مركز البحوث و الاستشارات الاجتماعية - لندن

العدد السابع والثلاثون
(خاص)
تشرين الأول / أكتوبر ٢٠٢٠ م
صفر ١٤٤٢هـ

مجلة بحوث

مجلّة علمية محكمة ربع سنوية

تصدر عن مركز لندن للبحوث والدراسات والاستشارات

الرئيس الفخري: سمو الأميرة منال آل سعود

ISSN 2313-1004

MAGAZINE BOUHOUTH

رئيس مجلس الإدارة
الشيخة ميسون القاسمي

المدير العام: أ.د. ناصر الفضلي
رئيس التحرير: أ.د. عبد الملك الدناني
مدير التحرير: د. محمد عبد العزيز

بحوث علمية محكّمة تعكس
المؤتمر الدولي العاشر
لمركز لندن للبحوث
بالتعاون مع
مدارس الفجر

التعليم في الوطن العربي:
تحديات الحاضر واستشراف المستقبل - القدس

(٢٧ - ٢٩ أيلول / سبتمبر ٢٠٢٠ - ١٠ - ١٢ صفر ١٤٤٢)

10 years
SCR
Adecade of Achevements
عقد من الإنجازات
www.ScrLondon.com

LONDON
+442033044839
Hot Line
+447766666016
+96594448018
conference@scrlondon.com
info@scrlondon.com
www.scrlondon.com

المجلة ضمن تصنيف
EBSCO HOST

1.665
Arab Impact Factor

@scrlondon2 @scrlondon SCR London
www.facebook.com/Greattrick

الهيئة العليا للتحرير

أ.د. ناصر الفضلي/المدير العام

د. عبد الملك الدناني
رئيس التحرير

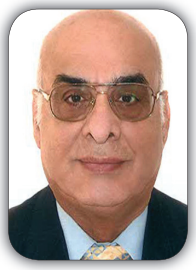
د. محمد عبد العزيز
مدير التّحرير

د. إنعام يوسف
نائب رئيس التحرير

أ. د. علا الزيات
مصر

أ.د. محمد زين
مصر

ا. د.حنان عبيد
الأردن



أ.د. نصر عباس
الإمارات

د. مازن موفق
العراق

د. محمد شرف
اليمن

أ. محمد الصوابي
بلجيكا

ا. ســـارة كميخ
الكويت

أ. إســلام العـزيز
مصر

مركز لندن للبحوث والاستشارات

بالتعاون مع

مـدارس الـفـجـر

المؤتمر الدولي العاشر

التعليم في الوطن العربي:

تحديات الحاضر واستشراف المستقبل – القدس

(٢٧ - ٢٩ أيلول / سبتمبر ٢٠٢٠)

على المنصة الافتراضية ZOOM

(أبحاث علمية مُحكمة)

الهيئة الاستشارية العلمية العليا - مجلة بحوث

١	أ.د. كوثر محمد الأبجي	مصر	نائب رئيس جامعة بني سويف الأسبق
٢	أ.د. عبد الملك ردمان الدناني	اليمن	أستاذ الاتصال المشارك، كلية الإمارات للتكنولوجيا
٣	أ.د. حنان صبحي عبيد	الأردن	مدير مركز الدراسات والبحوث شبكة أبابيل
٤	أ.د. مي كامل عبدالله	لبنان	رئيس الرابطة العربية للبحث العلمي
٥	أ.د. حميد سراج	العراق	عميد كلية التربية، جامعة البصرة
٦	أ.د. علا عبد المنعم الزيات	مصر	الأستاذ بكلية الآداب بجامعة المنوفية
٧	أ.د. نصر عباس	مصر	جامعة الفلاح، عضو مجمع اللغة العربية
٨	أ.د. عماد جاسم حسن	العراق	رئيس قسم التاريخ، كلية التربية، جامعة ذي قار
٩	أ.د. سندس عبد القادر الخالدي	العراق	أستاذ بكلية التربية، جامعة بغداد
١٠	أ.د. محمد زين عبد الرحمن	مصر	رئيس قسم الإعلام، جامعة مصر
١١	أ.د. ألفت إبراهيم جاد الرب	مصر	عميد كلية التجارة، جامعة الأزهر
١٢	أ.د. عمار عصام عبد الرحمن	البحرين	جامعة العلوم التطبيقية، مملكة البحرين
١٣	أ.د. يعقوب الكندري	الكويت	عميد كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الكويت
١٤	أ.د. محمد عبد الكريم محافظة	الأردن	عميد كلية الآداب، الجامعة الهاشمية
١٥	أ.د. محمد قيراط	الجزائر	كلية الآداب والعلوم، جامعة قطر
١٦	أ.د. خلف محمد المحمد	سورية	أستاذ بكلية القانون بجامعة عجمان
١٧	أ. د. أحمد عودة القرارعة	الأردن	عميدكلية العلوم التربوية، جامعة الطفيلة
١٨	أ.د. برزان مُيَّسر الحامد	العراق	أستاذ التاريخ الأندلسي، جامعة الموصل
١٩	أ.د. محمد أحمد الدوماني	ليبيا	أستاذ الفلسفة وعلم الاجتماع، جامعة المرقب
٢٠	أ.د. مناور بيان الراجحي	الكويت	رئيس قسم الإعلام، جامعة الكويت
٢١	أ.د. إبراهيم طاهر الخضر	السودان	عميد كلية التربية، جامعة إفريقيا العالمية
٢٢	أ.د. رقية أحمد محمد العاني	العراق	أستاذ الجغرافيا، الجامعة العراقية
٢٣	**د. سعيد عمر إبراهيم**	العراق	عميد كلية التربية، جامعة صلاح الدين، أربيل
٢٤	**د. عارف عبد صايل**	العراق	عميد كلية الآداب، جامعة الأنبار
٢٥	**د. أنس محمد الخلايلة**	الأردن	عميد كلية الشريعة، جامعة الزرقاء
٢٦	**د. نضال حماد علي**	السودان	عميد كلية الاقتصاد، جامعة الإمام المهدي
٢٧	**د. إنعام يوسف محمد**	مصر	أستاذ مساعد، جامعة عجمان
٢٨	**د. مازن موفق الخيرو**	العراق	أستاذ البلاغة القرآنية، جامعة الموصل
٢٩	**د. محمد شرف هاشم**	اليمن	كلية الشريعة، جامعة الكويت
٣٠	**د. مهرة آل مالك**	الإمارات	استشاري علم نفس، جامعة عجمان
٣١	**د. مزنة بنت حزام الشمري**	السعودية	أستاذ هندسة الحاسب الآلي (kings college London)
٣٢	**د. محمد عبدالفتاح زهري**	مصر	مدير وحدة الأزمات والكوارث كلية السياحة، جامعة المنصورة
٣٣	**د. زهير حسين ضيف**	العراق	رئيس قسم الإعلام، الجامعة الأهلية بالبحرين
٣٤	**د. علاء زهير الرواشدة**	الأردن	أستاذ علم الاجتماع المشارك، جامعة عجمان
٣٥	**د. حسن مصطفى**	السودان	عميد كلية الاتصال الجماهيري، جامعة الفلاح
٣٦	**د. صلاح الدين عامر**	اليمن	باحث شرعي بوزارة الأوقاف، الكويت
٣٧	**د. سعاد موزير مطر**	فرنسا	أستاذ الاتصال، جامعة فرنش كونتية (Franche - Comté)
٣٨	**د. شومة بنت محمد بن مساعد**	السعودية	أستاذ البلاغة والنقد، جامعة تبوك
٣٩	**د. وسن صالح حسين الحياني**	العراق	أستاذ مساعد اللغة العربية، جامعة بغداد
٤٠	**د. نهى بنت سعيد أسعد نقيطي**	السعودية	أستاذ مشارك تصميم وفنون، جامعة الملك عبد العزيز
٤١	**Dr. Alexander c.**	UK	md PhD in theology at the University of Birmingham
٤٢	**Dr Anita moors**	London	research center, Uk/London

@scrlondon2
@scrlondon
SCR London

http//www.scrlondon.com
http//www.scr-magazine.com

conference@scrlondon.com
info@scrlondon.com

بحـوث

مجلّة علمية محكمة ربع سنوية تصدر عن مركز لندن للاستشارات والبحوث

العدد السابع والثلاثون (خاص)

أكتوبر ٢٠٢٠م - صفر ١٤٤٢هـ

هيئة التحرير

المدير العام

أ.د. ناصر الفضلي

رئيس التحرير

د. عبد الملك الدناني

نائب رئيس التحرير

د. إنعام يوسف

مدير التّحرير

د. محمد عبد العزيز

مدير التدقيق

د. مازن الخيرو

مدير الموقع

أ. محمد الصوابي

فريق التحرير

د. سعيد موسى
السودان

د. يسرى المقادمة
فلسطين

أ. سارة كميخ
الكويت

مواقع التواصل

أ. إسـلام العـزيز

قواعد وضوابط النشر العلمي في مجلة بحوث

١. يجب ألا تزيد مساحة النشر عن ستة الآف كلمة للبحث شاملة المراجع.

٢. يعد ملخصان للبحث: أحدهما باللغة العربية، والآخر باللغة الإنجليزية، على أن لا تتجاوز كلمات كل واحد منهما (٢٠٠) كلمة.

٣. يلي الملخصين: العربيَّ، والإنجليزيَّ، كلماتٌ مفتاحية (Key Words) لا تزيد على خمس كلمات (غير موجودة في عنوان البحث)، تعبر عن المجالات التي يتناولها البحث؛ لتستخدم في التكشيف.

٤. استخدام طريقة APA لتوثيق مراجع البحث العلمي لتعزيز الأمانة العلمية للباحث، كما يجب أن تتضمن المنهجية مشكلة البحث، أهدافه، محدداته – حال وجودها –، الدراسات السابقة، الخاتمة وتشمل النتائج والتوصيات.

٥. يراعى عند تكرار المصدر في صفحة ثانية من البحث يذكر فقط اسم المصدر ورقم الصفحة أو رقم الصفحة والجزء اذا كان الكتاب أجزاء.

٦. اعتماد أقواس التنصيص الصغيرة " " في حال نقل الكلام من المصدر نصاً، أما إذا تصرف البحث بالكلام المنقول فلا يضع الكلام بين أقواس ويكتب في الهامش كلمة "ينظر" قبل اسم المصدر.

٧. يكون نوع الخط في المتن للبحوث العربية (Simplified Arabic)، بحجم (١٤)، وللبحوث الإنجليزية (Times New Roman)، بحجم (١١)، وتكون العناوين الرئيسة حجم ١٨ والهامش ١٢، وهوامش الصفحة ٢,٥ سم، والمسافة بين الأسطر مفردة.

٨. يكون نوع الخط في الجداول للبحوث العربية (Simplified Arabic)، بحجم (١٠)، وللبحوث الإنجليزية (Times New Roman)، بحجم (٨)، كما يراعي في البحث المتضمن جداول واشكال كتابة رقم الشكل وعنوانه أعلاه ثم الجدول مصدره أسفله.

٩. تستخدم الأرقام العربية (١، ٢-١-٣...Arabic) في جميع ثنايا البحث، على أن يكون ترقيم صفحات البحث في منتصف أسفل الصفحة.

١٠. يكتب عنوان البحث، واسم الباحث، أو الباحثين، والمؤسسة التي ينتمي إليها، سبل التواصل ميل وواتساب، على صفحة مستقلة قبل صفحات البحث، ثم تتبع بصفحات البحث، بدءاً بالصفحة الأولى حيث يكتب عنوان البحث فقط متبوعاً بكامل البحث.

١١. يراعى في كتابة البحث عدم أيراد اسم الباحث، أو الباحثين، في متن البحث صراحة، أو بأي إشارة تكشف عن هويته، أو هوايتهم، وإنما تستخدم كلمة (الباحث، أو الباحثين) بدلاً من الاسم، سواء في المتن، أو التوثيق، أو في قائمة المراجع.

١٢. يجب الأخذ بعين الاعتبار الترتيب للمراجع، ومراعاة وجود علامات الترقيم من فاصلة ونقطة وغيرها من علامات الترقيم المختلفة، فبعض المراجع تعتمد الفاصلة في التوثيق وبعضها تعتمد النقطة.

١٣. يجب أن يضع الباحث عنوان بريده الإلكتروني أسفل اسمه مع لقبه العلمي. مدرس. أستاذ مساعد. أستاذ مشارك... إلخ

١٤. يتأكد الباحث من سلامة لغة البحث، وخلوه من الأخطاء اللغوية والنحوية.

١٥. يقدم الباحث الرئيس تعهداً موقعاً منه ومن جميع الباحثين المشاركين (إن وجدوا) يفيد بأن البحث لم يسبق نشره، وأنه غير مقدم للنشر، ولن يقدم للنشر في جهة أخرى حتى تنتهي إجراءات تحكيمه، ونشره في المجلة.

١٦. لهيئة التحرير حق الفحص الأوّلي للبحث، وتقرير أهليته للتحكيم، أو رفضه.

١٧. في حال قبول البحث للنشر تؤول كل حقوق النشر للمجلة، ولا يجوز نشره في أي منفذ نشر آخر ورقياً أو إلكترونياً، دون إذن كتابي من رئيس هيئة التحرير.

١٨. الآراء الواردة في البحوث المنشورة تعبر عن وجهة نظر الباحثين فقط، ولا تعبر بالضرورة عن رأي المجلة.

١٩. لهيئة التحرير الحق في تحديد أولويات نشر البحوث.

٢٠. ضرورة توافر معايير علمية وأخلاقية في البحث المرسل للنشر في مجلة بحوث، وتعّد مبادئ أساسية لتحديد عملية النشر منها: -

- تحري الدقة والمصداقية في تدوين المعلومات والبيانات والنتائج عند تحليلها ونشرها في الدراسة.
- تجنب التلاعب أو التحيز في تصميم وتحليل البيانات عند عرضها في صفحات الدراسات العلمية.
- تقبل النقد العلمي البناء المقدم من جهة المحكمين للبحث والعمل بموجبه قبل النشر.
- احترام الملكية الفكرية للباحثين والمخترعين وحقوق النشر وعدم انتحالها وسرقتها.
- توظيف البيانات والمعلومات ونتائج الدراسات العلمية السابقة بشكل علمي سليم عند الاستفادة منها.
- الالتزام بتعليمات وقواعد النشر التي وضعتها المجلة والجهات العالمية المنظمة للأبحاث العلمية.
- تجنب دعم أي جهات ذات أجندة خاصة تجعل من البحث مادة لتحقيق مصالحهم غير المشروعة.
- عدم انتهاك حقوق الإنسان وكرامته عند القيام بإجراء تجارب للأبحاث العلمية على البشر.
- يهدف النشر لتطوير الجهات ذات العلاقة بالدراسة وإفادة البشرية وهو الهدف الأسمى وليس لمصالح شخصية فقط.
- نستخدم المجلة برنامج تقني للكشف عن الانتحال الأكاديمي.

٢١. يحول الباحث رسوم النشر وقيمتها ٢٥٠ دولار أمريكي عقب موافقة لجنة التحكيم.

٢٢. يتم تقديم البحوث إلكترونياً من خلال بريد المجلة الإلكتروني:

عناية مدير التحرير conference@scrlondon.com

Whatsapp: 0096594448018

مدير عام المجلة، رئيس مركز لندن للبحوث

أ.د. ناصر الفضلي

مركز البحوث و الاستشارات الاجتماعية - لندن

مركز لندن للبحوث والاستشارات

شركاء النجاح

شركاء النجاح

شركاء النجاح

شركاء النجاح

S.C.R
Reg:7714564

معلومات مجلة بحوث
“research gournal”

مجلة علمية متخصصة، محكمة ومفهرسة تصدر عن مركز لندن للبحوث والاستشارات بدولة الإمارات العربية المتحدة بشكل دوري ربع سنوي منتظم، تعنى بنشر كافة أبحاث العلوم الإنسانية، استهلت أول أعدادها في شهر يونيو عام ٢٠١٤، وأصدرت – ٣٦ عدداً دورياً حتى سبتمبر ٢٠٢٠.

للمجلة issn: 02313-1004 ومعامل تأثير عربي تابع لاتحاد الجامعات العربية يحمل درجة قوامها 1.6065 – تدخل – المجلة ضمن تصنيف “ebsco” لتصنيف الأدبيات المحكمة وإدارة الموارد الإلكترونية. تخضع الأبحاث لضوابط وشروط لجواز النشر ومنها فحص plagiarism، كما تملك حقوق النشر. للمجلة هيئة علمية استشارية عليا مؤلفة من ٤٠ أكاديمي رفيعي المستوى من عشرة دول عربية وأجنبية مختلفة، كما لها هيئة تحرير مستقلة.

Issn:2313-1004 - Title proper: buhut - www.scr-magazine.com

Country: united arab emirates - Last modification date: 30 joun 2014

URL: LCR-MAGAZINE.COM - https://portal.issn.org/resource/ISSN/2313-1004#

Journal Information

Journal Title	BOUHOUTH
Publisher Name	London Research and Consulting Center
Country, City	London
Website URL	Scr-magazine.com
ISSN	23131004
Subscription price/Year	250 USD
Language(s)	ARABIC - ENGLISH
# Issues per year	Humanities
Subject matter	Social science
Sample content	Please provide URL here or send the latest 2 issues by email
Notes	Quarterly Bulletin

Thank you for your continued communication

Executive manager

London Research and Consultancy Center

Mohammed Abdul Aziz Al-Khayari

رئيس مجلس الإدارة
الشيخة ميسون القاسمي

المدير العام
أ.د. ناصر الفضلي

رئيس التحرير
أ. د. عبد الملك الدناني

بحوث المؤتمر العاشر للمركز
تتناول متغيرات التعليم في الوطن العربي

بقلم رئيس التحرير – أ.د. عبد الملك الدناني

يأتي صدور العدد «الخاص» من مجلة بحوث بعد أن اقامة المؤتمر العلمي العاشر لمركز لندن للبحوث والاستشارات الاجتماعية ، – الافتراضي الثاني للمركز خلال عام ٢٠٢٠- وجاء ذلك بالتعاون مع مدارس الفجر الجديد النموذجية – القدس، تحت عنوان: (التعليم في الوطن العربي تحديات الحاضر واستشراف المستقبل)، وقد تحققت النتائج التي تم التخطيط لتنفيذها في أهداف ومحاور المؤتمر، حيث شارك في المؤتمر ٧٥ باحثاً من ١٢ دولة عربية وأجنبية، كما واكبت البحوث العلمية المشاركة في المؤتمر المتغيرات التعليمية والعلمية الحاصلة في مجال التعليم بالوطن العربي، بسبب الوباء الذي اجتاح دول العالم «كوفيد١٩» ومنها الدول العربية.

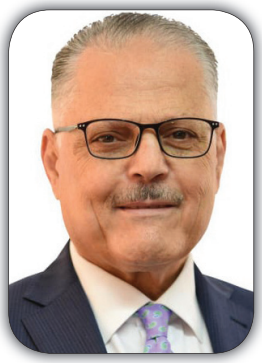
ويحتوي العدد الخاص على ٣٤ بحثاً علمياً تناولت العديد من القضايا العلمية في مجالات العملية التعليم المختلفة، من خلال محاور القيادة التربوية في ظل التعليم الحديث، وقضايا معاصرة في التربية الخاصة، والتقنيات الحديثة المستخدمة في التعليم والتعلم، والقيادة التربوية وضمان الجودة، فضلاً عن دور وسائل الإعلام في التنشئة الاجتماعية، لا سيما وأن التعليم عملية اجتماعية تفاعلية ديناميكية مستمرة هادفة، كما أن أركانها تتأثر بالبيئة المحيطة، بالمعلم، وبالمنهج، وبالمتعلم في ظل الأزمات، فضلاً عن المتغير الحاصل في مجال التعليم عن بعد من خلال المنصات الإلكترونية.

وتطرقت بعض البحوث العلمية إلى المتغيرات الحاصلة في مجال التعليم بسبب الوباء الذي اجتاح دول العالم «كوفيد١٩» ومنها الدول العربية، وكذلك تجربة التعليم عن بعد من خلال المنصات الإلكترونية، وهذا المحور لهام سوف تم التطرق إليه في العديد من الأوراق العلمية، المقدمة من جهة بعض الباحثين المشاركين في جلسات المؤتمر، وركزت بعضها على كيفية استشراف مستقبل التعليم، والتحديات التي يوجهها التعليم من خلال الواقع المعاش للباحثين، في المجالات النظرية والتقنية.

ونحرص في هيئة التحرير على نشر بحوث المؤتمرات العلمية التي يقيمها مركز لندن لكي يتم الاستفادة من النتائج والتوصيات التي خرجت بها المؤتمرات والنتائج التي توصلت إليها الدراسات العلمية، حتى يستفيد منها القائمين على شؤون العملية التعليمة والتربوية في مؤسسات التعليم بالوطن العربي. ونسأل تعالي التوفيق والسدد في مهامنا العلمية والمهنية. والله من وراء القصد.

الاهتمام بالعلم والعلماء ضرورة لنهضة المجتمعات

بقلم رئيس المؤتمر أ. د. خالد الدويك



من المعروف أن الأزمات كاشفات على مدى التاريخ البشري، ولقد كانت جائحة كورونا كاشفة بما لا يدع مجالاً لأية شكوك لمدى أهمية العلم والعلماء ليس في زمن الكوارث والأوبئة فقط؛ بل في كل زمان ومكان، ولما للعلم من دور رئيس في النهوض بالمجتمعات وتحصينها على مختلف المحطات الفكرية والصحية والاجتماعية والاقتصادية.

ومن هذا المنطلق تحرص مدارس الفجر النموذجية منذ إنشائها على إيلاء العلم والعلماء والمتعلمين ضرورة قصوى واهتمام يناسب حجم المسؤولية الملقاة عليهم نحو تقدم الأمة، كان التعاون مع مركز لندن للبحوث والاستشارات وهو أحد المراكز الدولية التي لها باع وخبرات متراكمة في مجال المؤتمرات العلمية الناجحة في الوطن العربي، وأثمر ذلك التعاون عن إقامة المؤتمر الدولي المعنون بـ «التعليم في الوطن العربي تحديات الحاضر واستشراف المستقبل» ليستقطب قرابة (٨٠) باحث وباحثة من إثنتي عشرة دولة عربية تناولوا في أوراقهم العلمية خمسة محاور لمحاكاة تحديات التعليم في الوطن العربي، وقد جاء مؤتمراً ناجحاً بكل المقاييس وأثمر عن توصيات علمية نتمنى أن تجد صداها لدى صناع القرار في العالم العربي، ونثمن دور كل من شارك في هذا المؤتمر الدولي. ونشكر إدارة تحرير مجلة بحوث العلمية المحكمة التي حرصت على نشر جزء كبير من الأبحاث التي نوقشت في المؤتمر لباحثين مبدعين، نفع الله بعلمكم جميعاً الأجيال القادمة.

المحتويـــــات

١. **المشـــكلات التي واجهت طلاب المرحلة الثانوية من فئة صعوبات التعلم في التعلم الإلكتروني في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر المعلمين في مدارس شرقي القدس**
الباحثة إسراء إبراهيم عبد الله - الباحثة نادرة إبراهيم حمد/فلسطين ١

٢. **عوامل النجاح والتحديات التي تواجه تقنيات التعلم عن بعد في التعليم العالي الفلسطيني في ظل فيروس كورونا ١٩ (دراسة حالة: جامعة الأقصى)**
د. حسن مهدي/فلسطين - د. تحرير حماد/تونس ١٣

٣. **معلم المستقبل وسبل تطويره**
د. جليلة الطيب بابكر يونس/السودان..... ٢٧

٤. **الصعوبـات التي تواجـه معلـمي الرّياضيـات في تدريس مادة الرّياضيات من وجهة نظرهم**
الباحثة حنان ياسين عاصي/فلسطين..... ٣٣

٥. **دور «الهندسة البشرية» في تشخيص التحديات التي تواجه التعليم في الأردن والاستراتيجيات المقترحة لمعالجة هذه التحديات**
أ.د. حنان صبحي عبدالله عبيد/الأردن - أ.د. ناصر الفضلي/الكويت - د. محمد عبد العزير/مصر ٤٣

٦. **التخطيط الاستراتيجي للتعليم الطبي وأثره على الرعاية الصحية الطبية**
أ.د. حنان صبحي عبدالله عبيد/ الأردن - أ.د. محمد عرب الموسوي/العراق - أ.م.د. ابراهيم طه العجلوني/الأردن ٥١

٧. **حاسية التفكير النظمي في إدارة النظم التربوية وقيادتها**
أ.د. حنان صبحي عبدالله عبيد/الأردن - أ.د. هاني عبد الرحمن الطويل/الأردن - د. عائشة حسني حامد الحسون/ الأردن ٥٧

٨. **قياس فاعلية توصيل المواد العلمية عبر شبكة الإنترنت (دراسة وصفية تحليلية في كلية النسور الجامعة)**
أ.د. رجاء جاسم محمد/العراق ٦٧

٩. **تخطيط معلمي اللغة العربية باستخدام تكنولوجيا التعليم والطرق التقليدية في بعض المدارس الخاصة في منطقة رام الله والبيرة**
الباحثة رشا راجح محمد حمايل/ فلسطين ٧٩

١٠. **مـن أجـل بيـداغـوجيـا الإبـداع (أساليب الكشف عن الموهوبين والمتفوقين وبرامج رعايتهم)**
د. زهير ابعيزة/المغرب..... ٩١

١١. **المعلم ومهارات القرن الحادي والعشرين**
الباحثة سارة محمد كميخ العازمي/الكويت ٩٩

١٢. **نحـــو تقـويـــم بيـــداغوجي فعّـــال**
د. سامية قديري/الجزائر..... ١١١

١٣. **مستجدات العصر الحديث وأثرها في علاقة المعلم بالمتعلم**
د. سجية رابح حمليل/الجزائر..... ١١٩

١٤. **أزمة اللُّغة العربيَّة في وسائل الإعلام العربيّة**
د. سعيد محمود موسى/السودان - د. محمد عبد الله خريف/ السودان ١٣١

١٥. تحديّات استعمال التكنولوجيا خلال مرحلة التَّعليم الأولي في سياق جائحة كورونا (تجربة المدارس التابعة للمؤسسة المغربية للنهوض بالتعليم الأولي)
الباحثة سمية الصوابي/المغرب ١٤١

١٦. سبل تطوير المجتمع المدرسي عن طريق نشر تقنيات المعلومات من خلال الإدارة المدرسية
أ.د. طه مصحب حسين الخزرجي/العراق - أ.م.د. شيماء أكرم أحمد/العراق - م.د. رفاء مهاوي هاني/العراق ١٧١

١٧. دراسة أهمية الإعلام في تعليم طلاب الدراسة الثانوية تلبية لاحتياجاتهم الدراسية
أ. د. عبد الكريم عبد الجليل الوزان/العراق..... ١٦١

١٨. الصعوبات التي تواجه المعلمين في العمل مع ذوي الاحتياجات الإضافية في ضوء تطبيق استراتيجية التعليم
د. عبد النبي فتحي أبو سلطان/فلسطين - د. شاهر يوسف ياغي/فلسطين - د. هشام أحمد غراب/ فلسطين ١٦٩

١٩. أزمة اللغة في مؤسسات التعليم
د. فاتحة تمزارتي/المغرب..... ١٨٣

٢٠. التربية الدامجة للأطفال في وضعية إعاقة بالمغرب خلال الألفية الثالثة
الباحثة فاطمة الزهراء منصف/المغرب ١٩١

٢١. التخطيط الاستراتيجي لبناء الكفايات النهائية في درس التاريخ من المرحلة الابتدائية إلى المرحلة الثانوية التأهيلية (بناء الكفاية النهائية في مادة التاريخ: «التمكن من وضع مجموعة محددة من المصادر في سياقها التاريخي و تحليلها و انتقادها من خلال تساؤل معين.» أنموذجاً)
د. محمد أبجي/المملكة المغربية ٢٠٣

٢٢. السينما كوسيط ديداكتيكي للتدريس: الاقتباس السينمائي مثالاً
الباحث محمد الرياحي/المغرب..... ٢١٥

٢٣. تحديات تطبيق التعليم الإلكتروني الجامعي من وجهة نظر الهيئة التدريسية وسبل التغلب عليها في ضوء انتشار جائحة كورونا
د.محمد خالد محمود عمران/فلسطين..... ٢٢٥

٢٤. تقويم محتوى منصة «كوكل كلاس رووم» التعليمية الإلكترونية في ضوء معايير محو الأمية المعلوماتية: من وجهة نظر طلبة كلية الإمام الكاظم (ع) أقسام بابل
م.م.محمد فرحان عبيد/العراق..... ٢٣٩

٢٥. إشكالية تقويم التعلمات عن بعد في ضوء المقاربة بالكفايات: تجربة التقويم عن بعد لطلبة الإجازة في التربية
د. مولاي المصطفى البرجاوي/المغرب ٢٥٣

٢٦. إشكالية الازدواجية اللغوية في المشهد التعليمي: المدارس الحكومية الفلسطينية أنموذجاً
د. ميس خليل عودة/فلسطين ٢٦٩

٢٧. مدى فاعلية الاستراتيجية الوطنية الفلسطينية في تطبيق التعليم الإلكتروني في ظل جائحة كورونا
د. ميسون طه الرجعي/فلسطين.....٢٧٩

٢٨. المشكلات التي واجهها طلبة الكلّيّة الجامعيّة للعلوم التّربويّة خلال التّعلّم الإلكتروني في ظلّ أزمة (كورونا)
د. نبيل سليمان موسى رمّانة/ فلسطين - د. رائد محمّد أسعد شماسنة/فلسطين ٢٨٧

٢٩. أثر برنامج للتدريب العقلي في تنمية تركيز الانتباه وتحويله لدى معلمي التربية الرياضية (دراسة تجريبية في محافظة إربد)
د. نشوان عبدالله نشوان/الأردن - د. محمد محمود الدلالعة/الأردن ٣٠١

٣٠. دواعي ومتطلبات التعليم عن بعد في ضوء تجديد فلسفة التعليم
أ. د. نوال ابراهيم محمد الدليمي/العراق.....٣١٧

٣١. فاعلية برنامج إرشادي عقلاني انفعالي سلوكي لتعديل بعض الأفكار اللا عقلانية لدى أمهات التلا
د. هناء فتحي محمد الخولي/السعودية.....٣٣٧

٣٢. آراء وتوجهات واحتياجات المدربين الفلسطينيين فيما يتعلق بالتدريب الإلكتروني
د. وحيد جبران/فلسطين - د. أيمن الميمي/فلسطين.....٣٤٩

٣٣. التكنولوجيا المتطورة في مجال التعليم الأساسي
د. يسرى مقادمة/فلسطين.....٣٦٣

٣٤. أية ممارسات تربوية لإرساء المدرسة الرقمية؟
د. يوسف خياط/المغرب.....٣٧٥

المشـــكلات التي واجهت طلاب المرحلة الثانوية من فئة صعوبات التعلم في التعلم الإلكتروني في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر المعلمين في مدارس شرقي القدس

"Problems Experienced by High School Students with Learning Disabilities in E-Learning from Teacher's Perspective during the Coronavirus Pandemic in East Jerusalem Schools"

الباحثة إسراء إبراهيم عبد الله - فلسطين

معلمة/مدرسة الفجر الجديد/القدس

الباحثة نادرة إبراهيم حمد - فلسطين

معلمة/مدرسة الفجر الجديد/القدس

الملخص

هدفت الدراسة إلى التعرف على وجهات نظر المعلمين حول المشكلات التي واجهت طلاب فئة صعوبات التعلم من المرحلة الثانوية أثناء التعلم الإلكتروني في ظل جائحة كورونا، وآليات تفعيل التعليم في ظل هذه الجائحة، وتحقيقاً لذلك استندت الباحثتان إلى المنهج الكيفي، واختارت عينة تكونت من (٦) معلمات لذوي فئة صعوبات التعلم، واختيرت العينة بالطريقة المتيسرة.

واستخدمت أداة المقابلة، للتعرف على وجهات نظر المعلمين،حيث أعدت مجموعة أسئلة تناولت عدة مجالات لتعرف وجهات نظر عينة الدراسة حول المشكلات التي واجهت الطلاب من فئة صعوبات التعلم في التعلم عن بعد في ظل الجائحة واقتراحاتهم لتفعيل هذا التعليم، وللتأكد من صدق محتوى الأداة، تم عرضها على مختصين في التربية الخاصة بحيث تم التأكد من صدقها.

وللإجابة عن أسئلة الدراسة حُللت الإجابات وتم استخدامها للإجابة عن الأسئلة، وأظهرت الدراسة العديد من المشكلات التي واجهت طلاب فئة صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمين وتلخصت هذه الصعوبات في: تدني مهارات التعلم عن بعد عند طلاب فئة صعوبات التعلم مقارنة بأقرانهم، وصعوبة التعامل مع الأجهزة الإلكترونية من قبل الأهل والطلاب بشكل فعال، وعدم توفر الأجهزة الإلكترونية عند نسبة كبيرة من طلاب هذه الفئة وقدم المعلمون اقتراحات لتفعيل التعليم في ظل هذه الجائحة وكان أبرزها اعتماد التعليم المدمج لهذه الفئة وتأهيلهم كمعلمين لكيفية التعامل في ظل الأزمات،وخلصت الدراسة لتوصيات أهمها ضرورة وجود محتوى

تعليمي بديل عن الكتب المدرسية ووسائل تعليمية إلكترونية خاصة بطلاب فئة صعوبات التعلم، وأهمية وجود خطة طوارئ تعتمدها وزارة التربية والتعليم في الأزمات، واعتماد برنامج لرصد احتياجات طلاب فئة صعوبات التعلم والعمل على إكسابهم مهارات التعلم عن بعد، واعتماد برنامج دعم نفسي لهؤلاء الطلاب بحيث يصبح جزء من النظام التعليمي.

الكلمات المفتاحية: صعوبات التعلم، التربية الخاصة، التعليم المدمج، التعلم عن بُعد، التعلم الوجاهي، التعلم الإلكتروني، كوفيد ١٩.

Abstract

The aim of the study was to identify teachers' perspective on the problems experienced by high school students with learning disabilities during the e-learning in coronavirus pandemic, and to enable education during the pandemic. To this end, both researchers relied on the quantitative research where they made a sample of (6) teachers for learning disabilities students. The sample was selected using random sampling.

To identify teachers' perspective, the interview tool was used where a set of questions that addressed many fields were prepared in order to recognize the opinions of the chosen sample about the difficulties that faced students with learning disabilities while e-learning during the coronavirus pandemic and their recommendations to enable this type of education. The tool was subjected to special education experts in order to be validated.

In order to answer the questions of the study, the answers were analyzed and thus used to answer the questions. The study, from teachers' standpoint, revealed numerous problems experienced by high school students with learning disabilities. These difficulties were summarized in the e-learning low skills among learning disabilities students compared to their peers, the difficulty of dealing with electronic devices by parents and students effectively, and the unavailability of electronic devices among large percentage of learning disabilities students.

Teachers provided suggestions to enable education during the coronavirus pandemic. Of significant were adopting the integrated education for this category of students and qualify teachers in how to deal during crisis.

Indeed, the study concluded with several significant recommendations as follow: the necessity of having an alternative educational content of school textbooks in addition to electronic educational tools, the importance of having a contingency plan approved by the MoE during crises, the adoption of a program to monitor learning disabilities students needs by providing them with opportunities to practice distance education, and finally the adoption of a psychological support program for those students thus be part of the educational system.

Key Words: Learning Difficulties, Special Education, Blended Learning, Distance Learning, Face Learning, E-learning, Covid 19.

مشكلة الدراسة وخلفيتها

أصابت البشرية الكثير من المحن والابتلاءات والأزمات منذ عصور ماضية بصور شتى كالمجاعة والجفاف والأمراض وكان لها أثر كبير وواضح على السكان في كثير من النواحي، فقد انتشر في فلسطين مرض الطاعون والكوليرا وغيرها من الأمراض مما أدى إلى وقف عجلة الحياة، وتعايش الناس مع هذه الأمراض إلا أن دبت العافية فيما بينهم(عبد الهادي، ٢٠٠٨. ص٢٠).

مرض الكورونا حديث العهد على العالم بشكل عام وعلى فلسطين بشكل خاص وقد أوقف عجلة الحياة في جميع النواحي الإقتصادية والاجتماعية وغيرها، ومن جملة القطاعات التي أثر عليها الكورونا: القطاع التعليمي بشقيه العالي والمدرسي، وقد تأثر القطاع التعليمي تأثراً بالغاً، ولا بد أنه يحتاج للكثير من الوقت والجهد لينتعش بعد القضاء على هذا الوباء، وقد شوهد في الآونة الأخيرة إغلاق كل المدن الفلسطينية والقرى، ومن ضمنها إغلاق الجامعات والمدارس وإلغاء التعليم الوجاهي واستبداله بالتعلم الإلكتروني، وقد واجه الطلاب مشاكل للتعامل مع هذا التغير المفاجئ، وخاصة طلاب فئة صعوبات التعلم الذين يشكلون حسب الكثير من الدراسات نسبة كبيرة من الطلاب العاديين، وكما جاء في تقرير دائرة التربية الأمريكية عام ١٩٩٧ أن طلاب فئة صعوبات التعلم يشكلون ما نسبته نصف طلبة التربية الخاصة (جرار،٢٠٠٨).

وفئة صعوبات التعلم هم أشخاص عاديون، لا يعانون من أي إعاقات أو اضطرابات، لكنهم غير قادرين على تعلم المهارات الأساسية والموضوعات المدرسية مثل: مهارات القراءة والكتابة والحساب والتهجئة والإنتباه والتركيز، حيث أن هذه الفئة بحاجة إلى اهتمام وتعليم خاص، لأن سوء تحصيلهم الأكاديمي قد يؤدي بهم إلى مشاكل قد تقود إلى تركهم المدرسة (سهيل،٢٠١٢).

مشكلة الدراسة

لابد أن استخدام التقنيات الحديثة في حياة الطلبة ذوي فئة صعوبات التعلم لها الكثير من الايجابيات والفوائد التي تعود عليهم بالفائدة سواء من الناحية الاجتماعية أو الأكاديمية أو النفسية أو النمائية، حيث تتوفر برمجيات software فيها الكثير من البرامج السمعية والبصرية المسلية، والأناشيد والألعاب الجميلة التي تدخل البهجة في نفوس هؤلاء الطلبة، هذا بالإضافة كونها وسيلة تعليمية هامة(المغربي وبلعوص، ٢٠١٨). ولكن أن تحول وزارة التربية والتعليم وبطريقة فجائية التعليم الوجاهي إلى تعلم إلكتروني لطلاب المدارس، فهذا فيه إرباك بحد ذاته، والأخطر من ذلك هو التحدي الكبير لطلاب فئة صعوبات التعلم، الذين هم بحاجة أصلاً إلى تعليم وجاهي مباشر وتعليم مدمج في الصفوف العادية، لعدم تلقيهم التدريب الكافي للتكنولوجيا في التعليم، وخصوصاً طلاب المرحلة الثانوية ممن هم في هذه الفئة، مما كان له الأثر السلبي على معدلاتهم ونتائجهم الأكاديمية. ومن خلال عمل الباحثتين مع طالبات من فئة صعوبات التعلم، فقد تولد لديهما إحساس بالمشكلة حيث تحاول هذه الدراسة الإجابة عن السؤال التالي وهو:

ما المشكلات التي واجهت طلاب المرحلة الثانوية من فئة صعوبات التعلم في التعلم الإلكتروني في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر المعلمين في مدارس شرقي القدس.

أسئلة الدراسة

اتبعت الدراسة المنهج الكيفي للبحث في وجهات نظر عينة من معلمي فئة صعوبات التعلم حول المشكلات التي واجهت طلاب صعوبات التعلم من المرحلة الثانوية في التعلم الإلكتروني في ظل جائحة كورونا، لذا حاولت الدراسة الاجابة عن الأسئلة التالية:

السؤال الأول: ما اتجاهات أفراد عينة الدراسة من المعلمين حول المشكلات التي واجهت طلاب صعوبات التعلم في المرحلة الثانوية في التعلم الإلكتروني في ظل جائحة كورونا؟

السؤال الثاني: ما الاقتراحات لتعويض هذه الفئة عما فاتها من المنهاج في ظل جائحة كورونا؟

تعريف المصطلحات

طلاب المرحلة الثانوية: فترة تعليمية أو مرحلة دراسية ينتقل إليها الطالب بعد إكمال مرحلة التعليم الأساسية، وهي تشمل الطلاب ما بين سني ١١ عاماً وحتى سن ١٩ عاماً (عبد السلام عاجب، ٢٠٠٠)، وتتحدث هذه الدراسة عن فئة صعوبات التعلم في هذه المرحلة.

فئة صعوبات التعلم: هناك اختلاف واضح من في تعريف هذه الفئة، ومن أشهرها أنها الحالة التي يكون صاحبها يُعاني من مشكلة في القدرة على استخدام اللغة وفهمها، أو القدرة على التفكير والقراءة والكتابة والحساب والكلام، وقد تظهر هذه المشكلات مجتمعة أو منفردة، فصعوبات التعلم تعني وجود مشكلة في التحصيل الأكاديمي في مواد القراءة أو الكتابة أو الحساب (يحيى نبهان، ٢٠٠٨،ص٢٥).

طلبة المرحلة الثانوية من فئة صعوبات التعلم: وهم طلبة في المرحلة الدراسية الثانوية ولديهم اضطرابات سواء كانت في القراءة أو الكتابة أو النمو اللغوي أو الحساب أو الكلام، بالإضافة إلى اضطرابات في مهارات التواصل والتفاعل الاجتماعي.

التعلم الإلكتروني: هو عبارة عن منظومة تعليمية تستغل تكنولوجيا الاتصالات الحديثة كالحاسوب في تنظيم مجموعة من الوسائل والأنشطة والأساليب التعليمية الإلكترونية وتنفيذها مع الطلبة، بقصد تحقيق أهداف محددة (شريف اليتيم، ٢٠١٦).

فيروس كورونا: فيروسات من سلالة واسعة التي قد تسبب المرض للإنسان والحيوان، وتسبب لدى البشر أمراض تنفسية تتراوح حدتها من نزلات البرد إلى الأمراض الأشد وخامة مثل: متلازمة الشرق الأوسط التنفسية (ميرس) والمتلازمة التنفسية الحادة الوخيمة (سارس)، ويسبب هذا الفيروس المُكتشف مؤخراً مرض كوفيد-١٩ (منظمة الصحة العالمية، ٢٠٢٠).

أهداف الدراسة: سعت الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

١. إظهار مدى تأثر القطاع التعليمي بمرض كورونا والآثار الأخرى الناتجة عنه.
٢. إظهار مدى تأثر فئة صعوبات التعلم أثناء التعلم الإلكتروني في ظل جائحة كورونا والآثار الناجمة عن ذلك.
٣. البحث في كيفية تعويض هذه الفئة من الطلبة على ما فاتهم من المنهاج في ظل وجود مرض كورونا.
٤. بيان أثر التكنولوجيا في تعليم هذه الفئة، والتعايش مع مرض كورونا لاحقاً.
٥. وجود دراسة بحثية يستفيد منها الدارسون من القطاع التعليمي.
٦. فتح آفاق دراسية أخرى عن كورونا على قطاعات أخرى غير فئة صعوبات التعلم.

أهمية الدراسة

تتناول الدراسة فئة من الطلاب لم يكن لها الحظ الكبير في الأبحاث والدراسات العلمية، حيث أن أغلب الدراسات تتناول فئة الأطفال من ذوي صعوبات التعلم، بالإضافة إلى اتصال الموضوع بجائحة كورونا التي لازلنا نعيش ظروفها، ولاحظت الباحثتان أن البحث بموضوعات تتعلق بفئة طلاب المرحلة الثانوية من ذوي صعوبات التعلم هام جداً بسبب دورها في تحديد مسار حياة الفرد في هذه الحياة.

حدود الدراسة

١. **حدود بشرية:** اقتصرت الدراسة على استطلاع توجهات المعلمين في محافظة القدس للصعوبات التي واجهت طلاب فئة صعوبات التعلم في التعلم الإلكتروني في ظل جائحة كورونا.

٢. **حدود مكانية وزمانية:** حيث شملت مدارس المرحلة الثانوية في محافظة القدس، خلال العام ٢٠٢٠.

محددات الدرسة

واجهت الباحثتان بعض المعيقات كان أبرزها قلة مدارس الدمج لفئة صعوبات التعلم للمرحلة الثانوية بشكل عام، مما كان له أثر على اختيار عدد العينة وكذلك حداثة الموضوع الذي تناولته الدراسة المرتبط بمرض كورونا لأنها جائحة مستجدة.

الإطار النظري والدراسات السابقة

إن التطورات المعرفية والعلمية والتكنولوجيا من جانب والإقتصادية من جانب آخر التي شهدها العالم انعكست إيجاباً على الاهتمام بالإنسان باعتباره رأس المال البشري الأهم، مما حدا بدول العالم إلى جانب المنظمات الدولية المعنية للعمل على تطبيق مبدأ الديمقراطية والمساواة وتكافؤ الفرص لأبناء المجتمعات في جميع نواحي الحياة عامة وفي مجال التعليم بصفة خاصة من أجل الكشف عن الإبداع وتنميته، وعلى اعتبار أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يمثلون شريحة من شرائح المجتمع فقد تطورت برامج التربية الخاصة وخدماتها تطوراً هائلاً، من حيث الفلسفات والاستراتيجيات والنظم والمحتوى والعمليات والفنيات، وأصبح مستوى الخدمات التربوية الخاصة في أي بلد مؤشراً موضوعياً على رقي النظام التعليمي في هذا البلد. تعاظمت الدعوات لتقديم التعليم لذوي صعوبات التعلم داخل المدارس العادية مع زملائهم من الأطفال العاديين، وتم عقد العديد من المؤتمرات الدولية في هذا الإطار وتبني التعليم المدمج كإستراتيجية لتطوير التعليم للجميع، ولدمج الأطفال ذوي صعوبات التعلم مع الأطفال العاديين داخل المدارس، وبرز العديد من الخبرات الناجحة في هذا الإطار في العديد من المدارس (صالح، ١٩٦٥).

مفهوم صعوبات التعلم

اعتبر هذا المفهوم من المفاهيم الجديدة في التربية الخاصة، والذي اهتم بمشاكل الأطفال التعليمية الذين لم تظهر عليهم أي بوادر للإعاقات العقلية أو غيرها، وقد جاء هذا المصطلح للأطفال الذين لا يعانون أيضاً من إعاقات جسمية أو سمعية أو بصرية، بل هم عاديون، ولكنهم ضعيفوا التعليم في تعلم المهارات الأساسية في القراءة والكتابة، أو في الانتباه والاستماع، وهم بحاجة إلى مساعدة من أجل تطويرهم وإلحاقهم بالطلبة العاديين، وقد وضع الكثير من الباحثين في صعوبات التعلم مفاهيم خاصة تحدد هذه الصعوبات، فقد أشار كيرك مثلاً أن الطالب الذي يعاني من صعوبات تعلم لديه تأخر في بعض العمليات الكلامية كالقراءة واللغة والتهجئة، أو بعض العمليات الحسابية وذلك نتيجة خلل في الدماغ، أو وجود بعض القصور عند الأطفال في النطق،أو التفكير، أو الإصغاء، أو التهجئة، أو الكتابة، أو أي عملية حسابية، والسبب وجود بعض الخلل الدماغي أو خلل في الإدراك (الروسان،١٩٩٨).

وقد عرفته اللجنة الوطنية الأمريكية بوجود اضطرابات في اكتساب القدرات في الكتابة والسماع، ناشئة هذه الصعوبات من خلل في الجهاز العصبي، والتي تؤثر في التحصيل العلمي (علوان ونبيل،٢٠٠٥. العزة، ٢٠٠٠).

أنواع صعوبات التعلم

قسمت صعوبات التعلم إلى صعوبات تعلم أكاديمية ونمائية، ففي صعوبات التعلم النمائية تظهر اضطرابات في الإدراك والفهم، فتجعل الطفل عاجزاً عن التهجئة والعمليات الحسابية والقراءة، وهذا ما يحدد الصعوبات الأكاديمية التي تشمل القراءة والكتابة والحساب والتهجئة، وهناك من الأسباب التي تؤدي إلى وجود صعوبات تعلم عند الأطفال، حسب علماء التربية، منها أسباب بيولوجية وعضوية، وهناك من الأسباب الوراثية والبيئية، فالأسباب العضوية كتلف دماغي نتيجة تعسر في الولادة، الذي يؤثر على بعض الجوانب في النمو العقلي، فيحصل للطفل خلل وظيفي في الدماغ، يمكن أن يسبب ضعفاً في التآزر، بصري حركي، أو الإفراط في النشاط، بعكس الأسباب الوراثية التي يمكن أن تكون أقل وضوحاً من الأسباب العضوية أو البيولوجية، ويمكن أن يشخص الطفل، ويوضع تحت مسمى هذه الفئة بصعوبات التعلم، عن طريق الاختبارات، ودراسة الحالة، أو المقياس اليومي أو الشهري من خلال التحصيل الناتج لهؤلاء الطلبة في المدارس، وقد تتميز هذه الفئة من الطلبة حسب درجة الصعوبة، اذا كانت شديدة أو بسيطة أو متوسطة، كالصعوبة في القراءة أو الكتابة أو الحساب أو الانتباه، وهناك خاصية فردية لكل طالب على حدى، ولكن بعض الفئات تتشابه في أشياء مشتركة(صادق،١٩٩٨).

مرض كورونا

تشير منظمة الصحة العالمية أن هذا المرض هو فايروس ذو سلالة تسبب المرض للإنسان والحيوان على السواء، وأن الكثير من فايروسات كورونا تسبب عند الإنسان أمراض تنفسية، بدأ بالبرد والسعال إلى حالة أشد، حتى يصيب الجسم الهزال، وسمي عالمياً بكوفيد ١٩، ولم يعرفه العالم في ٢٠١٩، كفايروس خطير أو موجود إلا بعد أن تفشى في الصين، في ووهان في أواخر العام، وقد تطور هذا المرض إلى أن سمي بجائحة كانت ذات أثر كبير على البلاد العالمية والعربية.

التعليم في زمن الكورونا

لم يكن يتوقع أحد أن تحدث جائحة توقف نظم الحياة بشكل عام والتعليم بشكل خاص،فوجود جائحة كورونا في نهاية عام ٢٠١٩ وبدايات عام ٢٠٢٠ جعل كثير دول العالم تغلق نظام التعليم بشكل كامل، المدارس والجامعات، وخصوصاً في شهر آذار الماضي، أدى هذا إلى حرمان أكثر من ١،٣ مليار طالب من أن ينتظموا على مقاعد الدراسة في التعليم، حيث اقترحت الدول المتقدمة عدة تدابير وقائية كالتباعد الاجتماعي، والعزل، وإغلاق المدارس والمطارات والحدود، والكليات والجامعات، في أكثر من مئة دولة، مع العلم أن كثير من الدراسات التي أعلنتها الصحة العالمية أن الأطفال هم أقل فئة معرضة للإصابة بهذا الفايروس، لذا كان التدبير بإغلاق المؤسسات التعليمية فوراً، كوسيلة للتقليل من انتشار هذا المرض، لكن إلى متى هذا الإغلاق، والذي أثر سلبياً على الناتج التعليمي والأسر التي لا تستطيع الوصول إلى التكنولوجيا أو خدمات الإنترنت، وأكثر فئة كانت متضررة هم ذوي الاحتياجات الخاصة، والإعاقة، وفئة صعوبات التعلم.(الخطيب،٢٠٢٠)

إغلاق المؤسسات التعليمية والتجمعات العامة قد يحد من المرض وانتشاره بسرعة، ولكن الإحتكاك اليومي والمناسبات الاجتماعية بين الناس ساعدت في انتشار هذه الاوبئة، وخصوصاً مرض كورونا، لهذا اتخذ قرار في الآونة الأخيرة بإعادة فتح هذه المدارس، كما حدث في الصين واليابان وأمريكا، لاحتواء هذا المرض، والتعايش معه إن أمكن، فمثلاً في فلسطين حُرِم أكثر من ١،٤ مليون طالب فلسطيني من التعليم، وفي الأردن ٢،١ مليون، وفي مصر ٢٣،١ مليون، وفي دولة الاحتلال ٢،٢ مليون طالب، فقد سبب إغلاق المدارس الكثير من الأضرار، فتوقف التعلم ورعاية الأطفال والتكلفة الإقتصادية للأسر، وسوء التغذية، وعدم التهيؤ للتعليم المنزلي عن بعد، الذي أثقل كاهل أولياء الأمور، للطلاب العاديين، فكيف يمكن للأسر التي

لديها طلاب من ذوي صعوبات التعلم أو الإعاقات المختلفة، وضمن الآثار السلبية على التعليم مع جائحة كورونا، وتعذر الطلاب للوصول إلى المدارس، فقد تعذر أيضاً وصول طلاب من فئة صعوبات التعلم إلى التكنولوجيا الحديثة والإنترنت، خصوصاً في الأماكن الريفية الحديثة، وعند الأسر المحرومة أصلاً من حق أولادها في التعليم، داخل المدرسة أو خارجها، وكان هذا الإغلاق ووجود البديل وهو التعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد له أثر واضح لطلبة الثانوية العامة بشكل عام، وعلى من لديهم صعوبات تعلم بشكل خاص، فقد أثر ذلك سلباً على نتائجهم، وانخفاض معدلاتهم، بل أن هناك منهم من تسرب من التعليم.(شمسي،٢٠٢٠)

الدراسات السابقة

١- دراسة عبد الحميدي(٢٠٢٠) بعنوان «فايروس كورونا كيف يقدم التعليم عن بعد» حيث قدم حلولاً لبعض مشكلات المدارس، وقد تناولت الدراسة الجانب المصري، حيث أبدى في دراسته أن التعليم عن بعد مهم في تخفيف القلق والتوتر، والبعد عن التعليم التقليدي، وتوفير الهدوء والتركيز للطلاب، مع إمكانية استخدام الصف المقلوب كما سماه، حيث يتناول قسم من الطلاب الحضور الوجاهي الفعلي في الصفوف، والقسم الآخر للتعليم عن بعد في البيوت، وقد يقلل هذا التعليم التكلفة الإقتصادية للأهالي، حيث لا وقت ضائع لديهم ولا ركوب في المواصلات، مع وجود تكنولوجياإجبارية، وقد رأت الدراسة أن كورونا أجبرت الجميع بالقوة على استخدام التكنولوجيا ويحاول أن يلغي التعليم في قطاع الدراسة، وأصبح التعليم ضمن تطبيقات إلكترونية، وأن هناك الكثير من المزايا الحسنة رغم العيوب في هذا التعليم.

٢- دراسة أبو حمور (٢٠٢٠) بعنوان «هل أضعف التعلم عن بعد من صعوبات التعلم العسر القرائي للأطفال»، وقد أوضحت الباحثة في هذه الدراسة أن هناك صعوبات جمة واجهت الأطفال من فئة صعوبات التعلم الذين لديهم صعوبة في القراءة والكتابة والحساب، ومن خلال التحول من الصف المدرسي إلى التعليم الإلكتروني واستخدام التكنولوجيا، وهناك تحدي واضح واجه أسر هؤلاء الأطفال بسبب كورونا، فإذا كانت المشكلة عند هذه الفئة من الطلاب موجودة من المدرسة، وفيها نوع من الفشل، فكيف يمكن أن يتحقق النجاح في ظل التعلم عن بعد لهذه الفئة، وأعطت توصيات لوزارات التربية والتعليم للنظر بخصوص هذه الفئة بشكل جدي وتخفيف المعاناة عنهم لما نتج من تدني في تحصيلهم.

٣- دراسة الخطيب (٢٠٢٠) بعنوان «تحديات التعلم الإلكتروني في ظل أزمة كورونا وما بعدها»، وقد هدفت هذه الدراسة إلى تسليط الضوء على الآثار المدمرة والقلقة على قطاع التعليم العالي والجامعات إثر إغلاق المؤسسات التعليمية بسبب كورونا، وتحويل التعليم إلى التعليم الإلكتروني والتعليم الوجاهي كتعليم مدمج، خصوصاً بعد تأثر العملية التعليمية بالتطور التكنولوجي الهائل، ووجود ثورة تكنولوجيا معلومات، ولكن الفئة الأكثر تضرراً هم من لديهم صعوبات تعلم وعلاقات في عملية استخدام التكنولوجيا وتوظيفها، مما لها أثر سلبي على نتائج الطلبة.

٤- دراسة هاني(٢٠٢٠) بعنوان «التعلم عن بعد في مواجهة كورونا»، حيث هدفت هذه الدراسة إلى توضيح أثر جائحة كورونا في قطاع التعليم في العالم، ووجود ما يسمى تعليم إفتراضي كطوق نجاة للطلبة، واستخدام المؤثرات السمعية والبصرية كبديل للتعليم الوجاهي، وقد بينت الدراسة أثر هذا المرض، ونتائج التعلم واضطراب التعليم في العالم على قطاع التعليم بشقيه العالي والمدرسي، ودعا إلى الإهتمام بفئة صعوبات تعلم والاحتياجات الخاصة، وكيفية استخدام التقنيات لمحاولة دمجهم في هذا التعليم، والتغلب على إغلاق المدارس، ودور اليونسكو في ذلك.

٥- دراسة شمسي (٢٠٢٠) بعنوان «إدارة تأثير كورونا على الأنظمة التعليمية في أنحاء العالم»، وقد هدفت هذه الدراسة إلى أثر تفشي كورونا على قطاع التعليم ونتائجه السلبية، كتسرب الأطفال وتأثيره على الناحية الإقتصادية وغيره، ووجود خيارات بديلة كالتعلم عن بعد واستخدام التكنولوجيا، ولكنه يقلل من شأن التعليم في المناطق المهمشة والتي لا تستخدم التكنولوجيا كمنهج حياة في المدارس، كبعض مدارس قارة إفريقيا، وقدم بعض الحلول التي تتعلق بالتعليم البديل واستخدام التكنولوجيا وربط معظم الاسر بالهواتف الإلكترونية والإنترنت، مع المحافظة على صحة الناس والطلاب بشكل خاص، وفئة صعوبات التعلم، واكسابهم مهارات التعلم عن بعد.

٦- دراسة سفيدرا خايني(٢٠٢٠) بعنوان «التعليم في زمن كورونا،التحديات والفرص». حيث هدفت هذه الدراسة إلى أثر مرض كورونا على التعليم وحرمان أكثر من مليار طالب في العالم من حقهم في الإلتحاق بالمدارس، وبين أثر ذلك على فئة صعوبات التعلم، حيث بين نسبة هؤلاء الأطفال، ومدى تأثرهم في القراءة والفهم، وعدم استخدامهم الجيد للتكنولوجيا في التعلم عن بعد، ثم مساوئ هذا التعليم، كوجود متسربين، وعدم المساواة في النظم التعليمية من بلدان العالم، والتأخر الدراسي، وعدم الإرتباط في هذا النوع من التعلم لاحقاً، وعدم وجود إنترنت أو حواسيب في معظم أسر الطلاب وخصوصاً المهمشين منهم.

٧- دراسة اندي هارجريز، وترجمة الحوطي، إبراهيم. (٢٠٢٠). بعنوان «طريقة التعليم الوعر»، حيث أشار في دراسته إلى الكثير من النصائح للتربويين من خلال زمن الكورونا، وهذه دراسة باللغة الإنجليزية للكاتب اندي هارجريز، حيث أوضح فيها مصير التعليم وقطاعه في البلاد العربية والعالمية ووجود توجهات دولية في تطبيق التعليم عن بعد عبر الإنترنت، ووجود بعض المناطق العربية الذين لا يستطيعون ممارسة هذا التعليم، لأنهم غفلوا أصلاً عن التعليم التكنولوجي منذ بدايات قريبة، وقد كتب هذا الباحث للمساعدة في تطوير المدارس والمساعدة في فعاليتها في العالم، بالتعاون مع البنك الدولي ومنظمة التعاون الاقتصادي والتنمية.

