمي آمن ومستقر.

• مراقبة التطورات الحاصلة في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصال.

• إيجاد ارتباط مؤسسي وقانوني بين الجامعة والقطاعات الحيوية في البلاد.

• اعتماد نظام اختبارات على درجة عالية من المصدقية والموثوقية.

• توفير الوقت الكافي لعملية التوجيه والإرشاد.

5- معوقات تحقيق الجودة في التعليم من خلال نظام ل.م.د: رغم الجهود والموارد الموفرة لهذا

النظام إلا أنه يواجه العديد من الصعوبات تتمثل في :

• غياب ثقافة الجودة في التعليم العالي لدى الأسرة الجامعية.

- بعض التخصصات من مخرجات الجامعة لا تتناسب وسوق العمل.
- نقص في التأطير مقارنة بالمعدلات العالمية.
- نقص التمويل بالنسبة للبحث العلمي.
- ضعف العلاقة بين الجامعة ومحيطها الخارجي.
- عدم وضع معيار واضح لقياس جودة مخرجات الجامعة.

خلاصة

من خلال هذه الورقة البحثية تم التطرق لمفهوم الجودة في التعليم العالي وكذا معايير وشروط تحقيقها، كما تطرقنا لمفهوم الجودة الشاملة وتطبيقاتها في التعليم العالي. وبالرجوع إلى الجزائر فقد انتهجت النظرة الفرنسية في بناء وتسيير مرافق التعليم العالي ومرت بعدة إصلاحات بغرض تكييف مخرجات الجامعة مع متطلبات المجتمع وسوق العمل. وجاء تطبيق نظام ل.م.د كرد فعل عن المشاكل التي كان يعانيها النظام السابق لكن ورغم الإيجابيات التي جاء بها النظام إلا أن هناك العديد من المعوقات التي تحول دون الوصول إلى الأهداف المسطرة وتحقيق الجودة في التعليم بالصورة المأمولة.

- 1- <http://www.almaany.com/ar/dict/>الجامع المعاني معجم
- 2- Vilas Baged, Total Quality Management, Technical Publications Pune, India, 2008, p 02.
- 3- Edward Sallis, Total quality Management in Education, Routledge, 3ed, USA, 2002, p 17.
- 4- نوال نور، كفاءة أعضاء هيئة التدريس وأثرها على جودة التعليم العالي، مذكرة لنيل شهادة الماجستير، جامعة منتوري قسنطينة، كلية العلوم الاقتصادية، 2012، ص09.
- 5- James Forest & Philip Altbach, International Handbook of Higher Education, SPRINGER, UK, 2007, P213.
- 6- الجريدة الرسمية الجزائرية، عدد51، سنة2003، ص4.
- 7- الوافي الطيب، نظام التعليم العالي في الجزائر ورهانات الجودة، مداخلة مقدمة ضمن فعاليات المؤتمر الدولي حول تكامل مخرجات التعليم مع سوق العمل، جامعة البلقاء، 28أفريل/01ماي2014، ص3.
- 8- لرقط علي، إمكانية تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي بالجزائر، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير، جامعة باتنة، كلية العلوم الإنسانية، 2009، ص66.
- 10- <https://www.mesrs.dz> موقع وزارة التعليم العالي والبحث العلمي.
- 11- وزارة التعليم العالي، الدليل العلمي والمنهجي لنظام ل.م.د، ديوان المطبوعات الجامعية، 2011، ص13.
- 12- سميحة يونس، البحث عن الجودة في نظام ل.م.د، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة بسكرة، عدد35/34، 2014، ص ص67-68.
- 13- القرار الوزاري رقم 167 المؤرخ في 31 ماي 2010المتضمن تشكيل اللجنة الوطنية لتطبيق نظام ضمان الجودة في التعليم العالي في الجزائر. CIAQUE.
- 14- شريط كمال، دور الإصلاحات الجامعية في الجزائر في تحسين التنسيق بين مخرجات التعليم العالي وسوق العمل.
http://confjo.jilwan.com/confjo2014/download2014.php?f=jalsa6/6_4.pdf

دور التربية البيئية في الوقاية من التلوث البيئي

د. شفيعة بليلي

المدرسة العليا للأساتذة، بوزريعة/ الجزائر.

b-chafiaa@hotmail.fr

الملخص بالعربية

تقرر حديثاً أن سبل علاج التلوث البيئي يكون بالعلم والتكنولوجيا، ويكون بسن القوانين ويكون بالتربية. فأهم مشكلة يطرحها بحثنا هي: كيف يمكن للتربية البيئية أن تساهم في الوقاية من التلوث البيئي في وطننا العربي؟ ولمعالجة هذه الإشكالية الرئيسية تناول البحث الإجابة عن الأسئلة التالية: ماهو التلوث، وماهي مخاطره، ماهي التربية البيئية وفلسفتها، ماهي أهدافها العامة والخاصة؟ وماهو دورها في حماية البيئة من التلوث؟

تكون التربية البيئية من أهم سبل معالجة التلوث البيئي والوقاية منه لأنها تستجيب وبكل فعالية للمشاكل المطروح وهذه الاستجابة نابعة من طبيعتها ومن فلسفتها وأهدافها العامة والخاصة. ولقد أعلن مؤتمر تبليسي الذي انعقد في عاصمة جورجيا بالاتحاد السوفياتي سابقاً سنة 1977، على مبادئها الأساسية التي ينبغي العمل بها في جميع دول العالم لأن البيئة محل اشتراك كل العالم ومحل تعاون جميع العلوم والمناهج.

إن تلوث البيئة كان نتيجة سلوك الإنسان غير الرشيد اتجاه البيئة، مما أدى إلى اختلال التوازن بين مكونات النظام البيئي. فالإنسان إذن هو مشكلة البيئة الأولى، لذا أصبح من الضروري أن يتجه الجهد إلى تربية الإنسان تربية بيئية لأن من خلالها يتم مايلي:

- الوعي والفهم العميق للمشكلات البيئية التي تواجه الجنس البشري وكيفية المساهمة في حل هذه المشكلات
- اكتساب الإنسان أو المتعلم المعارف والمهارات والعادات والتقاليد وحتى القيم وأنماط السلوك الإيجابية التي تساعد على التعامل مع مكونات النظام البيئي دون أن يكون هو أحد أسباب التلوث البيئي.

- التدريب على آداب السلوك البيئي مثل الحديث بصوت منخفض، وترشيد استخدام آلات التنبيه وعدم رمي الفضلات في غير مكانها المخصص وغيرها.
 - توضيح حتمية المحافظة على مصادر البيئة الطبيعية، وضرورة استغلالها استغلالاً رشيداً.
 - تضمين المناهج والمقررات الدراسية مشكلة التلوث البيئي والتعريف بأسبابها ومظاهرها وآثارها السلبية وحماية البيئة من التلوث.
- ويصعب على التربية أن تحقق هذه الأهداف، دون إعداد وتدريب المعلم الذي يستطيع أن يساهم مع غيره من وسائط التربية الأخرى كوسائل الإعلام المختلفة. ويتطلب ذلك أن تتناول برامج إعداد الطالب المعلم في كليات التربية، دراسة البيئة وطرق صيانتها والحفاظ على ثراوتها الطبيعية.
- هذا ويكون المنهج المتبع في هذا البحث المنهج التحليلي. أما عن الكلمات المفتاحية فهي: البيئة، التلوث، التربية البيئية، الوقاية، الوعي، المهارات.

الملخص بالإنجليزية

Recent report that the ways of environmental pollution treatment be science and technology, and have enacted laws and education have. the important problem posed by our research is: how environmental education can contribute to the prevention of environmental pollution in the Arab nation? . This major problem contain research to answer the following questions: What is pollution? What are the risks? What are the environmental education and philosophy? What are the general and specific objectives? And what is its role in protecting the environment from pollution

Environmental education is the most important ways to address environmental pollution and prevention because they respond very effectively to the problem at hand and this response stems from the nature and philosophy of public and private objectives. announced Tbilisi conference which was held in the capital of Georgia in union former Soviet 1977 on the basic principles which should work out in the All countries in the world because the environment replaced subscription all over the world and replace the cooperation of all science curricula.

The pollution of the environment was the result of human behavior is rational direction of the environment resulting in an imbalance between the eco-system components. then, is the first problem of the environment, so it's imperative that is heading the effort to human breeding environmental education because of which are the following:

- Deep understanding of environmental problems facing mankind, and how to contribut to solving these problems Gain or human knowledge, skills, customs and traditions of the learner and even positive values and patterns of behavior that help him deal with the environmental components of the system without being the one of the causes of environmental pollution.
- On etiquette environmental behavior, such as talking in a low voice, and rationalizing the use of horns and not to throw waste in unallocated and other place.
- Inevitability of conservation of natural resources, environment, and the need for rational exploitation of.
- Curricula and courses problem of environmental pollution and publicize their causes and manifestations and their negative effects and protect the environment from pollution.

It is difficult for education to achieve these objectives, without preparation and training of a teacher who can contribute with others from other modes of education as a means of different media. And requires that your address so that the student teacher in the colleges of education preparation

programs, the study of the environment and ways of maintaining and preserving the natural wealth the approach taken in this research is analytical approach. Key words are: environment, pollution, environmental education, prevention, awareness, skills

مقدمة

عاش الإنسان منذ وجوده على سطح الأرض في وفاق تام مع الطبيعة، ولكن هذا الامتياز أصبح اليوم نادراً. فمنذ اللحظة التي اختار فيها الإنسان أن يغير نمط عيشه بالاستفادة من تقدم العلم والتكنولوجيا وبدون أن يعير أي اهتمام لعواقب هذا الاختيار، تراكمت المشكلات تدريجياً إلى أن اتخذت في الكثير من الحالات أبعاد تدعو للتأمل. ومن بين هذه المشكلات مشكلة التلوث التي تنذر بكارثة عالمية، بحثت لأجل مواجهتها عدة مؤتمرات وندوات التي أكدت على سن القوانين التي تجرم وتعاقب المعتدين على البيئة، كما أكدت على تشجيع البحوث والتكنولوجيا التي يمكن الاستفادة منها لحل بعض مشاكل البيئة - خاصة التلوث - والحد منها. وعلى الرغم من أهمية هذه السبل، ونجاحاتها إلا أنها لا تكفي لتعليم الإنسان الإحسان إلى البيئة، واستثمارها أفضل استثمار وصيانتها من الدمار والحفاظ عليها من أجل الأجيال القادمة، فهذا لن يكون إلا بفضل التربية البيئية، لماذا؟ لأن تلوث البيئة كان نتيجة سلوك الإنسان غير الرشيد اتجاه البيئة مما أدى إلى اختلال التوازن بين مكونات النظام البيئي. فالإنسان إذن هو مشكلة البيئة الأولى، لذا أصبح من الضروري أن يتجه الجهد إلى تربية الإنسان تربية بيئية التي تكسبه الوعي والمعارف والمهارات والسلوكات الإيجابية التي تساعد على التعامل مع مكونات النظام البيئي دون أن يكون هو أحد أسباب التلوث البيئي.

ومنه فإن التربية البيئية من أهم سبل معالجة التلوث البيئي والوقاية منه لأنها تستجيب وبكل فعالية للمشاكل المطروحة وهذه الاستجابة نابعة من طبيعتها ومن فلسفتها وأهدافها العامة والخاصة. ولقد أعلن مؤتمر تبليسي الذي انعقد في عاصمة جورجيا بالإتحاد السوفياتي سابقاً سنة 1977 على مبادئها الأساسية التي ينبغي العمل بها في جميع دول العالم لأن البيئة محل اشتراك كل العالم ومحل تعاون جميع العلوم والمناهج.

ومن هنا كانت أهم مشكلة يطرحها بحثنا هي: كيف يمكن للتربية البيئية أن تساهم في الوقاية من التلوث البيئي في وطننا العربي؟ ولمعالجة هذه الإشكالية الرئيسية تناول البحث الإجابة عن الأسئلة التالية: ماهو التلوث؟ وماهي مخاطره؟ ماهي التربية البيئية وفلسفتها؟ ماهي أهدافها العامة والخاصة؟ وماهو دورها في حماية البيئة من التلوث؟

وكان المنهج المتبع في هذا البحث المنهج التحليلي، الذي تمت من خلاله تحديد المفاهيم التالية:
البيئة، التلوث، التربية البيئية، الوقاية، الوعي، المهارات.

تعريف البيئة

عرّفها مؤتمر استكهولم الذي عقد عام 1972 بأنها كل شيء يحيط بالإنسان، فالبيئة هي المحيط الذي يعيش فيه الإنسان وجميع الكائنات الحية ويشمل الهواء والماء والتربة والغذاء.⁽¹⁾
فالبيئة مليئة بالعناصر والمكونات والمخلوقات التي أوجدها الله لخدمة الإنسان، والإنسان أهم عامل حيوى في إحداث التغيير في البيئة المحيطة به، وقد ازداد هذا التغيير والتأثير بازدياد التقدم الصناعي والعلمي والتكنولوجي، وبازدياد حاجاته من الغذاء والكساء ووسائل العيش، ما نجم عنه ظهور العديد من المشكلات البيئية التي تهدد الإنسان أولاً ثم البيئة التي يعيش فيها ومن أمثلة هذه المشكلات: الاستنزاف، والتصحر، اختلال التوازن الطبيعي، والتلوث الذي يعد أولها وأهمها.
فما هو التلوث؟ وما هي أنواعه؟ وما هي مخاطره؟

تعريف التلوث

هو تغيير الحالة الطبيعية للأشياء، بخلطها بما ليس من ماهيتها فيكدرها ويضرها بما يعوقها عن أداء وظيفتها المعدة لها.⁽²⁾

أنواع التلوث ومخاطره

أولاً: تلوث الهواء

يعرّف تلوث الهواء بأنه الحالة التي يكون فيها الهواء محتويًا على غاز ثاني أكسيد الكربون بتركيزات أعلى من المستويات العادية.
لقد بدأ الإنسان في تلويث الهواء بإشعال النار بالمواد الخشبية والمواد العضوية من أجل إنتاج الطاقة للتدفئة وتشغيل المصانع، وفي عام 1920 م بدأ استخدام البترول وأصبحت الطاقة بالبترول تمثل حوالي 70٪ من مصادر الطاقة.

فمصادر التلوث أغلبها صناعية مثل مصانع الإسمنت والحديد، مصانع المواد الكيماوية، مصانع توليد الكهرباء، مصانع تكرير البترول، عوادم السيارات العادية، والسيارات الكبيرة التي تستعمل كميات من السولار وتسير في شوارع المدن والتي تبث فيها كميات هائلة من المواد الضارة مثل أول أكسيد الكربون والأكاسيد النتروجينية لذا يطلق كثير من العلماء على مثل هذه السيارات العملاقة اسم

«المصانع المتحركة». وعوادم السيارات هي المسؤولة عن حقن الجو بحوالي 60٪ من ملوثات الهواء بالإضافة إلى الملوثات الناتجة عن الطائرات وعن محطات الإسفلت، وعن عمليات حرق الفحم وكثير من الزيوت وغيرها مما يؤدي إلى ثقب طبقة الأوزون وإلى انبعاث غازات وجسيمات دقيقة تنتشر في الهواء، ومن أهم هذه الغازات الخطيرة: الأوزون وثاني أكسيد الكربون والزرنيخ والرصاص. ولقد أكدت منظمة الصحة العالمية أن الهواء الذي يستنشقه سكان المدن يؤدي إلى انخفاض متوسط عمر الإنسان كما يؤدي إلى الوفاة نتيجة الإصابة بأمراض القلب والشرابين وأمراض الجهاز التنفسي.⁽³⁾ فالغازات التي ذكرناها تؤدي إلى الشعور بالأرق والصداع والعصبية والشعور بالإرهاق والأنيميا، وإلى حالات من التخلف الدراسي لدى الأطفال لتأثيرها على المخ⁽⁴⁾، كما يؤدي إلى الأمطار الحمضية. أيضاً تعرض نقص طبقة الأوزون الإنسان لضعف المناعة ولأمراض مثل مرض الإيدز وسرطان الجلد والأكزيما. وإلى التقليل من القدرة الإنتاجية في النبات مما يهدد الأمن الغذائي على سطح الكرة الأرضية.⁽⁵⁾

كما يؤدي تآكل طبقة الأوزون إلى تغير المناخ الذي تتجاوز آثاره الإنتاج الزراعي. هذا وتتأثر بتلوث الهواء الحيوانات التي تتغذى على النباتات الملوثة مما يؤدي إلى هزلها ونقص إدرار لبنها.⁽⁶⁾

ثانياً: تلوث الماء

حددت منظمة الصحة العالمية عام 1961 تعريفاً لتلوث المياه العذبة فيما يلي : «إننا نعتبر أن المجرى المائي ملوث عندما يتغير تركيب عناصره أو تتغير حالته بطريق مباشر أو غير مباشر بسبب نشاط الإنسان بحيث تصبح هذه المياه أقل صلاحية للاستعمالات الطبيعية المخصصة لها أو لبعضها»⁽⁷⁾

فأبرز تلوث للمياه هو تلوث المياه السطحية وهي مشكلة بيولوجية هامة. ويمكن تحديد التلوث فيها بمقدار التبدل والتغير في الخواص الحيوية لماء النهر أو البحيرة. فإن إلقاء النفايات والفضلات عامة في مجاري المياه يؤدي إلى تغيير التركيب الكيميائي والعضوي لها خاصة إذا ما احتوت الفضلات على الملوثات الناتجة عن الصناعات الكيميائية والدباغة والمغاسل والأصبغة والاستعمالات المنزلية وفضلات المستشفيات والمبيدات.

كما تتلوث مياه البحار والمحيطات بالنفايات والزيت نتيجة حوادث ناقلات النفط وحركة النقل البحري أو التنقيب عن النفط تحت سطح الماء أو مخلفات السفن والمصانع الساحلية. ويظهر أن أبرز منطقة عرضة لتلوث المياه بالنفط هي الخليج العربي لأنه مركز نقل عالمي في إنتاج النفط. وهذا كله يسبب الإصابة بعدد من أمراض الكبد وأمراض الجلد المتنوعة، وسرطان الأمعاء في الإنسان والحيوان.⁽⁸⁾ كما تؤدي بعض المبيدات الحشرية إلى قتل كثير من الكائنات الدقيقة التي تعيش في الماء، وهذه الكائنات لها دور هام في التوازن الطبيعي للبيئة.⁽⁹⁾

ثالثاً: تلوث التربة والأرض

أهم ملوثات التربة الناتجة عن الزراعة والمصانع هي: المبيدات الحشرية، والأسمدة والمخصبات. فخطورة المبيدات أن تركيزها يزيد داخل الخلايا الحية أثناء انسيابه في حلقات السلسلة الغذائية. كما تجد المخصبات طريقها إلى السلسلة الغذائية من خلال النبات حيث يتعاظم ويتضاعف تركيزها حتى المستوى الضار وربما القاتل وتنساب هذه المكونات إلى النظام البيئي عموماً، إذ يشترك كل من مياه الصرف الزراعية والمياه الجوفية ومياه الأمطار في نقل هذه المخصبات التي تبتق في التربة إلى المجاري المائية المجاورة للأرض الزراعية مثل الأنهار والبحيرات.⁽¹⁰⁾ وتشير تقارير منظمة الصحة العالمية إلى أن أكثر من مليون نسمة يصابون كل عام بالتسمم من المبيدات ويتوفى منهم ما بين 2000 - 3000 نسمة.

رابعاً: تلوث الغذاء

- رغبة في الربح السريع فإن معظم الأطعمة تستخدم مواد كيميائية حديثة لإرضاء المستهلك ظاهرياً، وذلك على حساب قيم أخرى أكثر أهمية بالنسبة للصحة.
- يؤدي التلوث الغذائي إلى إحداث تسمم أو إعادة الإصابة بالأمراض الحادة الخاصة بالمعدة والمعوي الغليظ والأمعاء الدقيقة. ومصادر التلوث الغذائي هي:
- أ- **الجراثيم والطفيليات الممرضة**: تسبب بعض الجراثيم الحية التي تدخل الغذاء وتنتشر في الماء حمى التيفويد والكوليرا.
 - ب - **التلوث بالمواد المشعة**: التي تصيب الأغذية وتؤثر على مكوناتها.
 - ج - **التلوث بالسموم الكيميائية**: تكمن خطورة هذا النوع من التلوث في خاصية التراكم والتضاعف،

نتيجة قدرة الخلايا على ادخار المادة السامة وتضاعفها والذي يسبب الإصابة بأنواع شتى من السرطان. وأكثر الأغذية عرضة للتلوث هي الأسماك والحيوانات البحرية، والخضار والفاكهة التي تتلوث ببقايا المبيدات الحشرية، والمعلبات التي تخلط بالزرنيخ أو الرصاص والمشروبات الاصطناعية التي تحتوي على صابغات ونكهات صناعية مختلفة.⁽¹¹⁾

ويتأثر الإنسان بهذه المبيدات بطريقة غير مباشرة عن طريق تغذيته بالنباتات والحيوانات ومنتجاتها، ويصل إليه مع هذا الغذاء كل ما يخزن من المبيدات في أنسجة هذه النباتات والحيوانات وكل ما يلوث منتجاتها مثل البيض واللبن والزبدة وما إلى ذلك. ولقد تبين أن بعض الحيوانات لها القدرة على تركيز بعض المبيدات في أنسجتها مهما كانت نسبة المبيدات التي تتعرض لها.⁽¹²⁾

خامساً: التلوث الإشعاعي

لقد صاحب اكتشاف الطاقة الذرية انتشار مواد مشعة مختلفة في الجو بصورة كبيرة أصبح يشكل خطراً على الصحة العامة. وترجع مصادر التلوث بالإشعاعات إلى مصدرين هما: التجارب الذرية، وتقليب العناصر المشعة.

الرأي عند العلماء أن الإنسان يتحمل دون خطورة 1000 وحدة إشعاع ولقد حددت الهيئة العالمية للحماية من الإشعاعات حد أقصى هو 5000 وحدة إشعاع لكل شخص أما أكثر من هذه النسبة فإن الإنسان يتعرض لمخاطر جسيمة مثل الحروق والغثيان والاضطرابات المعوية واحتمالات سرطان الدم. وتبعاً للدراسات التي أعقبت انفجار القنبلة الذرية في هيروشيما فإن أكثر أجزاء الجسم تأثراً هي الجلد والعيون وبعض الأغشية والغدد التناسلية وكذلك النسائج الوراثية.⁽¹³⁾

سادساً: التلوث الضوضائي

الضوضاء سمة مميزة للمدن المزدحمة ويختلف تقدير الأفراد والمجتمعات لنوع وشدة ذلك التلوث، ويعتمد ذلك على عوامل شخصية واجتماعية وثقافية وغيرها.

وتساهم المباني والمنشآت الحديثة في زيادة إحساس الناس بالضوضاء، فمعظم المباني متلاصقة، وذات جدران رقيقة نسبياً ومبنية من مواد موصلة للصوت وليست ماصة له. بالإضافة إلى وجود العديد من الأجهزة التي تساهم في زيادة التلوث الضوضائي مثل أجهزة التكييف والتلفزيون والراديو... إلخ، والسيارات والطائرات.

ولقد بينت الدراسات الميدانية أن الضوضاء المقبولة لا تزيد شدتها عن 55 ديسبل. ومن آثار الضوضاء أن ينام الإنسان بصورة مستقطعة، أو حتى قد يصعب النوم أحياناً. كما يصاب بالإجهاد الذهني والعصبي والنفسي، وتصاب أيضاً حاسة السمع بالعطب، أو تقل كفاءتها عند العمال الذين يعملون في الورش الميكانيكية ذات الضوضاء الشديدة، وكذلك العاملون في المطارات الذين يتعرضون لأصوات محركات الطائرات النفاثة عن قرب، حتى لو كان ذلك لفترات محدودة.

ويقل تحصيل الطلاب واستيعابهم الدروس في المناطق الملوثة ضوضائياً والتي تزيد فيها شدة الضوضاء عن 70 ديسبل. وقد بينت بعض الدراسات الميدانية على تلاميذ المدارس في بعض الدول الأوروبية، إن الضوضاء تقلل من درجة تقبل هؤلاء التلاميذ لما يتلقونه من الدرس، وتكثر الأخطاء الإملائية للتلاميذ عندما يتعرضون للضوضاء (عند ترك النوافذ مفتوحة) ونقل الأخطاء مع خفض شدة الضوضاء، (بإغلاق نوافذ الفصول مثلاً).⁽¹⁴⁾

ظهر لنا جلياً من خلال عرضنا للتلوث ومخاطره ما ترتب من أضرار لحقت بكل مظاهر الحياة البشرية والحيوانية والنباتية، وأصبحت شواهد تهديد النظام البيئي واضحة، وباتت الحاجة إلى إحداث وفاق بين الإنسان والبيئة ضرورة ملحة.

فظهرت ما يسمى بـ «حركة البيئة» تنادي إلى بذل أقصى الجهود لإنقاذ البيئة من التلوث.

فعقدت عدة مؤتمرات وندوات دولية ووطنية أكدت آخرها على أن الوسيلة الرئيسة الفعالة لتنمية الوعي البيئي لدى الإنسان، وإكسابه القيم البيئية، والسلوك البيئي السليم، هو إدخال التربية البيئية ضمن برامج التعليم العام، كما أجمعت على أهمية توعية جميع أفراد الشعوب في جميع الأعمار توعية بيئية مستمرة وإعادة النظر في المناهج بصورة عامة.

وأكدت هذه المؤتمرات والندوات أيضاً على أن المشكلة البيئية في جوهرها مشكلة سلوكية، وإذا أردنا أن نحقق النجاح المطلوب في مواجهتها فإن الأمر يستلزم أن يكون الإنسان هو محور أي جهود تبذل في هذا الصدد تعديلاً لسلوكه اتجاه البيئة وسعيًا لإكسابه قيماً بيئية إيجابية وسلوكيات تستهدف الوقاية من التلوث ورعاية البيئة وحمايتها بصفة عامة وصيانة نظامها الذي أبدعه الله. وهنا يتجلى دور التربية في حماية البيئة وصيانتها لإنقاذ حياة البشر مما صنعت أيديهم. فما هي التربية البيئية، وكيف يتم لها هذا الدور العظيم؟

تعريف التربية البيئية

هي مجموعة المعارف والاتجاهات والقيم، اللازمة لفهم العلاقة المتبادلة بين المتعلم وبيئته التي يعيش فيها، وتحكم سلوكه إزاءها، وتثير ميوله واهتماماته، فيحرص على المحافظة عليها وصيانتها، من أجل نفسه ومن أجل المجتمع.⁽¹⁵⁾

فلسفة التربية البيئية

إن التربية البيئية تعني أن نعلم الفرد كيف يتخذ قراراً سديداً ورشيداً، عندما يتعامل مع البيئة، وهذا القرار السليم هو محصلة لمعارف ومعلومات ومفاهيم وقيم ومستوى من الوعي، ومهارات معينة لا بد أن يمتلكها الفرد، من أجل أن يتخذ مثل هذا القرار السليم، وبالتالي فإنه يصعب الوصول إلى هذه التركيبة من المكونات، من خلال القول بأن التربية البيئية لا بد أن تكون موضع اهتمام المعلم أو موضع اهتمام خبراء المناهج وكتّاب الكتب المدرسية، إن الأمر يستحق أكثر من ذلك، إنه يستحق أن يكون الفكر الحاكم والموجه للعملية التربوية والتعليمية، مؤمناً بحق ووضوح كاملين بأهمية التربية البيئية. وأن يكون هذا الفكر مشتملاً على رؤية مستقبلية لهذا الأمر وكيفية تحقيقه، وهنا فإن هذا الفكر أو الفلسفة يكون مزجها في عداد الأهداف العامة للمناهج وموجهاً للمعلمين، في أدائهم التدريسي وللموجهين في إرشادهم وتوجيههم للمعلمين وكذلك لكل من يعمل في الميدان التربوي.

ولا شك أن المعلم الممارس للمهنة الآن أو من يعد لممارسة هذه المهنة في المستقبل القريب في حاجة إلى التربية البيئية، إذ أنه لن يكون قادراً على نقل المفاهيم البيئية وما يرتبط بها من أفكار ومبادئ واتجاهات وقيم ومهارات وسلوكيات، إلا إذا كان هو ذاته يمتلك هذا كله، وبالتالي فإن المعلم هو رائد اجتماعي، وهو بذلك قيادة بيئية لا ينحصر دوره في مجرد تعليم الأبناء معنى البيئة ومفاهيم التربية البيئية والمشكلات والأسباب وسبل العلاج، إن هذا كله يعد أمراً هاماً، ولكنه في ذات الوقت ليس كافياً. فالمسألة أكبر من ذلك، لأنها مرتبطة بالوعي والحس الاجتماعي، والمشاركة الجماعية التي لا يمكن الوصول إليها من خلال بعض الحقائق والمعارف البيئية المفككة.

إن المعلم صاحب وجهة نظر، وهو بذلك لا بد أن يدرس وأن يطلع وأن يناقش وأن يحلل وأن يجري دراسة ميدانية ليقترّب من المشكلات البيئية أو بعضها على الأقل، ويراهها على حقيقتها، وفي إطارها الطبيعي والاجتماعي الإنساني الحقيقي.

إن المعلم في اتصاله بالبيئة مع تلاميذه، وفي اقترابه من المشكلات البيئية معهم يمكن أن يمارسوا معاً

دوراً اجتماعياً نحن أحوج ما نكون إليه، والأمر هنا لا يتعلق فقط بالمعلم، ولكنه يتعلق أيضاً بالمنهج والمبنى المدرسي والبيئة المحيطة بالمدرسة والمناخ العام داخل المدرسة وخارجها وتشجيع القيادات التربوية.

وهكذا يبدو أن دراسة المعلم للبيئة والدراسات البيئية ضرورة حتمية لأنها تنظر إلى الحاضر والمستقبل، مستقبلياً خالٍ من المشكلات البيئية الضارة بالإنسان والنبات والحيوان، لأن البيئة غير النظيفة تؤثر على الجميع، ولا شك أن محور هذا كله الفرد، والقوة الأولى القادرة على التأثير في الفرد وإحداث التغيير المطلوب فيه هو المعلم، حيث إنه صاحب مهنة لها أصولها وتقاليدها وقيمها الحاكمة.

إن المعلم - أي معلم - هو مسؤول مسؤولية أخلاقية ومهنية في مجال التربية والبيئة، لأن الأمر يتعلق بالحياة ذاتها حاضراً ومستقبلاً، وهو يستطيع إذا أحسن تربية الأبناء تربية بيئية جيدة أن يقدم أجيالاً أكثر فهماً وأكثر وعياً وأكثر نضجاً في تعاملهم مع البيئة وجميع مواردها، والحد من التلوث وإن لم ينجح في ذلك نُظر إليه باعتباره مقصراً في دور من أهم أدواره، إضافة إلى عديد من الآثار المدمرة التي ستلحق بالبيئة نتيجة للسلوكيات غير الرشيدة التي ستصدر عن البناء والتي من شأنها أن تزيد من تعقيد المشكلات البيئية التي توجد حالياً.

إن المناهج المدرسية التي توجد بين أيدي المعلمين في جميع المستويات التعليمية تضم عدداً من الوحدات التعليمية المتعلقة بالبيئة ومشكلاتها، وهو ما يعد ظاهرة جديدة، تعبر عن اهتمام السياسات التعليمية بهذا الأمر، ومن ثم فإن المعلم لا بد أن يدرس الأهداف والمضامين المحددة لهذه المناهج ويبدأ في العمل على تنفيذها بشكل يساعد على إنجاز أهداف التربية البيئية، وهذا الأمر يتوقف بطبيعة الحال على المستوى العلمي والمهني للمعلم، وكذا مدى شعوره بالمسؤولية الاجتماعية في هذا الشأن ومستوى وعيه بأهمية التربية البيئية من أجل الحد من التلوث بل الوقاية منه وتطوير البيئة وحماية مواردها من مدخل الاهتمام بتربية الأبناء تربية بيئية مقصودة.⁽¹⁶⁾

إن عملية التربية البيئية ليست قاصرة على مستوى معين، تقدم فيه مادة من المواد، ولكن الأمر يجب أن يعتمد على نظرة شاملة مما يترتب عليه دعم هذه الفكرة من الصغر، فالأمر في حاجة إلى وعي عام وشامل لدى جميع من لهم علاقة بعملية التربية فيوجه الاهتمام إلى الطفل منذ أولى مراحل تعامله وتفاعله مع البيئة سواء من خلال المنزل أو النادي أو دور العبادة، أو غير ذلك من المؤسسات الاجتماعية الأخرى، ومن خلال المدرسة خاصة.

إن أساليب التدريس الشائعة الاستخدام في مدارسنا ثبت قصورها الواضح، فلا يمكن من خلال التلقين وما يرتبط به من حفظ واسترجاع للحقائق والمعارف أن يتكون مفهوم أو اتجاه أو سلوك بيئي. الأمر الذي يحتاج إلى نظرة متطورة وفهم ووعي كامل لطبيعة عملية التدريس وشروط التدريس الجيد، وأكثر الطرق ملائمة من أجل التربية البيئية الحقيقية، فهناك التفاعل المباشر مع البيئة من خلال الخروج إليها، وهناك الدراسات الميدانية وهناك المواد التعليمية التي يمكن جمعها مع البيئة، وهناك المشكلات البيئية التي نعيشها كل يوم، إن الأساس في هذه العملية هو أن يرى الأبناء الأبعاد الحقيقية لكل مشكلة ومناقشة كل ما يتعلق بها والقيام بأنشطة تهيئية وأثناء التدريس وبعده. إن المرء لا يمكن أن يعتمد على مجرد مادة مكتوبة في كتاب مدرسي ولكنه في حاجة إلى مواقف يعيش فيها الطلاب ويخرجون منها بالمعاني والمفاهيم والتعميمات والاتجاهات والقيم والمهارات، كل ذلك من خلال المناقشة والاختراع والتبني والاستعداد.

وبناء على ذلك فإنه من المطلوب أن يدرك التلاميذ أن الإنسان هو المشكلة الرئيسية في تلوث البيئة وفي أغلب المشاكل البيئية الأخرى، باعتباره أحد عناصرها والتي لها من قوة التأثير ما يجعلها قادرة على أن تؤثر سلباً أو إيجاباً.⁽¹⁷⁾

الأهداف العامة للتربية البيئية

1- التنمية الذهنية: التي تتمثل في النقد البناء، حتى يكون للتربية البيئية موقفاً نقدياً من العوامل الاقتصادية والتكنولوجية والاجتماعية والسياسية والأخلاقية التي تؤلف أساساً لمشكلات البيئة ونقطة انطلاق لحلول ملائمة

2- الأخلاقية الجديدة للإنسان المتحرر والذي يكون بضرورة إعادة النظر في العلاقات التي تربط الإنسان بالطبيعة.

ويرى «وليام ستاب» أن الهدف العام للتربية البيئية هو: إعداد مواطن إيجابي لديه القدرة على اتخاذ القرار، ويلتزم ويتحمل المسؤولية، ولديه اهتمامات بالبيئة ودراية بمشكلاتها، ولديه معرفة بمكونات البيئة المختلفة (طبيعية، اجتماعية، سكانية...إلخ) ومزود بمهارة العمل الفردي والجماعي، ومزود باتجاهات إيجابية نحو حماية البيئة من التلوث والإهدار واستنزاف الموارد.

ومنه يمكن القول أن الهدف العام للتربية البيئية هو تأهيل المواطنين الذين يعنون بالبيئة وبمشكلاتها والذين لديهم الإلمام المعرفي والإدراك والوعي والخوافز والدوافع والمهارات اللازمة للعمل فردياً

وجماعياً لمحاولة إيجاد حلول للمشكلات الحالية والمتوقعة مستقبلاً في البيئة. وهذا ما أكدته مؤتمر بلجراد سنة 1975 عندما حدد الغاية من التربية البيئية بأنها: جعل سكان العالم أكثر إحساساً واهتماماً بالبيئة ومشكلاتها، وإمدادهم بالمعارف والمهارات والاتجاهات، والالتزام بالعمل الفردي والجماعي لحل مشكلات البيئة القائمة وتفاذي ظهور مشكلات جديدة.

ثم كان مؤتمر تبليسى 1977 الذي طور الهدف العام للتربية البيئية بتركيزه الشديد على الجوانب الاجتماعية والاقتصادية والسياسية للتربية البيئية، بالإضافة إلى تفاذي المشكلات البيئية بضرورة العمل على تحسين البيئة.⁽¹⁸⁾

الأهداف الخاصة للتربية البيئية

الوعي: مساعدة الأفراد والجماعات في اكتساب الحس والوعي إزاء البيئة بجميع جوانبها ومشكلاتها:

المعرفة: مساعدة الأفراد والجماعات للحصول على تجارب متنوعة في البيئة، واكتساب تفهم أساسي للبيئة ومشكلاتها

الاتجاهات: مساعدة الأفراد والجماعات على اكتساب القيم الاجتماعية والمشاعر القوية في الاهتمام بالبيئة، والدوافع للمساهمة الفعالة في تحسين وحماية البيئة.

المساهمة: توفير الفرص للأفراد والجماعات لاكتساب المعرفة الضرورية لصنع القرار، وحل المشكلات، مما يسمح لهم بالمساهمة بوصفهم مواطنين مسؤولين في تخطيط وإدارة مجتمع ديمقراطي.

المهارات: مساعدة الأفراد والجماعات على اكتساب المهارات اللازمة لحل المشكلات البيئية، وتطوير ظروف البيئة نحو الأفضل.

إجراءات أساسية من أجل تحقيق أهداف التربية البيئية

- يتم توجيه أنظار التلاميذ إلى مشكلة التلوث البيئي من خلال مناقشة خبر في جريدة، أو فقرة في الكتاب المدرسي أو غيره من مصادر التعلم الأخرى. والأمرا المهم هنا أن يشعر التلميذ بالفعل أن هناك مشكلة، ومعنى ذلك أنه يواجه نفسه بسؤال أو عدة أسئلة تعبر في مجملها عن مشكلة التلوث القائمة فعلا، ويعتمد هذا الأمر على لباقة المعلم وسعة اطلاعه، وقدرته على توجيه المناقشة والتركيز على نواح معينة تقود التلاميذ إلى الحس والوعي بأخطار التلوث.

- دراسة جذور مشكلة التلوث والعوامل التي أدت إلى ظهورها بشكل وعمق واتساع معين، مع

التركيز على دور الإنسان في هذا الشأن ، وكيف أنه المسؤول الأول في وجود التلوث البيئي وكيف تطور عبر المراحل المختلفة والعوامل الجديدة التي كانت سبباً في زيادة تعقده.

- تحديد الآثار الاقتصادية والاجتماعية وحتى السياسية المترتبة على التلوث البيئي مع التركيز على الآثار المباشرة على حياة الفرد والمجتمع ، وما ترتب على ذلك من أزمات وصراعات أو مشكلات أخرى جانبية ، وهنا يتم تحليل المشكلة تحليلاً عميقاً دقيقاً ، الأمر الذي يحتاج من المعلم وتلاميذه قراءة واسعة وبيانات ومعلومات موثوق منها ، حتى يتم التوصل إلى الصورة الحقيقية لكل مشكلة تخضع للدراسة.

- إعداد تقارير عن مشكلة التلوث مع بيان الحلول لنفس المشكلة في مجتمعات أخرى سواء كانت الآن أو في زمان مضى ، ويستحسن الرجوع إلى ديننا الإسلام من قرآن وسنة وإلى سيرة وسلوك الأولين لأخذ العبرة وإيجاد الحلول ، أي معرفة كيفية التعامل الإيجابي مع البيئة والسلوك الرشيد إزاءها في الإسلام لتفادي التلوث.

- مناقشة كل جانب بأسلوب علمي قائم على التفكير المستنير والوثائق المستند إلى المواد التعليمية والبيانات والإحصاءات والمراجع والدراسات ، والتقارير الصادرة عن الهيئات والمنظمات المتخصصة ، والكفيلة بتقديم معلومات صحيحة وكافية.

- التوصل من المناقشات إلى خلاصات أساسية متفق عليها بحيث يعتمد عليها التلاميذ في اتخاذ القرارات المناسبة لحل المشكلة بشكل جماعي ، ويرتبط بهذا الأمر تحديد المسؤوليات للتنفيذ ، سواء بالنسبة للفرد أم الجماعة الصغيرة أم المؤسسات الاجتماعية المختلفة.

- الحرص في كل مراحل الدراسة على دعم المفاهيم والاتجاهات والقيم البيئية الأساسية ، مع التأكيد على أن الفرد هو المحرك وهو القادر على تطوير البيئة من خلال سلوكياته الواعية المستنيرة ، والتي من شأنها أن تحميها وتحافظ عليها باعتبارها مصدر الحياة للإنسان حاضراً ومستقبلاً.

والجدير بالذكر أنه إذا كانت هناك أهداف عامة للتربية البيئية فإن الشيء المؤكد هو أن التربية البيئية في كل صف دراسي - بل وفي كل منهج دراسي - يجب أن تكون لها أهدافها الخاصة التي تعتمد عليها في اشتقاقها وصياغتها على الأهداف العامة. أي أن الأهداف العامة هي المظلة الأساسية التي من المفترض أن ينطوي تحتها كل جهد وكل نشاط في مجال التربية البيئية ولكن مع تنوع المستويات الدراسية واختلاف المناهج المدرسية ، كان لا بد من اختلاف الأهداف وهذه مسألة مهمة وأساسية لا بد أن يدركها كل معلم

المستقبل. بحيث يكون قادراً على التمييز بين تلك المستويات ومدى العلاقة بين كل هدف وكل منهج دراسي، إذ أنه سيعمل في إطار كل هذه الأهداف، بل ستكون بالنسبة له موجهة وضوءاً في مسار عمله في مجال التربية البيئية مع التلاميذ أو الطلاب.⁽¹⁹⁾

تضمين التربية البيئية في المناهج الدراسية

هناك ثلاثة مداخل لتضمين التربية البيئية وهي مدخل الوحدات الرئيسية، والمدخل الاندماجي، والمدخل المستقل. وفيما يلي توضيح لكيفية توظيف هذه المداخل الثلاثة في المناهج الدراسية على مستوى المدرسة.

- مدخل الوحدات الدراسية

يعتمد هذا المدخل على تضمين وحدة دراسية أو فصل دراسي (chapter) في إحدى المواد الدراسية، أو توجيه منهج مادة دراسية بأكمله توجيهاً بيئياً. ومن الأمثلة على تضمين المنهاج وحدة دراسية وحدة البيئة والتكيف في كتاب الأحياء للصف التاسع أساسي، ووحدة البيئة/مواردها ومشكلاتها في كتاب الأحياء للصف العاشر أساسي الأردني، ووحدة المشكلة السكانية ووحدة مشكلة الطاقة في كتاب الجغرافيا، وغيرها. على أن بعض وزارات التربية والتعليم في العالم قد استحدثت منهاجاً دراسياً كاملاً يناقش قضايا البيئية في الصفوف الثانوية، منها على سبيل المثال مادة «علوم الأرض والبيئة» ثانوي علمي في الأردن.

- المدخل الاندماجي

ويتمثل هذا المدخل بتضمين البعد البيئي في المواد الدراسية التقليدية، عن طريق إدخال معلومات بيئية أو ربط المضمون بقضايا بيئية مناسبة. وليس من الشك في أن فعالية مثل هذا التوجه يعتمد بشكل أساسي على اتجاهات المعلمين وجهودهم وفعاليتهم، غير مقللين من جهود الإدارات المدرسية والإشراف التربوي.

وتعد كل المباحث التعليمية لكل الصفوف الدراسية في المدرسة مؤهلة لتنفيذ هذا المدخل. إذ يمكن تضمين مناهج اللغات نصوصاً بيئية وتوجيه الطلبة في حصص التعبير للكتابة عن موضوعات بيئية، وفي مبحث الرياضيات يمكن استخدام أمثلة للعمليات الحسابية المختلفة من واقع البيئة ومكوناتها وعناصرها، وكذلك الحال في باقي المباحث.

- المدخل المستقل

ويتمثل هذا المدخل في برامج دراسية متكاملة للتربية البيئية كمنهاج دراسي مستقل. وإذا كان مثل هذا المدخل مناسباً لمرحلة التعليم قبل المدرسي (رياض الأطفال) فإنه يناسب أيضاً مرحلة التعليم الابتدائي (الصفوف الأساسية الستة الأولى) ذلك أن التلاميذ في هاتين المرحلتين غير معنيين بتفريع المعرفة وينظرون إلى الظاهرة أو المشكلة نظرة كلية شمولية، كما أن المعلمين أيضاً يستطيعون تدريس ذلك المنهاج بسهولة، لأن المضمون لا يشتمل على عمق علمي. وعلى الرغم من ذلك، تجدر الإشارة إلى أن هذا المدخل غير منتشر في مناهج التعليم العام، ولكنه أخذ في الانتشار في مجال التعليم العالي.⁽²⁰⁾

دور المعلم

إذا كان من صميم مسؤولية عديد من مؤسسات المجتمع، فإن أولى المؤسسات مسؤولية عن هذا الشأن هي المدرسة، ومن هنا كان المعلم الدارس والواعي بأمور البيئة ومشكلاتها والتمكن من الكفايات اللازمة للتدريس في هذا المجال، من أهم أركان نجاح أي جهد في هذا المجال.

ومعنى هذا أن المعلم بكل إمكانياته وكفاياته وقدراته وبمدى تمكنه العلمي والمهني سيقى القوة الأساسية والمحورية القادرة على إحداث التربية والتعليم الفعال.

ومن هذا المنطلق فإن كل جهد يبذل في كليات التربية لا بد أن يبدأ من فكر أو فلسفة تؤمن حقيقة بقيمة وأهمية الإعداد الجيد للمعلم، والمقصود بذلك ليس مجرد تلقينه بعض المعارف من العلوم ولكن المقصود بذلك هو إعداده علمياً وثقافياً ومهنياً ورعايته اقتصادياً واجتماعياً ومساعدته على أن يؤدي أدواره ويتحمل مسؤولياته بكل نزاهة وشرف واقتدار.

إن المسألة في جوهرها هي مسؤولية الجميع لا شك في ذلك، ولكن المعلم باعتباره صاحب مهنة تقوم في جوهرها على أساس القيادة من أجل التربية والتعليم، فقد تعلم كيف يعلم ويربي النشء، وبذلك فقد تخصص في هذه المهنة ومعنى ذلك أن أي فرد في أي تخصص آخر قد يستطيع أن يعلم أو يربي ولكن ذلك يحدث دون علم أو معرفة كافية، وبالتالي تتزايد فرص الوقوع في الخطأ، ومع ما يمكن أن يحققه ذلك من نجاح، فإنه يعد من قبيل الصدفة التي قد لا تتكرر كثيراً، ولكن بوجود المعلم الكفء يمكن أن تزداد احتمالات النجاح إلى أقصى حد ممكن.

ومن هنا فإن امتلاك المعلم لمهارات التدريس اللازمة وإدارة التفاعلات بينه وبين تلاميذه تساعده على أن يمارس عمليتي التربية والتعليم. وهذا يتطلب أن يكون المعلم ذاته قد أتاحت له الفرص الكافية

لدراسة البيئة والتربية البيئية ، وإذا كنا نؤكد في هذا المجال على أهمية هذا الجانب في إعداد معلم المستقبل فإننا نعني بذلك ليس مجرد الدراسة السطحية لهذه الأمور ولكننا نقصد أن تكون تلك الدراسة قائمة على الفهم والوعي الكامل والاختناك الكافي حتى يستطيع المعلم أن يكون قدوة ومثلاً في مجال الممارسات البيئية السليمة ومثال ذلك أن المعلم لا ينبغي أن يتحدث إلى تلاميذه عن تلوث الهواء وأخطار التدخين ، وفي ذات الوقت يمارس هذه العادة السيئة أمامهم دون خجل.

إن أمر التربية البيئية إذا ما أسند إلى المعلم فهذا يعني أنه يحمل مسؤولية أخلاقية ، دينية ، اقتصادية واجتماعية ومستقبلية ، وبالتالي فهو مطالب بأن يؤدي دوره في هذا الشأن على أفضل نحو ممكن.⁽²¹⁾

السمات الرئيسية لمدرسة خالية من التلوث

السمات الأساسية لمدرسة خالية من التلوث هي المدرسة النظيفة ، الجميلة ، المتطورة وهي تلك التي توفر لطلابها الوسائل الكفيلة لمساعدتهم على النمو الجسمي والعقلي والوجداني ، والتي تمكنهم من اكتساب سلوكيات رشيدة نحو بيئتهم تمنعهم من التلوث كما تكسبهم قدرات ومهارات لحل مشاكل التلوث ومشاكل بيئية أخرى حتى التي تسبب فيها الأجداد. والتربية الجيدة ، هي التي تستطيع جعل مشكلات الحياة الواقعية محورا أساسيا لعمليات التعلم المدرسي. ورغم أهمية الكتب والوسائل التعليمية الأخرى إلا أن فاعليتها تزداد إذا ما استطاعت المدرسة أن تهيأ لطلابها فرصاً أكثر للتعلم من خلال بيئتهم. ويمكن أن يحدث ذلك بتبادل الخبرة بين المدرسة وبيئتها.

فالمدرسة بوسعها أن تنظم مناهجها وأنشطتها التربوية (الصفية واللاصفية) حول دراسة البيئة بجوانبها الطبيعية والاجتماعية والاقتصادية والثقافية. والتعليم يكون أكثر واقعية عندما تصبح البيئة مختبراً تتم فيه الكثير من العمليات التربوية والتعليمية التي تحدث داخل المدرسة.

وتوجيه التعليم نحو البيئة بجانيه (إدخال البيئة في المدرسة وإخراج المدرسة إلى البيئة) يتطلب إدارة مدرسية واقعية وقادرة على صنع المناخ المدرسي المنفتح على البيئة والقادر على توظيف الخبرات التعليمية لصالح البيئة ، وتوظيف الخبرات البيئية لصالح المدرسة.

والمدرسة لها إمكانيات عديدة يمكن بواسطتها تحقيق خدمات متعددة للبيئة المحلية ، خاصة إذا كانت من تلك المدارس التي تتميز بغنى مرافقها ، وثراء خبرات العاملين فيها ، وإدارتها الفعالة.

وعملاً بالقاعدة التي تقول «إن فاقد الشيء لا يعطيه» فإن المدرسة القادرة على خدمة البيئة لا بد أن تتوفر في بنائها المادي والاجتماعي ما يجعلها قادرة على ذلك. بمعنى آخر ، فلا بد أن تكون المدرسة أولاً نظيفة ، جميلة ، متطورة ، حتى يكون في مقدورها الإسهام في نظافة وتجميل البيئة المحلية.⁽²²⁾

الهوامش والمراجع

- 1- أحمد عبد الرحمن النجدى ومنصور أحمد عبد المنعم وصلاح عبد السميع عبد الرازق، الدراسات الاجتماعية ومواجهة قضايا البيئة، دار القاهرة، 2003 الجزء 2، ص 11.
- 2- إبراهيم سليمان عيسى، تلوث البيئة أهم قضايا العصر، المشكلة والحل - دار الكتاب الحديث سنة 2000، ص 20.
- 3- أحمد عبد الرحمن النجدى ومنصور أحمد عبد المنعم وصلاح عبد السميع عبد الرازق، الدراسات الاجتماعية ومواجهة قضايا البيئة، الجزء 2، ص 14.
- 4- عادل الشيخ حسين، البيئة مشكلات وحلول، دار البازوري العلمية للنشر والتوزيع، الأردن. ص 109- 110.
- 5- نفس المرجع السابق، ص 120.
- 6- السيد سلامة الخميسي، التربية وقضايا البيئة المعاصرة، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، اسكندرية، ص 82.
- 7- نفس المرجع السابق، ص 74.
- 8- ابراهيم سليمان عيسى، تلوث البيئة أهم قضايا العصر، المشكلة والحل، ص 42.
- 9- محمد السيد أرناؤوط، الإنسان وتلوث البيئة، الدار المصرية اللبنانية - بدون سنة، ص 222.
- 10- نفس المرجع السابق، ص 227.
- 11- ابراهيم سليمان عيسى، تلوث البيئة أهم قضايا العصر، المشكلة والحل، ص 45.
- 12- محمد السيد أرناؤوط، الإنسان وتلوث البيئة، ص 225.
- 13- ابراهيم سليمان عيسى، تلوث البيئة أهم قضايا العصر، ص 46.
- 14- محمد أمين عامر، مصطفى محمود سليمان، تلوث البيئة مشكلة العصر (دراسة علمية حول مشكلة التلوث وحماية صحة البيئة)، دار الكتاب الحديث 1999. ص 295- 303.
- 15- أحمد حسين اللقاني وعلى أحمد الجمل، معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس، عالم الكتب، القاهرة 1999 الطبعة 2، ص 67.
- 16- أحمد حسين اللقاني وفارعة حسين محمد، التربية البيئية واجب ومسؤولية، عالم الكتب، الطبعة الأولى 1999، ص 43- 46.
- 17- نفس المرجع السابق، ص 63.
- 18- مهنى محمد ابراهيم غنايم، التربية البيئية مدخل لدراسة مشكلات المجتمع - سلسلة التربية وقضايا البيئة والوعي البيئي، الدار العالمية للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى 2003، ص 69- 72.
- 19- أحمد حسين اللقاني، التربية البيئية واجب ومسؤولية، ص 67- 69.
- 20- راتب السعود، الإنسان والبيئة، دار الحامد للنشر والتوزيع، الأردن، ص 221- 222.
- 21- أحمد حسين اللقاني، التربية البيئية واجب ومسؤولية، ص 35- 38.
- 22- السيد سلامة الخميسي، التربية وقضايا البيئة المعاصرة، ص 206- 207.

دور الجامعة في مواكبة التنمية في الجزائر (الواقع والطموحات)

د. محمد إبراهيم عبداللاوي
جامعة سعيدة/ الجزائر.
babdellaoui@gmail.com

الملخص

إن الجهاز الإداري والإنتاجي للدولة هو الأداة التي تترجم أهداف المجتمع ومتطلباته العامة (من سلع وخدمات) إلى خطط وعمليات وذلك عن طريق المؤسسات المختلفة التابعة له، حيث تمثل الجامعة رأس الهرم فيه، كون أن العملية التعليمية والتدريبية لم تعد إنفاقاً بل استثماراً لها نتائج اقتصادية. فذلك يدعونا إلى القول بأن الجامعة هي مؤسسة تنمية تتولى تحقيق الأهداف العامة للتنمية. لما لها من سمات وخصائص تمكنها من تحليل مواطن الخلل والقصور في ضوء المفاهيم والاتجاهات الفكرية الحديثة. ومن خلال تصور علمي وموضوعي في ضوء الأساليب العلمية الحديثة للتنسيق والتكامل بينها وبين أهداف التنمية بكفاءة وفعالية. وبالتالي وجب التركيز على دور الجامعات والتركيز على سياسة التعليم وكيفية ربطه بخطة التنمية.

الكلمات المفتاحية

الجامعة المفهوم والمقومات - الجامعة ورسالتها التنموية - السياسة التعليمية وكيفية ربطها بخطة التنمية - المشاكل والتحديات.

Summary

The administrative and productive organization of the state is an explicit means of the social objectives and its total requirements) consumables and performances of service (with the projects and operations (which is expressed through the various companies dependent on this organization (from where the role and the intervention of the university which occupies the top of the pyramid owing to the fact that the educational functions and of initiation are not any more of the disbursements but (economic investments. For that the university is the productive company by undertaking the realization of the total objectives to the development. By its characteristics which enable him to locate and analyze the points of deficiencies and impotence in framework and modern direction through a vision and an objective design at the conclusion as of modern scientific methods (allowing to bring

a complementary and a coordination between them .From where the significant role of the universities on the policy of teaching and the means of putting a feature of connection with the development projects .

المقدمة

الجامعة معقل الفكر الإنساني في أرفع صوره ومستوياته، وبيت الخبرة في شتى صنوف الآداب والعلوم والفنون، لتطبيق النظريات العلمية وصولاً إلى أرقى صور التكنولوجيا، والركن الركين للحفاظ على القيم الإنسانية وتنسيقها في تكامل مع قيم الثقافة الوطنية بما يحفظ الشخصية الوطنية لمجتمعها ويربطه في ذات الوقت بالعناصر الأصلية في الثقافة الإنسانية في أرجاء العالم، وهي رائدة التطور والإبداع والتنمية وصاحبة المسؤولية في تنمية أهم ثروة يمتلكها المجتمع وهي الثروة البشرية، هذه هي الجامعة أو هكذا ينبغي أن تكون⁷⁵. فالشكل الحقيقي للتعليم الجامعي هو الذي يكون وثيق الصلة بحياة الأفراد ومشكلاتهم وحاجاتهم وآمالهم وبه يمكن إحداث التنمية الشاملة في جميع المجالات⁷⁶.

إن التحدي الذي نواجهه هو حتمية التحول إلى مجتمعات مترابطة فيها ثلاثي العلم والتكنولوجيا والتنمية، بحيث تكون المجتمعات قادرة على التعامل مع التكنولوجيا كمحرك فعال للتطور يبعدنا عن خطر التخلف والتهميش الاقتصادي والاجتماعي والسياسي⁷⁷. لذا أصبح من المحتم مواجهة المتغيرات المتعددة التي يموج بها العالم اليوم، فالتعليم هو أهم وسيلة لبناء الشعوب ومواجهه المتغيرات الهائلة والتحديات الكبيرة فهو البداية الحقيقية للتقدم، فالعالم الجديد الذي يحيط بنا يدفعنا من كل اتجاه لمزيد من التعلم، حيث لا يمكن الهروب منه أو الابتعاد عنه، ولا يمكننا أن نتعلم بكفاءة بعيداً عن تقنيات التعليم العصري بكل منافعها وفوائدها الجديدة وبكل الآثار المترتبة على تقدمها المتسارع والمذهل.

إذا كان نمو التعليم ينطوي على جوانب كمية وجوانب كيفية، حيث تظهر الجوانب الكمية في زيادة عدد مؤسسات التعليم وعدد الطلبة والهيئة الأكاديمية والإداريين والفنيين وسواهم، وفي زيادة عدد المختبرات والتجهيزات والتقنيات والمباني وكذلك في زيادة عدد الأقسام والبرامج التعليمية والاختصاصات والبحوث والخدمات الاجتماعية والمبالغ التي تنفق على التعليم، فإن الجوانب الكيفية

⁷⁵ عبد الفتاح أحمد جلال، تجديد العملية التعليمية في جامعة المستقبل، مجلة العلوم التربوية، العدد الأول، (القاهرة: مركز البحوث التربوية والتنمية، يوليو ١٩٩٣)، ص ٢٣.

⁷⁶ O. E. C. D., Industry and University, New forms of cooperation and communication, Organization for Economic Cooperation and Development, (Paris 1984), p 22.

⁷⁷ حمود السعدون ووليم عبيد، التحديات العلمية والتكنولوجية ودور التعليم العالي في مواجهتها، في: وقائع المؤتمر العلمي الثاني لقسم أصول التربية ١٩٩٩، (الكويت: جامعة الكويت)، ص ٧٤.

تظهر في تطور الصفات النوعية لأنظمة القبول والدراسة، والتقويم، والمناهج، والمواد التعليمية، وطرائق التدريس، والتقنيات وكذلك البحوث والخدمات الاجتماعية⁷⁸.

1- الجامعة: المفهوم والمقومات

إن الجامعة بمفهومها الحديث ووظائفها المتعددة لم تكن وليدة اليوم ولا الأمس القريب، وإنما جاءت نتيجة لتاريخ طويل ترك من خلفه جذوراً وفكراً وعملاً وممارسات. فتطور مفهوم الجامعة وإكسابها مفاهيم متعددة منذ نشأتها حتى وقتنا الراهن.

المفهوم: الجامعة بالمفهوم العام، هي مؤسسة تنشأ لخدمة الصالح العام، عوضاً عن تحقيق ربح مادي نتيجة نشاطاتها.

أنواع الجامعات

الجامعة التقليدية: وهي تلك التي نشأت في القرون الوسطى، والتي كانت مهمتها في المقام الأول نشر المعرفة بين فئات المجتمع. هذا النموذج تطور تحت ضغط متطلبات المجتمعات وحاجتها إلى خبرات متعددة في مجالات التنمية وفرض على تلك الجامعات المساهمة في تخريج دفعات من العلماء والمهندسين وغيرهم من حملة الشهادات، إضافة إلى مساهمتها في حل بعض مشكلات التنمية التي واجهت تلك المجتمعات.

الجامعة المفتوحة: هذا النموذج من الجامعات بدأ استخدامه في كثير من البلدان، ويعرف أسلوب هذا التعليم بالتعليم عن بعد ويمنح شهادات جامعية على غرار الشهادات الممنوحة من الجامعات الأخرى. وتتميز هذه الجامعة بأن القبول مفتوح للجميع دون التقيد بشروط السن والمؤهلات العلمية.

الجامعة الشاملة: ظهر هذا النموذج من الجامعات في النظام الألماني حيث بدأت المحاولات في تجريب نماذج جديدة في مرحلة التعليم العالي بهدف دمج عدد كبير من الطلبة الذين ينتمون لكليات وجامعات مختلفة كانت مستقلة حتى جاء هذا الدمج، حيث فقدت استقلاليتها، إلا ما يتعلق بالطب. وتقوم هذه الجامعة على نظام دراسي قصير وطويل المدى.

الجامعة بدون جدران: هذا النوع من الجامعات نشأ في الولايات المتحدة، ويشتمل على أكثر من (25) جامعة ولكل جامعة كيائها المستقل، ولعل جوهر نظام هذا النوع من الجامعات هو برنامج الدراسة

⁷⁸ أنطوان حبيب رحمة. دور التعليم العالي الخاص في تنمية التعليم العالي بدول الخليج، المؤتمر العلمي الثاني لقسم أصول التربية

الذي يطوره الطالب بمعونة المرشد. وبموجب هذه الطريقة يسجل الطالب اسمه في الجامعة التي يرغب الدراسة فيها وذلك وفقاً لشروط الالتحاق المقررة، ولا يلتزم غالباً بحضور أي نوع من المحاضرات أو الدروس العلمية. وإنما تحدد له المقررات المطلوب استيعابها وفقاً لمستواه العلمي ثم يتولى بنفسه دراستها تحت إشراف عدد من أعضاء هيئة التدريس الذين يحددون مدى نجاحه بها. ويعتمد أسلوب الدراسة على الإذاعة المرئية والمسموعة والأشرطة وكذلك شبكة الإنترنت.

الجامعة المشاركة: تطرق مفهوم الجامعات المشار إليها سابقاً إلى بعض الوظائف التقليدية التي تقوم بها كالتدريس والبحث العلمي والخدمة العامة وقد أغفلت وظيفة مهمة مرتبطة باختيار ونقل وتوطين التقنية إلى المجتمعات المستفيدة، التي تعتمد اعتماداً كبيراً على التقنية المستوردة. ومن هنا، فإن الجامعة المشاركة مسؤوليتها العمل على تحقيق الوظيفة الرابعة المتمثلة كما أشرنا في اختيار ونقل وتوطين التقنية.

الجامعة المنتجة: ظهر في الوسط الأكاديمي اصطلاح «الجامعة المنتجة» والذي بدأت به بعض الجامعات بهدف البحث عن مصادر تمويل إضافية لتغطية العجز في موازاناتها من خلال توسيع وتعميق دورها في المجتمع وقيامها بعدد من الأنشطة التي تحقق لها عائد مالي، إلى جانب إعطاء إدارة الجامعة مرونة للتصرف في إيراداتها وفقاً لخططها وبرامجها العلمية.

ولكن من خلال نظرة لواقع التعليم الجامعي في الجزائر، نجد أن البعد الاقتصادي والاجتماعي لا يمكن أن يتحقق من خلال هذا المفهوم بمفرده، وإنما بالبحث عن صيغة لجامعة منتجة لا ربحية، التي تولد نشاطاتها إيرادات تساهم في تغطية النفقات، بحيث أن أي ربح إضافي لا تستفيد منه الأطراف المنظمة أو المالكة أو المديرية لهذه الجامعة.

المقومات: ينبغي أن تستند الجامعة إلى مقومات أساسية تعزز قيامها وتضمن لها البقاء والاستمرارية. ومن هذه المقومات ما هو مرتبط بالجانب التنظيمي والعلمي ومنها ما هو خاص بالبنية التحتية والآخر بالموارد المالية.

رؤية الجامعة وفلسفتها وتوجهاتها: ينبغي أن تكون هناك رؤية واضحة للجامعة وفلسفتها وتوجهاتها من الناحية التنظيمية والعلمية، كما ينبغي أن تكون للجامعة فلسفة وتوجهات واضحة تحقق الأهداف المرجوة من إنشائها.

إن الواقع الراهن للجامعة في الجزائر لا يعطي أي مؤشر للتطوير نظراً لارتباطها المباشر بالإدارة البيروقراطية للدولة، وهي في واقع الأمر مقيدة بنظم ولوائح لا تخدم تلك الأهداف، وبالتالي تشكل

عائقاً أمام تطورها ومواكبتها للتطورات المحيطة بها على المستويات كافة.

مقومات البنية التحتية: يجب أن ترتبط البنية التحتية في الجامعة بمتطلبات البرامج والخطط التي تنسجم فعلاً مع احتياجات ومتطلبات سوق العمل. حيث توجد في بعض الجامعات إمكانيات ضخمة من المنشآت والمختبرات والمستلزمات الأخرى لا يستفاد منها بالشكل المطلوب وكلفت خزينة الدولة الملايين من الدولارات دون جدوى، حيث يجب أن تتحقق الكفاءة العلمية والاقتصادية المثلى للموارد المتاحة ولضمان أداء متميز لكافة الأنشطة التي تقوم بها الجامعة لتحقيق الأهداف المرجوة.

توفر الموارد المالية: وهو عامل أساسي لنجاح الجامعة، حيث إن عدم توفرها بشكل كاف يعرقل من نشاطها وتخفق في تحقيق برامجها بالجودة المطلوبة للمؤسسات العامة والخاصة.

2- دور الجامعات في إعداد القوى العاملة

الجامعات مؤسسات إنتاجية تتولى إعداد العناصر البشرية وصناعة الأجيال الصاعدة لكي تصبح قادرة على تحقيق أهداف التنمية وبالتالي النهوض برسالة الأمة. وهي مراكز إشعاع علمي وثقافي يجب أن تكون في تطور مستمر لتواكب أحدث التطورات العلمية والتكنولوجية.

وفي سبيل ذلك لا بد من إدارتها وفق الأساليب العلمية الحديثة وعلى أساس التخطيط التنظيمي السليم وإعطائها الاستقلال المالي والإداري ومنحها الشخصية المعنوية، وتهيئة جميع الإمكانيات المادية والمعنوية اللازمة لها، وحمايتها من المؤثرات التي تعرقل عملها وبالتالي فسح المجال أمامها لكي تؤدي رسالتها العلمية والثقافية على الوجه المطلوب⁷⁹.

وقد رأينا أن أبرز ما تفتقر إليه الجامعة في الجزائر هو عدم وجود تخطيط سليم لديها، هذا التخطيط الذي يجب أن يستهدف إعداد القوى العاملة في شتى الميادين والاختصاصات وفي القطاعين العام والخاص على السواء وبالتالي تحقيق التقدم والتنمية في شتى المجالات وهذا ما نلاحظه من خلال النتائج السيئة التي تترتب على عدم وجود تخطيط للتعليم الجامعي والتي تلخص فيما يلي:

أ - اتجاه معظم الطلبة إلى الفروع الإنسانية والاجتماعية التي لا تحتاج إليها الدولة (سوق العمل) بنسبة عدد الخريجين، أو تخرج عدد من ذوي التخصصات غير اللازمة في حين أن الدولة (سوق العمل) بحاجة إلى تخصصات أخرى لا توليها الجامعة الاهتمام الكافي.

⁷⁹ من دراسة للدكتور حسين الدوري، مقدمة في ندوة الموصل عام ٢٠٠٩ حول موضوع «دور الجامعات والمعاهد في إعداد وتدريب القوى العاملة» ص ٨٩ - ٩٢.

ب - المستوى المتدني لخريجي الجامعات من الناحية العلمية والثقافية.

ج - عدم تكيف برامج التعليم الجامعي مع حاجة الدولة (سوق العمل) إليها.

د - اعتماد أسلوب التعليم الجامعي التقليدي الذي يتمحور في إعطاء المحاضرات النظرية وتزويد الطالب بأكبر قدر من المعلومات دون اللجوء إلى أسلوب المناقشة والحوار والبحث العلمي الذي من شأنه تكوين عقلية علمية وعملية لدى الطالب تؤهله للتحليل والابتكار والتعامل مع الظروف البيئية والتكيف والتفاعل معها في سبيل تحقيق الأهداف التنموية.

ومن هنا فإننا نلاحظ أن معظم جامعاتنا ومعاهدنا لا تلعب الدور الأساسي المطلوب منها في مجال التكوين من أجل التنمية بالنظر لافتقارها إلى تخطيط علمي سليم يستهدف إعداد الإطارات المؤهلة ذات التخصصات اللازمة والمطلوبة في سوق العمل في القطاعين العام والخاص، ولعل أبرز ما يثبت صحة رأينا هذا وجود العديد من خريجي الجامعات والمعاهد الذين يمارسون أعمالاً لا تمت بصلة إلى تخصصاتهم ومهاراتهم، والتزام الدولة بتعيين خريجي الجامعات وبالتالي استيعابهم في وظائف لا تتطلب أشغالهم لها لا من حيث عددهم ولا من حيث أنواع تخصصاتهم. مما يجعل هؤلاء الخريجين عبئاً ثقیلاً على الدولة التي لا توظفهم إلا لامتصاص نقيمتهم وتوفير لهم لقمة العيش كتكفير عن خطئها الكبير في عدم توفير تخطيط سليم للتعليم لديها.

3 - دور الجامعات في تدريب القوى العاملة

الإعداد يختلف عن التدريب وذلك أن الإعداد أو التكوين قبل الوظيفة يقصد منه التأهيل المسبق لتولي الوظيفة وهو يستهدف توسيع أفق ثقافة الطالب وبالتالي الوصول به إلى درجة من المعرفة والخبرة والمهارة تتماشى مع المستوى المطلوب للوظيفة⁸⁰.