التعليق على الدراسات: بما أن كورونا كمرض جائحة حديثة العهد فإن جل الدراسات التي قدمناها في هذه الدراسة هي جديدة، وقد تناولت بمجملها القطاع التعليمي وصعوبات التعلم بشكل عام في فلسطين قبل كورونا، وأثناء كورونا، وكيفية التعايش مع هذا المرض، وهدفت كل الدراسات إلى إظهار النتائج لمرض كورونا على القطاع التعليمي بشكل عام وعلى طلبة صعوبات التعلم بشكل خاص، وعمل خطط لمواجهة هذا المرض.ثم تناولت بعض الدراسات طلاب ذوي صعوبات التعلم وكيفية دمجهم والتعليم المدمج من خلال المدرسة والبيت. أما دراستنا هذه فإنها قدمت الأثر الفعلي والحقيقي لمرض كورونا على القطاع التعليمي ووضع طلاب صعوبات التعلم أثناء الجائحة، وأثر التعليم عن بعد على نتائج هذه الفئة من الطلبة، ونأمل أن يكون هناك دراسات أخرى معمقة في أثر كورونا على قطاعات أخرى.

منهجية الدراسة وتصميم البحث

سيتم تقديم وصف توضيحي لإجراءات الدراسة، والتي تشمل على منهجية الدراسة، ومتغيراتها، ومجتمعها، عينتها وأدائها، كما يتناول أيضاً صدق أداة الدراسة وثباتها، والمعالجات الإحصائية التي سيتم استخدامها في تحليل النتائج.

منهجية الدراسة

استندت هذه الدراسة في تحقيق أهدافها إلى المنهج الوصفي الكيفي،باستخدام التحليل الكيفي، للكشف عن وجهات نظر المعلمين نحو المشاكل التي واجهت طلاب فئة صعوبات التعلم من المرحلة الثانوية للتعلم الإلكتروني في ظل جائحة كورونا في مدارس محافظة القدس.

مجتمع البحث

تكوّن مجتمع البحث من جميع المعلمين الذين يدرسون طلاب فئة صعوبات التعلم للمرحلة الثانوية في مدارس شرقي القدس والبالغ عددهم ٢٢ معلم ومعلمة.

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من ٦ معلمات موزعات على مدارس مختلفة من شرقي محافظة القدس وتم اختيارهم بالطريقة العشوائية من مدارس يتواجد بها طلاب فئة صعوبات تعلم في المرحلة الثانوية حيث تمثل العينة جميع المدارس وتمثل مستويات مختلفة من التعليم والتخصصات والخبرات والسن.

يوضح الجدول(١) التفاصيل الديمغرافية والتخصصات لكل مشترك من المعلمين، والأرقام الممثلة للمشاركين تم استخدامها لتحديد مصدر المعلومات المستخدمة في هذه الدراسة التي اعتمدت على المقابلات.

الرمز	التخصص	مكان العمل	الجنس
م١	تربية خاصة	مدرسة ثانوية	أنثى
م٢	ماجستير تربية خاصة	مدرسة ثانوية	أنثى
م٣	علم نفس وتربية	مدرسة ثانوية	أنثى
م٤	تربية خاصة	مدرسة ثانوية	أنثى
م٥	علم نفس وتربية	مدرسة ثانوية	أنثى
م٦	علوم (في الصف المدمج)	مدرسة ثانوية	أنثى

أداة البحث

وظفت الباحثتان أسئلة المقابلة لمعرفة المشكلات التي واجهت طلبة فئة صعوبات التعلم للمرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين لهذه الفئة في مدارس محافظة القدس، تم إعداد المقابلة بناءاً على خبرات الباحثتان والأدب التربوي، وتكونت المقابلة من أسئلة متكاملة وشاملة.

إجراء المقابلات

تم إجراء المقابلات مع المعلمين الذين يدرسون طلاب فئة صعوبات التعلم للمرحلة الثانوية في مدارس محافظة القدس، وقد شملت المقابلة المجالات التالية:

المجال الأول: الاستراتيجيات المتبعة في تدريس فئة صعوبات التعلم داخل المدرسة.

المجال الثاني: طرق التواصل مع فئة صعوبات التعلم في ظل إغلاق المدرسة.

المجال الثالث: الاستراتيجيات المتبعة في التدريس لتنمية المهارات عند هذه الفئة أثناء فترة التعلم الإلكتروني.

المجال الرابع: المشكلات التي واجهت طلاب فئة صعوبات التعلم خلال فترة التعلم الإلكتروني من وجهة نظر المعلمين.

المجال الخامس: الاقتراحات لزيادة فعالية التعلم الإلكتروني لهذه الفئة.

صدق وثبات أداة الدراسة

للتحقق من صدق الأداة، بنيت أسئلة المقابلة بنا على الأدبيات التربوية وتم عرضها على مختصين في التربية الخاصة ومناقشتها للتأكد من صدق محتواها، وأخذت ملاحظاتهم بعين الاعتبار. قامت الباحثتان بحساب الثبات الداخلي لقياس أثر جائحة كورونا على نتائج ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين في مدارس شرقي القدس حيث تم حساب ثبات الأداة بحساب قياس طريقة الإعادة، حيث أعيدت الأسئلة نفسها على أكثر من معلم (٥ معلمين) في فترتين زمنيتين قريبتين، وقامت الباحثتان بحساب معامل الارتباط بين الإجابات في هاتين الفترتين وكان هناك ثبات في النتائج، لأن الفترة الزمنية كانت بين إجابات المبحوثين قصيرة مع وجود اتفاق على النتائج تقريباً بين جميع المبحوثين وهذا يدل على ثبات الأداة حيث أجمع المبحوثون أن هناك أثر لجائحة كورونا على طلاب فئة صعوبات التعلم في المرحلة الثانوية.

الطريقة والمعالجة

تم توزيع نموذج أسئلة المقابلة على أفراد العينة كل على حدة، وقامت كل منها بالإجابة عن أسئلة المقابلة، وللإجابة عن السؤال الأول والثاني من الدراسة تم تحليل المقابلات بعد تفريغ البيانات المسجلة على ورقة الإجابة، وتنظيمها في جداول لكل مشارك، ثم تحليل البيانات والإجابة عن أسئلة الدراسة.

النتائج والمناقشة والتوصيات

تناول هذا الفصل عرض النتائج التي تم التوصل إليها ومناقشتها، وذلك بغرض الإجابة عن أسئلة الدراسة، وقد نظمت النتائج إلى قسمين رئيسيين، بحيث يشمل كل قسم الإجابة عن سؤال من أسئلة الدراسة الإثنان على النحو التالي:

السؤال الأول: ما اتجاهات أفراد عينة الدراسة من المعلمين حول المشكلات التي واجهت طلاب صعوبات التعلم في المرحلة الثانوية في التعلم الإلكتروني في ظل جائحة كورونا؟

تم الإجابة عن السؤال الأول من خلال تقسيمه إلى ثلاث مجالات، تشمل الاستراتيجيات المتبعة في تدريس هذه الفئة لتنمية المهارات المختلفة لديهم في التعلم الوجاهي، وطرق التواصل مع الطلبة في ظل التعلم الإلكتروني خلال جائحة كورونا والمشكلات التي واجهت الطلاب من فئة صعوبات التعلم، حيث تم تحليل مقابلات العينة للإجابة عن الأسئلة، وكانت الإجابات على جوانب السؤال الأول كما يلي:

١. الاستراتيجيات المتبعة في تدريس فئة صعوبات التعلم لتنمية المهارات المختلفة في التعلم الوجاهي:

من خلال تحليل المُقابلات التي تم إجراءها مع أفراد العينة، ذكرت المعلمات مجموعة من الاستراتيجات وكانت على النحو التالي: استراتيجية النمذجة، والترديد اللفظي، استراتيجية الوعي الصوتي، استراتيجية تبادل ولعب الأدوار، استراتيجية تحليل المهارة، استراتيجية الربط الحسي والحواس المتعددة، أسلوب المحاضرة والمناقشة.

٢. الاستراتيجيات المتبعة في التدريس لتنمية المهارات عند هذه الفئة في ظل إغلاق المدرسة:-

كانت إجابات أفراد العينة متشابهة في هذا المجال، حيث أجمعت المعلمات أن الاستراتيجيات تلخصت ب أوراق عمل، تسجيلات صوتية، فيديوهات تعليمية مختلفة سواء يقوم المعلم نفسه بتسجيلها أو عن طريق الاستعانة بتطبيق you tube للحصول على فيديوهات تشمل شرح وافي للطلاب ليُساعد في شرح المطلوب وحل الوظيفة.

٣. الطرق التي تم اتباعها للتواصل مع فئة صعوبات التعلم في ظل إغلاق المدرسة:

أجمعت المعلمات الست أن أكثر التطبيقات الإلكترونية التي استخدامها للتواصل تشمل: تطبيق whatsApp، تطبيق zoom، تطبيق messenger، وإرسال فيديوهات تعليمية تربوية عن طريق روابط للطلبة من خلال التطبيقات السابقة.

٤. المشكلات التي واجهت طلاب فئة صعوبات التعلم خلال فترة التعلم الإلكتروني من وجهة نظر المعلمين:

أجمع أفراد العينة أن أهم صعوبة واجهت الطلاب لديهم هي عدم القدرة على حل الوظيفة وفهم المطلوب عن بُعد، وذلك بسبب انخفاض مهاراتهم بشكل عام مقارنة مع أقرانهم.

وقد أشارت ثلاث معلمات من أصل ست معلمات من أفراد العينة عند الإجابة المشكلات التي واجهت طلاب فئة صعوبات التعلم خلال هذه الفترة هي صعوبة تعامل الأهل والطلبة مع التطبيقات الإلكترونية، وعدم توفر الأجهزة الإلكترونية المناسبة واللازمة بين يدي الطلبة،.

وقد أجمعت معلمتان من أصل ست معلمات أن تدني المؤهلات العلمية لدى الأهل كان له أثر سلبي تجاه مساعدة أبنائهم في عملية التعلم الإلكتروني، مما أدى إلى عدم التواصل بشكل جيد مع المعلمين والعملية التعليمية.

واتفقت أربع معلمات من أفراد العينة أن إحدى المشكلات التي واجهت الطلاب هي عدم قدرة بعض المعلمين على إدارة أزمة كورونا بسبب عدم تأهيل المعلمين للتعامل مع التعلم الإلكتروني البحت.

مناقشة نتائج إجابات السؤال الأول

لاحظت الباحثتان أن هناك إجماع من قبل أفراد العينة حول المشكلات التي واجهت طلاب فئة صعوبات التعلم، وتمثلت في ضعف إلمام الطلبة وأُسرهم بكيفية استخدام التطبيقات التكنولوجية وعدم توفر الأجهزة الإلكترونية اللازمة عند أغلب الطلاب من هذه الفئة، وانخفاض المؤهلات العلمية للأهل، وعدم تأهيل المعلمين لإدارة التعلم الإلكتروني بشكل كامل، وقد اتفقت هذه النتائج مع دراسة اندي هارجريز (٢٠٢٠) الذي أوضح في دراسته مصير التعلم الإلكتروني في البلاد العربية، حيث وجود بعض المناطق العربية التي لا تستطيع ممارسة هذا التعليم لأنها غفلت عن التعلم الإلكتروني منذ زمن قريب، وتتفق أيضاً مع دراسة أبو حمور (٢٠٢٠) الذي وضحت في دراستها التحدي الواضح الذي واجه أسر أطفال صعوبات التعلم أثناء استخدام التكنولوجيا في ظل جائحة كورونا، وهذا ما أكدت عليه دراسة الخطيب (٢٠٢٠) التي بينت أن الفئة الأكثر تضرراً في عملية التعلم الإلكتروني كانت لدى فئة صعوبات التعلم؛ بسبب عدم قدرتهم على استخدام التكنولوجيا وتوظيفها، مما كان له الأثر السلبي على نتائجهم. واتفقت أيضاً هذه النتائج مع دراسة سفيدرا (٢٠٢٠) التي هدفت لمعرفة أثر مرض كورونا على التعليم في العالم وبينت الدراسة أن الأثر الأكبر كان على طلاب فئة صعوبات التعلم؛ بسبب عدم الاستخدامهم الجيد للتكنولوجيا وعدم وجود إنترنت أو حواسيب لمعظم أُسر الطلاب، إلى جانب أسباب أخرى ذكرتها الدراسة.

السؤال الثاني: ما هي الحلول المقترحة لزيادة فعالية التعليم لفئة صعوبات التعلم للمرحلة الثانوية في ظل جائحة كورونا؟

تقاربت وجهات النظر بين أفراد العينة حول الحلول المقترحة فقد اقترحت أربع معلمات ضرورة الدمج بين التعلم الوجاهي والإلكتروني، مع توفر شروط السلامة والأمان داخل الصفوف عند استقبالهم، وتوفير أجهزة حاسوب لكل طالب لتدريبهم عليها بينما اقترحت معلمتان على ضرورة التركيز على المهارات الأساسية لدى الطالب من خلال التعليم الوجاهي المكثف ضمن شروط السلامة، وأجمع أفراد العينة على ضرورة إشراك الأهل بشكل فعّال من خلال عقد دورات وورشات عمل تهدف إلى تمكين الأهل من استخدام التطبيقات التكنولوجية التعليمية، واقترحت معلمتان أخريتان ضرورة وجود برامج دعم نفسية للطلبة.

مناقشة نتائج إجابات السؤال الثاني:

ترى الباحثتان أن الحلول المقترحة لزيادة فعالية التعليم في ظل جائحة كورونا لفئة صعوبات التعلم هي: الدمج بين التعليم الإلكتروني والوجاهي مع ضرورة تكثيف التعليم الوجاهي في ظل إجراءات السلامة، وتوفير أجهزة إلكترونية للطلبة وتدريبهم عليها، وعقد ورشات عمل للأهل، وتحسين طرق التواصل بين الأهل والمعلمين، وتوفير برامج دعم وتفريغ نفسي للطلبة هي حلول واقعية تتناسب مع الأزمة الحالية، وتتفق هذه النتائج بشكل جزئي مع دراسة هاني (٢٠٢٠) الذي دعا إلى الإهتمام بفئة صعوبات التعلم وتدريبهم على استخدام التقنيات الحديثة لدمجهم في التعلم الإلكتروني، وأيضاً مع دراسة شمس (٢٠٢٠) التي قدمت بعض الحلول المقترحة للتعلم البديل لذوي صعوبات التعلم منها إكساب الطلبة مهارات التعلم عن بُعد.

التوصيات: خلصت الدراسة إلى توصيات أهمها:

١. ضرورة وجود خطة طوارئ خاصة بوزارة التربية والتعليم في الأزمات.

٢. ضرورة وجود محتوى تعليمي بديل عن الكتب المدرسية ووسائل تعليمية إلكترونية.

٣. الاهتمام برصد احتياجات طلاب فئة صعوبات التعلم بشكل دقيق ومستمر ليتم متابعتها وعلاجها.

٤. ضرورة تأهيل معلمي فئة صعوبات التعلم للتعامل مع الحالات الطارئة والأزمات.

٥. تطوير برنامج دعم نفسي لمساعدة طلاب ذوي صعوبات التعلم خلال الأزمات.

٦. اعتماد برامج تقوم على إكساب طلاب فئة صعوبات التعلم مهارات التعلم عن بعد.

٧. الاهتمام الأكبر بالمواضيع المتعلقة بذوي صعوبات التعلم وإجراء العديد من الدراسات.

المصادر والمراجع

١. أبو حمور، منى(٢٠٢٠). هل ضعف التعلم عن بعد من صعوبات التعلم العسر القرائي للأطفال» الغد الأردنية.

٢. الحديدي، منى (١٩٩٠). حاجة التربية الخاصة في المملكة العربية الأردنية الهاشمية إلى برنامج التدريب أثناء الخدمة، دراسات السلسلة (العلوم الإنسانية)، م ١٧. ع٤. عمان.

٣. الخطيب،معن(٢٠٢٠). بعنوان «تحديات التعلم الإلكتروني في ظل أزمة كورونا وما بعدها»، الجامعة الأردنية، الأردن.

٤. الخشرمي، سحر(٢٠٠٤). دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية. دراسة مسحية لبرامج الدمج في المملكة العربية السعودية. مجلة الملك سعود للعلوم التربوية والدراسات الإسلامية. ع١٦.

٥. العزة، سعيد (٢٠٠٠). التربية الخاصة لذوي الإعاقة العقلية والفكرية والسمعية. الدار العلمية للنشر: عمان.

٦. الروسان، فاروق (٢٠٠٨). سيكولوجية الأطفال غير العاديين. مقدمة في التربية الخاصة، دار الفكر، عمان.

٧. العزة، سعيد (٢٠٠٠). التربية الخاصة لذوي الإعاقة العقلية والفكرية والسمعية. الدار العلمية للنشر: عمان.

٨. المغربي، راندا، بلعوص، رنيم. (٢٠٠٨). واقع التقنيات المساندة لدى صعوبات تعلم القراءة والكتابة في غرف مصادر المدارس الحكومية الابتدائية بجده. المجلة العربية للتربية النوعية.

٩. أندي هارجريز، وترجمةالحوطي، إبراهيم. (٢٠٢٠). بعنوان «طريقة التعليم الوعر»، دراسة منشورة في العربية.

١٠. جرار، عبد الرحمن محمود(٢٠٠٨). صعوبات التعلم قضايا حديثة.(ط١)، دولة الكويت، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

١١. سفيدرا، خايمي (٢٠٢٠).التعليم في زمن كورونا التحديات والفرص، مدونات أصوات.

١٢. سهيل،تامر فرح (٢٠١٢). صعوبات التعلم بين النظرية والتطبيق، جامعة القدس المفتوحة، رام الله.

١٣. شمسي،تجران (٢٠٢٠). إدارة تأثير كورونا على الأنظمة التعليمية في أنحاء العالم، مدونات أصوات.

١٤. عبد الحميدي، (٢٠٢٠)، فايروس كورونا كيف يقدم التعليم عن بعد. البي بي سي.

١٥. محمود، أمان، وصابر، سامية (١٩٩٢). بعض الخصائص النفسية والسلوكية لتلاميذ ذوي صعوبات التعلم. مجلة الطفولة العربية عدد ١٩.

١٦. محمود، الفت (٢٠٠٥). بعض السمات الشخصية والمهارات الاجتماعية لدى الأطفال من ذوي صعوبات التعلم، جامعة بيروت العربية. بيروت: لبنان. رسالة ماجستير.

١٧. منظمة الصحة العالمية. فايروس كورونا. موقع الكتروني.

١٨. هاني، زايد(٢٠٢٠). بعنوان «التعلم عن بعد في مواجهة كورونا»، منشورات اليونسكو، ١٧ أذار، ٢٠٢٠.

19. https://www.who.int/ar/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/advice-for-public/q-a-coronaviruses بتاريخ 25 أغسطس 2020.

عوامل النجاح والتحديات التي تواجه تقنيات التعلم عن بعد في التعليم العالي الفلسطيني في ظل فيروس كورونا ١٩ (دراسة حالة: جامعة الأقصى)

Success Factors and Challenges for Distance Learning Technologies in The Palestinian Higher Education under COVID 19 (Case Study: Al-Aqsa University)

د. حسن مهدي - فلسطين

أستاذ مساعد ومحاضر بجامعة الأقصى،

دكتوراه تكنولوجيا التعليم والمعلومات – مصر

د. تحرير حماد - تونس

معلمة لغة إنجليزية بمنظمة وكالة الغوث الدولية الأونروا،

طالبة دكتوراه إدارة أعمال باللغة الإنجليزية بتونس

Abstract

Purpose: The purpose of this paper is to define the main success factors of distance learning at high education institutions and explaining some of the challenges that students are faced with distance learning at Al-Aqsa University.

Design/methodology/approach: A qualitative study was applied involving interviews and focus group discussion with students with analysing of documents of learning management system at Al-Aqsa University.

Findings & Recommendations: This research is exploratory in nature. Findings of the study expects to improve our understanding of student to support in distance learning, in which analysis is based on good practices and challenges for improvement of Al-Aqsa University. From the interview results, the key success factors of distance learning at high education institutions during COVID-19 pandemic are (1-Course Design 2- The Quality of E-learning 3- Interaction & Communication 4- Diversity of Learning Sources 5- Supporting The learners).

The study recommended to 1) obtaining qualification to deal with e-learning environments.2) Adjust recorded lectures in terms of reducing time, reducing knowledge and focusing on what is important. 3) Support students with open internet packages in consideration of their financial circumstances and using SMS in e-learning

Practical implications: Findings of this study will reveal success factors and challenges based on practices and lessons learnt which is useful as reference to universities, taking into considerations the fact that each university has not been established to address specific challenges in its own unique circumstances as COVID 19.

Originality/value: This research is adopted as baseline framework for analysis of student support for universities. Further in-depth study is needed to understand how various aspects of student support contribute to success in distance learning.

Keywords: Success Factors**,** Distance Learning Technologies, Higher Education

الملخص

الهدف: تحديد عوامل النجاح الرئيسية للتعلم عن بعد في مؤسسات التعليم العالي، وتوضيح بعض التحديات التي تواجه طلاب جامعة الأقصى في التعلم عن بعد.

المنهجية: تم تطبيق دراسة نوعية تتضمن مقابلات، ومناقشات جماعية مركزة مع الطلاب، وتحليلات لوثائق نظام إدارة التعلم في جامعة الأقصى.

النتائج والتوصيات: هذا البحث استكشافي بطبيعته. ومن المتوقع أن تؤدي نتائج الدراسة إلى تحسين فهم الطلاب، ودعم التعلم عن بعد، حيث يعتمد التحليل على الممارسات الجيدة، والتحديات التي تواجه تحسين جامعة الأقصى.

الحصول على مؤهل للتعامل مع بيئات التعلم الإلكتروني. وكان من نتائج المقابلة، أن عوامل النجاح الرئيسة للتعلم عن بعد في مؤسسات التعليم العالي خلال جائحة COVID-19 هي: ١) تصميم التدريب ٢) جودة التعلم الإلكتروني٣) التفاعل والتواصل ٤) تنوع مصادر التعلم ٥) دعم المتعلمين.

وقد أوصت الدراسة بالتالي:

- التعرف إلى آراء الطلاب في تخطيط، وتنظيم، وتصميم محتوى التعلم الإلكتروني.
- ضبط المحاضرات المسجلة من حيث تقليل الوقت، وتقليل المعرفة، والتركيز على الجانب المهم.
- دعم الطلاب بحزم الإنترنت المفتوحة في ضوء ظروفهم المالية، واستخدام الرسائل القصيرة في التعلم الإلكتروني.

الآثار العملية: كشفت نتائج هذه الدراسة عن عوامل النجاح والتحديات بناءً على الممارسات والدروس المستفادة، والتي قد تكون مفيدة كمرجع للجامعات، مع الأخذ في الاعتبار حقيقة أن كل جامعة لم يتم إنشاؤها لمواجهة تحديات محددة في ظروفها الفريدة؛ مثل: كوفيد ١٩.

الأصالة/ القيمة: يمكن اعتماد هذا البحث، كإطار أساسي؛ لتحليل دعم الطلاب للجامعات. هناك حاجة إلى مزيد من الدراسة المتعمقة الجوانب المختلفة التي تسهم في دعم الطلاب، والوصول بهم إلى النجاح في التعلم عن بعد.

الكلمات المفتاحية: عوامل النجاح، تقنيات التعلم عن بعد، التعليم العالي.

Introduction

In the beginning of 2020, Most governments around the world have temporarily closed educational institutions in an attempt to contain the spread of the COVID-19 pandemic, around 70% of the world's students are not attending school (UNESCO, 2020). The study of (Marinoni et al.,2020) refers that COVID-19 pandemic has high impact on international student mobility and 81% of postponement of scientific conferences are cancelled.

Therefore, the most of educational institutions find the distance learning through using various technological tools and applications. Even before COVID-19, there was high development in instruction innovation whether it is language apps, virtual tutoring, video conferencing tools, or online learning software around worldwide which costing US$18.66 billion in 2019 and the general market for online education projects reach $350 Billion by 2025 (Li & Lalani, 2020).

In addition , many research articles and case studies have been completed on how best to use the technology which focused on the needs of the student, However, very little research has been undertaken that discusses the perspective of the academic staff needs.

Therefore, this study attempts to answer the following question:

1. What are the key success factors in distance learning according to the student at Al-Aqsa University?
2. What are the challenges that face the students at universities through using distance learning technologies?

Research Method

This study will be based upon qualitative data collected in Gaza Strip at Al-Aqsa University. The data collection is planned to be performed in two steps: first an introductory literature review based and second an interview that are to be performed during a field study based at Al-Aqsa University.

Importance of Research

The subject of this study is of importance for high education institutions and its employees to improve academic performance and university climate with high quality. Findings of this study will reveal success factors and challenges based on practices and lessons learnt which is useful as reference to universities, taking into considerations the fact that each university has not been established to address specific challenges in its own unique circumstances as COVID 19.

Scope

The scope of this study is limited to examine success factors and challenges for distance learning at high education. The field work was conducted in Gaza at Al-Aqsa University in second semester between 17th June and 22th June.

Key Words Definitions

Merriam Webster defines **distance learning** as, "a method of study where teachers and students do not meet in a classroom but use the Internet, e-mail, mail, etc., to have classes." (Merriam-webster, 2020).

Distance learning, also called distance education, e-learning, and online learning, form of education in which the main elements include physical separation of teachers and students during instruction and the use of various technologies to facilitate student-teacher and student-student communication.

Success Factors of Distance learning Some of the models for evaluating success factors of e-Learning can be roughly characterized in three groups: technology acceptance model, user satisfaction model, and e-Learning quality model (Raspopovic et al, 2014) Success is analyzed in terms of structure, content, delivery, service, outcomes, and the quality perception of e-Learning (Lee & Lee W, 2008).

Higher education institutions in Palestine is only since the 1970s that universities came into existence. Created under the Israeli occupation, these institutions were part of a Palestinian collective effort to preserve their identity as well as to provide young Palestinians with the opportunity to pursue High education. The Palestinian National Authority runs and finances the governmental higher education institutions in the West Bank and Gaza Strip which are under the supervision of the Palestinian Ministry of Education and Higher Education. The duration of the academic semester is 16 weeks. Usually the first semester starts in mid-September and ends in January. The second semester starts in February and ends in June (RecoNow, 2016).

literature Review

Distance Learning

The number of higher education institutions around the world offering distance education programs has increased significantly in the last two decades, and most countries have seen a growth in distance education enrollments. More and more institutions are jumping on the distance education bandwagon. Although there is no a universal definition of distance education, There are many synonyms used for Distance Learning, such as Distance Education, Distributed Learning, or Remote Education (Hanna, 1998). According to Mehrotra et al (2001) define distance education as: Any formal approach to instruction in which the majority of the instruction occurs while educator and learner are not in each other's physical presence.

Holmberg defined Distance education that it mainly serves individual learners who cannot or do not want to make use of face-to-face teaching. Also, Distance learning is guided and supported by noncontiguous means, primarily reproduced course materials and mediated communication between students and a supporting organization (school, university, etc.) responsible for course development, instructional student-tutor interaction, counseling, and administration of the teaching-learning process inclusive of arrangements for student-student interaction (Holmberg, 2003, pp. 81-82).

Hence, The United States Distance Learning Association defined distance learning in 1998 (Roblyer & Edwards, 2000, p. 192) as the acquisition of knowledge and skills through mediated information and instruction, encompassing all technologies and other forms of learning at a distance

Newby et al (2000) define distance learning as «an organized instructional program in which teacher and learners are physically separated»

In addition, Al-Arimia (2014) defined Distance learning or distance education that is a field of education that focuses on the pedagogy/andragogy, technology, and instructional system design that are effectively incorporated in delivering education to student teacher and student may communicate asynchronously and synchronously (Al-Arimia, 2014).

Many campus universities now however exploit digital technologies to reach larger distant markets, and reach out to students who may study entirely remotely and entirely online. So, campus universities can have significant proportions of distance learning students. Online learning, digital learning, e-learning and virtual learning are apparently synonymous and interchangeable and are merely the preferred delivery mechanism for most distance learning (Bonk & Graham, 2006, pp. 3-20).

Digital technology does certainly create spaces, cyberspaces and phone spaces that are populated by different communities and these communities are separate, separated and distant from each other (Townsend , 2000). According to Traxler (2018), in formal distance education, there is enormous potential for widening access to higher education and increasing the diversity of student population since online technologies provide opportunities to learn anywhere, anytime from anyone. New technologies facilitate greater collaboration, both with global partners and at a more local level. So, Learners could receive resources of texts, figures, audio and video, and interpersonal interaction through hyperlinks and online inquiries Chen, 2010).

Technology has been co-opted to support changes, as universities and colleges use online and distance learning approaches to compete in more distant markets, and technologies replace human pedagogic and administrative functions, amounting to the creeping industrialization of the universities' and colleges' core business (Traxler & Lally, 2016).

Students find that some teachers do not upload enough learning and testing resources suitable for distance learning. The Moodle platform, which is nowadays used in many countries, offers a wide variety of content, applications, and forms of communication available in the e-learning environment, with a detailed description of options (Akhmetova et al, 2013).

Distance education, which is so different from traditional education, consists of studying from home where students and teachers are physically distant while classroom learning is the type of education system in which the learners and the teachers work under one roof (Sadeghi, 2019).

Educators now have more options than ever when it comes to methods of delivering a distance course. The various technologies used to design a distance learning program which can be roughly divided into four categories: print, audio (voice), computer (data), and video (BUŠELIĆ, 2012).

Factors For Success Distance Learning

One of the reasons that distance education has become and remained so prevalent, in particular for higher education, is that various studies have validated its practice. A review of the literature would reveal that e-learning is becoming an increasingly global phenomenon especially in higher education.

The study of Yessenova (2020) expressed that the e-learners have a high interest in study at remote universities but the main challenges of distance education development are the considerable implementation costs, a lack of technical support, the need to train qualified teachers, and a need for the full-fledged development of new courses. The benefits of technologies for the students concluded that it deletes the boundaries of educational interaction; it provides them an opportunity to study with high quality of distance education and administrators believe that distance learning presents opportunities for global education. In the same time, The administrators and students are assured of their university's willingness to spend the necessary financial resources on the faculty training for e-learning because they lack the prestige of distance learning. Moreover, the successful implementation of e-learning in universities depends on the quality of the electronic educational environment/ technologies, the level of training for working with e-learners and The high quality of teaching materials , technical specialists support , Students' motivation and Self-discipline.

A study conducted by Simons, et al.(2019) refers that Some students found the flexibility of learning materials in different formats and on different technological and portable platforms enhanced their learning. The flexibility of time was especially important for commitments and with assessment deadlines and exams. DL is helpful for who faced specific barriers because of their location or a lack of time due to other work and childcare commitments

The stud of Mittelmeiera,et al.(2019) indicated that access to technology positively impacted academic and emotional adjustment. Keeping in mind that access to reliable electricity and internet is not always a given in this context.

According to Blieck, et al.(2018) referred that quality models for online and blended learning (OBL) have seven success factors to support dialogue between professionals to strategically adopt OBL and to ensure that the needs of students are met which are (credibility, accessibility, transparency, flexibility, interactivity, personalisation, productivity).

The study of Al-Fraihat et al.(2017) identify several factors that are significant for e-Learning in the context of higher education. The main result was that ten main groups of factors: 1)Planning 2)Readiness 3)Management 4)Support 5)Pedagogical 6)Technological 7) Faculty 8)Institution 9)Evaluation 10)Ethics and 110 sub-factors.

Another study conducted by Raspopovic et al,(2014) which pointed there is a statistically significant difference between the students who passed and did not pass the exam depending on the percentage of the used materials. Also, A significant statistical difference was shown between success factors in user satisfaction, information quality, and service quality metrics. These parameters showed a significant relation between the usage of learning materials and students' satisfaction with the interaction with their teachers.

Zaheer & Munir (2020) exposed the biggest challenges for the supervisors in distance learning which are student–supervisor interaction, diversity, perceptions, virtual communities and academic collaboration are. Moreover, the key success factors in distance research supervision are students' attitude and supervisors' mindset. The study emphasized that teachers need for specific trainings of DL.

Bilgic& Tuzun (2020) classified the core issues and challenges with web-based distance education programs in Turkish higher education institutes to 9 core issues related to (1) program launching process, (2) legislation, (3) program structure, (4) instructional design, (5) assessment and evaluation, (6) communication and interaction, (7) support, (8) technical issues, and (9) program evaluation.

Ilonga, et al.(2020) Clarified that Students stated that although they registered online, certain modules did not appear on their portals. In cases where marks were uploaded on the system, they were sometimes wrong and did not accurately reflect the students' scores in the test or assignment. One of the major challenges according to the participants is the unreliable internet access. Poor internet connectivity posed a big challenge as some students failed to access assignments and uploads them on time. Participants also felt that there was a lack of face time with the lecturers. Participants further stated that they are not getting value for money because they pay for modules but end up not getting the necessary material for the modules.

Method

This research applied qualitative method) states that the qualitative research is can be taken to refer to research that is based on descriptive data that does not make (regular) use of statistical procedures. In qualitative research, statistics are not used to analyze the data; instead, the inquirer analyzes words (e.g., transcriptions from interviews) or images (e.g, photographs).

The instrument used is semi-structured interview. Thus the pandemic of covid-19, the researcher interviewed the learners by calling them by using Google Sheet & WhatsApp application. The number of students was 96 who are interviewed in the second semester 2020 between 17 June to 22 June. The process contains six steps, they are: familiarization, generating initial codes, searching for themes, reviewing themes, defining and naming themes, and producing the report.

Results

The purpose of this study is to investigate the learners' perception about the key success factors and challenges for Distance Learning Technologies during a COVID-19 pandemic. Here are the results of data analysis obtained from interviews on the subject of this study. According to the results the main success factors of e-learning Technologies are:

1. Course Design

The planning of e-learning courses is not difficult but they need to enhance their computer skills by the time.

Some respondents felt that the files related to lessons in the e-learning environment were organized according to a certain sequence pattern that was easy for student to deal with it.

The most of student point that the online courses at the beginning offers learning objectives to guide the learner and focus them on important points in lessons but the objectives were not fully linked to the content of the lessons.

Most students noted that the e-learning reflect that it has educational design problems especially in planning but some lecturers have made a clear effort in preparing their courses.

Most students felt that the online course included a presentation to describe the course and well helped them to complete the lesson but some lecturers ignored this indicator

Some students felt that the online course included a presentation of different learning sources supported by evaluation units, while others felt that this indicator was not achievement completely.

2. The Quality of E-learning

From a quality perspective, according to the most students there are many criteria are achieved for building and evaluating the e-learning environment, which includes the receiving, delivery, communication, sharing and evaluation environment, all interconnected systems that reflect flexibility, organization, ease and interaction as e-learning standards. Unfortunately , the most e-learning courses didn't has a specific deadline for its lessons. Some students believe that a specific schedule is established for electronic tasks that are related to electronic evaluation, a student appointment is made so that the student is obliged to follow them up and work on their completion.

The student complain that online course did not provide them a report about their grades , the strengths and the weaknesses points that they need to enhance it before closing the course. Hence, They surprised that most students believe that the learner does not get feedback based on the review of learning, knowledge of their mistakes and promotion of achievements in most electronic lessons through communication and interaction tools such as forums but also using other communication tools such as SMS.

For most students, the lecturer is transparent and credible if he is objective in the way students are evaluated, where he discusses their answers and corrects them. A form that is a reference for all students to evaluate themselves. Therefore, Where the lecturer must provide the form of the evaluation answers and assignments after the completion of the student›s evaluation

3. Interaction & Communication

Some students pointed to the use of different tools for communication and interaction but the use was outside the moodel system where social communication tools such as Facebook and Whats App were used.

Others pointed out that many lecturers did not use communication tools and that some of them were not responding to mobile and SMS messages, which made them frustrated. Thus, The most lecturers was used for asynchronous communication tools.

4. Diversity of E-learning Sources

Most students pointed out that the exchange of educational resources is very useful in promoting student culture and reducing depression, which is a vital and effective function.

Some students pointed out that e-learning sources were one of the best features for them in the e-learning experience and reduced the cost of buying books. Some pointed out that this was not enough to gain integrated knowledge, which made them turn to paper books as well.

Most students assured to the need to identify important sections in e-learning resources where it has not been achieved in some e-courses in most digital resources

Most students noted that there were no various e-learning resources are available to take into account the characteristics of learners , as the majority relied on registered electronic lectures, but relied on a single learning source and often documents.

5. Supporting The Learner

Many students point out that the e-learning site does not maintain a knowledge base that includes queries, answers, resources and topics that are presented with various tools that allow students to refer to them and search for common questions and answers, saving time and ensuring continuity and flexibility.

In the exceptional circumstances that we live in the Gaza Strip, which are characterized by power outages, poor internet and students' knowledge of e-learning and its requirements, many of them may face technical problems that require rapid treatment. Therefore, They need to find direct communication between students and the technical support unit to deal with the problems of the system.

Most students indicated that the university administration requests to know the views of students about the technological design of the e-learning environment and the services provided them in some subjects.

Discussion

From the interview results above, it is obvious that the key success factors of distance learning at high education institutions during COVID-19 pandemic are (1-Course Design 2- The Quality of E-learning 3- Interaction & Communication 4- Diversity of Learning Sources 5- Supporting The learners).

A. Course design is a vital element in e-learning which was emphasized by many researchers who considered it one of the most important key success factors.

   The planning for the presentation of courses is a way for successful e-learning implementations. while they are impressed by the way the files are displayed, sorted and arranged to assess the course requirements(Al-fraihat et al.,2017), (Yessenova, 2020).

   Defining the objectives of e-learning are one of the first issues educators consider when they plan to teach online courses.

   Several researchers have highlighted the significant role that E-course description or E-learning guide for students has in the successful implementation of e-learning(Blieck at al.,2018)

   It plays an integral role because of the facilities, flexibility in delivery methods and the variety of evaluation method and the flexibility of timetable/ schedule which are available in online environments(Simons et al.,2019),

B. Quality of E-learning

Results from previous interviews explained A positive direct link exists between the quality and achieving success e-learning. During practicing online courses it should be. Evaluation of instruction material and giving a Feedback to student about their progress to define the strength and weakness elements. Moreover, Transparent and credibility of evaluation process during acting out assessment , mid and final exam are important indicators to have success e-learning (Zaheer&Munir,2020),(Ilonga et al,2020).

Flexibility of using the portal to load the material , to access to the courses easily and getting the timetable of procedures through implementing the e-learning. Also, providing them with various resources to have it in any time easily (Bliek et al.,2018),(Simons,2019).

C. Interaction & Communication

Furthermore, in order to increase students' engagement in the course throughout the semester and to increase their motivation ,it focused on personalization of learning materials, different pedagogical methods that will increase interactivity, optimal deadline policy for assignment through using various tools at model system besides that using social communication applications such as Facebook and what's up within asynchronous communication tools(Bliek at al.,2018),(Rasovic et al.,2014),(Mittelmeiera et al.2019)

D. Diversity of E-learning Courses

Different types of courses may require a different approach when presenting materials online which provides learners with various sort of materials and identifying the important sections of it with low cost which taking in account the variety of learners' characteristics (Blieck, et al., 2018), (Zaheer & Munir, 2020), (BILGIC & TUZUN, 2020).

E. Supporting The Learners

Student services provided to students that are related to e-learning. for example, pre-enrolment services, advising, services for students with disabilities, library support, students newsletter, internship and employment services. Besides that technical support unit does its best to help the student through providing the page of moodle system with material , answers and discussion forum. .etc. It asks the learners to evaluate the services and the online courses to enhance it for the future (Yessenova,2020), (Zaheer&Munir,2020), (Ilonga et al,2020).

Recommendation

According the student through acting the interviews, they recommended to:

- Obtaining qualification to deal with e-learning environments.
- Introducing students' opinions on the planning, organization and design of e-learning content
- Adjust recorded lectures in terms of reducing time, reducing knowledge and focusing on what is important.
- Support students with open internet packages in consideration of their financial circumstances and using SMS in e-learning
- Improving the e-learning environment to work easily through tablets and adding applications that allow offline content
- More activation of activities and assignments than tests and a specific time and taking into account the number of courses in that regard.
- Assessing the assignments first and getting feedback on them and providing opportunities for discussion around them

Conclusion

The main objective of this paper was to specify the factors that contribute to the successful implementation of e-learning programs in higher education. The objective of this study was achieved by finding out five main factors:(1-Course Design 2- The Quality of E-learning 3- Interaction & Communication 4- Diversity of Learning Sources 5- Supporting The learners) with evidence from the literature that all these factors are important and have an influence on the success of e-learning in higher education.

References

- Akhmetova, D., Vorontsova, L., & Morozova, I. (2013). The experience of a distance learning organization in a private higher educational institution in the Republic of Tatarastan (Russia). International Review of Research in Open & Distance Learning, 14(3).
- Al-Arimia, A. M. (2014). Distance Learning. Procedia - Social and Behavioral Sciences 152, pp. 82 – 88.
- Al-Fraihat, D., Joy, M., & Sinclair, J. (2017, June). Identifying Success Factors for e-Learning in Higher Education. Researchgate.
- BILGIC, H. G., & TUZUN, H. (2020, January). ISSUES AND CHALLENGES IN WEB-BASED DISTANCE EDUCATION PROGRAMS IN TURKISH HIGHER EDUCATION INSTITUTES. Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE, Volume: 21 Number: 1 Article 11.
- Blieck, Y., Ooghe, I., Zhu, C., Depryck, K., Struyven, K., Pynoo, B., et al. (2018). Consensus among stakeholders about success factors and indicators for quality of online and blended learning in adult education: a Delphi study. UK: Taylor & Francis Group.

- Bonk, C., & Graham, C. (2006). Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs. San Francisco, CA, USA: Pfeiffer Publishing.
- BUŠELIĆ, M. (2012). Distance Learning – concepts and contributions. Oeconomica Jadertina.
- Chen, C. (2010). Brief introduction of new instruction – network learning. Living Technology Education Journal, 34(4), pp. 10-16.
- Hanna, D. (1998). Higher education in an era of digital competition: emerging organizational methods. Journal of Asynchronous Learning Networks.
- Holmberg, B. (2003). A theory of distance education based on empathy. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ilonga, A., Ashipala, D. O., & Tomas, N. (2020). Challenges Experienced by Students Studying through Open and Distance Learning at a Higher Education Institution in Namibia: Implications for Strategic Planning. International Journal of Higher Education, Vol. 9, No. 4.
- Lee , J., & Lee W, W. (2008). The relationship of e-learner's self-regulatory efficacy and perception of e-learning environmental quality. Computers in Human Behavior, 1, pp. 32-47.
- Li, C., & Lalani, F. (29 April, 2020). The COVID-19 pandemic has changed education forever. This is how. World Economic Forum.
- Marinoni, G., van't Land, H., & Jensen, T. (May, 2020). THE IMPACT OF COVID-19 ON HIGHER EDUCATION AROUND THE WORLD, IAU Global Survey Report. International Association of Universities.
- Mehrotra, C., Hollister , C., & McGahey , L. (2001). Distance learning: Principles for effective design, delivery, and evaluation.. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Merriam-webster. (2020). https://www.merriam-webster.com/dictionary/distance%20learning. Retrieved from Merriam-webster.
- Mittelmeiera, J., Rientiesb, B., Rogatenc, J., Guntere, A., & Raghuramd, P. (2019). Internationalization at a Distance and at Home: Academic and social adjustment in a South African distance learning context. International Journal of Intercultural Relations 72, pp. 1–12.
- Newby, T., Stepich, D., Lehman, J., & Russell, J. (2000). Instruction technology for teaching and learning. Upper Saddle River, NJ: Merril.
- Raspopovic, M., Jankulovic, A., Runic, J., & Lucic, V. (2014, July). Success Factors for e-Learning in a Developing Country: A Case Study of Serbia. The International Review of Research in Open and Distributed Learning, pp. Vol 15, No 3.
- Raspopovic, M., Jankulovic, A., Runic, J., & Lucic, V. (2014, July). Success Factors for e-Learning in a Developing Country: A Case Study of Serbia. The International Review of Research in Open and Distance learning(IRRODL),Vol 15 , No 3.
- RecoNow. (2016). Higher Education system In the State of Palestine. Ramallah: http://www.moehe.gov.ps/.
- Roblyer, M., & Edwards, J. (2000). Integrating educational technology into teaching (2nd ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill.

- Sadeghi , M. (2019, 3). A Shift from Classroom to Distance Learning: Advantages and Limitations. International Journal of Research in English Education, Volume 4, Issue 1.
- Simons, J., Leverett , S., & Beaumont, K. (2019, Nov 26). Success of distance learning graduates and the role of intrinsic motivation. Open Learning: The Journal of Open, Distance and eLearning.
- Townsend , A. (2000). Life in the real-time city: Mobile telephones and urban metabolism. Urban Technol, pp. 85–104.
- Traxler, J. (2018, March 8). Distance Learning-Predictions and Possibilities. Education Sciences.
- Traxler, J., & Lally, V. (2016). The crisis and the response: After the dust had settled. Interact. Learn. Environ, 24(5), pp. 1016-1024.
- UNESCO. (2020). Education: From disruption to recovery. https://en.unesco.org/covid19/educationresponse.
- Yessenova, K. (2020, March). Kazakhstani E-Learning Practice in Higher Education: The Key Trends and Challenges. International Journal of Adult Education and Technology, Volume 11,Issue 1.
- Zaheer, M., & Munir, S. (2020). Research supervision in distance learning: issues and challenges. Asian Association of Open Universities Journal , Vol. 15 No. 1, pp. 131-143.

معلم المستقبل وسبل تطويره

د. جليلة الطيب بابكر يونس - السودان

أستاذ مساعد، تخصص التفسير وعلوم القرآن
جامعة الجزيرة/السودان
حالياً في جامعة حائل/المملكة العربية السعودية

المقدمة

إنّ الْحَاجة إِلَى التعليم شَدِيدَة وفق الشريعة الإسلامية، لأَن الْعُقُول البشرية لَا تَسْتَطِيع وَحدهَا إِدْرَاك مصالحها الْحَقِيقَة الَّتِي تكفل لَهَا سَعَادَة الدَّارين الدُّنْيَا وَالْآخِرَة، كَمَا أَنَّهَا لَا تهتدي وَحدهَا إِلَى التَّمْيِيز بَين الْخَيْر وَالشَّر والفضيلة والرذيلة، فالإنسان لَيْسَ كَامل الْحَواس وَالْعقل، وَمن ثمَّ فَإِن مداركه ومعارفه مهما وصلت إِلَى دَرَجَة عالية فَإِنَّهَا تبقى قَاصِرَة ومحدودة، لذا يَنْبَغِي أَن يكون الْإِسْلَام هُوَ الْمصدر الأساسي الَّذِي يستمد مِنْهُ الْمُجْتَمع فكره وأهدافه التربوية، وَأسس مناهجه وأساليب تدريسه وَسَائِر عناصر العملية التعليمية، فقد قَالَ الله تَعَالَى: ﴿وَأَنَّ هَذَا صِرَاطِي مُسْتَقِيماً فَاتَّبِعُوهُ وَلا تَتَّبِعُوا السُّبُلَ فَتَفَرَّقَ بِكُمْ عَنْ سَبِيلِهِ ذَلِكُمْ وَصَّاكُمْ بِهِ لَعَلَّكُمْ تَتَّقُونَ﴾[١]، وقال تعالى: ﴿هُوَ الَّذِي بَعَثَ فِي الْأُمِّيِّينَ رَسُولاً مِنْهُمْ يَتْلُو عَلَيْهِمْ آيَاتِهِ وَيُزَكِّيهِمْ وَيُعَلِّمُهُمُ الْكِتَابَ وَالْحِكْمَةَ وَإِنْ كَانُوا مِنْ قَبْلُ لَفِي ضَلالٍ مُبِينٍ﴾[٢]، وقال سبحانه: ﴿إِنَّ الَّذِينَ يَتْلُونَ كِتَابَ اللَّهِ وَأَقَامُوا الصَّلاةَ وَأَنْفَقُوا مِمَّا رَزَقْنَاهُمْ سِرّاً وَعَلانِيَةً يَرْجُونَ تِجَارَةً لَنْ تَبُورَ لِيُوَفِّيَهُمْ أُجُورَهُمْ وَيَزِيدَهُمْ مِنْ فَضْلِهِ إِنَّهُ غَفُورٌ شَكُورٌ﴾[٣].

فالتربية الإسلامية تقوم على الْإِيمَان بِاللَّه ومراقبته والخضوع لَهُ وَحده، وَالْعَمَل الصَّالح والتواصي بِالْحَقِّ، وتحري الْعلم والمعرفة الصَّحِيحَة ونشرها بَين النَّاس والتواصي بِالصبرِ، وهي فَرِيضَة على جَمِيع الْآبَاء والأمهات والمربين والمعلمين، وَهَذِه المسؤولية أَمَانَة دينية يتوارثها الأجيال، جيل بعد جيل ليربوا الناشئة على أُصُولهَا وَتَحت ظلالها، فَلَا سَعَادَة وَلَا رَاحَة وَلَا طمأنينة لَهُم إِلَّا بتربية هَذِه النُّفُوس وَتلك الأجيال وفْق مَا شَرعه الله لَهُم.

(١) سُورَة الْأَنْعَام، آيَة (١٥٣).
(٢) سورة الجمعة، الآية (٢).
(٣) سورة فاطر، الآية (٢٩-٣٠).

ولَا سَبِيل لفلاح ونجاح الأبناء فِي هَذِه الْحَيَاة، إِلَّا أَن ينهلوا من سنَن الْإِسْلَام ومنهاجه القويم فِي تربية أبنائهم، وتقويم سلوك التلاميذ وَفِي إِصْلَاح نُفُوسهم، وتعليمهم مبادئ الْخَيْر والفضيلة، وتنشئتهم على الْأَخْلَاق الحميدة، وَبِذَلِك يضمنوا بِإِذن الله إِيجَاد الجيل الْمُؤمن والشباب الصَّالح الممتثل لأوامر ربه، والقدوة الطّيبَة لغيره فِي كل مكرمَة وفضيلة والخلق وَالْعَمَل الصَّالح.

والعاملون فِي مجَال التربية والتعليم هم من يكونون لهم معلمين ومرشدين فِي أَدَاء واجباتهم التعليمية.

والأسرة الْمسلمَة هِيَ الْمدرسَة الأولى الَّتِي تقوم بتوجيه وتربية الْأَبْنَاء تربية صَالِحَة، فالأبناء أَمَانَة فِي أَعْنَاقهم يسْأَلُون عَنْهُم أَمَام الله تَعَالَى، قَالَ الله عز وَجل: ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا قُوا أَنْفُسَكُمْ وَأَهْلِيكُمْ نَاراً وَقُودُهَا النَّاسُ وَالْحِجَارَةُ عَلَيْهَا مَلائِكَةٌ غِلاظٌ شِدَادٌ لَا يَعْصُونَ اللَّهَ مَا أَمَرَهُمْ وَيَفْعَلُونَ مَا يُؤْمَرُونَ﴾[٤].

لذلك كان موضوع بحثي: (**معلم المستقبل وسبل تطويره**)، للمشاركة في المؤتمر الدولي السابع للمدارس، والعاشر لمركز لندن: (**التعليم في الوطن العربي تحديات الحاضر واستشراف المستقبل – القدس**)، وفق النقاط التالية:

المبحث الأول: التعريف بالمعلم وصفاته وأهمية التعليم وأهدافه.

المبحث الثاني: طرق التعليم وسبل تطويرها.

المبحث الثالث: المعلم وأدواره في تطوير التعليم.

- الخاتمة.
- المراجع والمصادر.
- فهرس الموضوعات.

(٤) سورة التحريم، الآية (٦).

المبحث الأول: التعريف بالمعلِّم وصفاته وأهميّة التَّعليم وأهدافه

تعريف المعلم في اللُّغة: الْمعلم: من يتَّخذ مهنة التَّعْلِيم وَمن لَهُ الْحق فِي ممارسة إِحْدَى المهن اسْتِقْلَالاً، وَكَانَ هَذَا اللقب أرفع الدَّرَجَات فِي نظام الصناع كالنجارين والحدادين[٥].

تعريف المعلم في الاصطلاح: يمكن تعريف المعلم بأسلوب تقليدي بسيط على أنه الشخص المسؤول عن توزيع المعرفة، وتزويد الطلاب بها، وتيسير المعلومة وتبسيطها لهم.

الصفات التي يجب أن يتصف بها المعلم

١. **إخلاص العلم لله:** فمن كانت نيته لله فليبشر بقبول عمله، وأجر من الله ومثوبة.

٢. **صدق المعلم:** الصدق تاج على رأس المعلم، إذا فقده فقد ثقة الناس بعلمه، وبما يمليه عليهم من معلومات.

٣. **مطابقة القول العمل**، قال تعالى: ﴿أَتَأْمُرُونَ النَّاسَ بِالْبِرِّ وَتَنْسَوْنَ أَنْفُسَكُمْ وَأَنْتُمْ تَتْلُونَ الْكِتَابَ أَفَلَا تَعْقِلُونَ﴾[٦].

٤. **العدل والمساواة**، قال تعالى: ﴿وَأُمِرْتُ لِأَعْدِلَ بَيْنَكُمُ﴾[٧].

٥. **التحلي بالأخلاق الفاضلة والحميدة**، فالكلمة الطيبة والعبارة الحسنة تفعل أثرها في النفوس، وكذلك التعبيرات التي تظهر على وجه المعلم تحدث مردوداً إيجابياً أو سلبياً لدى الطالب.

(٥) المعجم الوسيط، مجمع اللغة العربية بالقاهرة؛ (إبراهيم مصطفى، أحمد الزيات، حامد عبد القادر، محمد النجار)، (دار الدعوة)، ج٢، ص ٦٢٤.
(٦) سورة البقرة، الآية، (٤٤).
(٧) سورة الشورى، الآية، (١٥).

٦. **تواضع المعلم:** فالتواضع خلق حميد، والمعلم في أمس الحاجة إلى التخلق بهذا الخلق العظيم، لما فيه من تحقيق الاقتداء بسيد المرسلين والنفع العظيم للمتعلمين.

٧. شجاعة المعلم.

٨. الصبر واحتمال الغضب.

٩. المزاح مع تلاميذه.

١٠. تجنب الكلام الفاحش والبذيء.

١١. استشارة المعلم لغيره[٨].

ويشعر الطالب أكثر من غيره بأثر معلمه في تعلمه، لذا فإنه أقدر من غيره على تحديد صفات معلمه الجيد، ومن أهمها ما يلي:

أ. **صفات إنسانية:** وهي صفات تتعلق بالمشاركة الوجدانية والعمل على مساعدة الطلاب والمشاركة في حل مشكلاتهم.

ب. **صفات خُلقية:** وهي تتعلق بمبادئ المعلم ومثله العليا واتجاهاته.

ج. **المظهر العام:** ويشمل أناقته وترتيب ملابسه وأسلوبه في اختيار الملابس والصوت المتزن.

د. **التمكن من المادة الدراسية:** والعناية بإعداد الدروس واستخدام طرق تربوية تساعد على الفهم.

هـ. **احترام آراء الطلاب:** والاشتراك معهم في بعض أنواع النشاط ومعاملتهم كأب.

و. **احترام قوانين المدرسة:** والمحافظة على المواعيد وقلة التغيب والإخلاص في العمل[٩].

(٨) المعلم الأول ﷺ، فؤاد بن عبد العزيز الشلهوب، (الكتاب منشور على موقع وزارة الأوقاف السعودية)، ج١/(١-٩) أ.هـ.

(٩) مقال بعنوان (تقويم الأداء الوظيفي للمعلم بناء على آراء الطلاب)، د. حمد بن عبدالله القميزي (أستاذ المناهج وطرق التدريس المشارك)، الموقع الإلكتروني - كلية التربية بالمجمعة.

أهمية التعليم وأهدافه

- إنّ مهنة التعليم لا تساويها مهنة في الفضل والرفعة، ووظيفة المعلم من أشرف الوظائف وأعلاها، وكلما كانت المادة العلمية أشرف وأنفع ارتفع صاحبها شرفاً ورفعةً، وأشرف العلوم على الإطلاق العلوم الشرعية ثم العلوم الأخرى كل بحسبه، والمعلم إذا أخلص عمله لله وعني بتعليمه نفع الناس، وتعليمهم 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 لله عليه- فهي تتطلب من المعلم صبراً، وأمانة، ونصحاً، ورعاية لمن تحته، وأفعال النبي ﷺ وأقواله مستنداً لي في استنباط صفات المعلم، وطرق التدريس المختلفة، وذلك لأن لنا في رسول الله ﷺ أسوة حسنة ﴿لَقَدْ كَانَ لَكُمْ فِي رَسُولِ اللَّهِ أُسْوَةٌ حَسَنَةٌ﴾[١٠]، ولأنه ﷺ المعلم الأول الذي علم وربى صحابته فكانوا خير طلاب لخير معلم، ﴿كَمَا أَرْسَلْنَا فِيكُمْ رَسُولاً مِنْكُمْ يَتْلُو عَلَيْكُمْ آيَاتِنَا وَيُزَكِّيكُمْ وَيُعَلِّمُكُمُ الْكِتَابَ وَالْحِكْمَةَ وَيُعَلِّمُكُمْ مَا لَمْ تَكُونُوا تَعْلَمُونَ﴾[١١].

- فالمربون والمعلمون عليهم غرس حقيقة الإخلاص في نفوس طلابهم والعمل لله، وابتغاء الأجر والثواب من الله، فعَنْ أَبِي ذَرٍّ قَالَ، قِيلَ لِرَسُولِ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ: أَرَأَيْتَ الرَّجُلَ يَعْمَلُ الْعَمَلَ مِنَ الْخَيْرِ، وَيَحْمَدُهُ النَّاسُ عَلَيْهِ؟ قَالَ: «تِلْكَ عَاجِلُ بُشْرَى الْمُؤْمِنِ»[١٢] ومدار ذلك كله على النية، قال سبحانه وتعالى: ﴿قُلْ إِنْ تُخْفُوا مَا فِي صُدُورِكُمْ أَوْ تُبْدُوهُ يَعْلَمْهُ اللَّهُ﴾[١٣].[١٤]

- من أهداف التعليم كذلك: إيجاد بيئة خصبة للإبداع.

- تعود المتعلم على الاعتماد على الذات[١٥].

(١٠) سورة الأحزاب، الآية: (٢١).

(١١) سورة البقرة، الآية: (١٥١).

(١٢) صحيح مسلم، الامام مسلم بن الحجاج أبو الحسن القشيري النيسابوري (المتوفى: ٢٦١هـ)، (دار إحياء التراث العربي، بيروت)، المحقق: محمد فؤاد عبد الباقي، (٤٥) كتاب البر والصلة الآداب، (٥١) بَابُ إِذَا أُثْنِيَ عَلَى الصَّالِحِ فَهِيَ بُشْرَى وَلَا تَضُرُّهُ، ج٤/ ص (٢٠٣٤)، حديث رقم (٢٦٤٢).

(١٣) سورة آل عمران، الآية: (٢٩).

(١٤) المعلم الأول ﷺ، فؤاد بن عبد العزيز الشلهوب، ج١/ص (٧-٢٩) أ.هـ.

(١٥) ص١٧.

المبحث الثاني: طرق التعليم وسبل تطويرها

تشهد الفترة الحالية محاولات جادة لتطوير التعليم في جميع مراحله، وقد احتلت العملية التعليمية مكاناً بارزاً ضمن أولويات هذا التطوير، ودور المعلم داخل الغرفة الصفيّة، تحديد الأهداف للمادة، وملائمة مستوى المادة التعليميّة لمستوى الطلاب ونضجهم واستخدام أسلوب التحفيز، وتحديد الظروف التي يتم من خلالها التدريس وخلق الأجواء الملائمة للدراسة.

خطوات التخطيط الفعال للتعلم النشط

١. تحديد النتائج المرغوبة.

٢. تحديد البراهين والأدلة على تحقيق تلك النتائج.

٣. التخطيط للخبرات التعليمية والتعلمية[١٦].

- ويُعتبر التخطيط أمراً مهماً في العملية التعليمية وتطويرها، فعلى المعلم معرفة ما يريد أن يقدمه للطلاب، وذلك بإعادة النظر في أساليب التدريس المتبعة والبحث عن أساليب جديدة مبنية على الابتكار والإبداع.
- وكذلك يُعدّ تطوير المناهج الدراسية وسيلة لتطوير عملية التعليم على جميع المستويات، واكتساب المهارات المطلوبة حسب كل مرحلة.
- وكذلك يعتبر موقع المدرسة وإعداد الجو المناسب للدراسة فيها، أمران مهمان في تطوير العملية التعليمية، وتسهيل سيرها بالشكل الصحيح، فيجب الحرص على بناء هذه المدارس في أماكن بعيدة عن الضجيج، بالإضافة إلى توفير الإضاءة والتهوية الجيدة، والمرافق المفيدة فيها، مثل: المكتبات، والمراحيض، والملاعب، والغرف الصفية الواسعة والمساحات الخاصة بالمعلمين والإدارة، مما ينعكس إيجاباً على العملية التعليمية.

المبحث الثالث: المعلم وأدواره في تطوير التعليم

دور المعلم في عصر التقنية المتقدمة

١. تخطيط وتصميم التعليم والتعلم.

٢. دمج تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات في عمليات التعليم والتعلم.

٣. إدارة عمليات التعليم والتعلم وتحفيز المتعلمين وتشجيع تفاعلهم.

٤. تعزيز وتطوير مهارات التعلم الذاتي لدى المتعلمين.

٥. تقويم التعليم والتعلم واستثمار ذلك في التطوير المستمر.

لا شك أن دمج تقنية المعلومات والاتصالات في التعليم والتعلم يحتاج إلى العديد من المهارات سواء ما كان متعلقاً فيها باستخدام الكمبيوتر أو الإنترنت، أو ما كان منها مرتبطاً بمهارات الدمج والتعلم، وهذه المهارات مطلوبة من المعلم والمتعلم، لكن هي آكد في حق المعلم، فهو بدوره يمكنه أن يكسب المتعلم مايحتاج إليه من هذه المهارات، وهي:

١. تحديد المعلومة والحاجة إليها.

٢. البحث عن المعلومات.

٣. تحديد مكان المعلومات وكيفية الوصول اليها.

٤. استخدام المعلومات.

٥. دمج المعلومات من مصادر متنوعة.

٦. تقييم المعلومات.[١٧]

(١٦) دليل المعلم الجديد للتدريس الفعال، مشروع الملك عبدالله بن عبدالعزيز لتطوير التعليم العام، (برنامج المعلم الجديد)، ص٣٥.

(١٧) دليل المعلم الجديد للتدريس الفعال، مشروع الملك عبدالله بن عبدالعزيز لتطوير التعليم العام، (برنامج المعلم الجديد)، ص (١٣٤- ١٣٩).

الخاتمة

واستخلص من البحث النتائج التالية:

- التعليم ضرورة من ضرورات الحياة، وهو الركيزة الأساسية لأي تطور ونماء اجتماعي واقتصادي، وهو الجسر الوحيد ووسيلة العبور إلى المستقبل الزاهر المشرق.
- التعليم يُعزّز من ثقة الفرد بنفسه ومن نظرته الإيجابية.
- يقود التعليم إلى الاعتماد على النفس والاستعداد لمواجهة الصعوبات في الحياة بالإضافة إلى القدرة على إبداء الرأي أمام الآخرين.
- الارتقاء بالقيم والأخلاق وغرس القيم الروحية والأخلاقية لدى الطلاب إلى جانب التعليم يعدّ أمراً مهماً للغاية.
- يفتح الأذهان والعقول ويوسّع آفاق التفكير.
- العلم يبني المجتمعات القوية المتماسكة المكتفية ذاتياً، المعتمدة على نفسها في تعليم أبنائها للحصول على جيلٍ متعلمٍ واعٍ مثقفٍ يستطيع التقدم بالمجتمع اقتصادياً وصناعياً وحضارياً.
- العلم جزء من حضارة المجتمع، وهي الوسيلة الوحيدة للتغلب على المشكلات التي تواجه المجتمع على الصعيد الاجتماعي والبيئي والطبيعي.
- لتحسين وتطوير التعليم لا بدّ من الاهتمام بالطلّاب وتدريبهم على التعليم التعاوني من خلال العمل وحل العقبات بشكل وجماعي.
- وفي المستقبل سيكون التعليم لا يتمركز على المعلم إطلاقاً، ولن يكون هو محور المعلومة بل الطالب هو من يمتلك المعلومة، ويمتلك كذلك الوسيلة إلى المعلومة والمصادر المفتوحة، فهو يمتلك التقنية.

المراجع والمصادر

١. المعجم الوسيط، مجمع اللغة العربية بالقاهرة: (إبراهيم مصطفى/أحمد الزيات، حامد عبد القادر، محمد النجار)، (دار الدعوة) ج٢، ص ٦٢٤.

٢ المعلم الأول ﷺ، فؤاد بن عبد العزيز الشلهوب، (الكتاب منشور على موقع وزارة الأوقاف السعودية).

٣. دليل المعلم الجديد للتدريس الفعال، مشروع الملك عبدالله بن عبدالعزيز لتطوير التعليم العام، (برنامج المعلم الجديد).

٤. صحيح مسلم، الامام مسلم بن الحجاج أبو الحسن القشيري النيسابوري (المتوفى: ٢٦١هـ)، (دار إحياء التراث العربي، بيروت)، المحقق: محمد فؤاد عبد الباقي، (٤٥) كتاب البر والصلة الآداب، (٥١) بَابُ إِذَا أُثْنِيَ عَلَى الصَّالِحِ فَهِيَ بُشْرَى وَلَا تَضُرُّهُ.

٥. مقال بعنوان (تقويم الأداء الوظيفي للمعلم بناء على آراء الطلاب)، د. حمد بن عبدالله القميزي (أستاذ المناهج وطرق التدريس المشارك)، الموقع الإلكتروني - كلية التربية بالمجمعة.

الصعوبـات التي تواجـه معلـمي الرّياضيـات في تدريس مادة الرّياضيات من وجهة نظرهم

The difficulties that face math teachers in teaching math from their point of view

الباحثة حنان ياسين عاصي - فلسطين

ماجستير تعليم رياضيات جامعة بيرزيت

مُدرّسة رياضيات في مدرسة الفجر الجديد النموذجية

الملخص بالعربية

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على الصعوبات التي تواجه معلمي الرّياضيات في تدريس مادة الرّياضيات سواء تعلقت هذه الصعوبات بالطالب أو بالمعلم نفسه من حيث الدرجة العلمية والجنس والخبرة التعليمية. كما وتهدف لربط الصعوبات التي يواجهها معلمي الرّياضيات مع الممارسات التي يقوم بها معلمو الرّياضيات في تدريس مادة الرّياضيات. وحاولت الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية:

١. ما هي أبرز الصعوبات التي تواجه معلمي الرّياضيات عند تدريسهم لمادة الرّياضيات؟

٢. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات الصعوبات التي تواجه معلمي الرّياضيات أثناء تدريسهم مادة الرّياضيات تعزى لمتغيرات الدراسة (الجنس، والدرجة العلمية، الخبرة التعليمية)؟

تكونت عينة الدراسة من ٣٠ معلم ومعلمة من معلمي الرّياضيات في منطقة القدس والتابعيين للمدارس التي تشرف عليها السلطة الوطنية الفلسطينية وبلدية القدس. للعام الدراسي ٢٠١٨/٢٠١٩، تم إعداد استبانة مكونة من ٢٠ فقرة تم تطبيقها على عينة الدراسة، تم حساب معامل الثبات للاستبانة حيث بلغ (٧٣٪). استخدمت الباحثة الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، لتحليل البيانات المدخلة للحاسوب.

الملخص بالإنجليزية

The aim of this study is to identify the difficulties that face math teachers while teaching math whether these difficulties are related to the student or the teacher himself depending on qualification sex or teaching experience. It also aims to connect the difficult that math teachers face with the practices they use teach math.

The study tried to answer the following questions:

1) What are the most important difficulties that face math teachers when they teach math?

2) Is there any differences with statistical significant in the average of difficulties that face math teachers during their teaching math due to the demography Variables such as (sex. qualifications and teaching experience)

The sample consists of 30 teachers' males and females in Jerusalem area from different schools supervised by the Palestinian Authority and Jerusalem municipality for the school year 2018/2019

A questionnaire that consist of (20) articles which was implemented on the study sample. The factor of stability was calculated of the questionnaire and got 73%.

The researcher used the SPSS analyze the collected data that sent to the computer.

أهداف الدراسة

١- قياس الصعوبات التي تواجه معلمي الرّياضيات في تدريس مادة الرّياضيات.

٢- التعرف على المعوقات (الصعوبات) التي تواجه معلمي الرّياضيات في تدريس مادة الرّياضيات.

٣- التعرف على الصعوبات التي تواجه معلمي الرّياضيات في تدريس مادة الرّياضيات سواء تعلقت هذه الصعوبات بالطالب أو بالمعلم نفسه من حيث الدرجة العلمية والجنس والخبرة التعليمية.

مشكلة الدراسة

تتلخص مشكلة الدراسة في الصعوبات التي تواجه معلمي الرّياضيات في تدريس مادة الرّياضيات، وهذا ما أشارت إليه العديد من الدراسات السابقة التي تناولت موضوع تعليم الرّياضيات من جوانبه المختلفة، فهناك دراسة العكة (٢٠٠٤) والتي أجرت دراستها حول صعوبات تعلّم الرّياضيات لدى تلاميذ المرحلة الأساسية الدنيا المعاقين بصريا، وهناك أيضاً دراسة ناصر (١٩٩٩) التي هدفت لمعرفة العلاقة بين اتجاهات طلبة الصف العاشر نحو مادة الرّياضيات وتحصيلهم الدراسي فيها في محافظة طولكرم، حيث ما زال كثير من المعلمون يواجهون صعوبة في تدريس مادة الرّياضيات.

وبحكم عمل الباحثة كمعلمة لمادة الرّياضيات، لاحظت أن العديد من معلمي الرّياضيات يقومون باستخدام الطرق التقليدية في التدريس، التي بدورها تهمل دور المتعلّم، كما أنه هناك نسبة عالية من الطلاب يحملون اتجاهات سلبية نحو مادة الرّياضيات، بالإضافة لأن العديد من معلمي الرّياضيات يعانون من وجود فئة

من الطلبة الذين وضعوا سداً منيعاً بينهم وبين مادة الرّياضيات.

محددات الدراسة

١- محددات مكانية: تتحدد الدراسة في مدارس القدس وضواحيها.

٢- محددات بشرية: تقتصر الدراسة على معلمات ومعلمي الرّياضيات في المدارس التابعة للسلطة الوطنية الفلسطينية.

٣-محددات زمانية: العام الدراسي ٢٠١٨ - ٢٠١٩.

٤- الأداة المستخدمة في الدراسة هي الاستبانة فقط، والتحاليل المستخدمة هي التحاليل الكمية.

٥- يتحدد موضوع الدراسة بالصعوبات التي تقابل المعلمون في تدريسهم لمادة الرّياضيات.

٦- جميع الإجابات على اجزاء الاستبانة هي من وجهة نظر المعلمين.

منهجية الدراسة

اتبعت هذه الدراسة المنهج الوصفي المسحي التربوي وذلك لملاءمة هذا المنهج لهذا النوع من الدراسات، وقد تم تحليل النتائج بالطريقة الكمية باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للدراسات الاجتماعية SPSS.

الدراسات السابقة

أولاً: الدراسات السابقة التي تتعلق باتجاهات الطلاب نحو المواد الدراسية

تنوعت الدراسات التي تناولت في مضمونها اتجاهات الطلبة نحو المواد الدراسية المختلفة فقد أجرى (Zamani & adnan, Ismail, Tahar ,2010) دراسة حول الميول والاتجاهات نحو الرّياضيات والتي هدفت إلى تحديد المعايير التي تعتبر مهمة في قياس موقف واتجاهات الطلاب نحو الرّياضيات، أما بالنسبة للدراسة التي قام بها (Waheed, 2011) فقد هدفت إلى معرفة موقف الطلاب نحو مادة الرّياضيات بالإضافة لمعرفة الفرق بين الجنسين في الإتجاه نحو الرّياضيات في مدرسة مختارة من جزر المالديف، والدراسة التي قام بها (N.D, Yee) تناولت موقف الطلاب واتجاهاتهم نحو مادة الرّياضيات في كلية مختارة من سنغافورة، هذا بالإضافة لمعرفة العلاقة بين اتجاهات الطلاب نحو مادة الرّياضيات وتحصيلهم في مادة الرّياضيات.

اشتملت الدراسة التي قام بها طاهر واخرون (Tahar et.al, 2010) على عينة من طلاب الفصل الدراسي الأول لمستوى الدبلوم لمختلف تخصصات برامج دراسات الاعمال، أما الدراسة التي قام بها حسين(Waheed, 2011) فقد اشتملت على طلاب وطالبات مستوى سنة اولى وسنة ثالثة في النظام الجامعي، والدراسة التي قام بها بها (N.D, Yee) تم توزيع الاستبيان على ١٠٤٤ طالب من افضل الجامعات في سنغافورة ثم تم استبعاد بعض الاستبانات نظراً لعدم صحة ولفقد بعض البيانات فيها واقتصرت الدراسة على ٩٨٤ استبيان.

أما بالنسبة لدراسة ناصر (١٩٩٩) فقد هدفت لمعرفة العلاقة بين اتجاهات طلبة الصف العاشر نحو مادة الرّياضيات وتحصيلهم الدراسي فيها في محافظة طولكرم، حيث تكونت عينة الدراسة من (٣٨٨) طالب وطالبة، وقد اعد الباحث استبانة لقياس اتجاهاتهم نحو مادة الرّياضيات، ومن اهم النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة تدني مستوى التحصيل في مادة الرّياضيات لدى طلاب الصف العاشر في محافظة طولكرم.

من أهم النتائج التي اشتركت فيها هذه الدراسات السابقة أن هناك قلق من قبل الطلاب نحو مادة الرّياضيات والذي يعد السبب الرئيسي

لاتجاهات الطلاب السلبية، لذلك يجب مساعدة المعلمين على استخدام مجموعة متنوعه من الأساليب للتعامل مع الطلاب ذوي الاتجاهات السلبية نحو مادة الرّياضيات، أما بالنسبة للدراسة التي تم تطبيقها على طلبة سنغافورة فكان من اهم النتائج التي ركزت عليها هذه الدراسة ان اتجاهات الطلاب نحو مادة الرّياضيات ايجابية في سنغافورة وعلى الرغم من الافتقار للدوافع الداخلية فهناك علاقة ايجابية بين الدوافع الداخلية والانجاز خلافاً للمعتقدات لدى العديد من المربيين والاباء والامهات الذين يؤمنون ان العقوبات والمكافأت تحقق انجاز افضل، كما أنه من النتائج المهمة التي لا يمكن تلاشيها وإهمالها انه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين الجنسين نحو الاتجاه لمادة الرّياضيات.

ثانياً: الدراسات السابقة التي تتعلق بالصعوبات في تدريس مواضيع الرّياضيات

لعل الدراسة التي قام بها البقعي، العبسي وعشا(٢٠١٤) من أهم الدراسات التي هدفت إلى تحديد مستوى صعوبات تعلّم الرّياضيات من وجهة نظر طلبة التربية العملية في كلية العلوم التربوية والآداب (الأونروا) واقتراحاتهم لمعالجتها، وقد تكونت عينة الدراسة من (١٠١) من طلبة تخصص معلم الصف في الكلية. وقد قام الباحثون بإعداد مقياس يتكون من ٣٨ فقرة ويتضمن صعوبات تعلّم الرّياضيات في ثلاثة مجالات هي: المنهاج (١٢ فقرة) والمعلم (١٠ فقرات) والطالب (١٦ فقرة). وقد أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الصعوبات كان متوسطاً في المجالات الثلاثة، وكان الترتيب التنازلي لمستوى الصعوبات: الطالب، فالمعلم، وأخيراً المنهاج.

أما بالنسبة للدراسة التي أجراها الأسطل (٢٠٠٢) والتي هدفت إلى التعرف على مستوى قلق الرّياضيات لدى طلبة قسم الرّياضيات والعلوم في كلية التربية والعلوم الأساسية بجامعة عجمان للعلوم والتكنولوجيا. وعلاقة هذه السمة بكل من: مستوى الإنجاز الأكاديمي، والجنس، وممارسة الطلبة للتدريس خلال فترة التربية العملية إضافة إلى تحصيل الطلبة في الرّياضيات، ولأغراض هذه الدراسة قام الباحث باستخدام مقياس قلق الرّياضيات(MARS) بعد تعديله وإعادة تقنينه على بيئة دولة الإمارات العربية المتحدة وتطبيقه على عينة قوامها ١٣٧ من طلبة قسم الرّياضيات والعلوم في كلية التربية والعلوم الأساسية بمقر الجامعة في العين وذلك في نهاية الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ٢٠٠١/ ٢٠٠٢.

وقد توصلت النتائج إلى أن مستوى قلق الرّياضيات لدى الطلبة ضعيف، وأن قلق الرّياضيات لدى الطلبة ذوي مستوى الإنجاز الأكاديمي المرتفع أقل من أقرانهم ذوي مستوى الإنجاز الأكاديمي المنخفض، كما أثبتت النتائج عدم وجود أثر للجنس على قلق الرّياضيات لدى الطلبة وإلى وجود علاقة سلبية ضعيفة بين قلق الرّياضيات والتحصيل فيها.

أما بالنسبة للدراسات التي تناولت موضوع صعوبات تعلّم الرّياضيات في المرحلة الأساسية كما ورد في العكة (٢٠٠٤) فهي كثيرة ومن اهمها دراسة مصطفى (١٩٨٥) هدفت الدراسة إلى تشخيص وعلاج أخطاء بعض تلاميذ الصف الخامس من مرحلة التعليم الأساسي في قسمة الكسور العشرية.

واستخدمت الدراسة اختباراً تشخيصياً في قسمة الكسور العشرية للتعرف إلى نوعية الأخطاء التي تقع فيها عينة الدراسة، والبالغ عددهم (٣٦٠) تلميذاً وتلميذة من مدارس الأميرية في محافظة المنيا بمصر.

وتوصلت الدراسة إلى بعض الأخطاء التي يقع فيها التلاميذ وكان من أبرزها:

خطأ في تحريك الفاصلة العشرية، خطأ في إجراءات القسمة المطولة (من حيث الضرب والقسمة)، وخطأ في إجراء القسمة المطولة (من حيث الجمع والطرح)، وخطأ ناتج عن إهمال يندرج تحت عدم فهم التلميذ للحساب عموماً أو عدم فهمه للعمليات الحسابية الأربعة، وفي النهاية توصلت الدراسة إلى مجموعة من المقترحات والتوصيات لعلاج هذه الأخطاء.

وكذلك هناك دراسة سليمان (١٩٨٦) دراسة تحليلية هدفت إلى معرفة السبب الرئيس في عدم مقدرة تلاميذ المرحلة الابتدائية على حل المسائل اللفظية المرتبطة بالعمليات الأربعة، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، واشتملت عينة الدراسة على (٣٤٠) تلميذاً من الصفوف الخامس، والسادس الابتدائي، والسابع في مدارس دولة البحرين، وأسفرت الدراسة عن النتائج الآتية:

١- هناك تقدم طفيف في حل المسائل اللفظية لدى تلاميذ الصفوف الأعلى، على الرغم من أن تلاميذ الصف السابع قد اظهروا تحسناً له دلالته الإحصائية مقارنة بتلاميذ الصف الخامس الابتدائي.

٢- عملية الضرب من أهم العمليات اللازمة لحل المسائل اللفظية المرتبطة بالعمليات الأربع.

٣- الاهتمام بانتقاء استراتيجيات تدريس المسائل اللفظية المناسبة، لتخطي العقبات التي تواجه التلاميذ.

والدراسة التي أجراها قنديل (١٩٩٩) هدفت إلى بيان الصعوبات التي تواجه تلاميذ المرحلة الابتدائية في تعلّم الرّياضيات بالمملكة العربية السعودية، ووضع مقترحات لمعالجة تلك الصعوبات، والتخفيف من آثارها.

وأجريت الدراسة على عينة قوامها (١٠٦) تلاميذ، اختيروا بطريقة عشوائية من تلاميذ الصف السادس الابتدائي بمنطقة الجوف بالمملكة العربية السعودية، وقد استخدم الباحث في دراسته الأدوات الآتية: اختبار تشخيصي لصعوبات التعلّم في الرّياضيات، أداة تحليل محتوى الرّياضيات والمقرر للصف السادس الابتدائي، إجراء لقاءات مع بعض التلاميذ، وفحص كراسات الرّياضيات لتلاميذ عينة البحث؛ بهدف بيان الأخطاء، ومدى تكرارها.

و قد أسفرت الدراسة عن النتائج الآتية: هناك مجموعة من الصعوبات التي تواجه التلاميذ في تعلّم الرّياضيات وهي:

١. عدم القدرة على إجراء العمليات الحسابية عند حل التمارين، وخصوصاً تمارين الكسور.
٢. عدم القدرة على ترتيب كتابة خطوات حل التمارين، وخاصة التمارين اللفظية.
٣. عدم القدرة على قراءة التمارين اللفظية وترجمة العبارات اللفظية إلى مسائل رياضية.

وقد أرجع الباحث مصدر هذه الصعوبات إلى:-

١. جمود طرق التدريس المستخدمة حيث إن طريقة المحاضرة (الإلقاء) هي السائدة.
٢. انعدام استخدام الوسائل التعليمية، بالإضافة لعدم وجود أمثلة محلولة كافية في الكتاب المدرسي في كافة وحدات المحتوى، وخاصة الأمثلة اللفظية حيث تكاد تكون معدومة.
٣. عدم استخدام المعلم للأدوات الهندسية، وبالتالي تكوين مفاهيم خاطئة لدى التلاميذ، نتيجة لعدم توخي المعلم الدقة في الرسم.

أما بالنسبة التي أجراها (Zentall & ferkis, 1993) والتي هدفت إلى التعرف إلى قدرة التلاميذ ذوي صعوبات التعلّم، والنشاط الزائد، وعجز الانتباه، والتلاميذ العاديين في حل المشكلات الرياضية، وذلك على عينة قوامها (١٠) تلاميذ عاديين، و(١٠) تلاميذ ذوي صعوبات تعلّم في الرّياضيات.

وأسفرت النتائج عن أن التحصيل الرياضي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلّم، والنشاط الزائد، وعجز الانتباه كان منخفضاً عن أقرانهم العاديين، وأن التلاميذ ذوي صعوبات التعلّم يظهرون عجزاً في مهارات حل المشكلات.

كما أوضحت الدراسة أن خصائص التلاميذ تتأثر بطريقة التدريس لمناهج الرّياضيات، وأن مستوى الذكاء، والقراءة، والقدرة الرياضية عمليات أساسية للمفاهيم الرياضية.

وهناك أيضاً الدراسة التي اجراها عبدالله (٢٠٠٩) حيث هدفت هذه الدراسة إلى التعرف إلى صعوبات تعلّم الهندسة التحليلية الفراغية لدى طلبة الصف الحادي عشر العلمي وأسبابها، ووضع تصور مقترح لعلاجها. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وقد اختار الباحث عينة الدراسة بطريقة عشوائية، حيث بلغت عينة الدراسة (١٥٠) طالباً وطالبة من مجتمع الدراسة البالغ عدده(١٠١٠) طالب وطالبة من طلبة الصف الحادي عشر العلمي في محافظة شمال غزة في الفصل الدراسي الأول من العام (٢٠٠٨ – ٢٠٠٩م).

وقد تمثلت أداة الدراسة بالاختبار التشخيصي والمقابلة الشخصية لعينة من طلاب الصف الحادي عشر العلمي، كما توصلت الدراسة إلى الأسباب التي تؤدي إلى صعوبات تعلّم الهندسة التحليلية الفراغية وهي أسباب ناجمة عن طبيعة المادة الدراسية مثل: عدم ارتباط المادة الدراسية بالحياة العملية، تشابه موضوعات الهندسة التحليلية الفراغية بالإضافة إلى أنموضوعات الهندسة التحليلية الفراغية تعتمد على غيرها من مواد الرّياضيات.

نلاحظ من الدراسات التي عم عرضها سابقاً ان معظمها تناول موضوع الصعوبات في تعليم الرّياضيات، حيث تعد الصعوبات هذه اهم ما يواجه المعلمون أثناء تدريسهم لمادة الرّياضيات، تنوعت الأداة التي استخدمها الباحثون في أعداد دراساتهم فمنهم من استخدم الاختبارات التشخيصية والتحصيلية ومنهم من استخدم الاستبيان والمقابلة كأداة للدراسة، كانت عينة الدراسة في معظم الدراسات تتراوح ما بين (١٠٠- ٤٠٠) باستثناء الدراسة التي اجراها Zentall & ferkis. كما ان معظم الدراسات استخدمت المنهج الوصفي التحليلي اما الدراسة الحالية فتستخدم المنهج الوصفي المسحي التربوي وذلك لملائمة هذا المنهج لهدف الدراسة.

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من ٣٠ معلم ومعلمة، حيث تم اختيارها بطريقة العينة العشوائية الطبقية، وكان توزيع عينة الدراسة كما في جدول رقم (١).

جدول رقم (١): خصائص عينة الدراسة

المتغير المستقل	مستوياته	التكرار	النسبة المئوية
الجنس	إناث	٢١	٪٣٠
	ذكور	٩	٪٧٠
	المجموع	٣٠	٪١٠٠
الدرجة العلمية	دبلوم	٦	٪٢٠
	بكالوريوس	١٤	٪٤٦,٦
	بكالوريوس + دبلوم تربية	٥	٪١٦,٧
	ماجستير	٥	٪١٦,٧
	ماجستير فأكثر	٠	٪٠
	المجموع	٣٠	٪١٠٠
الخبرة	أقل من سنة	٢	٪٦,٧
	١-٥	١٠	٪٣٣,٣
	أكثر من ٥-١٠	٤	٪١٣,٣
	أكثر من ١٠ سنوات	١٤	٪٤٦,٦
	المجموع	٣٠	٪١٠٠

أبرز النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

نتائج السؤال الأول:

ما هي أبرز الصعوبات التي تواجه معلمي الرّياضيات عند تدريسهم لمادة الرّياضيات؟

أظهرت النتائج أن المتوسط الحسابي لدرجة الصعوبات التي يواجهها المعلمين أثناء تدريسهم لمادة الرّياضيات بشكل عام ٣,٧١ مما يشير إلى أن المعلمين كانوا في المتوسط يواجهون صعوبات أثناء تدريسهم مادة الرّياضيات بدرجة متوسطة وفق السلم المعمول به (٤-٥: بدرجة عالية، ٣-٣,٩، بدرجة متوسطة، ٢-٢,٩ بدرجة منخفضة).

جدول (٢): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمظاهر الصعوبات التي يواجهها المعلمين اثناء تدريسهم مادة الرّياضيات

رقم الفقرة	مظاهر الصعوبات التي يواجهها المعلمون	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة[1]
	الصعوبات بشكل عام	٣,٧١	٠,٤١	متوسطة
٤	تفاوت القدرات العقلية لدى الطلبة.	٤,٣٧	٠,٦١	عالية
٧	أعداد الطلاب الكبيرة في الصفوف.	٤,٣٣	٠,٨٠	عالية
٢٠	اهمال الواجبات المنزلية لمادة الرّياضيات.	٤,٣٣	٠,٦١	عالية
٦	اختلاف القدرة الإستيعابية لدى الطلبة.	٤,٢٣	٠,٥٠	عالية
٣	خوف الطلبة النفسي من موضوع الرّياضيات.	٤,١٠	٠,٧١	عالية
١٩	اهمال الطالب لمادة الرّياضيات.	٤,١٠	٠,٥٥	عالية
١	الأساس الضعيف للطلبة في مادة رياضيات.	٤,٠٧	٠,٧٨	عالية
٥	الطلبة لديهم مشاكل في حل المسائل حتى عندما يتم إعطاء أمثلة مشابهة.	٤,٠٠	١,٠٥	عالية
١٣	عدم متابعة الوالدين لأداء أطفالهم.	٣,٩٣	١,١١	متوسطة
٩	لا يوجد اهتمام لدى الطلبة بالرّياضيات.	٣,٧٧	٠,٨٦	متوسطة
٢	الطلبة غير مهتمين للعمل بجد.	٣,٧٣	٠,٩١	متوسطة
١٦	كره الطالب لمادة الرّياضيات.	٣,٧٠	٠,٧٩	متوسطة
١١	عدم وجود وسائل تعليمية كافية.	٣,٤٣	١,٢٥	متوسطة
١٧	عدم قدرة الطالب على استيعاب مادة الرّياضيات.	٣,٣٧	١,١٠	متوسطة
٨	غياب الطلبة المتكرر عن المدرسة.	٣,٣٣	٠,٩٦	متوسطة
١٢	لا يوجد عند الطالب أي استعداد للتعلّم.	٣,٢٧	١,١١	متوسطة
١٤	عدم توفر بيئة التعلّم مناسبة.	٣,٢٣	١,١٠	متوسطة
١٠	عدم ارتباط المواضيع التي تتناولها الرّياضيات بالحياة اليومية.	٣,١٣	١,٣١	متوسطة
١٨	عدم قدرة المعلم على توصيل المادة للطالب.	٢,٩٣	١,١٤	منخفضة
١٥	عدم التحاق المعلمين بالدورات التدريبية المناسبة.	٢,٨٧	١,٢٠	منخفضة

أظهر التحليل أن أبرز مظاهر الصعوبات التي يواجها المعلمون أثناء تدريسهم مادة الرّياضيات كان «تفاوت القدرات العقلية لدى الطلبة» يليه «أعداد الطلاب الكبيرة في الصفوف» حيث بلغ المتوسط الحسابي لهذه الفقرات على التوالي ٤,٤، ٤,٣ تقريباً مما يشير إلى أن المعلمين في المتوسط يواجهون مثل هذه الصعوبات بدرجة عالية، في حين كان أقل مظاهر الصعوبات التي يواجها المعلمون أثناء تدريسهم مادة الرّياضيات «عدم التحاق المعلمين بالدورات التدريبية المناسبة» و«عدم قدرة المعلم على توصيل المادة للطالب»، حيث بلغ المتوسط الحسابي لهاتين الفقرتين على التوالي ٢,٩٣، ٢,٨٧ مما يشير إلى أن المعلمين في المتوسط كانوا يواجهون مثل هذه الصعوبات بدرجة منخفضة.

(١) الدرجة: ٤-٥: عالية، ٣-٣,٩، متوسطة، ٢-٢,٩ منخفضة.

نتائج السؤال الثاني:

هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات الصعوبات التي تواجه معلمي الرّياضيات أثناء تدريسهم مادة الرّياضيات تعزى لمتغيرات الدراسة (الجنس، والدرجة العلمية، الخبرة التعليمية)؟

نتائج الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في متوسط اتجاهات المعلمين نحو الصعوبات التي تواجههم أثناء تدريسهم مادة الرّياضيات تعزى لمتغير الجنس.

جدول (٣): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة الصعوبات التي تقابل المعلمين أثناء تدريسهم مادة الرّياضيات وفقا لجنس المعلم

متغيرات الدراسة		العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
جنس المعلم	ذكر	٩	٤,٠٨	٠,٤٤
	أنثى	٢١	٣,٥٥	٠,٢٧

يبين الجدول (٣) أعلاه المتوسطات الحسابية لدرجة الصعوبات التي يواجهها المعلمين أثناء تدريسهم لمادة الرّياضيات وفق متغير جنس المعلم، حيث أظهرت النتائج أن المتوسط الحسابي لدرجة الصعوبات التي يواجهها المعلمين الذكور بلغ ٤,٠٨ بانحراف معياري ٠,٤٤ مما يشير إلى أن المعلمين الذكور كانوا في المتوسط يواجهون صعوبات أثناء تدريسهم مادة الرّياضيات بدرجة عالية، في حين المتوسط الحسابي لدرجة الصعوبات التي تواجهها المعلمات ٣,٥٥ بانحراف معياري ٠,٢٧ مما يشير إلى أن المعلمات كنَ في المتوسط يواجهنَ صعوبات أثناء تدريسهنَ مادة الرّياضيات بدرجة متوسطة.

جدول (٤): اختبار t-test للعينات المستقلة لفحص الفروقات بين متوسطات الصعوبات التي تواجه المعلمين أثناء تدريسهم مادة الرّياضيات وفقا لمتغير جنس المعلم

متغير الدراسة	اختبار «ت» للعينات المستقلة		
	قيمة t	درجات الحرية	مستوى الدلالة
الجنس	٤,٠٧	٢٨	٠,٠٠٠٣

يتضح من الجدول رقم (٤) ان الفرق بين اتجاهات الذكور والاناث دالة احصائيا وبالتالي ترفض الفرضية الصفرية وتقبل الفرضية البديلة أي انه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في متوسط اتجاهات المعلمين نحو الصعوبات التي تواجههم أثناء تدريسهم مادة الرّياضيات تعزى لمتغير الجنس.

نتائج الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في متوسط اتجاهات المعلمين نحو الصعوبات التي تواجههم أثناء تدريسهم مادة الرّياضيات تعزى لمتغير الدرجة العلمية.

جدول (٥): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة الصعوبات التي تواجه المعلمين أثناء تدريسهم مادة الرّياضيات وفقا لمتغير الدرجة العلمية

متغير الدراسة		العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الدرجة العلمية	دبلوم	٦	٣,٨٠	٥٥.
	بكالوريوس	١٤	٣,٦٣	٣٣.
	بكالوريوس مع دبلوم تربية	٥	٣,٧٦	٤٤.
	ماجستير	٥	٣,٧٩	٤٨.
	المجموع	٣٠	٣,٧١	٤١.

يبين الجدول (٥) أعلاه المتوسطات الحسابية لدرجة الصعوبات التي يواجهها المعلمين أثناء تدريسهم لمادة الرّياضيات وفق متغير الدرجة العلمية، حيث أظهرت النتائج أن الفروقات كانت بسيطة بين المتوسطات الحسابية لدرجة الصعوبات التي يقابلها المعلمين تبعا لمتغير الدرجة العلمية، مما يشير إلى أن المعلمين كانوا في المتوسط يواجهون صعوبات بدرجة متوسطة.

جدول (٦): تحليل التباين الأحادي لمتوسط استجابة المعلمين على الصعوبات التي تقابل المعلمين أثناء تدريسهم مادة الرّياضيات وفقاً لمتغير الدرجة العلمية

متغير الدراسة		مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
الدرجة العلمية	بين المجموعات	١٨٦.	٣	٠٦٢.	٣٥١.	٧٨٩.
	داخل المجموعات	٤,٥٨٨	٢٦	١٧٦.		
	المجموع	٤,٧٧٣	٢٩			

يتضح من الجدول رقم (٦) ان الفرق بين اتجاهات الذكور والاناث غير دالة احصائيا وبالتالي تقبل الفرضية الصفرية أي انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في متوسط اتجاهات المعلمين نحو الصعوبات التي تواجههم أثناء تدريسهم مادة الرّياضيات تعزى لمتغير الدرجة العلمية.

نتائج الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في متوسط اتجاهات المعلمين نحو الصعوبات التي تواجههم أثناء تدريسهم مادة الرّياضيات تعزى لمتغير الخبرة التعليمية.

جدول (٧): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة الصعوبات التي يواجهها المعلمين أثناء تدريسهم مادة الرّياضيات وفقا لمتغير الخبرة التعليمية

متغير الدراسة		العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الخبرة التعليمية	أقل من سنة	٢	٣,٥٠	٠,٠٠
	١-٥ سنوات	١٠	٣,٧٤	٠,٣٧
	٦-١٠ سنوات	٤	٣,٦٩	٠,٥٩
	أكثر من ١٠	١٤	٣,٧٣	٠,٤٣
	المجموع	٣٠	٣,٧١	٠,٤١

يبين الجدول (٧) أعلاه المتوسطات الحسابية لدرجة الصعوبات التي تواجه المعلمين أثناء تدريسهم لمادة الرّياضيات وفق متغير الخبرة التعليمية، حيث أظهرت النتائج أن الفروقات كانت بسيطة بين المتوسطات الحسابية لدرجة الصعوبات التي يواجهها المعلمين تبعاً لمتغير الخبرة التعليمية، مما يشير إلى أن المعلمين كانوا في المتوسط يواجهون الصعوبات بدرجة متوسطة.

جدول (٨): تحليل التباين الأحادي لمتوسط استجابة المعلمين على الصعوبات التي تقابل المعلمين أثناء تدريسهم مادة الرّياضيات وفقاً لمتغير الخبرة التعليمية

متغير الدراسة		مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
الخبرة التعليمية	بين المجموعات	١٠٣.	٣	٠٣٤.	١٩٢.	٩٠١.
	داخل المجموعات	٤,٦٧٠	٢٦	١٨٠.		
	المجموع	٤,٧٧٣	٢٩			

يتضح من الجدول رقم (٨) ان الفرق بين اتجاهات الذكور والاناث غير دالة احصائياً وبالتالي تقبل الفرضية الصفرية أي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في متوسط اتجاهات المعلمين نحو الصعوبات التي تواجههم أثناء تدريسهم مادة الرّياضيات تعزى لمتغير الخبرة التعليمية.

التوصيات

١- تدريب معلمي مادة الرّياضيات على مهارات وأساليب التدريس الحديثة كي يتمكنوا من تنمية التفكير وتحفيز الإبداع عند الطلبة بغض النظر عن التفاوت بين القدرات العقلية لدى الطلبة.

٢- اعداد اختبارات تشخيصية للطلبة من أجل العمل على معالجة جوانب الضعف وإثراء جوانب القوة لديهم.

٣- متابعة الواجبات البيتية للطلبة من قبل المعلمين، والعمل على تقليل أعداد الطلبة في الصفوف.

٤- ربط مادة الرّياضيات بالحياة العملية من خلال أوراق عمل تشمل مسائل كلامي.

قائمة المراجع

المراجع العربية

- الأسطل، ابراهيم.(٢٠٠٢). قلق الرّياضيات لدى طلبة كلية التربية والعلوم الأساسية بجامعة عجمان للعلوم والتكنولوجيا وعلاقته ببعض المتغيرات. كلية التربية والعلوم الاساسية، الامارات العربية المتحدة.
- العبسي، محمد، البقعي، نافز، وعشا، انتصار. (٢٠١٤). مستوى صعوبات تعلّم الرّياضيات من وجهة نظر طلبة التربية العملية في كلية العلوم التربوية والآداب (الأونروا) واقتراحاتهم لمعالجتها.مجلة جامعة طيبة للعلوم التربوية، ٩(٢)، ٢١٥- ٢٢٩.
- العكة، منال (٢٠٠٤). صعوبات تعلّم الرّياضيات لدى تلاميذ المرحلة الأساسية الدنيا المعاقين بصرياً بمركز النور - غزة. رسالة ماجستير غير منشورة. فلسطين: الجامعة الإسلامية –غزة.
- سليمان، ممدوح (١٩٨٦). دراسة تحليلية لبعض صعوبات حل المسائل اللفظية المتصلة بالعمليات الأربع. مجلة كلية التربية بالزقازيق، ١(١).
- عبدالله، أحمد (٢٠٠٩). صعوبات تعلّم الهندسة التحليلية الفراغية ووضع تصور مقترح لعلاجها لدى طلبة الصف الحادي عشر العلمي. رسالة ماجستير غير منشورة. فلسطين: الجامعة الإسلامية –غزة.
- قنديل، عبد العزيز (١٩٩٠). دراسة تشخيصية لصعوبات تعلّم الرّياضيات بالمرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية، مجلة كلية التربية، بنها.
- مصطفى، أحمد (١٩٨٥). دراسة تشخيصية علاجية لأخطاء بعض تلاميذ الصف الخامس من مرحلة التعليم الأساسي في قسمة الكسور العشرية، مجلة كلية التربية. بأسوان، العدد ٥، ص ٦.
- ناصر، حسام (١٩٩٩). العلاقة بين الإتجاهات نحو الرّياضيات والتحصيل الدراسي فيها لدى طلبة الصف العاشر في محافظة طولكرم. رسالة ماجستير غير منشورة. فلسطين: جامعة النجاح الوطنية.

المراجع الأجنبية

- Mohamed,L,Waheed,H.(2011, october).secondary students attitude towards mathematics in selected school of maldives.International Journal of Humanities and Social Sciencs.1(15).277-281.
- Yee,L.(2010,july). Mathematics Attitudes and Achievement of Junior college Students in Singapore. ERIC. 681-689.
- Zentall , S.S & Ferkis , M.A. (1993): Mathematical problem solving for youth with ADHD, with & without learning disabilities , learning disability quarterly , 16 (1). 1993, pp: 6-18.

دور «الهندسة البشرية» في تشخيص التحديات التي تواجه التعليم في الأردن والاستراتيجيات المقترحة لمعالجة هذه التحديات

أ.د. حنان صبحي عبدالله عبيد - الأردن

مدير العلاقات الدولية الخارجية بمركز لندن للبحوث

أ.د. ناصر الفضلي - الكويت

رئيس مركز لندن للبحوث

د. محمد عبد العزيز - مصر

المدير العام لمركز لندن للبحوث

Abstract

The study aimed at identifying the role of «human engineering or human factors engineering, the science devoted by the scientist to bringing, evaluating, processing and presenting data related to the human body and its relationship to product design, conditions and work environments. It represents the amount of information about human capabilities, the obstacles to movement, and other human attributes related to systems, tasks, jobs, and environments for efficient, safe and comfortable use. That impede the process of national development, because education has an important role in sustainable development, the researchers used the descriptive and analytical approach to achieve the goal of the study, as the theoretical literature and previous studies were surveyed, and this study agreed with previous studies on the necessity of developing the role of education to achieve development at the national level. Arab countries including:

The lack of coordination between the workforce and educational planning, which resulted in the inconsistency between the educational outcomes and the needs of the labor market, the low quality of education, the degree of educational attainment of students, their inability to self-education and independence, and the increasing job burdens of faculty members. The brain drain, the transfer of human resources that possess technical knowledge and skills from their developing countries to the developed countries, presenting the causes of brain drain and the consequences and losses arising from it, and proposing strategies to address the challenges because of their positive impact on

national development, The study concluded with a number of results, the most important of which are: the need to pay attention to the outputs and human cadres working in the field of education by focusing on modern educational curricula and methods and adopting international experiences in this field, strengthening the role of Arab scientific research and its position to contribute to solving economic, social and cultural problems and focusing on investing the human mind By increasing spending on education and scientific research as a mainstay for rebuilding its infrastructure and establishing advanced research or educational projects. And developing effective strategies and plans to develop dialogue, and provide a cultural educational environment that serves students' scientific and cultural needs while developing their own skills and abilities and linking them to what is going on in the astronomy of their local and external environment.

Keywords: Human Engineering, strategy, strategic planning.

الملخص

هدفت الدراسة في التعرف على دور «الهندسة البشرية أو هندسة العوامل البشرية العلم الذي كرسه العالم لجلب وتقييم ومعالجة وعرض البيانات المتعلقة بالجسم البشري وعلاقته بتصميم المنتجات وظروف وبيئات العمل. ويمثل كم من المعلومات عن القدرات البشرية ومعوقات حركته والصفات البشرية الأخرى المتعلقة النظم والمهام والوظائف والبيئات لاستخدام كفء آمن ومريح»، والتحديات والمعوقات التي تعرقل مسيرة التعليم على الوطن العربي وتجعله غير قادر على توفير وتأهيل الكوادر التربوية القادرة على الأخذ بزمام الأمور في المجال التربوي ومعالجة المعوقات التي تعرقل عملية التنمية القومية، لما للتعليم من دور مهم في التنمية المستدامة استخدم الباحثون المنهج الوصفي التحليلي لتحقيق هدف الدراسة؛ إذ تم مسح الأدب النظري والدراسات السابقة، واتفقت هذه الدراسة مع الدراسات السابقة بضرورة تطوير دور التعليم لتحقق التنمية على المستوى القومي وتميزت هذه الدراسة في اظهار التحديات والمعوقات التي تواجه التعليم في البلدان العربية ومنها: الافتقار إلى التنسيق بين القوى العاملة والتخطيط التربوي الذي أدى بالنتيجة إلى عدم التجانس بين مخرجات التعليم واحتياجات سوق العمل وتدني جودة التعليم ودرجة التحصيل العلمي عند الطلبة وعدم قدرتهم على التعليم الذاتي والاستقلالية، تزايد الأعباء الوظيفية لأعضاء الهيئة التدريسية. هجرة الأدمغة وانتقال الموارد البشرية التي تمتلك المعرفة والمهارات التقنية من بلادها الأصلية النامية إلى البلدان المتقدمة وعرض أسباب هجرة الأدمغة والعواقب والخسائر المترتبة عليها واقتراح استراتيجيات لمعالجة التحديات لما لها من أثر إيجابي على التنمية القومية، وخلصت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها: ضرورة الاهتمام بالمخرجات والكوادر البشرية العاملة في مجال التعليم من خلال التركيز على المناهج والطرق التربوية الحديثة والأخذ بالتجارب العالمية في هذا المجال. وتعزيز دور البحث العلمي العربي ومكانته للمساهمة في حل المشكلات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والتركيز على استثمار العقل البشري من خلال زيادة الإنفاق على التعليم والبحث العلمي بوصفه دعامة أساسية لإعادة بناء بنيته التحتية وإقامة المشاريع البحثية أو التعليمية المتقدمة. ووضع الاستراتيجيات والخطط الفعالة لتنمية الحوار، وتوفير بيئة تعليمية ثقافية تخدم احتياجات الطلاب العلمية والثقافية مع تنمية مهاراتهم وقدراتهم الذاتية وربطهم بما يدور في فلك بيئتهم المحلية وخارجها.

الكلمات الدالة: الهندسة البشرية، التخطيط الاستراتيجي، الاستراتيجية.

المقدمة

حدثت تغيرات عالمية، انعكست آثارها على كل نواحي الحياة، إذ شهد العالم ثورة معرفية ومعلوماتية أدت إلى اختصار المسافات والزمن وترتب عليها ثورة علمية وتكنولوجية جديدة نتج عنها تطور واضح في وسائل الاتصالات مما جعل العالم قرية كونية صغيرة، وأدت تلك التغيرات إلى عولمة اقتصادية تقوم على التحرر الاقتصادي وسيطرة آليات السوق والقطاع الخاص على كافة الأنشطة الاقتصادية، وهذه التحولات فرضت على مؤسسات التعليم أن تعيد النظر في فلسفتها وبرامجها وتنظيماتها المحلية لتحقيق المطالب التي تمليها التنمية المستدامة في شكلها الجديد ومعرفة دور الهندسة البشرية في توفير كفاءات فنية مؤهلة لفهم هذه المتغيرات الخطيرة في بيئة المجتمع وقطاعاته والذي ستوكل إليه مهمة تحقيق الاعتماد على الذات وتحقيق تنمية تكنولوجية مناسبة. (Flanagan, A. N, 2001)

ومن هنا يبرز تحديد دور الهندسة البشرية في مواجهة التحديات التي تواجه التعليم والاستراتيجيات المقترحة لمعالجة التحديات، إذ يؤدي التعليم دوراً جوهرياً في إعداد الأفراد القادرين على الاستمرار بفاعلية وإيجابية مع المتغيرات العصرية الحادثة في مجتمعاتهم لاسيما فيما يتعلق بإعداد كوادر تربوية قادرة على تربية الأجيال، وهذا يتطلب الشروع في تبني أساليب جديدة في إدارة مؤسسات التعليم لمختلف الفروع واستخدام الاستراتيجيات من خلال التخطيط الاستراتيجي. فأغلب مؤسسات التعليم هي التي تعترف بأهمية التصدي للتحديات واقتراح الاستراتيجيات التي تمكنها من بقائها ونموها على مستوى بعيد المدى، مما يساعدها على تحديد كيفية وصولها إلى ما تسعى إليه، وتحديد ما الذي سوف تقوم به لإنجاز أهدافها وتحقيقها. ويتم ذلك من خلال تفهمها لمتغيرات محيطها الخارجي وقوى المنافسة في مجال نشاطها، وتتعرف على جوانب القوة والضعف في محيطها الداخلي، وبذلك تتمكن من بناء استراتيجيات فعالة. بما يساهم في تحقيق التنمية القومية. (القصاص، ٢٠٠٩). ولتحقيق تكيف المؤسسة مع متغيرات محيطها في إدارتها ونظراً لما له من أهمية كأسلوب فعال لتحقيق هذا التكيف، شاع استخدام التخطيط الاستراتيجي على نطاق واسع في مختلف المؤسسات وبات تطبيق التخطيط الاستراتيجي بشكل جدي ضرورة حتمية للمؤسسات إن أرادت زيادة قدراتها التنافسية وتطوير أدائها، وقد أثبتت التجارب التي تمت حول التخطيط الاستراتيجي، أن المؤسسات التي تخطط استراتيجياً تتفوق في أدائها الكلي على المؤسسات التي لا تخطط استراتيجياً وبخاصة في ظل حرصها المتواصل على تحسين وتطوير أدائها للوصول إلى المطلوب على المدى البعيد، لضمان بقائها واستمرارها. (GUNI, 2009).

ويفترض الباحثون ان هناك معوقات تسهم في ضعف المخرجات الجامعية بالشكل الذي يجعل ما ترفد به الساحة التربوية من كوادر تحتاج إلى إعادة تأهيل لأنها لم تستوف المطلوب منها خلال مرحلة التعليم الجامعي.

ومع تطور فكر الإنسان والتقدم العلمي أصبحت عملية التطوير والبناء والتعليم مهمة في حياة الشعوب وتقدمها وتطورها نحو الأفضل، وأخذت العديد من هذه الشعوب الاهتمام به وتطويره، وتشجيع المجتمعات على الاعتماد عليه كوسيلة للتطور الحضاري.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

التعليم من أكثر المؤثرات التي تساهم في تنمية المجتمع وتطوره، بل يشكل مكون رئيسي من مكونات دليل التنمية البشرية، لأنه تقع على القطاع التعليمي التربوي برمته رسالة إعداد الأجيال من القادة والمفكرين وعلماء المستقبل والباحثين الذين سيقودون دفة التغيير والإمساك بناصية العلم والتقدم نحو مشروع التنمية الشاملة المستدامة وتلعب مؤسسات التعليم دوراً هاماً ريادياً في مشروع التنمية كونها حاضنة للمفكرين والباحثين وعلماء اليوم والغد، ورافداً رئيساً للمجتمع بالكفاءات والكوادر البشرية من خلال خبرة الباحثين في الميدان التربوي وملاحظة التحديات التي تواجه التعليم الجامعي في الوطن العربي تتمحور **مشكلة الدراسة في الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي «ما التحديات التي تواجه التعليم في الأردن والاستراتيجيات المقترحة لمعالجة التحديات؟**

أهمية الدراسة

يؤمل أن تستفيد الجهات الآتية من نتائج هذه الدراسة:

- يؤمل أن تفيد الدراسة القيادات وأصحاب القرار في التعليم العالي في اتخاذ القرارات التي تدعم وتؤيد نتائج وتوصيات هذه الدراسة.
- إغناء المكتبة العربية بدراسات عن الاستراتيجيات المقترحة لمعالجة التحديات التي تواجه التعليم.

هدف الدراسة

هدفت الدراسة في التعرف على التحديات والمعوقات التي تعرقل مسيرة التعليم على الأردن وتجعله غير قادر على توفير وتأهيل الكوادر التربوية القادرة على الأخذ بزمام الأمور في المجال التربوي ومعالجة المعوقات التي تعرقل عملية التنمية القومية، لما للتعليم من دور مهم في التنمية المستدامة.

مصطلحات الدراسة

الهندسة البشرية: العلم الذى كرسه العالم لجلب وتقييم ومعالجة وعرض البيانات المتعلقة بالجسم البشرى وعلاقته بتصميم المنتجات وظروف وبيئات العمل.

التخطيط الاستراتيجي: ويعرف التخطيط الاستراتيجي بأنه: «منهج نظامي يستشرق آفاق المستقبليات التربوية والمحتملة والممكنة، ويستعد لمواجهتها بتشخيص الإمكانات المتاحة والمتوقعة وتصميم الاستراتيجيات البديلة واتخاذ قرارات عقلانية بشأن تنفيذها ومتابعة هذا التنفيذ» (حسين، ٢٠٠٢، ١٦٩).

الاستراتيجية: يعد مفهوم الاستراتيجية مفهوم قديم حديث تمتد جذوره إلى الحضارة اليونانية القديمة وتعني فن إدارة الحروب «وهي الأسلوب الذي تختاره المنظمة للاستفادة من الموارد المتاحة لها، وتحقيق أفضل النتائج». (الطويل والمناصير، ٢٠١١). وإجرائياً هي اتجاه عام وقرار تتخذه المؤسسة تحدد بموجبه مسار عملها خلال مدة محددة.

محددات الدراسة

المحددات البشرية: تحدد الدراسة استجابة القيادات وأصحاب القرار في التعليم الأردني.

المحددات المكانية والزمانية: تتحدد هذه الدراسة باستجابات وتصوراتهم في العام الدراسي (٢٠١٩/٢٠٢٠).

الدراسات السابقة

دراسة جانسيكرا (Gunasekra, 2006) بعنوان «إعادة تشكيل دور الجامعات وتطوير دورها التنموي الإقليمي» والتي أجريت في استراليا.

«Reframing the Role of Universities In The Development OF Regional Innovation System»

هدفت الدراسة إلى تحليل الاختلاف بين الأدوار التي تؤديها مؤسسات التعليم في تطوير المناطق التي تقع فيها، واستخدم الباحث أسلوب دراسة الحالة للمقارنة بين ثلاث مؤسسات لا مركزية باستراليا (DECENRALISATION)، وأظهرت نتائج الدراسة أن المسؤولين في المنطقة أن تلعب المؤسسة التربوية أدواراً تتناسب مع احتياجات المنطقة المحيطة بالجامعات كما أظهرت النتائج ضعف دور الجامعات في تطوير المناطق المحيطة بها، وأن هناك ضعف في استعداد الجامعات في أن تلعب دوراً استثمارياً بجانب دورها التعليمي وكذلك أن سياسة الحكومة القائمة تؤثر على سياسة المؤسسات التعليمية.

التحديات التي تواجه التعليم الجامعي في الأردن

من التحديات الإقليمية والدولية التي تواجه التعليم الجامعي في البلدان العربية:

١ - العولمة

مفهومها: من الأنسب التعامل مع العولمة كمجموعة معانٍ وليس معنى واحد ومن تلك التعريفات الشهيرة تعريف اليونسكو (هي انتقال التكنولوجيا والاقتصاد والمعارف والناس والقيم والأفكار بلا قيود عبر الحدود). (عبد الحميد، ٢٠٠٧، ٦).

إن العولمة نظام جديد يحاول إيجاد مجتمع متعولم يخضع للمعلوماتية والثورة في عالم الاتصالات تخدم هذه الوسائل الدول الغربية بعدَّها الدول المالكة من دون أن تهتم بآثارها على البلدان النامية. وتعدَّ العولمة من أبرز التحديات وأهمها التي يواجهها قطاع التعليم بشكل عام والتعليم الجامعي لكونها تنزع وتقضي على الخصوصية العقائدية الذاتية للمجتمعات في الوقت الذي تعمل فيه مؤسسات التنشئة الاجتماعية والسياسية والفكرية في تلك البلاد على إنشاء جيل يتمسك بأفكار وقيم وعقائد متبلورة ونابضة ومعبرة عن مجتمعاتهم (طه علي، ٢٠٠١، ٦١). والجدول رقم ١ يوضح إيجابيات وسلبيات العولمة على التعليم العالي في البلدان العربية:

جدول (١)

وفيما يلي بيان إيجابيات وسلبيات العولمة على التعليم في الأردن

إيجابيات استجابة التعليم للعولمة	مخاطر استجابة التعليم للعولمة
١- زيادة فرص توفير التعليم للطلبة.	١- احتمال تدني مستوى التعليم.
٢- تعزيز اقتصاد المعرفة.	٢- التباين الكبير بين المؤسسات التعليمية في مدى الانتفاع بالتعليم المقدم لها.
٣- حصول الطالب على درجات علمية مشتركة من خلال التعاون محلياً وعبر الحدود.	٣- زيادة هجرة العقول إلى البلدان المتقدمة.
٤- تمازج الثقافات وتنوع البيئات الأكاديمية.	٤- التقارب المعرفي المبالغ به يؤدي إلى تماثل ثقافي مبالغ به على حساب الثقافة المحلية.
٥- المنافع الاقتصادية للمؤسسات التعليمية.	٥- ازدهار اختصاصات معينة على حساب اخرى وتأثير ذلك على توازن المعرفة.

المصدر: كاظم مازن عبد الحميد، واستراتيجيات التعليم المستقبلية، ندوة استراتيجية التعليم العربي وتحديات القرن الحادي والعشرين، المنامة، مملكة البحرين، العولمة، ٢٠٠٧، ص٣.

من خلال ما سبق يبين لنا أن إعادة التدريب والتركيز على تنمية قدرات التحليل والاطلاع على كل ما هو جديد ومستحدث وابتكار حلول للمشكلات المستجدة والتكيف والمرونة والقدرة على التعامل مع هذا الكم الهائل من المعلومات، وهذا التسارع المذهل للثورة العلمية والتقنية المعلوماتية وتطبيقاتها يعد تحديا أمام التعليم ولاسيما في الدول النامية التي تعدَّ تقنية المعلومات والاتصالات فيه ضعيفة وتعتمد على استيراد التقنية الجاهزة مع عدم اعطاء العنصر البشري الوطني العناية الكافية فيما يتعلق ببنائه العلمي.

٢- التحديات المعلوماتية

تمثل قدرة العقل البشري على الإبداع والاختراع وقلب موازين القوى، ولم تعد الثروة هي ما تملكه دولة من ذهب أو مواد خام وطبيعة بقدر ما أصبحت هي القدرة على الإبداع والتنظيم والاختراع وامتلاك المعلومات فقد وصلت البشرية إلى عصر أصبحت فيه المعلومات أساس التحضر والقوة، وهذا التحدي التقني يمثل ثورة جديدة تعتمد فيه العملية الإنتاجية والتوزيعية على العقل البشري والإلكترونيات الدقيقة والهندسية والكيمياء الحيوية والذكاء الاصطناعي وتوليد المعلومات. (الخضر،٢٠٠٧).

٣- تغير أنماط الإنتاج

الإنتاج في ظل الثورة التكنولوجية والمعلوماتية يختلف عن نمط الإنتاج الذي كان سائداً في عصر الثورة الصناعية ومن أهم النتائج التي سوف تترتب على الإنتاج كثيف المعرفة زيادة الطلب الاجتماعي على مؤسسات التعليم العالي والجامعي بل سيصبح التعليم العالي هو الحد الأدنى للحصول على الكفايات المؤهلة للعمل، كذلك فإن التسارع في تغيير المسار المهني للفرد يتطلب من مؤسسات التعليم دينامية ومرونة لتلبي حاجاتها مع هذه الأوضاع الاقتصادية المتلاحقة السرعة (البلاوي، ٢٠٠٠، ١٠٩).

وذلك يتطلب تعليماً غير تقليدي في وسائل وأساليب وأماكن محتوى العملية التعليمية التي من ضمنها التعليم الجامعي. وكذلك يستدعي استخدام آليات منها استخدام أنماط جديدة للتعليم الهندسي والتقني لتواكب التطور العالمي في الإنتاج مع تنويع مستويات خريجي البرامج الهندسية والتقنية لضمان توفير كفاءات مساعدة. (الخطيب، ٢٠٠٦، ٢٠٣).