أما التدريب فيقصد به التدريب أثناء الوظيفة بهدف تحديث معلومات وتنمية قدراته الشخصية وزيادة حصيلته من المعلومات والمعارف وتوسيع آفاقه الوظيفية وتطوير سلوكه وتمكينه من مواكبة التطورات المستحدثة في مجالات الوظيفة وتأهيله لشغل مراكز أعلى⁸¹.

⁸⁰ مبادئ الإدارة العامة، فوزي حبش ٢٠٠٧ ص ١١٦ - ١٢٠.

⁸¹ إدارة القوى العاملة، أحمد صقر عاشور ٢٠٠٩، ص ٢٣٣ - ٢٣٦.

وقد أخذت بطريقة التدريب أثناء الوظيفة غالبية الدول وطبقته في معاهدها الإدارية كما هو الحال في فرنسا وألمانيا والولايات المتحدة ولبنان والأردن والسعودية وغيرها وتجدر الإشارة إلى أن الإعداد والتدريب يمكن أن يتم ضمن الإدارة نفسها التي ينتمي إليها الموظف العامل أو يعد لها الطالب أو في نطاق جهاز متخصص كالمعاهد أو الجامعات.

فبعض الأنظمة يعطي الحق لكل إدارة على حدة في إعداد أو تدريب موظفيها، والبعض الآخر يحرص هذا الحق في جهاز مركزي متخصص كمعاهد الإدارة أو كليات معينة في الجامعة أو مدارس أو معاهد ذات أهداف وغايات محددة.

ولا بد من الاعتراف بأن الجامعات بصورة عامة لا تولي التدريب الأهمية المطلوبة بل ينحصر عملها في إعداد العناصر البشرية ودفعها إلى سوق العمل حتى إذا ما باشرت هذه القوى عملها في القطاعين العام أو الخاص انقطعت كل علاقة بها مع الجامعة أو المعهد الذي أعدها وأخرجها وزودها بالمعلومات اللازمة. وعلى هذا فإن تدريب القوى العاملة يكاد يكون معدوماً في الجامعات الجزائرية إذ عليها أن:

أ - تقوم بإجراء دورات تدريبية.

ب - تولي اهتماماً خاصاً بالأبحاث والدراسات والاستشارات التي تعتبر من أساليب التدريب.

ج - تنظم مؤتمرات وندوات ولقاءات علمية منتظمة أو بصورة متقطعة في مواضيع إدارية وإقتصادية واقتصادية وغيرها، (ولا يخفى على أحد أن المؤتمر طريقة تدريبية تقضي بجمع عدد من رجال الفكر والعلم وأهل الاختصاص لتبادل الرأي حول مشكلة أو مشاكل معينة بهدف التعلم من تجارب الآخرين وإيجاد الحلول وتصحيح الأخطاء وتطوير العمل وتحسينه).

4- دور الجامعة في التنمية

سبق وذكرنا بأنه لم تعد العملية التعليمية والتدريبية إنفاقاً بل استثماراً. وتأسيساً على هذا يمكننا القول بأن الجامعات والمعاهد والمدارس المتخصصة مؤسسات تنموية إنتاجية تقوم بإثراء المعرفة وإعداد الكفاءات البشرية وصناعة الأجيال المستقبلية. وبذلك فإن الجامعة أو المعهد شأنها في ذلك شأن أية مؤسسة إنتاجية تحتاج إلى تخطيط علمي سليم وإدارة ذات كفاءة علمية وعملية لكي تنهض برسالتها وتحقق أهدافها.

السمات المميزة للجامعة ورسالتها التنموية: ما نود ملاحظته في هذا المجال أن للجامعات سمات

وخصائص تغاير مؤسسات الجهاز الإداري، الأمر الذي يفرض عليها أن تحدد أهدافها وتخطط سياستها وترسم أساليبها وتشكل هيكلها التنظيمي على نحو يتناسب مع سماتها وخصائصها وطبيعة أنشطتها لكي تتمكن من تحقيق أهدافها والنهوض برسالتها.

وبناء على ما سبق سنذكر بتركيز أهم السمات التي تميز الجامعة وذلك على النحو التالي :

• **الجامعة مكان تتدفق منه الكفاءات وتصل فيه المهارات :** ومادة الإنتاج في الجامعة ليست صماء أو جامدة شأنها في ذلك شأن المؤسسات الإنتاجية الأخرى، حيث تستجيب تلك المادة لعمليات التصنيع بلا إدارة يمكن تشكيلها بالشكل المطلوب، بل أن موضوع الإنتاج فيها هو إعداد وتنمية الإنسان ليصبح قادراً على النهوض برسالة أمته. والإنسان له أحاسيسه وانفعالاته وله رغباته، وتتحكم في سلوكه واتجاهاته عوامل نفسية واجتماعية وحضارية، فهو لا يستجيب لأي تطوير أو تغيير إلا بإرادته وبعد اقتناع ينفع به مما يجعله راغباً في التغيير والتطوير العلمي والثقافي والاجتماعي والسياسي. وتلك هي مهمة الجامعة في مراحل التكوين التي يعقبها الدخول إلى المساهمة في تنمية المجتمع اقتصادياً واجتماعياً وسياسياً وثقافياً، وتنمية أداته الإدارية.

• **الجامعة مؤسسة في تطور مستمر :** تتسم الجامعة أيضاً كمؤسسة تنموية بأنها في تطور مستمر، من حيث مواكبتها لإحداث التطورات العلمية والتكنولوجية وهذا بطبيعة الحال ينعكس على مادة إنتاجها، وبالتالي فلا بد أن يكون مستوى ذلك الإنتاج متطوراً ونوعياته ليست ثابتة، وإنما في عملية ديناميكية دائمة التطور والتغيير وفقاً لتطور العلوم والمعارف، والتقدم التكنولوجي من جهة، وإدارة يمكن عن طريقها تطوير تلك المعارف وذلك التقدم التكنولوجي لخدمة أهداف المجتمع والأمة من جهة أخرى. وبالإضافة إلى ما تقدم فإن هدف الجامعة هو تنمية الشخصية المستقلة للطالب وصقل مواهبه وقدراته المميزة وليس تخريج قوالب متماثلة شأنها في ذلك شأن المؤسسات الإنتاجية الأخرى.

والذي يجب أن يلاحظ أن العملية الإنتاجية التي تقوم بها الجامعة ليست محدودة بوقت معين أو مرحلة محددة. فهي لا تنتهي بتخرج الطالب، وإنما أصبحت اليوم عملية مستمرة لا تنقطع، وصلة الجماعة بالفرد الذي تُعده وبالمجتمع الذي يعمل بداخله تظل قائمة، فعليها أن تواصل تزويده بكل جديد طالما أن حياته مستمرة ويطمح إلى تحقيق حياة أكثر رغداً ورفاهية. وهنا تكون الجامعة فعلاً مركز إشعاع للمجتمع في إعداد وتنمية القوى العاملة التي تحسم عملية التنمية الشاملة سلباً أو إيجاباً.

• **الجامعة مركز إشعاع علمي وثقافي :** المجتمع الجامعي نموذج حي لمجتمع صغير داخل المجتمع

الكبير، ويتكون هذا المجتمع الصغير (المجتمع الجامعي) من نخبة من قادة العلم والفكر وعدد من الفنيين والخبراء والإداريين، بالإضافة إلى الطلبة وهي الأداة الأساسية لأية عملية تنمية.

والمجتمع الجامعي على هذا النحو يكون العامل الهام الأساسي في تحقيق التنمية الاقتصادية والاجتماعية من خلال سعيه الحثيث في إجلاء الحقائق وتنمية المعرفة وإثراء الفكر. وتأسيساً على ما سبق وحتى تكون الجامعة مركزاً لإشعاع علمي وثقافي يتطلب الأمر ما يلي⁸²:

- ضرورة أن تدار الجامعة بالأساليب العلمية الحديثة على أساس من التخطيط التنظيمي السليم لها وأن تكون قوانينها ولوائحها على قدر من المرونة التي تسمح بتفاعل عملياتها الإدارية والتعليمية وفق التغيرات والتطورات العلمية والتكنولوجية. ولا يفوتنا أن نذكر بهذه المناسبة أهمية حمايتها من جميع المؤثرات التي تعوقها عن تأدية رسالتها العلمية.
- ضرورة تهيئة الإمكانيات المادية والمعنوية اللازمة لطرفي العملية التعليمية في الجامعات وهما الطالب والأستاذ.

• **الجامعة مجتمع الريادة في السلوك الإنساني القويم:** لم تعد الجامعة تقتصر على منح العلوم والمعرفة داخل قاعات الدراسة فقط بل لا بد أن تتعداها إلى النهوض بإعداد الأجيال التي تتولى قيادة عمليات تغيير بنية المجتمع الاقتصادية والثقافية والاجتماعية وغرس القيم والخلق القويم، وتشكيل السلوك الصحيح. والأساتذة نماذج حية للسلوك الإنساني، والعلاقات الإنسانية السليمة. والتي على أساسها يمكن إعداد وتنمية الأجيال التي تقود عملية التنمية بدلاً من الاعتماد على القوانين واللوائح المصلحية الجافة. وفي ضوء ما تقدم من سمات فإن رسالتها تتحدد بما يلي:

- **إثراء المعرفة وتنميتها:** فالجامعة اليوم عليها أن تقوم بالبحث العلمي وكشف أسرار الطبيعة وتنمية المعرفة بشتى ألوانها وتخرج القيادات العلمية التي تتولى تطوير المعرفة وقيادة عمليات التنمية. ولكي تستطيع الجامعة الوفاء برسالتها هذه لا بد من تهيئة المناخ المناسب لأعضاء هيئة التدريس والباحثين من جهة، وتنمية قدرات الطالب على التحليل والبحث والابتكار والإبداع وتكوين شخصيته المستقلة من جهة أخرى.

⁸² د. حسين الدوري. نحو منهج عملي للتنسيق والتكامل بين الجامعات والمعاهد، بحث قدم للندوة العلمية للجامعات العربية، الرياض (شباط) ٢٠٠٨.

- إعداد الكوادر المتخصصة: كذلك على الجامعة أن تقوم بإعداد الكفاءات البشرية المتخصصة في فروع العلم والمعرفة ومسايرة التطورات العصرية. فمهمة الجامعة لم تعد كما ذكرنا مقصورة على تلقين الطلبة المعلومات النظرية والتطبيقية، بل لا بد من التوجه إلى المجتمع في سد حاجته للكوادر الإدارية والتقنية لتساهم في تنميته عن طريق إعداد وتنمية القوى العاملة في الجهاز الإداري.

- دور فاعل في التنمية الإدارية: تطرف البعض في دعوته إلى استقلال الجامعات وتحسينها من المؤثرات التي قد تشغلها عن أداء رسالتها العلمية إلى حد أصبحت معه تلك الجامعات بروجاً عاجية في معزل عن المجتمع وحركته. والحقيقة أن رسالة الجامعات لم تعد نشر العلم والمعرفة من أجل العلم والوصول إلى الحقائق العلمية فقط، بل أضحت أدوات المجتمع الأساسية التي تعنى بتطوير العلم والمعرفة من أجل النهوض بالمجتمع وتنميته وتحقيق الرفاهية لأبنائه. وبالتالي لا بد أن تتوجه الجامعة إلى المجتمع وتعطي الأولوية في دراستها وأبحاثها إلى كيفية استخدام الطاقات المادية والبشرية فيه على وجه أفضل وحل مشكلات القطاعات المختلفة فيه، لا سيما قطاعات الإنتاج. وهذا التحليل يقودنا إلى أهمية ربط التعليم الجامعي بخطة التنمية من جهة وضرورة أن يكون الهيكل الجامعي على نحو يحقق ربط الجامعة بمواقع العمل والإنتاج بقنوات اتصال مفتوحة وفعالة تسمح بمرور تيارات متدفقة من التعاون بينهما في الاتجاهين لحل مشكلات المجتمع وتحقيق أهدافه من جهة أخرى.

ويمكن تحقيق ذلك عن طريق:

- إعداد الكوادر الإدارية والتقنية وتدريبها.
- فتح مكاتب استشارية تتولى دراسة الأساليب العلمية لعمليات التنمية وأساليب تطبيقها على البيئة المحيطة بها.
- التعاون مع الجهات المركزية للتنمية من حيث إعداد الدراسات والخطط، وبذلك تكون الجامعة حقيقة أداة أساسية وفعالة في التنمية.
- النهوض بالشباب فكرياً وثقافياً: الشباب في الجامعة طلاب علم اليوم وقادة المستقبل غداً، وهدف التنمية وإدارتها. وحتى تكون الإدارة قوية وفعالة لا بد أن تكون متسلحة بالعلم والثقافة والفكر. ومن هنا تنبع مهمة جامعة اليوم التي نريدها أن

تعايش المجتمع وتتفاعل معه من خلال القنوات التي تربطها به لتمده بكل ما يحتاج إليه من الكوادر الشابة بالكم والنوع. فالجامعة ضمير المجتمع وعقله وفكره من جهة، وهي مسؤولة عن إعداد وتنمية الكفاءات التقنية والإدارية التي ستتولى مسؤوليتها داخل قطاعاته المختلفة من جهة أخرى. ولذلك على الجامعة أن تكون معيناً لا ينضب في عملها ومعرفتها وأمينه فيما تزود طلبتها من ثقافة فكرية وعلمية صادقة مع المجتمع والأمة. هذه هي رسالة الجامعة الفكرية والعلمية عموماً.

- السياسة التعليمية وكيفية ربطها بخطة التنمية: لم يعد قابلاً للجدل تأكيد الارتباط بين خطة التنمية الشاملة وخطط التنمية الفرعية المصاحبة لها في المجالات الأخرى وفي مقدمتها مجالي التعليم باعتباره مدخل أساسي لإعداد وتنمية القوى العاملة في أية دولة، وإعداد الاحتياجات التنموية بصفة مستمرة ومرنة.

ومن هنا تكون أية محاولة لتخطيط السياسة التعليمية بعامة والتعليم الجامعي بخاصة هي محاولات لتحقيق أهداف خطة التنمية. وتخطيط التعليم الجامعي يهدف إلى تحقيق رسالة الجامعات وأهدافها وفي مقدمتها إعداد القوى العاملة من ذوي الكفاءات العلمية، التقنية والإدارية، وتحقيق التقدم والتنمية في مختلف المجالات. وبمعنى آخر فإن تخطيط التعليم الجامعي هو رسم السياسات التي يكفل تنفيذها بكفاءة تحقيق رسالة الجامعات على النحو الذي ذكرناه.

وتخطيط التعليم الجامعي ليس سهلاً وإنما هو تخطيط صعب وشاق لأمر كثيرة منها⁸³:

- إنه تخطيط بعيد المدى يتعلق بتحقيق نتائج من الكفاءات البشرية يحتاج إعدادها وقتاً طويلاً، وكلما طالت الفترة الزمنية بين وضع الخطة وبين تحقيق أهدافها كان التخطيط شاقاً وعسيراً وزادت احتمالات انحراف النتائج الفعلية عن الأهداف المرسومة.
- إن عنصر المخرجات من العملية التعليمية في الجامعات ليس نمطياً أو متماثلاً يتسم بالثبات وإنما هو متغير بطبيعته ويخضع لظاهرة عدم الاستقرار النوعي.

⁸³ د. محمد سيف الدين فهمي، التخطيط التعليمي، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ٢٠٠٥.

- يتميز تخطيط التعليم الجامعي بأنه لا يتحكم بصفة مباشرة في نوعية موارده الطلابية ومستوياتها فهو يستقي تلك الموارد من مراحل التعليم السابقة دون أن يكون له في الغالب تأثير مباشر في إعدادها وتكوينها.

- إنه يعالج النتائج الفكرية للقوى البشرية المثقفة التي تؤثر بالتيارات الثقافية والفكرية السائدة من جهة ولها مشاعرها وأحاسيسها وتطلعاتها من جهة أخرى مما يجعل العملية التعليمية والثقافية للجامعة رسالة ليست سهلة وميسورة بل شاقة، ولا نستطيع القيام بها إلا من خلال تنظيم إداري تتوفر فيه مقومات الاستقلال والحرية والتعاون والعلاقات الإنسانية السليمة ومسايرتها لجميع التغيرات والتطورات الحضارية والعلمية والتكنولوجية.

- إن سياسة التعليم الجامعي ترتبط بأمور أخرى مهمة كالنمو الديموغرافي للمجتمع والتوزيع الجغرافي للسكان والنشاط الاقتصادي والاجتماعي وخطط التنمية.

وخلاصة القول: إن تخطيط التعليم الجامعي ليس بالأمر اليسير فهو يرتبط بمنابع طلابية لا يُتحكم بصفة مباشرة في تشكيلها وإعدادها. ثم انه يخضع لكثير من المؤثرات المتغيرة أثناء مساره الطويل إلى أن ينتهي بنتاجه إلى مصب غير مستقر في مواقع العمل المختلفة، التي تتطور باستمرار في الكم والنوع والمستوى، بالإضافة إلى ارتباطه بالسياسات الاقتصادية والاجتماعية للدولة ضمن خططها التنموية ومساراتها.

والسياسة التعليمية عموماً في الجزائر والتعليم الجامعي بخاصة والتي وضع أسسها الاستعمار الأجنبي واستمرت من بعده تعمل على تخريج موظفين عموميين للقيام بالأعمال الإدارية النمطية والتقليدية دون الاهتمام بالنظام التعليمي الذي يتماشى واحتياجات خطة التنمية الشاملة.

وعموماً يمكن تلخيص أوجه النقد إلى سياسة التعليم الجامعي في الجزائر بما يلي:

1- النظر إلى عملية التعليم على أنها نوع من الخدمة تتطلب إنفاقاً وليس استثماراً مما أدى إلى عدم الاهتمام بها بالشكل الذي يجب وبالتالي غياب التخطيط السليم لسياساتها.

2- التوسع في التعليم الجامعي باتجاه كمي دون أن يوجه بطرق علمية لمقابلة الاحتياجات النوعية التي تتطلبها التنمية الشاملة في قطاعاتها المختلفة من حيث الحاجة الفعلية إلى الكفاءات التقنية والإدارية بالكم والنوع.

3- انعزال مرحلة التعليم الجامعي عن المراحل التي تسبقها وانعدام التناسق بينها وبين تلك المراحل من حيث الإعداد وتخصصات الطلبة الذين سيدخلون الجامعة.

وكان نتيجة لهذه الظواهر السيئة التي سادت التعليم الجامعي الجزائري ما يلي :

- 1- انخفاض ملموس في المستوى العام للطلبة.
 - 2- تخريج أعداد من تخصصات لا تدعو إليها الحاجة ونقص في تخصصات جوهرية تسد حاجة خطة التنمية لها.
 - 3- اتجاه نسبة كبيرة من الطلبة إلى الفروع الإنسانية والاجتماعية نتيجة لغياب التخطيط السليم لمرحلة التعليم الثانوي والذي يعتبر العصب الأساسي للتعليم الجامعي.
 - 4- وجود بعض المشكلات الناجمة عن ازدواج بين التعليم الجامعي والمعاهد والمدارس العليا، والتفرقة بين خريجي الجامعات والمعاهد المناظرة.
 - 5- التوجه المخطط للاقتصاد والالتزام بتشغيل جميع الخريجين من جهة، وغياب التخطيط السليم للتعليم الجامعي والمرتبطة بخطة التنمية الشاملة للدولة من جهة أخرى، أدى إلى سوء توزيع العاملين حسب تخصصاتهم مما يؤدي إلى انخفاض أدائهم وشل خطة التنمية.
 - 6- غياب البعد التنموي لمناهج التعليم الجامعي بالإضافة إلى عدم تكييف المستوى العلمي والثقافي لتلك المناهج مع حاجة التنمية، بل مجرد إعطاء الطلبة الكثير من المعلومات الجامعة المتراكمة دون أن تتناسب والتطورات التكنولوجية الحديثة.
- ومن هنا تظهر الأهمية البالغة لتخطيط التعليم الجامعي وربطه بخطة التنمية، لأن في غياب هذا التخطيط مخاطر لها نتائجها السيئة تؤدي إلى سوء استخدام الموارد البشرية.
- بعبارة أخرى أن الذي يحدث في ظل غياب تخطيط لسياسة التعليم الجامعي وربطها بخطة التنمية، أن تدفع الجامعات إلى سوق العمل أعداداً كبيرة من التخصصات من خريجي المعاهد والكلية النظرية أكثر مما يحتاجه سوق العمل منها، في حين يوجد عجز كبير في بعض التخصصات العلمية والتقنية الأخرى، وبالتالي لا بد من معالجة الأمر بالتدريب أو بإعادة التدريب للأعداد الفائضة تمهيداً لنقلهم إلى وظائف جديدة تتفق وتخصصاتهم وهذا ما يكلف الكثير من الجهد والوقت والمال على حساب خطة التنمية.
- ومن أجل ربط التعليم الجامعي بخطة التنمية كمدخل أساسي من مداخل التنمية يمكن اعتبار المؤشرات التالية أساساً علمية يسترشد بها⁸⁴.
- بيان إجمالي للاحتياجات من القوى البشرية على المستوى الوظيفي والمهني خلال سنوات الخطة كما تحددها أنماط التنمية في مختلف قطاعاتها.

⁸⁴ د. عبد المعطي عساف، المتغيرات الأصلية في عملية التنمية، جامعة القاهرة، ٢٠٠٩.

• بيان إجمالي العرض من القوى البشرية على المستوى الوظيفي والتعليمي كما حددتها الاتجاهات السائدة والمتنطرة في أجهزة التعليم والتدريب عموماً والتعليم الجامعي خاصة خلال سنوات الخطة.

• بيان إجمالي تطور قوة العمل خلال سنوات الخطة، ومن ثم يمكن إجراء عمليات الموازنة بين جملة العرض من القوى البشرية والطلب عليها وتقدير العجز أو الفائض منها.

ويمكن إجراء عمليات الموازنة على مستويين أولهما الموازنة بين إجمالي الاحتياجات من القوى البشرية تبعاً لمستوياتها الوظيفية وإجمالي العرض منها على أساس النمو المتناظر في أجهزة التعليم والتدريب خلال سنوات الخطة على مستوى القطاع. وثانيهما بنفس الأساس السابق على المستوى الوطني ومما سبق، فإن تحقيق الناحية الإنتاجية في التعليم الجامعي لا يمكن أن تتم إلا عن طريق وضع خطة له تقوم على أساس دراسة الاحتياجات المستقبلية من حيث الأعداد والتخصصات. وعندما تضطلع الجامعات بمسؤوليتها في إعداد وتنمية القوى البشرية بأنواعها ومستوياتها المختلفة فإنها تعتبر الجهة الأساسية في تشكيل قوى العرض.

وعليه فإن تخطيط القوى البشرية سوف يحتاج إلى بيانات إحصائية تبين تطور أعداد الطلبة المقبولين والمسجلين في مختلف المعاهد والكليات، ثم عدد المتخرجين من كل منها تبعاً لتخصصاتهم. هذا إلى جانب البيانات الخاصة بإعداد هيئات التدريس وتخصصاتهم لمعرفة نسبتهم إلى العدد المقابل من الطلبة. إذ أنه من الضروري الحصول على هذه البيانات لفترة زمنية طويلة نسبياً بغية دراسة الاتجاهات الحديثة للتوسع في التعليم الجامعي وتطوير قدرته الاستيعابية. ويعتبر تحليل هذه البيانات وترتيبها مرحلة أساسية تمكننا من تخطيط القوى البشرية توطئة لرسم سياسة سليمة للتعليم الجامعي مرتبطة بخطة التنمية وتكفل تحقيق التوازن بين العرض والطلب من القوى البشرية على المستوى الوطني. والذي نؤكد به أن رسم سياسة للتعليم بعامة والتعليم الجامعي بخاصة في معزل عن حاجة خطة التنمية تؤدي إلى خلق المزيد من الطاقات المعطلة⁸⁵.

وبما أن خطة التنمية مؤلفة من مكونات جزئية تمثلها خطط المؤسسات، فإنه يغدو من الواضح أن تنفيذ الأولى من هذه الخطط خصوصاً في مجالي السياسة التعليمية والتكوينية حيث أن جدول أو جداول القوى العاملة على مستوى المؤسسة تحدد أنواع التخصصات المطلوبة. فإن تصويرها في هذه الجداول وبالتالي جمعها والتنسيق بينها يمكن أن يعكس حجم الطلب من القوى العاملة بالكم والكيف على المستوى الوطني وهذا يساعد على بيان أوجه النقص في كل تخصص بعد الأخذ بالاعتبار الإمكانيات

⁸⁵ James W. Walker, Human Resource Planning, Mc Grow Hill Co. 2008. PP. 40- 41.

الحالية لأجهزة التعليم (متمثلة في المعاهد والكليات) ومراكز التدريب التي تتحكم في العرض وبالتالي يمكن رسم سياسة للتعليم الجامعي واتخاذ الإجراءات العلمية والعملية التي تكفل توفير الأعداد والتخصصات المطلوبة ضمن فترة خطة التنمية.

5- بعض المشاكل والتحديات التي تعاني منها الجامعة في الجزائر

إن مؤسسات التعليم العالي في الجزائر تتفاعل مع أنماط من البيئات تتميز بالتغير والتطور والتحول السريع. ويمكن إجمال خصائص البيئة التي تتفاعل معها مؤسسات التعليم العالي في الجزائر فيما يلي :

- التعقيد: وتشير إلى القوى والعوامل السياسية والاجتماعية والاقتصادية والثقافية والتربوية والتكنولوجية التي تتربط معاً بحيث يصعب الفصل بينها.
- التغير السريع: أي أن بيئة هذه المؤسسات تتغير بشكل متسارع على نحو غير مسبوق مما يعرقل عملها.

- العولة، وتأثيرها على البرامج والتخصصات التي تقدمها هذه المؤسسات لتكون قادرة على المنافسة في إعداد خريجها كي يصبحوا قادرين على المنافسة العالمية في سوق العمل.

ويواجه التعليم العالي تحديات زيادة الطلب عليه، والحاجة إلى مزيد من الموارد المالية والحاجة إلى مواكبة التطور المعرفي والتكنولوجي مع ضمان توفير تعليم ذي جودة عالية. وإذا وضعنا في الاعتبار تكلفة تدريس الطالب الجامعي في الجزائر سنجد أن هذا القطاع بحاجة إلى وضع الخطط اللازمة لتوظيف موارده وإمكانياته بالشكل الذي يضمن له تحقيق أهدافه، ومن هنا تظهر الحاجة إلى تحديث وتطوير إدارة مؤسسات التعليم العالي في الجزائر، حيث نوجه النظر نحو التجارب العالمية لاقتباس خبراتها.

ومن الملاحظ أن هناك مشكلات يعانيها التعليم العالي الجزائري منها :

- الاهتمام بالكم على حساب الكيف، حيث إن السائد هو إتباع استراتيجية النمو الكمي، وهي استراتيجية لم تفي بحاجات التعليم الكمية، ولم تُبق على نوعية التعليم وجودته، وكذلك عدم مرونة هيكل التعليم وبنيته، وإن الجهود المبذولة والسياسات المطبقة حديثاً يتوقع أنها قد تساهم في التغلب على هذه المشكلة.

والجدول التالي يبين تطور عدد المتخرجين من التعليم العالي من سنة 1963 إلى 2011:
تطور عدد المتخرجين من التعليم العالي من سنة 1963 إلى 2011

المتخرجين	السنة الدراسية	المتخرجين	السنة الدراسية	المتخرجين	السنة الدراسية
	/1995		/1979		/1963
	1996		1980		1964
	/1996		/1980		/1964
	1997		1981		1965
	/1997		/1981		/1965
	1998		1982		1966
	/1998		/1982		/1966
	1999		1983		1967
35671	/1999	6963	/1983	108	/1967
37323	2000	7477	1984	179	1968
39521	/2000	7800	/1984	195	/1968
44531	2001	9584	1985	378	1969
52804	/2001	10237	/1985	654	/1969
65192	2002	11713	1986	724	1970
72737	/2002	14097	/1986	817	/1970
77972	2003	16645	1987	1244	1971
91828	/2003	18110	/1987	1703	/1971
107515	2004	20493	1988	2355	1972
112932	/2004	22917	/1988	2786	/1972
121905	5005	25582	1989	2844	1973
146889	/2005	28182	/1989	4661	/1973
150014	2006	29336	1990	5410	1974
199767	/2006	29341	/1990	5928	/1974
246743	2007	31970	1991	6046	1975
	/2007		/1991		/1975
	2008		1992		1976
	/2008		/1992		/1976
	2009		1993		1977
	/2009		/1993		/1977
	2010		1994		1978
	/2010		/1994		/1978
	2011		1995		1979

المصدر: وزارة التعليم العالي والبحث العلمي - منشورات: الكتاب الإحصائي السنوي، (التكوين العالي بالأرقام والميزانية المرقمة للتكوين العالي)

ملاحظة: باستثناء خريجي جامعة التكوين المتواصل وخارج وزارة التعليم العالي والبحث العلمي.

- تعاني البرامج الأكاديمية من احتوائها على مقررات دراسية تقليدية، وغلبة التخصصات النظرية

الإنسانية والاجتماعية على الدراسات التطبيقية، وضعف التقويم المستمر لهذه البرامج مما يؤدي إلى ضعف الكفاءة الداخلية وارتفاع نسبة الهدر.

- تعاني جميع مؤسسات التعليم العالي من نقص في أعضاء هيئة التدريس، وعلى الأخص في بعض التخصصات وذلك لندرة حملة الشهادات العليا في بعض التخصصات، ونقص الحوافز وبخاصة تدني الرواتب والحوافز.
- ضعف تجانس أعضاء هيئة التدريس، مما يؤدي إلى اختلاف وجهات النظر في عمليات التطوير والتقويم.
- إن التطوير في مؤسسات التعليم العالي أحادي الاتجاه يصدر من أعلى، ويغفل المستويات الأدنى فيها. ولقد ثبت أن أفضل أشكال التطوير هي ثنائية الاتجاه وجدلية الحركة. فالمستويات الأدنى تبدي رأيها والمستويات الأعلى تدرسه وتعطي توجيهاتها، ثم تنزل للمستويات الأدنى للتنفيذ.
- غياب الفكر المؤسسي في عملية التطوير؛ إذ تصدر أفكار التجديد من أفراد، فإذا بقي أصحاب التطوير في موقع القرار يأخذ التطوير مجاله، ولكن إذا ذهبوا استحدثت سياسات وقرارات جديدة تنسف كل جهود سابقة.
- محدودية المسألة والحوار الواسع حول جودة التعليم العالي ومؤسساته.

6- تجارب بعض الدول في هذا المجال

لعل إلقاء نظرة على ما هو معمول به في بعض الدول الأجنبية يعطينا فكرة واضحة عن دور الجامعات والمعاهد في إعداد القوى العاملة وبالتالي في الإسهام الفعال في التنمية.

في الولايات المتحدة الأمريكية: اتبعت الولايات المتحدة الأمريكية أسلوب عدم التدخل في إعداد القوى العاملة فأطلقت للجامعات والمدارس حرية انتقاء مجالات نشاطها في حقل إعداد الموظف مهنيًا وتقنيًا فليس في أميركا معهد أو مدرسة رسمية تُعنى بالإعداد مباشرة للوظيفة العامة ولهذا فإن هناك عدداً كبيراً من الموظفين الأمريكيين يلتحقون بمناهج دراسية خاصة في الإدارة العامة سعياً وراء التخصص المهني، وللتدليل على تقصير الجامعات في إعداد القوى العامة فقد نادي «روبرت هنشز» رئيس جامعة شيكاغو بالنظرية التعليمية التي تقول بأن إعداد الشخص للوظيفة العامة يبدأ بممارستها أي أن إتقان الوظيفة يكون بالممارسة ومع مرور الوقت شريطة أن تتوافر لديه بوجه عام متطلبات الوظيفة حسبما يقضي بذلك نظام تصنيف الوظائف.

في فرنسا: إن الإعداد كان فيما مضى في فرنسا، من صلب مهام الجامعات والمدارس، وكان الطالب يتلقى على مقاعد الدراسة ثقافة عامة غير كافية أصلاً للتكوين المتخصص. ولذلك كان لا بد من أن يضاف إلى الدروس الجامعية بعض التمارين التي كانت تفرض على الموظف في مستهل حياته الوظيفية.

الخاتمة

إن مؤسسات التعليم العالي في الجزائر كغيرها من المؤسسات في الدول العربية والعالمية تهتم بالهدف المهم للتعليم العالي ألا وهو إعداد القوى البشرية. إلا أن ذلك في كثير من هذه المؤسسات يحكمه وجود التخصصات والهيئة التدريسية. إن النتائج تدل على أن المخرجات في بعض التخصصات تفوق الحاجة الفعلية أو العكس. وهذا يجعل الاهتمام بربط إعداد الطلاب في التخصصات المختلفة بمتطلبات التنمية أمراً ضرورياً. وكذلك يقود إلى ضرورة وجود ديناميكية مرنة في هذه المؤسسات وتطوير برامجها. إذ إنه في كثير من الأحيان لا يجد الخريج مكاناً له في الوظائف العامة أو الخاصة، وإن وجدها فقد تكون في غير تخصصه.

من التحليل السابق يمكننا استخلاص ما يلي:

إن الاستمرار في العمل بالسياسات التعليمية الجامعية القائمة، من شأنه أن يُفضي إلى نتائج غير مفيدة لتطوير المجتمع وتمكينه من اللحاق بالدول المتقدمة علمياً وصناعياً.

ومن التوصيات المقترحة للتطوير في هذا المجال ما يلي:

- 1- تطوير محتويات البرامج التعليمية لتكون متوافقة لطبيعة الأهداف التي ينشدها المجتمع، ويفرضها الواقع المعاصر والتوقعات المستقبلية؛ وهو ما يمكن تحقيقه عن طريق إعادة النظر في محتوى البرامج الحالية وتجديده ليتوافق مع ظروف ومعطيات العصر، ويتواءم مع ما فيه من مستجدات ومتغيرات.
- 2- إن مخرجات التعليم العالي تساهم بلا ريب في بناء وظائف القطاع الحكومي وتأسيسها بشكل كبير. وقد آن الأوان لأن تشارك مخرجاته في تحقيق التنمية في القطاع العام والخاص ولن يتم له ذلك إلا بارتفاع قدرات الخريجين التأهيلية والتكوينية. وملائمة مخرجاته باحتياجات سوق العمل، بهدف تحقيق مزيد من الربط والتلاحم بين قطاعي التعليم العالي وسوق العمل.
- 3- التأكيد على ضرورة ارتباط التعليم العالي باحتياجات سوق العمل عملية مستمرة ويجب تحقيق التكامل بينهما، وذلك من خلال تكوين القوى البشرية بعد تأهيلها، ومن ثم تكامل الإعداد

والتكوين كوظيفة رئيسة لمؤسسات التعليم العالي في ظل مفهوم التكوين المستمر.

4- تنفيذ عملية تقويم دورية للمؤسسات التكوين العالي للتأكد من أن الأسس التي وضعت على أساسها الأهداف والاستراتيجيات والبرامج ما زالت تتواءم ومتطلبات التنمية (من خلال مخرجاتها)، والعمل على تحسين أدائها.

5- الأخذ بمنهج إدارة الجودة الشاملة في إدارة مؤسسات التعليم العالي ومن ثم تحقيق رفع كفاءة الأداء بها والقيام بوظائفها (إعداد القوى البشرية، البحث العلمي، التنشيط الثقافي والفكري العام) بصورة مرضية.

6- التأكيد على التقييم المستمر للأداء من أجل رفع الإنتاجية على جميع المستويات.

7- دعم التخصصات الحديثة التي تحقق التوافق بين التعليم العالي وحاجات المجتمع ممثلاً في قطاعات الأعمال والمؤسسات الإنتاجية، وتبني نظام تقديم برامج تعليمية مشتركة مع الجامعات المتميزة بالخارج من أجل منح شهادات علمية مشتركة، مما يكفل الجودة والتميز.

8- اختيار القيادات لمؤسسات التعليم العالي تبعاً للتميز والقدرة على إدارة التغيير، وتوفير التدريب الكافي لها قبل تكليفها بإدارة هذه المؤسسات.

9- التأكيد على أن التعليم العالي ليس عملية خدمية ولكنه عملية إنتاجية، وأنه يعطي مخرجات إنتاجية لها مردود اقتصادي واضح على كافة مستويات الحياة العامة.

10- تبني نموذج الجامعة المنتجة ويقصد به الجامعة التي تحقق وظائفها المتوقعة التي تتمثل في التعليم والبحث وخدمة المجتمع، التي تتكامل فيها هذه الوظائف لتحقيق بعض الموارد المالية الإضافية من خلال أساليب ووسائل متعددة منها: التعليم المستمر والاستشارات والبحوث التعاقدية والأنشطة الإنتاجية). وقد طبقت كثير من دول العالم هذا النظام كمحاولة منها لإيجاد مصادر تمويل للجامعة إضافية تنعكس عليها وعلى العاملين بها).

11- إذابة الفروق بين وظائف الجامعة (التدريس والبحث العلمي)، والنظر إليها على أنها منظومة متكاملة تؤثر وتتأثر ببعضها حتى يمكن الانفتاح على المجتمع.

12- إعادة النظر في عملية إعداد الطالب وتكوينه، بحيث تتكامل عملية الإعداد الشامل والمتخصص، وذلك بتقديم معارف وتطبيقات ترتبط بمجموعة من التخصصات وبالتخصص الدقيق الذي اختاره الطالب.

- 13- فتح قنوات للاتصال بالمجتمع وذلك للوقوف على مشكلات وقضايا المجتمع سواء المرتبطة بالعمليات الإنتاجية أو العمليات الخدمية.
- 14- فتح باب القبول في الجامعة لنوعيات مختلفة من الطلاب ، بالإضافة للطلاب العاديين وذلك لتلقي دورات تدريبية أو تعليمية ، وفقاً للاتفاقات المبرمة بين الجامعة ومؤسسات المجتمع المختلفة.
- 15- تؤكد الدلائل إمكانية تطبيق صيغة الجامعة المنتجة للاربحية التي تتماشى تماماً مع خصوصية المجتمع الجزائري وتحقق متطلبات التنمية الاجتماعية فيه.
- 16- إن مؤسسات التعليم العالي مطالبة اليوم أكثر من أي وقت مضى برفع مستوى كفاءة العملية التعليمية ليلبي متطلبات واحتياجات سوق العمل ، وبالتالي فإن مفهوم الجامعة المنتجة للاربحية يلبي تلك المتطلبات والاحتياجات. بالإضافة إلى تدعيم مصادر تمويل التعليم الجامعي بموارد إنتاجية تحصل منها الجامعة على إيرادات. وهذا كون أن الجامعة المنتجة للاربحية تتمتع بمزايا تستخدم من خلالها إيرادات الجامعة بصورة كفؤة بحيث تحقق أهداف الجامعة.
- 17- تعمل الجامعة المنتجة للاربحية على تحسين الأداء الإداري والمالي والوظيفي لنشاطات الجامعة من خلال ارتباط المقدرة الإرادية بالتكاليف التشغيلية ومن خلال المراقبة المالية على نشاطاتها.
- 18- وجود مرونة وحرية في القوانين واللوائح المنظمة للعمل في كليات الجامعة المنتجة لكي تتواءم مع ما يطرأ على المجتمع من تغيرات تستدعي التدخل من قبل الجامعة المنتجة.

المراجع

1. محمد عمر باطويح، أحمد سعيد باخرمة «الجامعة المنتجة اللاربحية في الدول الإسلامية صيغة تمويلية مقترحة»، المؤتمر السنوي التاسع الإبداع والتجديد في الإدارة، (الإدارة الرشيدة وتحديات الألفية الجديدة)، القاهرة - جمهورية مصر العربية، 9 - 11 نوفمبر 2008 .
2. صالحه عيسان «التوافق بين مخرجات التعليم العالي ومتطلبات التنمية في سلطنة عمان» ورقة مقدمة للورشة الإقليمية حول استجابة التعليم لمتطلبات التنمية الاجتماعية، (المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة) - الإيسيسكو - مسقط 17 - 2006/12/18.
3. عشيبة، فتحي درويش. «الجامعة المنتجة أحد البدائل لخصخصة التعليم الجامعي في مصر: دراسة تحليلية»، مجلة التربية والتنمية، س: 9، ع: 22، إبريل، 2006.
4. البلوشي، محمد إبراهيم عبد الله، الندوة الوطنية حول تطوير التعليم الثانوي، 1 - 3 إبريل 2002م سلطنة عمان، جامعة السلطان قابوس.
5. الإبراهيم، عدنان بدري (2004). «دور القرارات الاستراتيجية في إدارة التعليم الجامعي في الأردن»، مجلة البحث في التربية وعلم النفس، م 18، ع 2، أكتوبر 2004، جامعة المنيا: كلية التربية.
6. جريو، داخل حسن. «التعليم العالي المعاصر - توجهاته وبعض اتجاهاته الحديثة». بحوث مستقبلية، ع 7.
7. طعيمة، رشدي أحمد والبندري، محمد سليمان. التعليم الجامعي بين رصد الواقع ورؤى التطوير. ط 1، القاهرة: دار الفكر العربي (2004).
8. التميمي، عبد الرحمن، مقترحات وتصورات حول مفهوم الجامعة المنتجة، بحث مقدم لندوة الجامعة المنتجة من منظور أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات العربية، المنعقدة في جامعة العلوم والتكنولوجيا الأردنية، إربد، 1999.
9. الجندي، عادل السيد محمد. الجامعة المنتجة نحو رؤية فلسفية واستراتيجية لتطوير التعليم الجامعي، التربية والتنمية، العدد 14، السنة الخامسة، المكتب الاستشاري للخدمات التربوية، القاهرة، 1998.
1. James W. Walker، Human Resource Planning، Mc Grow Hill Co. 2008.
2. O. E. C. D.، Industry and University، New forms of cooperation and communication، Organization for Economic Cooperation and Development، (Paris 1984).

ديالكتيك التعليم والفلسفة في الثقافة العربية

أ.د. عبد الجليل كاظم الوالي

جامعة الإمارات/العراق

jalilwali@hotmail.com

abdeljelil.kaazem@uaeu.ac.ae

تعد الفلسفة مقوماً أساسياً من مقومات التعليم إلى جانب الدين والتراث والثقافة والتقاليد الاجتماعية، لأن الفلسفة تتعلق بالجانب العقلي للإنسان وتطبيقاته في أنشطة الحياة اليومية، لذا فهي تركز جلّ اهتمامها على المنطق والميتافيزيقا ونظرية المعرفة والأخلاق والجمال وتلك هي أهم ميادين الفكر الإنساني.

والفلسفة منذ أن وجدت عند اليونان ولهذه اللحظة تنظم التربية وتركن إليها المجتمعات المتقدمة في سبيل أن تضع لها سياسية التعليم، ففي الماضي البعيد، يُعدّ أفلاطون وأرسطو أفضل نماذج للفلاسفة اللذان صاغا سياسة التعليم في أثينا وسارت الإنسانية إلى الآن على بعض من أسسهم التعليمية.

أما في تراثنا الإسلامي، فكان الفارابي مستشاراً ثقافياً لتنظيم شؤون التعليم عند سيف الدولة الحمداني في دمشق، و عهد السلطان الموحيدي أبو يعقوب يوسف لابن طفيل كي ينظم شؤون التعليم في الأندلس، ودار الحكمة في بغداد هي نموذج للمعهد التعليمي الأمثل في الحضارة العربية الإسلامية الذي نظمته الفلاسفة المسلمين. إذ كان الكندي والفارابي والرازي وابن سينا وابن طفيل وابن رشد جميعهم فلاسفة وواضعي فلسفة للتعليم في أوج ازدهار الحضارة الإسلامية.

وانطلاقاً من هذا الدور الذي لعبته الفلسفة في تشكيل سياسة التعليم، أستطيع القول لا يمكن أن يكون هناك تعليم مالم تكن هناك فلسفة تقف وراءه، أي أن هناك نظرية فكرية تقف وراء سياسة التعليم بغض النظر عن طبيعة وشكل هذه النظرية سواءً أكانت نظرية فكرية وأخلاقية مثلما عمد أفلاطون وأرسطو أو عملية تجريبية مثل ما قال كل من جون لوك وجان جاك روسو، أو نظرية تعليم

اجتماعي حسب ما يؤمن به ماركس وأنجلز، أو تعليم تقدمي وفقاً لرؤية جون ديوي، أو يدخل فيها الجندر مثل ما تؤكد النظريات المعاصرة.

في ورقتي البحثية هذه سأتناول دراسة هذه العوامل مجتمعة مركزاً على كون مجتمعاتنا المتمدنة الحالية تحتاج إلى البعد الفلسفي في تنظيم سياسة التعليم. وسأعتمد على كتب الفلاسفة الأصلية فضلاً عن الدراسات المعاصرة التي كتبت عن سياسة التعليم في البلدان المتقدمة.

التربية

التربية نشاط اجتماعي حاله حال الأنشطة الاجتماعية الأخرى التي يقوم بها الإنسان، لكن الفرق بينه وبين باقي الأنشطة الأخرى هو أن التربية تركز جل اهتمامها على إعداد الإنسان لكي يعيش بانسجام وتلائم مع هذا العالم الذي أبرز سماته التغير السريع والمتطور. ولا بد أن تكون للتربية أهدافاً واضحة تسعى إلى تحقيقها عليه فإن التربية تشكل فلسفة المجتمع وماهيته الثقافية.

وقد عرفت التربية تعريفات متعددة فهي في نظر علماء اللغة تعني التنمية، أما الفلاسفة وعلماء النفس فهم ينظرون إلى التربية من خلال التفاعل بين البيئة والكائن الحي وماهي إلا قدرة الكائن الحي على التكيف مع البيئة، هذا التفاعل لا بد أن يفرز فلسفة، والبعض يراها علماً له أصوله وقواعده، هذا العلم الذي يقود المجتمع في نتيجته النهائية، ويهدف إلى تنمية فهم الإنسان وزيادة قدراته على فهم العالم.

وقد عرف أفلاطون التربية على أنها عملية تدريب أخلاقي، أو هي المجهود الاختياري الذي يبذله الجيل القديم لنقل العادات الطيبة للحياة، ونقل حكمة الكبار الذين وصلوا إليها بتجاربهم إلى الجيل الصغير، أما في التراث الإسلامي فقد عرّف الغزالي التربية على أنها تهذيب لنفوس الناس في الأخلاق الحمودة.

ووفقاً لأهداف التربية فقد اختلفت المجتمعات الإنسانية فيما بينها، فلكل مجتمع خصوصياته وأهدافه التي تميزه عن باقي المجتمعات الأخرى، عليه هناك أنواع من الأهداف وأنواع من التربية وأنواع من الفلسفات على ضوء المجتمعات المتباينة.

وللتربية أصول تقوم عليها وهي:

الأصول التاريخية التي تهتم بالتراث أي معرفة قوانين الماضي، والأصول الاجتماعية أي ماهية ثقافة المجتمع الذي تبنى عليه التربية، والأصول السياسية أي إيديولوجية النظام السياسي، والأصول

الاقتصادية أي إمكانية وقدرات المجتمع المادية المتمثلة بالبشر والموارد الاقتصادية ، والأصول الإدارية والتي تتمثل بالقوانين والتشريعات الإدارية ، والأصول النفسية والتي تزودنا بطبيعة المتعلم والمعلم وماهي أفضل أساليب التعليم والأداء والقياس والتوجيه ، والأول الفلسفية ، وهي التي تعد صمام الأمان للأصول السابقة فهي التي تضبطها وتزودنا بالقدرة على اختيار الأصلح من بين الخيارات المطروحة وهي التي تحقق شمولية واتساق التربية بكل جوانبها. وفلسفة التربية تعمل على توضيح الأفكار وحل رموزها وإيضاح الغامض منها.

والفلسفة التربوية هي الإطار الشامل والمحرك للعمل التربوي ، وإن معيار صدق هذه الفلسفة وفعاليتها يتجلىان في مدى التحاقها بواقع التعليم والتعبير عن نفسها في أهدافه ومناهجه وطرائق تدريسه وإداراته. هذا التعريف يختلف من مجتمع إلى آخر ومن فيلسوف إلى آخر ، وأيضاً يختلف حسب النظام التربوي الذي تتخذه دولة ما.

وفلسفة التربية تساعد في :

أ. اقتراح أغراض التعليم.

ب. تصنيف الموضوعات وأنشطة التعلم في المؤسسات التعليمية.

ت. اقتراح صيغ محفزات التعلم.

ث. تقديم دليل اختيار استراتيجية التعلم والوسائل في قاعة الدرس.

وعلى صعيد المنهج فإنها تدرس العوامل التي تؤثر في صياغة المنهج منها :

1. العوامل الإنسانية : أ- فهم الطبيعة الإنسانية. ب- مراحل النمو وخصائصها. ج-

سيكولوجية التعلم.

2. العوامل الاجتماعية : أ- الثقافة. ب- المؤسسات الاجتماعية (الأسرة ، المدرسة ،

المؤسسات الدينية ، وسائل الإعلام).

3. العوامل الطبيعية البيئية : والمقصود بها الظروف المادية واللامادية التي تحيط بالإنسان ويتأثر بها

ويؤثر فيها.

الفلسفات التربوية

تعددت الفلسفات التربوية عبر مسيرة الإنسانية ، مثلما تعددت الفلسفة ذاتها ، وأستطيع القول بأن

أنواع الفلسفات التربوية الرئيسة تتمثل في :

الفلسفة المثالية، الفلسفة الواقعية، الفلسفة الطبيعية، الفلسفة البراجماتية، الفلسفة الوجودية، فلسفة البيئة، وسأبين أهم ملامح كل من هذه الفلسفات بإيجاز شديد:

الفلسفة التربوية المثالية Idealism

تقوم فكرة الفلسفة المثالية على إعلاء منزلة العقل على المادة، وأن الوجود الحقيقي هو وجود الماهيات وليس الوجود المادي، وكان أفلاطون هو المؤسس للفلسفة المثالية وبنيت كل أشكال الفلسفات المثالية فيما بعد على أفكار أفلاطون، ففكرة المثالية عند أفلاطون قائمة على تقسيم العالم على قسمين، عالم المثل، وهو العالم الأزلي الذي يتمتع بالحقائق الأزلية الثابتة وهو مصدر العلم والمعرفة، وكانت النفس تحيا فيه قبل أن تحل بالبدن، أما العالم الثاني في رأي أفلاطون هو عالم الوهم والخيال وهو العالم الحالي الذي نعيش فيه الآن، فهو ظلال الحقيقة وليس الحقيقة لأن الحقيقة في عالم المثل.

وعليه فإن فلسفة أفلاطون التربوية تقوم على الفكرة المثالية هذه، أي أن التربية ما هي إلا تدريب أخلاقي أو تهذيب النفس وتخليصها من الشوائب التي لحقت بها من هذا العالم المادي، ويصبح البحث عن الحقيقة هو أحد أهداف التربية.

أما الأهداف التربوية الأخرى للفلسفة المثالية فتتمثل في:

- الاهتمام بالعقل واعتباره أداة المعرفة وتكون أحكام الإنسان عقلية لكي تصبح مشتركة بين الجميع.
- نقل المعرفة من جيل إلى جيل آخر، أي أن المعرفة متوارثة بين الأجيال، وهي الفكرة السقراطية القائمة على أن الفلسفة لا تكتب بل تتوارثها الأجيال جيل عن جيل، وهذه المعرفة قد اكتشفها الحكماء والمنهج أيضاً قائم على هذا النوع من المعرفة.
- تركز التربية المثالية على الفرد والجماعة، فلا تعارض بين مصلحة الفرد والجماعة فهي تقرر خلود القيم الروحية وعموميتها على جميع الأفراد.
- وقد تمثلت انعكاسات التربية المثالية في إعلاء شأن العقل للوصول إلى الثبات المطلق وإهمال الأنشطة الأخرى كالمهارات والمهن والحرف لأنها تتصل بالنواحي المادية.

الفلسفة الواقعية Realism

تعود الفلسفة الواقعية إلى مؤسسها أرسطو تلميذ أفلاطون، إذ رفض أرسطو عالم المثل عند أفلاطون وقال أن الصورة والمادة كلاً لا يتجزأ، وأنهما موجودان مع بعضهما في هذا العالم، فالعالم

الذي نحا فيه هو العالم الحقيقي ولا وجود لعالم المثل الذي نادى به أفلاطون.

فكل ما موجود في هذا العالم من إنسان وحيوان ونبات وجماد وهواء كلها موجودات حقيقية وليست أوهام مثلما يعتقد أفلاطون، والإنسان عند أرسطو مدني بالطبع، فهو يميل نحو العيش مع الجماعة ومع أفراد جنسه لكي يحفظ ذاته والذي لا يميل أن يجتمع مع أبناء جنسه فهو إما إله أو بهيمة. لذا وضع أرسطو هدفه التربوي على ضوء فكرته الإنسانية هذه وربط بين الطبيعة الإنسانية والمجتمع، وجعل التربية جزءاً من سياسة الحكومة، فالإصلاح السياسي لا بد أن يرافقه تربية تكمل تهذيب الأفراد، وتصبح أهداف التربية عنده محددة بجانبين أساسيين هما، تنمية قدرات العقل لكي يكون عقلاً منطقياً قادراً على استيعاب وفهم الأشياء. والهدف الثاني هو الاهتمام بالصحة وتربية الجسم الإنساني، وعلى الدولة أن توفر كل المستلزمات لتحقيق هذين الهدفين.

الفلسفة الطبيعية Naturalism

يمثل الفلسفة الطبيعية جان جاك روسو وفكرته التربوية تقوم على أن الطبيعة خيرة والإنسان خير بطبعه وتكوينه، وزودته الطبيعة بالغرائز وفتحت أمامه المجالات لكي يشبع هذه الغرائز ويحقق سعادته؛ لذا فإن أساس التربية لا بد أن يقوم على الطفل ووظيفة المربيون هي أن يهتموا بهذا الطفل كما هو كائن أكثر مما سيكون أي في المستقبل، لأن الطبيعة زودت الطفل بقابليات وغرائز على المربي تنميتها. وعلى النقيض من المدرسة المثالية، اهتم روسو بالعامل اليدوي ليس من أجل اكتساب مهنة بل من أجل احترام العمل اليدوي، والتربية تهتم أيضاً بإزالة كل ما يعوق نمو الطفل ويأثر به سلباً، ورفض روسو النظم القائمة وقال "سيروا ضد ما أنتم عليه تصلوا إلى النجاح".

يضع روسو أربع فرضيات في التربية، الإنسان هو الهدف من التربية، والطبيعة الإنسانية خيرة فيولد الإنسان خيراً، وللإنسان القدرة للوصول إلى الكمال، تتوزع المعرفة على ضوء الفئة العمرية للإنسان، لذا فهي مستمرة طوال عمر الإنسان.

الفلسفة البراجماتية Pragmatism

الفلسفة البراجماتية هي اتجاه فلسفي تربوي رفض الاتجاه المثالي الميتافيزيقي وركز على المنهج التجريبي، ولا بد للفلسفة في نظر هذا الاتجاه التركيز على العمل والخبرة والتجريب لكي تصبح مثل العلم أداة مفيدة للمجتمع البشري. من أهم أعلام هذه الفلسفة تشارلس ساندرس بيرس Charles Sanders Peirce، وليام جيمس W. James وجون ديوي John Dewey. وكان المجال التطبيقي لهذه

الفلسفة هو المجتمع الأمريكي ، وهي بالأصل خاضعة لمؤثرات أوروبية وتحديداً لكانت Kant الفيلسوف الألماني.

تقوم فلسفتهم التربوية على أن واجب المدرسة هو أن تستخدم مواقف الحياة في العملية التربوية ، وأن تبني الأهداف التربوية على الظروف الراهنة ، وأن تكون مرنة ، وملائمة لطاقت الإنسان ، ومساعدة الطفل على النمو الكامل لشخصيته ، وكشف قدرات الطالب البيولوجية والنفسية والاجتماعية عن طريق الخبرة والمواقف الحياتية التي يتعامل معها.

وفي إطار المنهج تركز الفلسفة البراجماتية على المتعلم وكون المنهج يركز على الخبرات الحياتية والتجريبية التي يعيش فيها التلاميذ ، وهي لا تؤمن بمواد دراسية معينة ، بل تؤمن بأن يصبح الطفل هو الممارس للخبرة والعنصر المتفاعل مع البيئة ، لأن كل ما يمر بالتلميذ هو جزء من المنهج سواء أكان نشاطاً ترويحياً أم اجتماعياً أم عقلياً.

وأن نشاط الطالب هو أساس كل تدريس ، وما يفعله التدريسي هو أن يوجه الطالب إلى التعليم الذاتي وأن يعلم المدرس الطالب ليس ما ينبغي أن يتعلمه ، وإنما يشجعه باتجاه معرفة نتيجة نشاطه الذهني والتجربي.

والمعلم في نظرهم إنسان براجماتي يتبع أسلوب الخطأ والصواب لأنه تجريبي ، وعليه أن لا يصب المعلومات في أذهان التلاميذ فهذه الطريقة عديمة الفائدة والقيمة في نظرهم ، بل على المعلم أن يعلم التلاميذ وفقاً لاحتياجاتهم واهتماماتهم ومشكلاتهم ، فيكون محتوى المعرفة ليس هدفاً بحد ذاته بل هو وسيلة لغاية.

ويمكن القول بأن البراجماتية تمثل الواقع الرأسمالي المتطور وما أفرزه من قيم حضارية واجتماعية نتيجة لتطوره العلمي والتقني.

الفلسفة الوجودية Existentialism

فكرة الفلسفة الوجودية قائمة على أن الوجود يسبق الماهية أي أن الإنسان يوجد أولاً ، بعد ذلك يتعرف على ذاته بعد أن يتفاعل مع العالم الخارجي المحيط به ، وأن الكون لا معنى له ولا هدف ، وما الأهداف إلا إسقاط لرغباتنا الشخصية على العالم ، فالعالم فوضي والإنسان قذف في هذه الفوضى ، ونحن لا نعي سوى أننا مجهولي الهوية ، وما نعرفه إلا حقيقة واحدة هي حتمية الموت. أهم فلاسفتها سورين كيركجارد Soren Kierkegaard (1813-1855) ، كارل ياسبرز Karl (1883-1969)

Jaspers ، مارتن هايدجر Martin Heidegger (1890-1976) ، وجان بول سارتر (1905-1980) Sartre Paul Jean.

أما فلسفتها التربوية فتشكل ثورة على أنظمة التعليم ، فالتربية في نظر الوجودي هي إيجاد الجو الحر للتلميذ ليعمل أعمالاً حيوية لتحقيق ذاتيته. والهدف التربوي هو تحقيق بناء الشخصية الواعية الحرة المسؤولة التي تحقق ذاتها من خلال مواقف الحياة التي يمر بها الإنسان ، وأن يتعلم الطالب الكيفية التي يستطيع فيها أن ينمي مبادئه الشخصية والاندماج في الجماعة والخضوع لقيادتها. وللمعلم في نظر الوجودية مهمات ينبغي أن ينميها في شخصية الطالب ، وهي عادات عقلية ثلاث ، النظام والقدرة على النقد والقدرة على الإنتاج ، وأن تكون تنمية هذه العادات مستمرة خلال العملية التعليمية.

أما المنهج فلا بد أن يتضمن الخبرات والموضوعات التي تنبع من الحوار الفلسفي ، من هذه الموضوعات العلوم الإنسانية العاطفية والجمالية والشعرية ، وقبل كل شيء لا بد أن يتعلم التلميذ القراءة والكتابة والحساب ، والتقليل من الاهتمام بالكتب لأنها تحد من وجهات النظر المتعددة والمتباينة ، ولا تحبذ الوجودية الدراسات المهنية اعتقاداً منها بأنها توجد شخصاً محدداً في قالب معين ، ويهتم الوجوديون بالإنسانيات كالتاريخ والأدب والفلسفة والفن لكون هذه العلوم لها صلة بطبيعة الإنسان وارتباطه بالعالم الخارجي.

فلسفة البيئة Environment

يعود لفظ البيئة في الأصل إلى الإيكولوجيا في لغة اليونان بمعنى مكان العيش والتي تشير إلى العلاقات المتبادلة بين الأحياء كالنباتات والحيوانات التي تعيش معاً في بيئة طبيعية معينة.

أما فلسفة البيئة فهي فرع جديدة ومعاصر ولها مقولاتها الخاصة التي تميزها عن باقي فروع الفلسفة الأخرى ، فبعض المجتمعات الحالية تهتم بتربية التفكير أكثر من اهتمامها بتربية الشعور والوجدان ، لكن هذان النوعان من التربية لا بد أن يرتبط بعضهما بالآخر ، فصحيح أن تهتم التربية بتنمية قدرات الإنسان الفكرية لكن في نفس الوقت لا بد أن تهتم بتنمية الشعور الجمالي.

فلسفة البيئة تركز على التربية الوجدانية وأن هذه التربية مرتبطة بالتربية الفكرية ، وأن ضحالة التفكير تؤدي إلى جفاف العاطفة ، ويقيم الفيلسوف الألماني هارتمان الإنسان المعاصر «بأنه أصبح كائناً متلبداً لا شيء يدهشه ، ولا شيء يحرك شغاف قلبه ، ولا شيء يستثير حياته الباطنية» ، وأن سبب ذلك

هو أن الإنسان المعاصر يعيش حياة حديثة تهتم بالمادة أكثر من الروح تهتم بالدخل أو الممتلكات أكثر من التأمل والتذوق، لذا فالإنسان المعاصر لا وقت لديه لكي يقرأ كتاباً ما أو يتعايش مع عملاً فنياً، وإذا وجد متسع من الوقت فيسلم نفسه لأقل مجهود، كقراءة صحيفة أو مشاهدة التلفاز.

يقول كاسيرر «إذا كان من شأن العلم أن يخلع على أفكارنا ضرباً من النظام، كما أن من شأن الأخلاق أن تضيفي على أفعالنا ضرباً من التنظيم، فإن من شأن الفن أيضاً أن يخلع ضرباً من النظام على إدراكنا للمظاهر المرئية والملموسة والمسموعة»، على هذا الأساس فإن عمل الفن ليس البحث عن مصدر الأشياء أو علة وجودها بل يحرص على الكشف عن صورها وأشكالها المتحركة، الفن يكشف عن أفق جديد من آفاق الطبيعة، لذا فالعلم يساعدنا على فهم الأشياء بينما الفن يساعدنا على رؤية أشكال هذه الأشياء، ولا تعارض بين الفن والعلم بل يكمل بعضهما الآخر فالعلم يقدم التفسير التصوري للأشياء بينما يقدم الفن التصور الحدسي.

الفلسفة التربوية الإسلامية

تقوم فلسفة التربية الإسلامية على النظر إلى الإنسان نظرة كلية شاملة، فلا تقتصر فقط على النفس أو العقل مثلما ذهبت المثالية أو تقتصر فقط على الجسم مثلما تذهب الواقعية أو حتى الوجودية، بل إن الفلسفة التربوية الإسلامية تنظر إلى الإنسان نظرة شمولية لكل جوانب شخصيته النفس والبدن معاً، أي أنها تهدف إلى تحقيق التوازن بين الحياة الدنيا والحياة الأخرى، وهي في نفس الوقت مستمرة طيلة الحياة الإنسانية من الجنين وهو في بطن أمه إلى وفاته، مع الأخذ بنظر الاعتبار المساواة بين البشر، وأن تقوم التربية على الفضيلة أي الأخلاق والعودة إلى الضمير الإنساني كمرجع للتمييز بين الخير والشر والحسن والقبيح.

وقد وضع الفلاسفة المسلمين ضوابط صارمة للمعلم، لأن صناعة التعليم تحتاج إلى المعرفة، ومن بين الفلاسفة المسلمين الذين حددوا صفات للطالب والمعلم هو الفارابي والغزالي وابن رشد وابن خلدون.

نماذج من الفلاسفة المسلمين التربويين

الغزالي (1058 - 1111م)

يعرف الغزالي التربية على أنها «تهذيب نفوس الناس في الأخلاق المذمومة والمهلكة، وإرشادهم إلى

وأجمل وصف قدمه الغزالي للعمل التربوي أو دوره في العملية التربوية، هو أن التربوي كالفلاح الذي يقلع الأشواك والنباتات الغريبة من حقله ليحسن نباته ويكمل رعايته. وهكذا فإن التربية لا بد أن تبدأ منذ الطفولة، ففي مرحلة الطفولة يكون وقع وأثر التربية كبيراً ومؤثراً، وقد رفض الغزالي التعلم من أجل التعلم، أي التعلم لذاته، بل إن غرض التعلم هو التقرب إلى الله والوصول إلى الكمال الإنساني، لذا كانت أهدافه التربوية هي، التوحيد والوجود، تنظيم المجتمع، الهدف الإنساني الترقية نحو الكمال الإنساني، وأن يقترن العلم بالممارسة النافعة للجماعة الإنسانية.

ويقسم التربية على ضوء مراحل عمر الإنسان، ففي الطفولة يركز على حسن المراقبة والاعتدال، أما مرحلة الصبيان فيركز على التلقين والحفظ والفهم وتقديم النصح واللعب، وفي مرحلة الفتيان يتم فيها التوسع بالعلم ومراعاة القدرات الفردية والحوار والمناظرة والتفكير والحلوة.

وكالفلاسفة المسلمين الآخرين يضع الغزالي وظائف للمعلم والمتعلم، فوظائف المعلم هي : الشفقة على المتعلمين، أن يكون تعليمهم بدون مقابل، أن لا يدخر المتعلم نصحاً، وأن لا يفرض على الطالب اتجاه المتعلم وميله، وأن يكون المعلم عاملاً لعلمه. وأن يتعامل مع المتعلم على قدر فهمه. أما شروط المتعلم نقتبس منها: تقديم طهارة النفس على رذائل الأخلاق ومذموم الصفات، التقليل ما أمكن من الاشتغال بالدنيا، أن لا يتكبر على العلم ولا يتأخر على المعلم، أن لا يخوض في فن إلا بعد أن يستوفي الذي قبله، أن يكون قصد المتعلم تحلية باطنه وتجميله بالفضيلة.

ابن رشد (1126 - 1198م) Averroes

كانت نظرة ابن رشد التربوي إلى الإنسان على صعيدين، الأول الموضوعي (جسم ونفس) والثاني أخلاقي، وأكد على الفروق الفردية بين الأفراد فأقصى درجات الكمال هي الاتصال بالعقل الكلي. يؤمن ابن رشد أيضاً بالتدرج بالمعرفة، إذ يبدأ منهجه التربوي بتعلم الأعداد والحساب ثم الهندسة فعلم الفلك والموسيقى، بعدها الفروسية في سن السابعة عشر، ومن ثم الفلسفة في سن العشرين، وقد أصر ابن رشد على تعلم المرأة.

ويعد مهمة الموسيقى في تهذيب الفضائل وتحصيلها، أما الرياضة فهي لإكساب الجسم الصحة، أما الأقاويل البرهانية والجدلية والخطابية والشعرية تساعد الصبيان في الارتقاء بالمعرفة إلى أن يبرز أحد منهم

قادراً على تحصيل المعرفة البرهانية وهي المعرفة الفلسفية.

ويحدد ابن رشد خمس مراتب للعلم، أولها أن تنصت وتستمع فتفهم ما تسمع، وأن تحفظ ما تفهم، ثم أن تعلم ما تعلم، ثم إخلاص النية لله تعالى في طلب العلم، بعدها الحث على طلب العلم، ثم الرحلة والإنفاق في طلب العلم.

أما نصائح ابن رشد التربوية فهي، تجنب الأطفال أشعار الغزل، وأن لا يستغرقوا في الضحك، وينبغي أن يركز الحفظ على الصدق، واجتناب الأقاويل المحركة للذات، وأن لا يصغوا إلى الأقاويل التي تحث على الكسب وجمع المال.

ابن خلدون (1332- 1406م)

لم يفرد ابن خلدون في كتابه المقدمة فصلاً خاصاً بتربية الطالب وشروط المعلم لكنه يتحدث عن طالب العلم وماهي الشروط التي لا بد أن تتوافر فيه، ومن هذه الشروط:

1. تلقي العلم مباشرة من أصحابه.
2. عدم الغوص بعيداً أو الإمعان في التجريد والتعميم.
- أما الشروط الواجب توفرها في المعلم:
1. قيام الجدل والحوار بين المعلم والمتعلم.
2. اختيار الأنسب للمتعلم من الفن الواحد.
3. محاولة تقريب الأهداف للطالب وتوضيحها.
4. مراعاة مقدرة الطالب ومساعدته على الفهم.

دور المعلم في القرن المعاصر

وقد تغيرت نمطية هذه النصائح والشروط حسب تطور المجتمعات وحاجة التجمعات الإنسانية، إذ يحدد العالم الفيزيائي جوييري ديلاكوت دور المعلم في القرن الواحد والعشرين بأنه لن يقتصر على جمع المعلومات من المصادر المختلفة بل تتحول إلى قيادة المتعلمين أي أنه يتحول إلى نوع من المحرك الإدراكي الفاعل والقادر بطريقة بيئية على عرض آليات إدراكية معتمدة لا يعرف الناس عادة أنهم يواجهونها لأنهم لا يقدرّون منها إلا النتائج.

وبناءً على تغير مهمة المعلم في القرن الحالي فقد تغيرت أيضاً ثقافة التعلم في القرن الحالي والتي حددها الخبراء ببعض الخطوط التالية، نقتبس منها:

التنقل من مركز المعلومات نحو محيط المعرفة الحية والمعرفة المتحركة، والمرور من المحلي والوطني للوسائط المعلوماتية نحو أقطاب عديدة ومتعددة الجنسيات والثقافات، والانتقال من اكتساب القيم الجامدة إلى الاكتشاف المستمر للقيم التي لا تكون ثابتة والتي تعلل التدريب. ويربط الخبراء بين ثقافة التعليم هذه والأركان الأربعة للتدريب والتي هي: تعلم العرفان، وتعلم الفعل، وتعلم الوجود، وتعلم العيش مع الآخرين.

وأمثلتهم على ذلك التعلم الإلكتروني الذي يتطلب نوع من التدريب للمعلم والمتعلم، هذا النوع من التعلم يتخذ الأشكال الثلاثة التالية: التعلم باستخدام الأقراص المدججة، والتعلم باستخدام الكتب الإلكترونية، والتعلم عن بعد باستخدام شبكة الإنترنت.

ويحدد إدغار موران Morin Edgar أحد خبراء منظمة اليونسكو معارف سبعة لتربية المستقبل وقد أيدت هذه المعارف من قبل فيدير كو مايور Maeor ko Feder المدير العام لمنظمة اليونسكو، وهذه النصائح هي :

1. أنواع العمى المعرفي، الخطأ والوهم: أي تدريس ومعرفة نقطة ضعف المعرفة والأخطاء الذهنية والمعرفية وأخطاء العقل.
2. مبادئ المعرفة الملائمة: السياق، الشمولية والمهارات العامة.
3. تعليم الشرط الإنساني: إنسانية الإنسان، الفكر، الدماغ، التنوع الثقافي وتعدد الأفراد.
4. تعليم الهوية الأرضية: المخاطر الجديدة، الهوية والوعي الأرضيين.
5. مواجهة اللايقينيات: لا يقينية المعرفة والواقع، استحالة التنبؤ على المدى الطويل.
6. تعليم الفهم: أي ما هي عوائق الفهم، نزعة التمرکز حول الذات، أخلاق الفهم، الوعي والطابع المركب للإنسان.
7. أخلاق الجنس البشري: أي تعلم حلقة الفرد والمجتمع، تعلم الديمقراطية والحوار ومستقبل الديمقراطية.

المنهج في القرن الحالي

وكذا الحال بالنسبة للمنهج xx فقد تغيرت مهمته في القرن الحالي، فقد حظى المنهج بالجزء الأكبر من اهتمام فلسفة التربية، ويتطور المنهج بشكل عام بناءً على حاجات المجتمع ونوعية الثقافة التي يرغبها المجتمع، إذ إن نوعية الثقافة التي يتطلبها المجتمع هي التي تحدد طبيعة المعرفة في المناهج الدراسية.

لذا يقال بأن المدرسة هي المنهج، وإذا كانت كذلك، ما هو المنهج الذي تقدمه؟ هل المنهج الوطني؟ أم المنهج الأكاديمي؟ أو المنهج المهني؟

ونوقشت هذه الفكرة منذ أرسطو ولحد الآن، وقد لخص هربرت كليبرد (1987) في كتابه استراتيجية المنهج الأمريكي، هذه المناقشات بأنه على المدرسين مواجهة أربعة أسئلة نقدية :

1- لماذا ندرس هذا وليس ذاك؟

2- ما هي مداخل الوصول إلى المعرفة ؟

3- ماهي قواعد الحكم على التعليم وماهي الاختبارات ؟

4- كيف تكون أجزاء المنهج مترابطة وتخلق وحدة متماسكة؟

وقد تفاوتت بلداننا العربية تفاوتاً كبيراً في تصميم المناهج، فالبعض يرتبها حسب سوق العمل والبعض الآخر يراها عكس ذلك تماماً، فليس السوق هو الذي يتحكم بالعلم والثقافة، بل إن الثقافة هي التي توجه السوق، لكن القراءة المتأنية تثبت أنه لا بد من تصميم المناهج حسب حاجة المجتمع، وأن التربويين هم الذين يقودون هذه المهمة.

الاستنتاجات

1. إن المبادئ الفلسفية التي تشترك فيها أغلب اشكال الفلسفات التربوية هي: المبدأ الإنساني، المبدأ الأخلاقي، مبدأ الحرية، المبدأ العلمي، مبدأ العمل، مبدأ التراث، مبدأ التغيير.

2. لا بد أن تركز الفلسفة التربوية على التعليم الذاتي للطالب وكيف يطور نفسه بحيث يكون منسجماً مع التغيرات الحديثة التي تتسارع في المجتمع المعاصر. كما أنها في نفس الوقت تنمي عند الطالب القابلية النقدية لإجراء المقارنة بين المناهج التعليمية المتداولة في العالم المعاصر مع ما يقدم له في بلده من مناهج تعليمية.

3. إن فلسفة التعليم تنمي عند الطالب القدرة على تقييم طريقة التعليم وهل أنها مفيدة أم أنها طريقة تلقين قد تجاوزها التاريخ منذ زمان، أي تخلق عنده الروح النقدية.

4. إن فلسفة التعليم نجدها واضحة في أهداف التعليم، فأهداف التعليم هي المرآة النظرية التي نستطيع من خلالها أن نقيم سياسة تعليم بلد ما، أما نجاحها أو عدمه هذا ما يعكسه واقع التعليم في البلد موضوع التقييم.

5. تعمل فلسفة التعليم في بعض من جوانبها على :

أ. تطبيق نظريات المعرفة على أصول التربية.

ب. تقييم المنهج التعليمي.

ج. وضع أهداف خاصة للبلد الذي يطبق فيه منهج التعليم.

د. تقييم ارتباط التعليم بالقضايا الاجتماعية والثقافية.

6. تعددت طرق التدريس وتنوعت في مختلف البلدان لكن أبرزها: طريقة الحوار، طريقة المحاضرة

التقليدية والكتاب المنهجي، طريقة التعليم التقدمية، الطريقة الحديثة في التعليم. ودور فلسفة

التربية هو تحديد من هي الطريقة الأنسب من بين طرق التعليم هذه للبلد موضوع التطبيق.

٧. أثبتت حركة التاريخ بأن رجال التربية هم رجال الفلسفة.

٨. التربية هي قوة المستقبل، وهي الأداة التي من خلالها نستطيع إعادة تنظيم المعرفة لغرض

التحكم بعالمنا المعقد بتحولاته المتسارعة واللامتوقعة.

رعاية الموهوبين والمتفوقين

علي بن حمود العريفي
إعلامي تربوي/المملكة العربية السعودية.
hailart2002@hotmail.com

المقدمة

الحمد لله الذي علم بالقلم وأسبغ علينا وافر النعم، سبحانه القائل في محكم التنزيل ﴿قُلْ هَلْ يَسْتَوِي الَّذِينَ يَعْلَمُونَ وَالَّذِينَ لَا يَعْلَمُونَ﴾ إن من حكمة الله تعالى أن جعل الاختلاف والتمايز بين البشر فقال تعالى: ﴿وَمِنْ آيَاتِهِ خَلْقُ السَّمَوَاتِ وَالْأَرْضِ وَاخْتِلَافُ أَلْسِنَتِكُمْ وَأَلْوَانِكُمْ إِنَّ فِي ذَلِكَ لَآيَاتٍ لِّلْعَالَمِينَ﴾، وأصلي وأسلم على معلم البشرية وقودتها رسولنا الكريم عليه أفضل الصلاة والتسليم. وانطلاقاً من أن الإنسان هو غاية كل تنشئة وطنية، والجيل ثروة الوطن الحقيقية، وتربية هذا الجيل على القيم التربوية التي تنطلق من فضاء تربوي واسع يحقق التنمية البشرية وفق منطلقات تنمية هذا الجيل وتلبية حاجاته النفسية والحركية والروحية، ورسم آفاق تربية الموهوبين والمتفوقين وفق تعليم يراعي الفروق الفردية، ويجعل تقييم وتصنيف مجموعات الطلاب قبل الوصول للأهداف هو التعليم المتمايز، وتوظيف طاقاتهم وتوجيهها تربوياً، وفق برامج تربوية ميدانية، واستشعار المؤسسات التربوية والتعليمية لهذا الدور، والعمل على إيجاد نص لاف في المنهج غير اعتيادي، غني، وعميق في آن، ومتناغم مع متطلبات المرحلة التربوية العصرية في آن آخر، وكل ذلك هاجس يؤرق كافة المجتمعات، ويجب أن تسعى المؤسسات التعليمية والتربوية إلى تحقيقها عبر منظومة من البرامج والخطط التربوية.

قليلة هي البرامج في مناهجنا التي تبهر المتطلع الجاد، والمربي صاحب الأفق الواسع، والفضاء التربوي الخلاق، في عصر لا بد أن تتواءم مع إيقاعه السريع، أدوات، ووسائل، وطرائق، وخطط، واستراتيجيات، وسدّ حاجات المجتمع التربوي، في حاضره ومستقبله، بما يساير التطور المفيد، وهذه العملية مرتبطة بشكل مباشر ومعنوي؛ بمدى قدرة تلك المؤسسات على إحداث تغييرات جوهرية إيجابية

في القدرات العقلية للمتعلمين، من خلال الممارسات النوعية المهنية لعمليات التعليم والتعلم، ووجب علينا في هذه المرحلة رعاية الموهبة وإثرائها ورسم آفاق تربية الموهوبين والمتفوقين، وذلك من أجل أن نجعل المنهج المدرسي منسجماً مع روح العصر، ومواكباً التطور العلمي والحضاري الحديث، لبناء المجتمع الوطني المتناسك، وربط المهارة بالمعلومة بين أوساط الطلاب، وتحويلها إلى مواقف تربوية، وفتح آفاق واسعة من الرعاية والتبني للمواهب الطلابية وتعهدهم بالإبداع، ورعاية الموهبة المتعددة، وتعزيز القدرات، والتركيز على البرامج الميدانية الطلابية في تعليمها، لتحقيق آفاق تربية الموهوبين والمتفوقين، وفق التعليم الذي يراعي الفروق الفردية بينهم، ليكون هناك تجانس أكبر، وترابط أمتن في مفاهيم تربية الموهوبين والمتفوقين، وفق تعليم غير تقليدي أو غمطي إلى تعليم يسمى حديثاً التعليم المتميز.

ولأن التعليم المتميز نوع مختلف من الممارسة داخل الصف لذا لا بد أن نبحت عن ما هو مختلف فيه.

إنّ هذا النوع من التعليم يبدأ بعكس ما ألفناه أثناء عملنا كمعلمين، فخطوات التدريس تبدأ بوضع الأهداف وتنتهي بـ «التقويم»، أما في التدريس المتميز، فإن الوضع يختلف تماماً، فالعملية التعليمية تبدأ بالتقويم، حيث يتوجب على المعلم تقويم قدرات كل طالب لتكون أساساً لتعلمه، وتنتهي بوضع الأهداف.

ويكون دور المعلم هنا، الموجه والمرشد والميسر للتعلم، فمهمته الضبط وليس السيطرة، حيث يدير المواقف التعليمية إدارة ذكية، ويصممها تصميمًا مثيراً للتفكير، ويوجه الطلاب نحو الأهداف المراد تحقيقها، وتتطلب تلك الأدوار من المعلم، الإلمام بمجموعة من المهارات الهامة.

يتعزز التعلم بصورة أفضل؛ عندما يكون عمل الطلاب في شكل مجموعات. فالتدريس الجيد كالعمل الجيد، الذي يتطلب التشارك والتعاون، وليس الجمود والنمطية والتلقين.

لقد أصبحت الضرورة ملحة الآن، لمراجعة واقع التعليم، وتبني استراتيجية وطنية مشتركة، لتطوير التعليم بجميع مكوناته وعناصره، تطويراً يتناغم مع متطلبات المرحلة والتطورات الاقتصادية والاجتماعية، والعلمية، والإعلامية، والمتغيرات العالمية والمحلية، ومراجعة المناهج والمقررات الدراسية وتطويرها، لتواكب النقلة العصرية، ملبية لحاجات التنمية وسوق العمل، وتوفير المباني والتجهيزات التقنية، وتفعيل برامج الجودة، وتأهيل المعلم وتدريبه المستمر، ليواكب تطورات النقلة العلمية والحضارية، وخلق بيئة تقنية جاذبة داخل الصف الدراسي، للقضاء على الأسلوب النمطي التقليدي،

التي درجت عليه فصولنا الدراسية ربحاً من الزمن ، وتحويل مجمل بيئة المدرسة إلى بيئة تقنية جاذبة. وبعد ذلك يستطيع المعلم أن يحدد المهارات والقدرات الخاصة بكل طالب ، من خلال حزمة من الفعاليات والأنشطة اللاصفية ، التي تعزز لدى المتعلمين الروح الابتكارية ، وهي البيئة الخصبة لاكتشاف المواهب ، ويستطيع المختص أن يضع يده على النبوغ المبكر لدى المتعلمين.

فالمواهب عملة الاستثمار في مسار التقدم والابتكار ، وفق حقول عدة في الآداب ، والثقافة ، والمسرح ، والرسم ، والفنون التعبيرية ، والعلوم التقنية ، وفنون الحاسب الآلي ، وبناء وتعزيز وتعهد الإبداعات ، ورعاية الروح الابتكارية من الجنسين التي تعدّ مطلباً تحتمه المرحلة الدقيقة التي يعيشها الوطن.

ولا بد من تلازمة الموهبة مع المنهج المدرسي ، ليتسم المنهج بالشمولية لهذه الحقول من جهة ، والموضوعية العالية من جهة أخرى ، لتختلط كلها في الميدان ومفرداته. وتحقق بالتالي أهداف رعاية المواهب ، وتعهد الإبداعات لدى طلاب التربية الخاصة والطلاب الآخرين.

التربية الخاصة والموهوبين

التربية الخاصة تعني الطلاب الذين يواجهون صعوبات تؤثر سلباً على قدرتهم على التعلم ، كما أنها تتضمن أيضاً الطلاب ذوي القدرات والمواهب المتميزة.

وانطلاقاً من أن التربية للجميع ، والتعليم للتمييز ، والتمييز للجميع ، وهو حق لكل البشر بغض النظر عن أية معوقات قد تحول دون تعلمهم. سواءً كانت جسدية أم عقلية ، مع إتاحة الفرص للطاقات الكامنة لدى البشر للظهور والريادة. تؤكد التربية الخاصة على ضرورة الاهتمام بذوي الاحتياجات الخاصة ، وتكييف المناهج ، وطرق التدريس الخاصة بهم ، بما يتواءم واحتياجاتهم ، وبما يسمح بدمجهم مع ذويهم من التلاميذ العاديين في فصول التعليم العام ، مع تقديم الدعم العلمي المكثف لمعلمي التربية الخاصة ، ومعلمي التعليم العام ، بما يساعدهم على تنفيذ استراتيجيات التعليم سواء للطلاب الموهوبين ، أو ذوي الإعاقات المختلفة.

إن الاستجابة الفعالة لمشكلة الإعاقة يجب أن تتصف بالشمولية ، بحيث لا تهتم ببعض الجوانب المتعلقة بهذه المشكلة وتغفل جوانب أخرى ، وبشكل يكون فيه لبرامج الوقاية من الإعاقة أهمية متميزة نظراً لأنها تمثل إجراءً مبكراً يقلل إلى حد كبير من وقوع الإعاقة ويختصر الكثير من الجهود المعنوية والمادية اللازمة لبرامج الرعاية والتأهيل.

مفهوم التربية الخاصة

تعرف التربية الخاصة بأنها نمط من الخدمات والبرامج التربوية، التي تتضمن تعديلات خاصة؛ سواءً في المناهج، أو الوسائل، أو طرق التعليم، واستجابة للحاجات الخاصة لمجموع الطلاب الذين لا يستطيعون مسابقة متطلبات برامج التربية العادية. وعليه، فإن خدمات التربية الخاصة، تقدم لجميع فئات الطلاب الذين يواجهون صعوبات تؤثر سلباً على قدرتهم على التعلم، كما أنها تتضمن أيضاً الطلاب ذوي القدرات والمواهب المتميزة. ويشتمل ذلك على الطلاب في الفئات الرئيسة التالية:

- الموهبة والتفوق Giftedness and Talent
- الإعاقة العقلية Retardation Mental
- الإعاقة السمعية Impairment Hearing
- الإعاقة البصرية Impairment Visual
- الإعاقة الحركية Disability Physical
- الإعاقة الانفعالية impairment Emotional
- التوحد Autism
- صعوبات التعلم Disabilities Learning
- اضطرابات النطق أو اللغة Disorders Language and Speech

أهداف التربية الخاصة

- 1- التعرف إلى الأطفال غير العاديين وذلك من خلال أدوات القياس والتشخيص المناسبة لكل فئة من فئات التربية الخاصة.
- 2- إعداد البرامج التعليمية لكل فئة من فئات التربية الخاصة.
- 3- إعداد طرائق التدريس لكل فئة من فئات التربية الخاصة، وذلك لتنفيذ وتحقيق أهداف البرامج التربوية على أساس الخطة التربوية الفردية.
- 4- إعداد الوسائل التعليمية والتكنولوجية الخاصة بكل فئة من فئات التربية الخاصة.
- 5- إعداد برامج الوقاية من الإعاقة، بشكل عام، والعمل ما أمكن على تقليل حدوث الإعاقة عن طريق البرامج الوقائية.

- 6- مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب وذلك بحسن توجيههم ومساعدتهم على النمو وفق قدراتهم واستعداداتهم وميولهم.
- 7- تهيئة وسائل البحث العلمي للاستفادة من قدرات الموهوبين وتوجيهها وإتاحة الفرصة أمامهم في مجال نبوغهم.
- 8- تأكيد كرامة الفرد وتوفير الفرص المناسبة لتنمية قدراته حتى يستطيع المساهمة في نهضة الأمة.
- وأرى أن تنجح البرامج الموجهة لطلاب التربية الخاصة كافة، إلى برامج التعليم المتميز، لأنها سياسة مدرسية تأخذ باعتبارها خصائص الفرد وخبراته السابقة. وهدفه زيادة إمكانات وقدرات الطالب، والنقطة الأساسية في البرامج هي توقعات المعلمين من الطلاب، واتجاهات الطلاب نحو إمكاناتهم وقدراتهم. وتعدّ سياسة لتقديم بيئة تعليمية مناسبة لجميع الطلاب وترتبط هذه السياسة، بما يلي:
- استخدام أساليب تدريس تسمح بتنوع المهام والنتائج التعليمية.
 - إعداد الدروس وتخطيطها وفق مبادئ الفروق الفردية.
 - تحديد أساليب التعليم المتميز وفق كفايات المعلمين.
 - القضاء على التحدي الذي يواجه المعلم؛ بكيفية تعليم جميع الطلاب، علماً بأن هناك اختلاف بين الطلاب بمستوياتهم، ومهاراتهم، أو خلفياتهم أو فروقهم الفردية كلها، لأن التدريس المتميز يقدم تغذية راجعة وسريعة، ويضع توقعات عالية للأداء التي تضع الطلاب في مرحلة يشعرون بأهمية الإنجاز؛ وبالتالي يبذلون جهداً أكثر في محاولة لتحقيقه، ورفع حاجز القفز دائماً يجعل الطلاب يبذلون جهوداً إضافية لاكتساب مزيداً من القدرات اللازمة لمحاولة تجاوزه، فالتدريس المتميز، يقدر التمايز، ويراعي مواهب وأساليب تعلم الطلاب، فالذكاء متعدد، وللطلاب أساليب مختلفة في التعلم، وبالتالي فإن مراعاة أساليب التعلم المختلفة لدى الطلاب والتنوع في طرائق واستراتيجيات التدريس، وتقديم مهام مختلفة ومتنوعة، من شأنه أن يعزز التعلم النشط لدى الطلاب.

الموهبة والتعليم

التعليم الذي يرتقي بالموهبة، ويتبنى الاستعداد المبكر ويعززها، هو التعليم الحقيقي والناجح، الذي يهدف إلى رفع مستوى الطلبة جميعهم، وليس فقط الطلبة الذين يواجهون مشكلات بالتحصيل، وتأخذ السياسة المدرسية الناجحة خصائص الفرد وخبراته السابقة بالاعتبار، وهدفها زيادة إمكانات

وقدرات الطالب، وتوقعات المدرسين من الطلبة واتجاهاتهم نحو إمكانياتهم وقدراتهم هي النقطة الأساسية في السياسة المدرسية، ليصلوا إلى النبوغ المبكر لدى الطالب والطالبة، ولا يتأتى ذلك إلا من خلال التعليم المتميز الذي يعتبر سياسة لتقديم بيئة تعليمية مناسبة لجميع الطلبة، سيما أن الطلبة يختلفون عن بعضهم من نواحي متعددة:

- (1) اختلافات في البيئة المنزلية.
- (2) اختلافات في الثقافة.
- (3) في التوقعات من المدرسة.
- (4) في الخبرات.
- (5) في الاستجابة لمتطلبات الدراسة.
- (6) في طرق إدراك العالم.

ولكي نستطيع الحصول على أقصى نمو لكل طالب، وتحقيق النجاح الفردي بالاستجابة إلى احتياجات التعليم المتميزة له، وذلك بدلاً من الدرجة والموضوع الجاري تعلمه. وسوف يختار الطلاب الطريقة التي ستناسبهم وتسمح لهم بتعلم أقصى ما يمكن.

لقد ساد التلقين والحفظ، وأصبح المقياس الحقيقي للتعلم في كثير من الحالات، كم من المعلومات يحفظها الطالب وقادراً على استرجاعها متى ما دعت الحاجة لذلك (سواءً في الاختبارات التحريرية أو الشفوية، ...إلخ). وسارع المهتمون باستراتيجيات التعليم والتعلم من خلال السعي الحثيث على مدى عقود من الزمن للخروج من تلك الحالة التي ربما يتحقق من خلالها تعلم ولكنه ضعيف الأثر أو غير ذا معنى، والتي يمكن أن تفسر بأنها نتيجة عدم اندماج المعلومات الجديدة بصورة منطقية في عقولهم بعد كل نشاط تعليمي تقليدي.

التفاعل والحوار بين المعلم والطالب

حيث أن التفاعل بين المعلم والطالب سواءً داخل غرفة الصف أو خارجها، يشكل عاملاً هاماً في رفع الحافز لدى الطلاب وإكسابهم الثقة بأنفسهم، مما يحفزهم في الاشتراك الفاعل في عملية التعلم ويجعلهم أكثر قدرة في تفعيل قدراتهم العقلية أثناء الممارسات التعليمية العملية. وهذا ما يدعوا له التدريس المتميز لأنه يشجع على التعاون بين الطلاب ويشجع على النشاط والتفاعل، فقد وجد أن الطلاب لا يتعلمون جيداً من خلال الجلوس والاستماع للمحاضرات، وإنما من خلال التحدث وإعمال

العقل واليدين والتأمل العميق وربط ما تعلموه بخبراتهم السابقة وتطبيقه على مشكلات حياتية (ربط العلم بحياتهم المعاشة)، وذلك لنستطيع أن نصل إلى:

- 1- الحصول على أقصى نمو لكل طالب وتحقيق النجاح الفردي بالاستجابة إلى احتياجات التعليم المتميزة له.
- 2- تطوير مهمات وتعزيز قدرات تتسم بالتشجيع والاحتواء لكل طالب.
- 3- تغيير النمطية والتقليدية إلى برامج حيوية تتسم بروح التعاون وبث قيم العمل الجماعي وتحقيق مخرجات نوعية.
- 4- تحقيق الرغبات والاستعدادات النفسية والمهارية لدى مجموعات الطلاب وخلق الانسجام المعرفي بين المواهب على تعدد مجالاتهم.
- 5- توفير أنماط جديدة مشوقة للطلاب تشجع على الابتكار ومراعاة الفروق الفردية في الطرح من قبل المعلمين لتحقيق تعليم مفيد وفق طرق تدريسية مختلفة.
- 6- بناء شخصية الطالب البناء المتوازن والمتكامل وفق مواهبه وقدراته ليستطيع أن يدير نفسه ومشاريعه الخاصة والعامة وإعداده للحياة.
- 7- تحقيق أنماط التعليم القصوى وفق الميول والاتجاهات.
- 8- إعادة هيكلة الطرائق والأساليب لمعلمي اليوم للارتقاء بالأداء.
- 9- إنشاء طرق مختلفة للاستجابة إلى احتياجات التعلم المتنوعة لدى الطلاب.
- 10- تأكيد مفاهيم المنهج الشامل والمعاصر الذي يعتبر المقرر الدراسي جزء من المنهج بمفهومه الشمولي.
- 11- تغيير المفاهيم النمطية حول البيئة المدرسية إلى بيئة تقنية جاذبة تحقق مهارة الطالب وترعى الإبداع.
- 12- مراعاة خصائص الطلاب ومعارفهم السابقة، وبيئاتهم، وميولهم، والأساليب والطرق التي يتعلمون بها.

الفروق الفردية

إن من حكمة الله تعالى أن جعل الاختلاف والتمايز بين البشر فقال: ﴿وَمِنْ آيَاتِهِ خَلْقُ السَّمَوَاتِ وَالْأَرْضِ وَاخْتِلَافُ أَلْسِنَتِكُمْ وَأَلْوَانِكُمْ إِنَّ فِي ذَلِكَ لَآيَاتٍ لِّلْعَالَمِينَ﴾ (الروم: 22).

والاختلاف سنة كونية، وثراء، وحراك بين بني البشر، حتى يصنع التنوع بين الثقافات والمخرجات

والعطاءات فلقد أثبتت الخبرة البشرية أن الاختلاف أمر محمود، بل مطلوب، لكونه مصدر إثراء وإغناء، ولولا هذا الاختلاف؛ لأصبح الناس نسخاً مكررة لا طعم لها ولا رائحة، ويقتضي أن يكون الاختلاف اختلاف تنوع لا تضاد، واختلاف إثراء لا إقصاء.

من هذا المنطلق تمثل الفروق الفردية، والتمايز في المواهب والسمات، والخصائص بين الطلاب، أكبر تحدي للمعلم أثناء تأديته لدوره في العملية التعليمية، لأننا بحاجة إلى معلم مطلع على أهمية الفروق الفردية، ومتحسس بالحاجات المختلفة لطلابه، وقادر على التكيف مع المنهج الدراسي.

وفي التربية الحديثة نجد الدعوة والمناداة إلى مراعاة خصائص الطلاب ومعارفهم السابقة، وبيئاتهم، وميولهم، والأساليب والطرق التي يتعلمون بها، لهذا سيتناول هذا الفصل استراتيجية تتعلق وتعتني بهذا الجانب، وتعطي كل طالب حقه وكفايته بما يوافق ما لديه من استعداد، ويستخدم هذا النوع من التعليم أو التدريس استراتيجيات معينة لتحقيق أهداف محددة يسعى إليها، ومن هذه الاستراتيجيات استراتيجية التدريس المتمايز أو ما يطلق عليها (النوع - المتباين - الفارق).

تمثل النظرية البنائية الأساس النظري لمعظم الاستراتيجيات الحديثة، ومنها استراتيجية التدريس المتمايز، فهو يعتمد بشكل كبير على الأبحاث التي أجريت على الدماغ، كما يقول بعض الباحثين أن الصف المتمايز يقوم المعلمون فيه بتدريج الدروس، حيث تقابل مستويات الاستعداد لدى الطلاب، فهم بذلك يزيلون الملل والجمود الذي قد يصاحب عمليات التعلم، وأثبتت أبحاث الدماغ البشري بأن الدماغ يعمل من خلال الانتباه للمعلومات ذات المعنى.

كذلك يستند على النظرية البنائية الاجتماعية للتعلم، وهي الاختلاف بين ما يمكن أن يقوم به الطلاب بمفردهم وما يمكن أن يقوموا به بمساعدة من هم أكبر منهم سناً، وهي المنطقة التي تحصل فيها عملية التعلم، والتي يحتاج فيها المعلم أن يجد الطلاب لكي يزيد من قدرتهم على التعلم.

ويستند أيضاً على دراسات الذكاء التي خلصت إلى مجموعة من النتائج المهمة، منها أن الذكاء متعدد الأوجه وليس شيئاً واحداً، وأننا نتعلم، ونفكر ونبدع، بطرق مختلفة، ويمكن القول أن التدريس المتمايز ينبع من عمل «جون ديوي» الذي دافع عن الفكرة القائلة أن الطريقة التي يتبعها المعلم في التدريس يجب أن تكون منحازة لحاجات الطلاب.

إن التمايز كان موجوداً منذ عقدين من الزمن ولكنه كان مخصصاً للطلاب الموهوبين، ومنذ 8 أو 10 سنوات ماضية بدأ المعلمون في استخدامه في التربية الخاصة، ثم بعد ذلك تم استخدامه لجميع الطلاب

في المدارس.

ومن أجل تحقيق التعليم المتمايز نحتاج إلى إعادة هيكلة وتأهيل صالات النشاط اللاصفي تقنياً وتجهيزها بشبكات النت، وعرض الأفلام العلمية، وألعاب التنشيط الذهني الإلكترونية، وتمكين الطالب من التحوار مع معلمه، وكسر الحاجز بين الطالب والمعلم، حتى يسود الاحترام والصدقة مع المعلم، والوصول إلى وجدان الطالب والطالبة ونفسياتهم وتحقيق رغباتهم. وهو جزء من التقييم في نظريات التعليم المتمايز للوصول إلى الأهداف. ومن خلال تواصل المعلم مع مجموعات الطلاب نستطيع تكريس ثقافة الحوار، وتأصيل أدب الحوار في نفوس الناشئة، حتى نبني شخصياتهم البناء المتوازن، ما يجعل الطالب يمتلك الشجاعة الأدبية في حوار مع المعلم، والتي بالتالي تنعكس إيجاباً على تحصيله العلمي وتنعكس على شخصيته نماءً وثراءً وفاعلية، وتقدم المدرسة للمجتمع جيلاً يستطيع أن يتعامل مع الآخرين، ومن ثم يستطيع المعلم أن يحدد المهارات والقدرات الخاصة بكل طالب، من خلال حزمة من الفعاليات والأنشطة اللاصفية التي تعزز لدى المتعلمين الروح الابتكارية، وهي البيئة الخصبة لاكتشاف المواهب، ويستطيع المختص أن يضع يده على النبوغ المبكر لدى المتعلمين.

المواهب عملة الاستثمار

لأن المواهب عملة الاستثمار في مسار التقدم والابتكار، وفق حقول عدة في الآداب، والثقافة، والمسرح، والرسم، والفنون التعبيرية، والعلوم التقنية، وفنون الحاسوب الآلي، وبناء وتعزيز وتعهد الإبداعات، ورعاية الروح الابتكارية من الجنسين مطلب تحتمه المرحلة الدقيقة التي يعيشها الوطن. ولا بد من تلازمة الموهبة مع المنهج المدرسي، ليتسم المنهج بالشمولية لهذه الحقول من جهة، والموضوعية العالية من جهة أخرى، ولتختلط كلها في الميدان ومفرداته، وتحقق بالتالي أهداف ومضامين التعليم المتمايز الذي هو موضوع البحث.

الموهوبون وجدوا أنفسهم وسط ممارسات ثقافية ومتغيرات اجتماعية ونظريات فقدوا فيها الأرضية، ولا بد أن ترتبط وتواكب هذا التغيير، لتنشأ طرائق جديدة وأساليب منهجية لخطط البرامج الإثرائية للموهوبين.

لا بد من تراتبية قيم وأولويات جديدة، تحل مكان الأنماط القديمة التي كانت تصيب مفردات المنهج، ليكون منهجاً حياً يطبق التجارب الميدانية الحية وملازمة المهارة للمعلومة، وتحويل ذلك إلى مواقف تربوية حركية تلبي حس ووجدان الموهوب والموهوبة وتلبي رغباتهم النفسية والروحية، التي

تفضي في النهاية إلى إعداد الموهوب ليكون أفضل استثمار وطني لإعداد طلائع تقودنا نحو المستقبل لأنهم هم القوة الفاعلة في المجتمع.

إن الاستثمار في العقول النيرة والمبتكرة التي لها قدرات فوق العادية على مختلف الأصعدة هو الاستثمار الأمثل.

نحتاج إلى تعزيز أساليب الكشف عن الموهوب بين ثلاثية؛ الأسرة، والمدرسة، والمجتمع، ونحتاج إلى بيئة محفزة للإبداع وتأهيل المدارس لتكون بيئة جاذبة ومحفزة للإبداع.

ما أحتاجنا في هذه المرحلة إلى إعادة النظر في النظم التربوية التي أصبحت قاصرة عن كشف الموهوب من على مقاعد الدراسة، لأن المقرر الدراسي لا يراعي القدرات والمواهب الكامنة في ذات الطفل الموهوب، ونحتاج إلى تأهيل المعلم والمعلمة للتعامل مع أساليب جديدة للكشف عن النبوغ المبكر للموهوبين للتبني والارتقاء.

مع التركيز على المهنة والمهارة، لتدعيم كفاءة الطلاب المهنية، وتعزيز تحكمه في التقنية الحديثة، التي تساعده على الانخراط في سوق العمل ومتطلبات السوق وحاجات التنمية، ما يتيح له فرصة المقاربة بين التكوين النظري والعمل التطبيقي، وسط مظاهر الإرباك الذي يتعرض لها الشباب والطلاب في هذا العصر، خاصة من يعيش في معمرة التقدم التقني الهائل التي أظهرت الكثير من المتغيرات الكبيرة في أنماط الحياة خلال فترات قصيرة.

يقوم المبدأ الرئيسي للتعليم المتميز الذي يراعي الفروق الفردية على أن التعلم هو لجميع الطلاب.

المعلم وشريحة الموهوبين والمتفوقين

يستطيع المعلم أن يحدد المهارات والقدرات الخاصة بكل طالب، من خلال حزمة من الفعاليات والأنشطة اللاصفية التي تعزز لدى المتعلمين الروح الابتكارية، وإيجاد البيئة الخصبة لاكتشاف المواهب، ويستطيع المختص أن يضع يده على النبوغ المبكر لدى المتعلمين.

فالمواهب هم طلائع الغد، وهم عملة الاستثمار في مسار التقدم والابتكار، وفق حقول عدة في الآداب، والثقافة، والمسرح، والرسم، والفنون التعبيرية، والعلوم التقنية، وفنون الحاسب الآلي، وبناء وتعزيز وتعهد الإبداعات، ورعاية الروح الابتكارية من الجنسين يعتبر مطلب تحتمه المرحلة الدقيقة التي يعيشها الوطن.

ولا بد من تلازمة الموهبة مع المنهج المدرسي ليتسم المنهج بالشمولية. حيث وجد المربون في

النظريات التربوية الحديثة أن مقياس الذكاء العام هو ليس المقياس الحقيقي للموهبة، لأنه يتجاهل القدرات الأخرى المهمة، وقد ذكر تايلور أن الذكاء التحصيلي، والتفكير الإنتاجي، والذكاء الاجتماعي، وقدرات اتخاذ القرار المناسب، والتخطيط والتطبيق والعلاقات الإنسانية والقدرة على استغلال الفرص، هي عملية إدارة ذاتية عالية الجودة لمجموعة من القدرات العقلية، بينما الإبداع هو الإتيان بالجديد والنادر المختلف من الناحية الفكرية والعملية. وهذا ما يؤكد عليه التعليم المتميز ويسعى إلى تحقيقه عبر مجموعة من النظم والآليات.

يكون دور المعلم هو الموجه والمرشد والميسر للتعلم. فمهمته الضبط وليس السيطرة، حيث يدير المواقف التعليمية والتعلمية إدارة ذكية، ويصممها تصميماً مثيراً للتفكير بما يوجه الطلاب نحو الأهداف المراد تحقيقها، وتتطلب تلك الأدوار من المعلم الإلمام بمجموعة من المهارات الهامة ومنها:

- القدرة على الضبط، وإدارة المناقشات والحوارات.
- تصميم الأنشطة والمواقف التعليمية المثيرة للتفكير والتي تراعي تمايز الطلاب، وإثارة مواهبهم تدريب الطلاب على مجموعة من الاستراتيجيات التي يتعلم بها الطالب داخل غرفة الصف؛ بحيث تجعله منقاداً للمشاركة والتفكير فيما يؤديه، وذلك بإشراف ومتابعة وتوجيه المعلم.
- استخدام استراتيجيات التدريس التي تلائم الموقف التعليمي.
- القدرة على التخطيط الجيد وإدارة وقت التعلم بفاعلية.

بعض استراتيجيات التدريس التي تحقق مبادئ وأهداف التعليم المتميز

- التخطيط الفعال للدرس يشارك في تصميم التعلم وبيئته.
- توفير بيئة صفية آمنة حسيًا وعاطفيًا يعمل مستقلاً أو ضمن مجموعات تعاونية بحيث يتواصل ويتفاعل معهم.
- تقديم المواقف والخبرات التعليمية التي تثير تفكير المتعلمين وتحفزهم على التفكير الإيجابي وإيجاد الحلول المطلوبة، حيث يبادر وي طرح الأسئلة، ويفرض الفروض، ويشارك في المناقشات، ويشارك في البحث، والقراءة، والكتابة، والتطبيق والتجريب، والتحليل.
- توفير فرص التعلم الذاتي، بتكليف المتعلم بمهام يبحث فيها عن المعرفة من مصادر متنوعة، يمارس الاستقصاء، وحل المشكلات، ويقدم الحلول الذكية.
- التفاعل اللفظي وإثارة الدافعية، يفكر تفكير تأملي في طريقة تعلمه وجودة ونوعية هذا

التعلم.

- ملاحظة التلاميذ ومتابعة تقدمهم ، يبحث عن مصادر المعرفة ويصل إليها ويتواصل بها ويطبقها في مواقف مختلفة.
- تقويم تقدم التعلم وتقديم التغذية الراجعة ، ينتج المعرفة وينيها ويطورها من خلال ممارسة التفكير بأنواعه شتى.
- إدارة التعلم إدارة ذكية الأخذ بعوامل نجاح البيئة الصفية للتعلم كالانضباط واحترام الآخرين.
- سوف يحتاج المعلم إلى تطبيق أفضل ممارسات التدريس ، وذلك لإنشاء طرق مختلفة للاستجابة إلى احتياجات التعلم المتنوعة لدى الطلاب الموهوبين ، وقد يبدأ بتنويع المحتوى أو العملية أو المنتج لكل مجموعة في الصف. مع التمايز ، يتم توزيع مفاهيم المنهاج الدراسي الأساسية على جميع الطلاب ، ولكن تعقيد المحتوى ونشاطات التعلم و/أو مشاريع الطلاب ستختلف بحيث يواجه جميع الطلاب التحدي المناسب.
- يتطلب التمايز ضبط المنهاج الدراسي وإعادة تنظيم عرض المعلومات على المتعلمين. وقد تحتاج المعلومات والمحتوى في المنهاج الدراسي إلى أن تقدم بطرق مختلفة أو ترتب بحيث تصبح أكثر قابلية للفهم ومرتبطة مباشرة باحتياجات التعلم الحالية للطلاب.

الموهبة وأساليب المعلم

- ينجح المعلم لتطبيق التمايز ، لأنه يفتح للمعلم العديد من الفرص والأساليب لتعليم الطلاب وإثراء التجارب للمعلم.
- المعلم يستنتج الطرق الأنسب ، لأنه ينطلق في تعليمه من خلال نتائج البحث والتجربة.
- يساهم في إضافة خبرة التقييم للمعلم ، التي تفيده في المخرجات التي ترتبط بالتقييم.
- يساهم في إضافة استراتيجيات جديدة للمعلمين ، وذلك بتقديم أو دعم تقنيات لمساعدة المعلمين في التركيز على أساسيات المنهاج الدراسي.
- يساهم في إضافة أسلوب إدارة جديدة لمديري المدارس والمعلمين والطلاب ويصبح تعليم نوعي جديد.
- يلبي متطلبات المنهاج الدراسي بطريقة ذات معنى لتحقيق نجاح الطلاب ، لأن المواهب عملة الاستثمار في مسار التقدم والابتكار ، وفق حقول عدة في الآداب والثقافة ، والمسرح ،

والرسم، والفنون التعبيرية، والعلوم التقنية، وفنون الحاسب الآلي، وبناء وتعزيز وتعهد الإبداعات، ورعاية الروح الابتكارية من الجنسين مطلب تحتمه المرحلة الدقيقة التي يعيشها الوطن.

ولا بد من تلازمة الموهبة مع المنهج المدرسي ليتسم المنهج بالشمولية لهذه الحقول من جهة والموضوعية العالية من جهة أخرى لتختلط كلها في الميدان ومفردات الميدان. وتحقيق بالتالي أهداف ومضامين التعليم المتمايز موضوع بحثنا هذا.

الموهوبون وجدوا أنفسهم وسط ممارسات ثقافية ومتغيرات اجتماعية ونظريات فقدوا فيها الأرضية، لا بد أن ترتبط وتواكب هذا التغيير لتنشأ طرائق جديدة وأساليب منهجية لخطط البرامج الإثرائية للموهوبين.

ولا بد من تراتبية قيم وأولويات جديدة تحل مكان الأنماط القديمة التي كانت تصيب مفردات المنهج ليكون منهجاً حياً يطبق التجارب الميدانية الحية وملازمة المهارة للمعلومة وتحويل ذلك إلى مواقف تربوية حركية تلبي حس ووجدان الموهوب والموهوبة وتلبي رغباتهم النفسية والروحية التي تفضي في النهاية إلى إعداد الموهوب ليكون أفضل استثمار وطني لإعداد طلائع تقودنا نحو المستقبل لأنهم هم القوة الفاعلة في المجتمع.

إن الاستثمار في العقول النيرة والمبتكرة التي لها قدرات فوق العادية على مختلف الأصعدة هو الاستثمار الأمثل.

نحتاج إلى تعزيز أساليب الكشف عن الموهوب بين ثلاثية الأسرة والمدرسة والمجتمع، ونحتاج إلى بيئة محفزة للإبداع وتأهيل المدارس لتكون بيئة جاذبة ومحفزة للإبداع.

ما أحوجنا في هذه المرحلة إلى إعادة النظر في النظم التربوية التي أصبحت قاصرة عن كشف الموهوب من على مقاعد الدراسة، لأن المقرر الدراسي لا يراعي القدرات والمواهب الكامنة في ذات الطفل الموهوب، ونحتاج إلى تأهيل المعلم والمعلمة للتعامل مع أساليب جديدة للكشف عن النبوغ المبكر للموهوبين للتبني والارتقاء.

مع التركيز على المهنة والمهارة لتدعيم كفاءة الطلاب المهنية وتعزيز تحكمه في التقنية الحديثة التي تساعده على الانخراط في سوق العمل ومتطلبات السوق وحاجات التنمية ما يتيح له فرصة المقاربة بين التكوين النظري والعمل التطبيقي وسط مظاهر الإرباك الذي يتعرض لها الشباب والطلاب في هذا

العصر خاصة من يعيش في معمة التقدم التقني الهائل التي أظهرت الكثير من المتغيرات الكبيرة في أنماط الحياة خلال فترات قصيرة.

لماذا التعليم المتمايز

- لعدم قدرة المعلمين على تحقيق المستوى المطلوب من التعلم لجميع الطلاب باستخدام طريقة واحدة في التدريس.
- عدم وجود طريقة تدريس واحدة مناسبة لجميع الطلاب.
- أن التدريس المتمايز يوفر بيئة تعليمية مناسبة لجميع الطلاب لأنه يقوم على أساس تنوع الطرق والإجراءات والأنشطة الأمر الذي يمكن كل طالب من بلوغ الأهداف المطلوبة بالطريقة والأدوات والنشاط الذي يلائمه.
- لأن التعليم المتمايز يراعي الفروق الفردية ويتعامل معها وفق البحث والتقييم وإعطاء الرعاية الخاصة لتلك الفروق.
- التدريس المتمايز لا يغير مناهج التعليم، وإنما التنوع في أساليب وتنفيذ المناهج المتمثلة في عمليات التدريس المتمايز.
- من الفروق بين التدريس المتمايز والتدريس التقليدي، أن التدريس التقليدي لا يعالج الفروق الفردية إلا إذا أصبحت مشكلة، في حين يجعلها التدريس المتمايز أساساً للتخطيط.
- كما أن التدريس التقليدي يهدف إلى الحصول على مخرجات تعليمية واحدة من خلال مجموعة من الأنشطة والإجراءات الموحدة لجميع الطلاب - بينما التعليم المتمايز هو عملية تدريج وتنوع في المهام تتناسب مع طبيعة كل طالب وقدراته.

المدرسة الحديثة

تحقق الموهبة وترعى الإبداع.

المؤسسات التعليمية لا تعمل بمعزل عن المجتمع، بل إن المدرسة الحديثة في مفهوم المنهج التعليمي والمعاصر يجب أن تكون مؤسسة ثقافية وتربوية واجتماعية إلى جانب كونها مؤسسة تعليمية لتعمل جنباً إلى جنب مع مؤسسات التنشئة الاجتماعية، لأن التربية تشتق مادتها من المجتمع وإليه، وهي ليست عملية مغلقة قائمة بذاتها، بل في جوهرها عملية ثقافية تشتق مادتها وتنسج أهدافها من واقع الحياة في المجتمع وثقافته، وهي في حراك دائم مع مؤسسات المجتمع الأخرى ذات العلاقة. هكذا يجب أن تكون ليكون

الطلاب على تواصل مع ما يدور في مجتمعهم من فعاليات حتى نغرس فيهم التفاعل مع المجتمع ما يفضي في النهاية إلى الولاء والانتماء لمجتمعهم والمحافظة على مكتسبات هذا المجتمع.

لا بد من الترابية مع قضايا العصر وتحدياته والتي أصبحت التربية أمامها في تحدي كبير وذات مسؤولية جسيمة، أمام الكثير من الوسائل التي تفت في عضد التربية.

وأن تواصل المؤسسات التعليمية أيضاً جهودها لتكون مخرجاتها ناضجة ميدانياً، وتربوياً، ومهارياً، لتؤتي هذه الثمار أكلها في قطاعات الوطن.

ولا بد من تغيير واقعها اليوم، حتى تستطيع المؤسسات التعليمية التواصل والترابط مع المجتمع وحاجاته ومتطلباته، وتستطيع التفاعل وفق استراتيجية فاعلة من خلال المرتكزات الثلاثة التي تقوم عليها العملية التعليمية، وهي (المبنى المدرسي، والمعلم، والمنهج المدرسي).

لتكون كل هذه المرتكزات على تواصل تام مع المجتمع من خلال تفعيل دور المدرسة في المجتمع كمركز إشعاع والمنهج يفعل مفهوم المنهج الشامل والمعاصر في اعتماده برامج ميدانية وأنشطة لا صفية تربط الطالب بالمجتمع وبمؤسساته الحكومية والخاصة وتفعيل الأيام والأسابيع الثقافية والمهنية مثل يوم المهنة ورعاية وتعهد الإبداع ورعاية الروح الابتكارية للطلاب ومشاركات المجتمع مناسباته الوطنية والمعارض والمهرجانات ما يفضي في النهاية إلى تنمية الحس الوطني في نفوس الطلاب.

أصبحت الضرورة ملحة الآن لمراجعة واقع التعليم وتبني استراتيجية وطنية مشتركة لتطوير التعليم بجميع مكوناته وعناصره تطويراً يتناغم مع متطلبات المرحلة والتطورات الاقتصادية والاجتماعية والعلمية والإعلامية والمتغيرات العالمية والمحلية ومراجعة المناهج والمقررات الدراسية وتطويرها لتواكب النقلة العصرية ملبية لحاجات التنمية وسوق العمل.

وتوفير المباني والتجهيزات التقنية وتفعيل برامج الجودة وتأهيل المعلم وتدريبه المستمر ليوافق تطورات النقلة العلمية والحضارية.

وخلق بيئة تقنية جاذبة داخل الصف الدراسي للقضاء على الأسلوب النمطي التقليدي التي درجت عليه فصولنا الدراسية رداً من الزمن وتحويل مجمل بيئة المدرسة إلى بيئة تقنية جاذبة من بوابة المدرسة ودخول الطالب ببطاقة يقرأها الجهاز بكود خاص يستمر معه للاستفادة من الخدمات الأخرى تقنياً كأن يطبع الجدول الخاص به من جهاز الخدمات الذاتية في فناء المدرسة والحصول على تحويل الوحدة الصحية والتقرير الخاص بالطالب

وإعادة هيكلة وتأهيل صالات النشاط اللاصفي تقنياً وتجهيزها بشبكات النت الموجه وعرض الأفلام العلمية وألعاب التنشيط الذهني الإلكترونية وتمكين الطالب من التحوار مع معلمه وكسر الحاجز بين الطالب والمعلم حتى يسود الاحترام والصدقة ونستطيع تكريس ثقافة الحوار وتأصيل أدب الحوار في نفوس الناشئة حتى نبني شخصياتهم البناء المتوازن ما يجعل الطالب يمتلك الشجاعة الأدبية في حوار المعلم والتي بالتالي تنعكس على تحصيله العلمي وتنعكس على شخصيته نماءً وثراءً وفاعلية وتقدم المدرسة للمجتمع جيلاً يستطيع أن يتعامل مع الآخرين بحس حضاري ويتقبل الرأي والرأي الآخر ويتسم حوارهم مع الآخرين بالموضوعية واحترام آراء الآخرين بعيداً عن التشنج والجدل والانفعال.

إذا غابت هذه القيم عن أوساطنا المدرسية غابت روح العملية التعليمية وهي (التربية) والجسد التعليمي بلا روح يفقد الحياة المدرسة ليست كتاباً ومذكرة وصفاً دراسياً فحسب بل المدرسة مؤسسة تربوية تقوم السلوك وتتعهد الإبداع وترعى الروح الابتكارية وتلبي الحاجات النفسية والحركية والجسمية والحسية للطلاب من خلال مفهوم المنهج الشامل والمعاصر والذي يؤكد اقتران اسم التربية للوزارة قبل التعليم لتكون وزارة التربية والتعليم.

ويتحقق ذلك من خلال فتح آفاق البرامج التربوية الميدانية للطلاب وتحويل المعلومة إلى مهارة من خلال المواقف التربوية ودفع الطالب للميدان لأنه المحك الرئيس لبناء السلوك وبيئات الميدان متعددة منها ما هو عملي جماعي مهاري ومنها ما هو ورش عمل وتجارب علمية ومنها ما هو منبري ثقافي كالمرح وفنون الإلقاء والرحلات والزيارات العلمية والمهرجانات والمعارض.

أضلاع العملية التعليمية

القضية التعليمية والتربوية من أهم القضايا حساسية للامستها الدقيقة والمباشرة لعقول الناشئة (ثروة الوطن الحقيقية)، تقوم العملية التعليمية والتربوية على أضلاع ثلاثة هي :

- الأرضية الملائمة لاحتضان التعليم وبرامجه ومناهجه والبيئة المناسبة للغرس وهي المدرسة.
- والمنهج : وهو كل الممارسات الطلابية من بداية الطابور الصباحي وحتى آخر دقيقة في اليوم الدراسي. وتشتمل على البرامج الميدانية للأنشطة الطلابية وكل ما يدور في المدرسة من برامج إلى جانب المقرر الدراسي.
- والمعلم : وهو المحور الرئيس للعملية التعليمية والتربوية ؛ وهو الذي يترجم المنهج الدراسي بمفهومه الشامل على هذه الأرضية التي تحوي الجميع وهي المدرسة.

بهذا لا نستطيع أن نفصل أحدهم عن الآخر لارتباط كل ضلع بالآخر ارتباطاً وثيقاً، إذ لا يستغني الضلع الأول عن الثاني وكذا الثالث. ومتى ما أصاب أحد الأضلاع خلل ما توقفت العملية التعليمية والتربوية وهي بمثابة الجسد الواحد إذا اشتكى منه عضو تداعت له سائر الأعضاء بالسهر والحمى.

من خلال هذا الطرح والاستعراض السريع لثالث التربية. أعتقد أنهم بالأهمية سواء، ولا نقدم ضلعاً على الآخر بالأهمية إلا أنني أحب من خلال هذا الطرح أن أبين من وجهة نظر شخصية أهمية المبنى والمنشأة التي تمارس فيها أعمال الضلعين (المنهج .. والمعلم)، إيماناً بأهمية المناخ الذي تمارس فيه العملية التعليمية والتربوية، ومتى ما كان المناخ صالحاً لهذا الغرس من جميع الشروط فإن الغرس سينمو عوده ويكبر ويؤتي ثماره بإذن الله. أما إذا كان المكان يخلو من الأوكسجين والتربة الصالحة والشروط الصحية فإنه حتماً سيموت هذا الغرس.

فالمؤسسات التعليمية تقوم بعملية استثمار للأجيال فلا بد لهذا الاستثمار أن تطبق التعليم المتميز الذي يحق للمتعليم الرعاية لمهاراته وبنائه النفسي والشخصي وإيجاد بيئة محفزة للإبداع في خلق بيئة مدرسية وجو نفسي تقني داخل مدارسنا تتوافر فيه الشروط المناسبة للنجاح: من بيئة صالحة ومنهج متكامل، ومبرمج لهذه المفردات وهو المعلم. ولكن كل هذه الأهداف لا تتحقق إذا كانت البيئة غير صالحة للغرس. إذا كنا ننشد نجاح برامجنا التربوية التي يحتويها المنهج الشامل ومفاهيم التمايز في التعليم فلا بد أن نجعل المدرسة مهياً لاحتواء كل متطلبات هذه البرامج من صالات نشاط وملاعب ومسرح وفصول دراسية صحية وفناء، حتى لا تكون برامجنا التربوية المدروسة سامية الأهداف والمضمون تتحطم متى ما لامست أرض الواقع، لعدم وجود البيئة التي تحتويها وتهيئ لها سبل النجاح، في تطوير التعليم وفق المتغيرات الحديثة ومتطلبات التنمية، ووفق المتغيرات العلمية والإعلامية التي ترمي إلى إطلاع الطالب على كل المستجدات حتى نجعل منه واعياً مدركاً لكل ما يدور حوله، وحتى تضطلع المدرسة بدورها التربوي كمركز إشعاع للمجتمع، وهذه هي رسالة المدرسة الحديثة في إكساب الطالب الخبرة والتجربة والمهارة بعيداً عن الأسلوب التقليدي النمطي الذي يحصر دور المدرسة بالتلقين وحشو المعلومات فقط. بعيداً عن البرامج الميدانية التي تلبى رغبات واحتياجات الطالب وقدراته واستعداداته في جو من العمل الإبداعي داخل بيئة الإبداع التي تتطلبها المرحلة القادمة. هذه البرامج التي ذكرناها تحتاج من المدرسة إيجاد ما يكفل لها النجاح من صالات وغرف مهياً وإمكانات وخامات ومسرح وملاعب. لكي تتحقق الأهداف المنشودة من هذه البرامج. وهذا لا يتحقق إلا بتصميم هندسي جديد لكل

مدارسنا، وتأكيد النظرة الشاملة لمتطلبات كل البرامج داخل مدارسنا ؛ لأن العملية التعليمية والتربوية لا تقبل أنصاف الحلول ، كأن نتوقع أن يفي المبنى الغير نموذجي مثلاً لتنفيذ برامجنا.. أو المعلم غير المؤهل أن يسيّر برامج التمايز والنشاط لعدم إعداده ولعدم تفريغه لهذا الأمر.. وكذا قصور بعض التربويين في النظرة للمنهج المدرسي بأنه المقرر الدراسي فقط. مغفلين البرامج التربوية التي تعزز المقرر وتؤكد دور المدرسة في المجتمع ومشاركات المدرسة في المشاريع الاجتماعية والوطنية ، ودور النشاط داخل مدارسنا التي تترجم نظريات المقرر الدراسي إلى واقع عملي ميداني يجسد بيئة الإبداع وما تفرزه هذه البيئة من عناصر فاعلة من الطلاب يسهمون في الوسط المدرسي والوسط الاجتماعي بكل حيوية ونشاط ، وهذا ما ينتظره المجتمع من المدرسة بأن تخرج له طالباً يمتلك الخبرة والتجربة والفاعلية ؛ ليسهم في البناء والتنمية والنهوض بنفسه ومجتمعه.

ويعول على المدرسة كمنشأة الشيء الكثير كحاضنة لهذه البرامج في الجانب النظري كمقرر والجانب العملي كنشاط وميادينه وبرامجه في ظل الواقع الفعلي لمدارسنا غير الصالحة لممارسة الكثير من الأنشطة. تبقى العملية يشوبها نوع من التعثر.

من هنا نستخلص من هذا الطرح أن الضلع الأول.. المدرسة ، من ثالوث التربية من أهم الأضلاع وهي المرتكز الرئيس الذي يشكل المناخ.. والبيئة.. والجو العام.. لكل من المنهج والمعلم.. والطالب، وبصلاحه تصلح العملية التعليمية والتربوية. ويتميز العطاء. وبعدم جاهزيته تظل مخرجات التعليم قاصرة عن مواكبة النظرة التطويرية التي يأملها الجميع من مدارسنا وتتواكب مع برامج التعليم المتمايز.

الموهوب في مفترق طرق

حينما يكون هناك استعدادات وقدرات لطالب أو طالبة في مراحل التعليم الأولى ثم ينتقل إلى مرحلة متوسطة، يغيب التبنّي وتُخمد جذوة الموهبة، لقصور تربوي لدينا في تعزيز وتبني الموهبة لدى هؤلاء المواهب. وهناك فجوة كبيرة بين البيت والمدرسة في تبني ما انتهى إليه ولي الأمر، وهوة كبيرة أيضاً بين خريج المرحلة الثانوية وبين الجامعة في التعزيز والتبني، وتموت كل الاستعدادات والقدرات لأبنائنا وبناتنا نتيجة عدم الوعي التربوي بأهمية الموهبة والموهوبين.

ما أحوجنا في هذه المرحلة إلى الفضاء التربوي الخلاق، في عصر لا بد أن تتوائم مع إيقاعه السريع أدوات ووسائل وطرائق وخطط واستراتيجيات، وذلك من أجل أن نجعل المنهج المدرسي منسجماً مع روح العصر، مواكباً التطور العلمي والحضاري، وتعزيز القدرات الطلابية للموهوبين، والتركيز على

البرامج الميدانية الطلابية في تعليمنا، لتحقيق تجانس أكبر، وترابط أمتن بين مختلف التخصصات، مع التركيز على المهنة والمهارة، لتدعيم كفاءة الطلاب المهنية وتعزيز تحكمه في التقنية الحديثة التي تساعد على الانخراط في سوق العمل ومتطلبات السوق وحاجات التنمية، ما يتيح له فرصة المقاربة بين التكوين النظري، والعمل التطبيقي وسط مظاهر الإرباك الذي يتعرض لها الشباب والطلاب في هذا العصر، خاصة من يعيش في معمة التقدم التقني الهائل التي أظهرت الكثير من المتغيرات الكبيرة في أنماط الحياة خلال فترات قصيرة.

لقد أصبح الشباب يعيش تجاذبات ثقافية خطيرة تفت في عضد التربية إن لم تطور المؤسسات التعليمية برامجها لاحتواء الطلاب ورعاية مواهبهم واستثمار طاقاتهم، لأننا أحوج ما نكون في هذا الوقت إلى الاستثمار في الطلاب والطالبات الذي يعتبر الاستثمار الأمثل، وتحقيق بيئة مدرسية جاذبة تلبي حاجاته ورغباته، وتنعكس على شخصيته نماءً وثراءً وفاعلية، حيث تقدم المدرسة للمجتمع جيلاً يستطيع أن يتعامل مع الآخرين بحس حضاري ويتقبل الرأي والرأي الآخر، ويتسم حوارهم مع الآخرين بالموضوعية واحترام آراءهم، ويتسلح بسلاح الخبرة والتجربة والمهارة الذي يجعله يدير نفسه أولاً، ويساهم في بناء مجتمعه.

خاتمة

درجت فصولنا التعليمية رشحاً من الزمن على التعليم الجبري التلقيني الذي يحشوا ذهن الطلاب على مقاعد دراسية صلبة، ويتعاقب سبعة معلمين على الطالب في اليوم الدراسي وهو على مقعد واحد، دون مراعاة للفروق الفردية، وأهمية التنوع في الطرح والتشويق والأداء المتميز وتكرار المعلومة، ودون مراعاة لوجدان الطالب ومتطلباته النفسية والروحية والفنية والمهارية عطفاً على الفروق الفردية وأهميتها، حيث هناك اختلاف بين بني البشر وهي سنة من سنن الله تعالى التي ارتضاها لهم، فلقد أثبتت الخبرة البشرية أن الاختلاف أمر محمود، بل مطلوب، لكونه مصدر إثراء وإغناء، ولولا هذا الاختلاف؛ لأصبح الناس نسخاً مكررة لا طعم لها ولا رائحة، وهذا يقتضي أن يكون الاختلاف اختلاف تنوع لا تضاد، واختلاف إثراء لا إقصاء.

ومن هذا المنطلق تمثل الفروق الفردية، والتمايز في المواهب والسمات، والخصائص بين الطلاب أكبر تحدي للمعلم أثناء تأديته لدوره في العملية التعليمية، لأننا بحاجة إلى معلم مطلع على أهمية الفروق الفردية، ومتحسس بالحاجات المختلفة لطلابه، وقادر على التكيف مع المنهج الدراسي.

وفي التربية الحديثة نجد الدعوة والمناداة إلى مراعاة خصائص الطلاب ومعارفهم السابقة، وبيئاتهم، وميولهم، والأساليب والطرق التي يتعلمون بها، ولهذا برزت الحاجة الملحة لوجود رعاية الموهبين والمتفوقين وإعطاء كل طالب حقه وكفايته بما يوافق ما لديه من استعداد، وهذا النوع من التعليم أو التدريس يستخدم استراتيجيات معينة لتحقيق أهداف محددة يسعى إليها، ومن هذه الاستراتيجيات استراتيجية التدريس المتمايز أو ما يطلق عليها (المنوع - المتباين - الفارق).

وقد أثبتت التجارب الميدانية التربوية على نجاح مخرجات هذا النوع من التعليم بشكل ملفت للنظر، وبرز فيه عنصر رعاية الموهوبين، والمتفوقين، وتبني وتعزيز مهاراتهم، بخلاف وجودهم في التعليم التقليدي، الذي تحمد في أوساطه القدرات وتخبوا الاستعدادات.

كما أن التدريس التقليدي لا يعالج الفروق الفردية إلا إذا أصبحت مشكلة، في حين يجعلها التدريس المتمايز أساساً للتخطيط، ويهدف التدريس التقليدي إلى الحصول على مخرجات تعليمية واحدة، من خلال مجموعة من الأنشطة والإجراءات الموحدة لجميع الطلاب.

طرائق التدريس الحديثة ودورها في رفع كفاية المعلم الأدائية (التعليم المبرمج نموذجاً)

(ولاية الخرطوم، محلية الخرطوم، 2016)

د. محمد علام أحمد

كلية التربية/السودان.

mallam12@yahoo.com

مستخلص الدراسة

تهدف هذه الدراسة لكشف واقع طرائق التدريس في التعليم العام لمحلية الخرطوم وأيضاً الوقوف على استخدام طرائق التدريس الحديثة بواسطة المعلمين و نتائج استخدام هذه الطرائق الحديثة. وبحكم عمل الباحث، وتجربته السابقة كمشرف أكاديمي وتربوي، لمرحلة الأساس والمرحلة الثانوية، وفي تدريس الأقران في كليات التربية، أصبح متأكداً بأن معظم المعلمين يستخدمون طرائق التدريس التقليدية في التدريس مثل طريقة الإلقاء وغيرها، وهي تملأ أذهان الطلاب بالمعلومات، وأصبح لديهم ملل من تكرار المعلومات والروتين.

يشجع الباحث في هذه الدراسة المعلمين لاستخدام التقنيات الحديثة وطرائق التدريس الحديثة مثل طريقة العصف الذهني، التفكير الناقض، التعلم التعاوني، مشروع العمل وبتركيز على البرمجيات التعليمية.

إن الدول المتقدمة مثل أمريكا وبريطانيا واليابان بدأت في استخدام طريقة اللجان وهي تتكون من مجموعة صغيرة من الطلاب وبالتالي فإن الفروق الفردية تقلص وتحل بعض المشاكل التربوية وتوجد طريقة المشروع وطريقة حل المشكلات.

استخدم الباحث المنهج الوصفي لمناسبه لمثل هذه الدراسة وأداة هذه الدراسة هي المقابلة مع الموجهين والمشرفين التربويين والبالغ عددهم عشرة والمعلمين البالغ عددهم عشرين معلماً وهؤلاء هم عينة الدراسة وأيضاً استخدم الباحث أداة الملاحظة من خلال زيارته للعديد من المدارس.

من أهم نتائج الدراسة

- 1 - استخدام الطرائق الحديثة في التدريس خاصة البرمجة التعليمية تزيد من كفاءة المعلم التدريسية.
- 2 - الاستراتيجيات الحديثة للتدريس تساعد في فهم المادة الدراسية بسهولة ورغبة لدى الطلاب.
- 3 - إن استراتيجيات التدريس الحديثة تزيد من دافعية الطلاب وهذا سيزيد من التحصيل الدراسي.
- 4 - طريقة البرمجة التعليمية هي وسيلة للتعليم الذاتي ، وهذا يجعل الطالب يتعلم بحرية وحسب مقدراته العقلية وسرعته مما يساعد في بقاء أثر التعليم لفترة طويلة.
- 5 - إن اتجاهات الموجهين والمشرفين التربويين نحو هذه الاستراتيجيات الحديثة في التدريس تعتبر إيجابية.

من أهم التوصيات

- 1 - من الضرورة استخدام الطرائق الحديثة في التدريس في التعليم العام محلية الخرطوم وغيرها.
- 2 - على مكاتب التعليم والموجهين والمشرفين التربويين ، عليهم تشجيع المعلمين على استخدام طرائق التدريس الحديثة مما سيساعد في تحسن أداء المعلم المهني.
- 3 - على السادة الموجهين والمشرفين التربويين العمل على التقليل من طرائق التدريس التقليدية والعمل على تفعيل طرائق التدريس الحديثة في التعليم العام.

Abstract

This study aims at revealing the reality of using the teaching methods in the general education in Khartoum Locality. Also to stand at the use of the modern methods of teaching by the teacher and the results of this usage, the researcher and according to his previous experience as an academic and educational supervisor for both stages, the basic and the secondary and the peer teaching at the educational faculties, he is sure that most of the teachers depend on using the traditional methods in teaching like lecturing method, filling the students minds with much knowledge, so they are bored from this repetition and routine.

The researcher in this study encourages the teachers to use the modern technologies and the modern methods of teaching. Some of the modern methods of teaching are:

Brain storming, critical thinking, cooperative learning, project work with emphasis on programmed learning.

The developed countries like America, Britain and Japan, have started to use the Committees Method, these are composed of small groups, so the individual differences will be minimized and to solve other educational problems. Also the project methods and problems solving method.

The researcher used the descriptive approach because it is suitable for this study. The tool of this study is the interview with the inspectors. The educational supervisors, their number is ten teachers number is Twenty. They are the sample of this study. Also, he used observation by visiting a number of schools.

The most important findings are:

- (1) The use of modern strategies in teaching especially the programmed learning, increase the teacher's performing competence.
- (2) The modern strategies in teaching, help in making any subject easy to grasp with more interest to the student's.
- (3) The modern strategies in teaching increase the students, motivation and this can lead to

increase the educational achievement.

- (4) The programmed learning is a means of self- Instruction that makes learning is to be done in a free way, according to the students' abilities and speed, and the learning will stay in mind for a long time.
- (5) The inspectors and educational supervisors attitudes towards the modern strategies in learning are positive.

The most important recommendations are:

- * It is necessary to use the modern strategies in teaching in general education in Khartoum locality and others.
- * The educational offices, schools many Academic supervisors and educational ones have to encourage teachers to use these modern methods of teaching to improve the Performance of a teacher in teaching.
- * Supervisors and educational supervisors, have to minimize the use of the traditional methods in teaching and to activate using the modern methods of teaching.

المقدمة

إن مشكلة هذه الدراسة تتمثل في استخدام الكثير من المعلمين لطرائق تدريس تقليدية ما عادت تتناسب وما يجري من تطورات في مختلف ميادين الحياة المختلفة، فكان لا بد من استخدام طرائق تدريس حديثة تكون أكثر جاذبية ومحبة للمادة التعليمية في نفوس الطلاب ويمكن استخدام التقنيات الحديثة لتسهيل نقل المعلومات لأذهان الناس بدلاً من اللفظية والمخزنة. وطالب اليوم يجيد استخدام الكثير من هذه التقنيات فلا بد أن تقدم له المادة التعليمية بالأسلوب الذي يوافق رغباته وميوله.

ومما لا شك فيه أن هذه الاستراتيجيات الحديثة في التدريس لها الكثير من الفوائد ومن أهمها أنها تحسن من أداء المعلم التدريسي وينعكس ذلك على مستويات الطلاب في التحصيل الدراسي. تشمل هذه الدراسة على أساسيات الدراسة من أهداف، وأسئلة، وفروض ومجتمع، وعينة الدراسة، المكونة من معلمي التعليم العام بمحلية الخرطوم.

يستخدم الباحث في هذه الدراسة المنهج الوصفي لمناسبته لمثل هذه الدراسة واستخدام المقابلة كأداة لجمع المعلومات من ذوي الاختصاص من الموجهين والمشرفين التربويين وعددهم عشرة، والمعلمين وعددهم عشرون معلماً وكذلك الملاحظة من خلال الزيارات العديدة لبعض المدارس المختلفة.

مشكلة الدراسة

لاحظ الباحث من خلال زيارته لكثير من المدارس في التعليم العام كمشرف تربوي وموجه لمادة اللغة الإنجليزية، أن المعلمين لا يزالون يستخدمون السبورة السوداء والطباشير وطرق التدريس التقليدية في فصول مزدحمة بالطلاب وبيئة يغلب عليها البؤس، فلا بد من استخدام طرائق حديثة تحقق مكاسب عالية في مخرجات التعليم من التحصيل الدراسي، وسرعة التعليم، والاحتفاظ بالمعلومات لفترة أطول

مع زيادة فاعلية التعليم.

كما ينظر الباحث لدور المعلم الجديد في ضوء استخدام طرائق التدريس الحديثة خاصة طريقة التعليم المبرمج.

يطرح الباحث مشكلة دراسته في أسئلة أهمها هذا السؤال المحوري :

ما هي طرائق التدريس الحديثة التي يمكن أن تستخدم في التعليم العام وما دورها في رفع كفاية المعلم الأدائية؟

أهمية الدراسة

تتمثل أهمية هذه الدراسة في أهمية استخدام طرائق التدريس الحديثة في التعليم العام وما سيعود بالفائدة المرجوة من استخدامها في تحسين وتطوير مستويات الطلاب وتحسين أداء المعلم التدريسية.