٤- التوجه نحو مزيد من الخصخصة

إن الخصخصة في التعليم الجامعي شأنها شأن المتغيرات العالمية السابقة تنطوي على فرص ومخاطر، والخصخصة في مفهومها الشامل هي عملية متكاملة تعني التعامل في إطار الاقتصاد الحر والاندماج مع قوى السوق وإدخال آلياته في الأهداف والأساليب الإدارية والشروط التجارية الحاكمة، فضلاً عن أنها نظم موضوعة مسبقاً ومخطط ومتفق عليها للحصول على المخرجات أو الخدمة المطلوبة. (الخطيب، ٢٠٠٦، ٢٠٣).

حيث تزايد عدد المدارس والجامعات الخاصة وتضاعف عدد طلابها وتمت بسرعة أكبر من المؤسسات الرسمية الحكومية، ففي أمريكا الجنوبية حدث تحول كبير من التعليم الجامعي العام إلى التعليم الخاص، وتسيطر المؤسسات الخاصة على نظم التعليم الجامعي في اليابان وكوريا الجنوبية والفلبين واندونيسيا ويلتحق به أكثر من ٨٠٪ من طلبة التعليم الجامعي. (Albach, Philip G 1998)

وقد ساعدت المتغيرات العالمية كالثورة المعلوماتية والمعرفية والتكنولوجية والثورة الاقتصادية وتغير انماط الانتاج والتحولات الديمقراطية المتسارعة في احداث ذلك التنامي المتسارع الخصخصة التعليم الجامعي.

٥- التحولات الديمقراطية المتسارعة

إن التحول الديمقراطي لم يعد مجرد استجابة لمطالب فئات وطبقات جديدة ترغب في المشاركة السياسية وصنع القرار، وإنما أصبح شرط كفاية لتكريس الثورة التكنولوجية وثورة التكتلات الاقتصادية باعتبار أنها تعتمد في المقام الأول على عقول البشر، وفي ظل الحرية يكون إبداع هذه العقول وظهور ملكاتهم الخلاقة وتحفيزها على العمل ومواجهة المشكلات.

ومن جهة أخرى هناك مفهوما آخر مرتبطا بالتحول الديمقراطي وهو مفهوم الهيمنة الكونية للتربية التكنولوجية وهو ما يعني أن هناك قوة قادرة على فرض إحكام العلاقات الدولية على الدول الضعيفة بهدف الهيمنة وتتخذ من التربية سبيلاً لإدارة التبعية وتحقيق هوية تكنولوجية، وهذا يعني ان هناك نوعاً من التحدي المقابل للتحول الديمقراطي وتنتج تحته كل ابعاد الهيمنة السياسية Political Hegemony من سياسات الاحتواء وإفقاد الهوية وتوثيق التبعية والإحساس بالضعف وقد يكون النظام التعليمي برمته واقعاً تحت تأثير المجال المهني وإن لم يحدث تنويع المصادر وامتلاك العقول الوطنية فإن ذلك سوف يؤدي إلى الافلاس التربوي والتكنولوجي وما يتبعه من تدهور سياسي وتكنولوجي تحت مظلة المساعدة والعون للاستعداد للعيش في القرن الواحد والعشرين مما يؤدي إلى الاستعمار التكنولوجي. وفي ضوء ذلك فإن العصر الذي نعيشه يجعلنا في حاجة إلى صيغة للتعليم تخرج لنا طالباً قادراً على القيادة والابتكار والتجديد ومواجهة أي نوع من الهيمنة ولاسيما الهيمنة التكنولوجية. (يعقوب،٢٠٠٨).

النتائج والتوصيات

من الدراسة توصلت الباحثون إلى الاستنتاجات والتوصيات الآتية:

١. بينت الدراسة بالاهتمام بالمخرجات والكوادر البشرية العاملة في مجال التعليم من خلال التركيز على المناهج والطرق التربوية الحديثة والاخذ بالتجارب العالمية في هذا المجال.

٢. اتضح ضعف دور البحث العلمي العربي ومكانته في حل المشكلات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، وأن أغلب ما يجري من أبحاث يعتمد على نظريات ومفاهيم مهجورة أو أنها تقادمت في ظل عصر تتغير فيه المعلومة يوميا.

٣. ضعف الإنفاق على التعليم والبحث العلمي بوصفه دعامة أساسية لإعادة بناء بنيته التحتية وإقامة المشاريع البحثية أو التعليمية المتقدمة، حيث ترى بعض القيادات التربوية أن ما يصرف على التعليم هو من باب الاستهلاك غير الضروري وليست الاستثمار طويل الأمد.

٤. بينت الدراسة غياب دور السوق في تصميم المناهج وتطويرها، وقد يكون سبب ذلك جهل طرفي المنهج في ذلك، فلا السوق قادر أو مدرك لحاجته، ولا الجامعة تمتلك الخبرة في كيفية آلية ترجمة ذلك إلى مناهج ومفردات دراسية، ولعل أفضل حالة تعتمدها الأقسام العلمية في تصميم المناهج هي تقليد جامعات أجنبية واستقاء مناهجها والتي وضعت استجابة لأسواقها وبيئاتها.

٥. يوصي الباحثون اعتماد المناهج الحديثة التي تساعد على تطوير التعليم بالداخل بحيث تصبح مصدرا لتخريج الأساتذة المؤهلين والباحثين المتميزين، والعمل على التحديث الدائم للمناهج لمواكبة آخر التطورات العلمية، وإعادة النظر في المناهج الدراسية والتخصصات المختلفة بما ينسجم مع التوقعات المستقبلية وحاجة البلدان العربية لمختلف الاختصاصات والكفاءات العلمية والمهنية والإدارية.

٦. وضع الاستراتيجيات والخطط الفعالة لتنمية الحوار ومد جسور التواصل والتعاون فيما بين التعليم في البلدان العربية من جهة، وبينها وبين التعليم في الجامعات العالمية من جهة أخرى لخدمة برامج الدراسات العليا كالبحوث المشتركة بما يمكنها من الاقتراب من مختلف مجالات العلوم الحديثة.

٧. العمل على رفع مخصصات التربية والتعليم والبحث العلمي من الميزانية العامة والناتج المحلي.

٨. تنشيط نظام العمل بمتطلبات الجودة والارتقاء بالتربية والتعليم إلى المستويات الدولية، سواء من حيث كفاءته الداخلية أو الخارجية وعلى نطاق التعليم الحكومي أو الأهلي، ولضمان الاعتراف الإقليمي والدولي بهذه المؤسسات.

٩. ومن الاستراتيجيات إعطاء الأولوية في إعداد البرامج التعليمية للمستوى النوعي ومواكبة احتياجات سوق العمل، وتوفير بيئة تعليمية ثقافية تخدم احتياجات الطلاب العلمية والثقافية مع تنمية مهاراتهم وقدراتهم الذاتية وربطهم بما يدور في فلك بيئتهم المحلية وخارجها.

١٠. تحديث المصادر العلمية وتفعيل دور المكتبات لتأخذ دورا مهما في مسيرة البحث العلمي.

١١. إغناء المختبرات بالأجهزة ومستلزمات البحث العلمي وتدريب وتأهيل القائمين على هذه المختبرات.

١٢. تحفيز الجامعات والكليات على التفاعل السريع مع مختلف المتغيرات المعرفية والتكنولوجية التي يشهدها العالم.

١٣. تنظيم البعثات والمنح الدراسية إلى خارج البلاد واعتماد معايير الكفاءة العلمية والمهنية.

١٤. العمل على تطوير برامج بحثية مشتركة تقوم بها فرق بحثية متكاملة لدراسة قضايا متعددة الجوانب وتشجيع البحوث التي تعتمد على التفاعل بين التخصصات العلمية المختلفة.

المصادر ولمراجع

- احمد الخطيب، الادارة الجامعية دراسات حديثة عالم الكتب الحديث، الأردن، ٢٠٠٦.
- أحمد سيد مصطفى، شركاتنا في مواجهة آثار الجات، مجلة التعاون الصناعي في الخليج العربي، العدد ٥٩، ١٩٩٥.
- أحمد يوسف سعيد، تمويل التعليم العالمي ومواجهة تحديات مواجهة العولمة، المؤتمر العربي الأول (الجامعات العربية: التحديات والآفاق المستقبلية)، ٢٠٠٧.،
- دكوك (٢٠١٢): «العلاقة التكاملية بين التعليم والتنمية – دراسة تحليلية لدور التعليم الجامعي في التنمية»، بحث مقدم إلى المؤتمر الدولي السادس، مؤتمر إدارة المعرفة لمؤسسات التعليم العالي العربية، ٥ – ٦ ديسمبر.
- تقرير الأمم المتحدة لعام ٢٠٠٤، تحليل الاداء الاقتصادي وتقييم النمو والإنتاجية في منطقة الأسكوا الأمم المتحدة، نيويورك، ٢٠٠٤، العدد الثاني.
- خلف حسين علي الدليمي،تخطيط الخدمات المجتمعية والبنية التحتية أسس – معايير تقنيات،ط١،دارالصفاء للنشر والتوزيع، عمان،٢٠٠٩.
- ضاحي حاتم مستقبل التعليم الجامعي في القرن ٢١ الدار العالمية ٢٠٠٩.
- طه علي، العولمة والنظام التعليمي في الوطن العربي، مجلة دراسات اجتماعية، بغداد، بيت الحكمة العدد ٩، ٢٠٠١.
- غول لخضر، «التعليم والتنمية في البلدان النامية»، مجلة العلوم الإنسانية، العدد ٢٨،المجلد ب، قسنطينة، ٢٠٠٧.
- كاظم مازن عبد الحميد، العولمة واستراتيجيات التعليم العالي المستقبلية، ندوة استراتيجية التعليم الجامعي العربي وتحديات القرن الواحد والعشرين، المنامة، مملكة البحرين، ٢٠٠٧.
- المجالس القومية المتخصصة، موسوعة المجالس القومية المتخصصة، ٧٤-١٩٩٤، المجلد ٢٠، القاهرة، رئاسة الجمهورية.
- محمد زكي عويس، الاتجاهات العالمية لتطوير التعليم رؤية عربية، كراسات مستقبلية، القاهرة: المكتبة الأكاديمية ٢٠٠٧.
- مصطفى عبد الحميد حسن عتابي، التحولات المجتمعية في مصر وانعكاساتها على التعليم في الربع الأخير من القرن العشرين، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الاسكندرية، ٢٠٠٠.

- Albach, Philip G., «Private higher Education themes and variations in comparative perspective», International higher Education, winter 1998.
- Flanagan, A. N. (2001, September). An analysis of the cost structure of public education in the Commonwealth of Kentucky: A study of the decentralized provision of education and the efficiency of school districts. George Washington University, vol. 62, no3. 24
- GUNI (2009). Higher education in the world 3: New challenges and emerging roles for human and social development. Co-published by the Global University Network for Innovation (GUNI) and Palgrave Macmillan.
- Johnston. B, (2003), «Higher Education Finance and accessibility Tuition Fees and Student Loans in Sub-Saharan Africa», A Case Study A paper presented at The Regional Training Conference on Improving Tertiary Education in Sub-Saharan Africa– Things that Work, September 23-25/2003.
- Gunasekara ,Charys (2006). «Reframing the Role of Universities in the Development OF Regional Innovation System», the Journal of Technology Transfer 31(1): p: 101-113.
- Unesco, Higher Education in The Twenty-first Century, world conference on Higher Education, Paris, 2005.

التخطيط الاستراتيجي للتعليم الطبي وأثره على الرعاية الصحية الطبية

أ.د. حنان صبحي عبدالله عبيد - الأردن
مدير العلاقات الدولية الخارجية بمركز لندن للبحوث

أ.د. محمد عرب الموسوي - العراق
رئيس قسم الجغرافيا بكلية التربية الاساسية جامعة ميسان

أ.م.د. ابراهيم طه العجلوني - الأردن
خبير ومستشار الجودة والاعتماد الأكاديمي والاستراتيجي في الأردن والسعودية

Abstract

The research paper aimed to identify the impact of strategic planning for medical education on medical health care, which includes a specific set of basic services that provide treatment for health problems in addition to disease prevention and improvement of health behaviors provided by the state to take care of the health of citizens, so institutions in the public sector or The private sector prepares learning and education programs to achieve the desired goals, and it includes all secondary schools hospitals, pharmacies, and clinics, and human resources such as: students, doctors, nurses, and everyone working in the medical field or medical research, and among the most important results of the study is that education and care planning Medical health allows the health system to adapt and respond to the changes and developments in the world, and the strategic planning of the medical health care approach has proven to be the most quality, effective and efficient to deal with health problems in society, risk factors, roots of disease, and emergency challenges that threaten health in the future.

Key words: medical education, planning, strategy, strategic planning.

ملخص الورقة البحثية

هدفت الورقة البحثية التعرف إلى تحسس أثر التخطيط الاستراتيجي للتعليم الطبي على الرعاية الصحية الطبية والتي تشتمل على مجموعة محددة من الخدمات الأساسية التي توفّر علاجاً للمشاكل الصحية إضافة إلى الوقاية من الأمراض، وتحسين السلوكات الصحية، توفرها الدولة للعناية بصحة المواطنين فتقوم بذلك المؤسسات في القطاع العام أو القطاع الخاص بإعداد برامج التعلم والتعليم لتحقيق الأهداف المرجوة، وهي تتضمّن كل المدارس الثانوية المستشفيات، والصيدليات، والعيادات، وتعمل فيها الكوارد البشرية مثل: الطلبة والأطباء، والممرضين، وكلّ من يعمل في المجال الطبّي أو البحوث الطبية، ومن أهم نتائج الدراسة أن التعليم والتخطيط للرعاية الصحية الطبية تسمح للنظام الصحي أن يتكيف ويستجيب للمتغيرات والتطورات في العالم، وقد أثبت التخطيط الاستراتيجي لنهج الرعاية الصحية الطبية أنه الأكثرجودة وفعالية وكفاءة للتعامل مع المشاكل الصحية في المجتمع وعوامل الخطر وجذور المرض والتحديات الطارئة التي تهدد الصحة في المستقبل.

الكلمات المفتاحية: التعليم الطبي، التخطيط، الاستراتيجية، التخطيط الاستراتيجي.

مقدمة الورقة البحثية

تعد جودة الرعاية الصحية مهمة جداً لأنها تشتمل على مجموعة من الخدمات الأساسية التي توفّر علاجاً للمشاكل الصحية إضافة إلى الوقاية من الأمراض، وتحسين السلوكات الصحية، النظام التعليمي التعلمي في أي دولة، وإن مسؤولية توفيرها لا تقع على الجهاز الطبي فحسب، فالصحّة لا تؤخذ بوصفة طبّية، بل تحتاج إلى تضافر جهود كل قطاعات المجتمع، مثل: القطاع الصحّي، والبيئي، والتربويّ، والاجتماعي، والإنتاجي. من أجل تمتع الفرد بمؤشرات ومظاهر الصحة الجيدة للفرد **ومن أبرز هذه المظاهر** أن يكون الوجه صافياً ومتورّداً، وأن يكون نشيطاً من الناحية البدنية، ومنفتحاً من الناحية الذهنيّة، وعنده القدرة على التحكّم بالضغوط التي تواجهه بشكل سليم، وفي الختام يمكن القول بأنّ الصحة تختص بعدم ثبوتها وهي حالة متغيّرة طول الوقت، غير أنّ سلوكيات كلّ فرد هي التي تحدد طبيعة الحالة الصحّية له في المستقبل، فالحفاظ على تناول غذاء صحّي، وممارسة الرياضة بشكل يوميّ من الأمثلة على السلوكيات التي تحافظ على حالة صحّية جيّدة.

والتعليم والجودة والتخطيط ليست غاية في حد ذاتها، إنما هي أساليب متداخلة ومتكاملة لعمليات مترابطة، متفاعلة هدفها الأسمى هو رفع مستوى معيشة الفرد والمجتمع. (لينا وديراني، ٢٠١١).

فإذا كان التعليم هو العملية الذي بمقتضاه تنمية قدرات الأفراد، واستعداداتهم، وإكسابهم القيم والأفكار والاتجاهات ليمارسوا أدوارهم بكفاية وفعالية، فإن جودة التخطيط هو الأداة التي يتم بمقتضاها التوجيه والتحكم في مجريات هذه العملية وضبطها وفقاً لأولويات وبدائل.

ويعد التخطيط الاستراتيجي من المفاهيم الإدارية الحديثة التي ظهرت في منتصف القرن التاسع عشر، وارتبط مفهوم التخطيط الاستراتيجي بالمفاهيم العسكرية، ثم الصناعية، إلا أن ارتباطه بالتعليم وبالمنظمات التربوية جاء مع بداية التسعينات، ويجدر الإشارة إلى ما أورده الدكتور حسن مختار في مفهوم التخطيط الاستراتيجي «بأنه منهج نظامي يستشرق آفاق المستقبليات التربوية المحتملة، والممكنة، ويستعد لمواجهتها بتشخيص الإمكانات المتاحة والمتوقعة، وتصميم الاستراتيجيات البديلة، واتخاذ قرارات عقلانية بشأن تنفيذها، ومتابعة هذا التنفيذ» (حسين، ٢٠٠٢: ١٦٩).

والتخطيط الاستراتيجي يهتم بتحديد المستقبل الأساسي للمؤسسة التعليمية، والأهداف العريضة التي تسعى إلى تحقيقها، ويترابط مفهوم الاستراتيجية (strategy) وهو الأسلوب الذي تختاره الإدارة للاستفادة من الموارد المتاحة لها وتحقيق أفضل النتائج (السلمي، ٢٠٠٠: ١٢٠).

والتخطيط الاستراتيجي يعبر عن فهم واقعي لما يدور في البيئة الداخلية للمنظمة، ومحاولة التعرف على نقاط القوة ونقاط الضعف فيها، وفهم بيئة المنظمة الخارجية ومحاولة التعرف على الفرص والمخاطر التي تنطوي عليها، ليمكن من استشراق المستقبل، والإعداد له بصياغة مجموعة من البدائل الاستراتيجية التي تقود المنظمة لتحقيق أهدافها، وتوفير ظروف أفضل تساهم في تسهيل تحقيق الأهداف (المرسي، ٢٠٠٢: ١٢).

وبدأت العلاقة بين التعليم الطبي والتخطيط الاستراتيجي في العام ١٩٥٩ في الاجتماع الرسمي الأول الذي عقد للمسؤولين عن التخطيط الاستراتيجي في التعليم. حين بدأ مناخ التعليم يشهد حالة من عدم الثبات بشكل تجاوز التضخم. حتى كان العمل الذي نشره جورج كلير عام ١٩٨٣ بعنوان «الاستراتيجية الأكاديمية» نقلة نوعية نحو التركيز على التخطيط الاستراتيجي، وأصبح المسؤولون عند اعتماد جودة المؤسسات على أنه لا غنى عنه في تقييم الفعالية والإدارية والمؤسسية ككل (دوريس، ٢٠٠٦: ٢٨).

وقد شهد التعليم الطبي تحولا جذريا في أنماط التعليم ومجالاته وقد أتى هذا التطور استجابة لجملة من التحديات التي واجهت التعليم الطبي والتي تمثلت في تطور تقنيات التعليم وزيادة الإقبال عليه، والانفجار المعرفي الهائل. وانتشار ظاهرة العولمة مما دفع الباحثين إلى ضرورة إحداث تغيير في طريقة التفكير نحو التوجهات الاستراتيجية.

والقيادة الفاعلة القائمة على استثمار الموارد البشرية، وإعدادها لا سيما الإعداد الملائم لاستيعاب كافة المتغيرات، وحسن اختيار البدائل في ضوء رؤية واضحة ونظرة مستقبلية واعية لعملية التغيير. ويعد التعليم الطبي مهم جدا في حياة الإنسان، لأنه يأتي استكمالا لما تم تحقيقه في مراحل التعليم الأساسية. (الحوسني، ٢٠٠٩).

ولذلك فإن تحقيق الأهداف التربوية التي يتوخاها المجتمع يعتمد على قدرة النظام التربوي على تحقيق أهدافه في كافة المراحل، ولتحقيق النوعية في هذا التعليم لا يتحقق إلا من خلال توجيه وتخطيط استراتيجي يحقق التميز والتنمية للمؤسسات في ضوء الصورة المتناسبة مع متطلبات العصر.

وبما أن التخطيط الاستراتيجي عنصر أساسي في أي إدارة تربوية حديثة، هذا يقتضي أن يمارسه التربويون بشكل مستمر، وأن تتضاعف استثماراتهم حوله ليكون تخطيطاً فعالاً، لأنه يشكل النظرة الشاملة للمشكلات التربوية، وهو أداة التنمية ووسيلتها الأساسية، وله دور في الاقتصاد، والحياة الاجتماعية، وفي نمو الثقافة، والحضارة. لذلك تحتاج عملية الإصلاح التربوي إلى التخطيط الاستراتيجي الفعال المبني على أسس علمية، إذ ينطلق من الواقع ويحلل اتجاهات الماضي القريب ويعد نفسه لرؤية مستقبلية عما ستكون عليه الأحوال في المستقبل.

مشكلة الورقة البحثية

تتمثل مشكلة الورقة البحثية في الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

ما أثر التخطيط الاستراتيجي للتعليم الطبي على الرعاية الصحية الطبية؟

أهمية الورقة البحثية

يؤمل أن تستفيد الجهات الآتية من نتائج هذه الدراسة:

- يؤمل أن تفيد الدراسة القيادات وأصحاب القرار في التعليم العالي في اتخاذ القرارات التي تدعم وتؤيد نتائج وتوصيات هذه الدراسة.
- إغناء المكتبة العربية بدراسات عن دور التعلم والتعليم في تطوير صحة السكان في المجتمعات وتوفير الجودة في الرعاية الصحية الطبية من خلال التخطيط الاستراتيجي لتحقيق الاهداف المرجوة.

مصطلحات الدراسة

هناك بعض المصطلحات والمفاهيم التي ستتبناها هذه الدراسة:

التعليم الطبي: Medical Education

هو شكل خاص من أشكال التعليم المستمر والذي يساعد العاملين في المجال الطبي من المحافظة على قدراتهم ومهاراتهم الطبية وكذلك يساعدهم على تعلم كل ما هو جديد في المجالات والنواحي الطبية التي تتطور وتتقدم بسرعة مما يوجب على الكوادر الطبية مواكبة هذا التقدم.

التخطيط: Planning

يعد التخطيط احد العناصر الجوهرية في عملية الإدارة وله الأولوية من بين الوظائف الإدارية من تنظيم وتنسيق ورقابة.

وقد تعددت التعريفات المتعلقة بالتخطيط منها:

- هو عملية تتضمن تحديد مختلف الأهداف، والسياسات، والإجراءات، والبرامج، وطرق العمل، ومصادر التمويل، ومعرفة المشاكل المتوقعة، وطرق معالجتها (اللوزي، ٢٠٠٢: ٩٢).
- وإجرائياً: هو عملية تقوم بموجبها المنظمة بصياغة أهدافها مستندة إلى معلومات دقيقة بهدف التغلب على المشاكل المتوقعة، وتطوير أدائها باستمرار.

الاستراتيجية: strategy

يعد مفهوم الاستراتيجية مفهوم قديم حديث تمتد جذوره إلى الحضارة اليونانية القديمة وتعني فن إدارة الحروب.

«هي الأسلوب الذي تختاره المنظمة للاستفادة من الموارد المتاحة لها، وتحقيق أفضل النتائج». (الطويل والمناصير،٢٠١١).

وإجرائياً هي اتجاه عام وقرار تتخذه المؤسسة تحدد بموجبه مسار عملها خلال مدة محددة.

التخطيط الاستراتيجي: strategic planning

يعرف التخطيط الاستراتيجي بأنه: «منهج نظامي يستشرق آفاق المستقبليات التربوية والمحتملة والممكنة، ويستعد لمواجهتها بتشخيص الإمكانات المتاحة والمتوقعة وتصميم الاستراتيجيات البديلة واتخاذ قرارات عقلانية بشأن تنفيذها ومتابعة هذا التنفيذ» (حسين،٢٠٠٢: ١٦٩).

وإجرائياً: هو عملية علمية شاملة تقوم على استشراق المستقبل وادراك المتغيرات المرتبطة بالبيئة الداخلية والخارجية للمؤسسة، تقوم بموجبه قيادة المنظمة التعليمية بتحديد رؤية ورسالة وأهداف المنظمة.

حدود الدراسة

يمكن تعميم نتائج هذه الدراسة في ضوء المحددات التالية:

الحدود البشرية: تتحدد هذه الدراسة باستجابات القادة والخبراء التربويون في مؤسسات التعليم الطبي سواء مدارس ثانوية أو جامعات.

الحدود المكانية: سيتم تطبيق الدراسة على مؤسسات التعليم الطبي والرعاية الصحية.

الحدود الزمانية: تم إجراء الدراسة الميدانية في الفصل الدراسي الاول للعام الجامعي: ٢٠١٧/٢٠١٨.

التعليم الصحي والطبي المستمر مطلب أساسي

يعتبر التعليم الطبي الصحي المستمر مدى الحياة مطلب أساسي لتطوير الحياة المهنية للرعاية الصحية الأولية للمحافظة على الجودة والكفاءة اللازمة لممارسة المهنة والاستمرار في تطوير المعرفة العلمية والعملية مما يعزز قدراتهم ويلبي احتياجات المرضى ويستجيب للأولويات الصحية

كما أن الاعتماد على القراءة الذاتية لم تعد كافية بدون وجود برنامج تعليمي نشط يحافظ على كفاءة طالب ومعلم التعليم الطبي يهدف إلى تحسين المخرجات للعناية بالمرضى عبر تغيير السلوكيات العملية للخريجين ومواكبة التطور السريع والمتواصل في مجال التعليم الطبي.

التطوير والتعليم المستمر مدى الحياة ضرورة ملحة

وبناءً على ما تقدم فان التعليم الطبي المستمر والذي يهدف إلى تحسين حياة الناس جميعاً لتطوير المعرفة والمهارات وتغيير السلوكيات لمخرجات الرعاية الصحية الأولية وتمكينهم من تقديم خدمات صحية ذات جودة عالية.والتطوير المهني المستمر بما يتوافق مع المبادرات الاستراتيجية التي تبنتها المؤسسة الصحية والهادفة إلى تحسين جودة سلامة المرضى والرعاية الصحية.

وسواء أكانوا طلاب او الأطباء منخرطين في رعاية المرضى، أو التعليم والتعلم، أو البحوث، أو القيادة أو مبادرات تحسين الجودة وسلامة المرضى، فإن أنشطة التطوير المهني المستمر تدعم التزامهم بمواصلة التعلم مدى الحياة، والمساهمة في جهود التحسين، وتقديم رعاية ذات جودة عالية للمرضى، وتمكن انشطة التطوير المهني المستمر الكوادر الطبية على الوفاء باحتياجات التنمية الشخصية والمهنية، فضلاً عن أي متطلبات أخرى للمحافظة على ترخيصهم الطبي من خلال:

- تنظيم وتنفيذ مجموعة واسعة من برامج التطوير المهني المستمر والأنشطة التعليمية.
- تشكيل وإنشاء برامج خاصة لتطوير أعضاء الهيئة التدريسية وبرامج الدراسات العُليا في الطب للأطباء والطلاب، وبما يتوافق مع متطلبات المصادقة بالمجلس الدولي لاعتماد المجلس الأمريكي لاعتماد البرامج الطبية التخصصية العالمي«ACGME» ولتطوير شبكات تعاون وإنشاء علاقات عمل مع المؤسسات الأكاديمية والمراكز الطبية المرموقة،، وتعزيز مشاريع تحسين الجودة وسلامة المرضى ودعم التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس، وأطباء الزمالة والأطباء المقيمين والممرضين وطلبة المختبرات الطبية والصيدلة.
- لا يقتصر عمل إدارة التطوير المهني المستمر على دعم التعليم المستمر فحسب، بل يساعد أيضاً في تطوير برامج التنمية المهنية المستمرة لكوادر الخدمات الصحية المساندة، مثل كوادر التمريض، الصيادلة، الفنيين والعلماء حيث يوفر لهم الدعم في تنظيم الأنشطة التعليمية التي تسهم في تحسين رعاية المرضى وتحسين الممارسات ومستويات الأداء بالمؤسسة.
- التعاون مع مؤسسات الاعتماد الدولية في الأنشطة التعليمية للحصول على الاعتمادات لبرامج التطوير المهني المستمر.
- تعد إدارة التطوير المهني مزوداً متميزاً لبرامج التعليم المهني المستمر، وتحصل جميع أنشطة التعليم المهني المستمر التي تنظمها وتنفذها الأقسام السريرية بالتعاون مع مؤسسات الرعاية الصحية الأخرى على نقاط التعليم المهني المستمر، وان تعمل المؤسسات الصحية عن كثب مع وزارة الصحة العامة من أجل الحصول على الاعتماد الدولي لجميع أنشطة التعليم المستمر المقدمة للأطباء وكوادر الرعاية الصحية.

نتائج توصيات الورقة البحثية

- إن التعليم والتخطيط للرعاية الصحية الطبية تسمح للنظام الصحي أن يتكيف ويستجيب للمتغيرات والتطورات في العالم.
- إن فلسفة الرعاية الصحية الطبية تقوم على التعليم والتعلم والتوعية والوقاية والعلاج والتأهيل خلال دورة الحياة والتعامل مع المحددات والعوامل التي تؤثر على الصحة وتلبية حاجات المجتمع ومشاركته الفعالة.
- أثبت التخطيط الاستراتيجي لنهج الجودة في الرعاية الصحية الطبية أنه الأكثر فعالية وكفاءة للتعامل مع المشاكل الصحية في المجتمع وعوامل الخطر وجذور المرض والتحديات الطارئة التي تهدد الصحة في المستقبل.
- إن الرعاية الصحية الطبية بحاجة إلى إطار عام من التعليم والتعلم يتم من خلاله تنظيم وتوزيع الخدمات الطبية الصحية الشاملة التي تتناسب مع احتياجات السكان من خلال النمية الشاملة.
- إن اكتساب مهارات ومعلومات من خلال التعلم والتعليم تجعل الرعاية الصحية الطبية العمود الفقري لنظام صحي ذي فعالية يساهم في تصويب الوضع الصحي بتكلفة أقل وتوزيع عادل للموارد الطبية المتاحة سواء موارد بشرية أو موارد لوجستية.

المراجع والمصادر

- حسين، حسن (٢٠٠٢)، تصور مقترح لتطبيق التخطيط الاستراتيجي في التعليم الجامعي المصري، مجلة التربية، عدد خاص، ص ١٦٠-٢١٠، الجمعية العلمية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية: مصر.
- ديراني، واخليف.(٢٠١١). أنموذج إداري مقترح لتطوير مفهوم التخطيط الاستراتيجي لمديري المدارس الثانوية الحكومية في الأردن. دراسات العلوم التربوية، مجلد ٣٨ ملحق٢ ص٤٨٠-٥٠٣.
- السلمي، علي (٢٠٠٠):الإدارة المعاصرة، مصر: مكتبة الغريب.
- دوريس، مايكل، (٢٠٠٦): التخطيط الاستراتيجي الناجح، اتجاهات جديدة للبحث المؤسساتي، ترجمة عبد ربه، سمه، ط١، الرياض: العبيكان للطباعة والنشر.
- المرسي، (٢٠٠٢): التفكير الاستراتيجي والإدارة الاستراتيجية منهج تطبيقي، الدار الجامعية: مصر.

- Obaid, Hanan,(2018), Developing a Strategic of Administrative In Educational Planning for Higher Education, Journal of University of Jordan studies,ScopusQ3 (45), pp.: 696-695.
- Obaid, Hanan,(2017) Total quality Management and strategies in Health, ASCRLONDON BHOUTH MAGAZIN, ISI (1.73) (17), PP: 25-43.
- Steinberg, Michael L. (2008). «Introduction: Health Policy and Health Care Economics Observed». Seminars in Radiation Oncology. 18 (3): 149–151
- Patel, Mitesh S.; Davis, Matthew M.; Lypson, Monica L. (2011-02-24). «Advancing Medical Education by Teaching Health Policy». New England Journal of Medicine. 364 (8): 695–697
- Peyer, David C.; Mohideen, Najeeb (2008). «The Role of Physicians and Medical Organizations in the Development, Analysis, and Implementation of Health Care Policy». Seminars in Radiation Oncology. 18 (3): 186–193.
- Williams, Tim R. (2008). «A Cultural and Global Perspective of United States Health Care Economics». Seminars in Radiation Oncology. 18 (3): 175–185.

حاسية التفكير النظمي في إدارة النظم التربوية وقيادتها

أ.د. حنان صبحي عبدالله عبيد - الأردن

مدير العلاقات الدولية الخارجية بمركز لندن للبحوث

أ.د. هاني عبد الرحمن الطويل - الأردن

الإدارة التربوية /عميد سابق لشؤون الطلبة في الجامعة الأردنية

د. عائشة حسني حامد الحسون - الأردن

دكتوراه في الإدارة التربوية

Abstract

The study aimed to identify the sense of systems thinking in the management and leadership of educational systems. Systems thinking is represented by the ability to understand and perceive the organizational interactions and the complex network of relationships that live in the dynamic systems that surround the human being. Live feedback, because systems thinking requires leaders who are able to view the school as a system that includes components including mutual dependence, which enables educators to make effective development decisions by realizing the implications of each decision on the rest of the other components of the system. Systems thinking and systems analysis constitute an entry point to help individuals develop their abilities to generate wisdom for themselves, thus enhancing the effectiveness of any performance they perform. This also helps to respond to the requirements of the transformation of workers in social systems to practicing transformational leadership concepts to become more capable of responding to their systems and with The requirements of the twenty-first century, with all its acceleration in change in the cognitive spaces in which his person lives, and the research has reached a fundamental conclusion that educational institutions need a true, serious and insightful education... Education that develops and enhances the skill of analysis and insight so that the human director student can understand himself First, understanding others, understanding and analyzing the reality that lives and everything surrounding it, and getting rid of any false awareness based on the dimensions of the fake ego.

Keywords: Systems thinking, Systemic analysis.

الملخص

هدفت الدراسة إلى التعرف إلى حاسية التفكير النظمي في إدارة النظم التربوية وقيادتها، يتمثل التفكير النظمي بالمقدرة على فهم وإدراك التفاعلات المنظمة وشبكة العلاقات المعقدة التي تعيشها في النظم الدينامية التي تحيط بالإنسان، فالتفكير النظمي يشجع القادة على تعزيز وإثراء وتطوير النظم التي يتعايشون معها عبر تفعيل حلقات التغذية الراجعة المعاشة. لأن التفكير النظمي يتطلب قادة قادرين على رؤية المدرسة كنظام يضم مكونات بينها اعتمادية متبادلة مما يمكن المربين من صناعة قرارات تطويرية فاعلة عبر إدراك مترتبات كل قرار على بقية مكونات النظام الأخرى. إن التفكير النظمي والتحليل النظمي يشكلان مدخلاً لمساعدة الأفراد على تطوير مقدراتهم لتوليد الحكمة لأنفسهم معززين بذلك بعد الفاعلية لأي أداء يقومون به،كما يساعد ذلك أيضاً على التجاوب مع متطلبات تحول العاملين في النظم الاجتماعية إلى ممارسة مفاهيم القيادة التحويلية ليصبحوا أكثر مقدرة على التجاوب مع نظمهم ومع متطلبات القرن الحادي والعشرين بكل ما يتسم به من تسارع في التغيير في الفضاءات المعرفية التي يعيشها إنسانه وقد توصل البحث لنتيجة جوهرية أن المؤسسات التربوية بحاجة إلى تربية حقة جادة متبصرة... تربية تنمي وتعزز المهارة على التحليل والتبصر حتى يتمكن التلميذ المخرج الإنسان من فهم نفسه أولاً وفهم الآخرين وفهم وتحليل الواقع الذي يعيش وكل ما يحيط به والتخلص من أي وعي زائف يستند إلى أبعاد الأنا المزيف.

الكلمات الدالة: التفكير النظمي، التحليل النظمي.

مقدمة

تعيش البشرية في القرن الحادي والعشرين في عالم ذكي لا عشوائية فيه، مجتمعاته معقدة وهم جزء من هذا التعقد مصداقا لقوله تعالى: ﴿إِنَّا كُلَّ شَيْءٍ خَلَقْنَاهُ بِقَدَرٍ﴾، فهو عالم يعيش نظاميات اعتمدتها البشرية وأسست بناءً عليها حياتها منطلقة من نسقية وتناغمية مدركة لا تستطيع البرهنة على بعضها، فلا نستطيع مثلا البرهنة على أن الشمس ستشرق غدا من الشرق؟ لكن النظامية المشاهدة في عالمنا تؤكد ذلك، ولكن هل هذا يقينا مطلقا؟ ألن تشرق الشمس من الغرب في المستقبل؟.. أليس هذا من علامات يوم القيامة؟ لكن يبقى أن عالمنا ليس عالما نزوياً. وقد زودت عملية الخلق الإنسان بآليات دماغية تمكنه من استيعاب نظامية العالم الذي نعيش. إننا نشاهد العالم ونفكر بمشاهداتنا ونطور من خلال ذلك معارفنا ومفاهيمنا عن هذا العالم.وقد زودتنا الحضارات الإنسانية عبر مراحل تطورها بسبل وآليات لمشاهدة عالمنا والتفكير في محاولة التوصل إلى معرفة أنظمته، منها الأسلوب العلمي وما تبلور عنه من تفكير نظمي طوره الانسان ورأى فيه الأسلوب الأكثر نجاعة في التعامل مع العالم المادي المعقد من حولنا.

إن ما يميز التفكير النظمي أنه تفكير يتجاوز التخصصات، وله علاقة بكل العلوم للتأكيد على أن كل علم هو نظام وأنه أكثر من المجموع الكمي أو الجبري لمعطياته التي ترتبط فيما بينها بشبكة علاقات تتمايز من فرع معرفي لآخر فمفهوم النظم يشكل تناولاً ونهجاً يفيد في التعامل مع مشاكل الحياة وقضاياها وهو تناول معني بالتركيز على تطوير فهم شاملٍ يأخذ كل مظاهر شبكة علاقات الموقف وأبعاده الفرعية ضمن إطار من الشمولية والكلية بعين الاعتبار في الوقت الذي يركز فيه على التفاعلات البينية لجميع مكونات النظام الواحد.

تنطلق النظرة النظمية من أن العالم يتضمن كليات مهيكلة تحرص كل منها على صيانة كينونتها ضمن تفعيل العلاقات الشبكية لمكوناتها والتي يفترض على مفكري النظم تبصرها والاهتمام بتعرفها وتوضيحها وتجليتها وشرحها لأهمية ذلك في تبصر الكليات المعاشة في عالمنا.

لقد أدركت الإنسانية اليوم أنها تعيش عصر النظم وأنها مطالبة بالتفكير يتجاوز أساليب التفكير الخطي البسيطة إلى تفكير شمولي يأخذ في حسبانه شبكة العلاقات المعقدة التي تنتظم وتتعايش معها النظم في عصر تؤكد المعطيات الأبستمولوجيا على ضرورة إزاحة الحواجز المصطنعة بين معطياته المعاشة.

إن المربين الذين يعون ويدركون أن المدارس مثلاً هي نظم اجتماعية تعيش اعتمادية من شبكة علاقات معقدة يتوقف نجاح التعامل مع مكوناتها على إدراك بعد الترابطية بين مكوناتها بحيث يثري بعضها البعض الآخر، هم الذين باستطاعتهم أن يدفعوا بنظمهم إلى الأمام لتكون أكثر فاعلية. ولعل من أسباب الخلل في سير نظمنا المدرسية وفاعليتها يكمن الخلل في تفعيل هذا المنظور الشمولي الناجم عن خلل في التعامل مع مفهوم الاعتمادية المعقدة التي تعيشها شبكة علاقات النظم الاجتماعية ومنها النظام التربوي إذ أن معظم الخطط التغييرية أو التطويرية لنظمنا التربوية تتعامل مع المترتبات دون سبر أغوار الجذور لامتداد شبكة العلاقات الحقيقية للقضية أو المشكلة المعاشة، وهذا من شأنه أن يحجم من كم التحسينات الدَّالة وبالتالي يحجم من فاعليتها ليجعل من أي عملية تغيير أو تطوير عملية ترقيعيه يعرقل نجاح التحسين في بعض جوانبها غياب منظور شمولية إجراء التحسينات المطلوبة في بقية المكونات الأخرى ضمن شبكة علاقات النظام المعين.

إن المطلوب أن يكون التأثير والتغيير التربوي قائماً على أساس التفكير النظمي وأن المدارس مؤسسات فرعية ضمن النظام التربوي ككل يرتبط كل مكوناته بالمكونات الأخــرى،وإن المدارس كما الإنسان تعيش دينامية مستمرة من التعلم.

إن التفكير النظمي يتمثل بالمقدرة على فهم وإدراك التفاعلات المنظمية وشبكة العلاقات المعقدة التي تعيشها في النظم الدينامية التي تحيط بالإنسان، فالتفكير النظمي يشجع القادة على تعزيز وإثراء وتطوير النظم التي يتعايشون معها عبر تفعيل حلقات التغذية الراجعة المعاشة.لأن التفكير النظمي يتطلب قادة قادرين على رؤية المدرسة كنظام يضم مكونات بينها اعتمادية متبادلة مما يمكن المربين من صناعة قرارات تطويرية فاعلة عبر إدراك مترتبات كل قرار على بقية مكونات النظام الأخرى.

إن استخدام التفكير النظمي لتحسين بعد الأداء في النظم ليس بالأمر الجديد نسبياً وقد تم التأكيد على هذا التناول قبل عام ١٩٧٨ الذي أكد على ضرورة أن يكون التناول النظمي منطلقاً حيوياً في كل جهود التطوير والتجديد التربوي حيث التركيز على أن التغيير في أي مكون يتطلب إحداث التغييرات المطلوبة في المكونات الأخرى المزاملة له وبنسب معينة

في كل مكونات النظام الفرعية الأخرى وليس في جزء واحد فيه فقط، ومراعاة عملية التغذية الراجعة ومترتباتها على أداء النظام ليشكل ذلك أسلوباً لتعظيم بعد الإنجاز في النظام.

مشكلة الدراسة

تتمحور مشكلة البحث في التساؤل الرئيس الآتي:

ما دور حاسيه التفكير النظمي في إدارة النظم التربوية وقيادتها؟

أهمية الورقة البحثية

يؤمل أن تستفيد الجهات الآتية من نتائج هذه الدراسة:

- يؤمل أن تفيد الدراسة القيادات وأصحاب القرار في التعليم العالي في اتخاذ القرارات التي تدعم وتؤيد نتائج وتوصيات هذه الدراسة.
- إغناء المكتبة العربية بدراسات عن دور حاسية التفكير النظمي في إدارة النظم التربوية وقيادتها لتحقيق الأهداف المرجوة.

مصطلحات الدراسة

هناك بعض المصطلحات والمفاهيم التي ستتبناها هذه الدراسة:

التفكير النظمي

هو علم وفن ربط البنى بالأداء، والأداء بالبنى وتبصر العلاقة بينهما وصولاً إلى تأصيل البنى وتطوير شبكة العلاقات التي تتفاعل وفقها حتى يتم تجويد وتحسين الأداء، وغالباً ما يؤدي ذلك إلى تغييرات في البنى عبر إعادة تصميم شبكة العلاقات سعياً لتحسين الأداء.

حدود الدراسة

يمكن تعميم نتائج هذه الدراسة في ضوء المحددات التالية:

الحدود البشرية: تتحدد هذه الدراسة باستجابات القادة والخبراء التربويون في مؤسسات التعليم سواء مدارس ثانوية أو جامعات.

الحدود المكانية: سيتم تطبيق الدراسة على مؤسسات التعليم.

الحدود الزمانية: تم إجراء الدراسة في العام ٢٠١٩/٢٠١٨

إدارة النظم التربوية وقيادتها

المنظمة التربوية في جوهرها مؤسسة اجتماعية تتزامل مع مؤسسات اجتماعية أخرى غايتها تربية الأبناء وتعليمهم ليعيشوا حياة مستقبلية راشدة. وكلما كبرت الجماعة في حجمها زاد بُعد تعقد سُبل التواصل فيها أصبح الاهتمام بتحقق التناغم بين أفرادها ضرورة وقضية لها أولويتها. لذا فإن على إداري المدارس وقادتها أن يتبصروا خصائص الجماعات التي يتعاملون معها ليتمكنوا من تحقيق بُعدي الكفاية والفاعلية في الإدارة مُراعين ضرورة الاهتمام بمتغير بُعد الفرد في الجماعة حيث أن لكل فرد شبكة علاقاته المجتمعية وأن على القائد أن يُدرك أن منظمته التربوية وفاعليتها وكفايتها لا يتأثر فقط بمتغير القوانين والأنظمة والتعليمات الصادرة عن الجهات التربوية الرسمية، بل أيضاً بطبيعة المجتمع المحلي وتباين الجماعات الفرعية فيه ومدى مساندتها للنظام التربوي. وأن هناك علاقات متشابكة بين المسؤولين في المدرسة والجماعات المحلية وجماعات الجوار التي تُحيط بها مما يفرض على القائد بالإضافة إلى دوره الرسمي، أن يحرص جاهداً على تعرف هذه الجماعات والتواصل معها وتعرف دورها وثقلها الاجتماعي واهتماماتها التربوية

تمهيداً لتطوير استراتيجية فاعلة للتعامل معها. فكل نظام اجتماعي يتألف من عنصرين رئيسيين هما الجماعات والأفراد، وأن كل جماعة مكونة من أفراد، لكن الأفراد غالباً ما يكونون متأثرين بالبيئات وبالنظم وبالمرجعيات التي ينتمون إليها والتي يسعون من خلال ديناميات تفاعلهم فيها إلى تحقيق حياة أفضل يتصورونها، لذا فإن دراسة ديناميات الجماعة يُشكل في جوهره دراسة لديناميات الأفراد في جماعات، والقائد الفعال يتبصر ذلك ليطور استراتيجية تعامله على أساس من مراعاة عدم السير مع الجماعة ولا ضدها ولكن من خلالها. وهو الأقدر على التعامل والتأثير في الجماعات الرسمية وغير الرسمية واللارسمية المتعايشة في محيط منظمته محاولاً الإفادة منها جميعاً وتوجيه اهتماماتها لخدمة قيم منظمته التربوية ورؤاها ورسالتها ومراميها وأهدافها. لذا يُفترض أن يُطور مستوى من الدراية والحِنكة تُمكنه من تبصر أبعاد القوى الرسمية وغير الرسمية واللارسمية للقوى المجتمعية التي تحيط بهم وكيفية التعامل معها.

إن كل قائد مطالب بأن يُطور وعياً بديناميات الكيف الثقافي الذي تُصنع به القرارات في مجتمعه ومَن يصنعها، وما هي الجهات الأكثر تأثيراً في صناعتها، وكيف يمكن أن يوفر لنفسه مداخل تمكنه من الحصول على الاعتراف به كمتغير له حضوره في قراراتهم. هذا لا يعني أن يُسيس دوره أو أن يكون ميكا فيليا في التعامل مع دوره، بل أن يكون إنساناً أخلاقياً متمكناً من فهم نفسه وفهم ثقافة مجتمعه وفهم الديناميات والطرق والسُبل والمداخل التي تُصنع عبرها القرارات في المجتمع المعين، وكذلك فهم الدور الذي يمكن أن يلعبه هو والقادة المحليون في كيفية التأثير على القرارات وتوجيهها لخدمة العملية التربوية أولاً ثم لخدمة المنظمة التربوية في تحقيق أهدافها ورؤاها المنشودة وخدمة المجتمع بالتالي.

إن أهمية هذه المعلومات للقائد والذهنية الثقافية التي تتأطر بها لا تهدف فقط إلى جعله شخصاً له حضوره أو مقبولاً لدى القوى المجتمعية وخاصة القوى الضاغطة منها، ولكن هدفها أيضاً أن يتطور لديه مهارة كيفية التحدث معهم وإليهم، وكيف يمكن لهذه القوى أن تتفاعل مع المتطلبات والتحديات والاستشرافات التي يتطلع إلى تجسيدها وترجمتها إلى واقع في منظمته التربوية، وهذا من شأنه أن يُقلل من الضغوطات المتوقعة أو ردود الفعل المُحبطة لما تقوم به المنظمة التربوية من أدوار. فمثلاً لو فكر القائد أن يُصمم نشاطات حول تعميق مفاهيم التسامح والحوار وتحسين وتطوير السلوك الاجتماعي لمخرجاتها باعتبار ذلك شأناً لا يقل أهمية عن التركيز في حصول الطلبة على علامات متفوقة في الامتحانات أو في امتحان الثانوية العامة، فما هو رد فعل المجتمع؟ وكيف له أن يتفاعل مع التباينات في المواقف المجتمعية نحو مثل هذه القضية الهامة أو نحو غيرها من القضايا؟ وكم يُدرك هذا القائد أن هناك دائماً احتمالية لوجود تباينات مجتمعية كامنة حول ما يمكن أن تقوم به المنظمة التربوية، وأن هذا شأن مُتوقع، مرجعه إلى تباينات أفهام الأفراد في المجتمع وأن هذا بحد ذاته قد يكون شأناً مُثرياً يعزز ويؤكد على ضرورة اهتمام المدير بتعرف مجتمعه من كافة جوانبه حتى تحظى قراراته بالدعم المجتمعي المطلوب.

لكن وحتى تكون الرؤية واضحة يجب أن تكون هناك نظرية محددة يعيشها المسؤول التربوي، لذا فإن كل إداري ومربي ينبغي أن يكون معنياً بالتنظير وبالتفكير الفلسفي والمجال الفلسفي وعليه تطوير نفسه في هذا الإطار والتوصل إلى بُنية فلسفية تُعبر

عن ذاته وعن نظريته باعتبار أن النظرية والفلسفة توضحان السُبل للممارسات، وتوفران موجهات للقرارات المتعلقة بالسياسات التربوية، وتُرشد الإداريين والقادة التربويين وكل العاملين في الحقل التربوي إلى اتخاذ القرار الأنسب.

التفكير النظمي وديناميات النظم

التفكير النظمي: هو علم وفن ربط البنى بالأداء، والأداء بالبنى وتبصر العلاقة بينهما وصولاً إلى تأصيل البنى وتطوير شبكة العلاقات التي تتفاعل وفقها حتى يتم تجويد وتحسين الأداء، وغالباً ما يؤدي ذلك إلى تغييرات في البنى عبر إعادة تصميم شبكة العلاقات سعياً لتحسين الأداء. إن التركيز على تحسين الأداء المنظمي سببه شعور الإنسان أحياناً أن الأداءات التي تعيشها نظم عالم اليوم مضطربة حتى أن الإنسان قد يشعر أحيانا بأن هذا العالم (يحتضر) وكأنه سائر نحو الجحيم. إن التفكير النظمي لديه الشيء الكثير ليقدمه للإنسانية المضطربة، إنه يقدم طريقة في التفكير وفي التناول وفي الأداء وفي الحياة يمكن لها لو طبقت بشكل متبصر أن تساعد الإنسان على أن يعيش حياة أكثر معقولية ومستقبلاً أفضل. لذا فإن المسؤولين التربويين بحاجة إلى التركيز على سبل وأنماط تفكير تساعد على تعرف الإمكانات الكثيرة غير المستغلة في النظم على الرغم من توفرها والذي يمكن تعرفها من اعتماد التفكير النظمي وديناميات النظم باعتبار أن هذه الديناميات هي إحدى مكونات التفكير النظمي، إنها معنية بشكل أساسي بتجاوز ما يجري داخل أطر النظام، فالتفكير النظمي معني بتجاوز بعد حدود النظام لأنه معني بالتعامل مع مجال النظام الشمولي الواسع.

إن التركيز على مفهوم الديناميات في النظم دون الاهتمام بالتفكير النظمي، فيه إيحاء بأن النظام يمتلك الحكمة في كيف يعمل عبر الديناميات التي ألفها،وأن ما يعنيه بشكل أساسي هو نقل هذه الحكمة للعاملين في النظام كل ضمن حدود الأطر التي يعمل فيها كل منهم، باعتبارها حكمة ثبتت فاعليتها لدى نخبة من العاملين في النظام، وأن الاهتمام يجب أن يتمركز على تعرف العاملين على هذه الحكمة التي توصل إليها حكماء النظام دون التركيز على تعريف العاملين وتبصيرهم بالعملية التي تم اعتمادها في تبصر هذه الحكمة المعينة، بمعنى أن الاهتمام والتركيز المنظمي منصب على كم الإنتاج دون الاهتمام بتبصير الآخرين بأبعاد دينامية العملية بذاتها. لكن هناك تساؤلاً يطرح نفسه كيف يمكن للعاملين أن يبدعوا ويبتكروا ويطوروا إذا لم يتم تعميق درايتهم وتبصرهم بأبعاد العملية التي أوصلت إلى البديل أو الإبدال التي تم اعتمادها لتحسين الأداء والإنتاج؟ لذا فإن إدارة وقيادة نظم القرن الحادي والعشرين بكل ما فيه من سرعة وتسارع تتطلب تأصيل مفاهيم القيادة التحويلية وأن يكون كل مستخدم في موقعه النظمي مدرك لشمولية الموقف وأنه هو بمثابة قائد يفترض أن يتجاوز الاهتمام بعد التركيز على معطيات إبدال محددة إلى تبصر العمليات التي أدت للتوصل اليها لأن التعامل مع الأبدال دون تبصر عملياتها لن يكون مدخلاً كافياً لتحقق الإبداع الذي هو من متطلبات القرن الحادي والعشرين الأساسية.

إن ديناميات النظم معنية بتحقيق التغيير عبر أداء القيمة المضافة بينما التفكير النظمي وعبر اهتمامه بالمزاوجة بين الاهتمام بالإنتاج والاهتمام بالعملية فإنه يكون معنياً ليس فقط بالقيم المضافة Value added ولكن بابتكار قيم Value innovation قد لا تكون مدركة أصلاً، وبذلك يتم تعزيز مفاهيم القيادة التحويلية التي توفر هامشاً أوسع لتحقيق بصمات مدخلات النظام البشرية وتحقيق ممكناتها الابتكارية. إن تقليدية التعامل مع ديناميات النظم هي كمن يصطاد السمك

لإطعام الآخرين وبينما التفكير النظمي هو كمن يعلم ويعزز مهارة تبصر كيفية صناعة وسيلة الصيد وعملية اصطياد السمك ليوفر هامشا للإبداع فيها.

وهنا تكون مجالات الإبداع في متغير قيمة الأداء حيث تحول كل إنسان إلى مدخل مفكر يوظف هامش إبداعاته ويداوم السعي والبحث للتوصل إلى سبل أفضل لأداء دوره. ولعل هذا هو الفرق بين مرجعية الإدارة اليابانية التي تركز على تبصير العاملين الشمولي بنظام العمل وبكل العمليات الفرعية التي يتعايشون معها قبل أن يتم تموضعهم في موقع معين في النظام، أي أنها إدارة معنية بتبصير العاملين بشكل عام بديناميات النظام وإحداثياته المختلفة وكذلك بالنظام ككل، بينما الإدارة الرأسمالية التقليدية تركز على كم الإنتاج المنطلق من تعزيز بعد التخصصية الضيقة للمدخل البشري في النظم، والفرق بين التناولين كبير.

إن متطلبات القرن الحادي والعشرين تتطلب أن يكون الأداء والعمل معنياً بالنوعية العالية ومستنداً إلى تفكير متميز تمارسه مدخلات بشرية ذات نظرة شمولية في رؤيتها وفي مقدراتها الاستشرافية ويعنيها سلوك الإبداع في قيمة المنتج أو الأداء وليس فقط قيمته المضافة،كما يعنيها أن يكون كل فرد منها يمارس دور القائد في موقعه وأن يعيش جوهر القيادة التحويلية المنطلقة من مفاهيم التفكير النظمي الذي يمنح الأفراد المقدرة على العمل ويمكنهم -وعبر توسيع هامش حريتهم- من أداء أدوارهم بالشكل الفاعل الذي يبصرونه تاركاً لكل منهم هامشاً يمارس من خلاله دوراً قيادياً يمكنه من تبصر ديناميات دوره ضمن مرجعية التفكير بالنظام ككل واستشرافاته المستقبلية، وهذا من شأنه أن يمنح الأفراد ويوسع من هامش حريتهم في أداء أدوارهم لتعرف من خلال ذلك ما الذي عليه أن يعمله ضمن تبصر معطيات ظروف الزمان ومتغيرات الموقف وكذلك الهدف المنشود.

إن الحرص يجب أن يكون منصبا في قيادة نظم القرن الحادي والعشرين وإدارتها على تعزيز تمكين العاملين من توليد الأفكار التي تجسد الرؤى والرسالة التي يعملون ضمن مظلتها لأنهم بذلك يكونون أكثر إبداعا وأكثر مقدرة على التعلم مما لو تم توليد الأفكار لهم من قبل آخرين، فالهدف يكمن في تعزيز مقدراتهم على تحليل ما يعيشون تمهيداً لاختيار الأبدال الأنسب والأنجع. وكلما زادت النظم وعززت من التوجهات المعنية بتمكين العاملين من مهارات التفكير النظمي ومن مقدرتهم على تطوير وتوليد الأفكار في سبل تعاملهم مع المواقف كلما سار عالمنا بنظمه ومؤسساته نحو الفلاح والسعادة والاستقرار.

إن استخدام تقنية التفكير النظمي تضع الإنسان في موقع يمكنه من رؤية الغابة وكذلك أشجارها في آنٍ واحد، أي عين على كل منهما، بمعنى أنها تمكن الإنسان من رؤية القضية المعينة أو الموقف المشكل في النظام وكذلك رؤية كل ما يتأطر به من مكونات وشبكة علاقات، وهذا شأن له مترتبات هيكلية وأخرى سلوكية. فمن الناحية الهيكلية إن مفكري النظم يرون كلا من البعد الشمولي وكذلك البعد الخاص للقضية أو للأمر محط الاهتمام في آن واحد، أما من ناحية سلوكية فهم يُعنَون ويرون كلا من الحدث والنمط الذي يسير فيه ويسلكه الحدث دون أن يكون همهم الحدث فقط، بمعنى أنه وبعد أن يحدد مفكرو النظم موقعهم أو المشكلة/الحدث أو القضية المعينة فإنهم يستخدمون مهارات ثلاث:

١. مهارة تعرف وتبصر النظام الذي تتعايش المشكلة فيه وتكوين نظرة شمولية تحليلية للنظام ككل باعتبار أن أي مشكلة يكون سببها متعلق بكيف التعاطيات التي تتم داخل النظام وكامنة فيه دون الحاجة للبحث عن كبش فداء أو مصدر لإلقاء اللوم عليه.

٢. مهارة تعرف مكمن المشكلة والمجال المحدد الذي تتواجد فيه داخل النظام عبر التفكير ذي الحلقة المغلقة وهدفه تحليل البنية المباشرة التي يتم فيها الأداء المشكل بهدف الحصول على تغذية راجعة تمكن من تبصر وتحليل المعطيات التي توفرها مكونات هذه الحلقة المغلقة والضيقة.

٣. مهارة تعرف العمليات التي أدت إلى المشكلة في نطاقها الضيق ثم الانطلاق إلى تعرف امتداد شبكة علاقاتها بالنظام ككل وهذا يشكل التعريف الملاحظ والإجرائي للمشكلة والذي تعنى بتفهم البنية التحتية لها والإجراءات والعمليات التي تتأطر بها ضمن النظام ككل.

٤. مهارة تعرف التغيير التكيفي اللازم في العمليات التي أدت إلى المشكلة باعتبار أن الأهم ليس المشكلة ولكن العمليات التي أدت إليها. لأنه لو كانت العمليات صحيحة منذ البداية لأدت إلى تحجيم الخلل أو المشكلة والسيطرة عليها، وهذا يستدعي ذكاء في الاختيار من بين أبدال التكيف التي يتم التوصل إليها وصولاً إلى القرار التكيفي الرشيد أي القرار الذي يستند إلى جودة استبصار المعطيات التكيفية التي تم تعرفها والوصول إليها عبر حكمة المتعاملين مع المشكلة.