من المأمول أن يستفيد من هذه الدراسة :

- المعلمون والمعلمات بالمرحلة الثانوية والأساس بمحلية الخرطوم وغيرها.
- الموجهون والمشرفون التربويون.
- قيادات التعليم في مكاتب التعليم بالمرحلتين بمحلية الخرطوم وغيرها.
- المؤسسات التعليمية سواء كانت حكومية أو أهلية.
- تساعد كثيراً واضعي المنهج على وضع مقررات دراسية مناسبة ومواكبة.
- مفيدة لطلاب كليات التربية.

أهداف الدراسة

تسعى الدراسة لتحقيق الأهداف التالية :

1. معرفة واقع طرائق التدريس المستخدمة في المدارس في محلية الخرطوم.
2. استخدام استراتيجيات حديثة في التدريس تساعد في رفع كفاية المعلم الأدائية.
3. تساعد هذه الاستراتيجيات الحديثة في التدريس في جعل المادة التعليمية سهلة وأكثر جاذبية لدى المتعلمين.
4. تعمل هذه الاستراتيجيات الحديثة في التدريس في زيادة دافعية الطلاب وترقية مستوى التحصيل الدراسي لديهم.
5. هذه الاستراتيجيات الحديثة تساعد في تقليص الفروق الفردية بين المتعلمين.

6. هذه الاستراتيجيات الحديثة تعمل على توفير الوقت والجهد للمعلم والمتعلم على السواء.
7. التعرف على مدى قبول المسؤولين في التعليم العام لاستخدام الطرائق الحديثة في التدريس.
8. الكشف عن الصعوبات التي تواجه المعلمين في استخدام الطرائق الحديثة في التدريس.

أسئلة الدراسة

على ضوء أهداف الدراسة يمكن طرح الأسئلة الآتية :

1. هل استخدام طرائق التدريس الحديثة في التدريس تساعد في رفع كفاية المعلم الأدائية؟
2. هل تجعل هذه الاستراتيجيات الحديثة في التدريس المادة التعليمية سهلة وأكثر جاذبية؟
3. هل تساعد في زيادة دافعية المتعلمين وترقية مستوى تحصيلهم الدراسي؟
4. هل تساعد على تقليص الفروق الفردية بين المتعلمين؟
5. هل تعمل هذه الاستراتيجيات الحديثة في التدريس في توفير الوقت والجهد للمعلم والمتعلمين؟
6. هل تجد هذه الاستراتيجيات قبولاً من المسؤولين في التعليم العام؟
7. هل هنالك صعوبات تواجه المعلمين عند التطبيق؟

فروض الدراسة

الفروض المناسبة لتحقيق أهداف هذه الدراسة تتمثل في الآتي :

1. الاستراتيجيات التدريسية الحديثة تساعد في تحسين كفاية المعلم الأدائية.
2. الاستراتيجيات التدريسية الحديثة تعمل على جعل المادة التعليمية سهلة ومشوقة مما يساعد في ترقية مستوى تحصيلهم الدراسي.
3. تعمل الطرائق الحديثة في التدريس على تقليص الفروق الفردية.
4. الاستراتيجيات التدريسية الحديثة توفر وقت وجهد المعلم والمتعلم.
5. الطرائق الحديثة في التدريس ستجد القبول من قبل المسؤولين بإدارات التعليم من موجهين ومشرفين تربويين.
6. هنالك صعوبات ستواجه المعلمين في تطبيق الطرائق الحديثة وكيفية التغلب عليها.

منهج الدراسة

المنهج الوصفي لمناسبه لمثل هذه الدراسة وهو يعني بدراسة الحقائق الراهنة المتعلقة بمنهج الدراسة.

يستخدم الباحث في هذه الدراسة المقابلة وسيلة مهمة لجمع البيانات الضرورية وتسهم في الكشف عن الاتجاهات والميول وقدرات التفكير العلمي مع المسؤولين في مكاتب التعليم من موجهين ومشرفين والبالغ عددهم عشرة ومقابلة أخرى تخص المعلمين في المرحلة الثانوية والأساس بمحلية الخرطوم البالغ عددهم عشرون معلماً.

كما يستخدم الباحث الملاحظة من خلال زيارته لمختلف المدارس والوقوف على طرائق التدريس المستخدمة. وهي وسيلة مهمة من وسائل التقويم تسهم في إلقاء الضوء على أفعال الطلاب وليس على أقوالهم وهي تقدم صورة واقعية لما يحدث.

مجتمع وعينة الدراسة

المجتمع هو: معلمو محلية الخرطوم بمراحل التعليم العام الثانوي والأساس بنين وبنات - المدارس الحكومية والخاصة والبالغ عددهم حوالي 223 (مكتب تعليم المرحلة الثانوية والأساس بمحلية الخرطوم) 2016م.

وعينة الدراسة هي عينة عشوائية من مجتمع الدراسة والبالغ عددهم عشرين من المعلمين وعشرة من الموجهين والمشرفين التربويين.

حدود الدراسة

1. الحدود الموضوعية: استراتيجيات طرائق التدريس الحديثة ودورها في رفع كفاية المعلم الأدائية - التعليم المبرمج نموذجاً (ولاية الخرطوم - محلية الخرطوم).
2. الحدود المكانية: ولاية الخرطوم - محلية الخرطوم.
3. الحدود الزمانية: 2016م.

الإطار النظري

تمهيد

يشتمل هذا الإطار النظري على مجموعة من الباحث ذات صلة قوية بموضوع الدراسة ومنها: مفهوم الاستراتيجية، واستراتيجيات التدريس الحديثة بصفة خاصة، مفهوم تكنولوجيا التعليم، التعليم المبرمج، وكفايات المعلم عامة، ومفهوم الأدائية خاصة.

مفهوم الاستراتيجية (strategy)

في الأصل هو مصطلح عسكري يقصد به علم وفن مواجهة العدو وتطور من هذا المفهوم واتسع

ليشمل مجالات عديدة منها الاقتصادية والتكنولوجية والنفسية لتحقيق أهداف محددة.

وتعرف بأنها: مجموعة الأفكار والمبادئ التي تتناول ميداناً من ميادين النشاط الإنساني بصورة شاملة ومتكاملة ذات دلالة على وسائل العمل ومتطلباته ومساراته بغرض الوصول لأهداف محددة مرتبطة بالمستقبل⁸⁶.

وتعريف آخر يقول: «هي الخطة بعيدة المدى التي تنفذ بعد أعوام طويلة متى ما توفرت الظروف المناسبة لتنفيذها»⁸⁷

ومن ناحية لغوية تعني خطة أو سبيل للعمل بل هي خطط وممارسات العمليات الإدارية للمنظمة. يقول (ALFRID HANDLER): «إن الاستراتيجية تمثل سواء إعداد الأهداف والغايات الأساسية للمؤسسة أو اختيار خطط العمل وتحقيق الموارد الضرورية لبلوغ الغايات».

وتعريف (THLETART.A.R): «هي مجموعة القرارات والحركات المرتبطة باختيار الوسائل، ومن ثم فصل الموارد من أجل الوصول إلى الأهداف».

ولعل الباحث يتفق تماماً مع التعريف الذي يقول أن الاستراتيجية هي مجموعة السياسات والأساليب والخطط والمناهج المتبعة من أجل تحقيق الأهداف المسطرة في أقل وقت ممكن وبأقل جهد مبذول.

وفي تعريف آخر لمركز الدراسات الاستراتيجية ومقره جنيف ينظر للاستراتيجية بوصفها توظيفاً لعناصر الفترة لعمل وتصميم وبناء حاضر ينتج إنجاز أهداف المستقبل⁸⁸.

⁸⁶ نقلاً عن موقع منتديات طلاب الجامعة العربية المفتوحة <http://www.Qoua.com/showthread9830> تم التوثيق في ٢٠/٣/٢٠٠٧م الساعة ٤٥:٢ ظهراً.

⁸⁷ نقلاً عن موقع منتديات اطياف <http://209-85-165-104-f.com> تم التوثيق في ٢٠ مارس ٢٠٠٧م، الساعة ٥٠:٢.

⁸⁸ نقلاً عن كتاب بعنوان: الاحتلال الأمريكي للعراق ومشروع الشرق الأوسط الكبير، تداعيته ونتائجه، تأليف محمد صادق الهاشمي، ونشره مركز العراق للدراسات، انظر الرابط <http://www.ahrara.net-main/boks> تم التوثيق في ٢٠ مارس ٢٠٠٧م الساعة ٤٥:٨.

استراتيجيات طرائق التدريس الحديثة

إن طرائق التدريس هي منظومة من منظومات الاستراتيجيات التعليمية وهي كل ما يتعلق بتوصيل المادة للطلاب من قبل المعلم للمتعلم لتحقيق أهداف محددة ويشمل ذلك كل الوسائل التي يستخدمها المعلم لضبط الفصل وإدارته وتعمل الاستراتيجيات لتقريب الطالب للأفكار والمفاهيم وإثارة وتفاعل ودافعية المتعلم لاستقبال المعلومات.

تكنولوجيا التعليم

يعرف عبد العظيم الفرجاني التكنولوجيا بأنها «العلم الذي يهتم بتحسين الأداء والممارسة والصياغة أثناء التطبيق العلمي» وعرفها غالبرت «أنها التطبيق النظامي للمعرفة العلمية» كما عرفها هولت «أنها دراسة كيفية وضع المعرفة العلمية في استخدام العمل لتوفير ما هو ضروري لمعيشة الإنسان ورفاهيته» (بشير الكلوب 1999م، ص 36).

وهكذا يصل الباحث إلى أن للتكنولوجيا ميادين متعددة يرتبط كل ميدان منها بنوع من الممارسات والنشاطات البشرية وأن مصدر هذه النشاطات هو الإنسان وأنها تعمل على حل المشكلات في مجال التعليم.

ومن الناحية اللغوية هي كلمة يونانية مركبة من مقطعين Techno وتعني حرفة أو صفة و Logy بمعنى علم وهو علم المعرفة. والبعض يراها مشتقة من الكلمة الإنجليزية (Technique) وتعني الأداء التطبيقي وهي العلم الذي يهتم بتحسين الأداء وإتقانه في أثناء الممارسة أو التطبيق العملي، وفي بعض المراجع مثل المورد نجد أن المصطلح (Technology) يعني العلم التطبيقي أو الطريقة الفنية لتحقيق عرض عملي وهذا يتفق مع تعريف التكنولوجيا بمصطلح (التقنية) وهي مشتقة من تقانة وإتقان (منيرة: 1999م، 67- 69)، ويرى أنها تتكون من مثلث هي المواد والآلات والإنسان.

شكل رقم (1): مثلث التكنولوجيا (قنديل 1993م، ص 74)

أما مفهوم تكنولوجيا التعليم فهو «جميع الطرق والأدوات والمواد والتنظيمات المستخدمة في نظام تعليمي معين بغرض تحقيق أهداف تعليمية محددة من قبل — كما تهدف إلى تطويره ورفع فعاليته». وتعرف بأنها «طريقة في التفكير لوضع منظومة تعليمية» أحمد حامد منصور 1986م ص 34،

وعرفها الطبيعي بأنها «أسلوب في العمل وطرق في التفكير وحل المشكلات بالاستعانة بنتائج البحوث العلمية في ميادين المعرفة» (1981م ص34).

وتعرف بأنها «عملية الاستفادة من المعرفة العلمية وطرق البحث العلمي في تخطيط وتنفيذ وتقييم كامل في عملية التعليم والتعلم» (بشير الكلوب ، 1999م ، ص34). وأشار الكلوب في ص 35 من نفس المرجع – أشار لتعريف هوكر يدج.

«التكنولوجيا وحدها تعني الأدوات والأساليب ، وتكنولوجيا التعليم تشمل كل ما في التعليم من تطور للمناهج إلى أساليب التعلم ووضع جداول الفصول باستخدام الحاسب الآلي». وفي ذات المرجع يشير الكلوب ص35 لتعريف هوبان الذي يقول عن تكنولوجيا التعليم بأنها: «تنظيم متكامل يضم الإنسان ، الآلة ، الأفكار ، الأداء ، أساليب العمل ، الإدارة ، بحيث تعمل جميعاً وفي إطار واحد».

شكل رقم (2) مفهوم تكنولوجيا التعليم (شارلس هوبان)

وعند (مصطفى عبد السميع ، 2004م ، ص16) على النحو التالي :

الاتجاه الأول : هي تطبيق للعلوم الطبيعية.

الاتجاه الثاني : هي تطبيق للعلوم النفسية والتربوية.

الاتجاه الثالث : يربط التكنولوجيا بأسلوب النظم.

التعليم المبرمج (Learning Programmed)

بظهور نظم التأليف (System Authority) وحزم تأليف برمجيات الوسائط المتعددة (Multimedia System Authority) والتي صممت خصيصاً للمعلمين لإنتاج البرمجيات التعليمية وهي تمتاز بالسهولة ولا تتطلب من المعلم أي خبرة في البرمجة التعليمية ، وأصبح من الممكن للمعلم تصميم الدروس التعليمية مثل لغة Plato ولغة Pilot ولغة L P A وأخيراً ظهور Pascal Visual وهي تعمل في بيئة Windows ثم ظهرت نظم تأليف المقررات (System Authority Course) وهي لا تحتاج لأي خبرة من المعلم (الوكيل ، 2004م ، ص353 - 351)، فالمعلم ينتقي المادة التعليمية بدقة وعناية (يجب مراجعتها من مختصين وخبراء) وأسلوب عرضها وتنظيمها وكيفية تحقيق الأهداف التعليمية والغايات

التربوية ومن أمثلة هذه النظم Educator The وأخيراً ظهر ما يسمى بأنظمة تأليف برمجيات الوسائط المتعددة (System Authority Multimedia) وهذه تسمح لمنتجي المقررات المدرسية المبرمجة من الاستفادة من الوسائط التعليمية المختلفة كالفيديو وأقراص الليزر، Room.CD والأصوات والألوان. أنواع التعليم المبرمج.

ينقسم التعليم المبرمج إلى نوعين أساسيين :

(أ) البرنامج الخطي linear ومصممه skinner .F .B

(ب) البرنامج المتشعب (Branching) ومصممه كراودر (Crowder .A .M).

والخطي يبين التسلسل وتعاقب نقل المعرفة من وحدة إلى أخرى.

البرنامج الخطي Programme Linear

شكل رقم : (4) تسلسل وتفرعات البرنامج المتشعب (كدوك ، ص 136)

البرنامج المتشعب Programme Branching

البرنامج المتشعب يعني ربط الكثير من الخطوات دون انتظام، وهذا يتوقف على أداء واستيعاب الطالب، فإذا لم يتمكن الطالب من استيعاب الخطوة (في الإطار الواحد) يعالج أخطاءه بنفسه ثم ينتقل إلى إطار جديد.

وقبل إعداد البرمجيات التعليمية لا بد من تحديد الأغراض والأهداف العامة والأهداف التعليمية، ماذا يمكن أن يفعل المتعلم بعد إكمال دراسة البرنامج المعني بنجاح؟ على أن تصنف تلك الأهداف التعليمية، المعرفية، الوجدانية، الانفعالية، والمهارية.

وبعد ذلك يمكن كتابة محتوى الدروس وبرمجته في خطوات والتي تعرف باسم الإطارات أو الشاشات، وهي أنواع :

- شاشات العناوين.
- شاشات عرض الدروس.
- شاشات التفاعل بين المتعلم والبرنامج.
- شاشات العلاجية.
- شاشات المراجعة.

• شاشات الأسئلة والاختبارات للتقويم.

كما يجب أن تراعى في تصميم الشاشات النواحي الفنية من حيث الألوان، أسس التصميم الفني ومحتوى المعلومات بالشاشة الواحدة، إضافة لحجم الحروف وبساطة الرسوم ووضوحها.

هنالك العديد من الطرق والأساليب التي تتم بها برمجة المواد المتفاعلة منها: لغة البرمجة العامة مثل B V و C + + وهذه تحتاج لمختص في البرمجة، ثم لغات التأليف لبرنامج (quist) ويمكن بواسطة هذه النظم تأليف مقررات متكاملة.

دورة إنتاج البرمجيات التعليمية

تتكون البرمجيات التعليمية من عدة موضوعات والموضوع من عدة دروس والدروس من عدة فقرات، والفقرة من عدة نوافذ أو شاشات يعرض من خلالها المواد التعليمية في صورة تدريس خصوصي Tutorial ويتضمن العرض Presentation – الصورة الثالثة، الرسوم، الصور المتحركة، ولقطات الفيديو Clip Video والمؤثرات الصوتية والحركة Animation والحوار وأمثلة وتمارين ومفردات اختبار.

تمر عملية إنتاج البرمجة التعليمية بخمسة مراحل هي: التصميم، الإعداد والتجهيز، كتابة السيناريو، التنفيذ ومرحلة التمرين والتطوير.

شكل رقم (5) دورة إنتاج البرمجة التعليمية (الوكيل، 2004م، 362)

تقويم البرمجيات التعليمية

من أسس ومعايير تقويم البرمجيات التعليمية (مصطفى عبد السميع وآخرون، 2004م، ص 116 - 119).

- 1.التقويم من خلال الاستعانة بالمتعلمين (evaluation based student).
- 2.التقويم من خلال الاستعانة بالمعلمين (evaluation based teacher).
- 3.التمرين في مواقف تعليمية مختلفة (contesxts Deferent).
- 4.الاستعانة بأدوات جمع معلومات متعددة ومتنوعة.
- 5.شمولية التقويم للجوانب المختلفة للبرمجة.
- 6.تفاعلات المتعلمين مع البرمجة.
- 7.تقويم مخرجات التعلم بعد استخدام البرمجة.

من خصائص البرمجة التعليمية ومعياريها أنها:

- أ. جاذبة للطلاب.
- ب. تبلغ الهدف.
- ج. تساعد على تذكر المتطلبات السابقة للتعلم.
- د. ترشد المتعلم.
- هـ. توفر تغذية راجعة.
- و. تساعد على التذكر ونقل أثر التعلم.
- ز. يصل المتعلم إلى المستوى المناسب من الأداء.

من عيوب التعليم المبرمج

1. التجهيزات من قاعة واسعة وأكشاك للدراسة careels ومقاعد، أشرطة فيديو، جهاز عرض فوق الرأس، وسماعات أذن وخلافها.
2. الصيانة وهي مكلفة في الغالب.
3. إعداد البرامج يحتاج لخبرات عالية ومتمرسه وهذا الإعداد يحتاج لوقت طويل.
4. المتابعة المستمرة للطلاب أثناء عملية التطبيق والانتقال من وحدة لأخرى.
5. لا بد من التحسين والمتابعة الدقيقة وهذا يحتاج لمعلم مؤهل وصاحب خبرة واتجاه إيجابي نحو استخدام هذه البرمجة.

دور المعلم الجديد في البرمجيات التعليمية

إن دور المعلم في إعداد البرمجيات التعليمية لهام جداً بدءاً من مرحلة التخطيط وذلك بتحديد المادة التعليمية وتحديد أهداف البرنامج بعبارات قابلة للقياس، وتحديد بدقة ما يكون عليه سلوك المتعلم بصياغة الأهداف خير معين لتحديد عناصر البرنامج أو مكوناته وهنا يكون دور المعلم كمرشد. وموجه إلى نقاط الأفكار الأساسية وتوفير معايير النجاح والتي بموجبها يمكن الحكم على درجة تعلم الطالب. كما على المعلم أن يكون مدركاً لمستويات طلابه، ورغباتهم وميولهم. ثم يقوم المعلم بكتابة أطر البرنامج وتعرض على مجموعة من المعلمين ذوي الاختصاص أكاديمياً وفنياً وخبراء في علم النفس والمناهج وطرق التدريس.

وبعد ذلك يشرف المعلم على تطبيق البرامج التعليمية وتقديم العون والمساعدة لطلابه. «وبهذا يخرج

التعليم المبرمج المعلمين من المهمات الروتينية ويمكنهم التفرغ للعديد من الأعمال التربوية والتعليمية المهمة، مثل عمليات التعلم، ملاحظة الطلبة ومتابعتهم، والتعرف إلى مشكلاتهم وإبداء الحلول المناسبة وبالتالي تزداد فرص التفاعل بين المتعلم وطلبتة⁸⁹

والمعلم أيضاً يحث طلابه على التقدم ويثير دافعيتهم ويحبب في نفوسهم المادة التعليمية نفسها مما يساعد على زيادة تحصيلهم الأكاديمي وبدرجة مقبولة ومن الممكن أن يطور هذا التعليم الذاتي إلى الإتقان.

كفايات المعلم

إن العصر الذي نعيش فيه هو عصر التقدم التكنولوجي، وتطورت فيه النظرة إلى المعلم، فهو مدير وقائد العملية التعليمية وعليه يعتمد نجاحها وفشلها، ولم يعد المعلم الآن مجرد ملقن للمعلومات بل يساعد طلابه في الحصول عن تلك المعلومات مستخدماً أحدث الطرق في التدريس.

والمعلم هو: «حجر الزاوية في العملية التربوية التعليمية، فالإصلاح المنشود هو أن يكون المعلم مربياً يعمل على تحقيق أهداف التربية في كل مرحلة من مراحل التعليم، وبذلك ينبغي أن تتوفر فيه عدة خصائص شخصية واجتماعية ووظيفية يتمكن بواسطتها من أداء واجباته على أفضل وجه»⁹⁰

ومن خصائص المعلم الأساسية

أولاً: الخصائص الجسمانية: عليه أن يتمتع بالقيم والعافية، والثقة وأن يكون خالياً من العيوب والعاصيات.

ثانياً: أن يتمتع بنسبة معقولة من الذكاء تساعد في فهم مادته وطلابه.

ثالثاً: أن يكون متمكناً من مادته التي يقوم بتدريسها وبذلك يكسب ثقة طلابه.

رابعاً: أن يكون مواكباً ومحددًا لمعلوماته ومهاراته المختلفة.

خامساً: السلوك القويم: فهو القدوة الحسنة لطلابه في كل شيء.

سادساً: أن يحب مهنته ويعمل على تطويرها - النمو المهني.

⁸⁹ عبد اللطيف بن حسين فرح، طرق التدريس في القرن الواحد والعشرين، مكة، دار المسيرية للنشر والتوزيع والطباعة، ط ١، ٢٠٠٥م، ص ١٧٦.

⁹⁰ عبد السلام عبد الله، دليل المعلم العصري في التربية وطرق التدريس، دار فنية للطباعة والنشر والتوزيع، دمشق، ط ١، ٢٠٠٨، ص ٣٤٧-

سابعاً: أن يكون اجتماعياً ومتفاعلاً مع مجتمعه.

وأن المعلم هو أحد المكونات الرئيسية في العملية التربوية والعامل المؤثر في جعلها كائناً حياً متطوراً وفاعلاً من خلال إعداداً تاماً ومستثمراً في كافة المجالات حتى يتواصل العطاء.

مفهوم الكفاية حديثاً

«يرتبط مفهوم الكفاية بحركة كبرى في مجال تربية المعلمين في العالم. سميت بحركة التربية القائمة على الكفايات. وتعد هذه الحركة من الاتجاهات الحديثة في إعداد المعلمين. وقد نشأت كرد فعل على الاتجاهات التقليدية... وقد ظهرت هذه الحركة 1968م مع ظهور برنامج خاص لتدريب المعلمين، وقد توالى ظهور البرامج التدريسية القائمة على أساس الكفايات حتى صارت هذه البرامج من أبرز سمات وملامح التقدم التربوي، وقد انتشرت هذه البرامج حتى شملت معظم كليات إعداد المعلمين في أمريكا»⁹¹.

وتعرف تربية المعلمين القائمة على الكفايات بأنها البرنامج الذي يحدد الكفايات المتوقع أن يظهرها المعلم، ويمكن أن تقوم هذه الكفايات ويكون المعلم مسؤولاً عن أدائه ورفع كفاياته المختلفة بنفسه. ومن أهم خصائص وسمات هذه الكفايات:

التركيز على الأهداف، تفريد مسؤولية المتعلم، التغذية الراجعة، التغيير في أدوار المعلم، ممارسة التعليم المتبادل، إشراك المتعلمين في عملية صنع القرارات التي تتعلق بتعليمهم. إن حركة تربية المعلمين القائمة على الكفايات ترتبط ارتباطاً وثيقاً بحركة تفريد التعليم، والتعلم الذاتي والتي سادت اليوم بدلاً من حركة التعليم الجماعي، حيث تؤكد بأن التلاميذ لا يتعلمون كما متساوياً من المواد في الفترة الزمنية المحددة للجميع، فالتعليم الجيد هو الذي يجد قبولاً وحسب رغبات وسرعة التلميذ الذاتية.

يمكن أن نلخص الكفايات بأنها:

(أ) الكفايات المعرفية

(ب) الكفايات الوجدانية

(ج) الكفايات الأدائية وهي تتعلق بالمهارات النفس حركية التي يظهرها المعلم وكفاءات الأداء.

⁹¹ عبد الرحمن عبد السلام، الكفايات التعليمية في القياس والتقويم، واكتسابها بالتعليم الذاتي، دار المناهج للنشر والتوزيع، الأردن، ط ١٢،

(د) الكفايات الإنتاجية وهي أثر أداء الكفايات السابقة في الميدان.

البرامج التعليمية القائمة على الكفايات⁹²

تنقسم إلى قسمين: برامج تقليدية، وبرامج حديثة، التي ظهرت في ستينات القرن الماضي والتي حاول الباحثون من خلالها الوصول إلى استراتيجيات متطورة تهدف إلى تحديث وتطوير برامج إعداد المعلم وركزت عملية التحديث على مجموعة من المحاور منها:

- التحديث في الأهداف العامة والخاصة وترجمة الأهداف العامة إلى أهداف سلوكية.
- التحديث في أسس التدريس وطرق الاتصال.
- التحديث في البيئة التي يتكون منها المنهج - (عناصر المقررات).
- التحديث في النظام التعليمي - يختار الطالب المقررات.
- التحديث في أسس تقويم المنهج من حيث أهدافه، وبيئته ومهاراته واسميته.

«ولتحقيق تلك المحاور وتحسين برامج إعداد المعلم ورفع كفاءته الأدائية، اتبع الباحثون عدة استراتيجيات مثل استخدام أسلوب التعليم البرمج، التعليم المصغر وأسلوب تحليل التفاعل بين المعلم والتلميذ وأيضاً استخدام أسلوب التعلم الذاتي بأشكاله المتعددة ولكن أهم هذه الاستراتيجيات التي ظهرت في هذا المجال هي برامج الإعداد القائم عن أساس الكفاية والأداء»⁹³

⁹² المرجع السابق، ص ٣٢

⁹³ المرجع السابق، ص ٣٠، ٣١.

المقابلة

(أ) مقابلة الموجهين والمشرفين التربويين

جدول رقم (1)

يوضح نتيجة مقابلة الموجهين والمشرفين التربويين - ولاية الخرطوم

(10) موجهاً ومشرفاً - مراحل مختلفة

قام الباحث بعرض أسئلة المقابلة على الموجهين والمشرفين والمعلمين على مجموعة من خبراء التربية بكلية التربية جامعة إفريقيا العالمية، وقد قاموا بالتعديل والتصويب اللازم لتخرج بصورتها النهائية.

رقم السؤال	العبارة	نعم		لا		لا أدري
		العدد	النسبة	العدد	النسبة	
3	هل هناك طريقة مثلى تصلح لكل المواد؟	-	-	10	100%	-
5	هل تعتبر أن لكل مادة طريقة معينة؟	7	70%	3	30%	-
7	هل تشجع استخدام المعلم لطرق حديثة للتدريس؟	10	100%	-	-	-
9	هل ترى ضرورة مواكبة المعلم لما يجري من إدخال للتقنيات الحديثة في التدريس؟	10	100%	-	-	-
11	في رأيك هل طريقة التعليم المبرمج تزيد وتطور من أداء طريقة الأداء	3	30%	3	30%	40%

بالنظر للجدول يتضح أن الموجهين والمشرفين التربويين يتفقون على أن هناك ليست طريقة مثلى للتدريس لكل المواد وكلهم يشجعون المعلمين في استخدام الطرق الحديثة في التدريس وعلى مواكبة ما يجري من تقنيات حديثة.

لقد تبين أن 30% فقط يوافقون على استخدام التعليم المبرمج وذكروا بأنهم شاهدوا مجموعة من المعلمين يستخدمون هذه الطريقة و30% لا يؤيدون، ويعود ذلك لعدم استخدامهم الطريقة خلال فترة تدريسهم الماضية، و40% ليست لهم إجابة قاطعة.

أسئلة مباشرة

بالنسبة للسؤال الأول: ما هي طرائق التدريس السائدة المستخدمة في مرحلتكم؟ أجاب كلهم بأن

طريقة الإلقاء والحفظ والتسميع هي السائدة خاصة في مرحلة الأساس.

للإجابة عن السؤال الثاني: ما هي أنسب طريقة للتدريس في مرحلتكم ومادتكم؟ ليست هناك

طريقة هي الأنسب لأن هذا متروك للموقف التعليمي: المادة، عددية الطلاب، بيئة الفصل، الطريقة المستخدمة في التدريس.

السؤال الثالث: في رأيك ما هي الطريقة الأنسب لهذه المرحلة ولما دتكم؟ معلّمو مرحلة الأساس

يعتمدون على طريقة الحفظ والتسميع والإلقاء ومعلّمو الثانوي يعتمدون على الإلقاء والمناقشة وأحياناً طريقة حل المشكلات.

أما السؤال الرابع: متى يمكن للمعلّم أن يستخدم أكثر من طريقة في الدرس الواحد؟

أجابوا بأن هذا يعتمد على المادة التعليمية لمقدمة وطبيعة المادة نفسها، ومستويات الطلاب وخلفياتهم.

أما السؤال الثامن: ما رأيك في استخدام المعلّم للطرق الآتية:

التعليم التعاوني: يرون أنها طريقة حديثة وجيدة ومن الممكن أن تستخدم في كل المراحل ولكل المواد.

التعليم المبرمج: نادراً استخدامه من بعض المعلمين، لأنه يحتاج لإعداد طويل وزمن كافٍ ومعلّم

ذو كفاءة مهنية عالية.

السؤال العاشر: إرشاداتك لمعلّم اليوم؟

أن يبذل جهداً كبيراً في مجال تخصصه الأكاديمي والتربوي، وكذلك مواكبة الحديث من طرائق

التدريس واستخدام التقنيات الحديثة ولعلها هي اتجاهات إيجابية مشجعة.

(ب) مقابلة المعلمين

جدول رقم (2)

يوضح نتيجة مقابلة المعلمين في مختلف المراحل (20) معلماً

رقم السؤال	العبارة	نعم		لا	
		العدد	النسبة	العدد	النسبة
1	هل ترى أن استخدام الطريقة في التدريس أمر ضروري للمعلم؟	20	100%	-	-
6	هل تناسب طريقة التعليم التعاوني، التعليم المبرمج، المرحلة والمادة؟	20	100%	-	-
9	هل تشجع استخدام المعلمين للتقنيات الحديثة خاصة الحاسوب في التدريس؟	20	100%	-	-
11	هل طريقة التعليم المبرمج تزيد وتطور من أداء المعلم التدريسي؟	20	100%	-	-

بالنظر للجدول تأكد أن جميع المعلمين يوافقون على ضرورة استخدام الطريقة في التدريس وأن الطرائق الحديثة في التدريس تصلح لكل المراحل ومختلف المواد الدراسية. كما أنهم يشجعون المعلمين على استخدام طرائق التدريس الحديثة لما لها من فوائد عظيمة وهي تزيد من فاعلية ونشاط الطالب وينعكس ذلك على مستواه في التحصيل الدراسي.

كما أنهم أكدوا بأن طريقة البرمجة يمكن أن تطور من أداء المعلم المهني وتغير من دوره التقليدي كملقن ومحور للعملية التعليمية.

الأسئلة المباشرة

السؤال الثاني: ماهي الطريقة التي تستخدمها في الغالب في تدريسك؟

معظمهم أجابوا بأنها طريقة الإلقاء وأحياناً تدمج معها طريقة المناقشة، وفي مرحلة الأساس طريقة الحفظ والتسميع.

السؤال الرابع: كيف تحكم على نجاح طريقته؟ أجابوا بنشاط وتفاعل الطالب ومشاركته ومدى استيعابه للمادة التعليمية.

السؤال الثامن: هل جربت التعليم المبرمج؟

نعم ومن فوائد التعليم المبرمج اعتماد المتعلم على نفسه وتصحيح أخطائه بنفسه فتزداد ثقته بنفسه طارداً للخوف وبعيداً عن المراقبة حيث يعمل في حرية تامة ووفق قدراته وسرعته وإثراء بيئة المتعلم بالمحسوسيات التي تساعد في تكوين المدركات والخبرات الواقعية.

السؤال العاشر: هل من صعوبات متوقعة؟

اتجاهات بعض الإداريين والموجهين السالبة تجاه هذه الطريقة والإمكانات المادية ضعيفة وأعباء المعلم من إشراف وغيره لا تمكنه من العمل من التفرغ لمثل هذا النوع من العمل ولكن أجمع المعلمون بأن التعليم المبرمج ضرورة بجانب طرائق التدريس الحديثة الأخرى فهي تعزز من تدريس المعلم.

تعليق: يتفق الموجهون والمشرفون التربويون والمعلمون في الآتي:

- ليست هنالك طريقة مثلى في التدريس.
- طريقة الحفظ والتسميع والإلقاء تسود في مرحلة الأساس.
- طريقة المناقشة والحوار وحل المشكلات مستخدمة كثيراً في المرحلة الثانوية.
- الجميع يؤيدون المواكبة والتحديث في طرق التدريس.
- المعلمون تحديداً يشجعون طرائق التدريس الحديثة المختلفة من برمجة تعليمية وتعليم تعاوني وطريقة المشروع وحل المشكلات وفي كل المراحل التعليمية.

قائمة المصادر والمراجع

1. أحمد إبراهيم قنديل (2006م)، التدريس بالتكنولوجيا الحديثة، عالم الكتب، القاهرة.
2. الخزرجي، محمد حسن، طرق التربية الحديثة، ط(1)، القاهرة، مطبعة الاعتماد، د.ت.
3. الشبتي، حامد وآخرون (1424هـ) الاستراتيجيات الحديثة للتدريس، ط(1)، الإدارة العامة للتربية والتعليم بمنطقة مكة المكرمة، دار الفنون للطباعة والنشر، جدة.
4. الباز، عادل إبراهيم (2000م)، الاتجاهات الحديثة في تدريس الهندسة للمرحلة الإعدادية في إطار استراتيجية التعلم حتى التمكن، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة.
5. العقيل إبراهيم (2003م)، الشامل في تدريب المعلمين، دار الوراق للنشر والتوزيع، الرياض.
6. عبد السلام عبد الله الحقدى (2001م)، المرشد في طرق التدريس العامة، كلية الدعوة الإسلامية، طرابلس.
7. حمدان محمد زياد (1408هـ)، التدريس المعاصر، تطورات وأصوله وعناصره وطرقه، دار التربية الحديثة، عمان، الأردن.
8. عبد الرحمن عبد السلام حامل (2001م)، الكفايات التعليمية في القياس والتقويم واكتسابها بالتعلم الذاتي، دار المناهج للنشر والتقويم، ط(2)، الأردن.
9. عبد الرحمن كدوك (2000م)، تكنولوجيا التعليم، الرياض، دار المفردات للنشر والتوزيع، ط(1).
10. قنديل يس (1999م)، التدريس وإعداد المعلم، الرياض، دار النشر والتوزيع، ط(2).
11. مختار حسن علي (1417هـ)، قضايا واتجاهات معاصرة في المناهج وطرق التدريس، مطابع بهادر مكة المكرمة.
12. محمد عبد الرحيم عدس (2000م)، المعلم الفاعل والتدريس الفعال، دار الفكر للطباعة والنشر، عمان، الأردن.
13. مجدي عزيز إبراهيم (2002م)، فاعليات تدريس الرياضيات في عصر المعلوماتية، عالم الكتب، القاهرة، ط(1).
14. نرجس حمدي وآخرون، (2008م)، تكنولوجيا التربية، الشركة العربية المتحدة للنشر والتسويق والتوزيع، ط(1).
15. مختار عثمان صديق (2004م)، مناهج البحث العلمي، أمدرمان، دار جامعة القرآن الكريم، ط(1).

مجلات ودوريات وندوات

16. المحسن إبراهيم بن عبد الله (2002م)، تعليم العلوم في المرحلة المتوسطة في أمريكا واليابان وبريطانيا والسعودية، المجلة التربوية، جامعة الكويت، العدد 64، المجلد السادس عشر.
17. _____ التعليم الإلكتروني ترف أم ضرورة، ندوة مدرسة المستقبل، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، 1423/8/11هـ.
18. عبد الهادي ممدوح (1423هـ)، التكنولوجيا ومدرسة المستقبل «الواقع والمأمول»، ندوة مدرسة المستقبل، مكة التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، 1423/8/11هـ.
19. وفاء محمد حمدان الحياصات، الكفايات التكنولوجية اللازمة للمعلمين ودرجة ممارستهم لها من وجهة نظر مدرسي المدارس والمشرفين التربويين، مجلة جامعة الأنبار للعلوم الإنسانية، العدد الثالث.

الإنترنت

20. <http://alqurtub.School.uae.paseg.com>. صالح الله عبد المقل (2002) التعاوني التعليم
21. [http://www.almekbel.net/cooperation learning. htm](http://www.almekbel.net/cooperation%20learning.htm).
22. <http://www.manhal.net/profibl20> عوض أبو محمد أحمد
23. <http://www.almualem.net>. 23/12/1436هـ الاطلاع على موضوعه سالم الشيباني (1425).

- منتدى الواحة العلمية وملتقى المعلمات.
- منتديات الشريف التعليمية.

فُلُولُ علم المعاني (واقع أم ادعاء)

د. وسن صالح حسين
جامعة بغداد، كلية الآداب/العراق.
dr.wasansalah@gmail.com

ملخص البحث

علم المعاني قلب البلاغة النابض ومصباحها الهادي إلى كل فريد ودقيق، صدرته البلاغة ومنحته رتبة السلطان ولكنّ المعلّمين والمتعلّمين فرّطوا بحقه، فما عَسَرَ عليهم فهمه تركوه وما قَرَّبَ مناله وسهل ارتياده طلبوه وردّدوه حتّى غُيِّب واستوطنت الحداثيّة بمسمّيّاتها البديلة مكانه، فهذا البحث يبتغي تفعيل هذا العلم والإسهام في عَوْد محمود إليه ليحلّ محلّه الصحيح في أذهان المتعلّمين وفي الدراسات النقدية والبلاغية.

وعلم المعاني يركز على طورين لا يمكن مفارقة أولهما إذا بقيت الضبايئة تلفّه، لأنّه مفتاح مغاليق الطور الثاني الأهم، والطوران هما (القواعد والأصول) و(التحليلات والرؤى البلاغية)، وقواعد علم المعاني يفارقها الفهم في أحيان كثيرة، لذا وجّهتُ إلى قصد المشاع والبسيط من المخزون النحوي لتنحية خفائها وفهمها، ولديمومة هذا الفهم وإبقائه زمناً أطول في ذاكرة المتلقّي نصحتُ باستحداث طرق للتطبيقات وتنويع مادتها بما يمسّ الحياة اليومية.

وشاع في التحليلات القوالب الجاهزة والتعليقات السريعة التي تذهب بالدارسين عن معرفة البلاغة، وهي آفة في شأن العلم كما أشار عبد القاهر الجرجاني، لذا تبعت خطاه وعزّرتها بملاحظ معنوية تنبئ عن خصوصية الموضوع وتظهر بلاغته.

Semantics is the pulsing heart of rhetoric، and its guided torch towards uniqueness and accuracy. it is top ranked by rhetoric، but the learners and teachers have wasted its right. However، they left what were not understandable and difficult، and used what were easy till the modernity has substituted it by its terms، This research aims to activate this science and contribute its better return in the learners minds and the rhetorical and critical studies.

The semantics focuses on two types) Grammar and Origins، (and) the analysis and rhetoric

visions «(they are un separable of each other.

The rules of semantic in somehow are not understandable,so as the researcher directed her work towards what is familiar of grammar to understand its ambiguity .the researcher advices to regenerate new ways of applications and variety of its subject with the daily life.

In the ways of analysis,the ready – made models and quick comments are common,when the researcher be a way from knowing the rhetoric .this becomes as a lesion corrupted the right of science as Abd Al -Qader Al -jorhani had pointed out .so far,the researcher has followed his steps and strengthen it by material notes about the specialty of the subject and revealing its rhetoric.

فلول علم المعاني (واقع أم ادعاء)

علم المعاني قلب البلاغة النابض ومصباحها الهادي إلى كلّ فريد ودقيق، صدرته البلاغة ومنحته رتبة السلطان، ولكنّ المعلّمين والمتعلّمين فرطوا بحقه وطمسوا ملامحه، فما عسرَ عليهم فهمه تركوه، وما قرّب مناله وسهّل ارتياده طلبوه وردّدوه، حتى أخلوا مقاماته مما أحلولى وعذب، فكان المحذور، تراجع حضوره وتلّمْ دوره إلى حدّ اقتران البلاغة في ذاكرة كثير من المتعلّمين بفنون علمي البيان والبدیع، والأوقع من ذلك انبهار كثير من الباحثين بتطبيقات حدائثية تحت مسمّيات ومسمّيات من غير أن يدركوا غنى هذه التطبيقات في علم المعاني وتفوّق طرحها على الطروحات الحديثة، ولا غرابة ف «استقبال قبله غير قبله التراث أضحى آية التقدّم والرقىّ الفكريّ» (د. الهدهد إبراهيم صلاح، 2012 م، ص6).

لا أسعى بهذا الكلام إلى سلب ما ليس لنا، ولكّني أرى فلول كنز وإرث عظيم لو امتلکنا ناصيته فهماً وتطبيقاً لتوالدت لدينا الأدوات لإثراء الدراسات النقدية والبلاغية، بل ولتمكّننا من استقبال المناهج الحديثة بوعي وتطبيقها بلغة بعيدة عن التعمية التي نشهدها في كثير من الدراسات. إذاً ما السبيلُ لتفعيل علم المعاني وجذب الأنظار إليه ليحلّ محلّ الصحيح في أذهان المتعلّمين والباحثين؟

سؤال حفزني لكتابة هذا البحث عسى أن أسهمَ في عودِ محمود إليه. علم المعاني يركز على طورين لا يمكن مفارقة أولهما إذ بقيت الضبابية تلفّه، لأنه مفتاح مغاليق الطور الآخر الأهم، الكلام هنا على (القواعد والأصول) في فنون علم المعاني، وعلى روض علم المعاني وريحانه (التحليلات والرؤى البلاغية). وسأنطلق من هذين الطورين وصولاً إلى التفاعل المنشود.

الطور الأول - القواعد والأصول

لا تخفى الرفقة بين علم النحو وعلم المعاني، فهما متآخيان «متكاملان لا يستغني أحدهما عن الآخر، فالنحو بغير المعاني جفاف قاحل، والمعاني بغير النحو أحلام طافية ينأى بها الوهم عن رصانة المطابقة العرفية وينحاز بها إلى نزوات الذوق الفردي» [د. حسّان تمام، 1991 م، ص 344].

وإدراك أساسيات علم النحو يمنع رخصة لقصد (علم المعاني)، ولكنّ فقه قواعد علم المعاني يتطلب ما هو أعلى، لأن الكثير من تلك القواعد ذو تلافيف تشكّل على المتعلّم - وربما المعلّم - مما يدفع باتجاه إسقاطها أو ترديدها بلفظها كما وردت في الكتب البلاغية، وكلا المنحيين يضعفان علم المعاني ويطويان جملة من قواعده المهمة التي بطيها تطوى الأغراض والتحليلات أو تبنيان في هواء. هنا يبرز دور المعلم إذ عليه اتّخاذ خطوات فعلية لتدارك هذا المذكور، وعليه سأعرض بعضاً مما اهتديت إليه أثناء تدريسي للمادة.

من الخطوات المهمة التفكير الطويل والمدارسة المتكرّرة للقواعد المشتجرة أو الغامضة عند المتعلّم لإبصار طريقة تفهمه تلك القواعد، لأن الحقيقة النافذة هي أنّ منبت أصعب الطروحات أيسر الموجودات، فمرتكز أغلب القواعد غير المفهومة فكرة بسيطة مشاعة، ولإثبات هذا المدعى أنتخب بعض مواضع الفصل - ترك الواو بين الجمل [القزويني جلال الدين، 2007 م، ص 141] - وأبدأ بـ (كمال الاتصال) الذي مفاده الاتّصال التامّ بين جملتين في المعنى، بأن تنزل الجملة الثانية من الجملة الأولى منزلة التأكيد أو منزلة البدل أو منزلة عطف البيان [السبكي بهاء الدين، 2001 م، 2 / 23]، وهذا كلام واضح، فالترابط والتآلف التامّ بين جملتين في المعنى يمنع ورود الواو قبل ثانيهما «لشبه العطف فيها - لو عطف - بعطف الشيء على نفسه» [الجرجاني عبد القاهر، 1992 م، ص 187]، فالعطف «يقتضي المغايرة بين المعطوف والمعطوف عليه» [الصعدي عبد المتعال، 2005 م، 2 / 283]، ولكن الطريق يلتوي أمام المتلقّي عند العرض التفصيلي للموضع، وسأقف مثلاً عند التأكيد بذكرهم نزول الجملة الثانية من الأولى منزلة التأكيد المعنوي أو نزولها منزلة التأكيد اللفظي، فمؤشّر التأكيد واحد وهو تكرار المعنى في الجملة الثانية وتطابقه مع معنى الجملة الأولى، فكيف للمتعلّم أن يميّز بين هذين النوعين؟

تشخص هنا ضرورة التفكير بالمقروء في كتب البلاغة [من مثل: د. مطلوب أحمد، 1986 م، 3 / 119، ود. العاكوب عيسى علي، 2000 م، ص 299]، والإفادة من المخزون النحوي لإيجاد وسيلة

للتمييز، فمستودع المصطلحين النحو، فالطريق الأوفق قصده، إذ يمكن للتدريسيّ - مثلاً - أن يذكر الطلاب بمفهومي التأكيد اللفظي والتأكيد المعنويّ - وهما قارّان في كلّ ذهن - ثم ينوّه إلى أن المعنى في (جاءَ محمدٌ محمدٌ) هو ذاته في (جاءَ محمدٌ نفسه)، ولكن يلفت الانتباه إلى سؤال مضمونه: أي الجملتين أقوى في التأكيد وأكثر تطابقاً؟

أكيد (جاءَ محمدٌ محمدٌ)، لأنّ التطابق في اللفظ والمعنى، في حين أنّ التطابق في (جاءَ محمدٌ نفسه) في المعنى دون اللفظ.

هذه المعلومة على بساطتها تنقل إلى البلاغة، فالجملتان إذا كانا التطابق بينهما في المعنى تاماً حافراً على حافر فالجملة الثانية تنزل من الجملة الأولى منزلة (التأكيد اللفظي)، وإذا كانت الجملتان متطابقتين ومضمونهما واحد مع اختلاف بسيط في المعنى، فالجملة الثانية تنزل من الأولى منزلة التأكيد المعنوي. ولايضاح ذلك سأنتقي شاهدين مذكورين في كتب البلاغة، أولهما قوله تعالى: ﴿وَإِذَا تُتْلَىٰ عَلَيْهِ آيَاتُنَا وَلَّىٰ مُسْتَكْبِرًا كَانَ لَمْ يَسْمَعْهَا كَأَنَّ فِي أُذُنَيْهِ وَقْرًا فَبَشِّرْهُ بِعَذَابٍ أَلِيمٍ﴾ [القمان 7/]. والوقر: ثقلُ السمع. ابن منظور جمال الدين، مادة (وقر)، 1414هـ / 289، فالتألف والتوافق واضحان بين (كان لم يسمعها) و(كان في أذنيه وقرًا)، لأن المقصود من التشبيه بمن في أذنيه وقر هو بعينه المقصود من التشبيه بمن لم يسمع، فالمعنى في التشبيهين نفي أن يكون لتلاوة ما تلي عليه من الآيات فائدة معه، وأن يجعل حاله إذا تليت عليه كحالهِ إذا لم تُتْلَ، إلا أنّ التشبيه بمن في أذنيه وقرٌ أبلغ وأكد، لأن من لم يسمع منه السمع وإن أراد ذلك أبعد من أن يكون لتلاوة ما يُتلى عليه فائدة، من الذي يصحّ منه السمع إلا أنّه لا يسمع إمّا اتفاقاً وإمّا قصداً إلى أن لا يسمع [الجرجاني عبد القاهر، 1992 م، ص 229] فالنتيجة واحدة، ولكن عدم السمع لا يطابق تمام التطابق ثقلُ السمع، فالجملة الثانية نزلت من الجملة الأولى منزلة التأكيد المعنويّ.

والشاهد الثاني قول المتنبي [المعري أبو العلاء، 2012 م، 3 / 384]:

وما الدهرُ إلّا من رواةٍ قصائدٍ فإذا قلتُ شعراً أصبحَ الدهرُ مُنْشِداً

فإنّ كون الدهر من رواة قصائده ليس له معنى إلا أنه ينشد شعره، وهذه هي مهمة الراوي، فالجملة الثانية (إذا قلت...) توافقت مع الأولى (وما الدهر...) توافقاً كاملاً، فهي وزان (جاءَ محمدٌ محمدٌ).

ومن القواعد المتكاثفة الظلال في موضوع (الفصل) أيضاً (شبه كمال الانقطاع) و(التوسط بين

كمال الاتصال وكمال الانقطاع)، وربطتُ بينهما في العرض لاعتمادادي في تنحية خفائهما على بديهية نحوية يبصرها الجميع، ومفادها أن العطف - وجود الواو - يعني اشتراك المعطوف والمعطوف عليه في الحكم، بمعنى إذ تخيلنا غياب المعطوف عليه أو تظليله فإن المعطوف يحافظ على نصيبه من المعنى، مثال ذلك جاء محمدٌ وأحمدٌ، فالجاء صادر منهما، فإذا أخفينا (محمد) يحلّ المعطوف محله (جاء أحمد) ويواظب على صحة المعنى.

هذا المفهوم على بدائيته مدار الاهتمام، لأنّه يمتلك ناصية الإفهام في موضعي الفصل هذين. وأنحو نحو (شبه كمال الانقطاع) أولاً بنقل مضمونه من كتب البلاغة، فهو أن تسبق جملة بجملتين، يصحّ عطفها على الأولى لوجود المناسبة، ولكن في عطفها على الثانية فساداً في المعنى، فيترك العطف دفعا لتوهم عطفها على الثانية واحترازاً من فساد المعنى، كقول الشاعر:

وتظنّ سلمى أنني أبغي بها بدلاً أراها في الضلال تهيمُ

فجملة (أراها في الضلال تهيمُ) يصحّ عطفها على جملة (تظنّ سلمى أنني أبغي بها بدلاً) لكن يمنع من هذا توهم العطف على جملة (أبغي بها بدلاً)، فتكون الجملة الثالثة من مظنونات سلمى، وفي ذلك فساد للمعنى المراد، ففصل الجملتين في مثل هذه الحال شبه بـ(كمال الانقطاع) لاشتماله على مانع مع العطف، ولم يُجعل (كمال انقطاع)، لكونه خارجاً يمكن التخلص منه بإقامة القرينة لينظر على سبيل المثال: السكاكي أبو يعقوب، 2011، ص 371، والقزويني جلال الدين، 2007 م، ص 146، وفيود بليون عبد الفتاح، 2010 م، ص 473 و474.

وختم أبو يعقوب السكاكي (ت 626 هـ): ((وإياك أن ترى الفصل لأجل الوزن فما هو هناك)) [السكاكي أبو يعقوب، 2011، ص 371].

وهذا المقروء يتعثر فهمه عند الدارسين، لذا سأعيد طرحه مستعينة بالبديهية النحوية التي أثبتها. فالبيت الشعري يتكون من كفتين، تقع في كلّ كفة جملة أساسية:

الكفة الثانية

الكفة الأولى

ظنّ سلمى (وتظنّ سلمى أنني أبغي بها بدلاً) ردّ الشاعر على ظنّها (أراها في الضلال تهيم)

والجملتان متفقتان في الخبرية، فمن المفروض حلول الواو بينهما، ولنفترض وجودها: وتظنّ سلمى أنني أبغي بها بدلاً وأراها في الضلال تهيمُ، وقانون العطف المتداول يروج للعطف على الأقرب، فعندما أقول مثلاً: جاء محمدٌ وأحمدٌ ومصطفى...، ف(أحمد) معطوف على (محمد) و(مصطفى)

معطوف على (أحمد) وهكذا، وبحكم هذا القانون قد يتوهم القارئ أن الجملة الفعلية التي فعلها مضارع مسند إلى النفس (أراها في الضلال تهيم) معطوفة على جملة قريبة منها فعلية أيضاً وفعلها مضارع مسند إلى النفس (أبغى بها بدلاً)، فمسوغات العطف حاضرة في الظاهر، وعليه نستدعي البديهية المتصدرة، ولتخيل غياب الجملة المعطوف عليها أو تظليلها، ولنعد قراءة البيت الشعري: (وتظنّ سلمى أنّي أراها في الضلال تهيم)، أصبحت (أراها... تهيم) من ظنّ سلمى أيضاً، وتحوّل البيت الشعري من كفتين (ظنّ سلمى) و(ردّ الشاعر) إلى كفة واحدة (ظنّ سلمى)، وهذا فساد في المعنى المراد، وعليه ترفع الواو لدفع التوهم وبقاء البيت كفتين على ما أريد به.

وبالطريقة ذاتها أرافقُ (التوسّط بين الكمالين) - تكاد تتحد دلالته مع شبه كمال الانقطاع - الذي توارث البلاغيون مفهومه القائم على كون الجملتين متناسبتين وبينهما رابطة قوية، ولكن لا يجوز الوصل لعدم التشريك في الحكم كقول الله سبحانه: ﴿وَإِذَا لَقُوا الَّذِينَ آمَنُوا قَالُوا آمَنَّا وَإِذَا خَلَوْا إِلَى شَيَاطِينِهِمْ قَالُوا إِنَّا مَعَكُمْ إِنَّمَا نَحْنُ مُسْتَهْزِؤْنَ﴾ [البقرة 14 و15].

فجملة (الله يستهزئ بهم) لا يصحّ عطفها على جملة (إنا معكم) لا قتضائه أنه من مقول المنافقين، والحال أنه من مقولة الله تعالى دعاء عليهم، ولا يصحّ عطفها على جملة (قالوا...) لئلا يلزم من ذلك اختصاص استهزاء الله بهم بوقت خلّوهم إلى شياطينهم، والواقع أنّ استهزاء الله بالمنافقين غير مقيّد بحال من الأحوال [الرجحاني عبد القاهر، 1992 م، ص 234 و235، والسبكي بهاء الدين، 2001 م، 31/3، والهاشمي أحمد، 1978 م، ص 210، ود. عباس فضل حسن، 1992 م، ص 422].

فهذا المنقول لا يفترق عن سابقه في حاجته إلى توضيح نقطة الانطلاق فيه تحديد الجمل، فالنصّ يضم جملتين رئيسيتين، أولاهما الجملة الشرطية ﴿وَإِذَا خَلَوْا إِلَى شَيَاطِينِهِمْ قَالُوا إِنَّا مَعَكُمْ إِنَّمَا نَحْنُ مُسْتَهْزِؤْنَ﴾، الجملة الثانية ﴿اللَّهُ يَسْتَهْزِئُ بِهِمْ﴾ والواو لها مكان بينهما، ولكن احتواء جملة الشرط على جملتين يمكن للعطف أن يمرّ بهما تسليماً بالعطف على الأقرب اقتضى الفصل، لئلا يتولّد خلل في المعنى، والجملتان هما:

- 1- جواب الشرط ﴿قَالُوا إِنَّا مَعَكُمْ إِنَّمَا نَحْنُ مُسْتَهْزِؤْنَ﴾.
 - 2- مقول القول ﴿إِنَّا مَعَكُمْ إِنَّمَا نَحْنُ مُسْتَهْزِؤْنَ﴾.
- فإذا توهم - بوجود الواو المفترضة - أن جملة ﴿اللَّهُ يَسْتَهْزِئُ بِهِمْ﴾ معطوفة على الأقرب إليها

مقول القول ﴿إِنَّا مَعَكُمْ إِنَّمَا نَحْنُ مُسْتَهْزِئُونَ﴾ ، فبتظليل هذا المقول وإعادة القراءة (وإذا خلوا إلى شياطينهم قالوا الله يستهزئ بهم) يشخص انضمام الجملة إلى مقول المنافقين ، وهذا باطل. وإذا افترض عطفها على جواب الشرط فبتخيّل غيابه وتكرير قراءة النص : (وإذا خلوا إلى شياطينهم الله يستهزئ بهم) يتجلّى فساد المعنى بانحسار استهزاء الله تعالى بهم وقت خلوّهم إلى شياطينهم. فلا إلغاء توهم التشريك في الحكم رفعت الواو.

فللبديهي والمشاع من القواعد النحوية فاعلية في تيسير الكثير من القواعد البلاغية. ومن الخطوات التي أحسبها تجني ثماراً في تفعيل القواعد وترسيخها في أذهان المتعلّمين محاولة تجنيد أمثلة واقعية في الدرس يعايشها الطالب ويتعامل معها، فتخصيص محاضرة عقب كل موضوع للتطبيقات أمر مفروغ منه، ولكن المستحدث مادة التطبيق، إذ يمكن للتدريسيّ أن يخلق جوّاً ممتعاً للتعليم بأن يرشّح نشيداً وطنياً أو دينياً محبباً إلى النفوس ويكلّف الطلاب - مثلاً - بتتبّع ما فيه من أغراض مجازية لأساليب الإنشاء الطلبي.

ويمكن استثمار عنوانات المصادر أو المجاميع الشعرية مادة للتطبيق أيضاً، فعلى مرّ العصور اهتم الباحثون بعتبة العنوان أنهضت دراسات عديدة للعنوان، منها على سبيل المثال: جينيت جيران، 1987، ود. الجزار محمد فكري، 1998، ود. العاني طه محسن، 2001 م، ود. حسين خالد حسين، 2007 م، ورحيم عبد القادر، 2010 م، وفرج حميد الشيخ، 2013 م، فالعنوان يضيء النصّ ويجذب القارئ للقراءة، فعند التسمية يكسب العمل الشهرة ويتحول من العدم إلى الوجود. لد. حسين خالد حسين، 2008 م، ص 20

ويمكن للتدريسيّ كذلك أن يوجّه كلّ طالب إلى كتابة مقال موجز موضوعه محادثة افتراضية مع زميل، أو وصف يوم مؤلم أو مفرح من حياته ويضمّنه بعض أغراض الخبر الحقيقية والمجازية. أو يوقظ لديهم روح المنافسة بإجراء مسابقة تطبيقية على شواهد قرآنية وشعرية ونثرية ينتقونها هم وتكون بين فريقين وتفترن بمكافأة، أو... أو... وهكذا ينوّع التطبيقات على وفق ما يوائم الموضوع المطروق بهدف تفعيل القواعد ودفع السيّامة عنها، وإدارتها في ذاكرة المتعلّم زمناً أطول لئلا تتلاشى بانتهاء العام الدراسي، وبالتالي الاستفادة منها في دراساته المستقبلية.

الطور الثاني - التحليلات والرؤى البلاغية

يظفر هذا الطور بأهم أهداف تدريس البلاغة المتمثّل بكشف مواطن الجمال في النصّ بشكل يُنمي

الأذواق ويربّي مهارات النقد والقدرة على المفاضلة [د. الهاشمي عبد الرحمن، ود. العزاوي فائزة محمد، 2005 م، ص 137].

والسطوة في كثير من كتب البلاغة - فيما يخصّ علم المعاني - لتعليقات لا تمسّ روح البلاغة، فأكثرها - على فائدها - قوالب جاهزة وتعليقات سريعة يمكن استحضارها بعد نماذج لا محدودة في الموضوع الواحد، وقديماً لم يرضَ شيخ البلاغين عبد القاهر الجرجاني (ت 471 هـ) هذه الجاهزية في التعليل وعدّها تقصيراً وآفة في شأن العلم، فمن أقواله في موضوع (التقديم والتأخير): «وقد وقع في ظنون الناس أنه يكفي أن يقال: إنه قدّمَ للعناية ولأنّ ذكره أهم، من غير أن يُذكرَ من أين كانت تلك العناية؟ وبمّ كان أهم، ولتخيّلهم ذلك قد صغّرَ أمر التقديم والتأخير في نفوسهم وهوتوا الخطب فيه، حتّى إنك لترى أكثرهم يرى تتبّعه والنظر فيه ضرباً من التكلّف ولم ترَ ظناً أزرى [زرى عليه: عابه. ابن منظور محمد بن مكرم، مادة (زرى)، 1414 هـ، 14 / 356] على صاحبه من هذا وشبهه» [الجرجاني عبد القاهر، 1992 م، 108].

وأعقبه بالقول: «وكذلك صنعوا في سائر الأبواب، فجعلوا لا ينظرون في (الحذف والتكرار)، و(الإظهار والإضمار)، و(الفصل والوصل)، ولا في نوع من أنواع الفروق والوجوه إلا نظرك فيما غيره أهمّ لك، بل فيما إن لم تعلمه لم يضرّك.

لا جرم أن ذلك قد ذهب بهم عن معرفة البلاغة، ومنعهم أن يعرفوا مقاديرها، وصدّ بأوجههم عن الجهة التي هي فيها، والشقّ الذي يحويها. والمدخل التي تدخل منها الآفة على الناس في شأن العلم وبيّلعُ الشيطان مراده منهم في الصّدّ عن طلبه وإحراز فضيلته كثيرة، وهذه من أعجبها إن وجدت متعجباً» [الجرجاني عبد القاهر، 1992 م ص 109].

ف(العناية والاهتمام) أولى العلل التي انتفض عليها، وانتفض على مثيلاتها ك(رعاية القافية) و(رعاية الفاصلة، والسجع)، فهو يقول: «واعلم أن من الخطأ أن يُقسّم الأمر في تقديم الشيء وتأخيره قسمين فيُجعل مفيداً في بعض الكلام وغير مفيد في بعض، وأن يعلّل تارة بالعناية، وأخرى بأنه توسعة على الشاعر والكاتب، حتّى تطرد لهذا قوافيه ولذاك سجعه، ذاك لأن من البعيد أن يكون في جملة النظم ما يدلّ تارة ولا يدلّ أخرى... فأما أن يجعله شريجين [شريحان: لونا مختلفان من كل شيء. مصطفى إبراهيم وآخرون، مادة (شرح)، 1980 م، ص 477] فيزعم أنه للفائدة في بعضها وللتصرّف من

غير معنى في بعضٍ فما ينبغي أن يُرغب عن القول به» [الرجاني عبد القاهر، 1992 م، ص 110 و111].

فالرجاني يرشدنا إلى طريقة التعليل المقنعة، فهو يقرّر بدءاً خارج أطر الموضوعات التي تناولها أنه «لا بدّ لكل كلام تستحسنه ولفظ تستجيده من أن يكون لا ستحسانك ذلك جهة معلومة وعلة معقولة، وأن يكون لنا إلى العبارة عن ذاك سبيل وعلى صحة ما ادعيناه من ذلك دليل» [الرجاني عبد القاهر، 1992 م، ص 41].

وروماً للفائدة سأثبت جملة من التعليقات التي تجري مع الظاهر ولا تعدو الذي يقع أوّل الخاطر، وأتأطى معها على وفق ما وجّه الرجاني بتعقب خصوصية الموضع وإنضار ميزته البلاغية، لينكشف للمتلقّي الفارق بينهما ويشعر بأهمية التأمل وتتبع المعنى في بلورة التعليل وإنضاجه.

وسأشرع أولاً بما توارثته كتب البلاغة من خروج الاستفهام إلى الإنكار التكذيبي بمعنى (لا يكون) [الرجاني عبد القاهر، 1992، ص 117، والسكاكي أبو يعقوب، 2011 م، ص 427، والقزويني جلال الدين، 2007 م، ص 134، ود.المراغي أحمد بن مصطفى، ب ت، ص 69، ود.الصعيد عبد المتعال، 2005 م، 2 / 262] في قوله تبارك اسمه: □ أَنلَزِمُكُمْوَهَا وَأَنْتُمْ لَهَا كَارِهُونَ □ [هود / 28].

وليس بخافٍ عن القارئ جرّ هذا الشاهد الاستفهامي المجتزأ لاستفهام مفاده: علام الكلام، وإلى من وجّه الخطاب؟

الآية الكريمة حكاية لكلام نوح (عليه السلام) ونصّها: ﴿قَالَ يَا قَوْمِ أَرَأَيْتُمْ إِن كُنتُ عَلَىٰ بَيْتَةٍ مِّن رَّبِّي وَآتَانِي رَحْمَةً مِّنْ عِنْدِهِ فَعُمِّيَتْ عَلَيْكُمْ أَنُلْزِمُكُمْوَهَا وَأَنْتُمْ لَهَا كَارِهُونَ﴾.

والاكتفاء بتصديرها بالغرض البلاغي (الإنكار التكذيبي) إنجاز سريع يتطلّع إلى صقله بفائدة الاستفهام الحال محلّ المعنى الإخباري (لا يكون)، فالاستفهام يبقى حاضراً يلفت النظر ويجلب الانتباه إلى المستفهم عنه، قال عبد القاهر الرجاني: «وأعلم أنا وإن نفسّر (الاستفهام) في مثل هذا بالإنكار فإن الذي هو محض المعنى أنه ليتنبّه السامع حتّى يرجع إلى نفسه فيخجل ويرتدع ويَعْيَى بالجواب» [الرجاني عبد القاهر، 1992 م، ص 119].

فبمعاودة النظر إلى الآية الكريمة يُرى أنها أثارت تساؤلاً سيظلّ يخاطب كلّ عقل ويستفزّه، وأنها أحالت إلى النفوس لتتدبّر الموقف كلّّه، هل يتفق مع شرائع السماء التي جاءت لتكريم الإنسان وإنهاض

عقله أن يلزم الإنسان بفكر واعتقاد مُكرهاً؟ لِيُهدى إلى موقف مذهل يبين طبيعة الشرائع وموقفها من إرادة الفرد واحترامها لعقله الرافض، فلا إلزام بالآيات البينات حتى وإن كانت رحمة من عنده تعالى ما دامت عُميت على ضمير الإنسان وعقله. [د. أبو موسى محمد، 1979 م، ص 257 و258].

قناعة تتقوى بورود هذا الاستفهام — (لا يكون) — بالأخصّ على لسان نوح (عليه السلام) الذي لبث في قومه يدعوهم: ﴿أَلْفَ سَنَةٍ إِلَّا خَمْسِينَ عَامًا﴾ [العنكبوت / 14]، وبتصريحه في الآية المباركة بـ (على بينة) و(رحمة)، فالحقائق مهما تعالت لا تسوّغ الإكراه.

وتتهافت الأنظار إلى (رعاية الفاصلة) كلما غابت الرؤى الخاصة، إذ عزيّ إليها تقديم (هارون) على النبيّ (موسى) عليهما السلام [بخلاف ما ورد في القرآن الكريم عند اجتماعهما. ينظر: الأنعام / 84، والأعراف / 122، ويونس / 75، والأنبياء / 48، والمؤمنون / 45، والشعراء / 48، والصفافات / 114، 120] تقديماً لا يرجع إلى أجزاء الجملة في قوله سبحانه وتعالى مخاطباً موسى عليه السلام: ﴿وَأَلْقِ مَا فِي يَمِينِكَ تَلْقَفْ مَا صَنَعُوا إِنَّمَا صَنَعُوا كَيْدُ سَاحِرٍ وَلَا يُفْلِحُ السَّاحِرُ حَيْثُ أَتَى﴾ ﴿فَأَلْقَى السَّحَرَةُ سُجَّدًا قَالُوا آمَنَّا بِرَبِّ هَارُونَ وَمُوسَى﴾ ﴿قَالَ آمَنْتُمْ لَهُ قَبْلَ أَنْ آذَنَ لَكُمْ إِنَّهُ لَكَبِيرُكُمُ الَّذِي عَلَّمَكُمُ السَّحَرَ فَلَا تُقْطَعْنَ أَيْدِيكُمْ وَأَرْجُلُكُمْ مِنْ خَلْفٍ وَلَأُصَلِّبَنَّكُمْ فِي جُذُوعِ النَّخْلِ وَلَتَعْلَمُنَّ أَيُّنَا أَشَدُّ عَذَابًا وَأَبْقَى﴾ [طه / 69 - 71].

فالتقديم للمحافظة على الألف (ى) فاصلة [الرازي محمد بن أبي بكر، 1961 م، ص 220، والنسفي أبو البركات 1998 م، 2 / 374، والأندلسي أبو حيان، 1420 هـ، 5 / 140، والأنصاري زكريا، 1985 م، ص 263]، وهذا — مع التسليم بأهميته — لا يشبع الفائدة المحققة من التقديم، تلك التي فطنَ إليها الفخر الرازي (ت 604 هـ) حين ذهب إلى أن التقديم في هذا القول الصادر عن السحرة جاء ليظهر بوضوح وجلاء من المقصود بالربوبية منذ الوهلة الأولى، قطعاً لأيّ توهم بأن المقصود هو فرعون المدّعي الألوهية والربوبية بقوله: ﴿مَا عَلِمْتُ لَكُمْ مِنْ إِلَهٍ غَيْرِي﴾ [القصص / 38]، وقوله ﴿قَالَ أَنَا رَبُّكُمُ الْأَعْلَى﴾ [النازعات / 24]، ولا سيما وأن فهم ربوبيته لموسى عليه السلام واردٌ بناءً على تربيته له [الرازي فخر الدين، 1426 هـ، 22 / 83] تربية أشير إليها في هذه السورة — أعني (طه) — بقوله جلّ وعلا: ﴿وَلَقَدْ مَنَّا عَلَىكَ مَرَّةً أُخْرَى﴾ ﴿إِذْ أَوْحَيْنَا إِلَى أُمِّكَ مَا يُوحَى﴾ ﴿أَنْ أَقْذِفِيهِ فِي التَّابُوتِ فَاقْذِفِيهِ فِي الْيَمِّ فَلْيُلْقِهِ الْيَمُّ بِالسَّاحِلِ يَأْخُذْهُ عَدُوٌّ لِي وَعَدُوٌّ لَهُ وَالْقَيْتُ عَلَيْكَ مَحَبَّةٌ مِنِّي وَلِتُصْنَعَ عَلَى عَيْنِي﴾ [الآيات / 37 - 39].

ومن العلل سهلة المنال (الضرورة الشعرية) للمحافظة على الوزن والقافية، إذ قُصِدَتْ لتخريج تقديم متعلّق العامل (إلى داعي الندي) على عامله الصفة المشبهة (بسرّيع) [د. المراغي أحمد بن مصطفى، ب ت، 107، ود. العاكوب عيسى علي، 2000 م، ص 221] - تقديم يتعلّق بأجزاء الجملة - في قول الأقيشر الأسدي يهجو ابن عمّه [الأقيشر الأسدي، 1997، ص 92] (من الطويل):

سريعٌ إلى ابن العمّ يلطمُ وجههٌ وليسَ إلى داعي النّدى سريع

فمن الملاحظ تكرير شبه الفعل (سريع) بذكره في صدر البيت وعجزه، ولكنه على الأصل (العامل + متعلّق العامل) في الصدر، وبخلافه في العجز، وهو ما أحرز الدّم المقصود، فإيراده على الأصل فتح المجال وأطلقه لإمكانية تصوّر العطف على (ابن العمّ)، بمعنى أن سرعة غضب المهجو وصولاً إلى الضرب وعدم التحكم بانفعالاته طبع فيه، فهو لا يقتصر على ابن العمّ إذ يمكن أن يعمّ غيره، في حين أفاد تقديم (إلى داعي الندي) وتسليط النفي عليه تقوية الحكم بتباطؤ جوده وتلكؤ كرمه لقاصديه، فما الحال مع غيرهم؟ بمعنى أن الكرم ليس ديدنه.

فالسّرعَة متحقّقة وثابت حدوثها ولكنها ليست في إيجابيات الأمور، قال عبد القاهر في حكم الجار والمجرور إذ قُدّم على عامله بعد نفي: «فإذا قلت: ما أمرتك بهذا، كان المعنى على نفي أن تكون قد أمرته بذلك، ولم يجب أن تكون أمرته بشيء آخر، وإذا قلت: (ما بهذا أمرتك)، كنت قد أمرته بشيء غيره» [الرجزاني عبد القاهر، 1992 م، ص 127].

ولقي (تعيين المحذوف) رواجاً في موضوع الإيجاز بالحذف، فكثيراً ما يُكتفى به في التعليق على المحذوفات ولا سيما غير المرتبطة بالسند والمسند إليه والمفعول به، كحذف الصفة، والموصوف، والمضاف، والمضاف إليه، والقسم، وجوابه، والشرط، وجوابه... وهذا التعيين غير كافٍ لاحتواء بلاغة الحذف التي تستهوي القارئ في حال إمدادها بسبب يناسب المقام.

وتسجيلاً لهذا النهج أقف عند موضعين الأول منهما ورد فيه حذفان في قوله جلّت قدرته في آية الدين: ﴿وَاسْتَشْهِدُوا شَهِيدَيْنِ مِنْ رِجَالِكُمْ فَإِنْ لَمْ يَكُونَا رَجُلَيْنِ فَرَجُلٌ وَامْرَأَتَانِ مِمَّنْ تَرْضَوْنَ مِنَ الشُّهَدَاءِ أَنْ تَضِلَّ إِحْدَاهُمَا فَتُذَكِّرَ إِحْدَاهُمَا الْأُخْرَى﴾ [البقرة 282].

وقبل مباشرة الحديث عن الحذف أرى ضرورة إيضاح سبب مجيء المرأتين في مقابل رجل، ذلك لأن الشهادة هي احتكاك بمجتمع لتشهد فيه المرأة وتعرف ما يحدث، وهذا ميدان الرجل فهو الذي يزاوّل الأعمال عادة في المجتمع المسلم السوي، والمرأة بعيدة عن ذلك غالباً، ففكرها غير مشغول بالمجتمع

الاقتصادي، فربما تنسى بسبب ذلك أو بسبب قلة خبرتها بموضوع التعاقد، أو قلة احتكاكها بجمهرة الناس وبخاصة ما يتصل بالأعمال، أو بسبب طبيعتها الانفعالية، فوجود امرأتين فيه ضمان أكثر [قطب سيد، 2004 م، 1 / 335 و 336، والشعراوي محمد متولي، 1997، 2 / 1216] ولا سيما وأنه تعالى أولى موضوع الدين عناية فائقة.

والآن حان وقت الحديث عن الحذف الأول، فَرَجُلٌ وَامْرَأَتَانِ جواب الشرط، وهو جزء من جملة حذف أحد ركنيها المسند إليه أو المسند على حسب تقدير المحذوف، إذ يجوز عدّ المذكور جزءاً من جملة اسمية حُذِفَ مسندها (الخبر) وتقديره (يشهدون) [ابن عطية أبو محمد، 1993 م، 1 / 379، والأندلسي أبو حيان، 1420 م، 2 / 728، وابن عاشور الطاهر، 2000 م، 2 / 577]، أو (يقومان مقامها) [القرطبي أبو عبد الله، 2003 م، 3 / 391]، أو حُذِفَ منها المسند إليه (المبتدأ) والتقدير (فالشاهد) [الأندلسي أبو حيان، 1420 م، 2 / 728]، ويجوز عدّه - أي المذكور - جزءاً من جملة فعلية حذف مسندها (الفعل) وبقي المسند إليه الفاعل أو نائب الفاعل، والتقدير (فليشهد) أو (فليُستشهد) [ابن عطية أبو محمد، 1993 م، 1 / 379، والنسفي أبو البركات، 1998 م، 1 / 728، والأندلسي أبو حيان، 1420 هـ، 2 / 728].

وقيل المحذوف (فليكن)، وجوّز أن تكون تامّة فيكون (رجل) فاعلها، أو تكون ناقصة فيكون اسمها وخبرها محذوفٌ، والأخير فيه نظر [ابن عطية ابو محمد، 1993 م، 1 / 379، والأندلسي أبو حيان، 1420 هـ، 2 / 728].

وأيّاً كان التقدير فهو يُدرك المظهر ويترك الجوهر، وبالتالي لا يُقنع بالمضي قدماً دون استنتاج ملحظ معنويّ يُبدي غرض الحذف ويعزّز بلاغته، ومظنّة ذلك الملحظ: أن هذا الموضع هو الموضع الأول والوحيد في القرآن الكريم الذي شرّع شهادة المرأة وجوّزها [عبد الباقي محمد فؤاد، ص 388، 390، 663]، فإحطاء المرأة بهذه المكانة خارج عمّا ألفه العرب واعتادوه، لذا يتطلّب هذا الأمر عناية بشأنه وإشعار المقابل بأهميته لاستيعابه، وهذا ما حقّقه الحذف بإخلاء ساحة جواب الشرط له وتسليط الضوء عليه - فَرَجُلٌ وَامْرَأَتَانِ - مما أظهر قيمته وبلغ بشريعته.

ومحلّ الحذف الثاني ﴿فَتَذَكَّرَ إِحْدَاهُمَا الْأُخْرَى﴾، إذ يتعدّى (تذكر) لمفعولين حذف الثاني منهما لوضوحه، وتقديره (الشهادة) [النيسابوري أبو الحسن، 1415 هـ، ص 193، والأندلسي أبو حيان، 1420 هـ، 2 / 728].

وأشعر الحذف الاهتمام بحدث التذكير، وهو المطلوب، لا امتلاكه زمام التعليل لشهادة امرأتين في مقابل رجل، فالحذف جاء في جملة ذلك التعليل.

أما الموضع الثاني فحذف منه جواب الشرط في قوله سبحانه: ﴿وَإِذَا قِيلَ لَهُمُ اتَّقُوا مَا بَيْنَ أَيْدِيكُمْ وَمَا خَلْفَكُمْ لَعَلَّكُمْ تُرْحَمُونَ﴾ وَمَا تَأْتِيهِمْ مِنْ آيَةٍ مِنْ آيَاتِ رَبِّهِمْ إِلَّا كَانُوا عَنْهَا مُعْرِضِينَ [يس 45، 46] فجواب (إذا.....) محذوف للاختصار تقديره: أعرضوا، ودل عليه ﴿وَمَا تَأْتِيهِمْ مِنْ آيَةٍ مِنْ آيَاتِ رَبِّهِمْ إِلَّا كَانُوا عَنْهَا مُعْرِضِينَ﴾ [القزويني جلال الدين، 2007 م، ص 169، ود. مطلوب أحمد، 1999 م، ص 194، ود. العاكوب عيسى علي، 2000 م، ص 325]

هذا التطبيق كأسلافه يترقب شفاعته، ولعل مضمونها: ناسب الحذف شهرة الإعراض وتناهي ظهوره - أشهر من أن يذكر - عند صنف من البشر توالى الآيات الكريكات في السورة المباركة بالإخبار عن تكذيبهم وعدم اعتبارهم [ابتداءً من الآية 13]، فهم لم ينتفعوا بأمارات قوية معاشة ومشاهدة نبههم الله تعالى عليها على سبيل الاعتبار والاستدلال من مثل إحياء الأرض الميتة، وخلق الأزواج، ونظام الليل والنهار، وذكر الشمس والقمر، وتسخير الفلك في البحر، وإنقاذ نسل الإنسان من الغرق، فكيف ينتفعون ويُقبلون على قول ﴿وَإِذَا قِيلَ لَهُمُ اتَّقُوا مَا بَيْنَ أَيْدِيكُمْ وَمَا خَلْفَكُمْ لَعَلَّكُمْ تُرْحَمُونَ﴾؟ الآية.

فإعراضهم إذن تحصيل حاصل، لأن «دأبهم الإعراض عن كل آية وموعظة» [الزمخشري جار الله، ب ت، 3 / 655]، لذا أخبر الله تعالى - عقب الحذف - عن دأبهم هذا بأقوى وجه وأكده باستعمال القصر ﴿وَمَا تَأْتِيهِمْ مِنْ آيَةٍ مِنْ آيَاتِ رَبِّهِمْ إِلَّا كَانُوا عَنْهَا مُعْرِضِينَ﴾.

وأختم استطلاعي بموضوع (الإطناب) الذي تكثر فيه الحلل المعهودة الجاهزة، ومنها (إفادة العموم مع العناية بشأن الخاص لفضله) التعليل الذي أسري فحواه باطراد عقب شواهد ذكر العام بعد الخاص) مجرداً من الفائدة الرابضة وراءه، والمقام الداعي إليه.

وأقتني من شواهد إثبات العام (له فيها من كل الثمرات) تلو الخاص (من نخيل وأعناب) في قول الباري عز وجل: ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا لَا تَبْطُلُوا صَدَقَاتِكُمْ بِالْمَنِّ وَالْأَذَى كَالَّذِي يُنْفِقُ مَالَهُ رِثَاءَ النَّاسِ وَلَا يُؤْمِنُ بِاللَّهِ وَالْيَوْمِ الْآخِرِ فَمَثَلُهُ كَمَثَلِ صَفْوَانٍ عَلَيْهِ تُرَابٌ فَأَصَابَهُ وَابِلٌ فَتَرَكَهُ صَلْدًا لَا يَقْدِرُونَ عَلَى شَيْءٍ مِمَّا كَسَبُوا وَاللَّهُ لَا يَهْدِي الْقَوْمَ الْكَافِرِينَ﴾ ومثل الذين يُنْفِقُونَ أَمْوَالَهُمْ ابْتِغَاءَ مَرْضَاتِ اللَّهِ وَتَثْبِيثًا مِّنْ أَنفُسِهِمْ كَمَثَلِ جَنَّةٍ بِرَبْوَةٍ أَصَابَهَا وَابِلٌ فَآتَتْ أُكُلَهَا ضِعْفَيْنِ فَإِن لَّمْ يُصِيبْهَا وَابِلٌ فَطَلَّ وَاللَّهُ يَمَّا تَعْمَلُونَ

بَصِيرَةٍ أَيْوَدُ أَحَدُكُمْ أَنْ تَكُونَ لَهُ جَنَّةٌ مِّنْ نَّخِيلٍ وَأَعْنَابٍ تَجْرِي مِنْ تَحْتِهَا الْأَنْهَارُ لَهُ فِيهَا مِنْ كُلِّ الثَّمَرَاتِ وَأَصَابَهُ الْكِبَرُ وَلَهُ ذُرِّيَّةٌ ضُعَفَاءُ فَأَصَابَهَا إِعْصَارٌ فِيهِ نَارٌ فَاحْتَرَقَتْ كَذَلِكَ يُبَيِّنُ اللَّهُ لَكُمْ الْآيَاتِ لَعَلَّكُمْ تَتَفَكَّرُونَ ﴿البقرة: 264 – 266﴾

إِذْ غُلِّلَ لَذَلِكَ لِأَنَّ النَّخِيلَ وَالْأَعْنَابَ أَكْرَمَ الشَّجَرِ وَأَكْثَرَهَا نَفْعاً لِالزَّمْخَشَرِيِّ أَبُو الْقَاسِمِ، ب ت، 1 / 342 – وَالْبِيضَاوِيُّ نَاصِرُ الدِّينِ، 1418 هـ، 1 / 159، وَالْخَازَنُ عَلِيُّ بْنُ مُحَمَّدٍ، 1425 هـ، 1 / 201، وَالْأَلُوسِيُّ مُحَمَّدُ عَبْدِ اللَّهِ، ب ت، 2 / 37

وهذا التعليل له حاجة إلى توسيع مجاله بما يُشعر بتقصييه وشموله ليفصح عن بلاغة الإطناب. وعليه أقول: كون النخيل والأعنب أكرم الشجر وأكثره منافع يجعل النصّ عليهما مقدّمين أثبت لفائدة تلك الجنة وأظهر لريعتها وحسنها وبالتالي أبين لنفاستها مما يزيد من تأثيرها في الفكر والوجدان، ويقوّي الاعتزاز بها، الأمر الذي يصير احتراقها فجأة بعد دنو نفعها أفضع على النفس وأوقف على حجم الخسارة وأشعر بالضيق، ولا سيما إذا كان صاحبها بأمسّ الحاجة إليها كما صوّرت الآية، وهذا يحقق هدف الآية في تعميق كراهة فقد تلك الجنة - إذ أفاد الاستفهام الذي افتتحت به «أَيَوَدُّ أَحَدُكُمْ أَنْ تَكُونَ لَهُ جَنَّةٌ...» التباعد والنفي لذكر معنى الاستفهام الأندلسي أبو حيان، 1420 هـ، 2 / 671 - ويفضي إلى توجيه المؤمن وتنبيهه على عاقبة إتباع الصدقة بالمنّ والأذى، تلك العاقبة المثلثة بإبطال أجرها بعد حصول استحقاقه، وتبصيره كذلك بعدم بلوغ الأمن بظواهر الأمور، إذ الصدقة مهما كانت وافرة ومهما كانت عظيمة المنافع للمتصدّق عليهم لا يؤمن أجرها ولا ينتفع به ما لم تقرن بالنية الخالصة، وتناهى عما يفاجئ أصحابها من مواقف تثير غضبهم فتدفعهم إلى إلحاقها بالمنّ والأذى المفسدين ثوابها.

على أن ما ذكره بشأن التعليقات لا يحجب حقيقتين لا يخالجن ريب فيهما، الأولى - تعذر تحليل كلّ موضع وبلوغ دقّة كلّ موطن مهما بلغت الإمكانات، وقد ألمح جلال الدين القزويني (ت 739 هـ) إلى ذلك حين قال: «واعلم أنه ليس إذا لم يكن معرفة الكلّ وجب ترك النظر في الكلّ، ولأن تعرف العلة في بعض الصور فتجعله شاهداً على غيره أخرى من أن تسدّ باب المعرفة على نفسك، وتعوّدها الكسل والهويناء» (القزويني جلال الدين، 2007 م، ص 26).

وهنا تشتدّ الحاجة إلى التنبيه على ضرورة الابتعاد عن إخضاع الموضع قسراً للتعليل والتكلف في إيجادها، فهذا يقوّض البلاغة ويقلّل من أهميتها ويحجب فائدتها شأنه شأن التعليل السطحي الجاهز.

والحقيقة الثانية: التحليلات البلاغية على أهميتها تستنفر طاقة ذهنية لمتابعها وتذوّقها، فكثرتها متوالية تقلل من فاعلية الذهن لاستقبالها مما يفوّت الغاية وربما يولّد الصّد عنها.

ولي بعد هذه الصّحبة موجز أقول فيه:

- إن الطريق إلى تفعيل علم المعاني والتفاعل معه يقتضي فهم قواعده المشتجرة، والسبيل الأوفق إلى فهمها - بناءً على تجربتي - قصد المخزون النحوي بمسلماته البسيطة وبديهيّاته الواضحة.
- تنويع طرق التطبيق ومادته يضمن تثمير القاعدة وإبقائها زمنًا أطول في ذاكرة المتلقّي، مما يعمّم نفعها ويدرّ بفوائدها.

- تعدّ التعليقات مركز الجذب للتفاعل مع علم المعاني، فلا بدّ من إظهارها بحلّتها الحقيقية وشكلها اللائق عن طريق مؤازرة التعليقات السريعة الجاهزة بملاحظ معنوية تنبئ عن شأو الاختيار وخصوصية الموضع.

وأختم بالقول: إن ما تقدّم لا ينمو نفعه ولا يرتقب نتاجه ما لم تتوفر له الحاضنة المناسبة، فموضوعات علم المعاني غير يسيرة وتتطلّب لاستيعابها وقوف المتعلّمين على أرضية نحوية مقبولة، لذا أرى أن تدريسه في الصف الأول لأغلبية فقدت تلك الأرضية تفريط بحقه وتضييع لمفرداته، ولا سيما وما يتلو ذلك من تقادم العهد به وعدم التواصل معه.

ولله الحمد الكثير والشكر الجزيل على ما يسّر وقدّر.

المصادر والمراجع

(1) القرآن الكريم.

- (2) الألوسي شهاب الدين محمود بن عبد الله (ت 270 هـ)، 1415 هـ، تح: علي عبد الباري عطية، روح المعاني في تفسير القرآن العظيم والسبع المثاني، ط1، بيروت: دار الكتب العلمية.
- (3) ابن عاشور محمد الطاهر، (1420 هـ - 2000 م)، التحرير والتنوير، بيروت، مؤسسة التاريخ.
- (4) ابن منظور جمال الدين أبو الفضل محمد بن مكرم بن علي (ت 711 هـ)، 1414 هـ، لسان العرب، ط3، بيروت، دار صادر.
- (5) د. أبو موسى محمد، (1399 هـ - 1979 م)، دلالات التراكيب دراسة بلاغية، ط1، القاهرة، مكتبة وهبة.
- (6) الأسدي الأقيشر، (1997 م)، صنعة: د. محمد علي دقة، ديوان الأقيشر الأسدي، بيروت: دار صادر.
- (7) الأندلسي ابن عطية عبد الحق بن غالب (ت 541 هـ)، (1413 هـ - 1993 م)، تح: عبد السلام عبد الشافي محمد، المحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز، ط1، لبنان: دار الكتب العلمية.
- (8) الأندلسي أبو حيان محمد بن يوسف بن علي بن حيان (ت 745 هـ)، (1420 هـ)، تح: صدقي محمد جميل، البحر المحيط، بيروت: دار الفكر.
- (9) الأنصاري أبو يحيى زكريا (ت 926 هـ)، (1405 هـ - 1985 م)، تح: محمد علي الصابوني، فتح الرحمن بكشف ما يلتبس في القرآن، ط1، مكتبة الصابوني.
- (10) البيضاوي ناصر الدين أبو سعيد عبد الله بن عمر (ت 685 هـ)، 1418 هـ، تح: محمد عبد الرحمن المرعشلي، أنوار التنزيل وأسرار التأويل، ط1، بيروت، دار إحياء التراث العربي.
- (11) الجرجاني أبو بكر عبد القاهر بن عبد الرحمن (ت 471 هـ)، 1413 هـ - 1992 م، تح: أبو فهر محمود محمد شاکر، دلائل الإعجاز، ط3، القاهرة، مطبعة المدني، جدة، دار المدني.
- (12) د. الجزار محمد فكري، 1998 م، العنوان وسميوطيقا الاتصال الأدبي، مصر، الهيئة المصرية العامة للكتاب.
- (13) جينيت جيرار، 2008 م، عتبات من النص إلى المناص، ترجمة: عبد الحق بلعابد، تقديم: د. سعيد يقطين، ط1، بيروت: الدار العربية للعلوم ناشرون.
- (14) د. حسان تمام، (1411 هـ - 1991 م)، الأصول دراسة أَيْستمولوجية لأصول الفكر اللغوي العربي، الدار البيضاء، دار الثقافة.
- (15) د. حسين خالد حسين، (2007 م)، في نظرية العنوان مغامرة تأويلية في شؤون العتبة النصية، ط1، دمشق، دار التكوين.
- (16) د. حسين خالد حسين، (2008 م)، شؤون العلامات من التشفير إلى التأويل، ط1، دمشق، دار التكوين.
- (17) الخازن علاء الدين علي بن محمد بن إبراهيم بن عمر (ت 741 هـ)، 1415 هـ، تصحيح: محمد علي شاهين، لباب التأويل في معاني التنزيل، ط1، بيروت، دار الكتب العلمية.
- (18) الرازي فخر الدين محمد بن ضياء الدين (ت 604 هـ)، (1426 هـ - 2005 م)، التفسير الكبير، ط1، بيروت، دار الفكر.
- (19) الرازي محمد بن أبي بكر بن عبد القادر (ت 666 هـ)، (1961 م) تح: إبراهيم عطوة عوض، أسئلة القرآن المجيد وأجوبتها من غرائب أي التنزيل، مصر، مطبعة مصطفى البابي الحلبي وأولاده.
- (20) د. رحيم عبد القادر، (2010 م)، علم العنونة، ط1، دمشق، دار التكوين.
- (21) الزمخشري جار الله أبو القاسم محمود بن عمر (ت 538 هـ)، ب ت، تح: يوسف الحمادي، الكشاف عن حقائق التنزيل وعيون الأقاويل في وجوه التأويل، الفجالة، مكتبة مصر.
- (22) السبكي بهاء الدين أبو حامد أحمد بن علي (ت 773 هـ) (1422 هـ - 2001 م)، تح: د. خليل إبراهيم خليل، عروس

- الأفراح في شرح تلخيص المفتاح، ط 1، بيروت، دار الكتب العلمية.
- (23) السكاكي أبو يعقوب يوسف بن أبي بكر بن محمد بن علي (ت 626 هـ) (2011 م)، تح: د. عبد الحميد هندراوي، مفتاح العلوم، ط 2، بيروت: دار الكتب العلمية.
- (24) الشعراوي محمد متولي (ت 1418 هـ)، (1997 م)، تفسير الشعراوي (الخواطر)، مصر، مطابع أخبار اليوم.
- (25) د.الصعيد عبد المتعال (ت 1391 هـ)، (1426 هـ - 2005 م)، بغية الإيضاح لتلخيص المفتاح في علوم البلاغة، ط 17، مكتبة الآداب.
- (26) د. العاكوب عيسى علي، (1421 هـ - 2000 م)، الفصل في علوم البلاغة (المعاني - البيان - البديع)، جامعة حلب، مديرية الكتب والمطبوعات الجامعية.
- (27) د. عباس فضل حسن، (1413 هـ - 1992 م)، البلاغة فنونها وأفنانها (علم المعاني)، الأردن، دار الفرقان.
- (28) د. عبد الباقي محمد فؤاد، (1406 هـ - 1986 م)، المعجم المفهرس لألفاظ القرآن الكريم، ط 1، بيروت، دار الفكر.
- (29) د. فرج حميد الشيخ، (2013 م)، العنوان في الشعر العراقي الحديث دراسة سيميائية، ط 1، بيروت، دار ومكتبة البصائر.
- (30) د. فيود بسبوني عبد الفتاح، (1431 هـ - 2010 م)، علم المعاني (دراسة بلاغية ونقدية لمسائل المعاني)، ط 3، القاهرة، مؤسسة المختار للنشر والتوزيع.
- (31) القرطبي أبو عبد الله محمد بن أبي بكر بن فرج (ت 671 هـ)، (1423 هـ - 2003 م)، تح: هشام سمير البخاري، الرياض، عالم الكتب.
- (32) القزويني جلال الدين الخطيب (ت 739 هـ)، (1428 هـ - 2007 م)، تح: د. عبد الحميد هندراوي، الإيضاح في علوم البلاغة، ط 3، القاهرة، مؤسسة المختار.
- (33) قطب سيد، (1425 هـ - 2004 م)، في ظلال القرآن، ط: 34، القاهرة، دار الشروق.
- (34) د. المراغي أحمد بن مصطفى (ت 1371 هـ)، ب ت، علوم البلاغة (البيان، المعاني، البديع)، بيروت، دار الكتب العلمية.
- (35) د. مطلوب أحمد، (1406 هـ - 1986 م)، معجم المصطلحات البلاغية وتطورها، بغداد، مطبعة المجمع العلمي العراقي.
- (36) د. مطلوب أحمد، ود. البصير حسن، (1420 هـ - 1999 م)، البلاغة والتطبيق، ط 2، جامعة الموصل، دار الكتب.
- (37) المعري أبو العلاء (ت 449 هـ)، (2012 م)، تح: د. عبد المجيد دياب، شرح ديوان أبي الطيب المتنبي، ط 2، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب.
- (38) النسفي أبو البركات عبد الله بن أحمد بن محمود (ت 710 هـ)، (1419 هـ - 1998 م)، تح: يوسف علي بدوي، مدارك التنزيل وحقائق التأويل، ط 1، بيروت: دار الكلم الطيب.
- (39) النيسابوري الواحدي أبو الحسن علي بن أحمد بن محمد (ت 468 هـ)، (1415 هـ)، تح: صفوان عدنان داودي، الوجيز في تفسير الكتاب العزيز، دمشق، دار القلم، بيروت، الدار الشامية.
- (40) الهاشمي أحمد، (1398 هـ - 1978 م)، جواهر البلاغة في المعاني والبيان والبديع، ط 12، بيروت، دار الفكر.
- (41) د. الهاشمي عبد الرحمن علي، ود. العزاوي فائزة محمد فخري، (1416 هـ - 2005 م)، تدريس البلاغة العربية (رؤية نظرية تطبيقية محسوبة)، ط 1، الأردن: دار الميسرة.

الدوريات

- د. المعاني طه محسن، 2001 م، التأنيق البلاغي في عنوان الكتاب العربي، مجلة كلية الآداب، العدد 55.

المؤتمرات

- د. الهدهد إبراهيم صلاح السيد، (1433 هـ - 2012 م، جمادى الأولى)، تغريب المصطلحات النقدية والبلاغية مشكلات التواصل وواد الانتماء، مؤتمر اللغة العربية ومواكبة العصر، المدينة المنورة، الجامعة الإسلامية وكلية اللغة العربية.

مدى التوافق بين التصورات الاجتماعية للباحثين وحاجات المؤسسة دراسة ميدانية

توايحية رابح

د. عبد الكريم زرفاوي
جامعة تبسة، / الجزائر.
azerfaoui@yahoo.fr

ملخص المداخلة

فيما يبدو ولما توفره البحوث الأكاديمية في ميدان الصناعة من مساعدة للمسؤولين بالاستفادة منها، بوضع أيديهم على مواطن المشاكل المتنوعة، يواجه الصناعيون في الجزائر مشاكل ومساءل صعبة كما يواجهها علماء الاجتماع والباحثين باختلاف مستوياتهم، وتتعلق هذه المسائل أساساً بالتنظيم الاجتماعي للمصنع المستورد كما تتعلق بتأمين صيانة الآلات التي ينشأ عنها حالة من التبعية للأخصائيين الأجانب، أمام هذه الظواهر المرضية فإن الممارسات البحثية في الجزائر والتي تدخل ضمن علم الاجتماع الأكاديمي اقتصر دورها على أن تكون محطات وساطة للنظريات الغربية، وهذا من خلال إصلاح التعليم العالي سنة 1971، فالبرنامج في النظام القديم كان غير مطلع على المشاكل الحقيقية للمجتمع، تلك المشاكل التي لم تجد مكاناً لها في محتواه مما أضفى عليه عدم الفاعلية، الأمر الذي دفع بالمسؤولين إلى الإعلان عن الفصل المأساوي لخريجي الجامعات بين المهمة الواجب تحقيقها والقدرات المهنية لهؤلاء المتخرجين.

وإذا كان الأمر يتعلق بالبحث السوسيواقتصادي فإن محتواه يعبر علانية عن الإيديولوجيا كنسق فكري، اجتماعي، سياسي، عقائدي واقتصادي، وكيفية تأثيرها في توجيه الباحثين فكراً وممارسة، أمام هذا

الأمر وفي الجانب الآخر فإن المؤسسة الصناعية بكل الفاعلين الاجتماعيين الموجودين بها يحاولون تضيق أو توثيق العلاقة بهذا النوع من البحوث ، وعليه تم تقسيم بحثنا إلى المحاور التالية :

1. **مرحلة التصور:** ما مدى التوافق بين التصورات السوسيواقتصادية للباحث وحاجات المؤسسة الصناعية؟

2. **مرحلة التنفيذ:** ويتم خلالها دراسة التوجيه الإيديولوجي كآلية تقيد البحوث ، وما هي تمثلات المبحوثين بالمؤسسة الصناعية للبحث السوسيواقتصادي.

3. **مرحلة ما بعد الإنجاز:** ويتم خلالها دراسة مدى اطلاع المؤسسة الصناعية على نتائج البحوث السوسيوولوجية وفي الأخير موقفها من تلك البحوث.

واعتمد هذا البحث على إجراء مقابلات باستعمال دليل مقابلة مع مجموعة من المبحوثين الذي بلغ عددهم 24 مفردة بمؤسسة صوميفوس "من بينهم 06 رؤساء مصالح" وباعتبارهم الوسيط الأساسي ، فيما بين الباحث والعامل ، وهذا بغرض توجيه البحث بأكثر دقة وعلمية.

مقدمة

يشير علماء الاجتماع إلى أن البحث السوسيولوجي يدرس أساساً المجتمع متخذاً منه الوحدة الأساسية في التحليل بنظرة تكون أكثر شمولاً وذلك بتركيزه على دراسة الحياة الاجتماعية في عموميتها وكرليتها، ويهتم كذلك في هذا الصدد بدراسة أوجه الاختلاف والتوافق بين المجتمعات على الرغم من الاختلافات الثقافية كما يحاول شرح أهم جوانب الخلاف بينهما، وعلى خلاف ما يهتم به علماء الاجتماع في القرن 19 حيث اتخذوا من فلسفة التاريخ اتجاهاً لهم أحجم علماء اليوم عن الأخذ بهذا النموذج التطوري في التفسير السوسيولوجي وتبنوا اتجاهاً آخر يركز على دراسة البناء الداخلي للمجتمع بكافة نظمه وتنظيماته وجماعاته وطبقاته، كذلك التركيز على العلاقات بين مختلف العناصر التي يتكون منها.

في هذا الإطار تتزايد الاهتمامات يوماً بعد يوم وفي معظم الدول النامية بالصناعة والتكنولوجيا ودراسة العمل... إلخ، من أجل رفع الكفاءة الإنتاجية وتدريب العمالة بقصد زيادة حجم الإنتاج وتحقيق الرفاه باستخدام أنسب الطرق والبرامج العلمية للكشف عن أهم المشاكل الصناعية وإعطاء بدائل لاختيار المهنة التي تهدف في مجملها إلى حل مشاكل الإنتاج والتشغيل في مجال الصناعة وذلك بالاستفادة من البحوث السوسيولوجية والاقتصادية.

وعليه تم تقسيم بحثنا إلى المحاور التالية:

الإشكالية

1. مرحلة التصور: مدى التوافق بين التصورات السوسيواقتصادية للباحثين وحاجات المؤسسة الصناعية.
2. مرحلة التنفيذ: ويتم خلالها دراسة التوجيه الإيديولوجي كآلية تقيد البحوث، وتمثلات المبحوثين بالمؤسسة الصناعية للبحث السوسيواقتصادي.
3. مرحلة ما بعد الإنجاز: ويتم خلالها دراسة مدى اطلاع المؤسسة الصناعية على نتائج البحوث السوسيولوجية والاقتصادية وفي الأخير موقفها من تلك البحوث.

خاتمة كخلاصة عامة للدراسة

واعتمد هذا البحث على إجراء مقابلات باستعمال دليل مقابلة مع مجموعة من المبحوثين الذي بلغ عددهم 24 مفردة بمؤسسة صوميفوس «من بينهم 6 رؤساء مصالح، وباعتبارهم الوسيط الأساسي فيما

بين الباحث والعامل ، وهذا بغرض توجيه البحث بأكثر دقة وعلمية.

شكلت التحقيقات الكبرى التي قام بها كل من تشارلز بوث حول «ظروف سكان لندن»، وفريدريك انجلز حول الطبقة العاملة في بريطانيا وظروفها «الطبقة العاملة الإنجليزية»، وفريدريك لوبلاي حول الطبقة الشغيلة في فرنسا وبلجيكا مصدراً هاماً لكل الدراسات في علم الاجتماع الصناعي، ولم يتوقف الأمر عند هذا الحد بل برزت مساهمات جديدة تمثلت أساساً في المساهمة التaylorية والتي وجهت إلى بحث تحليل ودراسة الزمن، تحليل ودراسة الحركة، دراسة الموارد البشرية «الهندسة البشرية»، ولعل تطبيق تايلور لأسلوبه في البحث داخل المنشآت الصناعية جعل كثيراً من المساوئ تبرز جلياً خاصة أنظمة التسيير والإدارة السيئة، كل هذا دفع التون مايو بدراسة أسفرت عن ظهور مدرسة العلاقات الإنسانية تهتم أساساً بدراسة الظروف الاجتماعية للعمال، إضافة إلى باركر وكورت لوين، كما برز تيار إثراء العمل للعالمين الإنجليزين (Mailand - Schumacher) ينادي بإعادة تصميم العمل وإعادة بناءه، وهذا رداً على التaylorية كنمط تسيير للعمل في المنشآت.

وفيما يبدو لما توفره البحوث السوسيولوجية في ميدان الصناعة من مساعدة للمسؤولين بالاستفادة منها، بوضع أيديهم على مواطن المشاكل المتنوعة، يواجه الصناعيون في الجزائر مشاكل ومساائل صعبة كما يواجهها علماء الاجتماع والباحثين باختلاف مستوياتهم، وتتعلق هذه المسائل أساساً بالتنظيم الاجتماعي للمصنع المستورد كما تتعلق بتأمين صيانة الآلات التي ينشأ عنها حالة من التبعية للأخصائيين الأجانب⁽¹⁾، أمام هذه الظواهر المرضية - على حد تعبير دوركايم - فإن الممارسات السوسيولوجية في الجزائر والتي تدخل ضمن علم الاجتماع الأكاديمي اقتصر دورها على أن تكون محطات وساطة للنظريات الغربية، وهذا من خلال إصلاح التعليم العالي سنة 1971⁽²⁾، فالبرنامج في النظام القديم كان غير مطلع على المشاكل الحقيقية للمجتمع، تلك المشاكل التي لم تجد مكاناً لها في محتواه مما أضفى عليه عدم الفاعلية، الأمر الذي دفع بالمسؤولين إلى الإعلان عن الفصل المأساوي لخريجي علم الاجتماع بين المهمة الواجب تحقيقها والقدرات المهنية لهؤلاء المتخرجين⁽³⁾.

هذا يعكس أساساً علاقة وضعية وبراغمية لا يمكن أن تؤدي إلى النتائج ذاتها التي توصلت إليها النظريات الغربية، وهي نتائج غير ملائمة لبيئتنا كونها جُردت من إطارها الاجتماعي والتاريخي وانفصلت عن مسار تكوينها الإستمولوجي، فلا ينشأ أي علم ولا يتطور إلا ضمن واقع إستمولوجي

تحية باستمرار جدلية المجابهة بين النظريات المتنوعة، التنافسة، والتي تغتني بتعارض بعضها البعض الآخر، كما أن تعدد وجهات النظر داخل البنية الصراعية يبقى ضرورة حيوية للعمل الفكري، ويعكس تشعب القوى الاجتماعية التي تشكل إلى جانب الدولة جسم المجتمع، وينتج عنها عقلنة مسار المعرفة⁽⁴⁾ لكن أمام تدخل للعنصر السياسي في المجال النظري.

وإذا كان الأمر يتعلق بالبحث السوسيولوجي فإن محتواه يعبر علانية عن الإيديولوجيا كنسق فكري، اجتماعي، سياسي، عقائدي واقتصادي، وكيفية تأثيرها في توجيه الباحثين فكراً وممارسة، أمام هذا الأمر وفي الجانب الآخر فإن المؤسسة الصناعية بكل الفاعلين الاجتماعيين الموجودين بها يحاولون تضيق أو توثيق العلاقة بهذا النوع من البحوث، وعليه يمكننا طرح التساؤل التالي:

ما مدى التوافق بين تصورات الباحث السوسيولوجي ورغبات المؤسسة الصناعية؟

هل تستفيد المؤسسة الصناعية التي تشكل ميداناً للبحوث السوسيولوجية من نتائج هذه الأخيرة؟

وما هو موقفها تجاه البحوث التي تجري بها؟

1. مرحلة التصور: مدى التوافق بين تصورات الباحث السوسيولوجي ورغبات المؤسسة الصناعية

إن الحديث عن تصورات الباحث السوسيولوجي لموضوع بحثه هو الحديث عن اختيار هذا الموضوع، وضمان قابليته للدراسة، وهذا أيضاً يتطلب الحديث عن المصادر التي يستقي منها الباحث مواضيع بحثه، وتعدد حسب اهتماماته وقدراته ومستوى تكوينه، فمنها ما هو داخلي نابع من الخبرات الفردية والعلمية وتجارب الباحث التي يعيشها في حياته اليومية، ومنها ما يتعلق بمحيط الباحث وقراءاته، أي ما هو خارجي مثل ما توفره الدراسات السابقة التي يطلع عليها، والتي يمكن أن يتخذ منها أن من بعض نتائجها مصدراً لبحوثه⁽⁵⁾.

كما قد لا يكون مصدر موضوع البحث ذاتياً ولا نابعاً من رغبة الباحث في دراسة موضوع معين وإنما قد يكون من وحي مصدر خارجي يريد الاستعانة بخبرات الباحث⁽⁶⁾.

إن الدراسة الميدانية بالمؤسسات الصناعية ومن خلال المقابلات، أثبتت أن غالبية المبحوثين أكدوا على أن المؤسسة الصناعية، وبالرغم من انفتاحها على المجتمع المحلي «وباعتبارها نسقاً مفتوحاً»، فإن انشغالاتها تذهب إلى المنتج، حيث أنه من الضروري زيادة إنتاجية العمل لتحقيق أكبر ربح من خلال الطلبية المراد تصديرها وتوزيعها، كما أكدوا على أن المؤسسة الجزائرية قد خرجت من الطابع الاجتماعي إلى الطابع الاقتصادي، وهذا ما تثبته القوانين الداخلية التي كان يراعى فيها الجانب

الاجتماعي للعامل ، فالمؤسسة انتقلت من مرحلة معالجة المشاكل الاجتماعية للعمال إلى ميدان محاولة أخذ توازنها الاقتصادي ، كما ينظر المبحوثون على أن جانب تخصص المؤسسة نفسه يدفع بها إلى تحديد رغبتها في نوعية البحوث التي تجرى بها.

فرغبة مؤسسة صوميفوس تنحصر في التعامل مع بحوث المناجم والجيولوجيا ، لأن ذلك يساعدها حسب التخصص الذي تشغله في الفضاء الصناعي.

إن تحيز المؤسسة الصناعية لهذه البحوث ورغبتها الملحة في استقطاب طلبة هذه المعاهد ، مقابل عدم الاهتمام بالبحث السوسيولوجي دليل على الثقافة السائدة فيها⁷ ، حيث الاعتماد على مبادئ التنظيم والتسيير الفوردية والتaylorية التي إن مورست فإنها تمارس بطريقة مشوهة إضافة إلى نقائصها الأصلية ، وقد ساعد ذلك على رسم اتجاه وحيد مقامه البحوث التقنية التي تساهم بأكبر حد في تحسين إنتاجية المؤسسة ، بينما يبقى العامل حبيساً لما يوفره له القانون المنظم لعلاقات العمل 90- 11 من أوليات وحقوق وتبقى المشكلات المتبقية تغطيها الاتفاقية الجماعية والتي تصوغها كل من الإدارة والنقابة.

إلى جانب هذا تظهر لنا سيطرة نزعة اقتصادية قوية عند النظر للقضايا الرئيسية للمجتمع الصناعي في المرحلة الانتقالية الحالية ، ويبدو ذلك بوضوح من خلال تضخيم الجوانب الاقتصادية في الأزمة التي يمر بها المجتمع عموماً ، والتركيز على فشل تجربة التنمية الاقتصادية في المرحلة السابقة ، وفي ذات الوقت يتم تقزيم العوامل الثقافية الاجتماعية والسياسية⁽⁸⁾.

يبدو أن رغبات المؤسسة الصناعية المتمثلة في موضوع سوسيولوجي يدرس ظاهرة ما لهو من الأمور المستبعدة في فترة لا يتصل فيها الباحث بهذه المؤسسة بتاتاً ، قبل اختيار أي موضوع للدراسة.

إن جهل هذا الباحث بما يجري في الميدان يقود إلى تصور مبني على أطر نظرية مما توفره له البحوث والدراسات السابقة أو المذكرات المنجزة ، حيث نجد مجموعة من الموضوعات مكررة وهي عبارة عن نسخ طبق الأصل ، والسبب يرجع إلى غياب الإبداع ولتسهيل المهمة على المبحوث واختزال الجهد والوقت الأمر الذي يدفع إلى سيطرة إشكالية بحثية وتصورات سطحية متكررة تأخذ شكل موضوعات مترسبة في التراث السوسيولوجي ، حيث أنها بقيت في قالبها الأصلي ولم تخرج عن محتويات المجتمعات الصناعية الغربية ، ولم يتوقف الأمر عن هذا الحد بل أن كثيراً من الباحثين تصوروا منذ الأساس أن دورهم ينحصر فقط في دراسة مشكلات اجتماعية مزمنة ، ودفعهم لهذا التصور إحساسهم بأنهم لا يستطيعون بفعل إحباطات عجز مهني متصل بمستوى تكوينهم ، وردع مؤسسي متصل بممارسات

وتوجيهات إيديولوجية من قبل المؤسسات ميدان الدراسة.

في هذا السياق يندرج مستوى تكوين الباحثين من خلال حشو معلومات متناثرة في علم الاجتماع في بداياته، وهي في حد ذاتها غير متحكم فيها وتقدم بشكل مشوه في غالب الأحيان ليس في مستوى الدروس فقط بل حتى في الكتب المعتمد عليها في التدريس، إن هذا النقص في التكوين العلمي لم يجد فرصة في المجال الثقافي كي يتناقص، لأن التصور الاجتماعي الجديد للمكانة الاجتماعية يمنح الأولوية لرأس المال القراري والاقتصادي على حد سواء⁽⁹⁾، وبهذا لا يسمح لخريجي علم الاجتماع بامتلاك المهارة العلمية التي تسمح لهم بفهم الرهانات التي سوف تحملها مواضيع أبحاثهم، وهو الشيء الذي يجعل الباحثين يعتمدون أفكارا مسبقة تعيد أحكاماً قيمة رائجة هي أقرب إلى المعرفة العامة منها إلى المعرفة العلمية.

يمكن القول أن الأبحاث على مستوى المذكرات باستثناء بعضها القليل عقيمة، إذ تؤدي في أحسن الحالات إلى تجميع طائفة من المعلومات يعاد تركيبها في إشكاليات مصطنعة لا تلائم الواقع ومن المنطقي أن يؤدي ذلك إلى نفس أسس الممارسة السوسيولوجية طالما لجأت هذه الأخيرة إلى أطر فكرية تقليدية إلى حد كبير، حيث أن معظم المذكرات والبحوث السوسيولوجية تنطلق من النظريات المعربة دون تقويمها أو وضعها تحت النقد البناء، ومن هنا نجد غياب الفكر النقدي الخلاق أو المبدع عند الكثير من المشتغلين بعلم الاجتماع.

من خلال التحليل الذي قمنا به على مستوى هذا المبحث «مرحلة التصور» تبين لنا أن غالبية المبحوثين «16 مفردة من بين 24» أكدوا على أن اتجاه المؤسسة ورغبتها في إجراء بحوث سوسيولوجية أمر مستبعد نظراً للثقافة السائدة بها كذلك المستوى وتخصص التكوين الذي تلقاه المسيررون داخل المؤسسة، بالإضافة إلى المرحلة الراهنة والتحولات الاقتصادية، السياسية والاجتماعية التي تمر بها المؤسسة والتي بدورها تؤثر في الاتجاه العام للمسيرين.

كل هذا من شأنه أن يخلق نزعة اقتصادية قوية تجعل أولوية الأولويات الإنتاج، ومحاولة تلبية طلبات السوق في خضم ما يسمى بالعرض والطلب، إضافة إلى البيروقراطية الزائدة والتي يمارسها المسؤولون داخل كل مؤسسة صناعية، حيث يصبح قانون علاقات العمل 90-11 والتنظيم الداخلي هو المرجع الأساسي الذي يستند له في حل المشاكل والنزاعات التي قد تحدث متجاهلين بذلك دور الاجتماعي والسوسيولوجي داخل المؤسسة هذا من جانب، أما إذا نظرنا إلى تصورات الباحث في حد ذاتها فإن ذلك

لا يعدو عن تكرار لموضوعات قد صيغت من قبل ووضعتها في غلاف جديد دون محاولة خلق نقلة نوعية في الموضوعات ويرجع هذا في الأساس إلى مستوى التكوين لدى الطالب الباحث، كذلك عدم اطلاعه على ميادين الدراسة قبل الخوض في غمار البحث، حيث أن هذا الاطلاع يمكن الباحث من أخذ معلومات أولية تكون أرضية خصبة في تكوين تصور إجمالي ودقيق لموضوع هو في الأساس مبني على الواقع.

يبرز في هذا الاتجاه ومن خلال كل ما ذكرناه عدم التوافق بين تصورات الباحث ورغبات المؤسسة في دراسة موضوع معين «هذا إن كانت مهمة أساساً».

2. مرحلة التنفيذ

لقد رأينا من خلال العرض السريع لمرحلة التصور، كيف أن تصورات الباحث في إنجاز موضوعات معينة تتم بعيداً عن رغبة المؤسسة ومن دون اتصال مسبق وفي هذا الإطار فإن هناك موضوعات يتم قبولها في حين ترفض أخرى، وإن هذا التعامل فيما بين المؤسسة الصناعية والباحث السوسيولوجي تقيده عدة عوامل مرتبطة أساساً بالتوجه الإيديولوجي للمسيرين كذلك مسألة التمويل التي تقيد البحث، بخاصة في مرحلة التنفيذ والتي تعتبر المرحلة الجوهرية في إنجاز بحث سوسيولوجي متكامل من خلال تمثلات المبحوثين بالمؤسسة الصناعية للباحث والظروف التي يمر بها البحث.

إن القول بأن هذه المرحلة ترتبط بما يوجه ويقيد البحث السوسيولوجي أمر يوحى مباشرة بالفترة التي أعلن فيها رسمياً عن إصلاح التعليم العالي سنة 1971 كنقطة بداية، وتميزت كذلك بهيمنة خطاب إيديولوجي شعبي من خلال التحكم في اعتمادات البحوث كرهينة بغرض تحقيق هذه الإصلاحات، وهذا يشكل أكثر من مجرد مشكلة فرعية، ذلك أن التوصل إلى الجهة التي تقرر ما يجب على البحث العلمي أن يقوم به والجهة التي تخصص الأموال اللازمة لجعل الأبحاث فعالة تمثلان قضيتان رئيسيتان متوازيتان في سياسات البحوث⁽¹⁰⁾.

تقود الدراسة عن موقف المؤسسة الصناعية من البحث السوسيولوجي إلى معرفة المراحل التي من خلالها يتم إنجاز مذكرة مستوفية الشروط، وهذا من خلال الربط بين تصورات الباحث والأطر المرجعية التي يبني عليها أفكاره وبين رغبات المؤسسة في دراسة بحث معين، إن هذا يطرح إشكالية التوافق بين التصور والرغبة ومدى إطلاع الباحث قبل الدراسة على ميدان بحثه ومعرفة ما يجب دراسته، هذا إلى

جانب المرحلة التالية - مرحلة التنفيذ - والتي نتعرف عليها من خلال آليات توجيه وتقييد البحث، التوجه الإيديولوجي للباحث من جهة والرتابة الإدارية من جهة أخرى بالإضافة إلى التمويل والذي يعد آلية لتقييد البحث بأطر اقتصادية تقنية من خلال فرض الجهة الممولة سياستها على إجراء البحث وهذا ما يفقده العلمية والموضوعية، من جهة أخرى سنحاول معرفة تمثيلات المبحوثين للبحث السوسيولوجي وذلك من خلال الظروف التي يمر بها البحث في إحجام المبحوثين وتخوفهم من تقديم معلومات مطلوبة أو عكس ذلك، غياب أو توفر أرشيف ووثائق...إلخ.

- **التوجيه الإيديولوجي كآلية تقييد البحث السوسيولوجي:** لقد تميز مجال البحث العلمي عموماً وفي البحث السوسيولوجي تخصيصاً بتبعية واضحة ومؤكدة للتصورات والانشغالات التي عبرت عنها السلطة السياسية وقد تحققت تلك التبعية من خلال آليات عديدة، لعل أهمها التوجيه الإيديولوجي⁽¹¹⁾. ويقصد به أنّ معظم الأبحاث التي جرت في علم الاجتماع سواء كانت لتلبية طلب اجتماعي مباشر وصريح من قبل مؤسسات رسمية أو اندرجت في إطار الدراسات الجامعية لتحصيل شهادات ودرجات علمية، هذه البحوث خضعت في معظمها لتصورات الإيديولوجيا المسطرة في الفترة التاريخية التي جرى فيها البحث⁽¹²⁾.

الملاحظ من خلال البحوث السوسيولوجية والتي تجرى على مستوى أكاديمي أنّها تركز بدرجة أكبر على الأحداث الجارية في فترة البحث، هذا الانقياد وراء قضايا وواقع المؤسسات الصناعية يعكس قضية استقلالية تصورات المبحوثين عن رغبات المؤسسة، إنّ هذا التمفصل أدى إلى خلق نوع من اللاتقّة بين الباحث والمؤسسة، حيث لم يكن ذلك سوى جزءاً من مخطط عام يرمي إلى السيطرة على الجامعة باعتبارها مؤسسة لإنتاج المعرفة العلم اجتماعية ونشرها، هذه السيطرة تحقق إدماج الجامعة في مشروع النظام القائم وجعلها أدوات لا غنى عنها في كسب الشرعية من جهة وتزويد النظام بكفاءات ضرورية لتحقيق أهدافه وتوجيهاته من جهة أخرى.

من هنا فإن المؤسسة الصناعية باعتبار توجيهات مسيرتها وخضوعهم لتصورات الإيديولوجيا المسطرة في فترة إنجاز البحث، يصعب الوصول العادي إليها أو التعامل الموضوعي معها، وهذا ما يحدث للطلبة والباحثين أثناء إجراء التحقيق الميداني، فمن توظيف الليبروقراطية (كتنظيم علمي عقلاني للإدارة أصلاً) على أيد بعيدة كل البعد عن واقع علم الاجتماع والبحث السوسيولوجي إلى المثبطات والعوائق أمام الإنجاز.

أكد كل المبحوثين أنه يتم الاطلاع على عناوين المذكرات والبحوث المنجزة داخل المؤسسة والمحاور الكبرى للدراسة، بالإضافة إلى الأسئلة الواردة بالاستمارة أو دليل المقابلة، كل هذا من شأنه أن يعكس الإيديولوجيا التي يحملها مسيرو المؤسسة الصناعية، كذلك القرارات الصارمة في حق الباحث.

إنّ البحث السوسيولوجي المراد دراسته بميدان صناعي، يقحم الباحث في قضايا أوسع متصلة بالقانون والنظام العام للمؤسسة، كذلك المسؤولية الأخلاقية السائدة في هذا المجتمع، وبهذا ومرة أخرى يتحتم على الباحث أن يتكيف مع ظروف المجتمع الصناعي، وهذا ما يحدث في كل التربصات المقامة، ولعدم الاهتمام من طرف المؤسسة الصناعية بالبحوث السوسيولوجية، في حين يتبين عكس ذلك في التسهيلات المقدمة لطلبة المعاهد الأخرى: الميكانيك، الكيمياء الصناعية، المناجم، وكل الشعب التقنية نظراً للحاجة الملحة لمثل هذه التخصصات، وهو ما يخدم النظرة التقنوية الاقتصادية التي تميز مسيري المؤسسات، في هذا الإطار يندرج تأكيدات المبحوثين على أنّ عامل التخوفات السياسية والمؤسسية يمثل عائقاً أمام دراسة بعض المواضيع وذلك يرجع إلى طبيعة الموضوع في حد ذاته.

لقد أبرز المبحوثون (17 مفردة من بين 24) على أنّ العوائق الإدارية والتخوفات من موضوعات معينة إنما مردّها يكمن في إهمال عدة موضوعات كان من الأجدر دراستها كموضوع الأجور، ظروف العمل، مسألة الحفاظ على مناصب العمل حينما تكون الحالة المالية للمؤسسة متدهورة، في المقابل يركز بعض الباحثين على موضوعات حساسة بالنسبة للإدارة ويدلل هؤلاء آرائهم بأنهم ليسوا بحاجة إلى مثل هذه الدراسات، وكمحاولة منهم لإقناع أنفسهم بالدرجة الأولى كما هو ملاحظ فإن المواضيع التي يرونها تمس الإدارة إنّما محددة ومكيفة بقوانين معمول بها.

فالحديث عن الإطار الصناعي أو عن تهميش فئات عمالية لحساب أخرى، كل هذا من شأنه أن يخلق توترات فيما بين الأطراف، فرد فعل القوى الاجتماعية التي لها علاقة بهذه المواضيع تجاه الدراسة العلمية يتسم بالرفض أحياناً والعداء الصريح أحياناً أخرى، إنّ هذه الآراء المعبر عنها بالمواضيع الحساسة، كذلك التصورات كما يجب أن يكون من طرف المبحوثين والرغبات التي حبذا تكون في البحث السوسيولوجي والتي يجب أن توجّه لها الدراسة إنّما تعبر عن انغلاق المجتمع الصناعي ورفضه بأي شكل من أشكال موضوعات الدراسة هذه، ولا يقف الحد عند هذا بل يتعدى إلى الباحث في حد ذاته، وإلى طبيعة البحوث المنجزة خلال الفترة الزمنية التي تعيشها المؤسسة.

وعليه فإن هذه الدراسة الاجتماعية ما هي إلا عبارة عن ممارسة حصرية لمواضيع محددة وهذا طبعاً

يقود إلى تحول الفعل العلمي إلى فعل إيديولوجي منقاد على إثره الباحث في تفكيره وثقافته ، وهذا بفعل الخطاب السياسي الرسمي وحقيقته الإيديولوجية المسيطرة ، كذلك ما يمكن ملاحظته في المذكرات أنّ أغلبها ذو طابع قانوني ، أليس هذا قتل للمواهب الإبداعية وتبعية واضحة لما يُمليه المشرع محاولين من وراء ذلك تبرير مواقفه في سن التشريعات والقوانين التي لا تكاد تخلو من أخطاء ترتكب في حق العمال من خلال ممارستها على أرض الواقع ؟

يُبين هذا التحليل المبسط أنّ ما يقوم به الباحث والمؤسسة الصناعية من ضرب حصار على البحث السوسيولوجي البحث إنّما يقود إلى دور خدمي حيث تكمن مهمته في تقديم بيانات اجتماعية جزئية مكملّة لمشاريع ذات طابع تقني ، وهي محدودة العدد والوسائل المادية والعلمية.

إنّ هيمنة التصور التقني والنزعة الاقتصادية وغلبة النظرة التجزيئية والذرية لمشكلات المجتمع ، والاعتقاد في قوة وفاعلية أسلوب المعالجة القائم على ميكانيكا الهندسة الاجتماعية ، كل هذا يُنقص من أهمية علم الاجتماع والبحث⁽¹³⁾ ، ويكفي أنّه علم يزعج على حد تعبير بيار بورديو حين يقول : «إنّ المعرفة التي تكشف النقاب على الصراعات والمصالح والرهانات ، وهي ليست فقط مصالح الحاكمين ، بل أيضاً مصالح ومكانات رجال المعرفة أنفسهم. بمعنى آخر معرفة تكشف عن الخفي وعن اللامعقول ، إنّهُ علم نقدي ، علم يُزعج»⁽¹⁴⁾.

بعد العرض المبسط لآلية التوجيه الإيديولوجي التي تقيد وتوجه البحث السوسيولوجي ، وبعد تحليل آراء المبحوثين (17 مفردة من 24) الذين أكدوا وبصفة واضحة على أنّ هناك مواضيع حساسة تدخل في المحضورات حيث يتعامل معها برفض إجراء التحقيق الميداني أو استبدال الموضوع بآخر ، إذ يعكس هذا حقيقة عدم التنسيق والاتصال فيما بين الباحث والمؤسسة بل يعكس أيضاً الإيديولوجية التي يسير بها الإداريون من جهة والباحث الاجتماعي من جهة أخرى ، إنّ هذا التقيد في دراسة موضوعات ودون مراعاة العلمية التي لا تفترض التمييز فإن أقلية من المبحوثين (7 مفردات من 24) ويعتبرون من خريجي علم الاجتماع أكدوا على أنّ الهدف الرئيسي والأسمى للبحث السوسيولوجي يتعدى الأطر والقيود والموجهات التي تضعها المؤسسة الصناعية والباحث على حد سواء.

لعلّ المهمة الرئيسية للباحث السوسيولوجي هي محاولة إقناع ذاته قبل غيره وذلك بعدم التقيد بهذه الآلية التي من شأنها أن تقتل المواهب ، إنّهُ وفي خضم هذه الهيمنة (هيمنة السياسي على العلمي) غاب الحوار والتّقد بين المثقفين الأمر الذي أدى إلى قتل مواهب الإنتلجنسيا ، وهذا بدوره سمح بسيطرة

أشخاص لا علاقة لهم بالثقافة على ميادين مختلفة خاصة الصناعة ، وأصبح الفكر الاستهلاكي هو الفكر السائد والمسيطر يحارب بأسلحته المادية الفكر المبدع الخلاق.

كما يتضح أنّ غالبية المبحوثين أكدوا على أنّ التمويل لا يكون إلا لغرض ملتقيات وأيام دراسية ، تكون عادة حول الإطار داخل المصنع ، التكوين ، الاتصال ، التسيير.. إلخ. في حين تبقى البحوث السوسيولوجية المنجزة من طرف الطلبة عبارة عن مجرد محاولات لنيل شهادة علمية ، إنّ الجامعة اليوم وفي نفس السياق لا توفر وليس لها أي اتفاق أو تمويل على البحوث التي يجريها كل الأساتذة أو الطلبة على حد سواء ، وفي غياب البنى التحتية « غياب المكتبات والكتب ، المخابر جزئية التجهيز ، إشراف قليل التأهيل » ، كل هذا يجعل الحالة تتفاقم في أقسام العلوم الاجتماعية ، بل ليس بعيداً إذا مولت مؤسسة ما بحثاً سوسيولوجياً ألا يكون خارجاً عما ترغب فيه ، ويصبح أكثر تقييداً من ذي قبل والدليل على ذلك الملتقيات التي تمولها المؤسسة ، وتحدد موضوعاتها والأطر التي يدور حولها الموضوع.

- **تمثلات المبحوثين للبحث السوسيولوجي :** لقد أكدّ لنا المبحوثون من خلال الدراسات الميدانية أنّ اهتمام المؤسسة ينصب حول الطابع الاقتصادي والتقني حيث أنّ الوضع الحالي يعطي الأولوية للبحوث التطبيقية ، بالإضافة إلى التنسيق الموجود على مستوى كل من المؤسسة الصناعية ومعاهد الكيمياء الصناعية ، الميكانيك ، المناجم.

وهذا ما فسره معظم المبحوثين «بطبيعة النسق التنظيمي للمؤسسة يتطلب حتمية التوجه إلى مثل هذه المعاهد العلمية ، والظروف تحدد أولوية البحوث وحاجة المؤسسة الصناعية لها» ، كما لاحظنا أنّه يوجد على مستوى مؤسسة صوميفوس «هيئة بحثية» تتولى المسائل المتعلقة بالآلة والاستخراج وكيفيات تحسينهما ، في خضم هذا الاهتمام نتساءل هل هناك امثال للبحث السوسيولوجي من طرف المبحوثين؟ وفيما يتمثل؟ وما أسباب ذلك؟

إنّ أولى ملاحظة يمكن أن نتفحصها بادئ الأمر هو مدى قبول المؤسسة للطلبة المتربصين ، هذه النقطة تطرح عدّة إشكاليات خاصة لدى الطالب الباحث حيث يعاني في بداية عمله الميداني من مثل هذه العوائق ، لقد أجمع غالبية المبحوثين (19 مفردة من بين 24) على أنّ عدم قدوم المشرفين مع الطلبة هو أول عائق يقف أمام التربص الميداني - أكد المبحوثون أنّ معظم الأساتذة المشرفين في الجامعة لا يعرفون واقع المؤسسة الصناعية - ، إنّ هذه النقطة حساسة بالنسبة لمتربص في بداية إنجازهِ لمذكرة تخرج ،

مع أنّ المؤسسة تفرض ذلك من خلال نظامها الداخلي ، ولا يتوقف الأمر عند هذا الحد بل يتعدى ذلك حيث أكدّ غالبيتهم «أنّ هذا العمل هو إضافي بالنسبة لهم» وهم يقومون بهذا لأغراض إنسانية بحثية ، بينما اعتبر الباقون (05 مفردات الباقية) أنّ المشكل يطرح على مستوى أعلى بين الجامعة والمؤسسة ذلك أنّه لا بد من القيام باتفاقيات خاصة مشتركة بين قسم علم الاجتماع والمؤسسة.

أما عن تمثيلات المبحوثين داخل المؤسسات للبحث ، فقد أكدت أغلبية المفردات المستجوبة (18 مفردة من بين 24) على أنّهم يقدمون كل التسهيلات لإتمام الطالب لعمله ، حيث أنّ المقابلات أو ملئ الاستثمارات تتم أثناء العمل ، أبرز المبحوثين أنّ علم الاجتماع بخلاف العلوم الأخرى يحسّس العامل بوجوده وكيانه كفرد منتج وله أهمية في المؤسسة الصناعيّة ، فهناك مشاكل حقيقية تنتج من الإطارات المسيرة التي لا تولي له العناية الكافية لذلك فالعامل له ملجأ وحيد وهي النقابة ، وهذا لعدم وجود ثقة بالمسيرين ، الأمر الذي يدفعه لتمثله للبحث السوسيولوجي من خلال تزويد الباحث بالمعلومات المطلوبة واللازمة للدراسة.

إنّ التسهيلات التي ذكرها المبحوثون لا تتم في غياب مراعاة الباحث في اختيار موضوع بحثه ، مدى قدرته للحصول على المعلومات التي يتطلبها بحثه ، وتقدير مدى تعاون المبحوثين على إمداده بالبيانات الصّحيحة أو المناسبة وهذا يخضع لعدّة اعتبارات منها نوعية البحث أو موضوعه ، نوعية المبحوثين ومواقع البحث ، كما يتوقف على جمع المعلومات وعلى طبيعة البحث ذاته ، فهناك بعض البحوث التي يستعصى بحثها على بعض الباحثين ، وهنا يتساوى في هذا الباحثون المبتدئون بالباحثين المتمرسين نتيجة عدم توفر المعلومات الكافية حول الموضوع ، أو بسبب سلوك بعض المصادر المالكة للمعلومات في حجب البيانات ، وإخفاء المعطيات عن الباحثين ، وهذا ما أكدّه المبحوثون المتبقون (06 مفردات) ، حيث أنّ هناك درجة حرص من موضوعات معينة ، الأمر الذي يقود إلى إحجامهم وتخوفهم من تقديم المعلومات المطلوبة ، فهذا يدخل تحت خيانة السر المهني.

هذه الظواهر تفسرها أساليب التسيير البيروقراطي ، وتعدد مسار اتخاذ القرار ومستوياته ، كذلك فالسبب يكمن في الطالب الباحث أيضاً وذلك بأخذ وثائق تخص المؤسسة لكن دون إرجاعها ، وهذا يخلق مشاكل عدّة داخل المؤسسة خاصّة بين الإطار والمسؤول ، إنّ ما يُمكن ملاحظته من خلال إجراء بحثنا هو ضيق الوقت ، فالمبحوثون دائماً مرتبطين بمسائل إدارية ، مما يجعل المقابلة الواحدة تمتد على فترات عدّة متقطعة.

وهنا يجد الباحث نفسه وسط واقع يتحرك بقوة دفع بعيدة عن متناوله ولا تخضع لتخطيطه فضلاً عن ضبطه وتحكمه ، وهي أمور خطيرة تقتضي الدقة والمنهجية أن تؤخذ في الاعتبار وتعالج. وقد أوضح جميع المبحوثين مسألة طول الاستمارة وهذا يُكلف وقتاً مملئها مما يضطر بالمؤسسة الصناعية إلى رفض بعض المحاور التي تكون حساسة ، أو فرض وقت محدد على الباحثين بإنهاء الدراسة فيها ، إنّ كل هذه المثبطات لا تنظر لها المؤسسة باعتبارها تنقص من العزيمة بقدر ما تنظر لها على أنّها تنظيم ويجب الأخذ به.

ما يمكن ملاحظته من خلال المذكرات ، ومن خلال المبحوثين على حد سواء هو التبادل اللامتكافئ بين الباحث والمبحوث فالباحث يذهب إلى المبحوث مسلحاً بقيم البحث الغربي الالتفاف حول المبحوث والشك المبدئي فيه ، بينما يتسلح المبحوث بواقعه المعاش.

نستخلص من خلال ما ذكرناه أنّ العامل أو الإطار داخل المؤسسة يساعد الباحث في إنهاء دراسته من خلال التسهيلات المقدمة له ، بالإضافة إلى أنّ السوسيولوجي يحسّس العامل بوجوده وكيانه من خلال طرح انشغالاته وآفاقه ، لكن هذا لا يمنع من وجود عوائق متعددة من بينها الرتبة الإدارية وحجز معلومات كذلك غياب الوثائق والأرشيف ، كل هذا من شأنه أن يقف أمام علمية وموضوعية البحث ، يرير المبحوثون على عدم تقديم معلومات كتابية مثل الوثائق أو اطلاع الباحث على بعض الوثائق المتعلقة بالمؤسسة بأنّها تدخل ضمن الأسرار الإدارية ، كذلك تخوفهم من أن تستعمل ضدهم ، يعكس هذا حقيقة واضحة وهو اعتقاداتهم في أنّ الممارسة البحثية تحكمها وتحيط بها انشغالات سياسية بالرغم من وجود شعار مفاده - المعلومات سرية ولا تستخدم إلا لغرض البحث العلمي - كذلك وبجدة الأوضاع الحالية التي تعيشها البلاد فإن المؤسسة تفترض معرفة هوية الباحث المترص.

3. مرحلة ما بعد الإنجاز

تطرقنا في المبحثين السابقين إلى مرحلتين مهمتين في إنجاز البحث السوسيولوجي ، فبعد مرحلة التصور ، ثم التنفيذ ، يقوم الباحث بتفريغ المعطيات الميدانية ، ثم تقديم النتائج المتحصل عليها. بعد كلّ هذا يتعين على الباحث تقديم عمل كامل من شأنه أن يُعبر عن جهده ومستواه من خلال مناقشته آخر السنة ، ثم لإيداع نسخة بالمؤسسة ميدان الدراسة ، وسنحاول من خلال هذا المبحث معرفة مدى اطلاع المؤسسة على نتائج هذه البحوث وأسباب ذلك ، الظاهر منها والكامن.

- مدى اطلاع المؤسسة الصناعية على نتائج البحوث السوسيولوجية : لقد حاولنا من خلال استجواب

المبحوثين أن نعرف مدى اطلاعهم على نتائج البحوث التي كان ميدانها المؤسسة الصناعية التابعين لها فتبين أنّ أغليبيتهم (17 مفردة من 24) لم يطلعوا على النتائج المذكورة ويُبررون ذلك بما يلي :

• عدم حصولهم على نسخ من المذكرات ، ويُرجعون هذا التقصير إلى المؤسسة الجامعية (قسم علم الاجتماع) بالدرجة الأولى ، ثم الطالب المتربص بالدرجة الثانية.

• احتكار المسيرين للمذكرات إن وُجدت ، ضف إلى ذلك أنّ اللغة المتعامل بها في المؤسسة هي اللغة الأجنبية (فرنسية) ، هذا يطرح إشكالية الفهم والاطلاع على هذه النتائج والتي هي باللغة العربية ، إنّ هذا التبرير يطرح إشكالية انحصار البحث الاجتماعي أساساً فيما يسمى بحث تكوين (FORMATION RECHERCHE) ، أي تحضير شهادة أكثر منها تحليلاً لموضوع أو مساهمة معرفية.

في حين أكدّ الأقلية من المبحوثين (07 مفردات من بين 24) على اطلاعهم على نتائج البحوث وهذا راجع حسب رأيهم إلى :

• **الفضول العلمي :** حيث أنّهم ذوي شهادات وكان دافعهم للاطلاع هو إيمانهم بقيمة هذه المعرفة العلمية.