خلاصة القول: إن التفكير النظمي والتحليل النظمي يشكلان مدخلاً لمساعدة الأفراد على تطوير مقدراتهم لتوليد الحكمة لأنفسهم معززين بذلك بعد الفاعلية لأي أداء يقومون به،كما يساعد ذلك أيضاً على التجاوب مع متطلبات تحول العاملين في النظم الاجتماعية إلى ممارسة مفاهيم القيادة التحويلية ليصبحوا أكثر مقدرة على التجاوب مع نظمهم ومع متطلبات القرن الحادي والعشرين بكل ما يتسم به من تسارع في التغيير في الفضاءات المعرفية التي يعيشها إنسانه.

إن التسارع في نمو الزخم المعرفي الذي تعيشه الإنسانية اليوم يتطلب جهدا مقصودا للبحث عن سبل منمذجة للتعامل معه وتطوير قاعدة معرفية تيسر هندسة هذه المعرفة والابتعاد بها عن التناول العشوائي أو الضبابي، تمهيداً لاتخاذ القرار السليم بشأن توظيفها والإفادة منها ويمثل التحليل في النظم علم قائم بذاته، له أصوله وأبعاده وغاياته تتضمن عملية تحليل مستوى الفرد وإدراك خصاله ومسلماته وسلوكه كمستخدم والأطر والعمليات والخرائط الذهنية والفكرية التي يتعايش معها ويؤمن بها والتي منها أيضا دوافعه وقناعاته واتجاهاته وشخصيته وقيمه وتعصباته وتحيزاته وإيجابياته وسلبياته من منطلق أن الكمال لله وحده. وكذلك فهم البعد المادي للفرد وكذلك بعده اللامادي.

أما تحليل مستوى العمليات والديناميات فتتمثل بالوعي وفهم السبل التي يتفاعل من خلالها أفراد فريق العمل في النظام والديناميات التي يعايشونها والذكاء في اتخاذ وصنع القرارات عبر كيف تعاملهم مع مفاهيم القوة والسلطة والسياسات والصراعات المنظمية وكذلك مفهوم القيادة.

أما تحليل مستوى شبكة علاقات العمليات والمناخات التي تعيشها النظم فيكون عبر التركيز على الكيفية التي تتهيكل فيها شبكة علاقات العمل

وهوامش الحرية الممنوحة للأفراد في النظام وكذلك الكيف الذي تتعامل فيه النظم على أن يتم ذلك كله عبر مفهوم التكاملية والشمولية بين مكونات النظام المعين، فمثلا إن تحليل بعد التواصل في نظام ما يفترض أن يتم تبصره ليشمل متغيرات الفرد وكذلك شبكة العلاقات الدينامية البينية بين الأفراد في النظام والتي هي بدورها على علاقة بالمناخ والبيئة المنظمية التي تسود النظام ككل، بمعنى أن أي عملية تحليل نظمية يجب أن تتم ضمن إطار إدراك المستوى المنظمي بشكل شمولي وليس من منطلق التركيز على مستوى جزئي أو عبر تحييد شبكة علاقاته مع مكونات النظام كله. إن النظرة الحديثة في تحليل نظم القرن الحادي والعشرين يجب أن لا تتأطر فقط ببعد حدود النظام أو حتى حدود البلد الواحد فقط بل تؤكد أيضاً على ضرورة مراعاة النظم الاجتماعية الأخرى المزاملة للنظام داخل حدود البلد وحتى تلك التي تعيش الاهتمامات نفسها على مستوى العالم. فالعالم يعيش كوننة وعالمية لا بد من أخذها بالحسبان وأي عملية تحليل تعتمد فقط البعد المؤسسي والأطر الاجتماعي المحلي الذي يتعايش معه النظام ويكون تحليلاً قاصرا لا يقود بالضرورة إلى قرارات ذكية.

التحليل في النظم التربوية

إن التحليل في النظم التربوية هام له أهميته لأنه يعزز مناخات الثقة في النظام كما أن سيادة مناخات الثقافة التحليلية في النظم التربوية وبخاصة لدى مدخلاتها البشرية يشكل ضمانا يجنب هذه النظم ويجنب مدخلاتها البشرية الوقوع في ما يسمى بالوعي المزيف غير المستند إلى تحليل دقيق يتمتع بمصداقية تحليلية للواقع الذي تعيشه النظم التربوية محليا وعالميا على حد سواء مما يجعل هذه النظم تبلور قرارات تربوية مشوهة وأحيانا خطيرة في مترتباتها.

العالم اليوم بحاجة إلى تربية حقة جادة متبصرة... تربية تنمي وتعزز المهارة على التحليل والتبصر حتى يتمكن التلميذ المخرج الإنسان من فهم نفسه أولا وفهم الآخرين وفهم وتحليل الواقع الذي يعيش وكل ما يحيط به والتخلص من أي وعي زائف يستند إلى أبعاد الأنا المزيف.

نتائج وتوصيات الدراسة

أن المؤسسات التربوية بحاجة إلى تربية حقة جادة متبصرة تفعل التفكير النظمي عند القائد والمعلم والطالب.الحاجة الماسة إلى أن التربية تنمي وتعزز المهارة على التحليل والتبصر حتى يتمكن التلميذ المخرج الإنسان من فهم نفسه أولا وفهم الآخرين وفهم وتحليل الواقع الذي يعيش وكل ما يحيط به والتخلص من أي وعي زائف يستند إلى أبعاد الأنا المزيف.

المصادر والمراجع

المراجع العربية

- الطويل، هاني (٢٠١٨) الإدارة التعليمية مفاهيم وافاق.الأردن دار وائل للنشر.
- الطويل، هاني (٢٠١٨)، الإدارة بالإيمان، إبدال في إدارة النظم التربوية وقيادتها، عمان، دار وائل للنشر.
- الطويل، هاني عبد الرحمن، (٢٠١٩)، الإدارة التربوية والسلوك المنظمي، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

المراجع الأجنبية

- Bogler and A. Somech، (2005). «Organizational Citizenship Behavior in School How Does it Relate to Participation in Decision Making?» Journal of Educational Administration Vol.4, No. 5.
- Frank, C, Drs., Campbell, W., Pellet, P. and Mujtaba, B. (2010). Applying Moral Development Literature and Ethical Theories to the Administration of Taxes in Kosovo. International Business & Economics Research Journal, 9(2), (11-28).
- Kabady, A. and Aldag, K. (2010). Comparison of the Moral Development of the Students Attending Different Primary Schools from Different Variables, International Journal of Human Science, 7 (1): (878-898).
- Allix, Nicohlas M, (2000) ,Transformational Leadership Despotic ? Educational Management and Administration ,20 (1).
- Senge P.M.(1990) The fifth Deseipline: The art and practice of the learning organization NY: Doubleday/ Correncу.

قياس فاعلية توصيل المواد العلمية عبر شبكة الإنترنت
(دراسة وصفية تحليلية في كلية النسور الجامعة)

Measuring the effectiveness of delivering scientific materials via the Internet - google classroom
(descriptive and analytical study at Al-Nisour University College)

أ.د. رجاء جاسم محمد - العراق

أستاذ مساعد، قسم إدارة الأعمال/كلية النسور الجامعة

المستخلص

يسعى البحث إلى قياس فاعليّة توصيل المواد العلميّة الأكاديميّة المعدّة والمستخدمة عبر شبكة الإنترنت والتصدي لأزمة إغلاق التعليم والاستعانة بمصادر التعلّم والتعليم الإلكتروني وتوظيفها كبديل يتناغم مع ما يشهده العالم من ثورة الاتصالات والمعلومات، ولتحقيق أهداف البحث من خلال فاعليّة التعلّم الإلكتروني في تخطي الأزمة وإثبات نجاحه باستخدام برنامج واستفادة الطلبة منها، شملت عينة البحث (٧٠) طالباً في كافة الاختصاصات في كلية النسور الجامعة خلال العام الدراسي (٢٠١٩-٢٠٢٠)، واعتمدت استمارة استبيان معدّة وفق مقياس (ليكرت) كأداة رئيسة في جمع البيانات المتعلّقة بمتغيّرات البحث، توصّلت نتائج البحث إلى أنّ هناك تفاعلاً في استيعاب الطلاب لعرض المادّة العلميّة عبر برنامج، وتبيّن أنّ هناك بعض الإشكالات الفنيّة لتطبيق مثل هذا الاستخدام من قبل الطلبة، يوصي البحث بتوظيف تكنولوجيا المعلومات الإلكترونيّة في التعليم الإلكتروني بعد تحديد الإشكالات التي تواجه هذا التوظيف.

الكلمات المفتاحية: التعلم، التعليم الإلكتروني، الفاعلية، قياس الفاعلية، برنامج (كلاس روم).

Abstract

The research seeks to measure the effectiveness of the delivery of academic scientific materials prepared and used via the Internet, and to address the crisis of shutting down education, and to use learning and e-learning resources and employ them as an alternative that is consistent with what the world is witnessing of the communication and information revolution, In order to achieve the research objectives through the effectiveness of e-learning in overcoming the crisis and proving its success using the Classroom program and the students 'benefit from it, the research sample included (70) students in all specialties at Al-Nisour University College during the academic year (2019-2020), A questionnaire form prepared according to (Likert) scale was adopted as a main tool in collecting data related to research variables. The results of the research found that there is interaction in students› comprehension of presenting the scientific material through the (Classroom) program. It was found that there are some technical problems in applying such use by students. The research recommends employing electronic information technology in e-learning after identifying the problems facing this employment.

Key words: Learning, E-Learning, Effectiveness, Effectiveness Measurement, Classroom Program.

المقدمة

يُعَدُّ التعليم الإلكتروني نوعاً جديداً في نقل العلوم بأساليب فنيّة، من خلال توصيل الخدمة العلميّة إلى الطلبة بعد تنظيمها وعرضها بطريقة هادفة، وعليه يوفّر التعليم الإلكتروني قاعدة معلوماتيّة واسعة في مجال الاتصال بين الطلبة أنفسهم، وبينهم وبين أعضاء الهيئة التعليميّة، إنّ الاتجاه إلى استخدام التعليم الإلكتروني يتزامن مع أزمة إغلاق المدارس والجامعات التي حدثت منذ آذار (٢٠٢٠) إذ تسبّبت جائحة فايروس كورونا في انقطاع (١,٦) مليار أو ما يعادل (٨٠٪) من الطلبة الملتحقين بالتعليم في العالم ومنهم العراق، وتحتّم الضرورة الاستعداد واختيار أفضل الإجراءات التكنولوجيّة من أجل التعلّم الإلكتروني للحفاظ على الأوضاع الطبيعيّة للطلبة، فضلاً عن اكتساب وإتقان بعض المهارات الرقميّة المفيدة، متى دعت الحاجة لها.

وعلى الرغم من الإيجابيات والمشاكل الفنيّة التي يعاني منها الطلبة والمؤسّسات التعليميّة في سير عملية التعلم الإلكتروني، إلّا أنّ توظيف هذه التكنولوجيا أثبت نجاحها في تخطي الأزمة.

المبحث الأول

أولًا: منهجيّة البحث

١- مشكلة البحث

يمكن صياغة مشكلة البحث بصيغة الأسئلة الآتية:

أ هل استخدام التعلم الإلكتروني من خلال شبكة الإنترنت أثبت نجاحه؟

ب ما وسائل التفاعل بين الطلبة والأستاذ؟

ج ما معوقات التواصل والاتصال عبر شبكة الإنترنت بين الطلبة والأستاذ؟

٢- أهداف البحث

أ بيان فاعليّة التعلّم الإلكتروني عبر شبكة الإنترنت في تخطي الأزمة وإثبات نجاحه.

ب تحسين مستوى التعليم الجامعيّ من خلال وسائل الاتصال الحديثة وبيان مستوى تفاعل الطلبة.

٣- أهمية البحث

أ- يعالج الجوانب العلميّة للمواد الدراسية وكيفية توصيلها إلى الطلبة والتفاعل معها.

ب بناء تصور إيجابي للتعلم الإلكتروني وإثبات نجاحه أو التحوّل نحو التعلم الإلكتروني.

٤- فرضيات البحث

يستند البحث إلى الفرضيّات الآتية:

الفرضية الأولى: توجد علاقة ارتباط معنوية بين فاعليّة توصيل المواد العلميّة للمحتوى التعليمي وشبكة الإنترنت.

الفرضية الثانية: توجد علاقة ارتباط معنويّة بين فاعليّة توصيل المواد العلميّة لموقف الأستاذ وشبكة الإنترنت.

الفرضية الثالثة: توجد علاقة ارتباط معنويّة بين فاعليّة توصيل المواد العلميّة لتوافر التكنولوجيا وشبكة الإنترنت.

٥- مجتمع وعينة البحث

يمثّل مجتمع البحث خيرة الطلبة الذين يستخدمون الحاسوب وتقنيات الهواتف الذكية في كلية النسور الجامعة البالغ عددهم (٧٠٠) طالباً وطالبة، سحب عينة عشوائيّة مقدارها ١٠٪، تم توزيع استمارة استبيان، واسترجعت بنسبة ١٠٠٪.

٦- أساليب جمع وتحليل البيانات

أ- شملت استمارة الاستبيان الخاصّة بجمع البيانات المتعلقّة بالأسئلة التي يطرحها البحث وشملت (٢٥) سؤالاً، إذ خصّصت الأسئلة (١-١٥) للمتغيّر المستقلّ بينما خصّصت الأسئلة (١٦-٢٥) للمتغير التابع بالاعتماد على مصدر (محمد، ٢٠١٣). يستهدف البحث اتباع المنهج الوصفي التحليلي وتحديد إيجابيات نجاح التعلم الإلكتروني وتوظيف تطبيق برنامج google classroom الذي هو خدمة مجانيّة تعتمد على الإنترنت، وتمّ استخدام مقياس(ليكرت الخماسي).

جدول (١) مقياس ليكرت

اتفق تماماً	اتفق	محايد	لا اتفق	لا اتفق
٥	٤	٣	٢	١

(في تحليل بيانات البحث: SPSS استخدام البرنامج الإحصائي)

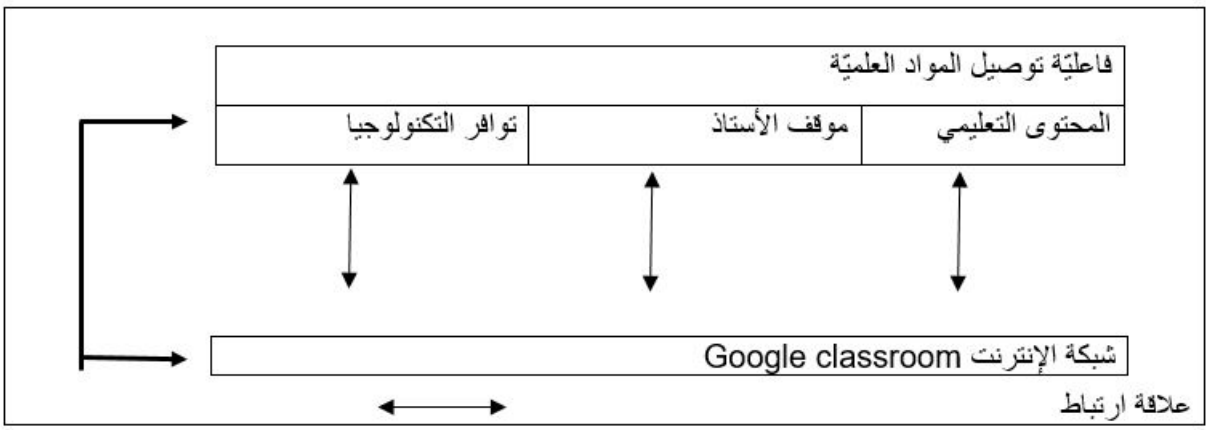
١- الوسط الحسابي المرجّح لمعرفة إجابات عينة البحث.

٢- الانحراف المعياري لقياس تشتت قيم المتغيرين عن وسطها الحسابي.

٣- معامل الارتباط سبيرمان لبيان درجة ارتباط قيم المتغيّرين.

٧- أنموذج البحث الافتراضي

يمثل أنموذج البحث الافتراضي (المتغيّر المستقل) و(المتغيّر التابع) والعلاقة بينهما.



الشكل (١) أنموذج البحث الافتراضي

المصدر: إعداد الباحث

ثانياً- الدراسات السابقة

١- دراسة العمري (٢٠١٣): هدفت الدراسة إلى «الكشف عن درجة استخدام تطبيقات التعلّم النقّال لدى طلبة الدراسات العليا في جامعة اليرموك ومعوّقات استخدامها». سعت الدراسة إلى معرفة أثر المتغيّرات (التخصص، العمر، المستوى الدراسي، النوع الاجتماعي)، وأظهرت النتائج أنّ درجة معدّل الاستخدام جاءت بدرجة متوسط حسابي بلغ (٤٣,٣) في باقي المتغيّرات.

٢- دراسة محمد (٢٠١٣): هدفت الدراسة إلى «المنافع والإيجابيات للمادّة العلمية في التعلم عن بعد والمعوّقات لها». ركّزت الدراسة على تحديد مزايا التدريس باستخدام شبكة المعلومات العالميّة، وقد بيّنت النتائج مستوىً مقبولاً من رضا الطالب عن المعرفة التي حصل عليها من تكنولوجيا التعلّم عن بعد، إذ بلغت نسبة الوسط الحسابي (٣,٢٤) في باقي المتغيرات.

٣- دراسة رمزي (٢٠١٤): هدفت الدراسة إلى بيان أثر «اختلاف نمط الإبحار عبر الويب في تنمية مهارات التعلّم الرقميّة لدى طلاب تكنولوجيا التعليم بكلية التربية». أظهرت النتائج مدى الاستفادة من المحتوى الإلكتروني الذي تم تصميمه وتقديمه من خلال الويب في مجال التدريب على مهارات التعلّم الرقميّة لطلاب تكنولوجيا التعليم الراغبين في تعلّم تصميم هذه المهارات.

٤- دراسة عزام (٢٠١٧): هدفت الدراسة إلى «قياس درجة استخدام الهواتف الذكية في التعلم من وجهة نظر طلبة تكنولوجيا التعليم في الجامعات الأردنيّة الخاصّة»، وتطوير أداة استبانة تتكوّن من (٤٢) فقرة باستخدام الهواتف الذكيّة في العمليّة التعليميّة باستخدام المنهج الوصفي المسحي، أظهرت النتائج أنّ درجة استخدام طلبة تكنولوجيا التعليم بالجامعات الأردنية الخاصّة للهواتف الذكيّة هي متوسطة ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة(٠,٠٥).

أما مدى الاستفادة من الدراسات السابقة هو، التعرف على مصادر البحوث النظريّة والتطبيقيّة التي سهّلت الطريق أمام الباحث في بناء هذا البحث سواء في الإطار النظري أو الإطار العملي.

المبحث الثاني: الإطار النظري

أولاً- الفاعلية

تعد الفاعليّة من المؤشّرات المهمّة في قياس مدى تحقّق الأهداف، إذ تركّز على المخرجات من حيث تحقّقها بالكميّة والنوعيّة المطلوبة، وتكيّف المنظّمة مع البيئة التي تعمل فيها من حيث استغلال الموارد المتاحة من السلع والخدمات المنتجة مقارنة مع المخطّط لها مسبقاً (حديد، ٢٠٠٠: ١٧٢) يشير إلى الفاعليّة بأنها «مقياس مدى تحقيق المنظمة لأهدافها» أما (عبد المطلب ٢٠٠٨:٤١) وسيد قنديل، ٢٠١١:٣٢٥) يعرف الفاعلية بأنها «تحقيق الهدف والوصول إلى النتائج المطلوبة أي قياس المخرجات وتحقيق الأهداف في الأجل الطويل فهي تتعلق بقدرة التفاعل مع البيئة المحيطة وتهيئة الموارد اللازمة لتعظيم قدرات النظام ومدى تحقيق أهدافه.» ويشير لها (عبود ومحمد ٢٠١١:٢١٤) بأنها «القدرة على اتباع الغايات» إذ لا يكفي النظر إليها بتحقيق الأهداف بل تحقيق أقصى إشباع للغايات. وتعتمد فاعليّة المنظمات على التواصل والاحترام والأخلاق، وتعد الأخلاق من أهم الأسس التي تعتمد عليها الفاعلية، فالمنظمة التي يتصف أفرادها بالنزاهة تستطيع التواصل مع زبائنها وتحقيق أهدافها المرجوة.

من ذلك يستنتج أنّ الفاعلية تشمل «تحقيق الأهداف وتأمين الموارد والمعلومات للعمليات الداخلية ورضا وقناعة الأطراف المكمّلة للعمليّة في بقاء المنظمة».

ثانياً- قياس الفاعلية

لقياس فاعلية المنظمّة هناك نوعان من الأهداف

١-الأهداف الرسميّة التي يمكن معرفتها من خلال وثائق المنظمة الرسميّة.

٢-الأهداف الفعلية التي تتمثل بمؤشرات الإنتاج والإنتاجية وكمية ونوعية المخرجات السلعية أو الخدمية التي تقدّمها خلال مدة زمنيّة معيّنة، وتعطي هذه المؤشرات بعد إخضاعها للتحليل صورة حقيقية واضحة عن مدى تحقيق المنظّمة لأهدافها. كما أنّ التكيّف مؤشّر مهم في قياس فاعليّة قدرة المنظّمة على التنبؤ «بالمشكلات الداخلية والخارجية التي تواجهها في المستقبل وإيجاد السبل الكفيلة بالسيطرة عليها»، بمعنى تلازم نشاط المنظّمة في تحقيقها الأهداف وقدرتها على تحقيق رضا الأفراد.

مفهوم التعلم والتعليم الإلكتروني

أصبح دمج التكنولوجيا في العمليّة التعليميّة توجّهاً عالميّاً في توافر المادّة العلميّة وتوظيف الأجهزة الحاسوبية والمحمولة وهي من أكثر وسائل الاتصال تقنية في العلاقات وتفاعلات التعلم الإلكتروني والصمود في وجه الأزمات التي يعيشها العالم كبديل لضمان استمرار العملية التعليمية إنّ استخدام التعليم الإلكتروني ليس وليد اليوم بل يعود إلى ما قبل عام (٢٠٠٠) في اعتماد معظم الجامعات «أنظمة إدارة التعلم».

وفي ظل الأزمة الحالية توجّهت المؤسّسات التعليميّة نحو استخدام تطبيقات متعددة، وتضاعف استخدامها إلى نسبة (٤٥٪) في تحميل البرامج التعليمية.

يتناول بعض الباحثين مصطلحي التعلّم والتعليم الإلكتروني على أنهما مصطلحين مترادفين، فيما يرى آخرون أنّ هناك فرقاً بين المصطلحين من حيث الاستخدام والتطبيق ووسيلة التعلم ذاتها.

التعلم الإلكتروني هو جزء من بيئة الصفوف الدراسية الإلكترونية التي تقوم على التواصل المباشر عن طريق الوسائط الإلكترونية والحاسوب بين أطراف العملية التعليمية وتوصيل المحتوى التعليمي بطريقة تفاعلية لتحقيق فائدة التعلم وتعزيز مستوى الأداء، ويعرّف بأنّه «ذلك التعلم الذي يعتمد على استخدام الوسائط الإلكترونية في الاتصال بين المعلّمين والمتعلّمين والمؤسّسة التعليمة برمتها».

هذا النوع من التعليم لا يستلزم وجود مباني أو صفوف دراسة بل يعتمد على الصفوف الافتراضية والوسائل الإلكترونية وشبكات المعلومات والاتصالات كوسيط فاعل بين الطالب ووسائل التعليم والتعليم الإلكتروني هو تقديم محتوى تعليمي إلكتروني وإدارته عبر الوسائط وشبكة الإنترنت وتوصيل المعلومات المتعلقة بالمواد العلمية المختلفة لتحقيق الكفاءة والفاعلية لنظام التعليم التي تتناسب مع ظروف وقدرة المتعلم، فهو كمفهوم جديد يكمل نظام التعليم التقليدي ويتكامل معه مع طلبات المتعلمين في البيئة، يوضح (الجرف،٢٠٠٥: ٥) التعليم الإلكتروني بأنّه «طريقة تقديم محتوى تعليمي يستخدم فيها وسائل اتصال حديثة ومتعددة ومتنوعة وتقنيات الحاسوب في إطار عملية تفاعليّة بين أطراف العمليّة التعليميّة لتحقيق أهداف تخدم الفرد والمجتمع» ويقدم المحيسن تعريفه للتعليم الإلكتروني على أنّه «استخدام وسائط الاتصال الحديثة من حاسوب وشبكاته ووسائطه المتعدّدة من صورة وصوت ورسومات وآليات» فهو وسيلة تفاعل بين المتعلم ووسائل التعليم الإلكترونية. تؤهل المتعلمين استخدام المحتوى الإلكتروني في مجال التعليم بدلاً من الاكتفاء بالدراسة التقليدية.

نجاح التعليم الإلكتروني

تعتمد عوامل نجاح التعليم الإلكتروني على عدة عناصر نذكر منها: (الخفاجي، ٢٠١١: ١)

١- **المحتوى التعليمي:** لإعداد مادة تعليمية بكفاءة عالية ينبغي اختيار توافر الاتصال وتحديد الوسائل التعليميّة التفاعليّة المناسبة، وتوظيف التعلّم التفاعلي المتبادل الذي يزيد من عامل تحفيز وانتباه الطلبة عبر الأجهزة الإلكترونية في نقل المعرفة واختيار البرامج والتطبيقات المناسبة لتجهيز أنماط من التعلم السمعية والبصرية والحركية وتشجيع المشاركة الديناميكية لتحقيق أفضل النتائج للمتعلم، وكذلك التقييم الإلكتروني يمكن تحقيق تفاعل الطلبة في أداء الامتحان الإلكتروني فرادى أو مجموعات وأنّ ما تحتاجه العملية التعليمية هو التخطيط الجيد لاختيار الوسيلة المناسبة والوقت المناسب لتقييم الطلاب النهائي.

٢- **مسؤولية المكلف بالعملية التعليمية:** إن الواقع المفروض في تطبيق التعلم الإلكتروني الاعتماد على المهارات والقدرات لإتمام المهام واستخدام التكنولوجيا الحديثة لتحديد الرؤيا التعليميّة التي تتناسب مع التعلم الإلكتروني، وإتاحة الكتب في محتوى رقمي للصفوف وكل ما تحتاجه المنصة التعليمية من تكييف استخدام الهواتف الذكية أو الاتفاق مع شركات الاتصالات لإبداء التسهيلات للمواقع التابعة للجامعات (سلطان، ٢٠٠٣:٢١٩).

٣- **توافر التكنولوجيا:** يُعدُّ توافر التكنولوجيا عاملاً مهمّاً في تسهيل التعلم الإلكتروني، فتوافر الأجهزة الحاسوبية وسرعة شبكة الإنترنت والهواتف الذكية المتطوّرة يعد مساعداً لنجاحه، فقد يتوافر لطرفي العملية التعليمية الجهاز، إلا أنّه لا تتوافر الحزم الكافية وإنْ توافرت تكون بطيئة في توصيل المادة العلمية (الخطيب، ٢٠٢٠:٤).

معوّقات التعليم الإلكتروني

يحتاج التعلم الإلكتروني بنية أساسية وتخطيط سليم (سالم، ٢٠٠٤:٣١٢):

١- قلة وعي أطراف العملية التعليمية حول مبادئ التعلم الإلكتروني. وما يحتاج من وسائل وإجراءات وسرعة اتصال لمختلف الأجهزة العلمية المعتمدة لنجاحه.

٢- ضعف البنية التحتية للاتصالات ومراكز الصيانة المستخدمة في حل المشاكل التقنية خاصة في المناطق البعيدة عند انقطاع الكهرباء أوخط الإنترنت.

٣- قلة توافر الخبرة والكفاءة في مجال إدارة ميادين التعليم الإلكتروني.

المبحث الثالث: الجانب العملي عرض نتائج البحث وتحليلها

أولاً: وصف استمارة البحث

تحوي الاستبانة قسمين:

القسم الأول: يتضمن البيانات الخاصة عن أقسام الكلية وعدد العينة المسحوبة منها، فقد بلغ نسبة الذكور (٥٤٪)، والإناث (٤٦٪) من عينة البحث لكل قسم (ذكور، إناث) وبلغ تفاعل الطلبة عبر الحاسوب (٤٣٪) وعبر الهواتف الذكية (٥٦٪)، هذه المعلومات تعطي مؤشراً على أنّ العينة تستوعب أهداف الكلية ولها وعي، إذ تدرك أهمية التعلم الإلكتروني كأسلوب حديث.

جدول (٢) البيانات الشخصية

ت	القسم	عدد الطلبة		تفاعل الطلبة	
		ذكور	اناث	عبر الحاسوب	عبر الهواتف
١	هندسة حاسبات	٦	٤	٨	٢
٢	إدارة اعمال	٥	٥	٣	٧
٣	التحليلات	٦	٤	٤	٦
٤	التخدير	٤	٦	٥	٥
٥	القانون	٥	٥	٤	٦
٦	اللغة الإنجليزية	٥	٥	٣	٧
٧	الرياضة البدنية	٧	٣	٣	٧
	المجموع	٣٨	٣٢	٣٠	٤٠

المصدر: إعداد الباحث بالاعتماد على بيانات من قسم تكنولوجيا المعلومات

ثانياً: تحليل أسئلة البحث ومناقشتها

الفقرة الأولى: المحتوى التعليمي

تضمّنت الفقرة خمسة أسئلة بحثية تدور حول المحتوى التعليمي عبر التعلم الإلكتروني فقد بلغ المتوسط العام للمتوسط الحسابي المرجح (٣,٠) وبانحراف معياري (١,١) ويشير إلى التجانس في إجابات عملية البحث حول هذه الفقرة وبملاحظة الوسط الحسابي المرجح السؤال الأول من الأسئلة البحثية إذ وصلت على أعلى قيمة منه إذ بلغت (٣,٥) وبانحراف معياري (١,٠) ويتضح أنّ توصيل المادة التعليمية الإلكترونية يساعد الطلاب في فهمها ويشعرهم بارتياح ويزيد مهاراتهم في التفاعل مع الوسائل الحديثة، في حين حصل السؤال الرابع أقل وسط حسابي بين الأسئلة البحثية إذ بلغ (٢,٣) وهو أقل من الوسط الفرضي البالغ (٣,٠) وبانحراف معياري (١,٣) مما يؤكد احتياج استخدام التعلم الإلكتروني مهارات تدريبية عن كيفية الدخول إلى الصف الإلكتروني واستخدام الأجهزة التي تساعد في ذلك دون مشاكل. إن أغلب أفراد العينة يعتقدون بأهمية هذه الفقرة.

الفقرة الثانية: موقف الأستاذ

تضمنت الفقرة خمسة أسئلة بحثية تدور حول موقف الأستاذ من استخدام تكنولوجيا التعلم الإلكتروني لتجاوز هذه الأزمة. فقد بلغ المتوسط العام للوسط الحسابي المرجح (٣,١) وبانحراف معياري (١,٠) ويشير إلى التجانس في إجابات عينة البحث وقناعة وقبول عن تأهيل هذه الفقرة، وبملاحظة الوسط الحسابي المرجح

من الأسئلة البحثية السؤال السادس إذ حصلت على أعلى قيمة منه إذ بلغت (٤,٢) وبانحراف معياري (٠,٧) ويتضح أنّ استخدام التكنولوجيا الحديثة تخدم المتغيرات الجديدة في تجاوز الأزمة جاء في المقدمة. ثم تحسين مستوى استخدام الإنترنت وفاعليته في تغطية توصيل المادة العلمية، وحصل السؤال التاسع على أقل وسط حسابي بين الأسئلة البحثية اذ بلغ (٢,٢) وهو أقل من الوسط الفرضي البالغ (٣,٠) وبانحراف معياري (١,٣) ممّا يبين المعاناة التي يتعرض لها الأستاذ والطالب في إرسال واستلام عرض المادة العلمية بسبب ضعف خدمات الإنترنت. ويعتقد جميع أفراد العينة بأهمية كبيرة لهذه الفقرة.

الفقرة الثالثة: توافر التكنولوجيا

تضمنت الفقرة خمسة أسئلة بحثية تدور حول توافر التكنولوجيا لتيسير استخدام التعلم الإلكتروني. فقد بلغ المتوسط العام للوسط الحسابي المرجح (٣,٦) وبانحراف معياري (٠,٩) ويشير إلى إلتجانس في إجابات عينة البحث حول هذه الفقرة، وبملاحظة الوسط الحسابي المرجح من الأسئلة البحثية السؤال الثالث عشر اذ حصل على أعلى قيمة منه اذ بلغت (٤,١) وبانحراف معياري (٠,٧) وتشير تحليل إجابات عينة البحث من خلال مشاركتهم في استقبال المادة العلمية إذ أنّ هناك صعوبات متكررة وبطء في شبكة الإنترنت في معظم الأوقات، وحصل السؤال الرابع عشر على أقل وسط حسابي بين الأسئلة البحثية لهذه الفقرة إذ بلغ (٢,٣) وهو أقل من الوسط الفرضي البالغ (٣,٠) وبانحراف معياري (١,٣) مما يعني أن هناك مشاكل في بيئة الاتصال الإلكترونية لدى الطالب أو في الهواتف الذكية مما يؤثر على تفاعل التواصل عبر شبكة الإنترنت، إنّ معظم إجابات عينة البحث يعتقدون بأهمية هذه الفقرة.

جدول (٣) وصف وتحليل مستوى متغيرات البحث

تسلسل	الفقرات	الوسط الحسابي الموزون	الانحراف المعياري
١	**أولاً: المحتوى التعليمي** يحقق استخدام تكنولوجيا التعلم تطوير مهاراتي في توصيل المادة التعليمية	٣,٥	١,٠
٢	يحقق استخدام المادة التعليمية مزايا إضافة مقارنة مع الأسلوب التقليدي في التعلم	٣,١	١,١
٣	يحتاج أسلوب التعلم الإلكتروني مهارات تدريبية في عرض واستيعاب المادة العلمية	٣,٣	١,١
٤	يحتاج الدخول إلى الصفوف الإلكترونية إلى أجهزة معينة تستقبل التواصل	٢,٣	١,٣
٥	يحسن استخدام التعلم الإلكتروني في المستوى العلمي للطالب	٣,٠	١,١
	المتوسط العام	٣,٠	١,١
٦	**ثانياً: موقف الأستاذ من التعلم الإلكتروني** تستخدم التكنولوجيا الحديثة التعلم الإلكتروني لتخدم المتغيرات الجديدة في تطوير كفاءة الطالب والأستاذ	٤,٢	٠,٧
٧	توجد متابعة فنية مستمرة لإعداد المشاركين في الموقع الخاص بالمواد التعليمية	٣,١	١,١
٨	يحتاج التعلم الإلكتروني تجديداً وتطويّرا لمعارفك	٣,٢	١,١
٩	يوجد سهولة في بحميل وإرسال واستلام عرض المادة التعليمية	٢,٢	١,٣
١٠	تمتاز العلاقة بين الأستاذ والمشاركين في الصف الإلكتروني بسهولة استيعاب عرض المادة العلمية	٢,٩	١,١
	المتوسط العام	٣,١	١,٠
١١	**ثالثاً: توافر التكنولوجيا** يواجه الطالب صعوبة متكررة في سرعة الاتصال بالهواتف الذكية	٣,٩	٠,٩
١٢	يعاني الطالب من بطء الاتصال في إرسال واستقال المادة العلمية	٤,٠	٠,٧
١٣	تحتاج بنية الاتصال الإلكترونية تنسيقا مع جهات أخرى لتكون أكثر فعالية	٤,١	٠,٧
١٤	تحتاج عروض فديو المادة العلمية إلى حزم كافية لتغطيتها	٢,٣	١,٣
١٥	يوجد ضغط على الشبكة في أوقات إتاحة المادة العلمية	٣,٩	٠,٩
	المتوسط العام	٣,٦	٠,٩

المصدر: إعداد الباحث إلى وفق نتائج الحاسبة الإلكترونية

ثالثاً: تحليل ومناقشة أسئلة شبكة الإنترنت برنامج

تشير متضمنات فقرات استبانة البحث الخاصة بشبكة الإنترنت برنامج كوكل كلاس روم عشرة أسئلة بحثية كما يوضح الجدول (٥)، فقد بلغ المتوسط العام للوسط الحسابي المرجح (٣,٣) وبانحراف معياري (١,٩) ويشير إلى إلتجانس في إجابات عينة البحث لهذه الفقرات، وبملاحظة الوسط الحسابي المرجح من الأسئلة البحثية (٢٠، ٢٣) إذ حصلا على أعلى قيمة منه إذ بلغت (٤,١، ٤,٠) وبانحراف معياري (٠,٧) ويشير تحليل إجابات عينة البحث إلى استيعاب البرنامج وممكن تطويره، وحصلت الفقرات (١٨، ٢٤) من الأسئلة البحثية إلى أقل وسط حسابي مرجح إذ بلغ (٢,٦، ٢,٩) وهو أقل من الوسط الفرضي البالغ (٣,٠) وبانحراف معياري (١,٢، ١,١) أي أن هناك صعوبة يعاني منها الطالب في تحميل الملفات على البرنامج لوظائف المادة العلمية ناتجة أما من قلة معرفة الطالب ويحتاج إلى مهارات تدريبية أو استخدام هواتف ذكية غير كفؤه مما يؤثر في التواصل حتى في الاختبارات عبر البرنامج، إن معظم إجابات عينة البحث يعتقدون بأهمية هذه الفقرات.

جدول (٥) وصف وتحليل

التسلسل	الفقرات	الوسط الحسابي الموزون	الانحراف المعياري
١٦	تتوافر لدى الطالب معرفة لاستخدام برنامج (google classroom)	٣,١	١,١
١٧	تمتاز خدمة برنامج (google classroom) عند الدخول إلى الصف الإلكتروني بأنها فعالة	٣,٤	١,٠
١٨	يوجد صعوبة في تحميل الملفاة على البرنامج لوظائف المادة التعليمية	٢,٦	١,٢
١٩	توجد متابعة فنية لأي خلل يحدث على البرنامج عند توصيل المادة التعليمية	٣,٥	١,٠
٢٠	يستوعب البرنامج أعداداً محددة من الطلبة	٤,١	٠,٧
٢١	التفاعل واستيعاب المادة التعليمية عبر البرنامج يشعرني بارتياح	٣,٢	١,١
٢٢	استخدام البرنامج يحتاج إلى مهارات تدريبية في إرسال واستقبال المادة التعليمية	٣,٥	١,٠
٢٣	يحتاج التعلم الإلكتروني تحسينا لمستوى استخدام البرنامج وتطويره	٤,٠	٠,٧
٢٤	يعاني بعضهم من قلة معرفة وكفاءة التواصل في الاختبارات عبر البرنامج	٢,٩	١,١
٢٥	يعد البرنامج كتقنية حديثة يمتاز بالفعالية والسهولة في مجال التعلم الإلكتروني	٣,٤	١,٠
	المتوسط العام	٣,٣	١,٩

المصدر: إعداد الباحث وفق نتائج الحاسبة الإلكترونية

رابعاً: اختبار فرضيات البحث

الفرضية الأولى (توجد علاقة ارتباط بين توصيل المواد العلمية للمحتوى التعليمي وشبكة الإنترنت): لغرض التحقق من قبول الفرضية الإحصائية من عدمه فقد تم اختبار قوة العلاقة بين معامل المتغير المستقل (المحتوى التعليمي) والمتغير التابع شبكة الإنترنت إذ بلغ معامل الارتباط (٠,٦٧٣) عند المحسوبة ١٦,٢٥ أي أنّ المحتوى التعليمي من حيث عرض وتوصيل المادة العلمية له علاقة بخدمة الإنترنت واستيعاب البرنامج لهذه الوظائف وهذا يؤكد صحة إثبات هذه الفرضية.

الفرضية الثانية (توجد علاقة ارتباط بين توصيل المواد العلمية لموقف الأستاذ وشبكة الإنترنت كوكل كلاس روم): لغرض التحقق من قبول الفرضية الإحصائية من عدمه فقد تم اختبار قوة العلاقة بين معامل المتغير المستقل (موقف الأستاذ) والمتغير التابع شبكة الإنترنت إذ بلغ معامل الارتباط (٠,٨٤٨) عند مستوى ١١,٦٣) أي أن موقف

الأستاذ من استخدام التكنولوجيا الحديثة في عرض وتحميل وإرسال المادة العلمية له علاقة بخدمة البرنامج وسهولة استخدامه عبر شبكة الإنترنت وهذا يؤكد صحة إثبات هذه الفرضية.

الفرضية الثالثة (توجد علاقة ارتباط بين توصيل المواد العلمية لتوافر التكنولوجيا وشبكة الإنترنت): لغرض التحقق من قبول الفرضية الإحصائية من عدمه فقد تم اختبار قوة العلاقة بين معامل المتغير المستقل (توافر التكنولوجيا) والمتغير التابع شبكة الإنترنت إذ بلغ معامل الارتباط (٠,٨٦٦) عند مستوى المحسوبة (١٥,٣٦٠) أي أن امتلاك الطالب للهواتف الذكية المطورة والحاسبات الإلكترونية وتحسين بنية الاتصال له علاقة بسرعة خدمة البرنامج وتغطيته لإرسال واستقبال المادة العلمية عبر الشبكة وهذا يؤكد صحة هذه الفرضية. والجدول (٦) يوضح اختبار فرضيات البحث

جدول (٦) علاقة الارتباط بين المتغيرات المستقلة وشبكة الإنترنت

شبكة الإنترنت / المتغيرات المستقلة GCR	معامل الارتباط	قيمة T
المحتوى التعليمي	٠,٦٧٣	١٦,٢٥
موقف الأستاذ	٠,٨٤٨	١١,٦٣
توافر التكنولوجيا	٠,٨٦٦	١٥,٣٦٠
P=٠,٠٠ نوع العلاقة: توجد علاقة موجبة ذات دلالة معنوية عند مستوى		

المبحث الرابع النتائج والتوصيات

أولاً: النتائج

١- تشير نتائج التحليل إلى احتياج الأستاذ والمتعلم في التعليم الإلكتروني إلى مهارات تدريبية في اقتناء الأجهزة التي تساعد على تحقيق أهداف العملية التعليمية دون مشاكل، إذ لا تزال التكنولوجيا التعليمية مرداً غير متاح لبعض المتعلمين مما يشكل صعوبة في تركيز الطالب والتفاعل مع محتوى التعلم كما مُبيّن في الفقرة (٣) من الأسئلة البحثية إذ بلغ الوسط الحسابي لها (٣,٣) من باقي المتغيرات.

٢-تؤكد نتائج التحليل فاعلية التعلم في تطوير كفاءة طرفي العملية التعليمية على حد سواء كما مبيّن في الفقرة (٦) من الأسئلة اذ بلغ الوسط الحسابي لها (٤,٢) من باقي المتغيرات.

٣- يعاني أطراف العملية التعليمية سواء الأستاذ أو الطالب من تأخر في إرسال واستلام عرض المادة العلمية بسبب مشاكل في بنية الاتصال إذ أن هناك تفاوتاً في حزمة الإنترنت وشبكات المحمول وانقطاع الكهرباء مّما يؤدي إلى فصل الهواتف الذكية وأجهزة الحاسبات الإلكترونية في المناطق المختلفة كما مبين في الفقرة (٩) من الأسئلة البحثية إذ بلغ الوسط الحسابي لها (٢,٢) من باقي المتغيرات.

٤ تفاوت قدرات الطلاب في التعامل مع نظام التعليم الإلكتروني، ويواجه بعضهم صعوبة متكررة في سرعة الاتصال بالهواتف الذكية وهذا واضح في الفقرة (١١) من في الأسئلة البحثية إذ بلغ الوسط الحسابي لها (٣,٩) من باقي المتغيرات.

ثانياً: التوصيات

١- ضرورة تشكيل ورش عمل من المتخصصين في إدارة التعلم الإلكتروني لإرشاد الطلاب على الأجهزة الذكية المتطورة التي تساعدهم في تطبيقات التعلم والتعليم الإلكتروني.

٢- ضرورة جعل التعليم أكثر قدرة ومتعة وتوافر جو من الدافعية والفاعلية للطلاب في إمكانية استعراض الأستاذ للمعلومات المعرفية.

٣- ضرورة تعزيز البنية التحتية لشركات الإنترنت والتنسيق مع شركات الاتصالات لتوافر حزم كافية وإبداء التسهيلات لمواقع التعلم الإلكتروني التابعة للجامعات في تحقيق فرص عادلة لجميع الطلاب في استقبال التواصل.

٤- إقامة برامج تطبيقية تعليمية واضحة لتنمية مهارات المتعلمين وبرامج توجيهية وانضباطية وتحفيزية على ممارسة تقنيات التعلم الإلكتروني وفي كيفية التفاعل مع هذا النظام لاستيعاب توصيل وعرض المادة العلمية.

المصادر

١- الجرف. ريما سعد، ٢٠٠٩، متطلبات تفعيل مقررات مودل الإلكترونية مراحل التعليم العام بالمملكة العربية السعودية، وقائع ملتقى التعليم الإلكتروني وزارة التربية والتعليم، الرياض.

٢-الحلفاوي. وليد سالم، ٢٠١١، التعليم الإلكتروني تطبيقات مستحدثة، دار الفكر العربي، القاهرة.

٣-الخطيب مهى، ٢٠٢٠، تحديات التعلم الإلكتروني في ظل أزمة كورونا وما بعدها، الأردن.

٤- الخفاجي. أحمد محمود عبد اللطيف، ٢٠١١، التعلم الإلكتروني وسيلة فاعلة لتجويد التعليم العالي.

٥- الروسان. أسامة أحمد، ٢٠٠٤، إدارة المعرفة والتعليم الإلكتروني، المؤتمر العلمي الدولي السنوي الرابع، كلية الاقتصاد والعلوم الإدارية، جامعة الزيتونة الأردنية، الأردن.

٦- رمزي. هاني، ٢٠١٤، أثر اختلاف نمط الإبحار عبر الويب على تنمية مهارات انتاج عناصر التعلم الرقمية لطلاب تكنولوجيا التعليم كلية التربية النوعية، الأردن.

٧- سالم. أحمد، ٢٠٠٤ تكنولوجيا التعليم والتعلم الإلكتروني، مكتبة الرشد، الرياض السعودية.

٨- سلطان. محمد سعيد أنور، ٢٠٠٣، السلوك التنظيمي، الإسكندرية مصر.

٩- ألطف. إياد عبد العزيز حسن، ٢٠١٩، أثر التعلم الرقمي باستخدام الأجهزة الذكية على التحصيل العلمي للطلاب في مقرر الوسائل التعليمية واتجاههم نحو استخدام الأجهزة الذكية في التعلم والتعليم. مجلة جامعة أم القرى التربوية والنفسية، المجلد ١٠، عدد٢، ج ١ أبريل ٢٠١٩.

١٠- العزام. فريال ناجي، ٢٠١٧ درجة استخدام الهواتف الذكية في العملية التعليمية، كلية العلوم التربوية، جامعة الشرق الأوسط.

١١- العمري. محمد عبد القادر، ٢٠١٣ درجة استخدام تطبيقات التعلم لدى طلبة الدراسات العليا في جامعة اليرموك ومعوقات استخدامها مجلة المنارة للبحوث والدراسات مجلد ٤٢ العدد الأول، الأردن.

١٢- عبد المطلب. سامح، سيد قنديل. علاء محمد، ٢٠١١، تخطيط ومراقبة الإنتاج في المؤسسات الصناعية والخدمية، دار الفكر للنشر، الأردن.

١٣- عبود. سالم محمد، محمد. فائزة عبد الكريم، ٢٠١١، استراتيجية التسويق الإلكتروني في نشاط التأمين في العراق، مجلة العلوم الاقتصادية الجامعة كلية بغداد، العدد ٢٧.

١٤-حديد.موفق، ٢٠٠٠، الإدارة العامة، دار الشروق، الأردن.

١٥- اللآمي. غسان قاسم، البياتي. أميرة شكر ولي، ٢٠٠٨، إدارة العمليات مرتكزات معرفية وكمية، الطبعة العربية، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، الأردن.

١٦- المحيسن. إبراهيم عبدالله،٢٠٠٣. التعليم الإلكتروني ترف أم ضرورة، ورقة عمل مقدمة إلى ندوة: مدرسة المستقبل، جامعة الملك سعود، المنعقدة في الفترة ١٦-١٧. ص ١

١٧- الموسى. عبد الله بن عبد العزيز، ٢٠٠٣، التعليم الإلكتروني مفهومه خصائصه فوائده عوائقه، ندوة مدرسة المستقبل، جامعة الملك سعود.

18- Al _ Karam A.M. Al_Ali & N.M, 2001, E- learning: the new breed of education. In Billeh , V. & Ezzat,A.(Eds.),Education development in the arab states. pp. 49.63.

19- chens, Y. Fan. & Kats, James E, 2009, Extending family to school life: colleg students use of the mobile phone. Human _computer studies, 67, 179.

20- Comerehero, m, 2005, e_learning concepts and techniques: what is e_learning institute for interactive technologies, blomsbrug university.

تخطيط معلمي اللغة العربية باستخدام تكنولوجيا التعليم والطرق التقليدية في بعض المدارس الخاصة في منطقة رام اللّه والبيرة

الباحثة رشا راجح محمد حمايل - فلسطين

ماجستير في التربية جامعة بيرزيت

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى المقارنة بين تخطيط معلمي اللغة العربية باستخدام التكنولوجيا وتخطيطهم باستخدام الطرق التقليدية، لمساعدة المعلمين والمشرفين على التعرف على الطرق المختلفة التي من الممكن اتباعها عند التخطيط لمادة اللغة العربية. وللإجابة عن سؤال الدراسة الرئيسي التالي: ما هي أوجه الاختلاف والتشابه بين التخطيط باستخدام التكنولوجيا والتخطيط حسب طرق التدريس التقليدية؟ استخدمت الباحثة الأسلوب الكيفي للإجابة عنه، حيث تم اختيار عدد من المدارس الخاصة في منطقة رام اللّه والبيرة، وتم إجراء مقابلات مع مجموعة من معلميها. وقد بينت نتائج الدراسة أن المعلمين الذين يستخدمون التكنولوجيا في التخطيط يختلفون عن المعلمين الذين يستخدمون الطرق التقليدية في أربعة محاور رئيسية، وهي التحضير المسبق، المصادر التي يعتمدون عليها في التخطيط، كيفية مراجعتهم للمعرفة السابقة والتقييم، ومسوغاتهم لاستخدام أو عدم استخدام التكنولوجيا في التخطيط. ويتشابهون في آرائهم وعلاقتهم حول المحتوى التعليمي، وكيفية مراعاتهم للفروق الفردية وخصائص المتعلمين في التخطيط. وخلصت الدراسة إلى مجموعة من التوصيات أهمها الاطلاع الدائم على الطرق الحديثة في التخطيط والأساليب التربوية والتعليمية المفيدة ومحاولة تبنيها واتباعها من قبل المعلمين، وضرورة إعطاء الحرية والمساحة الكافية للمعلم لمساعدته على التخطيط بما يتناسب مع الوسائل التكنولوجية الحديثة وعدم حصره بطريقة تخطيط إلزامية معينة من قبل الإدارة المدرسية.

Abstract

The study aimed to compare between Arabic teachers who plan using technology and other Arabic teachers who plan using traditional methods, to help teachers and supervisors identify the methods that used when planning the Arabic language lesson. To answer the following main study question: What are the differences and similarities between planning using Technology and planning according to traditional teaching methods? The researcher used the qualitative method to answer it, she chose a number of private schools in Ramallah and Al- Bireh, and interviewed a group of their teachers. The results of the study showed that the teachers who use technology in planning differ from the teachers who use Traditional methods in four main axes, they are pre-preparation, the sources they rely on for planning, and how they review previous knowledge and evaluation, and their reasons for using or not using technology in planning. In addition, they similar in their opinions about the educational content, and how they considerate individual differences and the properties of learners in planning. The study concluded with a set of recommendations, such as Permanente knowledge about modern methods in planning and useful educational methods and trying to adopt and follow them and the importance of giving the teacher freedom and space to help him to plan with modern technological methods.

Keywords: Sports psychological sciences, physical education, skill training, stress reduction, impulse control

الفصل الأول

المقدمة وإشكالية الدراسة

مقدمة

يعد التخطيط بصفته العامة سمة من سمات المجتمعات الحضارية والعصرية، ويعتمد نجاح أو فشل أي عمل بناءً على التخطيط المدروس الذي مر من خلاله. ويعتبر التخطيط من الحاجات الأساسية التي يمارسها الإنسان بعقله الذي حباه الله به، منذ القدم وعلى مر التاريخ، سواء أكان مدركاً لاستخدامه للتخطيط أم غير مدرك لذلك، ودعا إليه العلماء والمفكرون على مر التاريخ، أمثال ابن خلدون (أبو طاحون،٢٠١٠). كما وتنبع أهمية التخطيط من كونه أحد الاستراتيجيات التربوية الحديثة، والذي انبثق عن الإدارة الاستراتيجية التي تشمل كافة الميادين، الاقتصادية، والسياسية، والتربوية، والأكاديمية. (مهدي، حسن ٢٠١٩). ويكاد يكون التخطيط الأكاديمي والتربوي، والتخطيط للتدريس من أهم السبل التي ترقى بالفرد والمجتمع، وتؤدي إلى تحقيق الأهداف التربوية، على صعيد المؤسسات التعليمية والتربوية، وعلى صعيد المجتمع بشكل عام، والنهوض به لمواكبة الدول المتقدمة في كافة المجالات، فالتعليم هو أساس البناء والنهضة. وقد وضح العالم (أرثرستيلر ١٩٨٠) أن التخطيط هو منهج وأسلوب يهدف إلى حصر الموارد البشرية والمادية المتاحة، وتحديد الإجراءات التي سيتم من خلالها الاستفادة منها لتحقيق الأهداف المرجوة.

مشكلة الدراسة

يضمن تخطيط المعلم تحقيقه للأهداف الدراسية الموضوعة من قبله ومن مؤسسته ووزارة التعليم بأفضل السبل وأنجعها. ومن خلال خبرة الباحثة في الحقل التعليمي لمدة أربع سنوات في مدارس رام الله والبيرة الخاصة، فقد لاحظت وجود تفاوت في استخدام الوسائل الحديثة في التعليم، والأساليب التي تضمن أن يكون التعليم شيقاً للمعلم وطلبته، بدلاً من أن يكون مهمة شاقة على كليهما، وذلك بسبب عدم اطلاع أو معرفة معلمي اللغة العربية كيفية استخدام التكنولوجيا في تدريس منهاج اللغة العربية، وانطلاقاً من ذلك قررت الباحثة أن تقارن بين عمل المعلم الذي يستخدم الوسائل التعليمية والتكنولوجيا الحديثة في تدريسه، والخطوات التي يقوم بها من تحضير واستلهام للأفكار وتطويع للتكنولوجيا لتعينه على تحقيق أهدافه بأفضل السبل، وبين المعلم الذي اختار أن يأخذ من الطرق التقليدية القديمة في التعليم السبيل الأوحد في تحقيق أهدافه التربوية، وذلك لأن نجاح المؤسسة التعليمية أو فشلها في استخدام التكنولوجيا كطريقة أساسية من طرق التدريس، على مدى استجابة المعلمين واستخدامهم للطرق الحديثة والأساليب التكنولوجية في التدريس. (Fulton & others, 2004).

أهمية البحث

تكمن أهمية البحث في مساعدة معلمي المدارس على كيفية التخطيط وفق الطرق المواكبة للعصر الحاضر، حيث يظن معظم معلمي اللغة العربية بصعوبة استخدام التكنولوجيا في منهاج اللغة العربية، ففي هذا البحث سيتم عرض طريقة تخطيط معلمي اللغة العربية باستخدام التكنولوجيا، والتي تسهل على باقي المعلمين والمشرفين الذين يعملون على مساعدة باقي المعلمين في استخدام أفضل الطرق والوسائل لإيصال المعلومة وتحقيق الأهداف التربوية، وذلك من خلال الاطلاع على كيفية استخدام التكنولوجيا في تدريس مادة اللغة العربية، من خلال المقارنة بين تخطيط المعلمين الذين يستخدمون الأساليب التكنولوجية في التعليم، وبين المعلمين الذين يعتمدون على الأساليب التقليدية، ومن الممكن أن يعمل على توسيع مداركهم وتحفيزهم على الاتجاه صوب الطرق الحديثة، وتدعيم أساليبهم التعليمية بوسائل حديثة وتكنولوجية قدر الإمكان، للوصول إلى الأهداف التعليمية بأفضل السبل، ليس من باب المفاضلة بين الطريقتين، وإنما بهدف الاستفادة والإلمام بكافة الطرق الحديثة والتقليدية في تدريس مادة اللغة العربية. ويوضح الأدب التربوي على أن نجاح دمج المؤسسات التعليمية للتكنولوجيا في التعليم، يعتمد على مدى استخدام المعلمين وتوجههم نحو إدخال التكنولوجيا والوسائل الحديثة في التعليم. (Ajayi, 2009, Johnso, 2007).

أسئلة الدراسة

انبثق من مشكلة الدراسة سؤال الدراسة التالي:

ما هي أوجه الاختلاف والتشابه بين التخطيط باستخدام التكنولوجيا والتخطيط حسب طرق التدريس التقليدية؟

أهداف البحث

يهدف البحث إلى المقارنة بين تخطيط المعلمين الذين يستخدمون التكنولوجيا في أساليب التعليم الخاصة بهم، وبين المعلمين الذين يعتمدون على الطرق التقليدية في التعليم، ليس من باب المفاضلة بين الطريقتين، وإنما بهدف الاستفادة والإلمام بكافة الطرق الحديثة والتقليدية في تدريس مادة اللغة العربية.

محددات البحث

سيقتصر البحث على بعض المدارس الخاصة في منطقة رام الله والبيرة، في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠١٩-٢٠٢٠، وستقارن الباحثة بين التخطيط الذي يسبق العملية التعليمية لعدد من المعلمين والمعلمات لنفس المواضيع الدراسية، وستتشكل أداة البحث من الملاحظة والمقابلات. وواجهت الباحثة مجموعة من الصعوبات في تحقيق الدراسة قد تمثلت بالأوضاع المحلية التي تعيشها الباحثة بسبب تفشي وباء كورونا العالمي الذي جعل من عدد المشاركين في الدراسة محدود، واقتصار أداة الدراسة على المقابلة وليس المشاهدة والملاحظة التي كانت ستضيف بعداً آخر أكثر تحديداً للدراسة. كما أن الوضع الراهن قد أدى دون القدرة على مشاهدة التخطيط الكتابي للمعلمين والمعلمات وذلك بسبب عدم امتلاكهم له تبعاً للأوضاع الراهنة.

الفصل الثاني
الإطار النظري والدراسات السابقة

يقوم الإطار النظري للدراسة على نموذج الحشوة (٢٠٠٥) لمعرفة المحتوى، حيث سيتم بناء الأداة وأسئلة المقابلة بحيث تشتمل على العناصر التي ذكرها الحشوة في نموذجه، كما سيتم تحليل البيانات وإجابات المشاركين بناءً عليها.

الإطار النظري

معرفة المعلم بالمحتوى التعليمي وإلمامه بالعناصر الثمانية للمحتوى هي من أسباب نجاح التخطيط الذي يقومون به سواء بشكل يومي أسبوعي فصلي أو سنوي. وستركز هذه الدراسة على كيفية قيام المعلمين بالتخطيط للحصة الدراسية، وإيجاد الفروقات بين طرق تخطيطهم سواء باستخدام التكنولوجيا والوسائل الحديثة في التعليم، أو باستخدام الأساليب التقليدية. تقوم عملية تحقيق الأهداف التعليمية على عدة عوامل يجب العمل على إعداد المعلمين وتهيئتهم ليكونوا قادرين على إنجازها وتحقيقها. حيث بين الحشوة (٢٠١٩) في دراسته أن مرحلة التخطيط للتعليم وتأهيل المعلمين لينجزوه بأفضل السبل، تتم من خلال تعليم المعلمين الطلبة في مساقات التأهيل التربوي كيفية التخطيط والإعداد له، ليس بطريقة خطية فحسب وإنما من خلال استخدام المعرفة التربوية المرتبطة بالمحتوى في التخطيط، كما وضح أن ذلك يتم من خلال النظر لعملية التخطيط كعملية تفاعلية وتكاملية يكون الهدف منها العمل على تطوير النشاطات التعليمية بكافة جوانبها.