• **الإشراف المباشر على الطلبة داخل المؤسسة :** ويُعتبر مصدراً مهماً للاطلاع حيث يتم أثناء الفترة التربصية معرفة الموضوع المراد دراسته ومحتواه ضف إلى ذلك وسائل وتقنيات البحث من استمارات ومقابلات ، بينما يوجد مصدر آخر غير رسمي وذلك بحصولهم على نسخ من المذكرات عن طريق العلاقات الشخصية.

إنّ السعي الجاد لتحديد هوية البحث السوسولوجي قضية تحتاج إلى جهود مكثفة من الطرفين (المؤسسة الجامعية ، قسم علم الاجتماع والمؤسسة الصناعية).

حيث أنّ مقومات الهوية تنطلق عن طريق التفكير بالمصالح المشتركة الحالية والمستقبلية وتحديد المهام وموجهات العمل وتنظيم العلاقات بين المشتغلين بالبحث والمؤسسة وفق مبادئ وقيم أساسية يلتزم بها أعضاء هذا التنظيم⁽¹⁵⁾.

يؤكد المبحوثون على أنّه من الضروري الاطلاع على المذكرات وبذلك يكون اطلاع قسم علم الاجتماع على قضايا وانشغالات المؤسسة ، وهذا سعي حقيقي لتقليص الفجوة بين النظري والميداني الذي تسيطر عليه النظرة الغربية ، وإنّ رصد هذه المذكرات والتعمق في تحليلها وتحديد الموقف منها وتصنيفها ، يساعد على تحديد الجوهرية منها والثانوي ، وهذا سعي وراء تطوير البحث نظرياً ومنهجياً ، قيمة وممارسة.

وبالنظر إلى عدم اطلاع المسؤولين والمعنيين بالمؤسسات الصناعية على نتائج البحوث بحجة عدم حصولهم على نسخ من المذكرات، يعكس حقيقة عدم الاهتمام واللامبالاة وتظهر جلياً من خلال التقصير الذي يتمثل أساساً في المطالبة بنسخ وعدم السعي وراء ذلك استناداً للاتفاقية وإن كانت هذه الأخيرة تحتاج إلى تجديد وتغيير، ومحاولة منا معرفة ذلك من خلال الاستجواب (عبر عنه 10 مفردات من بين 24) تبين لنا من خلال مبررات غير مقنعة في حقيقة الأمر نجملها في ما يلي:

- ليس من واجب المؤسسة الاتصال بالقسم للحصول على نسخة من المذكرات وإنما من واجب قسم علم الاجتماع تقديم ذلك، ضف إلى ذلك أنه من باب الإنسانية مراعاة الظروف الاجتماعية والمالية للطلاب الجامعي المتربص ومساعدته من أجل إتمام تربصه وتجنباً لخلق مشاكل له هو في غنى عنها.
- بالإضافة إلى ذلك تحول اهتمام المؤسسة الصناعية الجزائرية عموماً من الاهتمام بالطابع الاجتماعي إلى الاهتمام بالجانب الاقتصادي، وهذا تفرضه طبيعة النسق التنظيمي كحتمية للتوجيه.
- وهناك عامل آخر هو أنّ لكل مؤسسة صناعية هيئة بحثية تقوم ببحوث في عدة مجالات تلبي حاجات المؤسسة وتغطي متطلباتها أما الجانب الاجتماعي فتتكفل به مديرية الموارد البشرية التي بها أخصائيون وإطارات في علم الاجتماع تغطي حاجة المؤسسة من هذا الجانب.

- **موقف المؤسسة الصناعية من البحث السوسيولوجي:** لقد رأينا من خلال العرض السابق كيف أنّ آليتي التوجه الإيديولوجي والتمويل، تقفان حاجزاً أمام البحث السوسيولوجي بتحديد الأطر البحثية لهذا الأخير وتوجيهه ومراقبته، وفي ظل هذا البسط التسلطي هناك حقول تهمش أما التي تدرس فسوف تكون نتائجها سطحية وعامة مما يُفقد البحث مصداقيته وتجرده من الاستقلالية بتحويله من حالة الالتزام إلى حالة الامتثالية، وبالتالي تقلص دوره وتقزم الممارسة المعرفية به، لذا حاولنا معرفة موقف الأطراف المعنية بالمؤسسات الصناعية لدور وأهمية البحث السوسيولوجي؟

حاولنا من خلال التحقيق الميداني التوصل إلى الإجابة عن هذا التساؤل حيث لاحظنا جهل طبيعة البحث السوسيولوجي ودوره من قبل قطاع عريض من الذين لهم تأثير مباشر أو غير مباشر على اتخاذ القرار في المؤسسة الصناعية (مسيرون، مسؤولون، رؤساء مصالح... إلخ) ونلمس ذلك من خلال مبرراتهم غير المقنعة في عدم اطلاعهم على نتائج هذه البحوث، بحيث وجدنا البعض منهم يُخلط بين البحوث ولا يستطيع حتى التمييز بينها.

فإحجام بعض الإداريين عن تقديم يد المساعدة للمتربصين وتنكرهم للبحث يُعبر عن العداء

الصريح لهو هذا الصنف يرفض التعامل معه إطلاقاً، بدعوى أنّه يدعوا إلى الشغب والفوضى ويهدد النظام والاستقرار أينما حلّ، ويدل هذا التصور على الذهنية السائدة المتحجرة لمثل هذه البحوث وهو ما أكده بيار بورديو في كتابه أسئلة علم الاجتماع بقوله: «السوسيولوجيا هي آخر العلوم في المجيء، علم نقدي ينقد نفسه وينقد العلوم الأخرى وينقد السلطات بما فيها سلطات العلم، إنها علم يعمل على معرفة قوانين إنتاج العمل وهو لا يزودنا بوسائل السيطرة بل ربما يزودنا بوسائل السيطرة على السيطرة»⁽¹⁶⁾.

كذلك نلاحظ إحجام بعض العمال ورؤساء مصالح وورشات عن تقديم معلومات وحقائق للمتربصين خوفاً من فقدان مناصب عملهم حيث اعتبر بعض المسؤولين أنّ التربص كمساعدة لا كمساهمة فيه (البحث)، وإنّ هذا إن عبر إنّما يُعبر عن صورة الرفض للبحث وهؤلاء صنف يتحاشاه لتعزيز موقعه والحفاظ عليه.

وهذان الصنفان من القطاع العريض للمؤسسة يدركون أهمية ودور البحث السوسيولوجي، حيث أنّ هذا الرفض الذي يتبناه الصنف الأول والمعارضة التي يُبديها الصنف الثاني يشكّلان صفتان مميزتان لمواقف جماعات مختلفة ذات مصالح متعارضة داخل المجتمع الصناعي، فالعمال ورؤساء المصالح يخشونه لأنّه يُبرز مدى تخوفهم من فقدان مناصبهم، أما الإداريون فيحاصرونه حتى لا يكشف طبيعة مشاريعهم المقنعة بالعقلانية والعلمية وممارستهم البيروقراطية الزائدة والزائفة في آن واحد وهذا ما يفسر إنكار تحصلهم على نسخ رغم وجود بعضها لديهم.

إنّ هذا الموقف العدائي الذي يمثل حاجزاً أمام البحث السوسيولوجي في أشكاله المختلفة كما سبق ذكرها (رفض، معارضة، انغلاق، إنكار وحتى احتقار) كل هذه غلقت عدة مجالات أمام هذا البحث لأنه يكشف النقاب على مظاهر الخداع والتمويه والأمثلة عن ذلك عديدة منها: البيروقراطية، طرق التوظيف، الترقية، نظام التقويم ومنظومة الخوافز، النزاعات الجماعية، التسريح... إلخ.

لهذا فمن الضروري على البحث السوسيولوجي التغلب على كل هذه الآليات خاصة انغلاق مجتمع المصنع وكسر الطوق الذي يضربه حول نفسه على حد تعبير أحد المبحوثين الذي يرى «أنّ الأبحاث التي تجرى في المؤسسة في إطار تحضير شهادات جامعية، تدور حول المواضيع نفسها في المؤسسات نفسها وبنفس الصيغ، لذلك لم تستطع أن تأتي بجديد كما يعرفه المسيرين بالمؤسسة الصناعية، ومنه لم تتغير نظرة هؤلاء عن البحث السوسيولوجي»، ولأنّ المهم لديهم (المسؤولون) ليس الوصول إلى مؤسسة

تنافسية ذات مردودية واهتمام بالعلم، بقدر ما هو الوصول إلى منصب معزز في السلم الاجتماعي بالمؤسسة وهو مبرر النظام القائم.

خاتمة

يمكننا القول بأنّ البحث السوسيواقتصادي باعتباره حجر الأساس في الممارسة المعرفية مهمش ومن بين الاستنتاجات التي يمكننا تقديمها هي أنّ البحوث السوسيواقتصادية التي تُجرى في المؤسسة بعيدة كل البعد عن فهم الرهانات والصراعات وبالتالي أصبحت عبارة عن جمع للأحداث وتقديم وصفات، وهذا على حد تعبير نذير معروف، على أنّ دور البحث أصبح خدمي، حيث تكمن مهمته في تقديم بيانات اجتماعية واقتصادية جزئية مكملّة لمشاريع ذات طابع اجتماعي واقتصادي، لكن تطغى عليه الإشكالية الاقتصادية⁽¹⁷⁾، حيث تأثر البحث منذ نشوئه بمختلف الإيديولوجيات السائدة في الجزائر، وهذا ما نلمسه من خلال الإصلاحات الجامعية المتتالية، مما أدى إلى تحويل هذه الممارسة السوسولوجية إلى أداة سيطرة في يد السلطة والأنظمة القائمة، وقد أثرت آلية التوجيه الإيديولوجي على مسار البحث، ويتضح هذا من الموقف العدائي لمجتمع المؤسسة بالنسبة إلى البحث بجهل دوره وأهميته بأشكال مختلفة كعدم إطلاع المسؤولين والمعينين بالمؤسسة على نتائج هذه البحوث رغم وجود بعض النسخ بأرشفة هذه الأخيرة، ويبين التحليل أنّ للسلطة ومثقفها مسؤولية في تدهور وضعية البحث بتدمير الفكر المبدع الخلاق ساهموا في الانحطاط الذي يعيشه البحث السوسولوجي باعتبارهم أحد دواليب الفكر السلطوي الذي سخر كل ما في وسعه لتهميش هذا النوع بالذات من بين البحوث الأخرى، حيث نلاحظ ذلك من خلال استبدال علم الاجتماع بمعارف مجاورة كالأنثروبولوجيا والاحتفاظ بهلكن في شكله الأكاديمي حيث لا يتجاوز المقرر الرسمي ولا يخرج عن جدران الجامعة.

يمكن القول أنّ المواضيع الاجتماعية هي نتاج المجتمع وهذا النتاج محل رهان شاركت فيه عدة أطراف وكما يقول عبد الرزاق جلالى يمكن أن نأخذ المواضيع الاجتماعية كما هي لأننا سنسقط في لعبة المجتمع، في حين نجد أنّ الموضوع السوسولوجي هو نتاج تحليلي كما يقول بورديو: «يجب أن نستعمل الحذر الإستيمولوجي وإلا سنسقط في التفكير البهلواني»، لذا يجب غربلة كل ما هو اجتماعي أو ما هو موجود في المجتمع وهذا ما عبر عنه باشلار بـ: «الموضوع العلمي لا نجده جاهزاً بل هو مغزى ومشخص ومستحضر وقابلاً للإنجاز»، لذلك من الصعب دراسة المجتمع لأن كل سوسولوجي هو فرد اجتماعي يعيش في محيط اجتماعي ينعكس على تصرفاته، وهو بذلك سيكتب عن الواقع ويتكلم باسم العلمية،

لكن ما هي إلا حصيلة المجتمع المستبطن الذي سيملي عليه وهو ما علق عليه دوركايم في قوله: «إذا تكلم الضمير فينا فإن المجتمع هو الذي يتكلم».

وعلى هذا لا بد من إحداث قطيعة مسبقة إبستمولوجية بين ما يحمله الباحث من أحكام مسبقة وبين الموضوع وذلك من خلال تحديد الذات بالنسبة للموضوع وكذا تحديد الموضوع في حد ذاته، وهذا لا يكون إلا عن طريق التعمق فيه أكثر من خلال الاطلاع على واقع المؤسسة المعنية للتعرف على انشغالاتها وهذا لا يتم إلا عن طريق الاتصال بين قسم علم الاجتماع والمؤسسة لإنتاج معرفة ذات قيمة علمية وعملية، بالاتصال بالمؤسسة لمعرفة انشغالاتها ومشاكلها وبالتالي معرفة واقعها وهذا الأخير يساعد الباحث على تحقيق درجة من الموضوعية بتقليص الهوة بين الجانب النظري والجانب الميداني الذي تعاني منه أغلب البحوث، حيث نلمس ذلك من خلال غياب عامل التوقع والإبداع في أعمال الطلبة، ويقف وراءه عائقا وهو حصر المواضيع في انشغالات محدودة وبالتالي تغييب حقول أخرى وهذا ما يؤدي إلى التكرار لأنه كلما واجه البحث صعوبات وعوائق مثل هذا النوع فإنه يجتر بطريقة آلية المواضيع السابقة، وعكس ما يراه بعض المبحوثين في أن بعض المواضيع تعكس الواقع لأن وجود مواضيع تناولت مشاكل المؤسسة قد كان من باب الصدفة إذا نظرنا إلى غياب الاتصال، وأنها تُجرى بعيدة عن رغبة المؤسسة ودون علمها.

1. علي الكنز: المسألة النظرية والسياسية لعلم الاجتماع العربي، نحو علم اجتماع عربي، ط 2، مركز دراسات الوحدة العربية، 1989، ص 100.
2. Ouanassasiari-tengour: "sciences sociales et marginalisation" en: L'Université aujourd'hui، édition crasc، 1998، p 82.
3. محمد بشير: مدخل لدراسة علم الاجتماع في الجزائر ما بين (1972 - 1982) نحو علم اجتماع عربي، ط 2 مركز دراسات الوحدة العربية، 1989، ص 100.
4. اوى، دم ج، الجزائر، 1994، ص ص 19 - 20.
5. علي الكنز: المرجع نفسه، ص 101.
6. فضيل دليو وآخرون: أسس المنهجية في العلوم الاجتماعية، منشورات جامعة قسنطينة، الجزائر، 1999، ص 32.
7. Jean Clauderouveyron: mémoires et thèses، l'Art et la méthodes، maison neuve et la rose، paris، 1989، p26.
8. Alouche Jannette: sens et rationalité dans l'entreprisealgérienne: place des sciences sociales dans management، INS de communication 97-98، p 63.
9. العياشي عنصر: «أي غد لعلم الاجتماع؟ الجامعة اليوم» أعمال ندوة: منشورات crasc، وهران، الجزائر، 1998، ص 23.
10. عبد الرزاق جلال: «علم الاجتماع بين الالتزام والأداة»، مجلة المستقبل العربي، السنة 13، العدد 146، أبريل 1991، ص ص 85 - 93.
11. تيودور شولتز: كيفية التنمية البشرية، ترجمة سميرة بحر، مكتبة الوعي العربي، بيروت، 1981، ص 141.
12. العياشي عنصر: المرجع نفسه، ص 20.
13. المرجع نفسه، ص 21.
14. المرجع نفسه، ص ص 22 - 23.
15. عبد الرزاق جلال: المرجع نفسه، ص 84.
16. عبد الباسط عبد المعطي: «في استشراف مستقبل علم الاجتماع في الوطن العربي: بيان في التمرد والالتزام»، مجلة المستقبل العربي، ع 82، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، 1985، ص 35.
17. Pierre Bourdieu: questions de sociologie، documents، éditions de minuit، 1980، p 49.
18. عبد الرزاق جلال: المرجع نفسه، ص 89.

معلم المستقبل والتقنيات المعاصرة

د. لطيفة علي الكميحي

جامعة طرابلس- ليبيا.

Latifa2002l@yahoo.com

The attention to the teacher and preparing and qualifying confirms that the teacher is the basic and the main focus of the educational process 'it is the backbone of the educational process 'which occupies pride of place in the success of education and achieved its purpose and achieve its role in the social and economic progress and the need for teacher preparation needed list constantly 'especially in an era of progress cognitive phenomenal what is required the need to keep the teacher on a renewed level of knowledge 'skills and modern trends in teaching methods and techniques and therefore the process of education for teacher growth process ongoing and continuous.

If any nation is looking to reach a prominent place among the nations 'but the educational process and paid great attention to education and the teaching profession in the interest of any society it is indicative of the extent of the responsibility of the community toward the future generations.

إن الاهتمام بالمعلم وإعداده وتأهيله يؤكد أن المعلم هو المحور الأساسي والرئيسي للعملية التعليمية ، فهو عصب العملية التربوية والذي يحتل مكان الصدارة في نجاح التربية وبلوغها غايتها وتحقيق دورها في التقدم الاجتماعي والاقتصادي وإن الحاجة إلى إعداد المعلم حاجة قائمة باستمرار خصوصاً في عصر التقدم المعرفي الهائل فالأمر يتطلب ضرورة أن يحافظ المعلم على مستوى متجدد من المعلومات والمهارات والاتجاهات الحديثة في طرائق التعليم وتقنياته وعليه فإن عملية التعليم بالنسبة للمعلم عملية نمو مستمرة ومتواصلة.

وإن أي أمة تتطلع في الوصول إلى مكان مرموق بين الأمم إلا وأولت العملية التعليمية التربوية اهتماماً بالغاً وإن الاهتمام بمهنة التعليم في أي مجتمع إنما يدل على مدى مسؤولية المجتمع تجاه مستقبل أجياله.

المقدمة

تعد التنمية المهنية للمعلم من أهم الأساسيات في تحسين وتطوير وتحديث التعليم لما لها من أهمية بالغة في تطوير الأداء التدريسي باعتبار أن التنمية المهنية هي المفتاح الرئيسي لإكساب المهارات المهنية والأكاديمية.

وإن استخدام التقنية الحديثة في الحقل التربوي والتعليمي يدعم برامج التنمية المهنية، وإن برامج التنمية المهنية تصبح ذات فاعلية أكبر إذا أرفقت بدليل توضيحي شامل لتدريب المعلمين به كافة أساليب التنمية المهنية التي يمكن استخدامها في العملية التعليمية. لأن من أهم أهداف برامج التنمية المهنية التي ينبغي السعي باستمرار لتحقيقها هي تطوير الأداء التدريسي.

ويشهد هذا العصر بالسرعة والتطور حيث يعتبر الانفجار المعرفي والتطورات التقنية من أهم سمات عصر المعلومات وهذا التطور انعكس على الحقل التعليمي والتربوي أثرت تأثيراً إيجابياً على المجتمع بجميع مستوياته، كما ألزم التغيير والتجديد والتحديث في طرائق التدريس لتخريج كوادر بشرية تواكب هذا التطور. ومن هنا يأتي دور المعلم الناجح في إعداد هذه الكوادر الفاعلة المتطورة والمواكبة لعصر التفجر المعرفي وهذا بدوره يحتم علينا تطوير كفايات المعلم العلمية والتربوية ومواكبة كل جديد في مجال تخصصه لأنه مهما طبقت الخطط الحديثة التي تستهدف المناهج الدراسية دون الاهتمام والتركيز على رفع الكفاءة المهنية للمعلمين فلن تحقق البرامج التعليمية أهدافها التربوية المنشودة. وإن المعلم يجب أن يتعلم كيفية استخدام تقنية المعلومات قبل أن يطالب بالتعليم بها حتى نستطيع أن نصل بالمعلم إلى عبء تدريسي أقل وتدريب أكثر، لأن المعلم هو محور العملية التعليمية والتربوية وأهم ركيزة لنجاحها، لأنه مهما كان الكتاب المدرسي جيد في أسلوبه وطرح أفكاره فإنه لن يحقق الهدف المنشود ما لم يكن هناك معلماً بارعاً يتمتع بالكفاءة والمقدرة العلمية لتوصيل المعلومات، باعتبار أن المعلم هو جوهر العملية التعليمية؛ لذا يجب عليه أن يكون منفتحاً على كل جديد وبمرونة تمكنه من الإبداع والابتكار، ليكون قادراً على مجابهة التحديات والوقوف أمام متطلبات العصر وتحدياته.

مشكلة الدراسة: تكمن مشكلة الدراسة في الآتي:

كيف يمكن أن يؤثر عصر التقدم المعرفي على عملية إعداد وتأهيل معلم المستقبل؟

أهداف الدراسة

- إبراز دور معلم المستقبل وكيفية تهيئته للتعامل مع التقنية المعاصرة.

- توضيح عملية إعداد المعلم والأهداف التي يجب أن يتبعها.
- تحديد أهم الصفات التي يجب أن يتحلى بها المعلم الكفاء.
- إلزام المسؤولين بإدخال تقنية المعلومات والاتصالات للعملية التعليمية والتربوية.
- مواكبة كل جديد في مجال التخصص.
- معرفة كيف يواجه المعلم تحديات العصر.

أهمية الدراسة

- 1- تأهيل وتدريب المعلمين للأجهزة الحديثة.
- 2- لفت أنظار التربويين الذين يقع على عاتقهم التخطيط للاهتمام ببرامج تدريب المعلمين.
- 3- لم تعد وظيفة المعلم في نقل المحتوى التعليمي وإنما أصبح في تسهيل الوصول للمعلومات.
- 4- إن دعم العملية التعليمية يحتاج إلى بيئة تعليمية مناسبة يتوفر فيها كل الوسائل التقنية.

منهج الدراسة

يعتمد البحث على المراجع النظرية للإنتاج الفكري في موضوع معلم مستقبل والتقنيات المعاصرة.

تساؤلات الدراسة

- هل عملية إعداد المعلم تحتاج إلى عناية خاصة من القائمين على العملية التعليمية؟
- هل هناك أهداف عامة وأهداف خاصة يجب أن نتبعها في عملية إعداد المعلم؟
- هل هناك صفات يجب أن يتحلى بها المعلم الكفاء؟
- هل توظيف التقنية في التنمية المهنية للمعلم يساهم في رقي المعلم؟
- هل هناك مجالات محددة للتنمية المهنية للمعلم؟
- هل توجد أسباب ودواعي لأحداث التنمية المهنية للمعلمين في ضوء ثورة المعلومات؟
- هل للتطورات الهائلة والتغيرات السريعة المتلاحقة تأثير على وظيفة المعلم؟
- كيف يواجه المعلم تحديات هذا العصر؟

مصطلحات الدراسة

- 1- الإعداد Preparation هي صناعة أولية للمعلم كي يزاول مهنة التعليم، وتتولاه مؤسسات تربوية متخصصة مثل معاهد إعداد المعلمين وكليات التربية أو غيرها من المؤسسات ذات العلاقة تبعاً للمرحلة

التي يعد المعلم فيها وكذلك تبعاً لنوع التعليم.

- 2- التدريب Training هي تلك العمليات النهائية التي يتلقاها المعلم أثناء الخدمة لضمان مواكبة التطوير الذي يطرأ على المنهج وطرائق التعليم نتيجة التطور الاجتماعي والتقني المستمر.
- 3- التكوين Configuration هو جميع العمليات التي تجرى للمعلم من إعداد قبل الخدمة وإثناء الخدمة لتطوير أدائه وصقل مهاراته وكفاياته بما يمكنه من ممارسة مهنته بكفاءة.
- 4- تقنية المعلومات Information Technology كلمة مركبة تشير إلى العلم الذي يهتم بتحسين الأداء عن طريق الصياغة الصحيحة لاستخدام الأجهزة والأدوات التي تساعد مع التطوير الإنساني إثناء عملية التطبيق على تحسين الأداء والإنتاج لحرفة معينة أو لعلم معين في حقل معين .
- 5- التنمية المهنية Development Professional تعنى عملية مقصودة ومستمرة تهدف إلى إكساب المعلم المعارف والمهارات والاتجاهات التي تسهم في تطوير أدائه من خلال الاستفادة من التقنية الحديثة.

محاورة الدراسة

- مهنة التعليم ، أهميتها ومعاييرها.
- أهمية استخدام التقنية الحديثة في التعليم.
- صفات المعلم الكفاء.
- توظيف تقنية المعلومات والاتصالات في النمو المهني للمعلم.
- الأدوار الجديدة لمعلم المستقبل.
- المعلم في مواجهة تحديات العصر.

مهنة التعليم: أهميتها، معاييرها

- إن المعلم يحاول دائماً من خلال مهنته أن يجدد وبيتكر وينير العقول ويخلق في نفوس الأجيال الناشئة الأمل واليقين ، وتعرف المهنة بأنها العمل الأساسي المعتاد والذي يحتاج في ممارسته إلى خبرة.
- وتعنى مهنة التعليم ممارسة التعليم على أنه عملاً تربوياً غاياته إكساب المتعلم القيم والتعاليم والمثل العليا وتزويده بالمعارف والمهارات المختلفة ليكون في خدمة مجتمعه ، أيضاً يعد مجموعة ممارسات تنقل بها المعلومات من المعلم إلى المتعلم بقصد إكسابه مهارات معرفية. (الفيتوري ، 2009)

-وقد حددت ستة معايير للمهنة والتي تتمثل في الآتي :

- 1- إن المهنة تتطلب أعمالاً عقلية ، فالمعلم يعتمد على المهارات العقلية في مزاولة عمله أكثر من اعتماده على المهارات اليدوية أو الجسمانية.
- 2- إن المهنة تقوم على أساس من الثقافة المعنية.
- 3- إن المهنة خدمة ملموسة للمجتمع.
- 4- للمهنة دستور أخلاقي ينظم أخلاقيات ممارسة المهنة.
- 5- تؤكد المهنة على أهمية التعليم الذاتي والتدريب أثناء الخدمة.
- 6- أن يستغرق الإعداد للمهنة خدمة أطول فترة ممكنة من التعليم والتدريب.(الخميسي ، 2000)

أهمية استخدام التقنيات الحديثة في التعليم

لقد أصبح توظيف التقنية في خدمة التعليم ضرورة من ضروريات العصر لأننا بحاجة ماسة جداً إلى عناصر قادرة على مواكبة ركب الحضارة وتطورات العصر.

إن استخدام التقنيات الحديثة في التعليم يؤدي إلى :

- 1- تحسين نوعية التعليم وزيادة فعاليته ، وهذا التحسين ناتج عن طريق :
 - حل مشكلات ازدحام الفصول وقاعات المحاضرات.
 - مواجهة النقص في إعداد هيئة التدريس المؤهلين علمياً وتربوياً.
 - مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة.
 - مكافحة الأمية التي تعرقل مسيرة التنمية.
 - تدريب المعلمين في مجالات إعداد الأهداف والمواد التعليمية وطرق التعليم المناسبة.
 - مواكبة النظرة التربوية الحديثة التي تعتبر المتعلم محور العملية التعليمية.
- 2- تؤدي إلى لفت انتباه واهتمام الطلبة ، فمن المسلم به أن كافة أنواع الوسائل التعليمية تعزز خبرات الطالب وتنمي مداركه.
- 3- تؤدي إلى تلافي الوقوع في اللفظية وهو استعمال المعلم ألفاظاً ليس لها مدلولاً عند الطالب ، وعليه فالوسائل التعليمية تساعد على زيادة التطابق والتقارب بين معاني الألفاظ في ذهن الطالب.
- 4- تحقق تقنية التعليم زيادة المشاركة الإيجابية للطلبة في العملية التربوية : وهذا لا يتأتى إلا إذا أحسن المعلم استخدام الوسيلة استخداماً أمثل ، ومن ثم يساهم في زيادة مشاركة الطالب الإيجابية في

اكتساب الخبرة وتنمية قدرته على التأمل ودقة الملاحظة.

5- تؤدي إلى تنمية القدرة على التأمل والتفكير العلمي الخلاق في الوصول إلى حل المشكلات وترتيب وتنظيم الأفكار.

6- تنمية الاتجاهات الجديدة وتعديل السلوك.

7- مواجهة تطور فلسفة التعليم وتغيير دور المعلم. (الكندي، 2012)

صفات المعلم الكفاء

1- الالتزام الفطري بقوانين ومتطلبات مهنة التدريس.

2- أن يكون على درجة كبيرة من المرونة بحيث يستطيع الاستمرار في المهنة.

3- أن يكون ذا شخصية قوية يتميز بالذكاء والموضوعية والحزم والحيوية.

4- أن يضع نصب عينيه بأن الموقف التدريسي عبارة عن موقف تربوي لا بد وأن يكون هناك تفاعلاً إيجابياً بينه وبين طلابه.

5- أن يكون مثقفاً واسع الأفق في مجال تخصصه.

6- أن يكون نزيهاً في تصرفاته دون تحيز أو محاباة.

7- أن يكون مثلاً أعلى لطلابيه.

8- أن يتمتع بشخصية قوية لضبط الفصل وشد انتباه طلابه.

8- أن يجيد الإلقاء والأداء المتميز لتوصيل المعلومة لطلابيه. إلى جانب العديد من الصفات الشخصية كالصدق وحسن الخلق والمظهر الحسن وغيرها. (الكميشي، 2010)

توظيف تقنية المعلومات والاتصالات في النمو المهني للمعلم

إن توظيف المستحدثات التقنية في برامج التنمية أصبح مطلباً ملماً وله ما يبرهنه من شواهد فقد وضعت المستحدثات التقنية بصمات واضحة على منظومة التعليم وعلى برامج إعداد المعلم باعتبارها قوة يصعب إيقافها. وبهدف تأهيل الخريجين للتفاعل مع المحيط بكفاءة وفاعلية. (عبدالعزیز، 2009)

وإن من أهم دواعي إحداث التنمية للمعلمين مهنيًا في ضوء ثورة المعلومات المبررات الآتية :

- تطوير أداء جميع المعلمين وذلك عن طريق تنفيذ المناهج الدراسية الحديثة في ضوء إدارة الجودة الشاملة للمناهج.

- اتخاذ كافة الإجراءات التي تساعد في تهيئة مناهج داعم لضمان حسن تنفيذ المنهج الدراسي.

- الوقوف على المشكلات التربوية والتعليمية التي تقف عائقاً أمام تقدم المعلم.
- إشراك المعلمين في تطوير أداء العملية التعليمية.
- الاطلاع على ما أنتجته القرية الإنسانية في مجال المهنة.
- جعل المتعلم محور العملية التعليمية. (محمد ، 2009)

المعلم في مواجهة تحديات العصر

إن من جوانب التجديد التربوي في مؤسسات التعليم يقوم على الاستفادة من إمكانيات الثورة التقنية المتمثلة في العملية التعليمية والتي يرأسها الحاسوب لما يملكه من قدرات هائلة تسهم بدورها في تحسين وجودة الأداء المدرسي. الأمر الذي يتطلب ضرورة تأهيل المعلم وتنميته مهنيًا وبشكل مستمر في مجال التقنية التعليمية وذلك من خلال :

- أساليب ومهارات استخدام الحاسب في عمليتي التعليم والتعلم.
- استثمار الحاسوب كمصدر للتعليم والبحث.
- مهارات اختيار وتقويم وتطوير البرمجيات التعليمية.
- معارف ومهارات حول إعداد برمجيات تعليمية في مادة التخصص.

إن من أهم العوائق التي تقف عائقاً أمام المعلم وتضعه في دائرة التحديات المستمرة هي العولة الناجمة عن التقنية وثورة المعلومات. فالعالم الذي نعيش فيه اليوم به العديد من المتغيرات تتجه نحو التطور وهذا يتطلب من كل فرد أن يواكب العصر ليستطيع العيش ضمن هذه المتغيرات. وعليه فإن المعلم الذي تقتصر مهمته على نقل المعارف والعلوم للطلبة يصبح دوره محدوداً وهذا يستوجب أن يكون أكثر فاعلية وحركة في ظل التطور السريع الذي يشهده العالم وبهذا يستطيع التغلب على المعوقات التي قد تقف أمامه للحاق بركب الحضارة.

ومع تقدم وسائل الاتصالات وسهولة تدفق المعلومات أصبح العالم وكأنه قرية صغيرة بها زخم هائل من المعلومات ومن هذا المنطلق لا بد أن يحدث تغيير جذري في نظم التعليم حتى يواكب التعليم تحديات هذا العصر وهذا لا يتأتى إلا إذا حدث ثورة في طرائق التدريس والتقويم لتخريج جيل قادر على التنبؤ والإبداع. (الكميشي ، 2005)

ولكن السؤال الذي يطرح نفسه : كيف يواجه المعلم تحديات هذا العصر؟

تتمثل أدوار المعلم الجديدة في الأدوار الأساسية التالية : التدريس - البحث العلمي - خدمة

المجتمع ، وليس المقصود هنا بالتدريس نقل المعلومات وإيصال الأفكار ولكن في العصر الحديث تطور هذا المفهوم وتطورت مهام المعلم والتي تمثلت في الآتي :

- 1- إسهام المعلم في بناء وتطوير الفرد وامتلاكه للمهارات الضرورية لتعايشه مع المجتمع وهذا لا يتأتى إلا إذا كانت هناك استمرارية نمو المعلم معرفياً ومهنياً.
- 2- تنمية الفرد على أن يحيا حياة اجتماعية فاعلة وهذا يكمن في تنمية الطالب في اتجاهين هما :
أ. الجانب الذاتي : المعلم الكفاء هو الذي يعمل على بناء جيل قادر على تكوين نهج وطريقة تفكير مستقلة يستند إليها هذا الجيل لحل جميع المشاكل التي قد تعترض حياته.
ب. الجانب الاجتماعي : المعلم الناجح هو الذي يدرك أنه يجب تنمية البعد الاجتماعي لدى الطالب مثله مثل البعد المعرفي والأكاديمي وأن يدرك أن بناء جيل يتسم بالتطور والانفتاح يجب أن يوازيه تحد كبير للحفاظ على القيم الإنسانية والحضارية.
وبناء على هذا فانه يتطلب من المعلم في هذا العصر مايلي :

- 1- أن يكون المعلم عصرياً مساهماً لعصر انفجار المعرفة ، على دراية بكيفية استخدام تقنية المعلومات وتوظيفها في عملية التعليم إلى جانب اطلاعه المستمر والمتجدد.
- 2- أن يكون المعلم على اتصال دائم بالبيئة والمجتمع لكي يتسنى له ربط المنهج بالبيئة.
- 3- أن يكون المعلم مساعداً للطالب على التعلم والبحث والدراسة والتطبيق.
- 4- أن يكون المعلم ذا ثقافة واسعة في مجال علم النفس التربوي وذلك لمعرفة مراحل نمو الطالب وما تتطلبه كل مرحلة من حاجات أساسية.
- 5- أن يكون المعلم إنسانياً يتصف بالإنسانية الطيبة مع الجميع لأن هذه الإنسانية تساعد في التعاون والانتماء للمؤسسة التربوية. (منتديات يزيد التعليمية)

أدوار المعلم المستقبلية النتائج والتوصيات النتائج

- 1- إن توظيف التقنية في برامج التنمية أصبح مطلباً هاماً في برامج إعداد المعلم.
- 2- إن الاهتمام بالمعلم وإعداده وفق تطورات العصر يؤكد أن المعلم هو المحور الأساسي والرئيسي للعملية التعليمية.

- 3- لم تعد وظيفة المعلم في نقل المحتوى للمعلمين وإنما أصبح دوره في تسهيل الوصول للمعلومات.
- 4- أدوار معلم المستقبل هي إتقان مهارات التعلم الذاتي والقدرة على التفكير الناقد والقدرة على عرض المادة العلمية بشكل مميز.
- 5- التركيز على التقنية الجديدة واستخدام المعلم لأكثر من وسيلة نستطيع إن نوظف التعليم الفعال مع الطلبة.

التوصيات

- 1- يجب على المعلم أن يواجه التحديات الجديدة وذلك بتدريب نفسه بنفسه.
- 2- يجب الاهتمام بعملية إعداد المعلم في جميع مراحل التعليم.
- 3- يجب أن تتوفر في المؤسسات التربوية برامج تربوية لكيفية إعداد المعلم.
- 4- يجب إدخال مقررات جديدة في المعلوماتية ضمن مناهج إعداد المعلمين.
- 5- يجب أن تتوفر المهارات الفنية.

المراجع الكتب

- 1- أحمد علي الفنيش، محمد مصطفى زيدان، التوجيه الفني والتربوي، ط2، ليبيا، دار الكتاب الجديد، 2000.
- 2- السيد سلامة الخميسي، التربية والمدرسة والمعلم: قراءة اجتماعية ثقافية، الإسكندرية، دار الوفاء، 2000، ص261.
- 3- عبد الله العامري، المعلم الناجح، عمان، دار أسامة للنشر، 2008، ص290.
- 4- محمد محمود زين، تطوير كفايات المعلم للتعليم عبر الشبكات، القاهرة، عالم الكتب، 2005، ص295.

الدوريات

- 1- جيهان كمال محمد: التنمية المهنية للمعلم في ضوء ثورة الاتصالات، النشرة الدورية للمركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، ع61، (أكتوبر 2009)
- 2- شعبان عبد العزيز: السمات الشخصية للمعلم والطالب والمهارات المطلوبة في بيئة التعليم الإلكتروني مجلة التعليم، بجامعة المنصورة، ع1، 2009.
- 3- محمد القذافي الفيتوري: النمو المهني للمعلم، مجلة كلية إعداد المعلمين، طرابلس، ع2، ربيع 2009، ص ص35- 72.

الندوات والمؤتمرات العلمية

- لطفية علي الكميشي: «دور معلم التعليم الإلكتروني في تعزيز مجتمعات المعرفة» ورقة بحثية قدمت في المؤتمر المؤتمر الدولي الثالث لمركز زين للتعليم الإلكتروني/جامعة البحرين تحت شعار: دور التعلم الإلكتروني في تعزيز مجتمعات المعرفة. في الفترة 6-2010/4/8م.

الرسائل الجامعية

- لطفية علي الكميشي: «دور المكتبة الإلكترونية في تحديث العملية التعليمية والتربوية»، دراسة مطبقة على قطاع التعليم العام بمدينة طرابلس (أطروحة دكتوراة غير منشورة)، 2005.

مواقع من شبكة المعلومات الدولية (الإنترنت)

- سالم بن مسلم الكندي/واقع استخدام التقنيات التعليمية الحديثة بسلطنة عمان. موجود على الرابط: <http://www.almdares.net/salim>، تاريخ الاطلاع على الموقع 20/5 /2012.

ملخص تجربة جمعية البركة

عبدالله بو خالفة

أستاذ مكون في مدرسة ابتدائية / الجزائر.

elbarakabatna@gmail.com

يعتمد برنامج عمل البركة استراتيجية المجموعة التي ترمي إلى ضمان الوقاية من الإعاقة وتدعيم إعادة التأهيل والسماح للأشخاص المعاقين بالمشاركة الكاملة في الحياة الاجتماعية والتنمية الاقتصادية.

إدماج الأطفال ذوي الإعاقة في الوسط المدرسي العادي

لقد تبنت الجمعية منذ عام 2006 برنامج دمج الأطفال ذوي الإعاقة الحركية في المؤسسات التربوية العادية تحت شعار (تساوي الفرص)، حيث أنها تعمل بالتنسيق مع المصالح المعنية من أجل توفير الظروف المناسبة المادية والبشرية :

ومن بيئة ملائمة تمكن هذه الشريحة من الوصول إلى هذه المؤسسات بكل استقلالية، توفير الأدوات المدرسية، والأجهزة الطبية المساعدة من كراسي متحركة، عكازات، الأخصائية الاجتماعية التي تكون في اتصال دائم مع المتدريس في البيت والمؤسسة، الأخصائية النفسانية في اتصال مباشر مع الأطفال كلما كان ذلك ضرورياً بالإضافة إلى التقرب من أوليائهم، معلمون لتقديم الدعم، منشطون في الترفيه.

وتهدف الجمعية إلى تقديم المساعدة لهذه الفئة من المجتمع وتوفير جميع الوسائل والإمكانات اللازمة من أجل إدماجهم في الحياة الاجتماعية من خلال جمع تبرعات وإعانات من المحسنين. ويساعد هؤلاء الأطفال فريق تربوي متعدد المهام يضم مربيات ومختصين نفسانيين ومختصين في تصحيح النطق بالإضافة إلى مختصين بيداغوجيين ومعلمين وأطباء. كما يقوم الفريق بفحوصات دورية مع المتابعة الطبية والاجتماعية وتوجيه الأولياء فيما يخص حالات أبنائهم الصحية فضلاً عن تقديم دورات نفسية وحركية وحصّة أو اثنين خلال الأسبوع في تصحيح النطق وتعليم مبادئ أولية في الإعلام الآلي.

يشارك الأطفال في النشاطات الثقافية والرياضية للجمعية في المناسبات الدينية والوطنية والأيام العالمية بمركز الجمعية أو خارجها.

وكمثالين عن التحدي:

- حمزة لقصير (خريج كلية الصيدلة استطاع تحقيق نتيجة ممتازة في شهادة البكالوريا 14.17، وهو الآن صيدلي.

- أسماء رحمانى (متحصلة على شهادة ليسانس كلية العلوم الإسلامية) وهي الآن أستاذة.

رغم الجهودات الجبارة التي تبذلها الدولة الجزائرية لصحة الأطفال، حيث يحظى جميع الأطفال باللقاحات الضرورية لحمايتهم من الوقوع في بعض الأمراض المؤدية في الكثير من الأحيان إلى الشلل أو الإعاقة. ما تزال فئة الأشخاص ذوي الإعاقة تنادي بحقوقها وإدماجها في المجتمع عبر تقديم تسهيلات في مجال النقل، التمدرس، الصحة والسكن، وتغيير نظرة المجتمع السلبية تجاهها.

وفي هذا الصدد، نبرز معاناة هذه الشريحة من حق الصحة وصعوبات التمدرس بالمؤسسات التربوية والتنقل خاصة بالمناطق النائية، أين يضطر الأولياء إيقاف ابنهم المعاق عن التعليم الذي يعد الوسيلة الوحيدة التي تكفل للشخص المعاق الاندماج في المجتمع والعيش حياة عادية. زيادة على ذلك، النظرة الدونية التي ما يزال المجتمع ينظر بها إلى هذه الفئة.

- نقص الأجهزة الاصطناعية الموجهة لهذه الفئة والتي في كثير من الأحيان لا تتلاءم مع جسم الشخص المعاق، كونها غير مصنوعة بطريقة مدروسة ووفقا للمعايير، موضحة أنه عندما ترتدي الفتاة المعاقة الجهاز تحت الملابس، فإنه يظهر بشكل غير جميل، مما يؤثر على نفسياتها، بما في ذلك الأحذية التي تصنع بشكل سيء.

- لنعمل معاً لترقية أطفال ذوي الإعاقة من خلال تحسين الهياكل الخاصة بهم والبيئة المحيطة بهم وكذلك مراقبة الأسرة للتكفل بالأطفال.

- ضرورة أن تتخذ مختلف القطاعات التدابير الرامية لجعل المحيط المبني والتجهيزات المفتوحة للجمهور سهلة الوصول للأشخاص المعاقين، وتقتصر هذه التدابير على البنيات الجديدة والأشغال المعنية بإعادة التأهيل عند الاقتضاء. وهو ما يعني عدم منح رخصة البناء لأي جهة مالم تحترم في دفتر شروطها هذه المعايير.

- الاهتمام بالأشخاص المعاقين مقياس أساسي لحضارة الشعوب وفقنا الله إلى ما فيه الخير.

مؤسسات التعليم العالي وتوعية المهتمين بذوي الإعاقة دراسة تقييمية لبرنامج تدريبي في جامعة المنوفية

د. علا عبد المنعم الزيات

جامعة المنوفية/مصر.

safasama19@hotmail.com

ملخص البحث باللغة العربية

يهدف البحث إلى تسليط الضوء على الدور المجتمعي لمؤسسات التعليم العالي وبالتحديد في تبصير أفراد المجتمع بمشكلة الإعاقة، وسبل الرعاية المتكاملة لذوي الإعاقة، من خلال تقويم إحدى البرامج التدريبية التي أقيمت في جامعة المنوفية، واستند البحث لمقولات بيير بورديو في إنتاج رأس المال الثقافي والنموذج التفسيري الاجتماعي ونظرية الدور في تحقيق الأهداف، علماً بأن البحث من النوع الوصفي، واستخدم أسلوب المسح الاجتماعي وعينته بنظام الحصر الشامل، وهي عينة قصدية بلغت (152) متدرباً في مقر إدارة جامعة المنوفية بمحافظة المنوفية بمصر. وكشفت النتائج أن الجامعة نجحت في تحقيق دورها المجتمعي، وتحقق ذلك من نجاح البرنامج التدريبي الأول للمهتمين بذوي الإعاقة، كما تبين وجود أولويات للموضوعات التدريبية مما يعكس شدة إحتياج المهتمين بذوي الإعاقة للتدريب عليها. والتوصية التي نخرج بها ضرورة الاستمرار في نشر ثقافة التدريب بوصفه وسيلة لنشر الوعي بمشكلة الإعاقة، وبسبل رعاية ذوي الإعاقة، وآلية لتأهيل من يرغب بالعمل في مجال الإعاقة.

الكلمات المفتاحية: مؤسسات التعليم العالي، المهتمون بذوي الإعاقة، علم الاجتماع الطبي، الإعاقة.

ملخص باللغة الإنجليزية

Higher Education Institutions & Educate Interested People With Disabilities An Evaluation Study Of The Training Program At The University of Menoufia

The research aims to shed light on the societal role of higher education institutions, specifically in enlightening the members of the community to the problem of disability, and the means of integrated care for people with disabilities, the evaluation of one of the training programs held at Menoufia University, was based on research of the categories of Pierre Bourdieu in the cultural capital model interpretative social production the theory role in achieving the goals, noting that the search of

the kind of descriptive, and use social survey method, and was appointed by comprehensive inventory system, an intentional sample of 152 trainees in Monofia Menofia management headquarters Bmsr . okhevc results that the university has succeeded in achieving societal role, this was achieved by the success of the first training program for interested persons with disabilities ,and the presence of the priorities of the topics of training show, reflecting the severity of Requirement interested disability Alleha .waltusih training that we go out the need to continue to disseminate culture of training as a means to spread awareness of the problem of disability and ways of care for people with disabilities, and a mechanism for rehabilitation those who wish to work in the field of disability .

Keywords :Higher Education Institutions - Interested People With Disabilities - Medical Sociology - Disability.

أولاً: البناء النظري للبحث

1- موضوع البحث

مما لا شك فيه أن الساحة البحثية، تشغل نفسها في كل مرحلة من مراحل تطور المجتمع بنوعية محددة من القضايا التي يفرضها واقع المجتمع والاحتياجات البشرية. وتعد الإعاقة واحدة من تلك المشاكل التي غفل عنها البحث العلمي لفترات طويلة، حتى تفاقمت آثارها وتجدرت عواملها، وباتت دراستها أمراً ضرورياً على المستوى العلمي، وواجب إنساني على المستوى المجتمعي.

ومما هو معروف أن لمؤسسات التعليم العالي أهداف تسعى إلى تحقيقها من خلال قطاعات ثلاث هي: البحث العلمي ورعاية شؤون التعليم والطلاب وخدمة المجتمع وتنمية البيئة. لذا تعد الجامعة منارة علمية ومركزاً بحثياً ومصنعاً لرأس المال البشري، ومؤسسة اجتماعية.

إن الدور الاجتماعي للجامعة هو محور البحث الراهن، ويقوم به قطاع خدمة المجتمع وتنمية البيئة، الذي يمثل قطاعاً يربط بين الجامعة من جانب والمجتمع بقضاياها من جانب آخر، ولا خلاف فإن قيام الجامعة ومؤسسات التعليم العالي بخدمة المجتمع يعكس الحرص على أداء المسؤولية المجتمعية، والمساهمة في فهم وتشخيص وعلاج ما يواجهه المجتمع من مشاكل، والتي تعد الإعاقة إحداها، بل وأهمها، نظراً لعمق آثارها وتشعب عواملها وتزايد معدلاتها، وغياب الوعي المجتمعي بسبل التعامل مع ذوي الإعاقة. وتزداد الإعاقة تعقيداً بالتعرف على معدلاتها في العالم، والتي بلغت حوالي 10٪ من جملة سكان العالم، وبزيادة سنوية تبلغ نحو 56.2٪ سنوياً في الدول النامية، و 75.0٪ سنوياً في الدول المتقدمة. (عبد الله محمد عبد الرحمن، 1995، ص: 86)

وفي مصر أشارت تقارير اليونسيف أن نسبة الإعاقة عام 1996، بلغت 12٪ من جملة السكان، بينما أقر الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء أن عددهم وفق تعداد 1996 بلغ (284875 معوق)

بنسبة بلغت 4.3 ٪ من جملة سكان مصر. (معهد التخطيط القومي ، 2000 ، ص : 21)

وبالاطلاع على معدلات الإعاقة في مصر في إحصاء 2006 تبين أن الإعاقة الذهنية سجلت أعلى نسبة من المعاقين حيث بلغت 22٪ للذكور، و23٪ للإناث، يليها الشلل الجزئي أو الكلي 15٪ لكل من الذكور والإناث ثم شلل الأطفال بنسبة 13٪، لكل من الذكور والإناث، بينما في عام 1996، كانت أعلى نسبة إعاقة للمصابين بالشلل الكلي أو الجزئي 19٪، للذكور و18٪ للإناث، يليها نسبة فقد إحدى الساقين أو كلاهما 18٪ للذكور، و15٪ للإناث، ثم شلل الأطفال وكانت نسبتهم 13٪ للذكور و12٪ للإناث. (الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء ، 1998)

ونظراً لما تسببه الإعاقة من مآسي إنسانية وما تثيره من آلام في النفس البشرية، وما تؤدي إليه من تكبد نفقات اقتصادية، حرصت العديد من المؤسسات والهيئات الدولية على التوصية باتخاذ الإجراءات الكفيلة بتخفيف حدتها والإقلال من حدوثها، وجميعها إجراءات تحرص على حماية الكائن الحي منذ الإخصاب إلى البلوغ من الإعاقة ومخاطرها. لهذا لم يكن الاهتمام الذي أبداه العالم بموضوع الإعاقة حديثاً ولا وليد المصادفة البحتة، إنما هو نابع من الرغبة في تكثيف الجهود لتقديم العون لمختلف فئات المعاقين، أو بدافع الرغبة في دمجهم في المجتمع، ودليل على الاستفاقة من سبات طويل وتصحيحاً لمجموعة من الأخطاء التي تراكمت فأحاطت بفهم ذوي الإعاقة، حيث تكشف المصادر التاريخية أن معاناة ذوي الإعاقة في جميع العصور الماضية، وهي معاناة نتجت عن نظرة المجتمع السلبية لهم، جراء القوانين والقواعد الظالمة، التي جعلت منهم هدفاً للتنفيس عن النزاعات العدوانية في المجتمع. (رمضان محمد القذافي، 1993، ص : 13)

وعلى الرغم من الجهود المبذولة للوقاية من مخاطر الإصابة بالإعاقة، فقد ظلت ظاهرة الإعاقة مجاًلاً بعيداً عن نطاق الكثير من العلوم وبالأخص الإنسانية، وقاصرة فقط على الدراسات الطبية، التي أكدت أنه ليس هناك من سبيل حالياً في القضاء على أسباب حدوث الإعاقات بشكل نهائي، وأن نسبة 25٪ فقط من حالات المواليد بإعاقات معروفة لأسباب غير مؤكدة، وتظل نسبة 75٪ منهم مجهولة الأسباب.

واستجابة للنداءات المجتمعية وتلبية للحاجات العلمية، نظمت الباحثة البرنامج التدريبي الأول للمهتمين بذوي الإعاقة من العاملين والأسر وكان مقره جامعة المنوفية عام 2012، ومع نجاح البرنامج تعالت نداءات المشاركين فيه للاستمرار، وعليه أجريت الدراسة الراهنة لتقويم البرنامج من خلال رصده ووصفه ثم وضع خطة لتحسينه، قائمة على وصف الاحتياجات التدريبية للمشاركين فيه وفقاً

لأولويات كل منها.

وبهذا يتحقق للجامعة دورها المجتمعي من خلال المساهمة في نشر الوعي بمشكلة الإعاقة، كما يتحقق دورها البحثي بتشجيع المتخصصين من جامعة المنوفية بتقديم إنتاج علمي في الأبعاد المتباينة للإعاقة، بالإضافة لدورها التعليمي والذي تحقق بدعوة الطلاب لحضور الندوات والمؤتمرات والبرامج التدريبية لإعداد المهتمين بذوي الإعاقة.

من هنا فالبحث محاولة لتسليط الضوء على الدور المجتمعي لجامعة المنوفية التي تقطّر الفكر تقطيراً وتحلله إلى وحداته الأولية من أجل تحقيق التقدم والتنمية المستدامة. والمشكلة المستهدفة هنا هي الإعاقة، والموضوع هو نشر الوعي بأبعادها المتباينة، من خلال تحسين وتطوير آلية نشر الوعي بين المهتمين بذوي الإعاقة بدءاً من الأسرة نهايةً بالمتخصصين في رعاية ذوي الإعاقة في المؤسسات المجتمعية والتعليمية المختلفة.

2- أهمية البحث

على المستوى العلمي، تعد الإعاقة ذاتها موضوعاً مهماً، وتزداد أهميتها عند الاطلاع على الساحة البحثية التي تندر فيها الدراسات المتخصصة في إعداد وتوعية المهتمين بذوي الإعاقة، من هنا يكتسب الموضوع الراهن أهمية علمية. وبالإضافة لذلك يُعدّ الاهتمام ببحث «الدور المجتمعي لمؤسسات التعليم العالي»، وإسهامها في نشر الوعي بمشكلة الإعاقة أمراً غاية في الأهمية، فالجامعة التي تحرص على أداء المسؤولية المجتمعية وتبصير المجتمع بمشكلة الإعاقة وسبل التعامل مع ذوي الإعاقة، لهو موضوع يستحق البحث وتسليط الضوء عليه.

وعلى المستوى المجتمعي، يعد موضوع البحث مهماً، نظراً لأن ما سيصل إليه من نتائج ستعد بمثابة خريطة علمية منظمة تبصر القائمين على برنامج إعداد المهتمين بذوي الإعاقة في الجامعة بالاحتياجات التدريبية للمتدربين، وبتطوير البرنامج وتحسين الأداء بما يخدم جودة العمل ونتائج البرنامج مع المشاركين في التدريب.

3- أهداف البحث وتساؤلاته

يكمّن هدف البحث الرئيس في تسليط الضوء على الدور المجتمعي لجامعة المنوفية وبالتحديد في تبصير أفراد المجتمع بمشكلة الإعاقة، وسبل الرعاية المتكاملة لذوي الإعاقة، من خلال تقويم إحدى البرامج

التدريبية التي أقيمت داخل الجامعة.

أما الأهداف الفرعية فتتمثل في :

- وصف البرنامج التدريبي الذي نُفذ في جامعة المنوفية.
- الوقوف على الاحتياجات التدريبية للمتدربين في جامعة المنوفية .
- صياغة التوصيات والرؤية المستقبلية للتدريب في رعاية ذوي الإعاقة.
- ومن الأهداف السابقة أمكن صياغة التساؤلات التالية :

أ- ما مبادئ وأهداف البرنامج التدريبي ، وما مدته الزمنية ، وما فعالياته ، ومَن المشاركون فيه ، وما الإنجازات التي حققها؟

ب- ما المحاور والموضوعات التدريبية التي تناولها البرنامج ، وما المحاور التي عبر المتدربون عن احتياجهم إلى إقامتها باستمرار ، وما ترتيب تلك الاحتياجات التدريبية وفقاً لخصائص المتدربين؟

ج- ما المقترحات لصياغة رؤية مستقبلية للتدريب على رعاية ذوي الإعاقة؟

4. مفاهيم البحث

أ- مؤسسات التعليم العالي

يقصد بالمؤسسة institution الوضع الذي يصطلح عليه المجتمع لتنظيم العلاقات بين الأفراد في مختلف شؤونهم كنظام الزواج والتربية والتعليم والنظام الاقتصادي. (أحمد زكي بدوي ، 1982 ، ص: 142)

إن مفهوم المؤسسة مستخدماً بشكل واسع في علم الاجتماع ، ومع ذلك لا يوجد له تحديد دقيق ، وقد تعاملت مدارس مختلفة في علم الاجتماع بعدة طرق مثل الوظيفيين فيمكنهم أن يشاهدوا المؤسسات بأنها تقوم بتحقيق حاجات الأفراد والمجتمعات ، بينما يركز الظاهرتين على الطريق الذي بلورة الناس أو تتبناه المؤسسات بدلاً من مجرد استجابة لها. (معن خليل العمر ، 2000 ، ص: 270)

أما المؤسسة المعتمدة فهي أية مؤسسة تتخذ شكل جمعية أو ملجأ أو غيرها مصدق عليها من السلطات الحكومية ، حيث تتوفر بها المعايير القياسية التي تتطلبها الجهة المختصة بالإشراف على هذه المنشآت. (أحمد زكي بدوي ، 1982 ، ص 12)

ويقصد بمؤسسات التعليم العالي في البحث : كل مؤسسة تابعة لوزارة التعليم العالي في جمهورية مصر العربية وصادرة بقرار جمهوري ، ومنها جامعة المنوفية مجتمع البحث.

ب- المهتمين بذوي الإعاقة

إن الإعاقة بمعنى Handicap في اللغة الإنجليزية تعني لفظياً تكبيل اليدين أو القدمين، كما تعني حالة أو وضع من العيوب لدى بعض الأفراد، تجعلهم عاجزين عن تحقيق تكيف كامل مع المجتمع. (John Bartholomew and son limited p 624 1989) وحينما ترتبط الإعاقة بمجال معين، يطلق عليها Deficiency، فيقال العجز العقلي Mental Deficiency، أو العجز الجسمي Deficiency Physical أو العجز الحركي (Motor Deficiency. Warren W. Willingham and Others 2000 P 18)، ومن الضروري التمييز بين مدلولات بعض المفاهيم كمصطلح الإصابة أو الخلل Impairment، وتعني فقد أو شذوذ في التركيب أو في الوظيفة السيكولوجية أو الفيزيولوجية، ومصطلح العجز Disability، ويعني حالة من الضرر أو التعطيل البدني أو العقلي، ذات صور موضوعية يمكن عادة وصفها وتشخيصها بمعرفة طبيب وهي شيء طبي، أما الإعاقة Handicap فهي كما تعرفها منظمة الصحة العالمية WHO بأنها (حالة تصيب الفرد المعاق الذي يعاني نتيجة الإصابة أو العجز ويكون غير قادر على القيام بأنشطة معينة يمكن أن يقوم بها الفرد العادي في مثل عمره ونوعه ومستواه الثقافي، والإعاقة قد تكون جسمية أو عقلية أو حسية أو اجتماعية) (Tony Byrne and Colin F. Padfield ، 1989. P. 104)

وعلى الرغم من تعدد تعاريف الإعاقة إلا أنها ترد في البحث الراهن بمعنى:

(تعد الإعاقة وضعاً من التشوهات الخلقية أو الأمراض على اختلافها أو أي عجز أصاب الفرد في عضو أو أكثر من أعضاء الجسم، وهي إما إعاقة جسمية أو عقلية أو نفسية، مما يترتب عليها عدم قدرة الفرد على ممارسة أدواره في المجتمع، مثل باقي أقرانه، وينتج عن الإصابة بها العديد من المشاكل لذوي الإعاقة ولأسرهم وللمجتمع).

المهتمون بذوي الإعاقة فيقصد بهم: كل من يقوم على رعاية ذوي الإعاقة من أفراد الأسرة والعاملين في المؤسسات الاجتماعية وفي مدارس تأهيل ذوي الإعاقة، بالإضافة إلى الشباب من خريجي أقسام الاجتماع وكلليات ومعاهد الخدمة الاجتماعية ومن يرغبون بالعمل في رعاية ذوي الإعاقة، وأمكن تقسيمهم في البحث إلى (أخصائي رعاية ذوي الإعاقة - باحث - والدّي ذوي الإعاقة).

ج- البرنامج التدريبي

هو مجموعة من المحاضرات وورش العمل أقيمت في إدارة جامعة المنوفية، بهدف تعزيز الدور المجتمعي للجامعة في نشر الوعي بمخاطر الإعاقة من جانب، وسبل رعاية ذوي الإعاقة من جانب آخر، وذلك خلال

الفترة من 27 - 28 / مارس 2012.

5- الاتجاهات النظرية المفسرة للبحث

يرى أنصار النموذج التفسيري الاجتماعي الذي يعرف - أحياناً - بنموذج التعلم الإيجابي Social Learning والذي يتركز حول الموقف، حيث إن الأسباب الرئيسة للانحرافات التي تؤدي إلى الأوضاع المعوقة تكمن في البيئة وليس في الأفراد، وأن المرض العقلي والتخلف العقلي، وسوء التوافق الاجتماعي، ترتبط بالتغيرات الاجتماعية والاقتصادية وغيرها من المتغيرات البيئية، وذلك بقصد مساندة وتعزيد الافتراض القائل بأن معظم مظاهر القصور المعوقة تعد نتيجة للظروف الاجتماعية والنفسية في حياة الأفراد، فإذا أمكن أن تتوافر للأفراد البيئات المادية والاجتماعية والنفسية الملائمة، يصبح بالإمكان تجنب ظهور الإعاقة. (فتحي السيد عبد الرحيم، 1999، ص 29)

وهنا يمكن القول أن المشاكل المرتبطة بذوي الإعاقة لا تعود لهم أنفسهم، بقدر ما تعود إلى عدم وعي المحيطين بهم وبسبل رعايتهم، فالمجتمع هو من يعيق المعاق عن التكيف الإيجابي مع نفسه ومع من حوله، بل وعن تطوير ذاته. وعليه يتبنى البحث الراهن مقولات نظرية النموذج التفسيري الاجتماعي، فيفترض غيبة المجتمع بالإعاقة كظاهرة، وبذوي الإعاقة كفئة اجتماعية تعاني من التهميش والاستبعاد، وغيبة الوعي بسبل التعامل معها.

بالإضافة لما سبق فإن أبنية واتساق المجتمع تتفاعل مع الأفراد الذين يشاركون في صياغة تلك الأبنية الاجتماعية ويشغلون أدوارهم ويتفاعلون معها. (السيد على شتا، 1997، ص 309) على هدى تلك المقولة تعد المؤسسات التعليمية نتاج اجتماعي، تهدف إلى إنتاج العقول البشرية (إنتاج رأسمال البشري) وتمكين الأفراد من بناء رأسمال خاص بهم، يمكنهم من استثماره في ممارسة أدوارهم وتطوير الأداء، كل ذلك من خلال التلقين والتعليم والتدريب والتطوير، وهي بهذا تعد الفاعل الأول في نشر المعرفة بكل أشكالها وأنواعها. عملاً بأن التعلم والتربية والتنشئة الاجتماعية عمليات يقصد بها تفهم الأدوار الاجتماعية والتدريب على القيام بها، على حد تعبير نظرية الدور التي ترى أن السلوك مظهر لأدوار التربية والتنشئة الاجتماعية عمليات يقصد بها تفهم الأدوار الاجتماعية والتدريب على القيام بها.

(Jane C. Ollenburger and Helen A. Moore 1992 P. 11)

فالدور عبارة عن واجبات وظيفية واجتماعية ملقاة على الأفراد وهو كذلك توقعات الآخرين التي تحددها الوظيفة أو الوضع الاجتماعي، ويختلف السلوك الفعلي للدور اختلافاً بسيطاً من شخص إلى

آخر، يشغلان الدور نفسه، إما لاختلاف التكوين الفكري لديهما، أو لاختلاف مجال التأثير الاجتماعي الذي يسلكان فيه، أو تبعاً لكلا السببين، وبالطبع فإن السلوك الفعلي للدور يختلف في الشخص نفسه من وقت إلى آخر للأسباب نفسها. (إقبال محمد بشير وإقبال إبراهيم مخلوف، بدون سنة، ص: 47)

واعتماداً على نظرية الدور تقوم مؤسسات التعليم العالي بدورها في خدمة المجتمع وتنمية البيئة، ليس هذا فحسب بل إن هذه المؤسسات يفسر دورها التعليمي والمجتمعي والبحثي في إطار ما قدم بيير بورديو من مناقشة لمصطلح رأسمال، وقدم أنواع له منها (الثقافي والاقتصادي والاجتماعي) وإن أكد على انتمائهم لرأسمال الرمزي، موضحاً أن الرأسمال الثقافي يتكون من مجموعة من الثروات الرمزية التي تحيل من جهة على المعارف المكتسبة (أن تكون كفاء في هذا أو ذاك من مجالات المعرفة، أن تكون مثقفاً) وأن المؤسسة هي التي تعطي الصفة الدائمة للأفراد، وإن رأسمال الثقافي لا يكتسب ولا يورث من دون جهود شخصية، إنه يتطلب من طرف الفاعل عملاً طويلاً مستمراً ومعزراً للتعلم والثقاف، لذا يتطلب اكتساب رأسمال ثقافي الوقت والوسائل المادية، فهو على ارتباط برأسمال الاقتصادي، ومن ثم فإن هدف رأسمال الثقافي تحقيق المنافع النوعية لجميع الأفراد من مختلف الطبقات في السوق المدرسي.

(ستيفان شوفالييه وكريستيان شوفيري، 2013، ص: 164)

وأخيراً يستند البحث الراهن لمقولات النموذج التفسيري الاجتماعي ونظرية الدور ومقولات بيير بورديو في تفسير وتحليل النتائج التي ستكشف عنها الدراسة الميدانية وفي صياغة النتائج النهائية والتوصيات.

ثانياً: الإجراءات المنهجية للبحث

1/ نوع البحث

يقع البحث ضمن الأبحاث الوصفية وهي تلك الأبحاث التي تصيغ ملامح الظواهر الاجتماعية محل البحث، علماً بأن الدراسات التقييمية تعد أحد الدراسات الوصفية التي تبحث في رصد وتقييم واقع الظاهرة أو المشكلة أو الوقوف على تحقيق أهداف البرنامج أو المشروع محل البحث ثم تحديد المعوقات تمهيداً لتقديم خطة للتطوير وللتحسين، أملاً في تجويد الأداء وتحقيق المزيد من النجاح.

2/ أسلوب البحث وأدواته

ارتكزت منهجية البحث على أسلوب المسح الاجتماعي لما يتيح من أدوات تسهم في تحقيق أهداف البحث، من خلال أدوات الاستبيان، والتي شملت أسئلة بنظام ليكرت الثلاثي، جاء في مقدمتها أسئلة

عن خصائص المبحوثين (النوع، المستوى التعليمي، محل الإقامة، المهنة)، تلاها 22 سؤال، تعكس الاحتياجات التدريبية في أساليب رعاية ذوي الإعاقة.

3/ أساليب المعالجة الإحصائية

لتحقيق أهداف البحث وتحليل البيانات التي تم تجمعها، فقد تم استخدام العديد من الأساليب الإحصائية باستخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (Statistical Package for Social Sciences (SPSS، كما تم حساب التكرارات والنسب المئوية للتعرف على خصائص المبحوثين ثم تحديد استجاباتهم تجاه كل عبارة من عبارات أداة الدراسة.

4/ صدق وثبات أداة البحث

صدق الأداة يعني التأكد من أنها سوف تقيس ما أعدت لقياسه، كما يقصد بالصدق «شمول الاستمارة لكل العناصر التي يجب أن تدخل في التحليل من ناحية، ووضوح فقراتها ومفرداتها من ناحية ثانية، بحيث تكون مفهومة لكل من يستخدمها» وقد تم التأكد من صدق أداة البحث من خلال:

أ- الصدق الظاهري للأداة: تم عرض الأداة على عدد من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس وفي ضوء آرائهم تم تعديلها وإعدادها في صورتها النهائية.

ب- ثبات أداة الدراسة: استخدمت معادلة ألفا كرونباخ Cronbach's Alpha للتأكد من ثبات أداة البحث، حيث بلغت قيمة معامل الثبات 917.0 وهي قيمة عالية تدل على ثبات النتائج، وكان معامل الصدق التجريبي 957.0 وهو أيضاً مرتفع وعليه يمكن القول بثبات وصدق نتائج البحث، وهذا يدل على أن الاستمارة تتمتع بدرجة جيدة جداً من الثبات يمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميداني، وفي تعميم نتائجها.

5/ مجالات البحث

تعد جامعة المنوفية مجال البحث الجغرافي، حيث تم إنشاء جامعة المنوفية بموجب القرار الجمهوري رقم 1142 لسنة 1976 لتلبية الطلب المتزايد على التعليم العالي، ولدعم الجامعات المصرية ومؤسسات التعليم العالي الأخرى في تحقيق رسالتها في تنمية وتطوير المجتمع من خلال تقديم خدمات تعليمية وبخثية ومجتمعية متميزة. ثم توسعت فباتت تشمل 15 كلية ومعهد في مدينة شبين الكوم عاصمة محافظة المنوفية (الزراعة، الهندسة، التربية، العلوم، التجارة، الطب، الآداب، الحقوق، معهد الكبد القومي، الاقتصاد المنزلي،

التمريض، الحاسبات والمعلومات، التربية الرياضية، العلوم التطبيقية والطبية، المعهد الفني للتمريض)، وكلية واحدة في مدينة منوف (الهندسة الإلكترونية)، وأخرى في مدينة أشمون (التربية النوعية). وتنح الجامعة الدرجة الجامعية في المرحلة الأولى (البكالوريوس، الليسانس)، ودرجات عليا (دبلوم، ماجستير، دكتوراة) في التخصصات المختلفة للعلوم الطبيعية والإنسانية. <http://mu.menofia.edu.eg/Home/ar>

أما المجال البشري للبحث فيشمل كافة الذين حضروا البرنامج التدريبي وهم المتدربون من أسر ذوي الإعاقة والمدرسين في مدارس ذوي الإعاقة (النور للمكفوفين - الأمل للصم والبكم - التربية الفكرية) وإخصائي رعاية ذوي الإعاقة في المؤسسات والجمعيات، وأخيراً الباحثون من طلاب الماجستير والدكتوراة، والراغبون بالعمل في مجال رعاية ذوي الإعاقة.

وتعد الفترة من بداية مارس 2012 حتى إقامة البرنامج هي الفترة التحضيرية للبرنامج ولإعداد الاستبيانات، أما 27- 28 مارس 2012 فهي الفترة التي تم فيها تطبيق الاستبيان.