الدراسات السابقة

هدفت الدراسة الحالية إلى المقارنة بين تخطيط المعلمين الذين يستخدمون التكنولوجيا في أساليب التعليم الخاصة بهم، وبين المعلمين الذين يعتمدون على الطرق التقليدية في التعليم. يعد البناء على الدراسات السابقة بعد قراءتها بأبعاد نقدية ورؤية الخلاصة التي توصل إليها الباحثون، وأهم توصياتهم، من الخطوات الرئيسة في أي بحث يسعى باحثه إلى إغناء العلم وتطويره. ومن هنا قامت الباحثة بالاطلاع على الأدب السابق وأهم الدراسات وأحدثها والتي ناقشت موضوع التكنولوجيا والتخطيط، وتم تقسيمها إلى ثلاثة محاور رئيسية، وهي: التخطيط لعملية التعليم، معوقات استخدام التكنولوجيا، ومدى استخدام المعلمين للتكنولوجيا في التخطيط.

التخطيط لعملية التعليم

وضح ينجر (Yinger,1980) أهمية عملية التخطيط في نجاح سير الفصول الدراسية وتحقيق الأهداف التربوية، وبين أن التخطيط بأنواعه الأسبوعي واليومي مهم لعدة أسباب، منها: تنوع المواد التعليمية المتاحة، والتركيز على تحقيق الأهداف التربوية المختلفة، ورفع كفاءة الطالب وانتاجيته. بين كل من مهدي وحسن (٢٠١٩) أن التخطيط من الأدوات الاستراتيجية الحديثة التي يجب أن تشتمل على كافة الميادين وبمستوياتها المختلفة ومن بينها الأكاديمية والتربوية، وقد عملوا على استعراض أبرز المفاهيم التي تشير إلى مفهوم التخطيط في التدريس، ووضحوا أن من المبادئ الأساسية للتخطيط هي الواقعية والاستمرارية والاختيار بين البدائل، وصنفوا المعرفة المنظمة في المحتوى حسب نتاجات المعرفة المختلفة، والتي تقوم على الاتجاهات والقيم، المهارات، الفرضيات والنظريات، المبادئ والتعميمات، المفاهيم، والحقائق والبيانات. أما في دراسة خليفة (٢٠١٨) فقد وضح في دراسته القائمة على تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين لتدريس منهج اللغة العربية، وضح فيها أهمية تطوير المناهج والخطط الدراسية كمطلب أساسي يجب العمل على تطويره والاهتمام به، وضرورة حضارية لمواكبة ركب الدول المتقدمة على كافة الأصعدة والتي من أهمها التعليم. كما بين الحيلة (٢٠٠٢) أن من خلال التخطيط الدرسي المنظم، يتغلب المعلم على المشاكل التي يمكن أن تواجهه في الغرفة الصفية من التعثر والارتباك وتعرض الطالب للملل وقلة التركيز، كما بين الخطوات التي يجب أن يقوم بها المعلم لإعداد خطته الدرسية، والعناصر التي يجب أن تشتمل عليها، عنوان الدرس والموضوع، تحديد الأهداف السلوكية، تحديد متطلبات الدرس السابقة، واختيار وتحديد الاستراتيجيات والخبرات التعليمية، وما يستخدم من موارد وأدوات. (مرفق ١ لخطة درس حسب نموذج الحيلة).

معوقات استخدام التكنولوجيا

بين كل من نوري ومهدي (٢٠١٩) أن من أهم المعوقات التي تقلل من استخدام التكنولوجيا في التعليم من خلال بحث كمي أعدوا الاستبانة كأداة له. وكانت من نتائج هذا البحث أن من المعوقات التي تقلل استخدام التكنولوجيا عدم توفر القيادات التربوية المؤهلة لاستخدام التكنولوجيا الحديثة في التعليم، وأعداد الطلبة الكبيرة داخل الصف الواحد التي تعيق من استخدامها، وقلة الدعم المادي والفني المقدم غي المدارس، والذي يتمثل بارتفاع أسعار الأجهزة الإلكترونية، وضعف البنية التحتية. وقد جاءت دراسة أميرة حسن (٢٠١٧) معرفة للصعوبات التي تواجه التخطيط باستخدام التكنولوجيا، ومن هذه المعوقات والصعوبات معوقات تنظيمية مثل عدم وجود قواعد بيانات ومعلومات حديثة، ومعوقات مادية وبشرية مثل عدم وجود تخطيط مالي مناسب لمثل هذه المشاريع، أو توفر كوادر تعليمية مؤهلة ومتخصصة في التخطيط باستخدام التكنولوجيا، وتوصلت الباحثة إلى هذه النتائج من خلال دراسة وصفية مسحية استخدمت فيها الاستبانة كأداة للدراسة.

مدى استخدام المعلمين للتكنولوجيا في التعليم

وضح جون (John, 2006) أن الوسيلة تؤدي إلى الهدف، ومن هنا نرى أهمية اختيار المعلمين لأساليبهم ووسائلهم في إيصال المعلومة للطلبة سواء باستخدام التكنولوجيا أو الطرق التقليدية. كما بينت دراسة فاخرجي (٢٠١٩)، والتي يهدف الباحث من خلالها إلى التأكيد على أهمية استخدام التكنولوجيا في التعليم، وذلك من خلال تقديم استبانة للمدرسين والمعلمين، لدراسة مدى تأثير استخدام التكنولوجيا على زيادة المعرفة لدى الطلاب. وخلصت الدراسة إلى أن درجة معرفة الطلاب للمحتوى العلمي

واستيعابهم له ودرجة تركيزهم تزداد وتتحسن عند استخدام التكنولوجيا، وإلى أنه درجة استخدام الطلبة والمعلمين للتكنولوجيا قد تتحسن إذا تم إلحاقهم بعدد أكبر من ورشات العمل والدورات المتخصصة في ذلك. وبينت دراسة عبد الفتاح والوريكات (٢٠١٨) أن درجة استخدام معلمي اللغة العربية للتكنولوجيا جاءت متوسطة، وذلك بسبب العبء التدريسي العالي الذي يتحمله المعلم والتي تحول دون أن يقوم المعلمون بتلك التطبيقات، وطول المنهاج حيث لا يستطيع المعلم التوفيق بين المنهاج الطويل وقلة الحصص لاستخدام التكنولوجيا، وعدم كفاية الدورات التأهيلية للمعلمين، وقلة الموارد المادية. حيث استخدموا في هذه الدراسة الاستبانة كأداة للدراسة، والتي اعتمدت على الجنس والمؤهل العلمي والخبرة لقياس درجة استخدام التكنولوجيا من قبل معلمي اللغة العربية.

الفصل الثالث: الإجراءات والدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى المقارنة بين تخطيط المعلمين الذين يستخدمون التكنولوجيا في أساليب التعليم الخاصة بهم، وبين المعلمين الذين يعتمدون على الطرق التقليدية في التعليم. وذلك للعمل على نشر أساليب التعليم الحديثة بين المعلمين، لما له من أثر واضح على الطلبة وتحصيلهم العلمي بشكل إيجابي (دليل)، ولأنه يسهم في المساعدة على مواكبة التطور العلمي والأمم المتطورة في كافة المجالات. فالتعليم هو كلمة السر الذي يسهم في تقدم الأمم وتحضرها أو تراجعها.

منهجية الدراسة: تعتبر هذه الدراسة من الدراسات التي ستتبع المنهج الكيفي؛ لمناسبة هذا المنهج فحوى الدراسة والمشكلة التي يعالجها. وستستخدم الباحثة المقابلات كأداة للبحث.

المشاركون في الدراسة: سيشارك في هذه الدراسة معلمون لمادة اللغة العربية في المدارس الخاصة لمنطقة رام الله والبيرة، ويبلغ عددهم عشرة معلمين ومعلمات، تتراوح مؤهلاتهم العلمية بين الدبلوم إلى الماجستير في حقول ذات علاقة بموضوع البحث، أما سنوات الخبرة لديهم فهي بين الثلاث سنوات وثلاث عشرة سنة.

أدوات الدراسة: ستقوم الباحثة باختيار المقابلات كأداة للدراسة، وتم اختيار هذه الأداة لأنها تعطي معلومات مباشرة من المشاركين ذوي خبرة يمكن الاستفادة من إجاباتهم في حل الإجابة عن الأسئلة البحثية للدراسة، وإعطاء توصيات بما يتناسب مع تحسين عملية التخطيط حسب الوسائل الحديثة، وإدخال الوسائل التكنولوجية في عملية التخطيط والتنفيذ.

إجراءات الدراسة: أخذ الموافقة والإذن من مدراء المدارس بالمشاركة في الدراسة. والتنسيق مع مدراء المدارس لعمل المقابلات مع معلمي المدارس، وإجراء الملاحظة. وإجراء المقابلات الشفوية وأخذ الإذن بتسجيلها.

صدق الأداة: سيتم فحص صدق المقابلة من خلال عرض أسئلة المقابلة على مدرس المساق، وعلى إداريين محكمين وأجراء التعديلات على أسئلة المقابلة بناء على توجيهاتهم، مع العلم أن الأسئلة أخذت بعد النظر إلى دراسات سابقة، مثل دراسة (أبو رزق، ٢٠١٢).

الفصل الرابع: النتائج

تم التوصل إلى نتائج سؤال الدراسة الرئيسي: «ما الفرق في التخطيط بين المعلمين الذين يستخدمون التكنولوجيا في التخطيط، والمعلمين الذين يستخدمون الطرق التقليدية؟»

من خلال عرض أسئلة المقابلة وتحليلها باستخدام الأسلوب الكيفي، تم التوصل إلى النتائج التالية عند مقارنة إجابات المعلمين الذين يستخدمون التكنولوجيا في التخطيط، والمعلمين الذين يستخدمون الطرق التقليدية، كما هو موضح في الجدول التالي:

المحور العام	المعلمون الذين يستخدمون التكنولوجيا في التخطيط (٦ مشاركين)	المعلمون الذين يستخدمون الطرق التقليدية (٤ مشاركين)
التحضير المسبق	يبدؤون بالتصفح العام للمحتوى والتفكير بالوسائل الأنسب لاستخدامها حسب المحتوى والأهداف، ثم يقومون بإعداد تحضير كتابي خاص بهم، والبدء بإعداد وتجهيز المواد إلكترونياً إما على شكل عرض الشرائح أو الفيديوهات أو استخدام الوسائل التكنولوجية. فوضحت إحدى المعلمات أنها: «بشوف الدرس وعنوانه عن ايش. مثلا الفعل المضارع وبشوف الأهداف وحسب الصف فبراجعهم بالسابق وبتكملي. «أما المعلمة الأخرى فأضافت بتفحص المنهاج وبشوف المنهاج وبحدد الأهداف وبشوف مستويات الطلاب. وبخطط بناء على مستوياتهم».	فمن الأشياء المشتركة لديهم قلة التفكير المسبق بما سيتم عرضه في الحصة، وعدم وجود تحضير كتابي على دفتر خاص بهم، إذ يعتمدون على ما يمتلكونه من خبرات سابقة، حيث وضحت إحدى المعلمات قائلة: «بقوم بالاطلاع على المادة وعنوان الدرس وبتعرف على طبيعته».
المصادر التي يعتمدون عليها في التخطيط	تعدد المصادر التي يعتمدون عليها عند التحضير المسبق، ويعتمدون على الفيديوهات التعليمية ومواقع الإنترنت في التحضير لحصصهم وعلى معارفهم السابقة. حيث قالت المشاركة الثانية: «أكثر اشي بحضر من الإنترنت وحصص اليوتيوب والخبرات السابقة الي عندي»	اعتمدوا في مصادرهم على أفكارهم الخاصة بالإضافة إلى أمثلة الكتاب وأمهات الكتب في النحو والصرف. وقل اعتمادهم على المصادر الإلكترونية حتى ورفضهم لها. حيث وضحت المشاركة الرابعة بقولها: «بحث ارجع كتير لأمهات الكتب في النحو والبلاغة. وانا ضد المواقع الإلكترونية».
كيفية مراجعتهم للمعرفة السابقة والتقييم	يعتمدون في الغالب على تحضير الطلبة لعروض البوربوينت أو عرض فيديو تعليمي عن المعرفة السابقة أو من خلال استخدام التعليم المعكوس والألعاب الإلكترونية. حيث وضحت احدى المعلمات قائلة: «التعليم المعكوس بساعدني كثير في توفير الوقت في الحصة، فبقوم بإرسال فيديو تعليمي عن معرفة سابقة براجعهم فيه، وبطلب من طالب يجهز عرض عنه ويناقش زملاؤه فيه». واستخدموا هذه الوسائل المتنوعة للتقييم المستمر دون إغفال جانب الوسائل التقليدية.	يعتمدون على كتابة الأمثلة على اللوح وإجابة الطلبة عنها من خلال طرح الأسئلة المباشرة، كطريقة لعمل مراجعة للمعرفة السابقة وأوراق العمل، حيث وضحت إحدى المعلمات قائلة: «بكتب ببداية الحصة مجموعة من الأسئلة على اللوح أو من خلال ورقة عمل وإذا كان عندهم صعوبة ممكن أعطي حصة كاملة في شرح المعرفة السابقة».
علاقتهم بالمحتوى الكتابي	أجمع المعلمون أن المحتوى التعليمي بحاجة إلى تعديلات جوهرية تسهم في جعل المحتوى مناسب لفروقات الطلبة المختلفة ويساعدهم على الإبداع، ويساعد المعلمين على تقديم المعلومات للطلبة في أفضل قالب لها. حيث قالت إحدى المعلمات التي تستخدم التكنولوجيا: في خلل كبير فش ترابط بين الدروس ولا بين الصفوف. «أما المعلمة الأخرى التي لا تستخدم التكنولوجيا: "المحتوى بقيمو عقيم وما بوسع مدارك الطالب ولا بفيدو بحياته العملية. وفي فجوات كثيرة بين الأمثلة والاسئلة».	
كيفية مراعاتهم للفروق الفردية وخصائص المتعلمين في التخطيط	أجمع المعلمون أنهم يستخدمون أسلوب التعلم التعاوني ومن خلال المجموعات غير المتجانسة، وتعلم الأقران، وأوراق العمل متعددة المستويات. حيث وضحت معلمة أنها: "يجب مراعاة الفروق الفردية، فلما اخطط لحصة ورقة عمل بكون مخططة أسئلة لثلاث مستويات، أو من خلال المجموعات غير المتجانسة". أما المعلمة الأخرى فقالت: «بوخد بعين الاعتبار موضوع المجموعات غير المتجانسة، وأني أصمم أوراق العمل والامتحانات بحيث أنها تناسب المستويات المختلفة للطلبة».	

مسوغاتهم لاستخدام أو عدم استخدام التكنولوجيا	أن هذه الطرق والوسائل تساعد على دفع الملل وتزيد من انتباه الطلبة وتساعد الطلبة على التعلم والابتكار والابداع، كما أنها تسهم في حب الطلبة للعلم والتعلم وتنمي جوانب التشويق والمتعة أثناء التعلم، فيتحول التعليم من عبء يقع على عاتق المعلم والطالب إلى متعة تؤدي إلى تحقق الأهداف بأفضل الطرق.	ضعف البنية التحتية في مدراسهم، وارتفاع تكلفة هذه الأجهزة المسؤولية في حال أصابها أي خلل، كما أن بعض المعلمين لا يتمتعون بالكفاءة والتدريب اللازم حتى يتمكنوا من تشغيل هذه الأجهزة واستخدامها بالطريقة المناسبة. وبعض الإدارات لا تدعم المعلمين من خلال توفير لأجهزة المناسبة أو البرامج التدريبية التي تعينهم على استخدامها، أو حتى تقديم الحافز المعنوي بتحفيزهم وتمييزهم عن أقرانهم كمحاولة منها لتشجيعهم على استخدام التكنولوجيا في التعليم. علقت إحدى المعلمات قائلة: «أن مادة اللغة العربية وخاصة القواعد يصعب فيها استخدام التكنولوجيا أو الوسائل الحديثة في التعليم، وأن عملية استخدام الحاسوب داخل الغرفة الصفية وجهاز العرض وتحضيرهما قد يحتاج إلى كثير من الوقت والجهد والتي قد تضيع الحصة الدراسية وتحول دون القدرة على تغطية المادة حسب الوقت المتاح أو تحقق الأهداف المرجوة».

ويتضح من الجدول السابق أن المعلمين الذين يستخدمون التكنولوجيا في التخطيط يختلفون عن المعلمين الذين يستخدمون الطرق التقليدية في أربعة محاور رئيسية، وهي التحضير المسبق، المصادر التي يعتمدون عليها في التخطيط، كيفية مراجعتهم للمعرفة السابقة والتقييم، ومسوغاتهم لاستخدام أو عدم استخدام التكنولوجيا في التخطيط. ويتشابهون في آرائهم وعلاقتهم حول المحتوى التعليمي، وكيفية مراعاتهم للفروق الفردية وخصائص المتعلمين في التخطيط.

الفصل الخامس: مناقشة النتائج والتوصيات

هدفت الدراسة إلى الإجابة عن السؤال الرئيسي التالي: ما هي أوجه الاختلاف والتشابه بين التخطيط باستخدام التكنولوجيا والتخطيط حسب طرق التدريس التقليدية؟ وتم اختيار المقابلة مع معلمي اللغة العربية كأداة للدراسة للإجابة عن السؤال البحثي، ثم تم تحليل الإجابات من خلال الترميز والتشفير والوصول إلى الأنماط الفرعية والعامة للوصول إلى نتائج الدراسة.

مناقشة النتائج

أولاً: التحضير المسبق: بيّنت النتائج أن معلمي اللغة العربية الذين يستخدمون التكنولوجيا في التخطيط يبدؤون عملية التخطيط بالاطلاع على المحتوى ثم تحديد الأهداف، والبدء بالتخطيط الكتابي. واتفقت هذه النتائج مع نتائج دراسة (Brown,1988)، والتي بيّنت أن المعلمين يبدؤون عملية التخطيط بالاطلاع والتعرف على المحتوى التعليمي ثم الانتقال إلى الأهداف وتحديدها. بينما يقوم معلمو اللغة العربية الذين يستخدمون الطرق التقليدية في

التخطيط بعملية أقل دقة وتنظيم بحيث يكتفون بالاطلاع على موضوع الدرس والاعتماد على أمثلة الكتاب ومعارفهم السابقة في التخطيط لعرض المادة، وتدوين ملاحظات عامة على الكتاب دون وجود تخطيط كتابي منظم.

ثانياً: المصادر التي يعتمدون عليها في التخطيط: بيّنت النتائج أن المعلمين الذين يستخدمون التكنولوجيا في التعليم يتميزون بتعدد المصادر التي يعتمدون عليها كمصادر في التخطيط، مثل الشبكة العنكبوتية والفيديوهات التعليمية، بينما يعتمد المعلمون الذين يتبعون الطرق التقليدية اعتمدوا في مصادرهم على أفكارهم الخاصة بالإضافة إلى أمثلة الكتاب وأمهات الكتب في النحو والصرف. وكان التشابه بينهم في الاعتماد على معارفهم الخاصة عند الحاجة.

ثالثاً: كيفية مراجعتهم للمعرفة السابقة والتقييم: وتوضح النتائج أن المعلمون الذين يستخدمون التكنولوجيا في التعليم، يعملون على مراجعة المعرفة السابقة من خلال التعليم المعكوس، أو عرض الفيديوهات التعليمية، أو تكليف الطلبة بإعداد العروض الإلكترونية عن المعارف السابقة. في حين يعتمد المعلمون الذين يتبعون الطرق التقليدية على كتابة الأمثلة على اللوح وإجابة الطلبة عنها من خلال طرح الأسئلة المباشرة، كطريقة لعمل مراجعة للمعرفة السابقة وأوراق العمل.

رابعاً: علاقتهم بالمحتوى الكتابي: أجمع المعلمون أن المحتوى التعليمي بحاجة إلى تعديلات جوهرية تسهم في جعل المحتوى مناسب لفروقات الطلبة المختلفة ويساعدهم على الإبداع، ويساعد المعلمين على تقديم المعلومات للطلبة في أفضل قالب لها.

خامساً: كيفية مراعاتهم للفروق الفردية وخصائص المتعلمين في التخطيط: أجمع المعلمون أنهم يستخدمون أسلوب التعلم التعاوني ومن خلال المجموعات غير المتجانسة، وتعلم الأقران، وأوراق العمل متعددة المستويات.

سادساً: مسوغاتهم لاستخدام أو عدم استخدام التكنولوجيا: أن هذه الطرق والوسائل تساعد على دفع الملل وتزيد من انتباه الطلبة وتساعد الطلبة على لتعلم والابتكار والابداع، كما أنها تسهم في حب الطلبة للعلم والتعلم وتنمي جوانب التشويق والمتعة أثناء التعلم، فيتحول التعليم من عبء يقع على عاتق المعلم والطالب إلى متعة تؤدي إلى تحقق الأهداف بأفضل الطرق.

سابعاً: تأثير الإطار النظري والأداة على النتائج: تم تحليل النتائج تبعاً للعناصر السبعة التي عرضها الحشوة (٢٠٠٥) في دراسته، حيث تم استنباط النتائج بناء على هذه العناصر ودمجها معاً، أو حذف بعضها والتي لم يتم التطرق لها في إجابات المشاركين، حيث عرض نموذج الحشوة (٢٠٠٥) سبعة عناصر رئيسة تحدد مدى إلمام المعلم بالمحتوى، وهي الأهداف، والمحتوى، والمنهاج وإغناءه، التقييم، المصادر، السياق، وخصائص الطلبة. أما المحاور الرئيسة التي تم عرض النتائج من خلالها هي التحضير المسبق، المصادر التي يعتمدون عليها في التخطيط، كيفية مراجعتهم للمعرفة السابقة، علاقتهم ورأيهم بالمحتوى الكتابي، كيفية مراعاتهم للفروق الفردية وخصائص المتعلمين في التخطيط، وأخيراً مسوغاتهم لاستخدام أو عدم استخدام التكنولوجيا. تم التوصل إلى هذه المحاور بعد تحليل إجابات المشاركين على أسئلة المقابلة التي بنيت على هذه العناصر، ونلاحظ هنا أنه تم دمج بعض هذه العناصر حيث ذابت في شرح النتيجة وليس عنوانها، وبعضها لم يتم ذكرها من قبل المشاركين كالسياق، والبعض الآخر تم إدراجه كمحور لتكرار تداوله بين المشاركين، مع أنه لم يتم ذكره في النموذج ولا في أسئلة المقابلة مثل محور مسوغاتهم لاستخدام أو عدم استخدام التكنولوجيا.

ثامناً: علاقة النتائج بالدراسات السابقة: اتفقت النتائج التي تم التوصل إليها من خلال جمع البيانات عن طريق أداة الدراسة والتي قامت على المقابلات مع دراسة سعادة (٢٠١٨) والتي خلصت نتائجها إلى أهمية تدريب المعلمين على الوسائل التكنولوجية الحديثة، ودراسة خليفة (٢٠١٨) التي وضحت ضرورة تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين لتدريس منهج اللغة العربية وضرورة العمل على تطوير المنهاج وطرائق تدريسه لتحقيق الأهداف الدراسية على مستويات عالية. كما اتفقت مع دراسة براون (Brown,1988) والتي وضحت أن المعلمون يبدؤون بالمحتوى لا الأهداف عند البدء بعملية التخطيط.

تاسعاً: ملاحظات الباحثة: ولاحظت الباحثة أن المعلمين الحاصلين على دبلوم تأهيل تربوي أو ماجستير في التربية، هم الأكثر قابلية ومرونة في استخدام التكنولوجيا والوسائل الحديثة، كما لفت انتباهها أن المعلمين ذوي سنوات الخبرة الطويلة هم الأقل استخداماً للتكنولوجيا والوسائل الحديثة في التدريس والأكثر تمسكاً في الطرق التقليدية في التخطيط والتدريس، والأكثر كذلك اعتمادا على مهاراتهم التلقينية في التدريس عوضاً عن أي من الوسائل التعليمية الأخرى، ولا يمكن تعميم هذه النتيجة لقلة المشاركين في البحث.

عاشراً: المحددات التي أثرت على نتائج الدراسة: أما محددات الدراسة فقد تمثلت بالأوضاع المحلية الصعبة التي تعيشها الباحثة بسبب تفشي وباء كورونا العالمي الذي جعل من عدد المشاركين في الدراسة محدود، واقتصار أداة الدراسة على المقابلة وليس المشاهدة والملاحظة التي كانت ستضيف بعداً آخر أكثر تحديداً للدراسة. كما أن الوضع الراهن قد حال دون القدرة على مشاهدة التخطيط الكتابي للمعلمين والمعلمات وذلك بسبب عدم امتلاكهم له تبعاً للأوضاع الراهنة. كما أن عنصر الوقت يلعب الدور الأبرز في بلورة النتائج وحسن صياغتها، من بعد التشبع بالبيانات والحصول عليها من مصادر مختلفة.

التوصيات

تم تقسيم التوصيات التي خلص إليها البحث إلى ثلاثة أقسام رئيسة، وهي توصيات للمعلمين، وتوصيات للإدارات المدرسية، وتوصيات لوزارة التربية والتعليم.

أولاً: التوصيات للمعلمين

١. الاهتمام بمرحلة التخطيط والاعداد لها لضمان تحقيق الأهداف التربوية.
٢. الاطلاع الدائم على الطرق الحديثة في التخطيط والأساليب التربوية والتعليمية المفيدة ومحاولة تبنيها واتباعها.

ثانياً: توصيات للإدارات المدرسية

١. ضرورة توفير دورات تدريبية للمعلمين حول كيفية استخدام التكنولوجيا في التعليم.
٢. إعطاء الحرية والمساحة الكافية للمعلم لمساعدته على التخطيط بما يتناسب مع الوسائل التكنولوجية الحديثة وعدم حصره بطريقة تخطيط إلزامية معينة.

ثالثاً: توصيات لوزارة التربية والتعليم

١. تطوير المناهج بما يتناسب مع إمكانية استخدام الوسائل التكنولوجية الحديثة.
٢. العمل على زيادة الوعي حول أهمية مواكبة الطرق الحديثة في التعليم وإدخالها على مدارسنا.
٣. تبني استراتيجية جديدة تعمل على تعزيز اكتساب المعلم للمهارات التربوية المختلفة ومن أهمها التخطيط بأنواعه.

المراجع العربية

- أبو رزق، ابتهال. (٢٠١٢). أثر استخدام تكنولوجيا السبورة التفاعلية في إكساب الطلبة المعلمين مهارة التخطيط لتدريس مادة اللغة العربية واتجاهاتهم نحوها كأداة تعليمية. المجلة الدولية للأبحاث التربوية. جامعة الإمارات العربية المتحدة. (٣٢)، ١٥٤-١٨٣.
- أبو طاحون، أمل لطفي. (٢٠١٠). التخطيط التربوي واعتباراته الاجتماعية والاقتصادية، دار اليازوري، ط١، عمان، الأردن،
- الحيلة، محمد محمود. (٢٠٠٢). مهارات التدريس الصفي. دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط ٤، عمان، الأردن.
- خليفة، حمادة خليفة. (٢٠١٩). الاحتياجات التدريبية اللازمة لتدريس منهج اللغة العربية المطور بالمرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر المعلمين. المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية.٢ (٢).
- الزايدي، ضيف الله بن عواض. (٢٠١٩). معوقات استخدام المنهج الكيفي في بحوث الإدارة والقيادة التربوية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية. المجلة الدولية التربوية المتخصصة. ٨(٤). ص ٨٧-٩٧.
- سعادة، فايزة أحمد. (٢٠١٨). الاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة العربية ومعلماتها للمرحلة الثانوية في مديرية تربية لواء الجامعة. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية.٢٧(١). ص٤١٨-٤٤٣.
- الشمري، نبيل كاظم ومزبان، رغد عبد الكريم. (٢٠١٩). مشكلات استخدام تكنولوجيا المعلومات في التدريس الجامعي من وجهة نظر التدريسيين في كلية التربية للعلوم الإنسانية في جامعة البصرة. مجلة أبحاث البصرة للعلوم الإنسانية.٤٤(٢). ص٢٢٠-٢٤١.
- عبد الفتاح، محمد زين العابدين والوريكات، جمال مفضي. (٢٠١٨). درجة ممارسة معلمي اللغة العربية لتطبيقات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في المدارس الثانوية الحكومية بمحافظة الزرقاء. مجلة العلوم التربوية. ١(٢).
- العبد كريم، راشد حسين (٢٠١١). النظرية البنائية الاجتماعية وتطبيقاتها التدريسية في المنهج. مركز بحوث كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، السعودية.
- مهدي، حسين، وحسن، فارس. (٢٠١٩). التخطيط وأهميته في المناهج وطرق التدريس. مجلة كلية التربية الاساسية للعلوم التربوية والإنسانية. جامعة بابل. (٤٤)، ٧٩٥-٨١٧.
- نوري، زينب عودي ومهدي، ضياء صالح. (٢٠١٩). معوقات استخدام التكنولوجيا الحديثة في التعليم الثانوي من وجهة نظر المدرسين. المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية. ١(٨). ص١٢٧-١٤٤.

المراجع الأجنبية

- Ajayi.L. (2009).An Exploration of pre-service teachers' perceptions of learning to teach while using asynchronous discussion board. Educational Technology &society. 12(2), 86-100.
- Brown, D. S. (1988). Twelve middle-school teachers' planning. The Elementary School Journal, 89(1), 69-87. Retrieved from
- https://ritaj.birzeit.edu/bzu-msgs/attach/1158645/Twelve+Middle-School+Teachers%27+Planning+1988.pdf
- Clarke, V. and Braun, V. (2013).Teaching thematic analysis: Over-coming challenges and developing strategies for effective learning. The Psychologist, 26 (2). pp. 120-123.
- Fakhergi, Wail Zain. (2019). Teachers Use of Technology in Science Supports Students Knowledge. Journal of Research in Curriculum.5 (1).
- Fulton, P. & Ottenbreit -Leftwitch, G. (2004). Teacher Education and Technology: Planning Guide. U.S. Department of Education. Retrieved. http://www.learning.org/pdfs/tech/guide.pdf.
- Hasan, Amira Mohammad. (2017). Obstacles Facing Strategic Planning in Technical Education from the Viewpoint of Officials of Technical Education. International Interdisciplinary Journal of Education.6 (12), 112-126.
- John, P. D. (2006). Lesson planning and the student teacher: re□thinking the dominant model. Journal of Curriculum Studies, 38(4), 483-498. Retrieved from: https://ritaj.birzeit.

edu/bzu-msgs/attach/1158646/Lesson+planning+and+the+student+teacher+re+thinking+the+dominant+model+2007.pdf
- Johnson, H. (2007). Dialogue &the construction of knowledge in E-learning. European Journal of open & Distance learning. (28)
- Mosad, Amira Reda. (2019). Recent trends of Education Technology for Egypt 2018. Journal of Research in Curriculum. 5 (2).187-204.
- Vygotsky, L. (1987). Mind in society. London: Harvard University Press.
- Yinger, R. J. (1980). A study of teacher planning. The elementary school journal, 80 (3), 107-127. Retrieved from (https://www.journals.uchicago.edu/doi/abs/10.1086/461181?journalCode=esj).

مـن أجـل بيـداغـوجيـا الإبـداع

(أساليب الكشف عن الموهوبين والمتفوقين وبرامج رعايتهم)

د. زهير ابعيزة - المغرب

كلية علوم التربية في المغرب

Abstract

Educational systems around the world ask to make a fundamental change at the level of curricula and educational programs, also in evaluation and teaching methods, to keep pace with changes the development of education in general must be growing rapidly evolving technological advances call for a reappraisal of educational goals and priorities and qualitative improvements to educational outputs that take account of development needs. The overall objective is acquiring vast knowledge in different areas of life, to achieve these goals educational policy based on pedagogy of creativity and theories of education sciences must be adopted. Besides concentrating on raising awareness of various needs of students.

Key words: The educational system, the needs of the learner, Teaching methods, Competencies.

الملخص

أصبحت الأنظمة التربوية اليوم، أكثر من أي أوقت مضى، مطالبة بإحداث تغييرات جوهرية على مستوى البرامج والمناهج التعليمية، وطرائق التدريس، وأساليب التقويم، حتى يتسنى لها مواكبة ومسايرة التغيرات المتسارعة التي يشهدها العالم في ظل التطور التكنولوجي وثورة المعلومات، وإعداد جيل قادر على اكتساب المعرفة وتوظيفها في مختلف مناحي الحياة. ولبلوغ هذه الغايات وجب اعتماد سياسة تعليمية تستمد أطرها ومرجعياتها من بيداغوجيا الإبداع، ونظريات علوم التربية، فضلا عن الوعي بتطلعات وحاجات المتعلمين المعرفية والوجدانية والنفسية والاجتماعية.

الكلمات المفاتيحية: النظام التربوي، حاجات المتعلم، طرائق التدريس، الكفايات.

المقدمة

تقتضي الإصلاحات التربوية أن تتغير وظيفة المدرسة من مدرسة التلقين والتلمذة السلبية، وبيداغوجيا الشحن والتخزين والاستظهار، إلى مدرسة متجددة، قائمة على الابتكار والإبداع، نشيطة، مفعمة بالحياة، ومنفتحة على الذات والمحيط القريب والبعيد.

ومن أجل تحقيق هذا الرهان، تكمن مهمة الفاعل التربوي في البحث عن أنجع الأساليب للكشف عن الموهوبين، وإعداد برامج رعايتهم، بناء على الوعي بحاجاتهم واهتماماتهم وميولهم النفسية والوجدانية والمعرفية والحس حركية، بغية إنماء ملكاتهم النقدية والإبداعية، وجعلهم أكثر استعدادا للتكيف مع ظروف الحياة المعاصرة المحيطة بهم.

ولا ريب أن الكشف عن الموهوبين والمتفوقين، وتحديد مدخلاتهم السلوكية، يعد اللبنة الأساسية لإنجاح أي مشروع تربوي يتطلب رعايتهم وإطلاق العنان لمواهبهم الخلاقة، واستثمار طاقاتهم المتوقدة، وتفجير ينابيع الإبداع والأصالة لديهم، بيد أن هذا النجاح يبقى رهينا بتوافر جملة من الشروط لعل أهمها دقة ونجاعة استراتيجيات الكشف، ثم جودة البرامج المعتمدة.

الإطار الإشكالي للدراسة

إشكالية الدراسة

تواجه الأنظمة التعليمية جملة من الصعوبات تحول دون تنمية قدرات ومهارات المتعلمين، وجعلهم قادرين على الخلق والإبداع والابتكار، والتكيف مع التغيرات المتسارعة التي يشهدها عصرنا الحالي، والتعامل بمرونة وطلاقة مع مختلف التحديات التي تعترضه. ومن هذا المنطلق نحاول من خلال هذه الدراسة الإجابة عن الإشكالات الآتية:

- إلى أي حد تقود بيداغوجيا الإبداع التربية والتعليم نحو التجديد؟
- ماهي أهم الاستراتيجيات الفعالة للكشف عن الموهوبين؟ وما البرامج الناجعة لرعايتهم؟

أهداف الدراسة

تروم هذه الدراسة إبراز الحاجة الماسة لأنظمتنا التعليمية إلى بيداغوجيا جديدة قائمة على الإبداع والابتكار، زد على ذلك استعراض مختلف الأساليب والاستراتيجيات المعتمدة في التعرف عن الموهوبين والمتفوقين، وبرامج رعايتهم.

فرضيات الدراسة

تتمثل فرضيات الدراسة في:

- تجديد المدرسة رهين باتباع سياسة تعليمية تستمد مرجعيتها من البيداغوجية الإبداعية؛
- تنمية قدرات الموهوبين وتفجير طاقاتهم الخلاقة لن يتأتى إلا بالوعي بحاجاتهم وتطلعاتهم السيكولوجية والمعرفية والجسمية.

الإطار النظري للدراسة

١- البيداغوجيا الإبداعية: المفهوم والأسس

البيداغوجيا الإبداعية نظرية تربوية تروم تربية المتعلمين تربية إبداعية مهارية وملكاتية، وتعويدهم على الخلق والابتكار والتجديد والتطوير والتأليف والتكيف مع الوضعيات الصعبة، بناء على ما اكتسبوه من قدرات وخبرات معرفية ومنهجية، إنها مختلف الأنشطة والعمليات التي يقوم بها المتعلم لأجل ابتكار أفكار أو اكتشاف أشياء تتميز بتفردها وأصالتها ومرونتها. (غريب، ٢٠٠٦: ص ٧٢٢)

ولتحقيق غايات وأهداف النشاط الإبداعي يجب أن تتوافر في الوضعيات الديدكتيكية المعايير الآتية:

- وضع المتعلمين في وضعية تمكنهم من إدراك مشكل، والشعور بالحاجة إلى الإبداع والابتكار؛
- تمكين المتعلمين من تقديم أكبر قدر من الأفكار والألفاظ؛ فالفعل الإبداعي يتميز بسيولته الفكرية، أي إنتاج قدر كبير من الأفكار (الطلاقة الفكرية)؛
- مرونة النشاط، حيث يتمكن المتعلم من مجال إلى آخر، والتكيف مع معطيات جديدة (المرونة الفكرية)؛
- أصالة الإنتاج الذي يصدره المتعلم، مثل الأجوبة غير المألوفة والأفكار الجديدة والخاصة؛
- إعادة بناء الأشياء والأفكار في شكل جديد؛
- التخطيط الفعال الذي يجعل التعلم متعلما وذا معنى، لأن التعليم الفعال والتعامل مع الخبرات الواقعية يمكن المتعلم من إبراز إبداعاته؛
- توفير التغذية الراجعة الإيجابية، والبناءة تجاه المحاولات والجهود التي يبدلها المتعلم ضمن مواقف تفكيرية؛
- الحفاظ على الدافعية الداخلية بدلاً من ضبط السلوك؛ فالمتعلم يكون أكثر إبداعاً عندما ينغمس في النشاطات التي يستمتع بها، ويفتخر بما أنجز، في حين أقل إبداعاً إذا تم مكافأته خارجياً.

٢. الحاجة إلى بيداغوجيا الإبداع

يحظى التعليم بقدر وافر من الحوار والمناقشة والرؤية المستقبلية للتطوير، باعتباره المكون الأساسي في بناء مشروع النهضة، وباعتباره المشروع الوطني للانتقال من الوضع القائم إلى الوضع القادم، وعالم التقدم الرحب، ذلك أنه لا تحديث ولا تنمية ولا ديمقراطية دون تعليم متطور متجدد. (شحاتة، ٢٠٠٤: ص٢٣). إن الأنظمة التعليمية اليوم لم تعد قادرة على مسايرة التغيرات المتسارعة التي يشهدها العالم في ظل العولمة والتفجر المعرفي وثورة الاتصالات، وعاجزة على مجابهة التحديات الطارئة، والاستجابة لروح العصر.

لذا، تنبهت جميع دول العالم المتقدم وعدد من دول العالم النامي لهذه المتغيرات العالمية، وبدأت في مراجعة أنظمتها التعليمية، فالتعليم قد يمثل جانبا كبيرا من التنمية، كما يسهم في الوقت ذاته إلى حد كبير في دفع مسيرتها، باعتبارها الموقع الرئيسي للتنمية البشرية وتكوين مهاراتها وشحذ طاقاتها للتقدم حاضراً ومستقبلاً. (السيد، ٢٠٠٢: ص ٥٤)

ومن هذا المنطلق، فنحن بحاجة ماسة إلى سياسة تعليمية تحدث قطيعة ابستمولوجية مع الممارسات التقليدية القائمة على الشحن والحفظ والاستظهار، تستمد مقوماتها وميكانيزماتها من بيداغوجيا الإبداع، القمينة بجعل المتعلمين في قلب الاهتمام والتفكير، من خلال اشباع حاجاته النفسية والمعرفية والجسمية، وفتح السبل أمامهم لصقل ملكاتهم وتفجير طاقاتهم، وتعويدهم على الخلق والابتكار، والتكيف مع عالم سريع متغير.

نعم، يمكن أن تكون المدرسة تربة خصبة ينمو فيها الإبداع، وترعى المواهب، شرط أن تستهدف الشخصية المتكاملة بدنياً واجتماعياً وانفعالياً، وإذا استطاعت برامجها ومناهجها وأنشطتها أن تحدث التفاعل المطلوب بين جوانب الشخصية المختلفة، وترسيخ ثقافة الإبداع بدل ثقافة الذاكرة والاسترجاع، وإكساب متعلميها من القيم والمعرفة والمهارات وأساليب التفكير ما يجعلهم قادرين على تأكيد ذواتهم والتعبير عن أنفسهم بحرية، وتنمية روح النقد والتحليل والمناقشة، وتكوين القدرة على المبادرة والخلق. (فراس، ٢٣٩: ص٢٣٩)

٣. المبادئ الأساسية للكشف عن الموهوبين

من البديهي أن الكشف عن الموهوبين لا يتم بطريقة عشوائية واعتباطية، بل لا بد من الأخذ بعين الاعتبار سبعة مبادئ أساسية، كما حددتها لويس بورتر (Porter, 1999):

- **مبدأ التأييد والمناصرة:** ويقصد به أن تكون أساليب التقويم متنوعة وآليات الاختبار متنوعة، تراعي الفروق الفردية بين الموهوبين، وقادرة على الكشف عن مختلف أشكال الموهبة ومظاهرها؛
- **مبدأ الموثوقية:** يجب أن تختار أساليب التقويم بناء على المراجعة الدقيقة لنتائج البحوث المرتبطة بالكشف عن الموهبة، أو أن تستخدم كل أداة في تقييم ما صممت من أجله، وفي المرحلة المناسبة لها من مراحل الكشف والتعرف؛ (القريطي، ٢٠١٤: ٢٢٧)
- **الدمقرطة:** يجب أن يكون التقويم متكيفا الفروق الفردية، شاملا بأساليبه المتنوعة وأدواته المختلفة جميع المتعلمين المتحنين، مراعيا التباينات بينهم على المستوى الذهني، والسيكولوجي، والسوسيوثقافي؛
- **التعددية:** ويقصد بها أن عملية التشخيص والتقويم يجب أن تبنى على أساس المفهوم الموسع للموهبة والتفوق، وأن لا يقتصر فقط على مقاييس الذكاء؛
- **الشمولية:** يجب أن يتناول جميع مراقي الصنافات المعرفية والوجدانية والحركية للمفحوصين، فلا يقتصر الاهتمام على بعض جوانبهم دون غيرها، مما ييسر الوصول إلى حكم يتصف بالصدق والثبات والموضوعية؛
- **العملية:** أي الاستعمال الجيد والمقنن لأدوات ووسائل التقويم، بم يتلاءم والإمكانات المادية واللوجيستيكية المتاحة؛
- **الارتباط بتصميم برامج الرعاية:** من الضروري أن تكون وسائل التقويم ذات وظائف أبعد من مجرد التشخيص؛ كتحديد مواطن القوة لدى الطفل، وكذلك احتياجاته، والمساعدة في التخطيط للبرامج التربوية المناسبة له، واتخاذ القرارات التعليمية المتعلقة به (القريطي، ٢٠١٤: ٢٢٨).

٤. أساليب الكشف عن الموهوبين

استأثرت السمات النفسية والخصائص السلوكية للموهوبين والمتفوقين باهتمام كبير عند عدد من الباحثين والعلماء في مختلف ميادين علم النفس، بل وترسخت قناعات تشير إلى أن الأشخاص الموهوبين والمبدعين يختلفون عن غيرهم من حيث الخصائص المعرفية والوجدانية والانفعالية، لذا وجب الكشف عنها والوعي بها، كي تستجيب البرامج الدراسية لتطلعاتهم، وتلبي حاجاتهم الفردية والاجتماعية، وبذلك يتم الانتقال من منطق التعليم التقليدي القائم على الحفظ والاستظهار إلى منطق التعلم وتعلم التعلم.

مما لا مراء فيه أن الكشف المبكر عن الموهوبين لا يروم التمييز بينهم وبين أصدقائهم داخل الفصل، بقدر ما يرمي إلى التعرف عن استعداداتهم الاستثنائية وطاقاتهم الواعدة غير العادية، وتنويع طرائق التدريس وأساليب التقويم، حسب احتياجاتهم التعليمية والوجدانية، وفتح السبل أمامهم ليصقلوا ملكاتهم، ويطوروا قدراتهم.

وبالرغم من أن الكشف عن الموهوبين يبقى من الأمور الصعبة، إلا أن العلماء والباحثين قد اهتدوا إلى العديد من الطرائق والأساليب التي تساعد على الكشف عنهم والتعرف عليهم، تختلف من حيث طبيعتها، ومحتواها، ومظهر الموهوبية أو التفوق الذي تقيسه. ويمكن تصنيف هذه الاختبارات المعتمدة

إلى خمسة أصناف: اختبارات الذكاءات الفردية، واختبارات الذكاءات الجمعية واختبارات الاستعداد المدرسي والأكاديمي، واختبارات التحصيل الدراسي، ثم اختبارات الإبداع والتفكير الإبداعي.

أولاً: اختبارات الذكاءات الفردية

تعتبر اختبارات الذكاءات الفردية من أنجع الأساليب المعتمدة في الكشف عن المتعلمين الموهوبين وأكثرها استخداما، لما لها من صفات الدقة والفعالية، وقابليتها للقياس ومن أشهر هذه الاختبارات: مقياس ستانفورد بينه للذكاء، ومقياس وكسلر لذكاء الأطفال، وبطارية تقييم كوفمان للأطفال، ثم مقياس مكارثي لتقييم قدرات الأطفال. وتتسم اختبارات الذكاءات الفردية بمجموعة من الخصائص:

- تمتعها بأفضل الخصائص السيكومترية التي ينبغي توافرها في الاختبارات النفسية التربوية المقننة؛
- استخدامها أساليب علمية ومدروسة في عملية بناء الاختبارات، وفي اختيار عينات التجريب؛
- عدم اقتصارها على اعطاء نسبة ذكاء كلية، بل تزود بمعلومات على درجة كبيرة من الأهمية تساعد على رسم صورة شاملة حول خصائص المفحوصين، واتجاهاتهم في حل المشكلة، وتحديد مستوى القلق، والتكيف مع التغيير، ثم التأمل مقابل التسرع، والقدرة على التنظيم والتنسيق.

ثانيا اختبارات الذكاءات الجماعية

تعد اختبارات الذكاءات الجماعية وسيلة عملية ومفيدة لقياس ذكاء مجموعة من المتعلمين في وقت واحد لأغراض المسح المبدئي السريع، بحيث يحال كل متعلم يحصل على درجات تتراوح بين ١١٥ و١٢٠ لمزيد من الفحص عن طريق اختبارات ذكاء فردية، ومن أهم أصناف هذا النوع من الاختبارات نجد:

الاختبارات الادائية: Performance tests ويطلق عليه كذلك الاختبارات العلمية أو غير اللفظية، وهي موجهة لقياس ذكاء الأفراد الذين لا يمتلكون قدرات لغوية؛

الاختبارات غير المتحيزة ثقافياً: Free culture tests تعتمد على المعرفة والعوامل الثقافية.

ثالثاً: اختبارات الاستعداد المدرسي والأكاديمي

يعتبر الاستعداد المدرسي والأكاديمي عملية تربوية تشخيصية تستهدف تقويم مكتسبات المتعلمين، وقياس كفاياتهم (المعارف، المهارات، الاتجاهات، السلوكيات، والقيم) من أجل اتخاذ قرارات ملائمة بشأن تفعيل كفايات التعلم وتطويرها، ودعم خبراتهم ومكتسباتهم، ومن ثم التنبؤ بقدرتهم على التكيف مع المنهاج الدراسي.

رابعا: اختبارات التحصيل الدراسي

تعد الاختبارات التحصيلية من أكثر الوسائل شيوعا في التعرف على الموهوبين والمتفوقين ولاسيما المتفوقين أكاديمياً بعد اختبارات الذكاء، على أساس أن ارتفاع المعدل التحصيلي يعد مؤشرا قويا على تفوق الطفل وسرعة فهمه واستيعابه وتعلمه. كما تعد محكماً جيداً يمكن على أساسه مع بعض الطرائق الأخرى إلحاق المتعلم بالبرامج الخاصة المتوفرة بالمرحلة الدراسية التي تعقب المرحلة التي أجرى في نهايتها الاختبار التحصيلي، ويمكن أن تكون هذه الاختبارات التحصيلية شاملة لجميع المقررات التي يدرسها المتعلم في مستوى معين أو مرحلة دراسية ما، وقد تكون خاصة بمقرر دراسي ما، أو بمجموعة مترابطة من المقررات ذات الصلة الوثيقة بالخبرات التي يوفرها برنامج ما لرعاية الموهوبين والمتفوقين. (الموهوبون والمتفوقون: ص ٢٤٣)

خامساً: اختبارات الإبداع والتفكير الإبداعي

شرع في استخدام اختبارات الإبداع والتفكير الإبداعي بعدما اتضح للباحثين أن الذكاء ليس هو المقياس الوحيد للكشف عن الموهوبين؛ فقد يكون الفرد ذكيا جدا ولكن قدرته الابتكارية تكون منعدمة، ومن ثم فإن الاعتماد على مقاييس الذكاء وحدها غير مسعف للتعرف عن الموهوبين والمتفوقين.

وتوظف اختبارات الإبداع والتفكير الإبداعي للكشف عن المتعلمين الموهوبين الذين يتمتعون بموهبة الإبداع والابتكار، والقادرين على إيجاد حلول مبتكرة للمشكلات، وإنتاج أفكار أصيلة ونادرة غير مألوفة، ويروم هذا النوع من الاختبارات قياس التفكير التباعدي المنتج، شرط أن تتميز الأسئلة بالطلاقة والمرونة في التفكير لأن الهدف منها ليس الحصول على إجابات صحيحة كما هو الشأن في اختبارات الذكاء.

٤. البرامج العالمية لرعاية الموهوبين وتنمية التفكير الإبداعي

خلصت البحوث التربوية والنفسية أن الموهبة رغم عامل الاستعداد الأساسي فيها إلا أنها بحاجة إلى رعاية مستمرة وبيئة خصبة تستطيع فيها الإنبات بشكل هادف وجيد (العبيدي، ٢٠١٠: ص٢٤١)، ومن هذا المنطلق، اقترح مجموعة من الباحثين جملة من البرامج التي يمكن استخدامها لرعاية الموهوبين، لتنمية وتطوير التفكير الإبداعي والابتكاري لديهم في مختلف المراحل العمرية:

برنامج بيردو لتنمية التفكير الإبداعي

أنجز هذا البرنامج مجموعة من الباحثين في جامعة بيردو بولاية أفديانا في الولايات المتحدة الأمريكية، ويهدف إلى تنمية القدرات الإبداعية لدى المتعلمين كالطلاقة والأصالة والمرونة، كما يروم تطوير ثقة التلاميذ فيما يملكونه من قدرات التفكير الإبداعي، ودعم الاتجاهات الإيجابية لديهم نحو الإبداع، والتفكير الإبداعي، ويضم هذا البرنامج ثمانية وعشرون درسا مسجلا على أشرطة كاسيت، حيث يتعرض التلاميذ خلال هذه الأشرطة إلى معلومات متعلقة بالتفكير الإبداعي والرواد المبدعين من العلماء، هذا، ويرافق كل شريط تمرينات مطبوعة تقدم عقب كل حصة تدريب. (العتوم، ٢٠١٠: ص ١٥٧)

برنامج الكورت لتنمية التفكير الإبداعي

صمم هذا البرنامج إدوارد ديبونو (De bono, 1991)، ويعد من أحدث برامج تنمية التفكير الإبداعي ورعاية الموهوبين، حيث يركز على تنميته كموضوع مستقل عن المنهاج الدراسي، على شكل مهارات مستقلة؛ بحيث لا توجد علاقة لمحتوى الحصة بمنهاج المادة، من أجل توسيع إدراك المتعلمين، ومساعدتهم على تنظيم المعلومات، والحل الإبداعي للمشكلات، وإقدارهم على التفكير بكل طلاقة ومرونة.

يضم البرنامج ستة أجزاء؛ يحتوي كل جزء على عشرة دروس تحدد البرنامج العام من البرنامج، ولكل جزء كتاب مخصص للمدرس فيه مقدمة للجزء المعني، وتعليقات عن تنمية التفكير الإبداعي، وملاحظات حول الدروس العشرة من كل جزء، ويمكن تطبيق هذا البرنامج بالنسبة لجميع الأعمال والمستويات الدراسية بدءاً من المدرسة وانتهاء بالجامعة، بحيث تتم الاستفادة منه إما بشكل مستقل عن المواد الدراسية، أو عن طريق دمجه ضمن مواقف تعليمية. (استراتيجيات تنمية التفكير: ص ١٥٧)

برنامج باير لرعاية الموهوبين وتنمية تفكيرهم

يسير هذا البرنامج في منحى مخالف لبرنامج الكورت؛ حيث ينطلق من أطروحة أساسية مفادها ضرورة دمج مهارات التفكير العليا ضمن المناهج الدراسية؛ بحيث يكون محتوى الدرس جزءا من الدروس الصفية، ولا يتم إفراد حصة مستقلة للمهارة أو لعملية التفكير، حيث يقوم المدرس بتحديد مهارة التفكير المطلوب تنميتها باعتبارها هدف لموضوع الدرس، ثم يشرح المهارة بصورة مبسطة وعملية، وينهي الشرح باستعراض المجالات التي يمكن أن تستخدم فيها المهارة، ليشرع بعد ذلك مع طلابه في تطبيق المهارة خطوة خطوة، وذلك في ضوء موضوع من مواضيع المقرر الدراسي، ثم يأتي بعد ذلك تخصص حصة للتقييم بإنجاز اختبار خاص بالمهارة للتأكد من اتقانهم للمهارة المطلوبة وتحقق الكفايات المنشودة. (المغازي، ٢٠١٥: ص ٢٤٣)

برنامج تورانس للمهارت الأربع

يركز تورانس من خلال هذا البرنامج على المهارات الأربع للتفكير الإبداعي، بحيث يتم تدريب المتعلمين على استخدام الأساليب الإبداعية من قبيل الأسئلة المفتوحة والأسئلة التشعيبية وطريقة العصف الذهني، كما يقدم هذا البرنامج فرصا للتصورات الخيالية، حيث يوجه المتعلم خياله للبحث عن إيجاد حلول للأسئلة المطروحة والمشكلات التي تعترضه. (السرور، ٢٠٠٢) (Torrance, 1990)

وعلاوة على هذه البرامج العالمية هناك بعض الاستراتيجيات التي يمكن اعتمادها في الرعاية التربوية للموهوبين والمتفوقين كالتسريع التعليمي، والإثراء التعليمي، ويشير مفهوم هذا الأخير إلى تلك الترتيبات التي يتم بمقتضاها تحوير المنهاج الدراسي المعتاد للمتعلمين العاديين بطريقة مخططة وهادفة، وذلك بإدخال خبرات تعليمية وأنشطة إضافية لجعله أكثر اتساعاً وتنوعاً، وعمقاً وتعقيداً، بحيث أكثر تحدياً واستثارة لاستعدادات الموهوبين والمتفوقين، وإشباعاً لاحتياجاتهم العقلية والتعليمية. (الموهوبون والمتفوقون، ٢٠١٤: ص ٣٥٥).

ويعد الإثراء التعليمي وسيلة فعالة وناجعة لدمقرطة المعرفة وتفريد التعلمات، حيث يستخدم إطاراً مرناً تكون التعلمات ضمنه واضحة ومتنوعة، تمكن المتعلمات والمتعلمين من التعلم وفق مساراتهم الخاصة المرتبطة بامتلاك المعارف والمهارات، وبناء على احتياجاتهم.

ويتخذ الإثراء التعليمي للبرامج والمناهج التعليمية شكلين: إما إثراء أفقي أو مستعرض، يتم من خلاله تقديم موضوعات مناسبة جديدة لموضوعات المنهاج الدراسي الأصلي، والتي من شأنها تحقيق الاتساع والتمديد والاستمرارية لما يتم تدريسه، وإشباع الاحتياجات المعرفية للموهوبين والمتفوقين، وإغناء خبراتهم في مجالات اهتماماتهم. كما يمكن أن يكون إثراء عمودياً يعنى بتعميق محتوى مجال ما من مجالات المنهاج المقرر أو وحدات دراسية ضمنه، وإعطاء بعض التطبيقات التي تسمح لهم بمزيد من التفكير التأملي والإبداعي، وتنمية قدراتهم على حل المشكلات، بدل الإلمام فقط بالحقائق والمعلومات، ويتيح هذا النوع من الإثراء الفرصة أمام الموهوبين والمتفوقين للتعمق في المواضيع إلى حد الإشباع، أو تطوير مهارة معينة والوصول فيها إلى حد الإتقان والتمكن. (الموهوبون والمتفوقون: ص٣٥٢)

أما بالنسبة لاستراتيجية التسريع التعليمي فيقصد بها ذلك النظام التربوي الذي يسمح للموهوبين والمتفوقين بالتقدم عبر المستويات التعليمية المختلفة وفق قدراتهم ومهاراتهم، بوتيرة أسرع تمكنهم من إتمام المقرر الدراسي في مدة زمنية أقصر مما يستغرقه المتعلم العادي.

وتتبني هذه الاستراتيجية على أساس أن الموهوب والمتفوق لديه من الجدارة والنضج العقلي المبكر في بعض المجالات، ومن سرعة الاستيعاب والفهم والتعلم ما يمكنه من تعلم منهاج دراسي أكثر تقدما، أو تعلم قدر أكبر من المعارف والمهارات والخبرات التي يتعلمها المتعلم العادي خلال فترة زمنية أطول، مما يساعده على إنهاء البرنامج الدراسي في زمن أقل، وفي سن مبكرة كما هو معتاد بالنسبة لأقرانه العاديين. (الموهوبون والمتفوقون: ص٣٧١)

٥. التوصيات

لإجراءت بيداغوجيا الإبداع، وتحقيق الأهداف المتوخاة منها، فإننا نوصي بـ:

- إحداث قطيعة ابستمولوجية مع المقاربات التعليمية القائمة على الشحن والحفظ والاستظهار؛
- إعادة النظر في البرامج والمناهج الدراسية المثقلة بالمواد المعرفية، التي لا تشجع على الإبداع والابتكار؛
- جعل المتعلم في قلب الاهتمام والتفكير والفعل خلال الوضعيات الديدكتيكية، باعتباره أس العملية التعليمية التعلمية (الانتقال من منطق التعليم إلى منطق التعلم)؛
- تربية المتعلم تربية قائمة على الخلق والإبداع، والاختيار واتخاذ القرار؛
- التركيز على المهارات العليا للتفكير(التفكير الإبداعي، التفكير الناقد،...) بدل الاقتصار على المهارات الدنيا (الملاحظة، الفهم، التحليل، التركيب)؛
- مراعاة الخصائص النمائية للمتعلمين، والوعي باهتماماتهم وحاجاتهم المعرفية والنفسية والوجدانية؛
- التنويع في طرائق التدريس وأساليب التقويم، وجعل التعليم متكيفا مع الفروق الفردية بين المتعلمات والمتعلمين؛
- التخفيف من الساعات النظامية التي يقضيها المتعلم في المدرسة، وتشجيع التعلم الذاتي؛
- ترسيخ مبادئ حرية الرأي واستقلالية الفكر والاعتماد على النفس؛

خاتمـــة

نستشف مما تقدم أن الحديث عن رقي المجتمعات وتطورها ليس مرده إلى غنى ثرواتها الطبيعية؛ فالثروة ممكن أن تنفد في يوم من الأيام، ولكن يعزى إلى قدرتها على استثمار رأسمالها البشري، واستغلال طاقاتها المبدعة، والاستفادة منها في مجال العلم والحياة، الشيء الذي سينعكس بالإيجاب على الفرد والمجتمع على السواء. ولبلوغ هذه الغايات يقتضي إعادة النظر في السياسيات التعليمية، وجعل المتعلم بشكل عام في قلب الاهتمام والتفكير، والوعي باحتياجاته، وتكييف جميع الأنشطة الديدكتيكية وجعلها متمركزة حوله.