6- عينة البحث وخصائصها

تعد عينة البحث الراهن عينة قصدية غير عشوائية، تم اختيار المفردات بنظام الحصر الشامل، بحيث شملت جميع المشاركين (المتدربون)، مع العلم بأن عدد الحاضرين تجاوز 300 متدرب، لكن رفض 100 متدرب الإجابة على أسئلة الاستبيان، نظراً لظروف متباينة، ووافق 200 متدرب، وبعد الانتهاء، استبعدت (48) استمارة لعدم استكمال الإجابة على جميع الأسئلة، وتم تحليل (152) استمارة استبيان، وأسفرت نتائج التحليل الإحصائي عن عدة خصائص للمتدربين تكشفها بيانات جدول (1) وتمثلت في:

1- بلغ عدد الذكور 34 متدرب بنسبة بلغت 4.22٪ من إجمالي العينة، بينما بلغ عدد الإناث 118 بنسبة 6.77٪.

2- فاق عدد المتدربين المقيمين في الريف (عدد 99 متدرب بنسبة 1.65٪) عدد المقيمين في الحضر (53 متدرب بنسبة 9.34٪).

3- بالنسبة للمستوى التعليمي للمتدربين جاء الحاصلين على مؤهل جامعي في المرتبة الأولى بنسبة 5.87٪ يليهم المؤهل فوق الجامعي بفارق كبير جداً بنسبة 6.8٪، وجاء في الترتيب الأخير المؤهلات المتوسطة بنسبة 9.3٪.

4- وفيما يخص طبيعة المهتمين بذوي الإعاقة (المتدربون) في البرنامج فقد تباينت حيث جاء في مقدمتهم العاملين في مجال الإعاقة (أخصائي رعاية ذوي الإعاقة) بنسبة 9.55٪، وتلاهم

الباحثون في الإعاقة بنسبة 6.33٪، وكانت أقل نسبة لآباء وأمهات ذوي الإعاقة بنسبة 5.10٪.

5 - النتيجة هنا أن عدد الإناث فاق عدد الذكور، وأن المقيمين بالريف يفوق المقيمين في الحضر، كما ترتفع نسبة المؤهلات الجامعية في العينة، وأخيراً فإن معظم المشاركين يعملون في مؤسسات رعاية ذوي الإعاقة. ويمكن الاستنتاج بأن الإناث أكثر اهتماماً من الذكور برعاية ذوي الإعاقة وفهم مختلف أبعاد الإعاقة كمشكلة اجتماعية.

جدول (1) يوضح خصائص عينة البحث

المؤهل التعليمي	النوع	النوع	العدد	محل الإقامة		الإجمالي	
				ريف	حضر		
مؤهل جامعي	ذكر	النوع	العدد	16	9	25	
			النسبة المئوية	64.0 %	36.0 %	100.0 %	
	أنثى		العدد	75	33	108	
			النسبة المئوية	69.4 %	30.6 %	100.0 %	
	الإجمالي		العدد	91	42	133	
			النسبة المئوية	68.4 %	31.6 %	100.0 %	
مؤهل فوق الجامعي	ذكر	النوع	العدد	1	7	8	
			النسبة المئوية	12.5 %	87.5 %	100.0 %	
	أنثى		العدد	3	2	5	
			النسبة المئوية	60.0 %	40.0 %	100.0 %	
	الإجمالي		العدد	4	9	13	
			النسبة المئوية	30.8 %	69.2 %	100.0 %	
مؤهل متوسط	ذكر	النوع	العدد	1	0	1	
			النسبة المئوية	100.0 %	.0 %	100.0 %	
	أنثى		العدد	3	2	5	
			النسبة المئوية	60.0%	40.0%	100.0 %	
	الإجمالي		العدد	4	2	6	
			النسبة المئوية	66.7 %	33.3 %	100.0 %	

ثانياً. نتائج البحث والتوصيات

1- وصف البرنامج التدريبي بجامعة المنوفية :

سبق إقامة البرنامج العديد من المراحل والخطوات التحضيرية، والتي بدأت من يناير 2012، واستمرت حتى بداية البرنامج وإقامة فعالياته، وإنهاءً بحفل الختام. مما يجب ذكره أن البرنامج وتم الاتفاق أن يكون عنوان البرنامج :

«البرنامج التدريبي الأول للمهتمين برعاية ذوي الإعاقة في محافظة المنوفية»

علماً بأن تنفيذ البرنامج وإقامته تم في الفترة من 27 - 28 مارس 2012، انطلاقاً مما يلي :

أ- مبادئ البرنامج التدريبي :

- إن الفرد هو المحور الأول في التنمية.
- لن تتحقق التنمية إلا برعاية جميع فئات المجتمع.
- يعد ذوي الإعاقة فئة اجتماعية، تعكس حالتهم ما يحققه المجتمع من تنمية أو تخلف.
- ب- أهداف البرنامج التدريبي :

- محاولة نشر الوعي بعوامل حدوث الإعاقة وأنواعها وسبل الحد من انتشارها.
- توعية أفراد المجتمع بمشاكل ذوي الإعاقة وسبل الحد منها.
- نشر الوعي بأسس وسبل الرعاية المتكاملة لذوي الإعاقة .
- تطوير مؤسسات رعاية ذوي الإعاقة بتدريب العاملين فيها على أسس الرعاية المتكاملة.
- توعية الآباء والأمهات بأسس الرعاية المتكاملة لأبنائهم من ذوي الإعاقة.
- تدريب الشباب الراغبين بالعمل في مجال رعاية ذوي الإعاقة.
- محاولة صياغة بعض الرؤى المستقبلية لرعاية ذوي الإعاقة.
- ج- أستهدف البرنامج الفئات التالية :

- العاملون في مؤسسات رعاية الإعاقة (جمعيات حكومية وأهلية - مدارس التربية والتعليم مؤسسات رعاية ذوي الإعاقة).

- الشباب المهتمون بالعمل في رعاية ذوي الإعاقة (أصدقاء/جلساء/أخصائي).
- أسر ذوي الإعاقة وبالأخص الآباء والأمهات.

د- شمل البرنامج محاضرات وورش عمل في المحاور التالية :

- الإرشاد النفسي لذوي الاحتياجات الخاصة.
- رياضة ذوي الاحتياجات الخاصة وترفيههم.
- الحقوق والتشريعات لذوي الاحتياجات الخاصة.
- أسس التنشئة الاجتماعية لذوي الاحتياجات الخاصة.
- التهيئة البيئية لذوي الاحتياجات الخاصة.
- الخدمة التطوعية لرعاية ذوي الاحتياجات الخاصة.
- سياسات الدمج لرعاية ذوي الاحتياجات الخاصة.
- دور الإعلام الموجهة في رعاية ذوي الاحتياجات الخاصة.
- الجوانب الطبية في تعريف ذوي الاحتياجات الخاصة وسبل رعايتهم.
- الجوانب الثقافية في رعاية ذوي الاحتياجات الخاصة.
- النظام الغذائي اللازم ذوي الاحتياجات الخاصة.
- هـ- كان للبرنامج قيم متوقعة :

نشر ثقافة التدريب والتطوير بين أفراد المجتمع وبالأخص الشباب الذين يعانون من البطالة ومحاولة تعبئتهم للعمل في رعاية ذوي الإعاقة (رفيق أو صديق أو جليس)، إلى جانب تنمية معارف أسر ذوي الإعاقة بالسبل العلمية لرعاية أبنائهم من ذوي الإعاقة .

و- مكان انعقاد البرنامج التدريبي :

أقيم البرنامج التدريبي في قاعة المؤتمرات الكبرى بمركز المعلومات - الدور الرابع - مقر جامعة المنوفية - مدينة شبين الكوم - محافظة المنوفية.

ي- فعاليات البرنامج التدريبي :

فعاليات اليوم الأول وبدأت بالتسجيل من الساعة التاسعة صباح يوم الثلاثاء الموافق 27 مارس 2012، صاحبها عرض فعاليات اللجان التحضيرية التي أجريت للإعداد للبرنامج، وذلك من خلال أجهزة العرض داخل قاعة المؤتمرات، ثم حفل الافتتاح والذي شمل القرآن الكريم وكلمات الضيوف، أعقبها تكريم المتميزين علمياً وثقافياً ورياضياً من ذوي الإعاقة، إلى جانب تكريم السادة رعاة البرنامج. ثم الانتقال إلى المحاضرات وورش التدريب في اليوم الأول.

فعاليات في اليوم الثاني بدأت بالتسجيل ثم الجلسة الأولى والتي شملت عرض برنامج عن دور

جمعية البسمة الخيرية في رعاية ذوي الإعاقة ، أعقبها باقي جلسات اليوم الثاني. وأختتم البرنامج بجلسة ختامية أعلنت فيها التوصيات وتسليم الشهادات للسادة المدربين وأخيراً تكريم أمهات ذوي الإعاقة .

ل- الإنجازات التي حققها البرنامج التدريبي :

- تنشيط دور الجامعة في نشر الوعي بقضايا ذوي الإعاقة وسبل رعايتهم في محافظة المنوفية
- البدء في بناء قاعدة بيانات عن ذوي الإعاقة في جامعة المنوفية
- السعي لتأسيس مركز لرعاية المكفوفين وذوي الإعاقة في جامعة المنوفية
- الدعوة إلى تأسيس الإتحاد الأقليمي الفرعي لذوي الإعاقة في محافظة المنوفية.
- قامت الجامعة بدور الراعي والوسيط بين الأفراد ورجال الأعمال والشركات والمؤسسات من جانب وبين وذوي الإعاقة من جانب آخر وذلك لتوفير الرعاية المتكاملة لهم.
- محاولة توفير فرص عمل للشباب بإعدادهم علمياً للعمل أصدقاء/جلساء لذوي الإعاقة.
- تكريم أسر ذوي الإعاقة وبالأخص الأمهات.
- تكريم المتميزين علمياً وثقافياً ورياضياً من ذوي الإعاقة.
- تصميم صفحة للبرنامج على الفيس بوك.
- نشر ثقافة التدريب من أجل التنمية والتطوير.

2- الاحتياجات التدريبية في مجال الإعاقة وفقاً لآراء المدربين :

أمكن تحليل المادة الميدانية التي جمعت من المدربين ، علماً بأن نتائج التحليل خرجت وفقاً لمتغيرات النوع - البيئة - مهنة المدرب - وذلك لمحاولة تحقيق أهداف البحث في الكشف عن مدى نجاح البرنامج التدريبي من جانب واستقراء الاحتياجات التدريبية للمشاركين من جانب ثانٍ ، ورسم خريطة بالاحتياجات وفقاً لأولويات كل منها من جانب ثالث. ولدراسة الفروق بحسب خصائص المدربين تم استخدام مربع كاي ، وأسفر التحليل الإحصائي عن النتائج التالية :

- لقد نجحت الجامعة في أداء دورها المجتمعي ، والدليل على ذلك أعداد المشاركين (152متدرب) خلال يومي البرنامج ، بل وحرصهم على الاستمرار في حضور جلسات البرنامج ، وهي النتيجة التي تدلل على تواصل الجامعة الواضح مع المؤسسات المهمة بذوي الإعاقة.

- تكشف النتائج الواردة في الجداول (2و3و4) نجاح البرنامج التدريبي الذي عقد بجامعة

المنوفية، والدليل على ذلك عدم وجود فروق دالة إحصائية في إستجابات المتدربين، وفقاً لمتغيرات النوع (ذكور- إناث) والبيئة (ريف- حضر) والمهتمين بذوي الإعاقة (أخصائي- باحث- والدي ذوي الإعاقة) بشأن الاستمرار في إقامة المزيد من الدورات التدريبية في مجال الإعاقة.

- تؤكد النتائج الواردة في الجداول (2و3و4) أن نشر الوعي بالرعاية المتكاملة لذوي الإعاقة مطلب مُلح وضروري لكل فئات المجتمع، كما أنه حاجة ماسة للمهتمين بذوي الإعاقة، والتوصية هنا بضرورة الاستمرار في عقد دورات لتنمية مهارات المهتمين بذوي الإعاقة.
- تدلل نتائج الجداول (2و3و4) على غيبة وعي أخصائي ذوي الإعاقة والباحثين وأسر ذوي الإعاقة بأسس الرعاية السليمة المتكاملة لذوي الإعاقة. كما تعد شاهداً على معاناة ذوي الإعاقة من غيبة وعي المحيطين بهم باحتياجاتهم وبمشاكلهم ومتطلباتهم.
- تبين النتائج أنه على الرغم من تباين الخصائص الاجتماعية للمتدربين، إلا أنهم اتفقوا على ترتيب واحد للموضوعات التدريبية وفقاً لأهميتها لهم من جانب، ولذوي الإعاقة من جانب آخر، بحيث جاء في الترتيب الأول ثم عقد دورات تدريبية في الإرشاد النفسي لذوي الإعاقة وثانياً الخدمات الطبية، وثالثاً دورات في رعاية ذوي الأمراض العصبية (كمرضى السرطان)، ورابعاً دورات في تأهيل ذوي الإعاقة البصرية، وخامساً دورات في مشاكل النطق والكلام وسادساً في الإعاقة السمعية، سابعاً دورات في التخاطب، ثم ثامناً دورات في الرعاية الاجتماعية لذوي الإعاقة، وتاسعاً دورات تدريبية في أسس رعاية ذوي الإعاقة العقلية، وعاشراً دورات تدريبية في الأسس التربوية لتعليم ذوي الإعاقة، وحادي عشر دورات في رعاية كبار السن من ذوي الإعاقة، وثاني عشر دورات في التهيئة البيئية لذوي الإعاقة، والثالث عشر دورات في النظام الغذائي لذوي الإعاقة، أما الرابع عشر فدورات في رعاية ذوي الإعاقة الحركية، أما الخامس عشر فدورات في رعاية ذوي الأمراض المزمنة، والسادس عشر دورات في رعاية ذوي الأمراض المعدية، وجاء في الترتيب السابع عشر عقد دورات تدريبية في تأهيل ذوي الإعاقة رياضياً، وفي الترتيب الثامن عشر الدعوة لإقامة دورات تدريبية في دور الإعلام في طرح قضايا ذوي الإعاقة وسبل رعايتهم، أما الترتيب التاسع عشر فاتفقوا على عقد دورات تدريبية في الخدمة التطوعية لرعاية ذوي الإعاقة، أما المرتبة العشرون فالتأكيد على تنفيذ دورات في

الجوانب الثقافية لرعاية ذوي الإعاقة، وجاء في المرتبة الحادية والعشرين إقامة دورات تدريبية في سياسات دمج ذوي الإعاقة، وأخيراً جاءت الرغبة في إقامة دورات تدريبية في التشريعات والقوانين الخاصة بذوي الإعاقة في المرتبة الثانية والعشرون والأخيرة في ترتيب أولويات الدورات التدريبية التي اتفق المدربون على أهميتها لتوعيتهم بسبل الرعاية المتكاملة لذوي الإعاقة، بل وللعمل في مختلف المؤسسات الاجتماعية والتعليمية التي ترمى تلك الفئة الاجتماعية.

- إن المجتمع يعاني غيبة الوعي بمشكلة الإعاقة وبسبل رعاية ذوي الإعاقة، ونتائج البحث الراهن أكبر شاهد على هذا، فنجاح الواردة من على الرغم من أن الترتيب السابق للدورات يعكس أهمية إقامتها، إلا أنه يكشف عن غيبة الوعي المجتمعي بالكثير وجود أولويات عند المتدربين يرغبون في تنمية مهاراتهم فيها بل وتزويدهم بالمعارف عنها، بحيث جاء إقامة دورات في الرعاية النفسية وتعديل السلوك لذوي الإعاقة، إلى جانب الرعاية الطبية، ثم رعاية المصابين بأمراض عصبية مثل السرطان، ثم تأهيل ذوي الإعاقة البصرية للعيش الآمن في الحياة في مقدمة الأولويات التدريبية، تلاها إقامة دورات في مشاكل النطق والكلام والإعاقة السمعية والعقلية، تلاهما التأكيد على إقامة دورات في التوعية بسبل الرعاية الاجتماعية لذوي الإعاقة، مما يدل على غيبة الوعي بالرعاية السليمة لذوي الإعاقين السمعية والعقلية وكذلك بالتعامل والتفاعل الاجتماعي الإيجابي مع مختلف أنواع المصابين بالإعاقة، وجاء في المنطقة الأوسط من الأولويات إقامة دورات في التوعية بالرعاية التربوية والغذائية والبيئية لذوي الإعاقة، ثم التأكيد على أهمية توفير دورات تدريبية في رعاية ذوي الإعاقة الحركية والمصابين بأمراض مزمنة ومعدية، ثم الاهتمام بتأهيل ذوي الإعاقة رياضياً وإعلامياً، وجاءت الرغبة في إقامة دورات بشأن أسس الخدمة التطوعية والرعاية الثقافية وسياسات الدمج والتشريعات الخاصة بذوي الإعاقة في نهاية الأولويات

3- صياغة النتائج والتوصيات:

- أ- كشفت النتائج عن عدة حقائق هي:
- إن جامعة المنوفية نجحت من خلال إقامة البرنامج التدريبي الأول للمهتمين بذوي الإعاقة في خدمة المجتمع ومشاركة وتنمية البيئة وأفرادها.

- نجحت جامعة المنوفية في استخدام الأسلوب العلمي (البرنامج التدريبي) في نشر الوعي بالإعاقة كمشكلة اجتماعية وبذوي الإعاقة كفئة تعاني من التهميش.
- نجح البرنامج التدريبي في تحقيق أهدافه التي أقيم لأجلها وتبين ذلك من التزام المتدربين بالحضور طيلة يومي البرنامج.
- تبين غيبة وعي أخصائي ذوي الإعاقة والباحثين وأسر ذوي الإعاقة بأسس الرعاية المتكاملة لذوي الإعاقة.
- اتضح أن ذوي الإعاقة يعيشون المعاناة من غيبة وعي المحيطين بهم باحتياجاتهم وبمشاكلهم ومتطلباتهم.
- هناك استعداد ملموس لدى المهتمين بذوي الإعاقة (الأخصائي -الباحث - الأسر) لتلقي المزيد من الدورات التدريبية في الرعاية المتكاملة لذوي الإعاقة.
- تبين وجود أولويات تدريبية لموضوعات الرعاية النفسية والطبية لذوي الإعاقة والأمراض العصرية والإعاقات البصرية والسمعية والعقلية والحركية وكبار السن من ذوي الإعاقة، تلاهم الرغبة في تلقي التدريب على أسس الرعاية الاجتماعية والتربوية والبيئية والغذائية، وسبل رعاية المرضى منهم بأمراض مزمنة ومعدية، إلى جانب الرعاية الرياضية، وسبل توظيف الإعلام لنشر الوعي برعايتهم، وأخيراً في إقامة دورات بشأن الخدمة التطوعية والرعاية الثقافية وسياسات الدمج لذوي الإعاقة.
- بالتدريب والتأهيل ونشر سبل الرعاية المتكاملة لذوي الإعاقة، يمكن فتح مجالات عمل للشباب ممن يرغبون بالعمل رفقاء/ جلساء لذوي الإعاقة.
- تبين أن الجهل بمشكلة الإعاقة وبسبل الرعاية المتكاملة لذوي الإعاقة هي التحديات والمعوقات الفعلية لذوي الإعاقة في المجتمع، لذا فإن فهمهم والوعي بهم مقدمات أساسية للقضاء على مشاكلهم ودمجهم بسهولة مع أفراد المجتمع.
- ب- التوصيات والرؤى المستقبلية:
 - دعوة الجامعة للإستمرار في عقد المزيد من الدورات التدريبية في مجال الإعاقة كجزء من دورها في خدمة المجتمع وفي نشر الوعي بتلك المشكلة وبسبل تأهيل ذوي الإعاقة والمهتمين بهم.
 - نوصي بضرورة البدء بدورات تدريبية في أسس الرعاية النفسية والطبية والاجتماعية لذوي

الإعاقة، يليها دورات في رعاية ذوي الإعاقة البصرية والسمعية والعقلية والحركية، ثم عقد دورات في أسس الرعاية التربوية والبيئية والغذائية لذوي الإعاقة.

- نوصي بإقامة دورات تدريبية في سبل رعاية المرضى بأمراض مزمنة ومعدية، وأسس الرعاية الرياضية، وسبل توظيف الإعلام لنشر الوعي برعاية ذوي الإعاقة.
- نوصي بإقامة دورات تدريبية بشأن الخدمة التطوعية والرعاية الثقافية وسياسات الدمج لذوي الإعاقة.

- نوصي بضرورة الإستمرار في نشر ثقافة التدريب بوصفة وسيلة لنشر الوعي بمشكلة الإعاقة وبسبل رعاية ذوي الإعاقة، وآلية لتأهيل من يرغب بالعمل في مجال الإعاقة.

خاتمة

مما لا شك فيه أن الجامعة بصفتها أحد مؤسسات التعليم العالي منوطة بدور مجتمعي مهم ومؤثر، في تسليط الضوء على مشاكل المجتمع وفي نشر الوعي بسبل حلها والحد من انتشارها، وهذا ما تحقق في البرنامج التدريبي الأول للمهتمين بذوي الإعاقة في محافظة المنوفية، وكان للنجاح مؤشرات جاء في مقدمتها ارتفاع عدد المتدربين من الأخصائيين والباحثين وأسر ذوي الإعاقة ومن حرصهم على حضور يومي التدريب، بل والإجابة على استمارة الاستبيان، مما كان لذلك الأثر في الوقوف على الموضوعات ذات الأولوية في الوقت الحالي لتدريب المهتمين عليها، وهي نفسها الموضوعات التي تعكس الاحتياج والمشكلة في رعاية ذوي الإعاقة، كما تعد البداية لإقامة المزيد من الدورات التدريبية، ونشر ثقافة الدمج المجتمعي لذوي الإعاقة.

المراجع

أولاً- مراجع باللغة العربية

- 1- أحمد زكي بدوي، معجم مصطلحات الرعاية والتنمية الاجتماعية، القاهرة، دار الكتاب المصري، 1982.
- 2- إقبال محمد بشير وإقبال إبراهيم مخلوف، الرعاية الطبية والصحية ودور الخدمة الاجتماعية، الإسكندرية، المكتب الجامعي الحديث، بدون سنة.
- 3- الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء، توزيع الإعاقة من المصريين حسب فئات السن والنوع، النتائج النهائية، القاهرة، 1998.
- 4- رمضان محمد القذافي، سيكولوجية الإعاقة، ليبيا، الجامعة المفتوحة، 1993.
- 5- ستيفان شوفالييه وكريستيان شوفيري، معجم بيير بورديو، ترجمة الزهرة إبراهيم، على مولا للدراسات والنشر والتوزيع، دمشق، 2013.
- 6- السيد على شتا، نظرية علم الاجتماع، الإسكندرية، مطبعة الإشعاع الفنية، 1997.
- 7- عبد الله محمد عبد الرحمن، سياسات الرعاية الاجتماعية للمعوقين في المجتمعات النامية، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية، 1995.
- 8- فتحى السيد عبد الرحيم، قضايا ومشكلات في سيكولوجية الإعاقة ورعاية المعاقين، النظرية والتطبيق، الطبعة الثالثة، القاهرة، دار القلم للنشر والتوزيع، 1999.
- 9- معن خليل العمر، معجم علم الاجتماع المعاصر، عمان، دار الشروق للنشر والتوزيع، 2000.
- 10- معهد التخطيط القومي، الإعاقة والتنمية في مصر، سلسلة قضايا التخطيط والتنمية، رقم 134، يونيو، 2000.
- 11- الموقع الرسمي لجامعة المنوفية، متاح على : <http://ar/Home/eg.edu.menofia.mu/>

ثانياً: مراجع باللغة الإنجليزية

- 1 -Jane C. Ollenburger and Helen A. Moore، A Sociology of Woman، the Intersection of Patriarchy، Capitalism and Colonization، New Jersey prentice hall، 1992، P. 11
- 2 - John Bartholomew and son limited، Webster`s Encyclopedic Unabridged dictionary on the English language، New York، Dilithium press، Ital، 1989.
- 3 - Tony Byrne and Colin F. Padfield، Social Service، Made Simple، London، Heinemann، third ed.، 1989، P. 104.
- 4 -Warren W. Willingham and Others، testing handicapped people، Boston، Allyn and bacon، Inc.، 2000، P. 18.

جداول الدراسة الميدانية

جدول (2) الفروق في استجابات المتدربين بحسب خاصية النوع

م	العبارة	النوع	درجة الموافقة				الوزن النسبي	مستوى الموافقة	الترتيب	قيمة كا ²	مستوى الدلالة
			غير موافق	إلى حد ما	موافق	الجملة					
1	دورات تدريبية في الإرشاد النفسي لذوي الإعاقة	ذكر	0	1	33	34	2. 9276	جيدة	1	1.373(a)	. 503 غ دالة
			% 0	% 2.9	% 97.1	100.0 %					
		أنثى	4	2	112	118					
			% 3.4	% 1.7	% 94.9	100.0 %					
		الإجمالي	4	3	145	152					
			% 2.6	% 2.0	% 95.4	100.0 %					
2	دورات تدريبية في التشريعات والقوانين الخاصة بذوي الإعاقة	ذكر	2	15	17	34	2. 4079	جيدة	22	1. 763	. 414
			% 5.9	% 44.1	% 50.0	100.0 %					
		أنثى	15	41	62	118					
			% 12.7	% 34.7	% 52.5	100.0 %					
		الإجمالي	17	56	79	152					
			% 11.2	% 36.8	% 52.0	100.0 %					
3	دورات تدريبية في الجوانب الاجتماعية لرعاية ذوي الإعاقة	ذكر	1	2	31	34	2. 7500	قوية	8	2. 988(a)	. 224
			% 2.9	% 5.9	% 91.2	100.0 %					
		أنثى	8	18	92	118					
			% 6.8	% 15.3	% 78.0	100.0 %					
		الإجمالي	9	20	123	152					
			% 5.9	% 13.2	% 80.9	100.0 %					
4	دورات تدريبية في التهيئة البيئية لذوي الإعاقة	ذكر	34	27	6	1	2. 7039	جيدة	12	. 539(a)	. 764
			% 100.0	% 79.4	% 17.6	2.9 %					
		أنثى	118	87	25	6					
			% 100.0	% 73.7	% 21.2	5.1 %					
		الإجمالي	152	114	31	7					
			% 100.0	% 75.0	% 20.4	4.6 %					

. 138	3. 960(a)	20	شعبة	2. 5921	34	27	6	1	ك	ذكر	دورات تدريبية في الجوانب الثقافية لرعاية ذوي الإعاقة	5
					100. 0 %	79. 4 %	17. 6 %	2. 9 %	%			
					118	72	38	8	ك	أنثى		
					100. 0 %	61. 0 %	32. 2 %	6. 8 %	%			
					152	99	44	9	ك	الإجمالي		
					100. 0 %	65. 1 %	28. 9 %	5. 9 %	%			
. 121	4. 228(a)	2	شعبة	2. 8355	34	28	6	0	ك	ذكر	دورات تدريبية في الخدمات الطبية لذوي الإعاقة	6
					100. 0 %	82. 4 %	17. 6 %	0 %	%			
					118	104	9	5	ك	أنثى		
					100. 0 %	88. 1 %	7. 6 %	4. 2 %	%			
					152	132	15	5	ك	الإجمالي		
					100. 0 %	86. 8 %	9. 9 %	3. 3 %	%			
. 084	4. 953(a)	17	شعبة	2. 6316	34	21	13	0	ك	ذكر	دورات تدريبية في رياضة ذوي الإعاقة	7
					100. 0 %	61. 8 %	38. 2 %	. 0 %	%			
					118	83	27	8	ك	أنثى		
					100. 0 %	70. 3 %	22. 9 %	6. 8 %	%			
					152	104	40	8	ك	الإجمالي		
					100. 0 %	68. 4 %	26. 3 %	5. 3 %	%			
. 780	. 496(a)	18	شعبة	2. 6118	34	24	8		ك	ذكر	دورات تدريبية في دور الإعلام في طرح قضايا ذوي الإعاقة وسبل رعايتهم	8
					100. 0 %	70. 6 %	23. 5 %	5. 9 %	%			
					118	77	35	6	ك	أنثى		
					100. 0 %	65. 3 %	29. 7 %	5. 1 %	%			
					152	101	43	8	ك	الإجمالي		
					100. 0 %	66. 4 %	28. 3 %	5. 3 %	%			
. 218	3. 043	10	شعبة	2. 7434	34	30	4	0	ك	ذكر	دورات تدريبية في السبل التربوية والتعليمية لرعاية ذوي الإعاقة	9
					100. 0 %	88. 2 %	11. 8 %	. 0 %	%			
					118	91	19	8	ك	أنثى		
					100. 0 %	77. 1 %	16. 1 %	6. 8 %	%			

					152	121	23	8	ك	الإجمالي		
					100. 0 %	79. 6 %	15. 1 %	5. 3 %	%			
. 179	3. 446(a)	21	قوية	2. 5658	34	23	11	0	ك	ذكر	دورات تدريبية في سياسات دمج ذوي الإعاقة	10
					100. 0 %	67. 6 %	32. 4 %	. 0 %	%			
					118	74	33	11	ك	أنثى		
					100. 0 %	62. 7 %	28. 0 %	9. 3 %	%			
					152	97	44	11	ك	الإجمالي		
					100. 0 %	63. 8 %	28. 9 %	7. 2 %	%			
. 527	1. 280(a)	19	قوية	2. 6053	34	25	8	1	ك	ذكر	دورات تدريبية في الخدمة التطوعية لرعاية ذوي الإعاقة	11
					100. 0 %	73. 5 %	23. 5 %	2. 9 %	%			
					118	77	32	9	ك	أنثى		
					100. 0 %	65. 3 %	27. 1 %	7. 6 %	%			
					152	102	40	10	ك	الإجمالي		
					100. 0 %	67. 1 %	26. 3 %	6. 6 %	%			

تابع جدول (2) الفروق في استجابات المتدربين بحسب خاصية النوع

م	العبارة	النوع	درجة الموافقة				الوزن النسبي	مستوى الموافقة	الترتيب	قيمة ك ²	مستوى الدلالة
			غير موافق	إلى حد ما	موافق	الجملة					
12	دورات تدريبية في النظام الغذائي لذوي الإعاقة	ذكر	1	8	25	34	2. 6711	3	13	1. 741(a)	. 419
			2.9 %	23.5 %	73.5 %	100.0 %					
		أنثى	10	20	88	118					
			8.5 %	16.9 %	74.6 %	100.0 %					
		الإجمالي	11	28	113	152					
			7.2 %	18.4 %	74.3 %	100.0 %					
13	دورات تدريبية في رعاية ذوي الإعاقة	ذكر	1	4	29	34	2. 7566	6	6	. 686(a)	. 710
			2.9 %	11.8 %	85.3 %	100.0 %					

					118	94	17	7	ك	أنثى	السمعية			
					100.0 %	79.7 %	14.4 %	5.9 %	%					
					152	123	21	8	ك	الإجمالي				
					100.0 %	80.9 %	13.8 %	5.3 %	%					
. 688	748(a)	9	قوية	2. 7500	34	28	5	1	ك	ذكر	دورات تدريبية في رعاية ذوي الإعاقة العقلية	14		
					100.0 %	82.4 %	14.7 %	2.9 %	%					
					118	95	15	8	ك	أنثى				
					100.0 %	80.5 %	12.7 %	6.8 %	%					
					152	123	20	9	ك	الإجمالي				
					100.0 %	80.9 %	13.2 %	5.9 %	%					
. 062	5. 555(a)	14	قوية	2. 6711	34	23	10	1	ك	ذكر	دورات تدريبية في رعاية ذوي الإعاقة الحركية	15		
					100.0 %	67.6 %	29.4 %	2.9 %	%					
					118	91	16	11	ك	أنثى				
					100.0 %	77.1 %	13.6 %	9.3 %	%					
					152	114	26	12	ك	الإجمالي				
					100.0 %	75.0 %	17.1 %	7.9 %	%					
. 241	2. 842(a)	15	قوية	2. 6645	34	21	10	3	ك	ذكر	دورات تدريبية في رعاية ذوي الأمراض المزمنة	16		
					100.0 %	61.8 %	29.4 %	8.8 %	%					
					118	90	21	7	ك	أنثى				
					100.0 %	76.3 %	17.8 %	5.9 %	%					
					152	111	31	10	ك	الإجمالي				
					100.0 %	73.0 %	20.4 %	6.6 %	%					
. 712	.	16	قوية	2.	34	25	7	2	ك	ذكر		17		

680(a)				6579	100. 0 %	73. 5 %	20. 6 %	5. 9 %	%	دورات تدريبية في رعاية ذوي الأمراض المعدية	
					118	88	19	11	ك		
					100. 0 %	74. 6 %	16. 1 %	9. 3 %	%		
					152	113	26	13	ك		
					100. 0 %	74. 3 %	17. 1 %	8. 6 %	%		
. 093	4. 745(a)	7	قوية	2. 7566	34	23	9	2	ك	دورات تدريبية في التخاطب	18
					100. 0 %	67. 6 %	26. 5 %	5. 9 %	%		
					118	99	14	5	ك		
					100. 0 %	83. 9 %	11. 9 %	4. 2 %	%		
					152	122	23	7	ك		
					100. 0 %	80. 3 %	15. 1 %	4. 6 %	%		
. 472	1. 503(a)	5	قوية	2. 7697	34	28	6	0	ك	دورات تدريبية في صعوبات النطق والكلام	19
					100. 0 %	82. 4 %	17. 6 %	. 0 %	%		
					118	94	19	5	ك		
					100. 0 %	79. 7 %	16. 1 %	4. 2 %	%		
					152	122	25	5	ك		
					100. 0 %	80. 3 %	16. 4 %	3. 3 %	%		
. 643	884(a)	4	قوية	2. 7763	34	29	4	1	ك	دورات تأهيلية لذوي الإعاقة البصرية	20
					100. 0 %	85. 3 %	11. 8 %	2. 9 %	%		
					118	93	22	3	ك		
					100. 0 %	78. 8 %	18. 6 %	2. 5 %	%		
					152	122	26	4	ك		

					100.0 %	80.3 %	17.1 %	2.6 %	%			
					34	28	5	1	ك	ذكر		
					100.0 %	82.4 %	14.7 %	2.9 %	%			
					118	93	18	7	ك	أنثى		
					100.0 %	78.8 %	15.3 %	5.9 %	%			
					152	121	23	8	ك	الإجمالي		
					100.0 %	79.6 %	15.1 %	5.3 %	%			
21	دورات تدريبية في رعاية لكبار السن من ذوي الإعاقة											
					34	27	7	0	ك	ذكر		
					100.0 %	79.4 %	20.6 %	.0 %	%			
					118	104	10	4	ك	أنثى		
					100.0 %	88.1 %	8.5 %	3.4 %	%			
					152	131	17	4	ك	الإجمالي		
					100.0 %	86.2 %	11.2 %	2.6 %	%			
22	دورات تدريبية في رعاية ذوي الأمراض العصبية (مثل مرضى السرطان)											

جدول (3) الفروق في استجابات المتدربين بحسب خاصية البيئة

م	العبارة	البيئة	درجة الموافقة				الوزن النسبي	مستوى الموافقة	الترتيب	قيمة كا ²	مستوى الدلالة
			غير موافق	إلى حد ما	موافق	الجملة					
1	دورات تدريبية في الإرشاد النفسي لذوي الإعاقة	ريف	2	1	96	99	2.9276	3.3	1	1.813(a)	.404
			2.0 %	1.0 %	97.0 %	100.0 %					
		حضر	2	2	49	53					
			3.8 %	3.8 %	92.5 %	100.0 %					
		الإجمالي	4	3	145	152					
			2.6 %	2.0 %	95.4 %	100.0 %					
2	دورات	ريف	8	35	56	99	2.4079	3.3	22	3.768(a)	.152
			8.1 %	35.4 %	56.6 %	100.0 %					

					53	23	21	9	ك	حضر	تدريبية في التشريعات والقوانين الخاصة بذوي الإعاقة	
					100.0 %	43.4 %	39.6 %	17.0 %	%			
					152	79	56	17	ك	الإجمالي		
					100.0 %	52.0 %	36.8 %	11.2 %	%			
. 822	392(a)	8	قوية	2. 7500	99	81	13	5	ك	ريف	دورات تدريبية في الجوانب الاجتماعية لرعاية ذوي الإعاقة	3
					100.0 %	81.8 %	13.1 %	5.1 %	%			
					53	42	7	4	ك	حضر		
					100.0 %	79.2 %	13.2 %	7.5 %	%			
					152	123	20	9	ك	الإجمالي		
					100.0 %	80.9 %	13.2 %	5.9 %	%			
. 894	224(a)	12	قوية	2. 7039	99	75	20	4	ك	ريف	دورات تدريبية في التهيئة البيئية لذوي الإعاقة	4
					100.0 %	75.8 %	20.2 %	4.0 %	%			
					53	39	11	3	ك	حضر		
					100.0 %	73.6 %	20.8 %	5.7 %	%			
					152	114	31	7	ك	الإجمالي		
					100.0 %	75.0 %	20.4 %	4.6 %	%			
. 775	509(a)	20	قوية	2. 5921	99	66	28	5	ك	ريف	دورات تدريبية في الجوانب الثقافية لرعاية ذوي الإعاقة	5
					100.0 %	66.7 %	28.3 %	5.1 %	%			
					53	33	16	4	ك	حضر		
					100.0 %	62.3 %	30.2 %	7.5 %	%			
					152	99	44	9	ك	الإجمالي		
					100.0 %	65.1 %	28.9 %	5.9 %	%			
. 964	074(a)	2	قوية	2. 8355	99	86	10	3	ك	ريف	دورات تدريبية في الخدمات الطبية لذوي الإعاقة	6
					100.0 %	86.9 %	10.1 %	3.0 %	%			
					53	46	5	2	ك	حضر		
					100.0 %	86.8 %	9.4 %	3.8 %	%			
					152	132	15	5	ك	الإجمالي		
					100.0 %	86.8 %	9.9 %	3.3 %	%			

. 160	3. 669(a)	17	٣٦	2. 6316	99	67	29	3	ك	ريف	دورات تدريبية في رياضة ذوي الإعاقة	7
					100.0 %	67.7 %	29.3 %	3.0 %	%			
					53	37	11	5	ك	حضر		
					100.0 %	69.8 %	20.8 %	9.4 %	%			
					152	104	40	8	ك	الإجمالي		
					100.0 %	68.4 %	26.3 %	5.3 %	%			
. 136	3. 984(a)	18	٣٦	2. 6118	99	62	33	4	ك	ريف	دورات تدريبية في دور الإعلام في طرح قضايا ذوي الإعاقة وسبل رعايتهم	8
					100.0 %	62.6 %	33.3 %	4.0 %	%			
					53	39	10	4	ك	حضر		
					100.0 %	73.6 %	18.9 %	7.5 %	%			
					152	101	43	8	ك	الإجمالي		
					100.0 %	66.4 %	28.3 %	5.3 %	%			
. 987	. 026(a)	10	٣٦	2. 7434	99	79	15	5	ك	ريف	دورات تدريبية في السبل التربوية والتعليمية لرعاية ذوي الإعاقة	9
					100.0 %	79.8 %	15.2 %	5.1 %	%			
					53	42	8	3	ك	حضر		
					100.0 %	79.2 %	15.1 %	5.7 %	%			
					152	121	23	8	ك	الإجمالي		
					100.0 %	79.6 %	15.1 %	5.3 %	%			
. 679	. 775(a)	21	٣٦	2. 5658	99	61	31	7	ك	ريف	دورات تدريبية في سياسات دمج ذوي الإعاقة	10
					100.0 %	61.6 %	31.3 %	7.1 %	%			
					53	36	13	4	ك	حضر		
					100.0 %	67.9 %	24.5 %	7.5 %	%			
					152	97	44	11	ك	الإجمالي		
					100.0 %	63.8 %	28.9 %	7.2 %	%			
. 050	5. 984(a)	19	٣٦	2. 6053	99	70	26	3	ك	ريف	دورات تدريبية في الخدمة التطوعية لرعاية ذوي الإعاقة	11
					100.0 %	70.7 %	26.3 %	3.0 %	%			
					53	32	14	7	ك	حضر		
					100.0 %	60.4 %	26.4 %	13.2 %	%			

					152	102	40	10	ك	الإجمالي		
					100.0 %	67.1 %	26.3 %	6.6 %	%			

تابع جدول (3) الفروق استجابات المتدربين بحسب خاصية البيئة

م	العبارة	البيئة	درجة الموافقة				الوزن النسبي	مستوى الموافقة	الترتيب	قيمة كا ²	مستوى الدلالة
			غير موافق	الي حد ما	موافق	الجملة					
12	دورات تدريبية في النظام الغذائي لذوي الإعاقة	ريف	ك	6	16	77	99	2.6711	13	1.780(a)	.411
			%	6.1 %	16.2	77.8	100.0				
		حضر	ك	5	12	36	53				
			%	9.4 %	22.6	67.9	100.0				
		الإجمالي	ك	11	28	113	152				
			%	7.2 %	18.4	74.3	100.0				
13	دورات تدريبية في رعاية ذوي الإعاقة	ريف	ك	4	13	82	99	2.7566	6	1.030(a)	.597
			%	4.0 %	13.1	82.8	100.0				
		حضر	ك	4	8	41	53				
			%	7.5 %	15.1	77.4	100.0				
		الإجمالي	ك	8	21	123	152				
			%	5.3 %	13.8	80.9	100.0				
14	دورات تدريبية في رعاية ذوي الإعاقة	ريف	ك	5	14	80	99	2.7500	9	.573(a)	.751
			%	5.1 %	14.1	80.8	100.0				
		حضر	ك	4	6	43	53				
			%	7.5 %	11.3	81.1	100.0				
		الإجمالي	ك	9	20	123	152				
			%	5.9 %	13.2	80.9	100.0				
15	دورات تدريبية في رعاية ذوي الإعاقة الحركية	ريف	ك	7	13	79	99	2.6711	14	3.737(a)	.154
			%	7.1 %	13.1	79.8	100.0				
		حضر	ك	5	13	35	53				
			%	9.4 %	24.5	66.0	100.0				
		الإجمالي	ك	12	26	114	152				
			%	7.9 %	17.1	75.0	100.0				
16	دورات تدريبية في رعاية ذوي الأمراض المزمنة	ريف	ك	6	21	72	99	2.6645	15	212(a)	.899
			%	6.1 %	21.2	72.7	100.0				
		حضر	ك	4	10	39	53				
			%	7.5 %	18.9	73.6	100.0				
		الإجمالي	ك	10	31	111	152				
			%	6.6 %	20.4	73.0	100.0				
17	دورات تدريبية في رعاية ذوي الأمراض	ريف	ك	9	18	72	99	2.6579	16	388(a)	.824
			%	9.1 %	18.2	72.7	100.0				
		حضر	ك	4	8	41	53				
			%	7.5 %	15.1	77.4	100.0				
		الإجمالي	ك	13	26	113	152				
			%	8.6 %	17.1	74.3	100.0				
18		ريف	ك	4	16	79	99	2.7566	7	.	.817

	403(a)				100.0	79.8	16.2	4.0 %	%	دورات تدريبية في التخاطب	
					53	43	7	3	ك		
					100.0	81.1	13.2	5.7 %	%		
					152	122	23	7	ك		
					100.0	80.3	15.1	4.6 %	%	الإجمالي	
					99	79	17	3	ك		
					100.0	79.8	17.2	3.0 %	%		
					53	43	8	2	ك		
. 925	156(a)	5	٣	2. 7697	100.0	81.1	15.1	3.8 %	%	دورات تدريبية في صعوبات النطق والكلام	19
					152	122	25	5	ك		
					100.0	80.3	16.4	3.3 %	%		
					100.0	80.3	16.4	3.3 %	%		
					99	80	17	2	ك	دورات تأهيلية لذوي الإعاقة البصرية	20
					100.0	80.8	17.2	2.0 %	%		
					53	42	9	2	ك		
					100.0	79.2	17.0	3.8 %	%		
. 813	415(a)	4	٣	2. 7763	152	122	26	4	ك	الإجمالي	
					100.0	80.3	17.1	2.6 %	%		
					99	80	15	4	ك		
					100.0	80.8	15.2	4.0 %	%		
					53	41	8	4	ك	دورات تدريبية في رعاية لكبار السن من	21
					100.0	77.4	15.1	7.5 %	%		
					152	121	23	8	ك		
					100.0	79.6	15.1	5.3 %	%		
					99	87	11	1	ك	دورات تدريبية في رعاية ذوي الأمراض	22
					100.0	87.9	11.1	1.0 %	%		
					53	44	6	3	ك		
					100.0	83.0	11.3	5.7 %	%		
. 231	2. 933(a)	3	٣	2. 8355	152	131	17	4	ك	الإجمالي	
					100.0	86.2	11.2	2.6 %	%		

جدول (4) الفروق في استجابات المتدربين بحسب خاصية المهتمين بذوي الإعاقة

م	العبارة	المهتمين بذوي الإعاقة	درجة الموافقة				الوزن النسبي	مستوى الموافقة	الترتيب	قيمة كا ²	مستوى الدلالة
			غير موافق	الي حد ما	موافق	الجملة					
1	دورات تدريبية في الإرشاد النفسي لذوي الإعاقة	أخصائي رعاية ذوي الإعاقة	ك	2	2	81	85	2. 9276	1	1. 293(a)	. 863
			%	2.4 %	2.4 %	95.3	100.0				
		باحث في الإعاقة		1	1	49	51				
				2.0 %	2.0 %	96.1	100.0				
		والدي ذوي الإعاقة	ك	1	0	15	16				
			%	6.3 %	0.0 %	93.8	100.0				
2	دورات تدريبية في التشريعات والقوانين الخاصة بذوي الإعاقة	أخصائي رعاية ذوي الإعاقة	ك	8	32	45	85	2. 4079	22	1. 183(a)	. 881
			%	9.4 %	37.6 %	52.9	100.0				
		باحث في الإعاقة		7	17	27	51				
				13.7 %	33.3 %	52.9	100.0				
		والدي ذوي الإعاقة	ك	2	7	7	16				
			%	2.6 %	2.0 %	95.4	100.0				

					100.0	43.8	43.8	12.5	%	الإعاقة		
					152	79	56	17	ك	الإجمالي		
					100.0	52.0	36.8	11.2	%			
.097	7. 863(a)	8	قوية	2. 7500	85	72	11	2	ك	أخصائي رعاية	3	دورات تدريبية في الجوانب الاجتماعية لرعاية ذوي الإعاقة
					100.0	84.7	12.9	2.4	%	ذوي الإعاقة		
					51	37	9	5		باحث في		
					100.0	72.5	17.6	9.8	%	الحملة		
					16	14	0	2	ك	والدي ذوي		
					100.0	87.5	.0	12.5	%	الحملة		
					152	123	20	9	ك	الإجمالي		
					100.0	80.9	13.2	5.9	%			
.646	2. 495(a)	12	قوية	2. 7039	85	64	18	3	ك	أخصائي رعاية	4	دورات تدريبية في التهيئة البيئية لذوي الإعاقة
					100.0	75.3	21.2	3.5	%	ذوي الإعاقة		
					51	38	9	4		باحث في		
					100.0	74.5	17.6	7.8	%	الحملة		
					16	12	4	0	ك	والدي ذوي		
					100.0	75.0	25.0	.0	%	الحملة		
					152	114	31	7	ك	الإجمالي		
					100.0	75.0	20.4	4.6	%			
.245	5. 441(a)	20	قوية	2. 5921	85	57	25	3	ك	أخصائي رعاية	5	دورات تدريبية في الجوانب الثقافية لرعاية ذوي الإعاقة
					100.0	67.1	29.4	3.5	%	ذوي الإعاقة		
					51	32	13	6	ك	باحث في		
					100.0	62.7	25.5	11.8		الحملة		
					16	10	6	0		والدي ذوي		
					100.0	62.5	37.5	.0	%	الحملة		
					152	99	44	9	ك	الإجمالي		
					100.0	65.1	28.9	5.9	%			
.578	2. 881(a)	2	قوية	2. 8355	85	73	9	3	ك	أخصائي	6	دورات تدريبية في الخدمات الطبية لذوي الإعاقة
					100.0	85.9	10.6	3.5	%	رعاية ذوي		
					51	46	3	2		باحث في		
					100.0	90.2	5.9	3.9	%	الحملة		
					16	13	3	0	ك	والدي ذوي		
					100.0	81.3	18.8	.0	%	الحملة		
					152	132	15	5	ك	الإجمالي		
					100.0	86.8	9.9	3.3	%			
.872	1. 237(a)	17	قوية	2. 6316	85	59	23	3	ك	أخصائي رعاية	7	دورات تدريبية في رياضة ذوي الإعاقة
					100.0	69.4	27.1	3.5	%	ذوي الإعاقة		
					51	34	13	4		باحث في		
					100.0	66.7	25.5	7.8	%	الحملة		
					16	11	4	1	ك	والدي ذوي		
					100.0	68.8	25.0	6.3	%	الحملة		
					152	104	40	8	ك	الإجمالي		
					100.0	68.4	26.3	5.3	%			
.471	3. 547(a)	18	قوية	2. 6118	85	58	24	3	ك	أخصائي	8	دورات تدريبية في دور الإعلام في طرح قضايا ذوي
					100.0	68.2	28.2	3.5	%	رعاية ذوي		
					51	32	14	5	ك	باحث في		
					100.0	62.7	27.5	9.8	%	الحملة		

					16	11	5	0	والدي ذوي الحملة	الإعاقة وسبل رعايتهم		
					100. 0	68. 8	31. 3	. 0 %				
					152	101	43	8	ك الإجمالي			
					100. 0	66. 4	28. 3	5. 3 %				
. 597	2. 769(a)	10	بجدة	2. 7434	85	69	12	4	ك	أخصائي	دورات تدريبية في السبل التربوية والتعليمية لرعاية ذوي الإعاقة	9
					100. 0	81. 2	14. 1	4. 7 %	%	رعاية ذوي		
					51	40	7	4	باحث في الحملة			
					100. 0	78. 4	13. 7	7. 8 %				
					16	12	4	0	ك والدي ذوي الحملة			
					100. 0	75. 0	25. 0	. 0 %				
					152	121	23	8	ك الإجمالي			
					100. 0	79. 6	15. 1	5. 3 %				
. 380	4. 200(a)	21	بجدة	2. 5658	85	56	26	3	ك	أخصائي	دورات تدريبية في سياسات دمج ذوي الإعاقة	10
					100. 0	65. 9	30. 6	3. 5 %	%	رعاية ذوي		
					51	32	13	6	باحث في الحملة			
					100. 0	62. 7	25. 5	11. 8				
					16	9	5	2	ك والدي ذوي الحملة			
					100. 0	56. 3	31. 3	12. 5 %				
					152	97	44	11	ك الإجمالي			
					100. 0	63. 8	28. 9	7. 2 %				
. 471	3. 549(a)	19	بجدة	2. 6053	85	59	23	3	ك	أخصائي	دورات تدريبية في الخدمة التطوعية لرعاية ذوي الإعاقة	11
					100. 0	69. 4	27. 1	3. 5 %	%	رعاية ذوي		
					51	32	13	6	باحث في الحملة			
					100. 0	62. 7	25. 5	11. 8				
					16	11	4	1	ك والدي ذوي الحملة			
					100. 0	68. 8	25. 0	6. 3 %				
					152	102	40	10	ك الإجمالي			
					100. 0	67. 1	26. 3	6. 6 %				

تابع جدول(4) الفروق بين المتدربين بحسب متغير المهتمين بذوي الإعاقة

م	العبارة	المهتمين بذوي الإعاقة	درجة الموافقة				الوزن النسبي	مستوى الموافقة	الترتيب	قيمة كا ²	مستوى الدلالة
			غير موافق	الي حد ما	موافق	الجملة					
12	دورات تدريبية في النظام الغذائي لذوي الإعاقة	أخصائي ذوي الإعاقة	ك 4	18	63	85	2. 6711	بجدة	13	5. 964(a)	. 202
			4. 7 %	21. 2 %	74. 1 %	100. 0 %					
		باحث في الإعاقة	7	7	37	51					
			13. 7 %	13. 7 %	72. 5 %	100. 0 %					
		والدي ذوي الإعاقة	ك 0	3	13	16					
			. 0 %	18. 8 %	81. 3 %	100. 0 %					
		الإجمالي	ك 11	28	113	152					

					100.0 %	74.3 %	18.4 %	7.2 %	%			
					85	69	13	3	ك	أخصائي		
					100.0 %	81.2 %	15.3 %	3.5 %	%	رعاية ذوي الإعاقة		
					51	40	6	5		باحث في الإعاقة		
					100.0 %	78.4 %	11.8 %	9.8 %			دورات تدريبية في رعاية ذوي الإعاقة السمعية	13
					16	14	2	0	ك	والدي ذوي الإعاقة		
					100.0 %	87.5 %	12.5 %	.0 %	%			
					152	123	21	8	ك	الإجمالي		
					100.0 %	80.9 %	13.8 %	5.3 %	%			
. 439	3. 761(a)	6	قوية	2. 7566								
					85	70	12	3	ك	أخصائي		
					100.0 %	82.4 %	14.1 %	3.5 %	%	رعاية ذوي الإعاقة		
					51	41	5	5		باحث في الإعاقة		
					100.0 %	80.4 %	9.8 %	9.8 %			دورات تدريبية في رعاية ذوي الإعاقة العقلية	14
					16	12	3	1	ك	والدي ذوي الإعاقة		
					100.0 %	75.0 %	18.8 %	6.3 %	%			
					152	123	20	9	ك	الإجمالي		
					100.0 %	80.9 %	13.2 %	5.9 %	%			
. 543	3. 091(a)	9	قوية	2. 7500								
					85	66	14	5	ك	أخصائي		
					100.0 %	77.6 %	16.5 %	5.9 %	%	رعاية ذوي الإعاقة		
					51	35	10	6		باحث في الإعاقة		
					100.0 %	68.6 %	19.6 %	11.8 %			دورات تدريبية في رعاية ذوي الإعاقة الحركية	15
					16	13	2	1	ك	والدي ذوي الإعاقة		
					100.0 %	81.3 %	12.5 %	6.3 %	%			
					152	114	26	12	ك	الإجمالي		
					100.0 %	75.0 %	17.1 %	7.9 %	%			
. 680	2. 302(a)	14	قوية	2. 6711								
					85	62	19	4	ك	أخصائي		
					100.0 %	72.9 %	22.4 %	4.7 %	%	رعاية ذوي الإعاقة	دورات تدريبية في رعاية ذوي الإعاقة	16
. 699	2. 198(a)	15	قوية	2. 6645								

					51	38	8	5		باحث في الإعاقة	الأمراض المزمنة	
					100.0 %	74.5 %	15.7 %	9.8 %				
					16	11	4	1	ك	والدي ذوي الإعاقة		
					100.0 %	68.8 %	25.0 %	6.3 %	%			
					152	111	31	10	ك	الإجمالي		
					100.0 %	73.0 %	20.4 %	6.6 %	%			
.032	10.576(a)	16	قوية	2.6579	85	59	21	5	ك	أخصائي رعاية ذوي الإعاقة	دورات تدريبية في رعاية ذوي الأمراض المعدية	17
					100.0 %	69.4 %	24.7 %	5.9 %	%			
					51	41	5	5		باحث في الإعاقة		
					100.0 %	80.4 %	9.8 %	9.8 %				
					16	13	0	3	ك	والدي ذوي الإعاقة		
					100.0 %	81.3 %	.0 %	18.8 %	%			
					152	113	26	13	ك	الإجمالي		
					100.0 %	74.3 %	17.1 %	8.6 %	%			
.550	3.049(a)	7	قوية	2.7566	85	67	15	3	ك	أخصائي رعاية ذوي الإعاقة	دورات تدريبية في التخاطب	18
					100.0 %	78.8 %	17.6 %	3.5 %	%			
					51	41	6	4		باحث في الإعاقة		
					100.0 %	80.4 %	11.8 %	7.8 %				
					16	14	2	0	ك	والدي ذوي الإعاقة		
					100.0 %	87.5 %	12.5 %	.0 %	%			
					152	122	23	7	ك	الإجمالي		
					100.0 %	80.3 %	15.1 %	4.6 %	%			
.240	5.493(a)	5	قوية	2.7697	85	71	11	3	ك	أخصائي رعاية ذوي الإعاقة	دورات تدريبية في صعوبات النطق والكلام	19
					100.0 %	83.5 %	12.9 %	3.5 %	%			
					51	37	13	1		باحث في الإعاقة		
					100.0 %	72.5 %	25.5 %	2.0 %				
					16	14	1	1	ك	والدي ذوي الإعاقة		

					100.0 %	87.5 %	6.3 %	6.3 %	%	الإعاقة			
					152	122	25	5	ك	الإجمالي			
					100.0 %	80.3 %	16.4 %	3.3 %	%				
. 482	3. 475(a)	4	قوية	2. 7763	85	72	11	2	ك	أخصائي رعاية ذوي الإعاقة	دورات تأهيلية لذوي الإعاقة البصرية	20	
					100.0 %	84.7 %	12.9 %	2.4 %	%				
					51	37	12	2		باحث في الاعاقة			
					100.0 %	72.5 %	23.5 %	3.9 %					
					16	13	3	0	ك	والدي ذوي الإعاقة			
					100.0 %	81.3 %	18.8 %	.0 %	%				
					152	122	26	4	ك	الإجمالي			
					100.0 %	80.3 %	17.1 %	2.6 %	%				
. 921	924(a)	11	قوية	2. 7434	85	70	11	4	ك	أخصائي رعاية ذوي الإعاقة	دورات تدريبية في رعاية لكبار السن من ذوي الإعاقة	21	
					100.0 %	82.4 %	12.9 %	4.7 %	%				
					51	39	9	3		باحث في الاعاقة			
					100.0 %	76.5 %	17.6 %	5.9 %					
					16	12	3	1	ك	والدي ذوي الإعاقة			
					100.0 %	75.0 %	18.8 %	6.3 %	%				
					152	121	23	8	ك	الإجمالي			
					100.0 %	79.6 %	15.1 %	5.3 %	%				
. 864	1. 286(a)	3	قوية	2. 8355	85	73	10	2	ك	أخصائي رعاية ذوي الإعاقة	دورات تدريبية في رعاية ذوي الأمراض العصبية (مثل مرضى السرطان)	22	
					100.0 %	85.9 %	11.8 %	2.4 %	%				
					51	43	6	2		باحث في الاعاقة			
					100.0 %	84.3 %	11.8 %	3.9 %					
					16	15	1	0	ك	والدي ذوي الإعاقة			
					100.0 %	93.8 %	6.3 %	.0 %	%				
					152	131	17	4	ك	الإجمالي			
					100.0 %	86.2 %	11.2 %	2.6 %	%				

رؤية مستقبلية لتطوير الأداء الجامعي في الجامعات العراقية في ضوء مؤشرات إدارة الجودة الشاملة

د. ميمونة عوني سليم
العراق

د. ربيعة مانع زيدان الحمداني
العراق.

rabea968@gmail.com

هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة تطبيق الجامعات العراقية لواقع الأداء الجامعي في ضوء مؤشرات إدارة الجودة الشاملة من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية، وإلى معرفة ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تطبيق عينة الدراسة نحو مؤشرات إدارة الجودة الشاملة في الجامعات العراقية تعزى للمتغيرات: (الجنس، التخصص، الجامعة) من وجهة نظرهم. كما هدفت إلى وضع تصور مقترح لرؤية مستقبلية لتطوير الأداء الجامعي لأجل تحقيق مؤشرات إدارة الجودة الشاملة للارتقاء بأداء الجامعات العراقية. وقد استخدمت الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، كما تم إعداد استبانة كأداة للدراسة تكونت من (46) فقرة موزعة على سبعة مجالات رئيسية هي: القيادة الإدارية، الأستاذ الجامعي، المناهج والمقررات الدراسية، الطالب الجامعي، إدارة الموارد البشرية وتدريبها، البحث العلمي، وخدمة المجتمع. وبلغت عينة الدراسة (250) عضواً تدريسياً من جامعات (بغداد، تكريت، كركوك)، وقد أظهرت النتائج أن درجة إمكانية تطبيق مؤشرات الجودة الشاملة كانت بدرجة متوسطة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير (الجامعات) لصالح جامعة بغداد، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تطبيق مؤشرات إدارة الجودة الشاملة للمتغيرين (الجنس، التخصص)، وأن هناك مجالات لتطوير الأداء الجامعي لأعضاء هيئة التدريس يجب أن تتضمن جميع الجوانب التي تخدم تسهيل

مهمة الدارس في ضوء الوسائل والتقنيات المستخدمة، ويجب أن تشمل مجالات تطوير الأداء الجامعي جميع المحاور وهي: التخطيط والتدريس، والتقويم، استخدام الوسائط والتقنيات المختلفة، والبحث العلمي.

وفي ضوء نتائج البحث قُدمت التوصيات.

A Futuristic vision For Developing the University performance in the Iraqi universities on the light of Indicators of the entire Administrational Quality to improve the performance of

The study aims to identify the application degree of the Iraqi universities for the real university performance in the light of indicators of the entire administrational quality from viewpoint of faculty members. The study sample towards the entire administrational quality in the Iraq university which due to the variables in (gender, specialization, and university). The viewpoint. In addition, the study aims to put a proposal to imagine a futuristic vision for developing the university performance in order to achieve entire administrational quality to improve the performance of Iraqi universities. The two researchers use analytical method descriptive. It is prepared a questionnaire as a tool for study consisted of (46) items distributed on seven main areas: (administrational leadership, a university professor, curricula and courses, a university student, human resource administrational and its training, and scientific research and community service. the sample study contains (250) instructor members of Universities (Baghdad, Tikrit, and Kirkuk), The results has been showed that the degree of the possibility of application of the indicators of the entire administrational quality are moderately. There are differences of statistic indications in the application of quality indicators attributed to the two variables (gender, and specialization). There are areas for developing the university performance of the faculty members and it should include all the aspects that serve and facilitate the learner task on the light of the different methods and techniques used. The fields of developing the university performance should include the follow axes: planning, teaching and evaluation, the use of different media and technique and scientific research. Recommendations are presented on the light of the research results.

أهمية البحث والحاجة إليه

تدعو الدراسات المستقبلية إلى التفكير العلمي الدقيق لتطوير منظومة التعليم العالي من خلال إدارة الجودة لأنها تعد أحد المفاهيم والأساليب الإدارية الحديثة التي تهدف إلى تطوير الأداء من أجل تحسين الجودة وتمثل أسلوباً يتميز بالشمولية وتستند إلى أفكار ومبادئ ينبغي تحقيقها والتحسين المستمر والتجديد من خلال الابتكار في منظومة التعليم العالي، فالجودة الشاملة في مجال التعليم هي «المدخل المتكامل الشامل الذي يعمل على التحسين المستمر للمخرجات التعليمية والوصول إلى النتائج المطلوبة بكل كفاءة وفعالية».

وتسعى المؤسسات العامة والخاصة إلى تحقيق الجودة والتميز من أجل البقاء والاستمرار، وذلك نتيجة للمنافسة الشديدة في كافة القطاعات وتعتبر الجامعات الركيزة الأساسية للتعليم العالي، إذ تقوم بتنمية الموارد البشرية وبناء قدرات الإنسان المعرفية والثقافية والمهاراتية في كافة التخصصات بهدف تحسين جودة الأداء وتحقيق التنمية ولسد متطلبات سوق العمل الداخلي والخارجي وتحقيق طموحات الوطن

حاضراً ومستقبلاً.

وهذا ما أكدت عليه دراسة (liwos&Smith:1997) أهمية تطبيق إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية إذ أن تطبيقها يسمح بالارتباط بالمجتمع بصورة أفضل ويساعدها في التغلب على مشكلات الانعزال والتفرق بين مؤسساتها ويعالج كثير من القصور في إعداد الطلبة (liwos&Smith:1997)

وقد أكد إعلان بيروت للتعليم في الدول العربية على أهمية جودة التعليم وأوصى جميع الأنظمة ومؤسسات التعليم أن تعطي الأولوية لضمان جودة البرامج والتدريس والمخرجات وإجراءات المقاييس لضمان النوعية لكي تتماشى مع متطلبات العالمية من دون الإخلال بالخصوصية لكل بلد أو مؤسسة أو برنامج، (uensco,7 1998) وتزيد إدارة الجودة الشاملة من جودة التعليم كما أنها تقلل من الكلفة الإنتاجية فضلاً عن أنها تزيد كثيراً من المعنويات لمعظم المستخدمين بصرف النظر عن أدوارهم الأكاديمية. لهذا تنبع أهمية هذه الدراسة من أهمية الموضوع الذي تناوله وهو إدارة الجودة الشاملة في الجامعات، إذ ينظر إلى إدارة الجودة الشاملة على أنها أحدث مدخل للتطوير والإصلاح التربوي، وهي تمثل إحدى نتائج الفكر الإداري المعاصر التي أثبتت كفاءتها ونجاحاتها في التطبيق العملي في كثير من الجامعات في العالم، بالإضافة إلى حاجة مؤسسات التعليم العالي في بلادنا لأدوات تفيدها في عملية رصد نقاط القوة، وكشف نقاط الضعف والجوانب المختلفة لأدائها، وكذلك مدى التصاقها بحاجات المجتمع وتفاعلها مع متطلباته. فهي محاولة جادة لإيجاد تصوراً مقترحاً يتضمن متطلبات ضمان الجودة ومجالات تطوير الأداء الجامعي في سبيل الارتقاء بجودة أعضاء هيئة التدريس.

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة إلى الإجابة على الأسئلة التالية :

- ١- ما مدى تطبيق الجامعات العراقية لواقع الأداء الجامعي في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية.
- ٢- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0،05 في درجة تطبيق أفراد عينة الدراسة من أعضاء الهيئة التدريسية لواقع الأداء الجامعي في ضوء معايير الجودة الشاملة في الجامعات العراقية من وجهة نظرهم تعزى للمتغيرات (الجنس، التخصص، الجامعة).
- ٣- ما هو التصور المقترح لوضع رؤية مستقبلية لتطوير الأداء الجامعي لتحقيق مؤشرات إدارة الجودة الشاملة للارتقاء بأداء الجامعات العراقية.

حدود البحث

يقتصر البحث الحالي على عدد من أساتذة الجامعات العراقية (ذكور – إناث)، للعام الدراسي 2015 / 2016.

مصطلحات الدراسة

إدارة الجودة الشاملة

يعرفها (cotton: 2001): هي عملية مستمرة تركز على مجموعة من القيم وتستمد طاقة حركتها من المعلومات التي تتمكن في إطارها توظيف مواهب الأفراد العاملين في الجامعة واستثمار قدراتهم الفكرية في مختلف المستويات الإدارية على نحو إبداعي لتحقيق التحسين المستمر في العملية التعليمية والبحثية من خلال المشاركة فيما بينهم (cotton. 2001)

يعرفها الموسوي (2003): هي أسلوب في الممارسة الإدارية يتطلب تحولاً كبيراً في إدارة المؤسسة التربوية بأكملها وتقييمها بغية الوصول إلى التحسين المستمر للمنتجات والخدمات بما يضمن رضا المستفيدين داخل المؤسسة التعليمية وخارجها.

يعرفها (السعد ومنهل 2007): هي متطلبات التحسين المستمر المتضمنة كل عمليات ونشاطات وأشخاص المنظمة وفي جوانبها المختلفة.

التعريف الإجرائي لإدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي: «هي مجموع خصائص المنتج التعليمي ومميزاته القادرة على تلبية متطلبات الطالب وسوق العمل والمجتمع والجهات الداخلية والخارجية المنتفعة كافة، ويمكن تحقيق جودة التعليم في حالة استثمار الموارد البشرية وتوجيه السياسات والنظم والمناهج والبنية التحتية من أجل خلق ظروف مواتية للابتكار والإبداع لضمان تلبية المنتج التعليمي للمتطلبات التي تهيئ الطالب لبلوغ المستوى الذي نسعى جميعاً لبلوغه» وهي: «الدرجة التي يحصل عليها المستجيب على فقرات المقياس المعد لتحقيق أهداف البحث»

التعريف الإجرائي للرؤية المستقبلية: وضع إطار عام يوضح إمكانية تطوير الجامعات العراقية، وتحقيق ضمان جودتها من خلال تطبيق معايير ضمان الجودة والاعتماد المؤسسي، حيث تتضمن هذه الرؤية منظومة من المعارف، والمعلومات، والمهارات، والقيم، والاتجاهات التعليمية المتكاملة المطورة

التي يجب على الجامعات أن تمتلكها، وتمارسها تطبيقاً أثناء أدائها وسعيها لتحقيق أهدافها التربوية، وتتعرف من خلالها على المعارف والمعلومات والمهارات الجديدة في مجال التربية.

الجودة الشاملة في السياق التربوي

مفهوم الجودة الشاملة في التعليم

يورد كلاسر Glasser 1990 جودة العمل في التعليم موقفاً تربوياً فيقول: متى ما نشأ اختلاف ما بين تقويم المعلم والطالب لجودة العمل أو لنتيجة الاختبار فلا بد للمعلم من مناقشة أوجه ذلك الاختلاف مع الطالب أو الطلبة المعنيين إذ أنه من هذه المناقشات يتعلم الطالب أو الطلبة السبل التي تمكنهم من معرفة مقومات ومكونات الجودة في العمل، مع ضرورة إعطاء الفرصة تلو الفرصة لتحسين ما يعملون إذ أن الغرض من هذا التقويم هو عملية التحسين من أجل تحقيق الجودة المرجوة.

ويرى بونستنكل Bonstingl 1992: أن المؤسسات التعليمية بتوفيرها: أدوات التعليم الفعالة - والبيئة التنظيمية الملائمة - يمثلان جهة تقديم الخدمة، والطالب يمثل المستفيد الأول، لذا فإن مسؤولية الجامعات هي توفير تعليمياً يجعل من الطلاب نافعين على المدى البعيد وذلك بتدريسهم كيفية الاتصال بمحيطهم وكيفية تقويم الجودة في عملهم وعمل الآخرين، وكيفية استثمارهم لفرص التعليم المستمر على مدى الحياة لتعزيز تقدمهم. إن المستفيد الثانوي من خدمات المؤسسات التعليمية هم الآباء وأولياء الأمور والمجتمع، الذين من حقهم توقع نمو مدارك وقدرات ومهارات أبنائهم الطلاب وتطور شخصياتهم ليكونوا نافعين لذويهم ومجتمعهم. وإن تحقيق الجودة يقع عبئها على كاهل المدرس والطالب من جهة والمؤسسة التعليمية والمجتمع من جهة أخرى. (زين الدين: 1999: ص5)

خصائص الجودة الشاملة في التعليم

تركز على الأداء بصورة صحيحة من خلال تنمية القدرات الفكرية ذات المستوى الأعلى، وتنمية التفكير الابتكاري والتفكير الناقد لدى الطلاب. وتعني التوافق مع الغرض الذي تسعى إلى تحقيقه المؤسسة التعليمية وتشير إلى عملية تحويلية ترتقي بقدرات الطالب الفكرية إلى مرتبة أعلى، وتنظر إلى المعلم على أنه مسهل للعملية التعليمية، وإلى الطالب على أنه مشارك فعال في التعليم وتعتبر التربية والتعليم عملية مستمرة مدى الحياة وتسعى إلى التحسين المستمر لمخرجات العملية التعليمية. وتهدف إلى الاستخدام الأمثل للموارد المادية والبشرية المتاحة علاوة على ذلك تقديم الخدمات بما يشبع حاجات

المستفيد الداخلي والخارجي توفير أدوات ومعايير لقياس الأداء وتخفيض التكلفة مع تحقيق الأهداف التربوية في الطلب الاجتماعي. (فارس : 2009 : ص78)

مجالات تطبيق الجودة الشاملة في الجامعات

أصبح تقويم التعليم العالي (Assessment Of University Education) على المستوى العالمي جزءاً لا يتجزأ من العملية التعليمية، كما أصبح شرطاً أساسياً تشترطه جميع هيئات الاعتماد الأكاديمي العالمية، وقد تعدد مجالات الجودة الشاملة بالمؤسسات التعليمية لتشمل جميع مدخلات ومخرجات النظام التعليمي وعملياته، إن المحاور الرئيسية التي يتطرق إليها ضبط الجودة الشاملة في التعليم تتضمن جودة الإدارة التعليمية، والبرامج التعليمية، واللوائح والتشريعات، والمباني المدرسية وتجهيزاتها، والمستوى التحصيلي للطلاب، وجودة طرق التدريس، والكتب المدرسية، وكفاية الموارد المالية، وكفاءة الهيئة التعليمية والإدارية، وجودة تقييم الأداء. ولإحداث نقلة نوعية في الجامعات العراقية يجب أن نحدد مجالات الأداء التي تقوم بها الجامعات في المجتمعات المتقدمة كنقطة بداية على الطريق الصحيح، يجب أن يكون لجامعة الحاضر والمستقبل مجالات محددة ومعلنة تحقق تطلعات وطموحات خريجيها والمجتمع والهيئات والمؤسسات التي تستقبل هؤلاء الخريجين بنظرة فاحصة لمجالات الأداء الجامعي نجد أن الجامعات تعمل كمؤسسات (تربوية، تعليمية، بحثية، مجتمعية، بيئية، ثقافية)، ولا يمكن تناول أي جانب من جوانب الأداء السابقة مستقلاً عن الجوانب الأخرى، فلا يمكن أن ننظر للجامعات على أنها مؤسسات تعليمية فقط لأن دورها يختلف تماماً عن دور المدارس فالتركيز على الجامعات كمؤسسات تعليمية أكثر من الأدوار الأخرى أدى إلى تدني مستوى الأداء في كافة الجوانب وغياب دور الجامعة الحقيقي أمام المجتمع، فهي منظومة تهتم بالراقي والمتعلم وعضو هيئة التدريس والإدارة الناجحة، مع تطوير أساليب ووسائل التعليم الجامعي ومحاولة للتغلب على بعض معوقات الأداء المرتبطة بانتقال وسفر المتعلمين. (حسن، المعموري : 2012 : ص445)

مؤشرات ومعايير الجودة العالمية في الأداء الجامعي

قد تختلف مؤشرات ومعايير إدارة الجودة الشاملة في إعدادها وصياغتها وعمقها واتساعها باختلاف الدول التي تطبقها، إلا أنها جميعاً تتفق في المحتوى والمضمون والتوجهات، ونعرض بإيجاز لهذه المؤشرات والمعايير مصنفة إلى مجموعتين، وهي كما يلي :

المجموعة الأولى : معايير الكيانات المؤسسية (الجامعات – الكليات – المعاهد) تشمل ما يلي :

1- الرسالة والغايات والأهداف : يجب أن يكون للمؤسسة التعليمية رسالة تحدد غرضها في مجال

التعليم العالي، وما الذي تنوى القيام به، والكيفية التي تحقق بها أهدافها، وتستخدم في صياغة وتشكيل برامجها وممارساتها وتقييم فعاليتها.

2- **التخطيط، وتخصيص الموارد، والتجديد المؤسسي:** تقوم المؤسسة التعليمية بالتخطيط والتخصيص المستمر لمواردها معتمدة في ذلك على نتائج تقييمها للبيئة الداخلية والخارجية، كما تحدد إجراءات التنفيذ والتقييم مدى نجاح الخطط الموضوعة والموارد المخصصة في إحداث التغيير المنشود، والمحافظة على الجودة وتحسينها.

3- **الموارد المؤسسية:** تتوافر الموارد البشرية والمالية والفنية والطبيعية المطلوبة لتحقيق رسالة وأهداف المؤسسة التعليمية، وتسهيل الحصول عليها، ويتم تحليل وتقييم فعالية وكفاءة استخدام هذه الموارد كجزء من عملية التقييم المستمر للمؤسسة التعليمية.

4- **المجالس الجامعية:** يحدد النظام المؤسسي للتعليم العالي أدوار المجالس الجامعية بمستوياتها المختلفة في إعداد السياسات واتخاذ القرارات من خلال هيكلية فعالة وبدرجة عالية من الاستقلالية لتأكيد التكامل المؤسسي، والوفاء بمسؤوليات رسم السياسات وتخصيص الموارد بما يتفق مع رسالة المؤسسة التعليمية.

5- **الإدارة:** يتوافر للمؤسسة التعليمية هيكلاً إدارياً يسهل العمليات التعليمية والبحثية، ويدعم الجودة، ويساند المجالس واللجان الجامعية على مختلف مستوياتها في القيام بمهامها وأداء أدوارها.

6- **العدالة والنزاهة والشفافية:** تظهر المؤسسة التعليمية في إطار ممارساتها وأنشطتها التعليمية استجابة للمعايير الأخلاقية والمهنية وسياساتها العامة بما يدعم حريتها الأكاديمية.

7- **التقييم المؤسسي:** تقوم المؤسسة التعليمية بوضع وتنفيذ خطة وإجراءات تقييم الفعالية الكلية للمؤسسة في تحقيق رسالتها وأهدافها، وتنفيذ خططها وبرامجها، وتخصيص مواردها، وتحديد نفسها، وممارسة أدوارها الإدارية والخدمية بكفاءة في إطار من المعايير الأخلاقية والمهنية في تعاملها مع العاملين بها والمتعاملين معها. (الاغا: 2010: ص13)

المجموعة الثانية: معايير الفعالية التعليمية وتشمل ما يلي:

8- **قبول الطلاب:** تقبل المؤسسة التعليمية الطلاب الدارسين التي تتفق اهتماماتهم وقدراتهم وتأهيلهم السابق مع رسالة المؤسسة وأهدافها.

9- **الخدمات الطلابية المساندة:** توفر المؤسسة التعليمية الخدمات الطلابية الضرورية لدعم المناخ

التعليمي والبحثي ، وتمكين الطلاب من تحقيق أهدافهم المؤسسية وفق رسالة وأهداف المؤسسة.

10- **أعضاء هيئة التدريس ومعاونهم** : تقوم المؤسسة التعليمية بإعداد وتنفيذ ومتابعة البرامج

التعليمية والبحثية والخدمية ودعمها بمجموعة من المحترفين والمهنيين المؤهلين.

11- **البرامج التعليمية** : توضح المؤسسة التعليمية المحتويات التعليمية ، وأهداف تعلم الطلاب ،

وتعليمهم بما في ذلك المعارف والمهارات والقدرات.

12- **التأهيل التعليمي العام** : يتم تصميم مناهج تمكن الطلاب من اكتساب المهارات والمعارف

الأساسية ، بما في ذلك الاتصالات الشفوية والمكتوبة ، والمنطق العلمي والتحليل الكمي والنقدي والجدارات التقنية والمعلوماتية المطلوبة لدراسة المقررات التخصصية.

13- **الأنشطة التعليمية ذات الصلة** : تقدم المؤسسة التعليمية برامج وأنشطة تعليمية ذات طبيعة

خاصة من حيث المحتوى أو مجال التركيز أو أسلوب وجهة التدريس أو التدريب لضمان التوافق مع المعايير المناسبة ، وقد تضم هذه الأنشطة برامج المهارات الأساسية ، برامج الشهادات المعتمدة ، التعليم التجريبي ، والدراسات غير المؤدية إلى درجة علمية ، التعليم عن بعد وغيرها.

14- **تقييم تعلم الطلاب** : تضع المؤسسة التعليمية نظاماً لتقييم تعلم الطلاب يضمن امتلاك

الطلاب للمعارف والمهارات والجدارات المتوافقة مع أهداف المؤسسة والأهداف المنشودة من التعليم العالي عموماً.(الطائي ، العبادي ، 2008 : ص 97)

فلسفة الرؤية المستقبلية ومنطلقاتها

تنبثق فلسفة الرؤية المستقبلية من اهتمام وزارات التعليم العالي بوجه عام ، وقيادات الجامعات بتحقيق الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية والجامعية وإلى إنشاء مشروعات لتحقيق الجودة الإدارية ، وتبني فلسفة الرؤية المستقبلية على مجموعة من المنطلقات النظرية ، وتتضمن ما يلي :

- إن تغيير ثقافة الجامعات هو الأساس في تطبيق معايير ضمان الجودة والاعتماد.
- إن مراجعة المؤشرات الخاصة باعتماد وضمان جودة الجامعات بجميع عملياتها ووظائفها تعد أساساً للارتقاء بمستوى العملية التعليمية والخدمات التربوية بها.
- إن تحقيق اعتماد وضمان جودة الجامعات يتطلب توافر إدارة جديدة ، قادرة على القيادة ، والابتكار ، ومواكبة التغيير الحادث داخلها وخارجها ، وقادرة على تحقيق الاستمرارية ، والمحافظة على معدلات عالية النمو ، وإلى وجود إدارة واعية مدربة على كل ما هو جديد في عالم المعرفة ،

وتحقيق مستوى عال من الأداء الإداري والتنظيمي.

- الاهتمام بتطوير الجامعات يعد ركيزة أساسية لتحقيق جودة التعليم.
- يعد ضمان الجودة مدخلاً نظمياً يتضمن كل السياسات والنشاطات والإجراءات التي تهدف إلى تجويد العملية التعليمية داخل الجامعات، من خلال التركيز على الطالب / الطالبة وإشباع حاجاته، والتأكيد على التقويم المؤسسي الشامل للجامعة.
- إن ضمان الجودة والاعتماد يحاولان إيجاد التوازن بين الجوانب الكمية والنوعية، وكذلك بين استقلال المؤسسات، وحرية أعضائها الأكاديمية، وإجراءات المحاسبية الخارجية، واكتساب القدرات الأساسية اللازمة للتعلم الذاتي، وتحفيز على الإبداع والابتكار التنظيمي.
- يتطلب تطبيق معايير ضمان الجودة والاعتماد نشر ثقافة الجودة والتميز أولاً في جميع الوحدات والأقسام بالجامعة.
- شمولية عملية التطوير والتحسين لكافة عناصر منظومة الجامعة عند تطبيق عملية التطوير وتطبيق معايير ضمان الجودة الشاملة.
- أهمية ضمان الجودة والاعتماد كمدخل لتطوير وتحسين الأداء الجامعي
- أهمية مراجعة المؤشرات الخاصة بجودة الجامعات بجميع عملياتها ووظائفها تعد أساساً للارتقاء بمستوى العملية التعليمية والخدمات التربوية بكلية الجامعة.
- يحتاج تطبيق معايير ضمان الجودة والاعتماد إلى التزام الإدارة العليا، وتوفير الدعم الإداري والتنظيمي، ومشاركة العاملين في اتخاذ القرارات، والتأكيد على التخطيط للجودة، وتحديد معاييرها ومتابعة تنفيذ برامجها، وتقويم مدى الالتزام من قبل إدارة الجامعة. (بنية، 2011، ص89)

أهداف الرؤية المستقبلية

تهدف الرؤية المستقبلية إلى تطوير كافة عناصر منظومة الجامعات، والتحسين المستمر للأنشطة والعمليات المختلفة التي تتم داخلها، وتحسين مستوى أداء أعضاء هيئة التدريس، والأداء الإداري للأفراد العاملين بها، وبالتالي تحقيق أهداف العملية التعليمية داخلها، ويجب مراعاة مدى توفير المجتمع الخارجي الذي توجد به الجامعة للمدخلات المختلفة سواءً المادية أو البشرية اللازمة لفعالية عمل الجامعات، وتحديد الأهداف المراد تحقيقها، إذ إن نجاح الجامعة يتوقف بالدرجة الأولى على مدى كفاءة وفعالية المدخلات الخاصة بالنظام والممارسات الإدارية والتربوية التي تتم داخل الجامعات كما تهدف

الرؤية المستقبلية إلى تحقيق مجموعة من الأهداف لعل من أبرزها:

- نشر المعارف والمفاهيم والأسس النظرية لضمان الجودة والاعتماد في الجامعة.
- تطوير أداء أعضاء هيئة التدريس في المجالات المختلفة (التدريس الجامعي، البحث العلمي، وخدمة المجتمع).
- بناء قدرات أعضاء هيئة التدريس، عن طريق تطوير الدراسات العليا، وبرامج التنمية المهنية.
- تفعيل دور الجامعة في خدمة المجتمع الذي تتواجد فيه، وتلبية احتياجاته التعليمية والتربوية المختلفة. (المليجي والشمرى، 2014، ص248)

متطلبات تحقيق الرؤية المستقبلية ومقوماتها

يتطلب تنفيذ الرؤية المستقبلية توافر المتطلبات التالية:

- وجود مؤسسة قومية للاعتماد الأكاديمي، وأن يتم عمل لجان للاعتماد تكون ذات صبغة تشاركية واستقلالية وتمويل مستقل.
- أن تتم عملية ضمان الجودة والاعتماد على أساس تفهم رؤية ورسالة الجامعة وأهدافها، ومدى تطبيقها للإجراءات والشروط التي تضعها هيئات الاعتماد حتى تحقق أهدافها في النهاية، ومدى التوافق بين مدخلات الجامعة ومخرجاتها، وملاءمتها لحاجات المجتمع.
- أن يتم إنشاء قاعدة معلومات لمؤسسات التعليم الجامعي تتضمن جميع الإحصاءات والإجراءات الإدارية ونظم القبول والتسجيل، وكذا أعضاء هيئة التدريس وأعداد الطلاب في كل تخصص مع ضرورة الربط الشبكي بين الجامعات من ناحية وقطاع الأعمال من ناحية أخرى، كما يتم تحديد المسؤوليات والاختصاصات الإدارية المترتبة على عملية الاعتماد وضمان الجودة.
- وضع خطة لنشر ثقافة ضمان الجودة والاعتماد من خلال التوعية بين العاملين داخل المؤسسات الجامعية، وكذلك التدريب المؤهل للحصول على التقييم الذاتي، وكذلك أن تكون هناك خطط إعلامية في جميع وسائل الإعلام لنشر هذه الثقافة. (الكناني: 2005، ص67)
- المراجعة المستمرة لأساليب ضمان الجودة وتقييم الأداء والمعايير الأكاديمية، وتحسين الجودة، ومتابعة إجراءات تحقيق هذه المعايير.
- تحديث ونشر الممارسات الجيدة الخاصة بضمان الجودة، وإجراء عملية التقييم في سياق البيئة التنظيمية للجامعة، للتأكد من فعالية الإجراءات، وتقييم المخرج التعليمي، ويتكون نظام ضمان

الجودة من مجموعة مختارة ومقننة من المتطلبات التي ترتبط بنظام الجودة يتم استثمارها لتلبية احتياجات عملاء الجامعة وتحقيق الجودة التعليمية.

- توفير الإمكانيات المادية والبشرية اللازمة والقادرة على تحقيق ضمان إدارة الجودة والاعتماد بالجامعة، والتأهيل المستمر لها.
- التركيز على جودة مدخلات العملية التعليمية ومخرجاتها، وعملية التعليم، وتحديد مستويات الجودة في كل مجالات وأنشطة الأداء الجامعي.
- توفر قاعدة بيانات تركز عليها فلسفة الجودة والاعتماد بحيث تساعد في ترشيد عملية اتخاذ القرارات داخل الجامعة. (الكشكي، سعد الله : 2014، ص139)

الدراسات السابقة

دراسة علي (2002): هدفت هذه الدراسة إلى معرفة واقع نظام التعليم في المملكة العربية السعودية، وأهم العقبات التي تواجهه، وتحديد معايير الجودة الشاملة التي يمكن تطبيقها والإفادة منها، ثم وضع تصور مقترح لأهم ملامح التطوير في نظام تعليم البنات في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، تناولت الدراسة التخطيط لمدخلات النظام التعليمي الآتية: الإدارة، وسياسة القبول، والأهداف، والخطط والبرامج الدراسية، وطرق التدريس، وأعضاء هيئة التدريس، والتقويم والأبنية والتجهيزات المادية. وقد أظهر تحليل واقع نظام تعليم البنات في المملكة العربية السعودية وجود كثير من المآخذ التي تقلل من جودة هذه المدخلات، مما يدعم فكرة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة بهدف الإصلاح التربوي للارتقاء بمستوى جودة المدخلات التعليمية، وقدمت الباحثة مقترحاً لتطوير نظام تعليم البنات في العربية السعودية من أبرز ملامحه: - تهيئة المناخ التعليمي المناسب لتطبيق إدارة الجودة الشاملة، وتحديد معايير قياسية لجودة نظام التعليم بالاستعانة بالخبرات والاتجاهات العالمية.

أما دراسة سوادى (2005): والتي أجريت بهدف التعرف على مستوى الجودة الشاملة في التعليم التقني وأثرها في تحسين الأداء، فقد بلغت العينة (50) عضواً من العمادة وهيئة التدريس والمدرسين الفنيين اختيروا بالطريقة العمدية من المعهد التقني في البصرة، واستخدم مقياس إدارة الجودة الشاملة الذي أعدته الباحثة، واستخدمت الوسائل الإحصائية: الوسط الحسابي، والانحراف المعياري، والنسب المئوية، وتحليل الانحدار المتعدد للمتغيرات، وتوصلت نتائج الدراسة إلى ظهور توافق وإن كان محدوداً

بين إجراءات الجودة الفعلية في المعهد موضع الدراسة ومتطلبات المواصفات القياسية ، ومحدودية مستوى تأهيل المسؤولين عن الجودة مما أدى إلى محدودية الخدمة التي يقدمها المعهد إلى المجتمع ، وأشارت نتائج التقييم النهائي للجودة إلى ضعف فاعلية الأداء وهذا يرجع إلى ضعف الاهتمام بالجودة.

وفي دراسة الحكيم (2007): والتي هدفت إلى التعرف على متطلبات إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي وإيجاد مدخل استراتيجي مقترح لتبني إدارة الجودة الشاملة في الجامعة وإيجاد العلاقة بين التخطيط الاستراتيجي وإدارة الجودة الشاملة ، بلغت العينة (32) عضو من الهيئة التدريسية تشمل رئيس الجامعة ومعاونيه وعمداء الكليات ومعاونيهم في جامعة الكوفة ، وتم استخدام الأدوات والمقاييس ، المقابلات واستمارة الاستبانة لإدارة الجودة الشاملة التي أعدها الباحث ، واستخدمت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية ومعامل الارتباط بمستوى يرسون والاختبار التائي وأشارت النتائج وجود علاقة ارتباط موجبة بين التخطيط الاستراتيجي ومتطلبات إدارة الجودة الشاملة.

كما هدفت دراسة فارس (2009): إلى التعرف على درجة إمكانية تطبيق إدارة الجودة الشاملة في كليتي الطب جامعة بغداد والمستنصرية تألفت عينة البحث من (126) تدريسيًا وتدرسيًا تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية ، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي واعتمد الاستبانة وتكونت من (73) فقرة موزعة على سبعة محاور لجائزة (مالكوم بالدرج) ، وأشارت النتائج إلى أن درجة إمكانية تطبيق معايير الجودة الشاملة في الكلية جاءت بدرجة متوسطة ، لا توجد فروق ذات دلالات إحصائية في استجابة أفراد عينة البحث تبعاً للمتغيرات (الجنس ، الشهادة ، واللقب العلمي).

أما دراسة المزين والسكيك (2012): فقد هدفت الدراسة إلى التعرف على مؤشرات إدارة الجودة الشاملة من وجهة نظر الدراسات العليا في ضوء بعض المتغيرات ، وإلى معرفة ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تقدير عينة الدراسة نحو مؤشرات إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الفلسطينية من وجهة نظرهم تعزى للمتغيرات (الجنس ، المستوى الدراسي ، الجامعة) وقد استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي ، كما تم استخدام الإستبانة كأداة للدراسة وبلغت عينة الدراسة (٢٠٢) طالباً وطالبة من طلبة الدراسات العليا من مختلف التخصصات ، وأظهرت نتائج الدراسة أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تقدير أفراد العينة نحو مؤشرات إدارة الجودة تعزى للمتغيرين (الجنس ، الجامعة) لصالح الإناث ، والجامعة الإسلامية ، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير (المستوى الدراسي) ، وقد أوصت الدراسة بضرورة نشر مفاهيم ثقافة إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم

العالي مع تعزيز مظاهر القوة ودعم عوامل تحقيق الجودة في الجامعات الفلسطينية ومشاركة العاملين والطلبة في اتخاذ القرارات.

وأما دراسة بدر خان (2013): فقد هدفت إلى التعرف على مدى تطبيق معايير النوعية وضمان الجودة في جامعة عمّان الأهلية بالأردن، وذلك من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعة، والكشف عن أثر متغيري الكلية والخبرة في تقديرات أعضاء الهيئة التدريسية، وتكونت عينة الدراسة من (110) عضو هيئة تدريس في جامعة عمّان الأهلية، وتم تطوير استبانة مكونة من (45) فقرة تقيس مدى تطبيق معايير النوعية وضمان الجودة في جامعة عمّان الأهلية، تم التأكد من الثبات باستخدام طريقة معادلة كرونباخ ألفا، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن مدى تطبيق معايير النوعية وضمان الجودة جاء بدرجة مرتفعة، كما أظهرت النتائج عدم وجود أثر لمتغيري الخبرة والكلية في تقديرات أعضاء الهيئة التدريسية لمدى تطبيق النوعية وضمان الجودة في جامعة عمّان الأهلية.

كما أشارت دراسة الكشكي وسعد الله (2014): إلى التعرف على ما هي السبل الفعالة لوضع رؤية مستقبلية لتطوير منظومة التعليم العالي من خلال نماذج إدارة الجودة الشاملة، وكذلك هدفت إلى التعرف على واقع تطبيق إدارة الجودة الشاملة. تكونت عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس، والطلاب والعاملين والإداريين بكلية التربية الفنية، جامعة حلوان، وكلية التربية، جامعة المنوفية، واعتمد البحث المنهج الوصفي التحليلي، وتم إعداد استبانة لتطوير منظومة التعليم، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أنه يمكن تطوير وتحسين مستمر للتعليم العالي من خلال نماذج إدارة الجودة الشاملة.

أما دراسة المليجي والشمري (2014): فقد استهدفت التعرف على الأسس النظرية لضمان الجودة والاعتماد المؤسسي، ومحاولة وضع رؤية مستقبلية لضمان جودة الأداء، وتوصلت إلى مجموعة من النتائج ومنها: - يتطلب تطبيق ضمان الجودة والاعتماد وضع خطة لنشر ثقافة ضمان الجودة والاعتماد من خلال التوعية بين العاملين داخل المؤسسات الجامعية، وأهمية المراجعة المستمرة لأساليب ضمان الجودة وتقييم الأداء والمعايير الأكاديمية، وتحسين الجودة، ومتابعة إجراءات تحقيق هذه المعايير.

وفي ضوء ما تقدم من استعراض لهذه الدراسات يمكن استنتاج ما يلي:

أولاً: الأهداف: تعددت وتنوعت أهداف الدراسات السابقة ويمكن حصرها بما يلي:

- علاقة تطبيق الجودة الشاملة بأداء الهيئة التقنية.
- التعرف على درجة إمكانية تطبيق إدارة الجودة الشاملة.

- وضع رؤية مستقبلية لتطوير إدارة الجودة في الجامعات.
- التعرف على واقع تطبيق إدارة الجودة الشاملة، أما البحث الحالي فقد هدف إلى التعرف على مستوى الأداء الجامعي في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة، وإلى وضع رؤية مستقبلية لتطوير الأداء الجامعي.

ثانياً: العينة: اعتمدت الدراسات على عينات من القيادات الإدارية والهيئات التدريسية في الجامعات أما البحث الحالي فقد اعتمد على أعضاء الهيئة التدريسية. كما اختلف عدد أفراد العينة في هذه الدراسات من (32 - 202) أستاذ. أما البحث الحالي فقد تحددت عينته بـ (250) أستاذاً جامعياً.

ثالثاً: الأداة: استخدمت الدراسات في قياسها أدوات جاهزة، أما البحث الحالي فقد تحدد ببناء مقياس مؤشرات إدارة الجودة الشاملة.

رابعاً: الوسائل الإحصائية: تنوعت الوسائل الإحصائية في معالجة البيانات كالاختبار التائي لعينة واحدة ولعينتين مستقلتين - معامل ارتباط بيرسون - تحليل التباين الثلاثي - التحليل العاملي - مربع كاي - الوسط المرجح.

أما البحث الحالي فقد استخدم الوسائل الإحصائية التالية:

(النسبة المئوية - معامل ارتباط بيرسون - الاختبار التائي لعينة واحدة ولعينتين مستقلتين).

منهجية البحث وإجراءاته

منهج البحث: اعتمدت هذه الدراسة على منهج البحث الوصفي التحليلي وذلك لمناسبته لأهداف البحث.

مجتمع وعينة البحث: تألفت عينة البحث من (250) من أساتذة الجامعات في العراق، وقد اختيرت بطريقة عشوائية عينة من ست جامعات، هي جامعة تكريت (100) وجامعة كركوك (80)، وجامعة بغداد (70).

أداة الدراسة: لتحقيق أهداف البحث وللإجابة عن أسئلة الدراسة قامت الباحثان بإعداد أداة البحث تتلائم مع خصائص مجتمع البحث، بعد الاطلاع على الإطار النظري والتعريف النظري والإجرائي لمؤشرات إدارة الجودة الشاملة الذي اعتمد في هذا البحث ومن خلال الدراسات السابقة ذات العلاقة بالإضافة إلى الرجوع إلى معايير النوعية وضمان الجودة المقررة في الجامعات العراقية، تم تحديد مجالات المقياس وبناء فقراته، وتم صياغة (46) فقرة موزعة على سبعة مجالات رئيسية هي: القيادة

الإدارية (9) فقرة، الأستاذ الجامعي (6) فقرة، المناهج والمقررات الدراسية (8) فقرة، الطالب الجامعي (6) فقرة، إدارة الموارد البشرية وتدريبها (6) فقرة، البحث العلمي (5) فقرة، وخدمة المجتمع (6) فقرة، وقد تضمن المقياس سؤالاً مفتوحاً تم توزيعه على أفراد العينة ونصه :

«ما هي أهم السبل الواجب اتباعها لتطوير الأداء الجامعي في ضوء مؤشرات إدارة الجودة الشاملة.»

وقد تم عرض فقرات المقياس على مجموعة من الخبراء ذوي الاختصاص، لاستخراج الصديق الظاهري، وقد اعتمد على نسبة اتفاق (80٪) فما فوق لغرض قبول الفقرة وبذلك استُقيت الفقرات جميعها، وقد تم تعديل طفيف لبعض الفقرات، وبهذا أصبح المقياس مؤلف من (46) فقرة جاهزاً للتطبيق. وتتكون الإجابة من خمسة بدائل هي (موافق بدرجة كبيرة جداً، موافق بدرجة كبيرة، موافق بدرجة متوسطة، موافق بدرجة قليلة، غير موافق إطلاقاً)، إذ حدد لهذا المقياس الدرجات (1، 2، 3، 4، 5) على الترتيب.

وتم حساب القوة التمييزية للفقرات من خلال اختيار عينة عشوائية طبقية بلغت (100) من مجتمع البحث وبالاستعانة بالحقيبة الإحصائية (spss) تم معالجة البيانات باستخدام الاختبار التائي (test -T) لعينتين مستقلتين بهدف اختبار الفروق بين المجموعتين (العليا والدنيا) لكل فقرة من فقرات المقياس، أظهرت النتائج من خلال مقارنة القيمة التائية بالقيمة الجدولية البالغة (960.1) إن جميع الفقرات مميزة عند مستوى دلالة (05.0) وبدرجة حرية (80). عدا ثلاث فقرات كانتا غير داليتين إحصائياً، وللتأكد من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة فقد تم حساب معامل ارتباط كل فقرة من فقرات الاستبانة بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، ووفقاً لمعيار (Ebel) والذي يؤكد أن الفقرة مميزة إذا كانت قوتها التمييزية أكبر من (19.0) وعليه فإن جميع الفقرات مقبولة حسب هذا المعيار.

وقد تم استخراج الثبات بطريقة إعادة الاختبار إذ طبق المقياس على (30) أستاذاً اختيروا عشوائياً، وبعد مرور (15) يوم تم إعادة تطبيق المقياس على نفس العينة واستخراج معامل الارتباط باستخدام معادلة بيرسون بين الدرجات على التطبيقين والذي بلغ (79٪) وتعد هذه النتيجة مقبولة.

وبعد التحقق من استكمال إجراءات بناء مقياس مؤشرات إدارة الجودة الشاملة والذي تكون من (43) فقرة تم تطبيقه على عينة البحث التطبيقية البالغة (220) أستاذاً وأستاذة من أساتذة الجامعة.

الوسائل الإحصائية :- استخدمت الباحثان الوسائل الإحصائية الآتية :-

1- النسبة المئوية : لاستخراج نسبة الاتفاق بين المحكمين.

- 2 - الاختبار التائي لعينتين مستقلتين : استخدم في حساب القوة التمييزية لفقرات المقياس.
- 3 - معامل ارتباط بيرسون: في استخراج صدق البناء المتمثل في ارتباطات درجة كل فقرة بالدرجة الكلية للمقياس وحساب معامل الثبات بطريقة إعادة الاختبار.
- 4 - المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للتعرف على متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة.

نتائج الدراسة ومناقشتها

أولاً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول

ما مدى تطبيق الجامعات العراقية لواقع الأداء الجامعي في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية.

ولغرض تحقيق هذا الهدف استخدمت الباحثان الاختبار التائي لعينة واحدة وذلك لإيجاد درجة تطبيق مؤشرات الجودة الشاملة ككل، إذ تبين أن المتوسط الحسابي المتحقق للعينة بلغ (056.130) وبانحراف معياري (024.18) حيث اختبر مع المتوسط النظري* (129) وبلغت القيمة التائية المحسوبة (021.2) وهي أكبر من القيمة التائية الجدولية (1، 96) بمستوى دلالة (05.0) ودرجة حرية (249) وكما في الجدول (1).

جدول (1): نتائج الاختبار التائي لدلالة درجة تطبيق إدارة الجودة الشاملة ككل

المتغير	المتوسط الحسابي	المتوسط النظري	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة
					المحسوبة	الجدولية	
مؤشرات إدارة الجودة لشاملة	056.130	129	024.18	249	021.2	96.1	05.0

• تم استخراج المتوسط النظري للمقياس وذلك عن طريق جمع أوزان بدائل المقياس الخمسة وقسمتها على عددها، ثم ضرب النتائج في عدد الفقرات.

درجة متوسطة، ويبدو أن أسباب تحديد هذه الدرجة تعود لما يمر به البلد من ظروف سياسية وعسكرية قاسية أثرت على كل مفاصل الحياة وبضمنها مؤسسات التعليم العالي ومستوى جودة فيها، وهو مستوى لا بأس به في مثل هذه الظروف والعقبات القاسية.

واتفقت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة (فارس، 2009) في حين اختلفت مع دراسة (سوداوي،

2005) في ضعف فاعلية الأداء، ودراسة (بدر خان، 2013)، في أن تطبيق مؤشرات إدارة الجودة جاء بدرجة مرتفعة.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 05.0 في درجة تطبيق أفراد عينة الدراسة من أعضاء الهيئة التدريسية لواقع الأداء الجامعي في ضوء مؤشرات الجودة الشاملة في الجامعات العراقية من وجهة نظرهم تعزى للمتغيرات (الجنس، التخصص، الجامعة).

أ- متغير التخصص: تم معالجة البيانات إحصائياً باستخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، فأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التخصصين الإنساني والعلمي، إذ بلغ متوسط درجات التخصص العلمي (671.157) درجة بانحراف معياري قدره (073.14)، في حين بلغ متوسط درجات التخصص الإنساني (600.157) درجة بانحراف معياري قدره (087.17)، وأن القيمة التائية المحسوبة التي بلغت (786.1) أقل من القيمة الجدولية (96.1) عند مستوى دلالة (05.0) والجدول (2) يوضح ذلك.

جدول (2)

نتائج الاختبار التائي لدلالة الفرق في درجة تطبيق مؤشرات إدارة الجودة تبعاً لمتغير التخصص

مستوى الدلالة	القيمة التائية		الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	التخصص
05.0	الجدولية	المحسوبة	073.14	.157 671	120	علمي
	96.1	786.1	087.17	.157 600	130	إنساني

وهذه النتيجة تبين عدم وجود فروق في تطبيق مؤشرات إدارة الجودة بين التخصصات العلمية وبين التخصصات الإنسانية في الجامعات العراقية، وتعد هذه النتيجة منطقية لأن إدارة الجامعات تهتم بتطبيق إدارة الجودة الشاملة في جميع الكليات، وبمختلف التخصصات العلمية والإنسانية، كما سعت من خلال أقسام إدارة الجودة، ووحدة الرقابة والتدقيق لضمان الجودة في الجامعات للتأكد من أن جميع التخصصات في مختلف الكليات تسعى إلى تحقيق مؤشرات إدارة الجودة، مما أدى إلى تقارب مستوى واقع

تطبيق أعضاء الهيئة التدريسية في التخصصات العلمية والإنسانية لمؤشرات إدارة الجودة.

ب - الجنس

أظهرت نتائج المعالجة الإحصائية للبيانات عدم وجود فرق دال إحصائياً بين الذكور والإناث في درجة تطبيق إدارة الجودة الشاملة، إذ بلغ متوسط درجات الذكور (050.159) درجة بانحراف معياري قدره (892.14)، في حين بلغ متوسط درجات الإناث (923.157) درجة بانحراف معياري قدره (255.16)، والجدول (3) يوضح ذلك.

الجدول (3): نتائج الاختبار التائي لدلالة الفرق في درجة تطبيق مؤشرات إدارة الجودة تبعاً لمتغير الجنس

الجنس	العدد	متوسط الدرجات	الانحراف المعياري	القيمة التائية		مستوى الدلالة
				المحسوبة	الجدولية	
ذكر	135	050.159	892.14	518.1	960.1	05.0
أنثى	115	923.157	255.16			

وتعزو الباحثان عدم وجود ذلك الفرق إلى عدم وجود دوافع أو أسباب لذلك الفرق. واتفقت هذه النتيجة مع دراسة (فارس 2009) واختلفت مع دراسة (المزين والسكيك، 2012)

ج - متغير الجامعات

تمت معالجة البيانات إحصائياً باستخدام تحليل التباين الأحادي وسيلة إحصائية، وتبين أنّ القيمة المحسوبة تساوي (92.20) درجة والمستخرجة بدرجات حرية (2 - 47) ومستوى دلالة (05.0) وهي أعلى من القيمة الجدولية والتي تساوي (49.19) مما يدل على أنّ الفرق دال إحصائياً بين درجات تطبيق الجودة الشاملة في الجامعات العراقية، و جدول (4) يوضح ذلك.

جدول (4): نتائج تحليل التباين لدلالة الفرق بين الجامعات

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	القيمة الفائية		مستوى الدلالة 05.0
				المحسوبة	الجدولية	
بين المجموعات	559.0	2	279.0	92.20	49.19	دال
داخل المجموعات	723.55	247	225.0			
المجموع	282.56	249				

وبما أن تحليل التباين لا يبين مواقع الفروق، بل يكشف لنا فقط دلالة الفروق، عليه تطلب الأمر استخدام اختبار بعدي لإجراء المقارنات بين تلك المتوسطات، ولهذا تمت معالجة البيانات باستخدام اختبار شيفيه، إذ تشير المتوسطات الحسابية في الجدول (5) إلى وجود فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية لدرجة تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعات العراقية، وذلك لصالح جامعة بغداد ثم تليها جامعة تكريت وجامعة كركوك.

جدول (5): نتائج اختبار شيفيه بين درجات متوسطات الجامعات

الجامعات	العدد	المتوسط الحسابي
بغداد	70	03.200
تكريت	100	23.185
كركوك	80	78.177

وتعزو الباحثان ذلك إلى أن جامعة بغداد قد بدأت بتطبيق إدارة الجودة الشاملة قبل بقية الجامعات الأخرى بفترة طويلة، وهي تقوم بإجراء تقييم خارجي بشكل دوري للبرامج المطروحة، وكذلك إعداد تقارير للتقييم الذاتي وتعرض على مجلس الجامعة لتطوير وتحسين الأداء والوقوف على المشكلات التي تعيق عملية الارتقاء بالأداء التدريسي والتغلب عليها، كما أن إدارة جامعة بغداد تطبق نظام الجودة في مختلف كلياتها الجامعية مع الالتزام الشديد بالقوانين الجامعية ومواعيد القبول والتسجيل والامتحانات وعدم تجاوزها وكذلك التشديد في مختلف نواحي التعليم الجامعي. كما أن أقدمية الجامعة من حيث النشأة مما أمدّها بخبرة أفضل من الجامعات الأخرى، مع توافر الأبنية والأدوات والأجهزة لتطبيق تعليم مميز، وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة (الزين والسكيك، 2012)، واختلفت مع دراسة (بدر خان 2013) عدم وجود أثر لمتغير الكليات

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث

ما هي أهم السبل الواجب اتباعها لتطوير الأداء الجامعي في ضوء مؤشرات إدارة الجودة الشاملة. وللإجابة على هذا السؤال قامت الباحثان بتوجيه سؤال مفتوح لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات العراقية : «ما هي أهم السبل الواجب اتباعها لتطوير الأداء الجامعي في ضوء مؤشرات إدارة

ومن خلال تحليل إجابات أفراد العينة استنتجت الباحثتان أن هناك مجالات لتطوير أداء أعضاء الهيئات التدريسية في مؤسسات التعليم ويجب أن تتضمن جميع الجوانب التي تخدم تسهيل مهمة الدارس في ضوء الوسائل والتقنيات المستخدمة ، وينبغي أن تشمل مجالات التطوير المهني المحاور التالية :

1- **التخطيط** : إذ لا بد للأعضاء التدريسيين من الإلمام بكيفية عمل الخطة الفصلية واليومية ، والمقررات الدراسية تبعاً لاحتياجات كل مقرر من مقررات الفصل الدراسي ، من أجل المشاركة بفاعلية في وضع الخطط اللازمة لتأليف هذه المقررات كل حسب اختصاصه.

2- **التدريس** : رغم اعتبار التدريسي كموجه في برامج التعليم عن بعد إلا أنه لا بد له من الإلمام بالطرائق والأساليب الحديثة والفاعلة في تدريس المقررات حتى يستطيع أن يقوم بدور إيجابي في عملية إيصال المعلومة وتيسير فهم الطلبة وتحفيزهم على التعلم الذاتي وسبر أغوار المعرفة.

3- **التقويم** : على التدريسي أن يلمّ بأساليب التقويم المختلفة من أجل استخدامها في متابعة تحصيل الطلبة وتقويم أدائهم ، ويستلزم ذلك القدرة على إعداد الاختبارات بأنواعها المختلفة ، وتحديد الأسئلة المناسبة التي تقيس المستويات المختلفة لهؤلاء الطلبة وما يتعلق بذلك من تحليل لتلك المستويات.

4- **استخدام الوسائل والتقنيات المتنوعة** : ينبغي على التدريسي الذي يعمل في نطاق برامج التعليم عن بعد المعرفة التامة بكيفية التعامل مع الوسائل المباشرة وغير المباشرة من جهة ، واستخدام التقنيات الحديثة وفي مقدمتها الرقمية والإلكترونية من جهة أخرى حتى يستطيع التدريسي استثمارها في تسهيل وتفعيل عملية التعلم.

5- **البحث العلمي** : ولا بدّ للتدريسي من تركيز جهوده على البحث العلمي والاشتراك في إعداد المشاريع البحثية داخل المؤسسة وخارجها من أجل متابعة الجديد في تخصصه وطرائق التعليم والتعلم ، والتعرف على المستجدات في برامج التعليم المفتوح وفلسفته ووسائله وتقنياته المستخدمة.

التوصيات

- ضرورة قيام المؤسسات التعليمية المعنية بواجبها نحو الارتقاء بمجالات التطوير المقصود مع استثمار كافة الإمكانيات المتاحة والتقنيات المستحدثة في دعم جهود التطوير التي تحفز التعلم

الذاتي لدى الطلبة وتحقيق أهدافهم التعليمية في ضوء أهداف التعليم العالي.

- الاهتمام بتطبيق مفهوم التخطيط الاستراتيجي كعنصر من عناصر إدارة الجودة الشاملة من خلال وضع استراتيجيات شاملة تتضمن رسم معالم المستقبل في تطبيق مفاهيم الجودة وفي تطوير أداء الجامعات.
- أهمية العمل بمبادئ إدارة الجودة الشاملة في التعليم، بغرض التحول من إدارة الواقع إلى إدارة المتوقع من التغيير والتحسين المستمر للأعمال والأنشطة الجامعية.
- تنمية وتطوير الموارد البشرية، لتحسين دائرة الأداء لتطبيق مبادئ وتقنيات إدارة الجودة الشاملة من خلال العمل وفق نظام حلقات الجودة.
- الاهتمام بالمشاريع البحثية التي تساهم في ربط التعليم العالي بسوق العمل والمجتمع.

المصادر

- 1 - الأغا، وفيق حلمي والأغا، إيهاب وفيق (2010): استراتيجيات مقترحة لمعايير ضمان جودة الأداء الجامعي. ورقة عمل مقدمة لكلية الإدارة والاقتصاد لإدارة الأعمال، جامعة الأزهر، غزة.
 - 2 - بدر خان، سوسن سعد الدين (2013): مدى تطبيق جامعة عمان الأهلية لمعايير النوعية وضمان الجودة من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية، مجلة الالتقاء للبحوث والدراسات، مجلد (16)، عدد 1.
 - 3 - بنية، بيداء حسين (2011): اتجاه رؤساء أقسام في الجامعة المستنصرية نحو تطبيق إدارة الجودة الشاملة وعلاقتها بدرجة تطبيقها. بحث ماجستير غير منشور الجامعة المستنصرية. بغداد.
 - 4 - الحكيم، ليث علي وآخرين (2006): مدخل استراتيجي مقترح لتطبيق فلسفة إدارة الجودة الشاملة في بيئة التعليم الجامعي، بحث منشور في المؤتمر العالمي للتعليم العالي في العراق.
 - 5 - حسون، عباس فاضل، والمعموري، ناجح حمزة وآخرون (2012): تقييم أداء الكليات العلمية في جامعة بابل. مجلة بابل الطبية، المجلد السابع، عدد 43.
 - 6 - زين الدين مزيد (1996): إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية، دار الفكر للنشر والطباعة، القاهرة.
 - 7 - السعد، مسلم علاوي ومنهل، محمد حسين (2007): الجودة في التعليم العالي ومتطلبات تحسينها، المؤتمر العالمي للتعليم العالي في العراق.
 - 8 - السوداوي، أمل فرحان (2005): الجودة الشاملة في التعليم التقني وأثرها في تحسين الأداء دراسة حالة في هيئة التعليم التقني. رسالة ماجستير غير منشور وكلية الإدارة والاقتصاد، جامعة البصرة.
 - 9 - الطائي، يوسف، العبادي، محمد فوزي هاشم فوزي (2008): إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي، عمان، الوراق للنشر والتوزيع.
 - 10 - علي، نادية (٢٠٠٢): تصور مقترح لتطوير نظام تعليم البنات بالملكة العربية السعودية في ضوء معايير الجودة الشاملة، مدخل تخطيطي، مستقبل التربية 8(27) ص 203 - 274.
 - 11 - الكشكي، عمرو أحمد كمال، وسعد الله أيمن نبيه (2014): رؤية مستقبلية لتطوير منظومة التعليم العالي من خلال نماذج إدارة الجودة الشاملة. بحث مقدم إلى المؤتمر السنوي السادس: أنماط التعليم ومعايير الرقابة على الجودة فيها. سلطنة عُمان، للفترة من 10 - 2014/12/11.
 - 12 - الكنان، صبيح كرم زامل (2005): متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في كلية التربية ابن الهيثم - وابن رشد. جامعة بغداد رسالة، ماجستير غير منشور كلية التربية ابن هيثم، جامعة بغداد.
 - 13 - فارس، أحمد كنعان سليمان (2009): درجة إمكانية تطبيق معايير الجودة الشاملة في كلية الطب جامعتي بغداد والمستنصرية. دراسة مقارنة ورسالة ماجستير غير منشور، كلية التربية الأساسية، الجامعة المستنصرية.
 - 14 - المزين، سلمان حسين، سكيك، سامية اسماعيل (2013): مؤشرات إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الفلسطينية من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا في ضوء بعض المتغيرات، بحث مقدم للمؤتمر الدولي للتعليم العالي في الوطن العربي: آفاق مستقبلية 2012/1/18.
 - 15 - الموسوي، نعمان مجد (2003): تطوير إدارة لقياس الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي، المجلد التربوي، جامعة الكويت، المجلد 17، عدد 67.
 - 16 - المليجي، رضا إبراهيم والشمري، زيد بن مهلهل (2014): رؤية مستقبلية لتحقيق ضمان الجودة والاعتماد المؤسسي بجامعة حائل. بحث مقدم إلى المؤتمر السنوي السادس: أنماط التعليم ومعايير الرقابة على الجودة فيها. سلطنة عُمان للفترة من 10 - 2014/12/11.
- cotton kathleen (2001) applying total Quality management principles to secondary Education School Improvement Reserch series.
 - Liwis، G&Smith، H، (1997)whyquality higher education international journal of education vol.1 December.
 - Uensco، (1980) higher Education in the twenty first century vision and action، working document.

نظام إدارة الجودة والتنمية المستدامة للجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا

- د. محمد ليبيا - د. موسى بلا محمود

- د. يوسف بن عبدالله القصير - د. إسماعيل دريميا

الإمارات العربية المتحدة.

yalqaseer@hotmail.com

ملخص الدراسة

لقد كان وما زال التعليم العالي يلعب دوراً مهماً في تطوير المجتمعات البشرية الإسلامية وغيرها، وذلك لما يمتلكه من القدرة والإمكانات في صناعة المعرفة والعلم ونشرها داخل المجتمعات، الأمر الذي يؤدي إلى إعداد الأجيال المؤهلة والقادرة على تحقيق التنمية الاقتصادية والاجتماعية المقصودة. غير أن الجودة وضمانها من الأشياء الأساسية التي يحتاجها المجتمع فيما يتعلق بنظام التعليم العالي. وبناءً على ذلك تقوم الجامعات غالباً بتأسيس وحدة خاصة تسمى «وحدة ضمان الجودة»، ومن ثم تشكيل لجان ومكاتب فرعية في جميع الكليات والمعاهد العالية التابعة للجامعة، بهدف القيام بالإشراف على نظام ضمان الجودة داخل تلك الكليات والمعاهد للتأكد من سيره وفقاً للهدف الدافع لتأسيسه. وهذه الدراسة تهدف إلى دراسة موضوع إدارة نظام الجودة والتنمية المستدامة للجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا؛ حيث تقوم بتعريف مفهوم الجودة في التعليم عموماً وفي التعليم العالي خصوصاً، كما تقوم بتسليط الضوء على نظام الجودة ودوره في التنمية المستدامة للجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا، مع تقديم بعض المقترحات لتعزيزه.

المقدمة

بسم الله الرحمن الرحيم ، وصلى الله وسلم وبارك على النبي الكريم وعلى آله وصحبه أجمعين ،
وبعد...

إن نظام إدارة الجودة هو نظام يسمح بإدارة ومراقبة المؤسسة من حيث إلزامها وتطبيقها لمقاييس الجودة المعترف بها عالمياً. حيث أصبح هذا النظام من المتطلبات الأساسية التي يحتاجها المجتمع فيما يتعلق بنظام التعليم العالي. الأمر الذي جعل الجامعات غالباً تقوم بتأسيس وحدة خاصة تسمى «وحدة ضمان الجودة»، كما تقوم بتشكيل لجان ومكاتب فرعية في جميع الكليات والمعاهد العالية التابعة للجامعة بهدف القيام بالإشراف على نظام ضمان الجودة داخل تلك الكليات والمعاهد للتأكد من سيره وفقاً للهدف الدافع لتأسيسه.

لقد قامت الجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا بتأسيس وتنفيذ نظام إدارة الجودة والتطوير الدائم لفعاليتها وفقاً لمتطلبات معايير ISO 9001 لسنة 2008. وقررت الجامعة وجوب العلاقة بين الجهات المعنية فيما يتعلق بالإجراءات ذات الصلة بتنفيذ نظام إدارة الجودة المتعلقة بنظام إدارة الشؤون الأكاديمية، والبحث، والنشر، والتطوير الطلابية وخدمات الشركات وذلك من أجل ضمان فعالية نظام إدارة الجودة. وقد شمل هذا النظام جميع الجوانب المتعلقة بإدارة الجامعة بما فيها:

- إدارة الموارد البشرية.
- إدارة الخدمات المالية.
- إدارة علاقة الشركات.
- إدارة مسجد الجامعة.
- إدارة خدمات التقنية المعلومات.
- خدمات المكتبات.
- شؤون تنمية المشاريع وصيانة المباني.
- إدارة التنمية الطلابية.
- إدارة الطلبة الدوليين والخدمات.
- الخدمات الصحية وطب الأسنان.
- إدارة الأمن والسلامة

إشكالية الدراسة

تتمثل مشكلة هذه الدراسة في كون معظم المؤسسات التعليمية في كثير من الدول الإسلامية تفتقر إلى المعلومات اللازمة والمطلوبة في الوصول إلى حقيقة المشاكل الموجودة في مجال إدارة الجودة، الأمر الذي أدى إلى عدم قدرتها على تحسين النظام بالشكل المطلوب. كما أنه من المعروف يقيناً أن تحليل تطبيقات نظام إدارة الجودة من الأشياء المطلوبة لمعرفة ما مدى جودة هذه التطبيقات وما فعاليتها في تطوير النظام التعليمي ؛ غير أن هناك قصور في القيام بمثل هذه الدراسات التحليلية من قبل الباحثين الأمر الذي يعتبر من المشاكل التي لا من معالجتها.

أهمية الدراسة

تأخذ هذه الدراسة أهميتها من أهمية الموضوع ؛ حيث أن نظام إدارة الجودة يعتبر من الأنظمة المهمة في المؤسسات التعليمية ، فالدراسة في هذا الموضوع تعد من الدراسات المهمة وخاصة إذا كانت دراسة تحليلية لبعض الممارسات ؛ حيث تقوم باكتشاف بعض المشاكل والقصور الموجودة في تلك الممارسات ومن ثم بيان خطوات معالجتها وتحسينها إلى مستوى أفضل.

أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى الآتي :

- 1 - دراسة تطبيق نظام إدارة الجودة في الجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا كلية أحمد إبراهيم للحقوق نموذجاً ؛ حيث تقوم الدراسة بتعريف مفهوم الجودة في التعليم عموماً وفي التعليم العالي خصوصاً.
- 2 - الاطلاع على الأساليب والسياسات المتبعة في تطبيق نظام الجودة في الجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا.
- 3 - معرفة ما مدى دور نظام إدارة الجودة في التنمية المستدامة للجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا.
- 4 - القيام بتقديم بعض المقترحات لتعزيز نظام إدارة الجودة في المؤسسات التعليمية.

تساؤلات الدراسة

تسعى الدراسة في إلى الإجابة على الأسئلة الآتية :

- 1 - ما حقيقة تطبيق نظام إدارة الجودة في الجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا؟ وما مفهوم الجودة في التعليم عموماً وفي التعليم العالي خصوصاً؟
- 2 - ما الأساليب والسياسات المتبعة في تطبيق نظام إدارة الجودة في الجامعة الإسلامية ماليزيا؟
- 3 - ما مدى دور نظام إدارة الجودة في التنمية المستدامة للجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا؟
- 4 - ما المقترحات المفيدة في تعزيز نظام إدارة الجودة في المؤسسات التعليمية؟

منهجية الدراسة

تم استخدام المنهجين في هذه الدراسة ؛ وهما :

- 1 - المنهج الاستقرائي ، وذلك عن طريق دراسة سياسة نظام إدارة الجودة في الجامعة الإسلامية العالمية في ماليزيا.
- 2 - المنهج التحليلي ، وذلك عن طريق دراسة تطبيق نظام إدارة الجودة في الجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا وتحليلها.

مجالات الدراسة

تقتصر هذه الدراسة فقط على ما يتعلق بمفهوم نظام إدارة الجودة وتطبيقها في الجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا.

المصطلحات والمفاهيم

- النظام : عبارة عن مجموعة من العناصر المتداخلة والمتفاعلة.
- نظام الإدارة : قواعد لوضع سياسة وأهداف من أجل تحقيق هذه الأهداف.
- نظام إدارة الجودة : هو نظام إداري من أجل توجيه وضبط منشأة فيما يتعلق بالجودة.
- سياسة الجودة : هو التوجهات العامة للمنشأة تقوم بتحديد إطاراً للعمل من أجل وضع أهداف الجودة.
- هدف الجودة : هو الأمر المتعلق بالجودة الذي نهدف إليه.
- إدارة الجودة : أنشطة منسقة لتوجيه وضبط منشأة فيما يتعلق بالجودة.
- التنمية : التطوير والتقدم.

الدراسات السابقة

لقد كان موضوع إدارة الجودة موضوعاً مهماً في مجال المؤسسات التعليمية وغير التعليمية ؛ الأمر الذي حرك همّة الباحثين في تناوله بالبحث والدراسة من الناحية النظرية والتطبيقية ؛ وذلك بهدف تطوير هذا النظام بحيث يصبح نظاماً فعالاً يسهم بشكل مستمر وخاصة في المجالات التعليمية. لقد قام الباحثون لهذه الدراسة بمراجعة بعضاً من الدراسات التي كتبت في هذا الموضوع منها :

1 - دراسة علمية أعدها الباحث عبد العزيز عبد العال زكي بعنوان «إدارة الجودة ودورها في تطوير الشركات»⁹⁴ فقد تناول في بحثه موضوع إدارة الجودة ؛ حيث تطرق إلى تعريف الجودة لغة واصطلاحاً ، كما تطرق إلى النبذة التاريخية لنشأة نظام إدارة الجودة وتطوره ، وتطرق أيضاً ذكر مبادئ الجودة وكذلك المراجعة الداخلية على نظام إدارة الجودة ، كما تناول أيضاً تطبيقات إدارة الجودة الشاملة. وغير ذلك من الجوانب المهمة المتعلقة بإدارة الجودة. ولقد توصل الباحث إلى عدد من النتائج منها أن التدريب لتغير ثقافة المنظمة ومواجهة الاحتياجات مطلب أساسي لتطبيق مبادئ إدارة الجودة. غير أن هذه الدراسة ركزت على نظام إدارة الجودة في الشركات ؛ بينما دراستنا الحالية تتميز بكونها في المؤسسة التعليمية.

2 - بحث بعنوان «ضمان الجودة وآليتها»⁹⁵ للباحثة فاطمة الشرقاوي ؛ قامت الباحثة بتعريف ضمان الجودة والفرق بين ضمان الجودة ومراقبة الجودة ، وفكرة بحثها الأساسي هي ضمان الجودة حيث قامت ببيان معنى المراد منها ، كما وضحت مبررات إنشاء هيئة ضمان الجودة ، وتطرق إلى مسؤوليات مركز ضمان الجودة ، وكذلك مراحل استراتيجية ضمان جودة الأداء الجامعي ، وأقسام إدارة الجودة ومهام كل قسم. رغم كون بحث الباحثة يتعلق مباشرة بموضوع ضمان الجودة في مؤسسات تعليمية إلا أن الدراسة الحالية تتميز بكونها دراسة تطبيقية على الجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا.

⁹⁴ زكي ، عبد العزيز عبد العال ، (٢٠١٠) ، إدارة الجودة ودورها في تطوير الشركات ، رسالة مقدمة لنيل درجة الدكتوراة في إدارة الأعمال ، جامعة باتول الدولية بالمملكة المتحدة.

⁹⁵ الشرقاوي ، فاطمة ، ضمان الجودة وآليتها ، (٢٠٠٦) ، مملكة العربية السعودية : جامعة جازان.

3 - هناك بحث بعنوان «تطبيق نظام الجودة والتخطيط : نموذج الجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا»⁹⁶

للباحث عبد العزيز برغوت ، فقد تناول فيه الإطار العام لنموذج التخطيط الاستراتيجي وإدارة الجودة بالجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا ، وكذلك تطبيق نظام ضمان الجودة والاعتماد بالجامعة ، كما تطرق إلى نظام التخطيط الاستراتيجي وتطبيقه في نموذج الجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا ، وكذلك التخطيط الاستراتيجي لمواءمة التعليم الجامعي لسوق العمل ، وتختلف هذه الدراسة مع الدراسة الحالية في كون الدراسة الحالية تقوم بذكر دور تطبيق نظام الجودة في التنمية المستدامة.

4 - وهناك بحث بعنوان «إدارة الجودة الشاملة» للباحث محمد عبد الوهاب العزاوي ؛⁹⁷ حيث

ناقش موضوع الجودة وإدارتها بصفة شاملة ؛ فبدأ بتعريف جودة ومفهوم إدارة الجودة الشاملة وأهميتها ، كما تطرق إلى مبادئها ومتطلباتها ، ومزاياها ومعيقاتها ، كما تطرق إلى أدواتها ، وتختلف مع الدراسة الحالية في كون الدراسة الحالية هي عبارة عن دراسة تطبيقية على الجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا.

إن الناظر في هذه الدراسات المذكورة أعلاه ، يجد أنها دراسات تم إجراؤها في مجال إدارة الجودة ؛ فتتفق بعضها مع بعض من هذه الناحية ، كما تختلف من ناحية كون بعضها دراسة مطبقة على الشركات بينما البعض الآخر مطبق على الجامعات ، وعلى أي حال فإن هذه الدراسة مفيدة جدا للدراسة الحالية من ناحية التعرف على مفهوم الجودة ، ومفهوم إدارتها وغير ذلك من الجوانب المهمة ذات العلاقة بهذه الدراسة.

المبحث الأول: إدارة الجودة في الجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا

إن سياسة الجامعة لنظام الجودة هو السعي نحو الجودة الشاملة والتميز في التعليم والتعلم ، والبحث والنشر ، والتنمية الطلابية ، والخدمات المشتركة. كما أنها وجميع موظفيها ساعين لتنفيذ نظام إدارة الجودة وفقاً لمتطلبات معايير ISO لسنة 9001 : 2008 لتحقيق رغبات العملاء والتنمية المستدامة.

⁹⁶ برغوت ، عبد العزيز ، تطبيق نظام الجودة والتخطيط : نموذج الجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا ، الجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا.

⁹⁷ العزاوي ، محمد عبد الوهاب ، (٢٠٠٤/٢٠٠٥) ، إدارة الجودة الشاملة ، الأردن ، جامعة الإسراء الخاصة.

الفقرة الأولى: أهداف نظام إدارة الجودة

تتلخص أهداف إدارة الجودة فيما يأتي :

- توفير بيئة التعليم والتعلم المبكرة والفعّالة.
- غرس ثقافة البحث والابتكار.
- توفير الخدمات المتميزة في الدعم والتنمية الطلابية.
- تقديم خدمات الشركات الكافية والفعّالة.

الفقرة الثانية: مجالات التركيز في إدارة نظام الجودة

إن أهم المجالات التي تركز عليها الجامعة لتحقيق الجودة هي كالآتي :

أولاً: البرامج والخدمات ؛ وهذا يشمل البرامج المكملة للمنهج ، والخدمات الأكاديمية ، والخدمات الإدارية. ففي مجال الخدمات الأكاديمية فإن الجامعة قد سعت إلى ضمان جودة العمليات التعليمية، ومخرجاتها، كما سعت إلى تقييم وتطوير جميع البرامج التعليمية. وراعت التكامل بين البرامج والتخصصات التعليمية بمختلف أنواعها، كما ركزت أيضاً بشكل واضح على جانب تعزيز الإدارة الأكاديمية على مستوى الجامعة والكليات. وفيما يتعلق بالخدمات الإدارية، فنجد الجامعة تولي الاهتمام البالغ بالجانب الإداري ؛ حيث تقوم بالإدارة المتميزة المصطحبة للتفاعل والتأثير الواضح المباشر. ثانياً: تنمية رأس المال. ويتحقق ذلك عن طريق تنمية رأس المال البشري والمادي ، والمعنوي ، فتنمية رأس المال المعنوي تتم عن طريق توفير البيئة التعليمية وغرس الثقافة التعليمية وثقافة الجودة ، وتحقيق رضا المتعاملين والمستفيدين والمجتمع وثقتهم ، وتنمية قدرات الإبداع وعلاج المشكلات ، وبناء قدرات الخريجين في التواصل والتفاعل والاستثمار ، وتنمية روح الفريق والعمل الجماعي. كما تتحقق تنمية رأس المال المادي عن طريق وجود الإدارة المالية الجيدة ، وتوفير المصادر المالية المضمونة ، والقيام بالنشاطات الاستثمارية الراجعة. فالجامعة قد أولت هذا الجانب اهتماماً كبيراً من أجل تحقيق الجودة المضمونة.

ثالثاً: البنية التحتية ورأس المال التكنولوجي والمعلوماتي ؛ ويكون ذلك بتنمية البنية التحتية المادية كذلك تطوير جمع البيانات وتحليلها، وتطوير المعلوماتية والتكنولوجيا، وتطوير نظم الاتصال. فنجد أن الجامعة قامت بإعداد المباني الكافية والملائمة للبرامج التعليمية الموجودة في جميع الكليات والأقسام، كما أعدت المختبرات التي تحتوي على عدد من الحاسوب وذلك في جميع الكليات. كما قامت بتخصيص المباني الخاصة بالأنشطة اللامنهجية والخدمات المساندة لها. وتم إنشاء إدارة خاصة تعنى بتقييم

المخاطر التي قد تتطرق الكلية لها ، وكذلك تطبيق إجراءات الأمن والسلامة. وإضافة إلى ذلك ، تقوم الجامعة بإعداد خطط لصيانة المرافق وتطويرها.

نموذج إدارة نظام الجودة

- نظام العملية : المدخلات - العمليات - المخرجات.
- التغذية الراجعة.
- تقويم الوحدات الإدارية والأكاديمية وتحليل أدائها.
- خلق قيمة الجودة المضافة.
- خلق قيمة المستهلك المضافة.
- تقويم الأداء والفعالية الإنجازية.
- مراجعة مستويات الجودة.

المبحث الثاني: نموذج الجامعة لضمان الجودة

لضمان الجودة في الجامعات ، فإنه لا بد من القيام بإعداد الأنظمة المختلفة ذات العلاقة ، وتحسين وضع الأساتذة والمحاضرين والمتعلمين ، وأن يتم ذلك التحسين بصفة مستمرة عن طريق التخطيط وتحليل المعلومات المتعلقة بإجراءات العمل وأساليبه وتنفيذ الخطط ، ولتحقيق ذلك قامت الجامعة بإنشاء الوحدات وتكوين المجالس ، وإعداد الإجراءات المختلفة والتي يتم ذكرها فيما يأتي :

أولاً: الوحدات، والمجالس، والإجراءات

- وحدة ضمان الجودة
- مجلس ضمان ثقافة الجودة
- مجلس المراجعة الأكاديمية
- مراقبة الجودة الداخلية
- المراقبة الخارجية للجودة
- تدريب المراجعين الداخليين
- تدريب فرق المبدعين
- إدارة المعلومات والبيانات
- التغذية الراجعة

- تعزيز جودة الخدمات
- تقارير الجودة على مستوى

ثانياً: آليات التأكد من ضمان إدارة نظام الجودة

- لقد قام المسؤولون في الجامعة بتحديد بعض الآليات التي تساعد على ضمان إدارة نظام الجودة وهي كالآتي :
- الاجتماع على مستوى الجامعة ويشمل: اجتماع مجلس الجامعة، اجتماع مجلس العمداء، اجتماع مجلس ثقافة الجودة.
- اللقاء الشهري.
- الاجتماع على مستوى الكلية، أو على مستوى القسم.
- الرسائل.
- لوحة الإعلانات.
- البريد، والأدوات الإلكترونية الأخرى.
- الهاتف.

ثالثاً: نموذج الجودة في الجامعة

- أولاً: الجودة التربوية والتعليمية ؛ ويشمل هذا النوع ما يأتي :
- جودة الخريجين
 - جودة البحث العلمي
 - جودة الخدمات

رابعاً: جودة القيادة والإدارة؛ ويتضح ذلك فيما يأتي:

- التزام القيادة
- الإدارة المتميزة
- التفاعل والتأثير المباشر

خامساً: أنشطة تعزيز ثقافة الجودة

لنجاح عملية إدارة نظام الجودة لا بد من قيام المؤسسة بمجموعة من النشاطات والبرامج التي من شأنها

تعزيز ثقافة الجودة، ولتحقيق هذا الهدف قامت الجامعة بتحديد بعض النشاطات التي في هذا القبيل منها ما يأتي :

- برنامج التقويم والتدعيم الروحي.
- تدريب خبراء الجودة.
- برامج (ديناميك).
- ندوات / مؤتمرات الجودة.
- تدريب المراجعين الأكاديميين.
- تطبيق نظام مجموعات الإبداع والتجديد.
- تدريبات الجودة.
- تدريب مراقبي الجودة.
- النشريات.
- يوم الجودة.

الخاتمة

في الختام من هذه الدراسة لقد توصلت إلى عدد من النتائج والتوصيات وهي في الآتي :

أولاً: أهم النتائج

- 1- إن نظام إدارة الجودة هو نظام يسمح بإدارة ومراقبة المؤسسة من حيث التزامها وتطبيقها لمقاييس الجودة المعترف بها عالمياً.
- 2- يعتبر نظام إدارة الجودة من الأنظمة المهمة التي يجب الاعتناء بها من قبل المؤسسات التعليمية والشركات، وذلك لما يؤدي إلى تحسين طرق الأداء.
- 3- إن نجاح نظام إدارة الجودة يتطلب قيام المؤسسة بعدد من النشاطات والبرامج التي من شأنها تعزيز ثقافة الجودة مثل برنامج التقويم والتدعيم الروحي؛ تدريب خبراء الجودة؛ إقامة الندوات، والمؤتمرات المتعلقة بالجودة؛ القيام بتدريب المراجعين الأكاديميين، ومراقبي الجودة، وغير ذلك من الأنشطة من هذا القبيل.
- 4- لقد اعتنت الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا بموضوع نظام إدارة الجودة؛ حيث قامت بوضع العديد من السياسات، والآليات، وقامت بتحديد المجالات التي يتم التركيز عليها في تطبيق

نظام إدارة الجودة.

5- إن نظام إدارة الجودة له دور فعّال في تنمية المستدامة للمؤسسات، والشركات، والجامعات، كما ظهر ذلك جلياً من تطبيق نظام إدارة الجودة في الجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا؛ حيث أدى ذلك إلى التطور الأكاديمي وتطور البيئة للجامعة.

ثانياً: التوصيات

توصي هذه الدراسة بما يأتي :

- 1- ضرورة قيام الباحثين الأكاديميين بمزيد من البحوث والدراسات المتكاملة في موضوع الجود؛ وذلك لأن الموضوع مازال بحاجة إلى الدراسة المتعمقة؛ حيث وجدت موضوعات كثيرة لم تتطرق الدراسات إليها وخاصة ما يتعلق بالموارد البشرية ظل إدارة الجودة.
- 2- ضرورة تخصيص الميزانية الخاصة بشعبة إدارة الجودة في المؤسسات والشركات، وربط شؤون نظام إدارة الجودة بالإدارة العليا للمؤسسة أو الشركة؛ وذلك لما في ذلك من قدرة الإدارة العليا على المتابعة والمراقبة المباشر لأعمال شعبة إدارة الجودة، الأمر الذي يسهم بشكل جيد في نجاح نشاطات الجودة.

قائمة المراجع

- زكي، عبد العزيز عبد العال، (2010)، إدارة الجودة ودورها في تطوير الشركات، رسالة مقدمة لنيل درجة الدكتوراة في إدارة الأعمال، جامعة باتول الدولية بمملكة المتحدة.
- الشرقاوي، فاطمة، (2006)، ضمان الجودة وآلياتها، مملكة العربية السعودية: جامعة جازان.
- برغوت، عبد العزيز، تطبيق نظام الجودة والتخطيط: نموذج الجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا.
- العزاوي، محمد عبد الوهاب، (2005/2004)، إدارة الجودة الشاملة، الأردن: جامعة الإسراء الخاصة.