المراجع العربية

- ابراهيم المغازي، في سيكولوجية الإبداع: إبداع العبقرية، وعبقرية الإبداع، عالم الكتب، القاهرة، ٢٠١٥؛
- حسن شحاتة، مدخل إلى تعليم المستقبل في العالم العربي، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ٢٠٠٤؛
- عبد الكريم غريب، المنهل التربوي: معجم موسوعي في المصطلحات والمفاهيم البيداغوجية والديدكتيكية والسيكولوجية، منشورات عالم التربية، الرباط، ٢٠٠٦؛
- عبد المطلب أمين القريطي، الموهوبون والمتفوقون: خصائصهم واكتشافهم ورعايتهم، عالم الكتب، القاهرة، ٢٠١٤؛
- عدنان العتوم، تنمية مهارة التفكير: نماذج نظرية وتطبيقات عملية، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، ٢٠٠٣؛
- لمياء أحمد السيد، العولمة ورسالة الجامعة رؤية مستقبلية الدار المصرية اللبنانية، ٢٠٠٢؛
- محمد جاسم ولي العبيدي، الإبداع والتفكير الابتكاري وتنميته في التربية والتعليم، ديبونو للطباعة والنشر والتوزيع٢٠١٠؛
- مصطفى فراس، التفكير الناقد والإبداعي: استراتيجية التعلم التعاوني في تدريس المطالعة، عالم الكتب الحديث، إربد، ٢٠٠٠.

المعلم ومهارات القرن الحادي والعشرين

الباحثة سارة محمد كميخ العازمي - الكويت

رئيس فريق بيارق الكويتية – مركز تعزيز الوسطية /
وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية

ملخص الدراسة

عصرنا الحالي عصر المعرفة والمنافسة الاقتصادية، نحتاج لأفراد يمتلكون مهارات تمكنهم من العمل والحياة، ويتطلب اليوم من المدرسة تعليم الطلبة المهارات التي يحتاجونها في الحياة والعمل في القرن الحادي والعشرين، لضرورة المواءمة بين مخرجات المنظومة التعليمية واحتياجات سوق العمل، فضلاً عن تزويد الطلاب بالمعارف والمهارات اللازمة لوظائف المستقبل، لقد أصبح التعليم أكبر العراقيل في وجه الذكاء والحرية الفكرية في القرن الواحد والعشرين على عكس ما كان متوقعاً من حدوث طفرات وتغيرات جذرية وثورية في التعليم بما يتناسب مع الإنجازات التي قام بها البشر كافة، إلا أن المشكلات والعقبات ما زالت تزداد حتى أصبح لدينا أجيالاً متعددة من المتعلمين الذين يواجهون فجوة التعليم والواقع من ناحية، وعدم وجود أي عوائد أو فوائد للتعليم في سوق العمل من ناحية أخرى.

Summary

The current is the era of knowledge and economic competition، the need for individuals who have the skills to work and live and to have skills to solve problems in creative in the twenty-first century, the need to match the outputs of the educational system and labor market needs , contrary to what was expected of mutations and radical changes in education in proportion to all the achievements that But the problems have become more, and the obstacles are still increasing until we have generations of learners who face the gap in education and reality on the one hand, and The existence of any returns or benefits to education in the labor market on the other hand.

المقدمـة

منذ القرن العشرين وحتى بداية القرن الحادي والعشرين تبدو محاولات فهم المستقبل وإشراقاته أمراً بالغ الصعوبة، حيث يشهد العالم اليوم ثورة تكنولوجية هائلة دفعت الإنسان نحو البحث والتقصي عن أفكار جديدة قادرة على مواجهة متغيرات العصر ومواكبة تطوراته السريعة، ومن هنا أخذت الدول تتسابق فيما بينها في المجال العلمي والتكنولوجي متخذة من التربية أداة لتحقيق مثل هذا التفوق.

إن تطوير مهارات العملية التعليمية مسالة في غاية الأهمية كونها الحل الأمثل لإعداد الشباب لسوق العمل تماشياً مع احتياجات أرباب العمل اليوم، وذلك بإدارج تلك المهارات في معايير التعليم، والمناهج الدارسية، والتقييم، وتدريب المعلمين، ومن خلال الأنشطة اللامنهجية.

وفي القرن الحادي والعشرين، إذا كان التعليم له نموذجه الخاص، واذا كان هناك مهارات ينبغي أن يتقنها الطالب فما المهارات التدريسية التي ينبغي أن يتقنها المعلم بحيث تلبي طبيعة نموذج التعليم من جانب وتكسب المتعلم مهارات القرن الحادي والعشرين من جانب آخر؟ فمما لا شك فيه، أن العصر الحالي هو عصر الاقتصاد القائم على المعرفة، حيث إن المنافسة الاقتصادية بين الدول تتوقف على ما تمتلكه القوى العاملة من مهارات تتفق وخصائص هذا العصر مما أدى بالضرورة إلى اختلاف متطلبات القوى العاملة التي تضطلع بهذا الاقتصاد، وإلى ضرورة أن يمتلك الأفراد مهارات تمكنهم من الحياة والعمل في مجتمع عصر المعرفة.

من هذا المنطلق فإن أهم المهارات التي ينبغي أن يمتلكها معلمو القرن الحادي والعشرين تتمثل في: تنمية المهارات العليا للتفكير، إدارة المهارات الحياتية، إدارة قدرات الطلاب، دعم الاقتصاد المعرفي، إدارة تكنولوجيا التعليم، إدارة فن التعليم، إدارة منظومة التقويم، الأمر الذي يتطلب إعادة النظر وتطوير برامج إعداد المعلم، وكذلك تطوير برامج تدريبه في أثناء الخدمة.

لا تقتصر مهارات الحياة على المهارات الشخصية فقط، بل يجب أن تتضمن مهارات التعامل مع البيئة مثل المهارات التي يكتسبها الكشّافة والجوالة، ومهارات صناعة الأشياء بأنفسهم «DIY»، وكذلك مهارات التعامل مع البيانات الضخمة، والمصادر المعرفية. إنه في حالة تطبيق المهارات كافة، وتغيير التعليم بحيث يصبح ملائماً أكثر للعصر الحالي، فإنه سيصبح لدينا من الطلاب من هو أكثر استجابة للتغيرات والمشكلات، وأكثر قدرة على إعادة اكتشاف الموارد المحلية وفهم خصائصها، وأيضاً أكثر قدرة على التعامل معها من أجل عيش أكثر تواؤماً مع البيئة، وفي الوقت نفسه أكثر قدرة على بناء نماذج تنمية محلية، بجانب وجود أجيال قادرة على استثمار تطورات التكنولوجيا واستخدامها في تحقيق أهدافهم على المستوى الشخصي أو المستوى التنموي.

الفصل الأول: منهجية الدراسة

أولاً: مشكلة الدراسة

لقد شهدت السنوات الأخيرة تطوراً هائلاً في مجال التربية والتعليم، وأصبحت العملية التعليمية في مجمل مكوناتها (المعلم، والطالب والمادة والأسلوب الذي ينفذ به) هي الشغل الشاغل لكثير من الباحثين والمهتمين بالعملية التعليمية بشكل عام ولطرائق التدريس في مجال التربية الرياضية بشكل

خاص، إذ سعت دائماً الجهات المعنية بالتربية في العالم إلى تطوير نظمها التعليمية بما يتفق مع طبيعة المتعلم وميوله واتجاهاته والإمكانات المتوفرة لديه.

يواجه طلاب القرن الحادي والعشرين مجموعة مهام وتحديات لا يمكن أن يتصورها آباؤهم. وبسبب ذلك يعود لتوافر الأجهزة الرقمية على نطاق واسع وغير نهائي، والكميات الكبيرة من المعلومات، يجب أن يتمتع الأفراد في المجتمع الحالي بامتلاك مهارات واستراتيجيات متنوعة لم تكن مهمة لنجاح أجدادهم. فاليوم نحتاج لمهارات القرن الحادي والعشرين الأساسية من أجل نجاح كل متعلم.

ثانياً: أهمية الدراسة

زادت المهمة على عاتق التربية، وأصبحت المؤسسات التربوية من جامعات ومدارس ومعاهد وغيرها مطالبة بتقديم أفضل ما لديها لمواصلة التطور العلمي والتقني، ولن يتم ذلك إلا من خلال رفع كفاءة العملية التعليمية عن طريق رفع مستوى المهارات في تكنولوجيا التعليم، لدينا أجيال متعددة من المتعلمين الذين يواجهون فجوة التعليم والواقع من ناحية، وعدم وجود أي عوائد أو فوائد للتعليم في سوق العمل من ناحية أخرى.

إن مشكلات التعليم ليست قاصرة على منطقة محددة أو دولة دون أخرى، بل هي مجموعة من الظواهر والعادات التي اكتسبها نظام التعليم جيلاً بعد جيل دون دمج التقدم المعرفي والتطور التكنولوجي في وسائل التعليم المختلفة، مما أدى في نهاية المطاف إلى أنظمة تعليم عالمية يعاني منها جميع المتعلمين دون أي استثناء سوى بعض الدول والأنظمة التي بدأت في اتخاذ خطوات واضحة نحو التقدم التعليمي الذي أصبح ضرورة لا بد منها في هذا العصر، ويمكننا بيان أبرز مشكلات التعليم في الآتي:

- **المنهج**: يتم وضعه دون مراعاة للعديد من العوامل المهمة مثل: اهتمامات الطلاب، التقدم والتطور العلمي، مدى الاستفادة والتطبيق في الحياة اليومية والعملية، وأيضاً تقديم منهج ثابت ووحيد لجميع الطلاب دون مراعاة الاختلافات والسرعة التي يتعلم بها الطلاب.

- **طرق التدريس**: تقتصر طريقة التعليم على استخدام أسلوب واحد فقط أو إثنين على الأكثر للتعلم، وهي المحاضرات والدروس المسموعة، والقراءة دون أي اعتبار للطرائق المختلفة التي يفضلها كل طالب على حدة.

- **استخدام التكنولوجيا**: على الرغم من أن العالم أصبح اليوم قرية صغيرة بفضل التكنولوجيا، إلا أن التعليم مازال يعاني بشكلٍ واضح من قصور استخدام التكنولوجيا، إذ ما زالت عملية التدريس تتم بالطريقة التي كانت عليها منذ آلاف السنين، دون استحداث بعض الوسائل التكنولوجية. هذا فيما يتعلق بالمدارس والأنظمة التي لا تقوم باستخدام التكنولوجيا مثل الدول النامية، من ناحية أخرى فإن المناطق التي يتم استحداث واستخدام التكنولوجيا فيها، وكذلك تعليمها، يتم استخدام التكنولوجيا كأنها هي الغاية وليست وسيلة يمكن أن يقوم الطلاب باستغلالها من أجل الوصول إلى أهدافهم بشكلٍ أسرع.

- **مهارات سوق العمل**: حينما يقوم الطلاب بإنهاء المرحلة التعليمية، والتوجه إلى سوق العمل، تنشأ العديد من حالات الصدمة نظراً لوجود فجوة عظيمة بين ما يتم تعليمه في المدارس والجامعات وبين ما يحتاجه سوق العمل بالفعل. بل إن هناك العديد من المهارات الخاصة بسوق العمل لا يتم

تدريسها داخل المدارس والجامعات نظراً لكونها -من وجهة نظر مصممي المناهج- لا تنتمي إلى المناهج التي يجب أن يتعلمها الطلاب من أجل التخصص.

ثالثاً: أهداف الدراسة

١. التعرف على تحديات المعلم في القرن الحادي والعشرين، وتحليل وتبلور مفاهيم وقواعد التعليم.

٢. اقتراح استراتيجية لتعزيز المهارات الضرورية للعملية التعليمية في المدارس الثانوية.

٣. التعرف على تأثير الاستراتيجية المقترحة في تعزيز المهارات الضرورية للعملية.

٤. التعرف على خصائص المعلم في المدارس الثانوية، وتوضيح خصائص فصل القرن الحادي والعشرين لتصنيف المهارات التي يجب توافرها لدى المعلم.

رابعاً: منهج الدراسة وأدواتها: تم استخدام المنهج الوصفي، وأدوات الدراسة:

مقابلات استبانات ورش ودورات تدريبية

خامساً: الدراسات السابقة

١ - ٢١ □

إعداد/مها كمال حفني - ٢٠١٥ م- ١٤٣٦هـ.

تعد تنمية مهارت القرن الـ ٢١ في غاية الأهمية كونها الحل الأمثل لإعداد الشباب لسوق العمل تماشياً مع احتياجات أرباب العمل اليوم، وذلك بإدارج تلك المهارات في معايير التعليم، والمناهج الدارسية، والتقييم، وتدريب المعلمين، ومن خلال الأنشطة اللامنهجية، وفي القرن الحادي والعشرين إذا كان التعليم له نموذجه الخاص، وإذا كان هناك مهارات ينبغي أن يتقنها الطالب فما المهارات التدريسية التي ينبغي أن يتقنها المعلم بحيث تلبي طبيعة نموذج التعليم من جانب وتكسب المتعلم مهارات القرن الحادي والعشرين من جانب آخر؟ فمما لا شك فيه أن العصر الحالي هو عصر الاقتصاد القائم على المعرفة، إذ إن المنافسة الاقتصادية بين الدول تتوقف على ما تمتلكه القوى العاملة من مهارات تتفق وخصائص هذا العصر مما يؤدي بالضرورة إلى اختلاف متطلبات القوى العاملة التي تضطلع بهذا الاقتصاد، وإلى ضرورة أن يمتلك الأفراد مهارات تمكنهم من الحياة والعمل في مجتمع عصر المعرفة.

٢/ معلم العصر الرقمي - معايير كفاءة المعلم في مجال التقنية / إعداد: غدير علي صالح الزهراني/ كليات الشرق العربي للدراسات العليا - قسم وسائل وتكنولوجيا التعليم - جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن.

يسعى التعليم إلى إعداد وتأهيل الكفاءات البشرية القادرة على التكيف مع التحولات الفكرية الكبرى التي يعيشها العالم اليوم، إلا أنه «يواجه الكثير من التحديات، منها: ما هو متعلق بثورة المعلومات؟ فالمتتبع لحركة التقدم السريع في مجال تكنولوجيا المعلومات من ناحية ومجال تكنولوجيا التعليم من ناحية يلاحظ أن تزاوجاً قد حدث بين المجالين، وقد أدى حدوث هذا التزاوج إلى ظهور آفاق جديدة، تمثلت في وجود العديد من المستحدثات التكنولوجية، فقد ظهرت مفاهيم جديدة للتعلم منها: المدارس الذكية، التعليم الإلكتروني، التعليم عن بعد، المكتبة الإلكترونية، فلم يعد دور المعلم مقتصراً على مجرد السرد والتلقين بل أصبح دوره متجدداً ومتطوراً فهو بمثابة الوسيط بين المتعلمين وأدوات التعليم.

٣/ التعليم من أجل المستقبل: التجربة العالمية لتطوير مهارات وكفاءات القرن الحادي والعشرين
تأليف: ليو جيان - وي روي - ليو تشنغ - شي مان - زو بينيان - كريس تان - ليو خيا

يهدف هذا التقرير إلى تزويد واضعي السياسات، وقادة التعليم، والباحثين بفهم شامل لمعنى كفاءات القرن الحادي والعشرين وتكوينها وتنفيذها بشتى أنحاء العالم. وقد جرى التحقيق في أطر عمل الكفاءات لخمس منظمات دولية وأربعة وعشرين كياناً اقتصادياً، وتتوافر المراجع الرسمية بأكثر من ثماني لغات. لهذا البحث أهداف خمسة مهمة، هي:

- ✓ تحديد القوى الدافعة وراء هذه الكفاءات.
- ✓ تحليل عناصر أطر العمل هذه وهيكلها.
- ✓ البحث في تنفيذ هذه الأطر في التعليم.
- ✓ مناقشة الدعم اللازم من القطاعات الحكومية والاجتماعية.
- ✓ اقتراح استراتيجيات وأفكار لتعزيز هذه الكفاءات وتطويرها وتطبيقها.

٤/ أطلق مركز الشرق الأوسط التابع لكلية الأعمال – جامعة مانشستر دراسة متعمقة قد تكون الأولى من نوعها، تتناول دوافع وعوائق الإبداع والابتكار في السياق الثقافي لدول مجلس التعاون الخليجي. ويترأس البرنامج البحثي د. باتي، فإن الإبداع يعد المهارة الأساسية من مهارات القرن الحادي والعشرين، إلا أن فهم هذه المهارة في سياق الأشخاص والثقافات يعد عنصراً حيوياً وأساسياً لتنمية وتشجيع الإبداع بشكل فعّال. وتنفذ كلية الأعمال-جامعة مانشستر برنامجاً بحثياً موجهاً خصيصاً للمنطقة ليكون بمثابة دراسة فعّالة عملية تساعد في فهم عوامل وعوائق الإبداع والابتكار ضمن السياق الفريد لدول الخليج. وفي هذا الصدد يوضح د. باتي: «الإبداع هو القدرة على تطوير الأفكار لتحل المشكلات والاستفادة من الفرص المتاحة. ويرى الإبداع عنصراً أساسياً في كل مؤسسة؛ لأنه الدافع المحفز للابتكار في المنتجات والإجراءات والخدمات، وهو المحور الرئيس لازدهار الاقتصاد والمجتمع».

الفصل الثاني: الجانب النظري للدراسة

المحور الأول: تعليم مهارات القرن الواحد والعشرين

لقد أصبح بناء النظم التعليمية على مستوى عال من الجودة والنوعية لتتوافق مع الواقع الاجتماعي والاقتصادي في القرن الحادي والعشرين أولوية عليا لدى معظم الحكومات والأمم مدركة في ذلك حجم التحديات الحالية التي تواجه النظم التعليمية وبخاصة التأثير السريع والقوي لتكنولوجيا الاتصالات والمعلومات، وشيوع الطابع التسويقي على التعليم وتقديمه كسلعة تجارية، كل هذا يتطلب من التربية إعادة النظر فى المهارات التي يحتاجها المتعلمون لإعدادهم إعداداً مناسباً للحياة والعمل في هذا العصر.

مفهوم مهارات القرن الحادي والعشرين

تعرف بأنها: «مجموعة المهارات اللازمة للنجاح والعمل في القرن الحادي والعشرين مثل: مهارات التعلم والابتكار، والثقافة المعلوماتية والإعلامية والتكنولوجية، ومهارات الحياة والعمل».

في حين تعرفها ساما خميس (٢٠١٨: ١٥٢) بأنها: «مجموعة من المهارات التي يحتاجها العاملون في مختلف بيئات العمل ليكونوا أعضاء فاعلين ومنتجين، بل مبدعين إلى جانب إتقانهم المحتوى المعرفي اللازم لتحقيق النجاح، تماشياً مع المتطلبات التنموية والاقتصادية للقرن الحادي والعشرين».

ومما سبق يمكن تعريف تعليم مهارات القرن الحادي والعشرين بأنه: إعداد الطالب وفقاً لاحتياجات ومتطلبات القرن الحادي والعشرين عن طريق تطوير المهارات مثل: الإبداع، والتفكير الناقد وحل المشكلات، والتواصل، والتعاون.

مهارات القرن الحادي والعشرين

أولاً: مهارات التعلم والإبداع وتشمل الآتي:

التفكير الناقد وحل المشكلات/الاتصال والتشارك/الابتكار والإبداع.

ثانياً: مهارات الثقافة الرقمية، وتشمل الآتي:

الثقافة المعلوماتية/الثقافة الإعلامية/ثقافة تقنية المعلومات والاتصال

ثالثاً: مهارات الحياة والعمل، وتشمل الآتي:

المرونة والتكيف/المبادرة والتوجيه الذاتي/ التفاعل الاجتماعي والتفاعل متعدد الثقافات

هناك إتفاق على وجود فجوة عميقة بين المهارات التي يتعلمها الطلاب في المدرسة وتلك التي يحتاجونها في الحياة والعمل في مجتمع عصر المعرفة، وعلى أن المناهج الحالية لم تعد كافية لإعداد الطلاب للحياة والعمل في عالم اليوم المتغير، الذي يقوده التطور التكنولوجي، ونتيجة لذلك نادت الآراء بأنه يجب على التربية تزويد المتعلمين بالمهارات اللازمة للنجاح في مجتمعاتهم وعملهم في القرن الحادي والعشرين، وفي هذا السياق سعت العديد من المؤسسات المعنية بالتعليم إلى صوغ أطر لتحديد وتعريف مهارات القرن الحادي والعشرين، واقتراح لكيفية تكاملهما ضمن النظام التعليمي بصفة عامة والمجالات الدراسية الأساسية بصفة خاصة. (شلبي ٢٠١٤).

هناك مسألتان مهمتان في تعليم مهارات القرن الحادي والعشرين **الأولى**: تتصل بتعقد عملية التدريس، وأهمية الإبداع والتأمل فيها، **والثانية**: تتصل بإعداد المعلم، إذ إن التعليم للقرن الحادي والعشرين يتطلب معلماً من طراز القرن الحادي والعشرين: مثقف، مبدع، متأمل وإلا كيف سيزود الطلاب بهذه المهارات إن لم تكن قد أصبحت جزءاً من سلوكه وتدريسه اليومي العادي؟ لقد أصبحت الحاجة ماسة إلى مؤسسات إعداد معلمين، ومناهج تنتمي إلى القرن الحادي والعشرين، ويتضمن إطار التعلم للقرن الحادي والعشرين المكونات الآتية:

- **المحتوى**: ويتضمن المناهج والتي تقع القراءة والكتابة والحساب في قلبها، وسوف تبقى كذلك في هذا القرن الجديد فليس المقصود إذن هو التخلي عن هذه المهارات إنما بالأحرى دمجها مع ضروب محتويات جديدة تتألف من نوعين:

أ) قاعدة معرفية واسعة في مجالات: اللغات والفنون والاقتصاد والعلوم والجغرافيا والتاريخ والحكومة والمواطنة والحياة المدنية.

ب) موضوعات متداخلة المجالات مثل: الوعي الكوني، والثقافة المالية، والاقتصادية، وإدارة الأعمال والمشروعات، والصحة، والبيئة.

- **المهارت**: وهي فئات من المهارات تكون مهمة للتعلم والعمل والحياة في القرن الحادي والعشرين وهي:

✓مهارات التعلم والتجديد وتضم: أ) التفكير الناقد وحل المشكلات. ب) التواصل. جـ) التشارك.

✓مهارات المعلومات والإعلام، والتكنولوجيا، وتضم: أ) ثقافة المعلومات. ب) ثقافة الوسائط الإعلامية. جـ) ثقافة المعلومات والاتصالات والتكنولوجيا.

✓مهارات الحياة والعمل وتضم: أ) المرونة والتكيف. ب) المبادرة وتوجيه الذات. جـ) المهارات الاجتماعية وعبر الثقافية. د) الإنتاجية والمساءلة. هـ) القيادة والمسؤولية.

- **الأدوات:** هى أدوات يمكن استخدامها لتنمية المهارات المذكورة، وتتضمن كل أداة خطوات عملية لتنمية المهارة، ومدى إسهام كل أداة في تنمية هذه المهارة.

- **اعتبارات المهنة:** مجموعة اعتبارات نفسية/تربوية/تكنولوجية مهمة يجدر الاهتمام بها عند تصميم التدريس، وهي: أ) اتجاهات المتعلم ودافعيته للتعلم. ب) انهماك هذا المتعلم في تأمله وتعلمه جـ) الاستخدام الفعال للتكنولوجيا والعالم الإفتراضي ومصادره المتنوعة. د) مهارات الحياة والعمل.

المحور الثاني: التحديات التي تواجه معلم القرن الحادي والعشرين

إذن كان لابد من الارتقاء بنوعية التعليم لمواجهة التحديات المعاصرة والتعامل الإيجابي معها ومن أبرزها:

١- **سوق التعليم:** في المجال الاقتصادي أزيلت الحواجز التجارية، وشهدت تدفقات رؤوس الأموال، واليد العاملة والتكنولوجيا جميعها ارتفاعاً مذهلاً غيرت به من أشكال التمويل والإنتاج الصناعي، وأنماط الاستهلاك، وكل ذلك أثر على العملية التعليمية فدخلت (العملية التعليمية) الأسواق كسلعة من السلع تخضع للتسعير والتسويق والبيع لمن يرغب بها من المشترين، فتزايد تحويل الجامعات إلى شركات، واستيراد البرامج الأكاديمية وتصديرها، وتزايد حضور القطاع الخاص في حقل التعليم، وتضاعف عدد المدارس الخاصة والدولية، وبدأ طلاب عدد من دول العالم يغادرون بلادهم بأعداد أكبر من أي وقت مضى التماساً للدراسة في الخارج، وهذا بلا شك يؤثر على القيم التربوية، وعلى التعامل مع التعليم كسلعة تجارية.

٢- **تأثير التكنولوجيا:** شهد معدل التغير التكنولوجي زيادة ولا سيما في تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات، ويقدم هذا التغير قواعد جديدة يقوم عليها تعزيز التعليم والتعلم مما يمثل فرصة لم تستخدم بعد بصورة كاملة على الرغم من تأسيس عدة جامعات على الإنترنت كما تمكن التكنولوجيا من قيام أشكال جديدة من التواصل الشبكي الاجتماعي يمكنها مع الوقت أن تتحدى فكرة المدرسة التقليدية كموقع مادي ضروري يجري التدريس والتعلم بين جدارنه.

٣. **احتياجات الطلاب:** تتضافر عملياً العولمة والتغير التكنولوجي لتؤثر بصور هائلة على الطلاب، فالفرص الاقتصادية رفعت من المتطلبات الأكاديمية، ولم يعد النموذج السائد لرأس المال البشري يكتفي بإطالة سنوات الدارسة لإعداد الطلاب للوظائف الصناعية، فالمطلوب اليوم هو إتقان المضمون، والفهم العميق للاختصاص فضلاً عن أمور منها اكتساب المهارات الخفيفة المتمثلة في التواصل والمبادرة والقدرة على التأقلم والقدارت المتعلقة بإيجاد الحلول للمسائل المطروحة.

٤- **توقعات جديدة من التعليم المدرسي:** إن التوقعات من التعليم المدرسي تتباين عبر السياقات الوطنية داخل كل بلد. فقد أصبحت أصوات ومطالبات الشركاء الأساسيين، وأصحاب العمل، وأولياء الأمور جميعهم ترتفع عالية مطالبة بما يتوقعون من المدارس أن تُنميّه في الطلبة من مهارات ومواقف، وهذا بالطبع ليس تطوراً منفصلاً عن التحديات

الناشئة عن العولمة الاقتصادية، ففي بلدان الاقتصاد المتقدم مثل: الولايات المتحدة، والمملكة المتحدة، وكندا، وأستراليا، هناك اهتمامات تتعلق بالمهارات تتمثل في معالجة: النقص في كفاية مهارات القراءة والكتابة والحساب.

المحور الثالث: أدوار المعلم فى مواجهة تحديات القرن الحادي والعشرين

إن أهداف التعليم تغيرت، فبعد أن كانت تحصيل المعارف والمعلومات، أصبحنا نسمع عن مهارات الحياة، ومهارات التعلم المستمر، وبشكل أشمل مهارات القرن الحادي والعشرين التي تعين المتعلم على التكيف مع العالم المتغير، وتعده للمنافسة وسوق العمل.

قرأت ذات يوم تغريدة لطالبة في المرحلة الثانوية تقول فيها: «المدرسة لا تعلمك كيف تعبر عن حبك، كيف تواسي شخصاً حزيناً، كيف تتعامل مع مشكلات الحياة، المدرسة باختصار لا تعلمك شيئاً»، هذه التغريدة –الصادمة لي في حينها- تحمل في طياتها مثالاً لمهارات القرن الحادي والعشرين. إننا في زمننا هذا، زمن الانفتاح على المعلومات والأشخاص والأفكار نحتاج لأدوات جديدة، نواجه بها تحديات متغيرة، من أجل تحقيق النجاح الشخصي والمهني. ما مهارات القرن الحادي والعشرين التي يجب تعلمها وتعليمها؟

اعتقد أنه يجب علينا الاقتباس من الدول الناجحة تعليمياً في الغرب مع بعض التعديل، مناهجنا بحاجة لتغيير جذري فهناك مناهج من السبعينات مازالت تدرس حتى الآن في مؤسساتنا التعليمية. وهنا سأعرض بعض المهارات التي أرى أن يتم تعليمها:

- طريقة القراءة فنحن لا نعرف كيف نقرأ!
- الحوار وتقبل الآخر، هذا على فرض أن المدرس يحاور التلاميذ ويتقبل رأيهم أصلاً.
- اللغة الانجليزية بشكل جيد (يختلف الاهتمام بها بين دولة وأخرى).
- مبادئ البرمجة إضافة لاستخدام الحاسب ونظام لينكس بدلاً من ويندوز.
- مواد لمساعدة كل طالب على معرفة هواياته وميوله وبالتالي الفرع الأنسب له.

المحور الرابع: تطوير برامج إعداد المعلم

تعد مسألة نوعية التدريس الذي يقدمه المعلمون للطلاب مسألة محورية في فكرة نظام التعليم الجيد، مما يلزمه زيادة التركيز على تأهيل قيم المعلمين ومهاراتهم ومعارفهم والتوسع في أدوارهم ومسؤولياتهم؛ لذا تتحقق معايير الجودة في أي نظام تعليمي يعتمد بشكل أكبر على نوعية المعلمين.

وتشير العديد من التقارير الدولية إلى أن دور المعلم في العملية التعليمية دور محوري فكل ما تقوم به المؤسسات التعليمية من تطوير وعمليات تحسين مختلفة في النظام التعليمي والتربوي تعد غير مكتملة إذا لم يتوفر له المعلم الكفء المعد الإعداد الجيد أو الذي تلقى التدريب المناسب في أثناء العمل للقيام بالمهام المنوطة به، وتأكيداً لذلك فقد صدر تقرير بعنوان: «التحول الكامل في إعداد المعلمين دور مهني جديد للمعلمين في مدارس القرن الحادي والعشرين» الذي أعده مجموعة من العلماء والخبراء المختصين في شؤون التعليم في العالم عام٢٠٠٨م بتكليف من التحالف الدولي للمعاهد التعليمية الرائدة (www.intlalliance.org) (وهو اتحاد تأسس في سنغافورة عام ٢٠٠٧م ويضم تسعاً من المؤسسات والمعاهد التعليمية العالمية الرائدة في حقل إعداد

وتدريب المعلمين والبحوث التعليمية، ويسعى هذا التحالف إلى النهوض بنوعية التعليم في البلدان التي تنتمي إليها هذه الكليات والمعاهد، وإلى القيام بدوره القيادي في التنمية التعليمية على الصعيد الدولي) ويطالب التقرير بأهمية إعادة تعريف التمهين ذلك أن عمل المعلم يلازمه الكثير من التحديات والمتطلبات، فالارتقاء بكفاءة المعلم يتطلب إعادة صياغة المفاهيم المتعلقة بكيفية إعدادنا لجيل جديد من المعلمين، فالتوجه الأفضل لتغيير شكل إعداد المعلمين ووظيفته يجعل الحاجة ماسة لإيجاد مسارات تعليمية جديدة في مؤسسات إعداد المعلم تلبي متطلبات القوى العاملة التدريسية عالية الجودة من خلال التوسع في نطاق متطلبات دخول المهنة بحيث يتم تنويع سلك التدريس وتحسينه، ودعم الطلاب الذين يستخدمون لغة مختلفة عن اللغة التي يجري بها التدريس. وتعديل المتطلبات التقليدية للأداء والنتائج الأكاديمية فيما يتعلق بالاختبارات الموحدة بحيث تشمل هذه المتطلبات خصائص شخصية وكفايات تتعلق بالخبرات المكتسبة، وتشجيع دخول مجموعة من المتقدمين إلى المهنة «انتقاء فئات تتمتع بمهارات وسمات شخصية نوعية»،كما يؤكد التقرير على أن من متطلبات برامج إعداد المعلمين تفعيل عملية الابتكار المستمرة لتأهيل جيل جديد من المعلمين الذين تتوافر لديهم القدرة على تعزيز «التعلّم المركب» لدى الطلاب، مع تنمية قدرة المعلمين على ممارسة التفكير والبحث النقدي، والإلمام بالمعلومات والمشاركة المهنية في أوساط التعلم. كما ينادي التقرير بأن تستند التصميمات الجديدة لإعداد المعلمين إلى شراكات قوية من قبل الشركاء الأساسيين في عملية التعليم، ومن المجالس التعليمية، ومن الشراكات المتعددة لتيسير مشاركة المجتمع في تعليم المعلمين وتحسين هذه المشاركة من خلال تصميم برامج تأهيل المعلمين، وتطويرها، وتنفيذها، وتقويمها.

المشكلة الأساسية في مهنة التدريس

كيف تستطيع النظم التعليمية اجتذاب أشخاص مجيدين مقتنعين بمهنة التدريس؟ وما السبيل الأفضل لإعدادهم وتوزيعهم، وتقديرهم ومكافأتهم؟ وقد عد تقرير ماكنزي (Barber &Mourshed, 2007) أن نوعية المعلم هي العامل الحاسم في بلوغ تعليم عالي الجودة.

ويشير التقرير إلى أن إعادة تعريف التمهين خليط معقد، لكنه قابل للتنفيذ من الأفكار القديمة والجديدة حول التدريس وعمل المعلمين المبني على النظريات السائدة المتعلقة بالتعلم وباحتياجات الطلاب. ويعتقد التحالف الدولي أن مهنة التدريس ككل تحتاج إلى أن تضع المهنة ذاتها صياغتها لمفهوم إعادة تعريف التمهين وأن «تمتلك» الصياغة هذه، كما يتعين أن توضع أسس ذلك في برامج الإعداد الأولي للمعلمين. ويحذر التقرير من رؤية التمهين من خلال عدسة أحادية البعد، كونها مفهوماً جدلياً مفعماً بالقيم. مع أن هناك مفاهيم جديدة تستند إلى تمكين المتعلمين من تشييد صرح المعرفة باستقائها من مجموعة متباينة من المعلومات مما يمكنهم من بلوغ فهم أكثر عمقاً للأمور يمكن تطبيقه بعد ذلك على حالات جديدة، وهذا الإتقان في المعرفة أو هذا المضمون التخصصي الثري، أساسي إذا كان لنا أن نعد الطلاب لمواجهة تحديات الحياة في القرن الحادي والعشرين، وهذا بدوره له آثار مهمة على إعداد المعلمين. ويؤكد التقرير في ختامه على أربع نقاط، هي:

- يتعين إعادة صياغة مفهوم عمل المعلمين باعتباره عملاً معقداً شديد المطالب، كما يتعين على مهنة التدريس ككل أن تعيد تعريف الالتزام المهني بصورة تمكن المعلمين من تلبية التحديات التدريسية والمهنية بصورة أفضل.

- ينبغي للنظم التعليمية أن تأخذ بروح الابتكار لاجتذاب مرشحين يمتلكون جودة عالية لتحقيق التحسين المستمر لتصميم برامج إعداد المعلمين وتنفيذها.
- يجب اعتماد إطار موسع للإعداد الأولي للمعلمين يبنى على المهارات الأساسية، كما ينبغي إيجاد الفرص لجعل تطوير المعلمين أكثر صلة بالواقع وقوياً يمتلكه المعلمون أنفسهم.
- تتطلب التحديات الجديدة التي تكتنف عملية تحسين التربية المدرسية والإنجاز الطلابي إقامة شراكات جديدة يمكن للحكومات أن تساعد على تمويلها وتيسيرها، بل أن تبادر بها حسب الاقتضاء.

الفصل الثالث... برنامج ((بهمتي ارتقي))

مقترح كنموذج بنشر ثقافة مهارات القرن الحادي والعشرين في مدارس التعليم العام للمرحلة الثانوية

برنامج (بهمتي ارتقي) الوطني يهدف بشكل عام لتعزيز مهارات القرن الحادي والعشرين لجيل الغد.

طبيعة العمل

زيارة المدارس، وعمل محاضرات، ودورات وورش عمل للطلبة والهيئة التعليمية، ومن أهم هذه البرامج «معلم الأجيال/أنا عملاق/كيف أكون معلم القرن ٢١؟»

البرنامج

ذو **رؤية** مستقبلية متمثلة ببناء جيل مثمر بالعطاء والعمل المتقن، ومتسلح بمهارات متنوعة تواكب متغيرات العصر، وتمكن المتعلم من مواجهة تحديات العصر.

من خلال تلك الرؤية تبلورت **الرسالة**: «نحن معنيون بنشر وتعزيز مهارات القرن الحادي والعشرين لزمن عصري متغير، وتمكين نشر ثقافة العمل الميداني لمواكبة التطور العالمي بمشاريع مستهدفة لتطوير الفكر».

الأهداف العامة لبرنامج بهمتي ارتقي

١. تعزيز صناعة جيل ذو قدرات وطاقات توافق الواقع وتتكيف معه ايجابياً.
٢. تمكين المعلمين من مهارات القرن الحادي والعشرين.
٣. تسليح طلابنا بمهارات القرن الحادي والعشرين لمواجهة تحديات العصر.
٤. توعية طلابنا لكيفية التعامل مع متغيرات العصر ومقاومة وإدارة التغيير.

لا بد من التغيير من:

- التحصيل المعرفي... إلى امتلاك مهارات الأداء/الكتاب كمصدر وحيد... إلى رحابة العالم الإفتراضي.
- الفردية في الأداء... إلى فرق العمل التشاركية/ ضبط الصف... إلى الإدارة الصفية المتميزة.
- ثقافة الاكتفاء... إلى ثقافة الإنتاج/المحلية... إلى العالمية.

التوصيات

عندما تتعرض أي أمة أو مجتمع لأزمة فإنها تتجه إلى التربية باعتبارها المدخل الأنسب للتغير والتصحيح، إن أمن المواطن مسؤولية الجميع ولن نحصل على وطن آمن دون وجود مواطن آمن في كل شيء ومن أي شيء.

إن وجود الأمن الفكري لا يعني التقوقع والانغلاق وعدم محاكاة الآخر فكرياً وثقافياً، الهدف هو تخريج الطلاب على شكل مفكرين لا متبعين، يشتركون في حل مشكلاتهم ومشكلات مجتمعاتهم.

خرجت الدراسة بمجموعه من التوصيات متمثلة في الآتي:

- ✓ إن اختلال الفكر وانحرافه يؤدي إلى اختلال الأمن بمختلف جوانبه، الذي يؤدي بدوره إلى السلوك المنحرف وشيوع الجريمة، حيث أشارت دراسة حول موضوع دور الأمن الفكري في الوقاية من الإرهاب والتي أثبت فيها نتائجه؛ بأن هناك علاقة قوية واضحة بين الانحراف الفكري والإرهاب، فكلما زاد الانحراف بين أفراد المجتمع زادت العمليات الإرهابية بحيث يصبح الفكر المنحرف هو البيئة الخصبة لانتشار الإرهاب.
- ✓ دور الأسرة مهم في تكوين الاتجاهات الإيجابية لكيفية قضاء وقت فراغ الأبناء، فكما يتعلم الابن الاتجاه السوي داخل الأسرة بإكسابه المعايير السلمية المتوافقة مع المجتمع، كذلك يتعلم الاتجاه السوي بتوجيه الأسرة له لممارسة الأنشطة المفيدة في وقت الفراغ، وهذا يجسد أهمية الوعي لدى الأسرة لمعرفة خطر الفراغ في حياة الشاب.
- ✓ المؤسسة التعليمية بعناصرها المختلفة ودورها في تعزيز الأمن الفكري يكمل بعضها بعضاً، ولعل في مقدمة تلك العناصر وأهمها؛ الإدارة المدرسية الناجحة، المعلم المتميز، المرشد الفعّال، المشرف التربوي الخبير، القيادة الإدارية الحكيمة، المناهج المؤصلة والمتجددة، الأنشطة المدرسية الهادفة، الأمن بمفهومه الشامل مطلب رئيس لكل أمة؛ إذ هو ركيزة استقرارها وأساس أمانها واطمئنانها والفكر للأمن بمثابة الرأس من الجسد لما له من الصلة الوثيقة لهوية الأمة وشخصيتها الحضارية حيث لا غنى لها عنه، ولا قيمة للحياة بدونه.
- ✓ أن يكون التدريس في المرحلة الثانوية قائم على التفكير الثاقب الواعي ينطلق من وقائع محسوسة، وتزويد المتعلم بأكبر قدر من المعلومات، وزيادة شدة الحواس وتنويعها باستخدام تكنولوجيا التعليم.
- ✓ تزويد الطالب بمهارات التفكير، وتنمية المهارات بحيث تصبح جزءاً منه وبناء شخصيته القوية.
- ✓ مواكبة التقدم الإلكتروني والتقنية الحديثة للتأثير الفعال مع الشباب.
- ✓ أهمية إدراج التوعية الأمنية في مناهجنا الدراسية بعد تطويرها تطويراً حقيقياً مع ترسيخ الوعي الأمني فيها لدى الطلاب، حيث يستطيع كل منهم إدراك الفرد لذاته، وإدراكه للظروف الأمنية المحيطة به، وتكوين اتجاه عقلي إيجابي نحو الموضوعات الأمنية العامة للمجتمع.

وهنا نقف عند أمر جوهري وهو دعم ثقافة لغة الحوار مع الأبناء، وإتاحة الفرصة لهم للتعبير عن آرائهم وأفكارهم، واستغلاله في توعية الطلاب، ومعرفة توجهاتهم، وتزويد وإكساب الطلاب المعارف والمهارات الأخرى، وتنمية السلوكيات الإيجابية في نفوس الناشئة، وتهيئة الفرد لكي يصبح عضواً نافعاً في بناء مجتمعه. وتفعيل دور المشرف الأخصائي النفسي لمساعدة النشء على تكوين شخصياتهم ومتابعة سلوكهم بالنصح والإرشاد، خاصة ما يتعلق بمشكلات الطلاب الفكرية والأمنية.

المراجع

١- تريلنج، بيرني، وفادل، تشارلز (٢٠١٣م) مهارات القرن الحادي والعشرين: التعلم في زمننا، (ترجمة بدر عبدالله الصالح). الرياض: جامعة الملك سعود، النشر العلمي والمطابع، (العمل الأصلي نشر في عام ٢٠٠٩م).

٢- خميس، ساما فؤاد (٢٠١٨م) مهارات القرن الـ ٢١: إطار عمل للتعلم من أجل المستقبل. مجلة الطفولة والتنمية، مصر، ع٣١، ج١، ١٤٩:١٦٣.

٣- بيرز، سيو (٢٠١٤م). تدريس مهارات القرن الحادي والعشرين أدوات عمل، (ترجمة محمد بلال الجيوسي). الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج، (العمل الأصلي نشر في عام ٢٠١١م).

٤- الحيدر، حيدر بن عبدالرحمن (٢٠٠٢) الأمن الفكري في مواجهة المؤثرات الفكرية.

٥- أحمد كنعان: دور التربية في مواجهة العولمة وتحديات الفرق الواحد العشرون وتعزيز الهوية الحضارية والانتماء حلافة، ندوة العولمة وأولويات التربية، كلية التربية، جامعة الملك سعود الرياضة، إبريل ٢٠٠٤.

٦- السلمان، إبراهيم سلمان دور الإدارات المدرسية في تعزيز الأمن الفكري للطلاب، رسالة ماجستير، قسم العلوم الشرقية، كلية الدراسات العليا، جامعة نايف، ١٤٢٧هـ.

نحـــو تقـويـــم بيـــداغوجي فعّـــال

Towards an effective Pedagogical Evaluation

د. سامية قديري - الجزائر

باحثة بمركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية

Summary

Families have always complained about the results of their children and the different methods of evaluation from one professor to another in the same teaching material and in the same educational institution, if the first building block of society is unstable; It is provided in calendars, regardless of their types and stages of basic principles such as honesty, objectivity and accuracy, and what must be provided to ensure their effectiveness and usefulness at present as scientific, economic and continuity, as this can be achieved by planning and implementation by both the teacher and the learner.

Keywords: Teacher, learner, effectiveness, curriculum, educational attainment.

الملخص

لطالما اشتكت الأسر من نتائج أبنائها واختلاف طرائق التّقويم من أستاذ لآخر في مادة التّدريس الواحدة وفي المؤسسة التّعليميّة الواحدة، فإن كانت اللّبنة الأولى للمجتمع غير مستقرّة؛ فإنّ السعي لبناء مجتمع قارٍّ ومتطور ضرب من خبط العشواء، وعليه من خلال هذا الموضوع نعرف ما يجب توفره في التّقويمات مهما اختلفت أنواعها ومراحلها من مبادئ أساسيّة كالصّدق والموضوعيّة والدّقة، وما يجب توفره لضمان فعاليّتها ونفعيّتها في الوقت الرّاهن كصفة العلميّة والاقتصاد والاستمراريّة، إذ يمكن تحقيق ذلك بالتّخطيط والتّنفيذ من طرف المعلم والمتعلم على حد سواء.

الكلمات المفتاحية: المعلّم، المتعلّم، الفعاليّة، المنهاج، التّحصيل العلمي.

مقدمة

تعددت تعريفات التقويم، إلا أنها تتفق حول كونه عملية جمع البيانات وتحليلها بطريقة منظمة، وبشكل يمكن معه اتخاذ القرارات، فالتقويم أحد الأركان الأربعة الأساسية في العملية التربوية وهي الأهداف والمناهج وطرائق التدريس ثم التقويم، وهو آخر مرحلة كونه المرشد والموجه لما سبقه من أركان وينبع الاهتمام بالتعليم والمنظومات التربوية من الاهتمام بوسائل القياس والمتابعة التي تتضمنها المناهج التعليمية، وذلك للوقوف على نقاط القوة وتثبيتها، ونقاط الضعف واستدراكها، ويكون التقويم كذلك بالدراسة العلمية له وتسليط الضوء على ما له علاقة مباشرة به من معلم ومتعلم، ومنهج تعليمي، فتفاعل هذه العناصر يؤتي أكله إذا توفرت الشروط الأساسية للتقويم من صدق وموضوعية ودقة، بالإضافة إلى ضرورة استثمار الوقت ومراعاة التميز والشمولية، والتأكيد على واقعية التنفيذ النتائج.

التمهيد

نظراً لأهميّة التّقويم وحساسيته في حياة التّلميذ والأسرة التي تتعقب تطور ابنها من خلال نتائجه المدرسيّة التي تعبر عن مدى تحصيله العلمي للبرنامج الدراسي المقرّر لكل سنة دراسيّة، فالتّقويم أحد عناصر المنهاج المدرسي، هذا الأخير يتكون من الهدف والمحتوى وطريقة التّدريس والوسيلة التعليّمية والأنشطة المدرسيّة، والتّقويم هو الذي يمدنا بالتّغذية الرّاجعة عن مدى فعاليّة كل عنصر من العناصر المذكورة، فهو يحدد الاتّجاه الذي تسير فيه العمليّة التّعليميّة، من خلال قياس مدى تحقيقنا للأهداف التي نسعى إليها والمسطّرة مسبقاً، فالتّقويم يرتبط بعناصر المثلث التعليمي(معلّم، متعلّم، المنهاج)، وحتى يصدق فعل القياس ومن ثم التّعديل وهو ما يتضمّنه التّقويم في العمليّة التّعليميّة، وحتى نسير بمنظوماتنا التّربويّة نحو الأفضل والأجدى والأنجع؛ لنجد أنفسنا أمام عدة تساؤلات منها: كيف يمكننا ذلك؟ وماذا يتطلّبه التّقويم ليكون فعّالاً؟

إشكاليّة الدّراسة

- كيف يمكن تحقيق تقويم بيداغوجي فعّال؟
- وما علاقة التّقويم الفعّال بالمثلث التّعليمي؟

هدف الدّراسة

- التّعرف على أهميّة التّقويم في العمليّة التّعليميّة التّعلميّة.
- التّعرف على علاقة المعلّم والمتعلّم المنهج الدراسي بعمليّة التّقويم.
- تفعيل مبادئ التّقويم للنّهوض بالعمليّة التّعليميّة.

أهميّة الدّراسة

- تأتي أهميّة الدّراسة من ضرورة الاهتمام بالتّعليم في الوطن العربي.
- قد تفيد هذه الدّراسة في تنمية برامج التّقويم وصناعة تقويم بيداغوجي فعّال من شأنه رفع مستوى المدرسة في الوطن العربي.
- قد تسهم هذه الدّراسة في تحسين أداء بعض المعلّمين والأساتذة.
- تحسيس الباحثين والمهتمين بالتّعليم بأهمية التقويم في العملية البيداغوجية.
- منهج الدّراسة: طبيعة الموضوع تتلاءم وآليات المنهج الوصفي التّحليلي.

خاتمة

أهم النتائج المتوصل إليها من خلال هذه الدراسة.

إنّ التّقويم في التّربية الحديثة هو عمليّة تستهدف الوقوف على مدى تحقيق الأهداف التّربوية، ومدى فاعليّة البرنامج التّربوي التّعليمي بأكمله من تخطيط وتنفيذ وأساليب تعليميّة؛ وحتى يكون ذلك لابد من تحقق مبادئ وشروط نوجزها فيما يلي:

أولاً/ مبادئ التّقويم البيداغوجي الفعّال

١. **الثبات:** أي أن يكون في إمكان التّقويم إعطاء نتائج منسَجمة، الشيء الذي يضمن اتفاق المُصحّحين على تقدير نفس العلامة (النقطة)، خاصة ما نُلاحظه من تبايُن على مستوى التّنقيط بين هذه المؤسّسة التّعليميّة وتلك، مما يسهِم في عدم استفادة فئة على حساب أُخرى، ومعناه ألا تتغير النّتائج المحصّل عليها إذا ما توفرت لها الشروط نفسها، فإذا أجرينا مثلاً اختباراً لتلميذ مرتين متتاليتين، فحصل في الأولى على (٧) وفي الثانية على (٥)، سوف نحكم على التّقويم في هذه الحالة بأنّه غير ثابت.

٢. **الموضوعيّة:** يكون التّقويم موضوعياً حينما لا يتأثر في نتائجه بالأحكام الذاتية للمقوِّم، وعندما لا تختلف النّتيجة من مصحّح لآخر؛ لأنَّ ذلك يضعف درجة أمانة الامتحان، ويقوِّي ثقة المتعلِّمين في التّقويم.. وضماناً للموضوعية، يفضّل المهتمون أن يتخذ التّقويم صوراً تساعد على الابتعاد عن الذّاتية، ومن تلك الصّور اعتماد الأسئلة الموضوعيّة (الاختيار من متعدد، الإجابة بصحيح أو خطأ، تكملة الفراغ...) (علام، صلاح، ٢٠٠٣، ص٦٧)[١].

٣. **الصّدق أو الصّلاح:** بحيث يتم التوافُق بين وسيلة القياس وبين ما نريد قياسه فعلاً، وملاءمة الأسئلة للأهداف التعليميَّة؛ فيكون التّقويم صادقاً حينما يقيس فعلاً ما وضع لقياسه، فإذا كان القصد منه قياس الذكاء وجب أن يقيس إلزامياً ذلك، وإن كان القصد منه قياس معلومات في التّاريخ وجب أن يقيس بالضّرورة تلك المعلومات. ولنفرض جدلاً أننا في اختبار للإملاء، نريد فيه فقط قياس قدرة المتعلّمين على الكتابة السليمة للهمزة، فإذا خصّصنا لجماليّة الخطّ بعض النّقط في سلم التّنقيط، فإنّ الدّرجات التي سنحصل عليها لن تكون صادقة، لأنّها لم تكتف بما أريد قياسه في مستهل الاختبار (علام صالح، ٢٠٠٣، ص٤٥)[٢].

٤. **الاستهداف:** بمعنى أن يتميَّزَ بأغراض تربويّة واضحة محدَّدة.

٥. **العدل:** أي يقوم على أساس احترام شخصيَّة المتعلِّم؛ بحيث يشارك في إدراك غاياته، أو يعتمد على أساس مراعاة الفُرُوق الفردية بين المتعلِّمين، حتى يتم إشراك الآخرين في بنائه.

٦. **العلميّة:** بمعنى أن يكون صادقاً وثابتاً وموضوعيّاً؛ من أجل إصدار أحكام سليمة.

٧. **الاقتصاد:** أي الاقتصاد في النَّفَقات والجهد والوقت، عكس الامتحانات التّقليديَّة.

٨. **التميّز:** بحيث يقوم على التَّمييز بين الأفراد والمستويات، وبذلك يتناوَل جوانب النّمو والقُدرات والمهارات، حتّى يعين على اكتشاف المواهب، والتعرُّف على نواحي الضَّعف والقوَّة.

٩. **الاستمراريّة:** أي يتناول العمليّة التّعليميّة بجميع مكوناتها وأبعادها في ضوء واقع المتعلّمين، ودراسة مختلف مراحل النّمو العقليّة

والنّفسيّة والاجتماعيّة، ودراسة المقرّرات والمناهج التّعليميّة(تركي، ٢٠٠٣، ص٥٢).[٣]

١٠. **الدّقة:** قدرة التّقويم على التّمييز الدقيق بين المفحوصين في صفة سلوكية معينة، دون أن يحشر كثير منهم في رتبة واحدة. وكمثال على ذلك، إذا حصل تلاميذ قسم معين في القراءة على (٥) أو (٦) فقط يدل على أن التّقويم هنا لا يتوفر على القدرة التّمييزية (الحساسية)؛ لأن مدى التّنقيط يتراوح بين ٠ و١٠، والنّقط المحصّل عليها متقاربة جدا (لبصيص، ٢٠٠٤، ص٤٤).[٤]

١١. **الشّموليّة:** أي يهدف إلى معرفة الأهداف في شُمُوليّتها؛ بقصْد التّشخيص والعلاج والوقاية والتّحسين؛ أي: أن يكون معتمداً على وسائل وأساليب متعدِّدة، فالعمليَّةُ التّعليميّة تتضمَّن جوانب الخِبْرة ومستوياتها، وتتضمّن جوانب النّمو وأهدافه المتنوّعة، وهي في كل ذلك تَتَطَلَّب استخدام وسائل وأدوات متنوّعة؛ لكي تعطي التصوُّر الكامِل، والصورة الحقيقيَّة لجميع هذه الأمور، دون أن تطمسَ بعضها أو تتجاهله (الطويل، هاني، ١٩٩٨، ص٩١).[٥]

إنّ هذه المبادئ من شأنها حفظ الثقة بين أفراد الأسرة التربوية، فتضمن المصداقية لنتائج التقويم على اختلاف المادة العلمية، وعلى اختلاف المعلّم، أوحتى المؤسسة التعليمية. فإذا صَدَقت النتائج صَدَقت الأحكام، وبذلك تُستدرك نقاط الضعف وتُعزّز نقاط القوة في المنظومة التربوية.

ثانياً/ علاقة التّقويم بالمثلث التّعليمي

١/ علاقة التّقويم بالمعلّم

إنّ التّقويم التّربوي يهتم به كل من المعلّم والمتعلّم على حدٍ سواء رغم ما يبدو من مسؤولية تقع على كاهل المتعلّم دون غيره إذا تعلق الأمر بالتّقويم؛ وذلك لأن التّقويم لُخّص في اختبارات فصليّة فيما سبق، لكن اليوم نلاحظ وجود تقويمات مستمرّة في جميع المواد ترافق المتعلّم من بداية العام الدراسي إلى نهايته مما يسمح بمراقبة التّحصيل العلمي للمتعلّم بصفة أدق، الأمر الذي يجعل علاقة المعلّم بالتّقويم أشدّ ارتباطاً من السّابق وذلك باعتباره المسؤول المباشر عن تدبير وتوجيه الأنشطة التّعليميّة التّعلميّة مما يسهّل وينمّي عمليات التّعلم والتّحصيل الدّراسي عند المتعلّم. وعليه وجب توضيح علاقة المعلّم بالتّقويم، ويمكن إبراز ذلك من خلال العناصر الآتية:

أ) عنصر التّخطيط للأنشطة التعليميّة التّعلميّة: إنّ المعلّم يقوم بتقويم مدى وضوح أهداف التّعلم عن طريق التقويم؛ فالتّقويم يقدّم معطيات حقيقيّة تساعد المعلّم في تبيان مدى وضوح الأهداف التّعليميّة التي سبق تحديدها في بداية الأنشطة الصفيّة، ومدى استجابتها للحاجيّات الحقيقيّة للمتعلّمين (ميسوم، ١٩٩٨، ص٦٣).[٦]

- تقويم مخططِ مذكرة الأنشطة: مما يتيح إعادة تكييف التّصميم المرحلي للدرس، وذلك بوضع تصميم ديداكتيكي للأنشطة الصفيّة، بالشّكل الذي ييسر عمليات التّعلم والاكتساب عند المتعلّمين، مع مراعاة قدراتهم واستعداداتهم الذّاتية وحاجيّاتهم النّفسيّة والفكريّة.
- يعيد المعلّم النّظر في مدى ملاءمة الدّعامات الدّيداكتيكيّة والوسائل التّعليمية المرتبطة بالأنشطة: فالتّقويم التربوي يمكّن المعلّم من

كشف مواطن الضّعف التي قد تتخلّل عمليّة تفاعل المتّعلمين مع الوسائل التّعليميّة المختلفة، ما قد يدفعه إلى البحث عن وسائل تعليميّة جديدة ومتنوّعة تغني خبرات المتعلّمين وترفع درجة التّحصيل لديهم.

ب) عنصر التّنفيذ: يتمكّن المعلم عن طريق التّقويم من قياس مدى نجاعة طريقة تدريسه التي يتبعها، فعلى ضوء نتائج التّقويم التّربوي الهادف يستطيع المدرّس مساءلة الطريقة المتّبعة خلال عمليّة بناء الدّروس داخل القسم (ميسوم، ١٩٩٨، ص٦٤)[٧].

يعد المعلّم وسيطاً ومنشّطاً فاعلاً داخل القسم، والتّقويم التّربوي يتيح إعادة النّظر في دينامية العلاقات التربويّة السائدة وأشكال التّواصل التّربوي بين المعلّم والمتعلّم باعتباره فاعلاً ومشاركاً في بناء تعلّماته وكفاياته، فحصول التّلميذ على درجة ضعيفة لا يعني دائماً أن الخلل منه، بل أحياناً نجد تفسيراً لذلك في طبيعة العلاقات التّربوية التي يقيمها المعلّم مع تلاميذه داخل الفصل والمناخ النفسي والاجتماعي الذي يميز هذه العلاقة (زيدان، ٢٠٠٧، ص٣٥)[٨]: وبشكل أدق يمكن توضيح علاقة المعلّم بالتّقويم من خلال النقاط الآتية:

- **جهد المعلّم:** التّقويم يمكّن المعلّم من التّعرف على مدى فعاليّة جهوده التّعليميّة في إحداث نتائج التّعلم، ومعرفة مواطن الضّعف عند التّلاميذ لعلاجها.
- **طرائق التّدريس:** التّقويم يمكّن المعلم من التّعرف على مدى فعاليّة طريقة التّدريس التي يستعملها مع التّلاميذ، حيث يتوجّب عليه مراجعة طرائقه التّدريسية بين الحين والآخر، واستبدالها أو تطويرها إذا ثبت لديه عدم ارتياح التّلاميذ لها وعدم نموّهم المعرفي، وضعف تحصيلهم العلمي، ويمكن أن يستنتج ذلك من خلال ملاحظة مشاركة التّلاميذ مع المعلّم، وشوقهم للمادّة الدّراسيّة، ونتائج الاختبارات الشفويّة والتّحريريّة التي يجريها لهم، إلى غير ذلك من الوسائل التي تساعده في الكشف عن مدى فعاليّة أساليبه التّدريسية.
- **معرفة مستوى التّلاميذ:** التّقويم هو الطريقة التي تساعد المعلّم في الكشف عن جوانب القوّة أو الضّعف في التلميذ؛ ليعمل على مساعدة الضّعيف بالتّوجيه والإرشاد، واستخدام الأساليب التّربويّة الحديثة، وتشجيع المجدّين منهم وتحفيزهم على بذل المزيد من الجدّ والاهتمام.
- **توجيه ميولات التلاميذ:** التّقويم يساعد المعلّم في الكشف عن حاجات التّلاميذ ورغباتهم واتجاهاتهم وميولهم التي ينبغي أن تراعى في نشاطهم، والعمل على إشباعها وتنميّتها حتى يتم التّوافق والانسجام بين التّلميذ والمدرسة والمنهج والمعلّم.
- **تواصل المعلّم مع أولياء الأمور:** التّقويم يمكّن المعلّم من تزويد أولياء الأمور بمعلومات دقيقة عن مستوى أبنائهم والصعوبات التي يواجهونها والعمل على علاجها مع المعلّم.
- **التّعرف على مستوى التّلاميذ:** يتمكّن المعلّم من خلال التّقويم أن يحقّق مبدأ الفروق الفرديّة بين التّلاميذ من خلال معرفة المعلّم لمستوى وقدرات واستعدادات تلاميذه حتى يتمكّن من التّعامل مع كلّ فئة بطريقة مهنيّة وتربويّة حديثة، وإثارة الدّافعيّة واستعمال أسلوب التّعزيز بطرائق مختلفة وتنميّة الاتجاهات الإيجابية وغيرها.
- **مراجعة النشاط:** التّقويم يزوّد المعلّم بتغذية راجعة عن نتيجة عمله، ويتعرّف على نقاط قوّته

والعمل على تعزيزها ونقاط ضعفه والعمل على تلافيها.

- **معرفة المسؤوليّات:** التّقويم يزيد من عملية التّفاعل بين المعلّم وتلاميذه وينبّه كلاً منهم بحجم مسؤوليّته، وهذا بدوره يساعد على تقدير بعضهم بعضاً، وتقليل الهوّة فيما بينهم.
- **إصدار الأحكام:** التّقويم يساعد المعلم في إصدار الأحكام الموضوعيّة والصّادقة على المتعلّم خلال مسيرته الدّراسية للحكم على التّلميذ بالنّجاح أو إعادة المحاولة مرة أخرى(زيدان، ٢٠٠٧، ص٢٥, ٢٤).[٩]

٢ / علاقة التّقويم بالمتعلّم

يرتبط التّقويم بالمتعلّم بشكل أساسيّ؛ فالمتعلّم هو سبب وجود التّقويم وتتجلى علاقته بالتّقويم من خلال العناصر الآتية:

- **عنصر الإنجاز:** إعلام المتعلّم بمستوى إنجازه، حيث أنّ معرفة هذه المعلومات يعد شيئاً أساسياً بالنّسبة للمتعلم، فبواسطة التّقويم يتعرّف المتعلّم على المعلومات التي اكتسبها، هل هي ناقصة أم تامة؟ والمستوى العام لتحصيله الدّراسي، وهذه المعلومات تساعد المتعلّم في تعديل سلوكه، وبذل المزيد من التّعلم عند ملاحظة أي قصور، وتعد بمثابة حافز للتلميذ المجد للاستمرار في اجتهاده.
- **عنصر الاستدراك:** التّقويم بالنّسبة للمتعلّم وسيلة للاستدراك، ونقاط الضّعف لديه، فيعمل على محاولة الرّفع من مستواه إلى الأفضل، كما يعد أيضاً وسيلة لتدعيم نقاط القوّة ولتطوير قدرات المتعلّم إلى أقصى حد ممكن(مسي، ١٩٩١، ص٨٤).[١٠]
- **عنصر التّوجيه:** يرتبط التّقويم بتوجيه المتعلّم حيث يساعد المتعلّم على معرفة مستوى أدائه في مختلف المواد، لاختيار التّخصص أو المهنة المناسبة في المستقبل التي تتفق مع استعداداته وقدراته وميوله.
- **عنصر الدافعيّة:** يرتبط التّقويم بدافعيّة المتعلّم؛ إذ يعمل على إثارة دافعيّة المتعلّم للاستمرار في التّحصيل العلمي، وتجاوز حدود المعرفة إلى الفهم.
- **عنصر المنافسة:** يعد التّقويم المحرك الأساسي والخلاق لعنصر المنافسة بين المتعلّمين، فيتمكّن التّلميذ من عبور الأحسن للجيّد وتحقيق المزيد من الإنجازات.
- **عنصر الجهد:** يرفع التّقويم من معدل النّشاط والجهد لدى المتعلّم فكلّما كثرت عمليات التّقويم وتكرّرت مرّات حدوثه؛ ازدادت الدافعيّة للتّعلم، وارتفع المستوى العام للنشاط والجهد المبذول(مقداد، وآخرون، ١٩٩٣، ص٣٢)[١١]

ولقد أظهرت الدّراسات أن التّلاميذ عموما تزداد دافعيّتهم، ويتقدّمون بخطى أسرع في حالة التّقويم المستمر، كما أظهرت الدّراسات أنّ الدافعيّة للتّعلم ترتبط مباشرة بنتائج التّقويم (الحرثي، د.ط، ص٣٦).[١٢]

٣ / علاقة التّقويم بالمنهج الدّراسي

بما أن التّقويم عنصر من عناصر المنهج الدّراسي فإنّ علاقة التّقويم بالمنهج الدّراسي هي علاقة الجزء بالكل؛ إذ أنّ كل تغيير في الأجزاء المكوّنة للمنهج تؤدي بالضّرورة لتغيّر ملمح المنهج ككل، وهو ما يمكن توضيحه من خلال العناصر الآتية:

- **عنصر فعاليّة المناهج:** يزود التّقويم كلاً من المعلّمين والإداريين ومصمّمي المناهج الدراسيّة وواضعيها بمعلومات قيّمة عن مدى فعاليّة المناهج بالنّسبة للدّارسين، وما الوحدات

التّعليميّة التي كانت أنسب من غيرها، والمستوى العلمي للمتعلّمين، ومدى إحداث النّتائج السلوكيّة المطلوبة لدى الدّارسين.

- **عنصر الأهداف التّربويّة:** يعمل التّقويم من خلال النّتائج المحقّقة على التّعرف عن مدى تحقيق الأهداف التّربوية التي رسمها المنهج مسبقاً.
- **عنصر الديناميكيّة:** يحدد التّقويم مدى فاعليّة المنهج في إنجاز العمليّة التّعليميّة التّعلمية للدّارسين تمهيداً للحكم عليه بالاستمراريّة أو التّعديل أو الإلغاء[١٣].

فلطالما دوّن المعلّم على دفاتر تقويم المتعلّمين ملاحظات حرّكت أولياء الأمور، والإدارة، والمشرفين التربويين، وعليه فإنّ التّقويم يمثل مركز ثقل المثلث التّعليمي فهو يهمّ المعلّم والمتعلّم على حد سواء، يحفظ توازن المنظومة التربوية من خلال علاقة التكامل الوظيفي التي يحققها.

النّتائج والتّوصيات

١- النّتائج

- للتّقويم أهميّة كبيرة في النّظام التّربوي لعلاقته الوثيقة بالمعلّم والمتعلّم والمادّة العلميّة.
- التّقويم لا يهم المتعلّم فقط، بل يمس النّظام التربوي ككل.
- بواسطة التّقويم تنحصر نقاط القوّة والضّعف وتحدّد مسؤوليّات أطراف العمليّة التّعليميّة.
- للتّقويم مهما كان نوعه شروط فعالة في بناء شخصيّة المتعلّم تخاطب القيم الإنسانيّة، وتسهم في بناء منظومة تربويّة مستقرّة من أهمها: الصّدق، الثّبات، الموضوعيّة، الدّقة.
- التّقويم البيداغوجي الفعال هو التّقويم الذي يتوخّى تحقيق أهداف مسطّرة سلفاً.
- التّقويم البيداغوجي الفعّال يحقّق العدالة ويحترم شخصيّة التّلميذ ويراعي الفروقات الفرديّة بين التّلاميذ.
- التّقويم البيداغوجي الفعّال يتّسم بالدّيناميكيّة، وعدم الاعتماد على قوالب جامدة للتّقويمات مهما كانت المادّة العلميّة، فعنصر الابتكار والتّجديد والإبداع مهمّ لتحقيق الفاعليّة.
- الاستمراريّة هي سمة مرافقة للتّقويم، ولذلك تغيّرت واختلفت مفاهيمه وطرائقه ووسائل تنفيذه.
- التّشخيص والوقاية والعلاج من أهم ما يحقّقه التّقويم الناجع ومن ثمّ تحسين العمليّة التّعليميّة.
- تكمن علاقة المعلّم بالتّقويم من خلال عنصر التّخطيط، والتّنفيذ.
- تكمن علاقة المتعلّم بالتّقويم من خلال عنصر الإنجاز، والاستدراك والتّوجيه، والدّافعية والمنافسة.
- تكمن علاقة المنهج التّعليمي بالتّقويم من خلال عنصر الفعاليّة والأهداف، وعنصر الحركيّة من استمرارٍ وتعديلٍ وإلغاء.

٢- التّوصيات

- تحسيس المهتمّين بالنّظم التّعليميّة والتّربوية وأولياء الأمور بأهمية التّقويم في المسيرة التّعليميّة للطفل.
- تبنى الهيئات الوصيّة بدءاً من وزارة التّربية والتّعليم استراتيجيّة واضحة تجاه عمليات التّقويم المختلفة حسب الطور التّعليمي والمواد المقرّرة خلال السّنة الدّراسيّة، ومراجعتها دورياً.
- الاستعانة بأهل الاختصاص من أساتذة جامعيين وباحثين وأصحاب الخبرة لوضع تقنيّات جِدّية ومُجدية وحديثة انطلاقاً من المبادئ الثّابتة للتّقويم وتنفيذها كل حسب اختصاصه.

- تضمين برامج تكوين الأساتذة المعارف النّظرية العلميّة الحديثة المتعلّقة بالتّقويم التّربوي.
- إقامة دورات تكوينيّة للمعلّمين والأساتذة والمربين؛ لتعريفهم بعملية التّقويم وأهميّتها ووسائلها ومراحلها، الأمر الذي من شأنه تحسين آدائهم داخل الصف، وتعزيز الثّقة بين أعضاء الأسرة التّربوية ككل.
- التّركيز على نوعية التّقويم وكيفيّة بنائه، بما يوافق الطّور التّعليمي، والمرحلة العمرية للتّلاميذ، والمادّة التّعليميّة.

الخاتمة

وعليه فإنّ التّقويم يشمل جميع جوانب المنظومة التّعليميّة من معلّم ومتعلّم ومنهج دراسي، ويهمّ جميع أفراد المجتمع؛ فهو يزوّدنا بمؤشرات دقيقة حول التّعليم والوسائل التّعليميّة والأنشطة والبرامج التّعليميّة، وهو أمر في غاية الأهميّة؛ لأنّه يتعلق بمصير الإنسان والمجتمع؛ فنسعى جميعاً لحسن بنائه وسلامة تطبيقه وصدق نتائجه، من أجل غاية أسمى وهي رفع مستوى التعليم في الوطن العربي.

الهوامش

١. علام، صلاح، ٢٠٠٣، التقويم التربوي المؤسسي، ط١، دار الفكر العربي، القاهرة، ص٦٧.
٢. علام، صلاح، المرجع السابق، ص ٤٥.
٣. تركي،رابح، ٢٠٠٣.أصول التربية والتعليم، د.ط، المؤسسة الوطنية للكتاب، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ص ٥٢.
٤. لبصيص، خالد، ٢٠٠٤، التدريس العلمي والفني الشفاف بالمقارنة بالكفاءات والأهداف، د.ط، دار التنوير للنشر والتوزيع، الجزائر.ص ٤٤.
٥. الطويل، هاني، ٢٠٠٦، الإدارة التربوية والسلوك المنظمي، ط٤، دار وائل، عمان، الأردن، ص٩١.
٦. ميسوم، عبد القادر، ١٩٩٨، تحسين الأداء التربوي والفعالية لدى المدرسين، ط١، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، دار الصبح، الجزائر، ص٦٣.
٧. ميسوم، عبد القادر، المرجع السابق، ص٦٤.
٨. زيدان، ناصر الدين، ٢٠٠٧.سيكولوجيا المدرّس، د.ط، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر ص٣٥.
٩. زيدان، ناصرالدين، المرجع السابق، ص (٢٤،٢٥).
١٠. مسي، محمد عبد الحليم، ١٩٩١، علم النفس التربوي للمتعلمين، د.ط، دار المعرفة الجامعية، مصر، ص ٨٤.
١١. مقداد، محمد، وآخرون، ١٩٩٣، قراءات في التقويم التربوي، مطبعة عمار قريفي، باتنة، الجزائر، ص٣٢.
١٢. الحارثي، صلاح بن ردود، التقويم المستمر من النظرية إلى التطبيق، د.ط، وزارة التربية والتعليم، جدة، محمود، شوقي حساني، ٢٠١٢، تطوير المناهج رؤية معاصرة، د.ط، المجموعة العربية للنشر، القاهرة، ص ٥٥.

قائمة المراجع:

١. تركي، رابح، أصول التربية والتعليم، المؤسسة الوطنية للكتاب، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.٢٠٠٣.
٢. الحارثي، صلاح بن ردود، التقويم المستمر من النظرية إلى التطبيق، وزارة التربية والتعليم، جدة، السعودية، د.ط.
٣. زيدان، ناصر الدين، سيكولوجيا المدرّس، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، د.ط، ٢٠٠٧.
٤. الطويل، هاني، الإدارة التربوية والسلوك المنظمي، دار وائل، عمان، الأردن ط (٤)، ١٩٩٨.
٥. علام، صلاح، التقويم التربوي المؤسسي، دار الفكر العربي، القاهرة ط (١) ٢٠٠٣.
٦. لبصيص، خالد، التدريس العلمي والفني الشفاف بالمقارنة بالكفاءات والأهداف، دار التنوير للنشر والتوزيع، الجزائر د.ط.٢٠٠٤.
٧. محمود، شوقي حساني، تطوير المناهج رؤية معاصرة، المجموعة العربية للنشر، القاهرة، ٢٠٠٩.
٨. مقداد، محمد، وآخرون، قراءات في التقويم التربوي، مطبعة عمار قريفي، باتنة، الجزائر، ١٩٩٣.
٩. منسي، محمد عبد الحليم، علم النفس التربوي للمتعلمين، دار المعرفة الجامعية، مصر، ١٩٩١.
١٠. ميسوم، عبد القادر، تحسين الأداء التربوي والفعالية لدى المدرسين، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، دار الصبح، الجزائر ط (١) ١٩٩٨.

مستجدات العصر الحديث وأثرها في علاقة المعلم بالمتعلم

Developments in the modern era and their impact on the relationship between teacher and the learner

د. سجية رابح حمليل - الجزائر

دكتوراه قسم العقائد والأديان/تخصص عقيدة

كلية العلوم الإسلامية- جامعة الجزائر١

الملخص

المدرسة هي المكان الذي يستشعر فيه الضمير بالقيم التي تكون تراث الإنسانية وأصالتها، لكن وجد معظم المسلمين بعض الصعوبات في التأقلم مع الحضارة المعاصرة، لعجزهم عن فهم الأصالة بشكل صحيح، والفهم الدقيق للعلم الذي يجب طلبه، والذي انعكس بدوره على حدود العلاقة بين المعلم والمتعلم؛ لذلك فالنقطة الأساسية في هذه الدراسة، معرفة كيفية الربط بين قيم الأصالة ومتغيرات العصر، بهدف إيجاد اعتراف رسمي واضح بأهمية إصلاح التعليم، مع التأكيد على أن عملية الإصلاح هذه رؤية فلسفية، وخطة استراتيجية لا تقتصر على وزارة التعليم فقط، وإنما تشمل كل الوزارات الأخرى في الوطن. فالمعلمون هم أعمدة المجتمع وأساس أرقى الحضارات عبر التاريخ؛ لذلك تقدير التعليم والعلماء تقدم، وإهدار التعليم وكرامة العلماء تخلف.

Abstract

Thé scool is the temple in which the conscience is aware of thé values that mâle up the heritage of humanité. But Lost of Muslims have dôme difficulties to adapt with this new civilization, because they are not able to understand properly the meaning of authenticity and the exact concept of science that must bé learned, which reflect on the limites to thé relationship between the teacher and the student. Si, The important point in this study is to know how to link between the values of authenticity and thé changes of the era, in ordre to find a clear official recognition of the importance of education Reform.

this Reform process IS a philosophical vision and a stratégie plan, not limites to thé Ministry of Education only, but Aldo incluses all other ministres in Motherland. Teachers are the pillars of société and the foundation of the finest civilisations throughout History. So, appréciation of education and schollars progresses, and wasting education and the dignity of scientists backward.

المقدمة

لقد انبهر المسؤولون عن العملية التربوية في العالم الإسلامي المعاصر بمختلف منجزات الحضارة الغربية المادية عن النظر والاهتمام بتراثهم الأصيل، ترتّب عنه شهود أزمة تعليمية خطيرة في العالم المعاصر، فاقت في حدّ ذاتها أزمة الطعام، وأزمة الطاقة، وباقي الأزمات الأخرى، واعتقدوا استحالة تجاوز أي أزمة كانت بما فيها أزمة التّعليم، إلاّ بالانغماس ودون إعمال عقل أو فكر في عالم هذه الحضارة، والاستنجاد بها بكل ما تحمله في طياتها من سلبيات وإيجابيات، على الرُّغم ممّا خلّفته من كوارث في المجتمع.

فكان من أهم أهداف الدّراسة الكشف عن آليّات وأساليب تعزيز الهوية العربية والإسلامية لمواجهة الهيمنة الثقافية في ضوء الرّؤية المعاصرة للتّعليم في زمن العولمة، وتعزيز الجانب الأخلاقي ومنظومة القيم التي تجمع بين ثوابت الأصالة ومتغيّرات العصر وانعكاساتها على علاقة المعلم بالمتعلّم الذي ولّد أزمة نفسية تمثّلت في غياب الفهم الدّقيق للطبيعة البشرية، في واقع تميّز بأنّه عصر زعامة الأحداث، بُغية الوقوف على المعالم النّظرية التربويّة الإسلاميّة التي تصلُحُ كبديل إسلامي يتّسم بالجديّة والفاعليّة في مسيرة التّعليم حاضراً ومستقبلاً، والذي طرح لنا هذه الإشكالية التي تضمنت بعض التساؤلات: منها:

ما المفهوم الدّقيق للعلم الذي يجب تعلّمه؟ هل هو التّعليم الذي يزيد الحياة تعقيداً من تلّوث بيئة، وتكديس مخزون أدوات الحرب بمختلف أنواعها ومفاهيمها في عالم لا إيمان فيه بحقيقة الرّوح؟ وما حدود العلاقة بين المعلّم وطالب العلم في ظل هذه الأوضاع؟

وتأسيساً على ما سبق، فقد تمّ تقسيم البحث إلى مقدمة ومبحثين، تناولت في المبحث الأول قيم الإسلام في التّعامل بين المعلم وطالب العلم في ظل المستجدات المعاصرة، باعتبار العلاقة بين المعلم والمتعلّم من أبرز دعائم العمليّة التّعليميّة، ومن أسمى العلاقات الاجتماعيّة التي تحكمها القيم الدّينية والأخلاقية.

وتطرّقت في المبحث الثاني الموسوم بـ حدود العلاقة بين المعلم والمتلقي وتأثيرها على مستقبله العلمي، للحديث عن غياب رُقي هذه القيم الأصيلة، واهتزاز صورة المعلم وبشكل مؤلم في نظر متلقّي العلم نفسه قبل غيره من طبقات المجتمع، ولم يعد له دور الحاكم في إنشاء جسور الهيبة والوقار والمحبة لحفظ الحدود بين الطرفين، موظفة المنهج الوصفي التّحليلي النّقدي لدراسة الرّؤى المستقبلية التي ناقشت قضيّة إصلاح التعليم، وأنهيتُ البحث بتقديم خاتمة عامة قدّمت فيها حوصلة لأهم نتائج الدّراسة مصحوبة ببعض الاقتراحات والتّوصيات، كما تمّ تقديم قائمة شاملة بالمصادر والمراجع.

المبحث الأول: قيم الإسلام في التّعامل بين المعلم وطالب العلم في ظل المستجدات المعاصرة

يعد الدّين الإسلامي منبع القيم الأخلاقية الحضاريّة الرّفيعة، وجب على المسلم ضرورة الالتزام بها والحفاظ عليها، اقتداءا بنبيّ الإسلام ﷺ الذي كان قُرآناً يمشي على الأرض، والذي قال: ((**إنّما بُعثتُ معلّماً**))؛ لذا يُعدُّ الاهتمام بالقيم التربوية والتّعليميّة من باب الأولويات من منظور الرّسالة الخاتمة لانطوائه على الفوائد العظيمة التي يُفترضُ أن يُعمل المسلم عقله للتّمييز بينها وبين الثّقافة الغربية الدّخيلة.

وعليه، لا أحد ينكر أنّ قداسة طلب العلم لم تُعرف إلاّ مع العلماء، وطلبة العلم، ورجال الدّعوة في الأزمنة الماضية رغم سوء الظروف المادية لأغلبهم وافتقارهم لأدوات تحصيل العلم كقلة المصادر والمراجع العلمية، وصعوبة السفر لبعد مسافة تواجد العلماء وتفرقهم في الأمصار، إلاّ أنّ الحقيقة الساطعة تقول بأنّهم كانوا أعلم وأضبط وأتقن للعلم النّافع، ويظهر ذلك من خلال المنتوج العلمي الثّمين المحفوظ في أرقى مكتبات العالم.

ومع التطورات التكنولوجية الحديثة المتنوعة والكثيرة، والتي جعلت حياة النّاس اليوم كلها أزرار إن صحّ التعبير، لدرجة أنّ الإنسان اليوم لو ينقصه زر واحد في باب سيارته يضجر ويتأفّف لأنّه سيضطر لفتح الباب بشكل تقليدي. فتحسُّن الأوضاع المادية وفّرت لطالب العلم كل ما يحتاجه للتعلّم من كتب علمية مختلفة ومتنوعة في المكتبات العامة والخاصة، كما ذلّلت له وسائل الاتّصال الحديثة، كالاتّصال بالعلماء في مختلف دول العالم دون تجشّم معاناة السفر، فضلاً عن قدرة الطالب على الاحتفاظ بالدُّروس مسجّلة لإعادة سماعها بهدف الفهم الجيّد لها، ومع كل هذه الآلاء وهذا التّسخير الإلهي الذي حُرم منه الأوائل من العلماء وطلبة العلم، لا نلمس للعلم قداسته ورفعته وإخلاص النيّة للمنعم في طلبه في العصر الرّاهن. وإنّما انعكست هذه النّعم سلباً على الفكر الإنساني، وولّدت أفكاراً خطيرة تمس بالعقيدة الإسلامية نفسها، إذ تجد طالب العلم اليوم واغتراراً بهذا الإنجاز التكنولوجي الهائل والمذهل، يستهين بقيم الأصالة، ويظهر ذلك من خلال مناقشة معلّمه وهو يدرّسه آيات من القُرآن الكريم أو أحاديث الرّسول ﷺ محتجاً بما وصلت إليه الإنسانية من تقدُّم وازدهار في علم التكنولوجيا.

وقد تكون الاستهانة أحياناً من طرف المعلّم نفسه، ممّا أدّى إلى تنصُّل بعض الطلاب، وبعض المعلمين من القيم الأخلاقية الإسلامية الأصيلة، واعتبروها مصدراً للتخلُّف والتشدُّد والتطرف تأثراً بالمفاهيم الغربية. والسبب في جوهره يعود إلى سوء فهم الثّوابت الدّينيّة الأصيلة في ظل التّغيُّرات المعاصرة والحديثة، وعدم القُدرة على التّوفيق بينها، ولم يستطع المنبهر والمُؤلّه للتّطور التكنولوجي اليوم كيف يكون أصيلاً ومعاصراً في الوقت نفسه؟ وقد طرح هذه الإشكالية المفكر الفرنسي الثقافة، والمسيحي الديانة، الأستاذ جاك بيرك Jacques Berque [1] من خلال دراساته الأنثروبولوجية للمجتمعات العربية والإسلامية، إذ يقول: «كيف يمكن التّوفيق بين مواقف العقيدة ومسيرة العالم الفعليّة؟ وما إمكانيّة الرّبط بين ما هو أصيل والتّحوّلات الاجتماعيّة للحياة المعاصرة؟ هل يُتصوّر أن تكون الأصالة الإسلاميّة

(١) جاك بيرك: Jacques Berque (١٩١٠-١٩٩٥) وُلد بفرندة في الجزائر، مستشرق فرنسي وعالم اجتماع وفليسوف وناقد ومترجم. من أهم أعماله: ترجمة معاني القُرآن إلى اللغة الفرنسية، وإعادة قراءة القُرآن، والعرب من الأمس إلى الغد، وغيرها من المؤلفات.

والعربيّة حائلاً بين العرب والمسلمين، وبين التقدّم العلمي والتّقني؟... إنّ للأصالة علاقة بالجذور، ومادام العرب يبحثون عنها في تصرّفاتهم، فهل هذا يعني أنّهم يتمسّكون بالماضي فقط بدلاً من التّأقلم مع المعطيات الجديدة أو الرّغبة في الذّهاب إلى الأمام.»[٢] ولم يكن العالم العربي الإسلامي عنده مجرّد موضوع للدّراسة، بل كان عنده همّاً فكريّاً ووجدانيّاً كذلك، ولعلّ أبرز ما كان يميّز هذا الهم هو ربطه بين ماضي هذا العالم وحاضره في إطار العصر الحالي»[٣].

وهذا يبيّن لنا العجز عن استيعاب فن الفكر الوسطي «إذ لا تعني الأصالة والمعاصرة أن يكون لدينا عالم يتّصف بالأصالة وعالم آخر يتّصف بالمعاصرة، بل لا بد من الجمع بين الأصالة والمعاصرة. والجمع بينهما من صفات الرّاسخين في العلم لقدرتهم على استيعاب وبنُضج فن الفكر الوسطي الذي يجمع بين كل ما هو أصيل وما هو معاصر. كما تمكن هذا الفكر الرّاسخ من التّمييز بين مفهوم الانفتاح على الآخر، وبين مفهوم الانحلال والتدنّي الأخلاقي الذي أُصيب به أغلب طلبة العلم اليوم نتيجة الثّقافة المستوردة التي أراد أصحاب التطور التكنولوجي الحديث فرضها على صعيد الواقع في عقول من تختلف قيمهم عن قيم المسلم الأخلاقية الثّابتة، والصالحة لكل الأزمنة، وهي بمثابة الحصن المنيع من أي ثقافة تُريد المساس بقدسيتها، وفي هذا السياق يقول أحد المفكرين: «نحن المسلمون قد أنعم الله علينا بالقُرآن الكريم والحديث الشريف نستنبط منهما قيمنا، ونرجع إليه عند اختلاف آرائنا وهذا يقلل من اختلاف حول موضوع القيم لأنّ المصدر واحد وهو القُرآن الكريم»[٤].

ومن يتأمّل ويتدبّر وهو يقرأ سورة البقرة، يجد أنّ آية الوسطيّة هذه لا تُوجد في أوّلها ولا في آخرها، وإنّما في وسطها تحديداً، لقول الحق سبحانه وتعالى: ﴿**وَكَذَلِكَ جَعَلْنَاكُمْ أُمَّةً وَسَطًا لِّتَكُونُوا شُهَدَاءَ عَلَى النَّاسِ وَيَكُونَ الرَّسُولُ عَلَيْكُمْ شَهِيدًا**﴾ (البقرة: ٣٤١)، والسؤال الذي يتبادر إلى الذهن: لماذا تُدرّسُ هذه المناهج والمقرّرات التّعليمية بمعزل عن هذه القيم القُرآنية والأحاديث النّبوية؟ أليس من العقل والمنطق أن يكون لصاحب كل تخصص علمي نصيب من نصوص القُرآن الكريم المتعلقة بمجال تخصصه يعينه على فهمها فهماً يختلف كثيراً عن القراءة السطحية لمن لا يملك تخصصه، فيعمل على بسط معانيها للعلم والفائدة؟ لذلك، أرى أنّه يجب وعلى وجه الحتم والإلزام أن يكون لكل تخصص علمي حظه من القُرآن الكريم، فعلى طالب العلوم الطبيعية والذي يحلم أن يكون طبيب المستقبل أن يتدبّر الآيات المتعلقة بجسم الإنسان، هذا الكائن الذي لا يمكن لطبيب واحد مهما اجتهد أن يتمكن من علاجه العلاج الجيّد، وإنّما تعاون على دراسته مجموعة من الأطباء كل في تخصصه، من طبيب أعصاب، وعيون، وأمراض القلب، والمفاصل وغيرها من التخصصات الطبية الواسعة والكثيرة.. وإن حثّ الرّسول الكريم ﷺ على الرّفق بالحيوان، مبيّناً درجة هذا الفعل الذي يدخل صاحبه الجنة أو النّار، فإنّ طالب العلم لو دقّق لوجد صداه في الطب البيطري. كما لا يخفى على عاقل أنّ الشّمس والقمر آيتان من آيات الله،

(2) Jacques Berque, une cause jamais perdue,p 50.

(٣) محمود أمين العالم، أندلسيّات جاك بيرك، مجلة العربي، وزارة الإعلام، الكويت، ١٩٩٥ العدد ٤٤٥، ص ٣٠.

(٤) سماهر عمر الأسطل، القيم التربوية المتضمنة في آيات النداء القُرآني للمؤمنين وسُبُل توظيفها في التعليم المدرسي، رسالة ماجستير، كلية قسم التربية الإسلامية، غزة، ت: ١٤٢٧هـ/٢٠٠٦م، ص ١٧.

فليس من اللاّئق أن يتصدّى للحديث عنها غير الذي أنعم الله عليه بعلم الفلك. والطالب المسلم ينبهر بروّاد الفضاء، ويغفل عن ما ورد في القرآن الكريم من انبهار وانصدام رُوّاد الفضاء أنفسهم بطلاقة القُدرة الإلهية، لقول الحق: ﴿**وَلَوْ فَتَحْنا عَلَيْهِمْ بابًا مِنَ السَّماءِ فَظَلُّوا فيهِ يَعْرُجُونَ * لَقالُوا إِنَّما سُكِّرَتْ أَبْصارُنا بَلْ نَحْنُ قَوْمٌ مَسْحُورُونَ**﴾ (الحجر: ١٤- ١٥). والفيزيائي هو الذي يستطيع أن يشرح لنا النّظرية النسبية للضوء لأنشطاين من خلال الآية القُرآنية: ﴿**ثُمَّ يَعْرُجُ إِلَيْهِ فِي يَوْمٍ كَانَ مِقْدَارُهُ أَلْفَ سَنَةٍ مِمَّا تَعُدُّونَ**﴾ (الحج، ٤٧). وإذا أراد المهندس المتخصص في الهندسة المدنية، والمتخصص في علم الآثار أن يتواضع لله، يجد تنبيه القُرآن إلى أدق التّصميمات الهندسيّة وضخامتها للحضارات القديمة، في كتابه العزيز بقوله: ﴿**أَلَمْ تَرَ كَيْفَ فَعَلَ رَبُّكَ بِعَادٍ * إِرَمَ ذَاتِ الْعِمَادِ * الَّتِي لَمْ يُخْلَقْ مِثْلُهَا فِي الْبِلَادِ * وَثَمُودَ الَّذِينَ جَابُوا الصَّخْرَ بِالْوَادِ * وَفِرْعَوْنَ ذِي الْأَوْتَادِ**﴾ (الفجر٦-١٠). وإن تكلّم الرّسول ﷺ عن إماطة الأذى عن الطريق، وعد ذلك من الصدقات، فإنّه يُشير إلى ما وصل إليه مهندس علم البيئة.

ولمن يفتخر بطلاقة لسانه باللّغات الأجنبية متطاولاً ومترفعاً عن لغة القُرآن الكريم الذي يستحيل فهمه فهماً دقيقاً بغيرها، لوجد القُرآن نفسه يُذكّره بقوله: ﴿**...وَاخْتِلافُ أَلْسِنَتِكُمْ وَأَلْوانِكُمْ إِنَّ فِي ذَلِكَ لَآيَاتٍ لِلْعَالِمِينَ**﴾ (الروم، ٢٢). وهو تذكير للتواضع، وإعمال العقل أمام هذه الآية العظيمة، وتدبُّر معانيها لا تحريم دراسة اللُّغات الأجنبية، بل أصبح تعلّمها ضرورة حياتية لفهم ثقافة وخطط العالم الغربي والعمل على التصدي لها بذكاء وحيطة وحذر، ويتحقّق هذا إذا عملت المؤسسات التعليميّة في الوطن العربي على تدريس التخصصات العلمية المقرّرة في المنهج الدّراسي للطالب باستحضار النُّصوص القُرآنية والنّبوية، لتكوين فكر ثاقب وعميق، وذلك بتكاثُف جهود كل الأساتذة في مجالاتهم العلميّة؛ لأن إيكال هذه المهمة لأستاذ العلوم الإسلامية وحده لا يُثمر النّتائج المرجو تحقيقها، إلاّ إذا كان منفتح الفكر متحضّر في سلوكه، ينطق ببعض المصطلحات الأجنبية في درسه، فتُؤتي أُكلها مع الطالب الذي امتلك فن الفكر الوسطي واستوعبه فيسعدُ بقوة برؤية هذا النّوع من الأساتذة، ويُطرب بسماع دروسه وتتمتّعُ بها روحه، والويلُ له من الصنف الآخر ذو الفكر الضيّق الذي يحكم على صلاحيّة مدرّس مادة العلوم الإسلامية من خلال هندام معيّن، وكتب معيّنة، وتحريم غيرها، ويشاقق أُستاذه إن تحدّث في درسه عن الثقافة أو الحضارة أو الفلسفة وغير ذلك من المفاهيم. فضلاً عن النُّتف من العلوم الدّينية التي يفرضها نظام التعليم المعاصر في منهج تدريس مقرر العلوم الإسلامية من قُرآن وحديث وسيرة وفقه وأصوله، تُقدّمُ لطلبة العلم بوصفها شُحنات إيمانية متعارف عليها، ولا تُقدّم بوصفها علوماً دسمة لها قواعدها ومناهجها وآليّات النّظر فيها، ممّا أفقدها قداستها كمادة علمية حضارية، تسبّب في عزوف الطلاب وأوليائهم عنها.لكن إذا أشار أستاذ الفيزياء أو الرياضيات أو اللغات الأجنبية في درسه إلى بعض الآيات القرآنية، وبإخلاص تعزيزاً للمفاهيم التي يريد ترسيخها في ذهن الطالب، سوف يكون لها من المصداقية والتّأثير في نفس الطالب الأثر العميق، وهكذا يربط انشغالاته المعاصرة بأصالته، فيتولّد في ذهنه عمق الفكر الحضاري الذي يجب عليه التحلّي به، ولا أن نكتفي بقراءة القُرآن في الجنائز فقط. وكأنّ كلام الله العظيم جاء ليُخاطب الأموات لا الأحياء !! في حين نُلاحظ اهتمام المفكر الغربي

بقراءة القُرآن، وتصدّى لترجمة معانيه ونقلها إلى لغته الأم، لينشر في مجتمعه مضامين القُرآن الكريم ويعرّفه بالإسلام.إضافة للتّشكيك في صحة نصوص السنة النبوية، وفي هذا ضرب صادم للقيم، وهدم لثوابت الحضارة الإسلامية؛ لأنّ الواقع المر للمسلمين اليوم لا يمثّل لا أصالة ولا معاصرة، ويبدو ذلك جليّا في عجز المجتمعات العربية والإسلامية مواكبة العصر في المجال الصناعي، على الرُّغم من امتلاكها الواسع من موارد الطاقة، ومع ذلك لم تستوعب قول الحق: ﴿وَأَنزَلْنَا الْحَدِيدَ فِيهِ بَأْسٌ شَدِيدٌ﴾ (الحديد، ٢٥).

وفي هذا يرى الشيخ القرضاوي[٥]: «أنّ أمة سورة الحديد لم تتعلّم صناعة الحديد، فقوله: (فيه بأس شديد) إشارة إلى الصناعات الحربية، وقوله:(منافع للنّاس) إشارة إلى الصناعات الحديثة، ونحن للأسف لم نُتقن أيّاً منها»[٦].

والسؤال المتبادر إلى الذهن: هل الحديد ينزل من السماء، أم مقرُّه في الأرض؟ وهذا يدلُّ دلالة دقيقة على ضرورة دراسة العلم باسم الله، ﴿اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ﴾ وعدم تأليه الإنجازات الصناعية الحديثة، وإنّما أن تكون سبيلاً قويّاً لمعرفة الله حق معرفته، والتواضع الشّديد له، لا أن يتحدّاه بها. وفي هذا السياق، يرى المفكر مالك بن نبي[٧] أنّه «يجب توسيع المصطلحات ذاتها في مدلولها، إذ كل منّا يعلم أنّ تشييد مدرسة عمل يهم نشر الثقافة كما يهم رفع اللاثقافة (...) ينبغي أن نُعيد النظر في المدرسة، وألاّ ننظر إليها من زاوية التجهيز، كما يُنظرُ إليها عادة: فالمدرسة ليست المكان المُجهّز بمقاعد، وبما يُكتبُ عليه، والسبورة نكتبُ عليها الحروف الأبجدية، أو المعادلات الريّاضيّة فحسب، بل هي قبل ذلك المكان الذي يستشعر فيه الضمير بالقيم التي تكون تُراث الإنسانية. فقد كانت قسمات سُقراط مع مُريديه، هيّأت فيها أثينة بلاغها إلى الإنسانية، ومجالس غاندي وهو صامت الساعات الطويلة، وحوله الآلاف المؤلّفة من البشر مدرسة هي الأُخرى وجّهت إلى ضمير القرن العشرين بلاغ (الساتياغراها)».[٨]

وما كان هدي محمد ﷺ بين أصحابه إلاّ مدرسة بلّغت العالم رسالة حضارة جديدة. فبقدر ما تستعيد المدرسة معناها الأصيل، تستطيع القيام بدورها الثّقافي، وبالتالي دورها السياسي، إذ السياسة حينئذ تكتسب بُعداً وطنيّاً وعالميّاً بفضل ما تهبُ لها الثّقافة من تفتُّح على القيم التي اكتسبها الفكر الإنساني عبر الآلاف من السنين.هناك يتجانس عمل الدّولة مع عمل الإنسانيّة بعد ما يكون قد تجانس مع عمل الفرد»[٩].

وهذا فكر صائب وأبعاده عميقة، فالأنبياء جميعاً، من آدم إلى محمد ﷺ مدرسة الحضارة الحقيقيّة للعالم؛ لأنّهم -عليهم السلام- لم يأتوا بالطائرات ولا الدبابات ولا التلفاز ولا الكمبيوتر ولا شبكة الإنترنت، وإنّما جاءوا بالقيم التي تبني الإنسان، ولا أعتقد أنّ هناك ما أشدُّ على النّفس وأقهر

(٥) يوسف عبد الله القرضاوي: ولد عام ١٩٢٦، عالم مصري ورئيس الاتحاد العالمي لعلماء المسلمين سابقاً، سجل العديد من البرامج الدينية، مؤلفاته كثيرة منها: تيسير الفقه للمسلم المعاصر، الاجتهاد في الشريعة الإسلامية، فتاوى معاصرة، الحلال والحرام في الإسلام وغيرها.

(٦) يوسف القرضاوي، الثقافة العربية بين الأصالة والمعاصرة، مؤسسة الرسالة، ط١، ١٤٢١هـ/ ٢٠٠١م، ص ١١٩.

(٧) مالك بن نبي: (١٩٠٥-١٩٧٣م- ١٣٢٣-١٣٩٣هـ) مفكر جزائري، من أعلام الفكر الإسلامي في القرن العشرين، ويُعدُّ أحد روّاد النهضة الفكرية الإسلامية، ويُمكن اعتباره امتداداً لابن خلدون، اعتنى كثيراً بمشكلات الحضارة. مؤلفاته كثيرة، منها: الظاهرة القُرآنية، مشكلة الأفكار في العالم الإسلامي، القابلية للاستعمار، شروط النهضة، مشكلة الثقافة، وغيرها.

(٨) ساداغراها: ساد: الحقيقة، وآغراها: الثبات، فأصبح اسم الحركة ساتياغراها والتي تعني الثبات على الحقيقة، وتعني القوة بأجلى صورها، بعيداً عن العُنف. ليس هناك طريق إلى السلام، فالسلام هو الطريق، مهاتما غاندي. www.facebook.com/zeitgeist Arabic

(٩) مالك بن نبي، مشكلات الحضارة، بين الرّشاد والتّيه، دار الفكر المعاصر، دمشق، سورية، دط، دت، ص ٩٠.

من بناء الإنسان، وهذا الذي فشلت فيه كل الأنظمة الفكرية، على الرّغم من التطور التكنولوجي الهائل. فالعلوم التّجريبية وحدها غير كافية، وإنّما ضرورة الاهتمام بالفكر، وأكد الباحث زغلول راغب النجار على خطورة الفكر العلماني الذي فصل عالم الرّوح عن عالم المادة، وانعكاساته على نظام التعليم وعالم الفكر والبحث والقيم، إذ يقول:» لقد كان من الواضح عند التأمل والفحص في فكرنا التربوي المعاصر، على صعيد النّظر، وعلى صعيد التطبيق، أنّ العلمنة قد نفذت إلى صميم نظامنا التّعليمي، وأحدثت الشّرخ الكبير الذي عزل علوم الدّنيا عن علوم الدّين، وفتّت بالضرورة الإطار القيمي والأخلاقي والرّوحي الذي كان يحكم ويرشد نشاطنا التّعليمي كله»[١٠].

كما نظر المفكر المنصف موريس بوكاي Maurice Bucaille[١١] إلى هذه الإزدواجية بوعي دقيق، ومنطق سليم وموضوعية في البحث والتّحليل، إذ يقول: «ولا عجب إذا عرفنا أنّ الإسلام قد اعتبر دائماً أنّ الدّين والعلم توأمان متلازمان، فمنذ البدء كانت العناية بالعلم جزءاً لا يتجزأ من الواجبات الّتي أمر بها الإسلام، وأنّ تطبيق هذا الأمر هو الّذي أدّى إلى ذلك الازدهار العظيم للعلوم في عصر الحضارة الإسلاميّة، تلك الّتي اقتات منها الغرب نفسه قبل عصر النهضة في أوروبا. وإنّ التّقدّم الّذي تمّ اليوم بفضل المعارف العلميّة في شرح بعض ما لم يكن مفهوماً، أو في شرح بعض ما قد أُسيء تفسيره حتى الآن من آيات القُرآن ليشكل قمّة المواجهة بين العلم والكتب المقدّسة.»[١٢]

والواقع المر يُثبت لنا أنّ جميع الأُمم تعلّموا وتقدّموا، فالمسيحي منهم باق على إنجيله وتقاليده الكنسيّة، واليهودي باق على وثنه وأرزه المقدّس، وهذا المسلم المسكين لا حظّ له من الرُّقي إلاّ إذا رمى بقُرآنه وعقيدته ولباسه وأدبه وطربه وغير ذلك، وانسلخ من كل تاريخه؛ لذلك، لو كان الفكر الغربي ذكيّاً لما اغترّ بإنجازاته العلمية المتطورة، وإن كنّا نُجلُّها حقّاً ولا ننكرها، ولقرأ هذا العطاء الإلهي قراءة إيمانية إيجابية، وعرف الله بها المعرفة الحقة، لكنه على النّقيض أشاع ثقافة الإلحاد في ذهن المتعلمين من مراحل تعليمهم الأولى، وشاقّ الله ورسوله، وظنّ أنّه مالك الدُّنيا وما فيها والمسيطر عليها والمتحكم فيها، لكن القُرآن الذي أنكره واتّهم النّبي ﷺ بتأليفه يحذّره قائلاً له: ﴿**إِنَّمَا مَثَلُ الْحَيَاةِ الدُّنْيَا كَمَاءٍ أَنزَلْنَاهُ مِنَ السَّمَاءِ فَاخْتَلَطَ بِهِ نَبَاتُ الْأَرْضِ مِمَّا يَأْكُلُ النَّاسُ وَالْأَنْعَامُ حَتَّى إِذَا أَخَذَتِ الْأَرْضُ زُخْرُفَهَا وَازَّيَّنَتْ وَظَنَّ أَهْلُهَا أَنَّهُمْ قَادِرُونَ عَلَيْهَا أَتَاهَا أَمْرُنَا لَيْلًا أَوْ نَهَارًا فَجَعَلْنَاهَا حَصِيدًا كَأَن لَّمْ تَغْنَ بِالْأَمْسِ كَذَٰلِكَ نُفَصِّلُ الْآيَاتِ لِقَوْمٍ يَتَفَكَّرُونَ**﴾ (سورة يونس، آية ٢٤).

ولقد استطاع العالم الغربي حقيقة أن يصل إلى هذه الزّخرفة والزّينة المتمثّلة في الإنجازات العلمية المتطورة التي ملأ بها الأرض، وأبهر بها عقول النّاس في العالم كله، ممّا يُشير إلى أنّ أمر الساعة مرتبط باكتمال آخر صيحات الزينة والزّخرفة، التي لا يصحبها تقوى الله، والمتمثّلة في صيحات التقدّم التكنولوجي العريض. ولقد فتح الله الدُّنيا على أصحاب رسول الله ﷺ بعد وفاته، وعلى التّابعين رضي الله عنهم جميعاً، ولم ينطوي ذلك على أي فتنة؛ لأنّهم استقبلوا آلاء الدُّنيا بحذر متوجّسين منها خيفة، ولم يقبلوا

(١٠) زغلول راغب النجار، أزمة التعليم المعاصر وحلولها الإسلامية، الدار العالمية للكتاب الإسلامي، والمعهد العالمي للفكر الإسلامي، ١٤٠١هـ/ ١٩٨١م، ص٦.

(١١) موريس بوكاي: ولد عام ١٩٢٠. طبيب فرنسي.من مؤلّفاته كتاب: القُرآن الكريم والتوراة والإنجيل والعلم.

(١٢) موريس بوكاي، القُرآن الكريم والتّوراة والإنجيل والعلم، مكتبة مدبولي، القاهرة، مصر، ط١. ١٩٩٦م. ص١٨.

عليها إقبال السكران. هذه التكنولوجيا حجبت النّاس عن ربّهم، وتعالوا على القيم الأخلاقية، وطلبوا العلم الذي أبادوا به الشُّعوب ظُلماً وعُدواناً، ونسوا تقوى الله الذي به ينالون العلم النّافع الحقيقي والصحيح، إن لم نصل من خلالها إلى معرفة الحق حق المعرفة، فلن تنفعنا في شيء. لقوله سبحانه: ﴿**وَاتَّقُوا اللَّهَ وَيُعَلِّمُكُمُ اللَّهُ وَاللَّهُ بِكُلِّ شَيْءٍ عَلِيمٌ**﴾ (البقرة، ٢٢٢).

المبحث الثاني: حدود العلاقة بين المعلم وطالب العلم وتأثيرها على مستقبله العلمي

لا يوجد أحد من أبناء هذا الزّمن المعاصر، إلاّ وله أساتذة كبار يفتخر بهم كلّما تذكّرهم أو ذُكروا أمامه، لما تركوا في نفسه من أثر النُّصح والإرشاد وتوعية الفكر، كان للأُستاذ في الزّمن الماضي مكانة مقدّسة في أعين المجتمع، التي لا يُسمح لطالب العالم تجاوز حدود مساحتها، فكان احترام المعلّم حضارة، والإساءة إليه تخلّف. فكان التلميذ أو المتعلّم إذا أساء الأدب مع أستاذه يُحوّلُ إلى مجلس تأديب ويُسجّل ذلك في ملفّه الدّراسي، ويخرج المجلس بقرار فصله من المؤسّسة التّعليميّة التّابع إليها، وكلّما حاول الانتساب إلى مؤسسة أو مدرسة أُخرى لمزاولة تعليمه، يُؤمرُ بتقديم ملفّه السابق لدراسته. ولكن بعد اهتزاز هذه القُدسيّة بتجرُّأ التّلميذ وتجاوز حدوده مع معلّمه بإهدار كرامته، شُلّت حركة التّعليم، التي نتج من ورائها شلل في كل القطاعات الأخرى في المجتمع.

كما لا يُعدُّ الجاحد لفضل المعلّم والمتهن لكرامته من أُمّة معلّمنا وقُدوتنا النّبي محمّد ﷺ، لقوله: ((**ليس من أمتي من لم يجلّ كبيرنا ويرحم صغيرنا ويعرف لعالمنا حقّه**))[١٣]. فليس من صالح التّعليم كله، ولا من صالح الأُمّة أن تُهدر كرامة المعلّم؛ لأنّ المعلّم المؤمن برسالته يتفانى في تقديم كل خبراته وطاقاته، فإذا وُفّر له المناخ التّربوي الذي يقدّم في دروسه من احترام وتوقير، وحُسن الإصغاء والاستجابة لما يقدّم، والتحلّي بآداب طلب العلم، يقدّم روحه وأحاسيسه ومشاعره استمتاعاً وشُكراً لله بما أقامه الله فيه. وعلى النّقيض، إن أساء المتعلم الأدب بالهمز واللّمز إلى معلمه، وبالمُزاح والضحك المثير، أو بتعليق غير أخلاقي بهدف استفزاز معلّمه وجرح مشاعره، فمن منطلق بشريّة أُستاذه، أنه لا يتمكن من تقديم فكرة واحدة مهما كانت بساطتها. وفي هذا روى الطبراني في الكبير عن أبي أُمامة عن رسول الله ﷺ أنّه قال: ((**ثلاثُ لا يستخفُّ بهم إلاّ منافق، ذو الشّيبة في الإسلام، وذو العلم، وإمام مقسط**))[١٤]. أي أنّ المعلّم لا يستخف به إلاّ منافق، لأنّه يقدّم القيم والمعلومات، وهو يقدّم روح الأمة؛ لذلك، وجب على المدرسة الأولى، مدرسة الوالدين، أن تكون حذرة أشدّ الحذر في التعامل مع المعلّم، فعلى ولي الأمر التحلي بالفطنة والذكاء في معالجة أي موقف وقع لابنه مع أُستاذه. فليس من اللاّئق مهاجمة الأستاذ بشدّة أمام التّلميذ، والانحياز له وهو مُغلقُ الفكر، وإن كان الخطأ من الأُستاذ، بل وجب عليه نسخ فكرة إلزام الأستاذ بتدريس ولده رُغم أنفه، وضرورة استبعاد التلميذ بشكل كلي عن هذه المقابلة بين المعلم وولي الأمر، ومحاولة مناقشة المشكلة بحكمة وصبر، وفي هذا ضمان لانتهاء المقابلة بين الطرفين بشكل سلمي وودي، وأن يجعل قدوته في ذلك النّبي موسى عليه السلام الذي خرج طالباً للعلم إلى وجهة لا يعلمها إلاّ علاّم الغيوب، وعند لقائه بالخضر عليه السلام لم يقل له بعبارة قاسية: أنا موسى نبيّ في إسرائيل، وقد بعثني الله إليك لتُعلّمني فعلّمني! كلاّ، لم يقُل ذلك، وإنّما طلب

(١٣) رواه أحمد في مسنده، مج ٥/ ٣٢٣.

(١٤) رواه الطبراني في الكبير، مج ٨/ ٢٣٨.

ذلك بلطف ولين في تواضع تام قائلاً: ﴿**هَلْ أَتَّبِعُكَ عَلَى أَن تُعَلِّمَنِ مِمَّا عُلِّمْتَ رُشْدًا**﴾ (الكهف، ٦٦).

فالتّعلّم النّاجح هو الذي يُفتتح بالاتفاق بين المعلم ومتعلّميه حول شروط التعلّم وآلياته؛ ليعرف كل طرف ما له وما عليه بلا إفراط أو تفريط ﴿**قَالَ سَتَجِدُنِي إِنْ شَاءَ اللَّهُ صَابِرًا وَلَا أَعْصِي لَكَ أَمْرًا * قَالَ فَإِنِ اتَّبَعْتَنِي فَلَا تَسْأَلْنِي عَنْ شَيْءٍ حَتَّى أُحْدِثَ لَكَ مِنْهُ ذِكْرًا**﴾ (الكهف، ٦٩-٧٠). والتأني والتريّث وعدم التسرُّع في الإنكار أو مقاطعة المعلّم ما لم يُنه كلامه، فضلاً عن الضغط على المعلم بكم هائل من التلاميذ الذي يُثقل كاهله ويؤثر على صحته بالتعرُّض للأمراض المزمنة والمستعصية، عدد لا يمكنه من تقديم دروسه بالشكل المطلوب.

روى الإمام أحمد عن سهل بن سعد الساعدي أنّ رسول الله ﷺ قال: ((**اللهم لا يدركني زمان لا يُتّبعُ فيه العليم، ولا يُستحي فيه من الحليم، قُلوبهم قُلوب الأعاجم وألسنتهم ألسنة العرب**))[١٥].

وفي هذا يقول الإمام الشافعي رحمه الله: أخي لن تنال العلم إلاّ بستة سأنبئك عن تفصيلها ببيان: ذكاء وحرص واجتهاد وبُلغة، وإرشادُ أُستاذ وطول زمان.

فأركان العلم خمسة: الأُستاذ والطالب والمنهج والكتاب، والجو العلمي، الذي نقصد به طول الزمان الذي نصح به الإمام الشافعي، هذا الجو الذي يفرض على طالب العلم أن يعطي نفسه كلّها للعلم، كي يعطيه العلم في النهاية بعضه. جو مليء بالخبرات، بين النجاح تارة، والسقوط مرة أُخرى، وجهاد النّفس للتغلب على السقوط وعدم اليأس، والتعرُّض لمواقف قاسية بسبب العراقيل التي تعترض مشواره الدراسي، وكثرة البحث والمذاكرة، وقد يعترضه المرض أيضاً ثمّ يُشفى، وهكذا يطول به الزّمان مجاهداً نفسه، محافظاً على حُسن علاقته بأُستاذه، مؤمناً بجهوده، ونُبل رسالته وفضله عليه، إلى أن يُتوّج بأعلى الشّهادات العلميّة بتوفيق من ربّ العالمين جزاء على صبره الجميل. لذلك فالمعلم والمتعلم يحظيان بتقدير واحترام الجميع، وهذا كله لارتباط حب العلم بالعبادة، والدخول إلى الجنة، وفضل العالم على العابد كفضل القمر على سائر الكواكب.

من هنا، وجب تحديد الحاجات التي يريدها الطلاب في عالم اليوم، ومنها شمولية التربية، الإحساس بالأهداف والغايات، تنمية القدرة على التفكير الناقد، وتنمية التنافس الثقافي، على الانفتاح الواعي والنّاقد وإصلاح المناهج والاهتمام بالطالب الموهوب. وقد عالج ابن سينا(ت ٤٢٨) مسألة من دقائق علم النفس التّعليمي، بقوله: «ليس كل صناعة يرومها الصبي ممكنة له مواتية، لكن ما شاكل طبعه وناسبه، وأنّه لو كانت الآداب والصناعات تجيب، وتنقاد بالطلب والمرام، دون المشاكلة والملاءمة، إذن ما كان أحد غفلاً من الأدب، وعارياً من صناعته، وإذن لأجمع الناس كلهم على اختيار أشرف وأرفع الصناعات... ينبغي لمدبر الصبي إذا رام اختيار الصناعة، أن يزن أولاً طبع الصبي، ويسبر قريحته، ويختبر ذكاءه، فيختار له الصناعات بحسب ذلك.»[١٦]

كما أن واقع التّعليم اليوم يحتاج إلى دراسة علل المنظومة التّعليميّة والكشف عنها، وطرح الأفكار ومناقشتها والاستفادة من الخبرات للوصول إلى مصاف الأمم المتقدّمة والشعوب المتطورة. ودقّة هذه العمليّة تحتاج إلى معلم كفء لمسايرة هذا التحديث والتطور؛ للمكانة العظيمة التي يحتلُّها، فمستقبل الأمة ومصيرها بيده؛ لذلك يجب إعداده الإعداد

(١٥) المستدرك على الصحيحين/ ٨٦٥٥.

(١٦) زغلول راغب النجار، أزمة التّعليم المعاصر، مرجع سابق، ص ٩.

الجيّد، وأن يظهر بمعايير عصريّة في عالم تنوعت فيه مصادر المعرفة وطرائق اكتسابها، ليصبح بعد مشواره التّعليمي معلّما خبيراً في العمليّة التّعليميّة.

ولقد بيّنت التجارب العالميّة أنّ تحقيق النمو الاقتصادي وازدهاره لضمان العيش الكريم يرتبط ارتباطاً دقيقاً بحالة التعليم، وهذا ما وصلت إليه «اليابان وماليزيا وكوريا الجنوبية والصين والهند وغيرها(...) وتُعدُّ اليابان أول من بدأ بتطوير كل ما يتعلّق بالعمليّة التّعليميّة بُغية تحسينها والارتقاء بها؛ فكلّفت مجموعة متميّزة من أساتذة التربية والتعليم بإعادة النظر في المناهج الدّراسية، والبدء في وضع مناهج تعليميّة جديدة تُواكب التقدّم العلمي والتكنولوجي بالعالم؛ تخص جميع مراحل التعليم، بما فيه التعليم الجامعي، كما كلّفت اليابان نخبة متميّزة تملك القدرة على إعداد الإمكانيات التكنولوجية اللاّزمة وتخيرها لخدمة العمليّة التّعليميّة، ولم يكن ذلك ليتحقق لولا أنّهم كونوا جهازاً إدارياً يملك القدرة على التحرّك والابتكار وصلاحيّة اتّخاذ القرار ثمّ التّنفيذ، فجاءت النتيجة إيجابية والتّجربة رائدة، ممّا حذا بالأمريكان الأخذ بها».

ولقد تعرّضت المدارس الأمريكية العامة على امتداد تاريخها إلى موجات من الإصلاح والتّدريب على المواطنة، وبين الأهداف الاقتصادية التي تسعى لتحقيق الامتياز والتفوق والتدريب، وقد تشكلت عام ١٩٨٣ لجنة قومية، وتقريرها المشهور (أمة في خطر) وهو عبارة عن برنامج عمل فيدرالي، إثر إرسال الاتحاد السوفيتي قمره الصناعي اسبتنك إلى الفضاء عام ١٩٥٧، كما شكلت في العام نفسه قوة عمل للتّعليم من أجل النمو الاقتصادي، ورصدت ملايين الدولارات لتطوير إصلاحات التّعليم من خلال برنامج تجديدي لإعداد المعلمين يسمى برنامج (جيش المعلمين) وجميعها تهدف إلى أن يحتل الطالب الأمريكي المرتبة الأولى بين دول العالم في مادتي العلوم والرياضيات، ولعل هذا الهدف ردّة فعل للنّتيجة المخزية التي كشفت عنها نتائج امتحان عقد للطلاب في ١٥ دولة، وجاء ترتيب الطالب الأمريكي الثاني عشر بين الطلاب»[١٧]. واستشهد المفكر محمد عمارة بمقولة الصحفي توماس فريدمان أحد مسؤولي الإدارة الأمريكية وقادتها ومفكريها عام ٢٠٠١ بقوله: «إنّ الحرب الحقيقية في المنطقة الإسلامية هي في المدارس»[١٨] إن المعلم الكفء هو الذي يتمتع بمجموعة من السمات الانفعالية والاجتماعية، ومن أبرز هذه السمات: «أن يكون متزناً في انفعالاته وأحاسيسه، ذا شخصية بارزة، محباً لطلبته، ملتزماً بآداب المهنة، وأن يكون واثقاً بنفسه، وأن يحترم شخصية طلبته، حازماً معهم، وأن يتصف بالمهارات الاجتماعية؛ لأنّ المجتمع المدرسي مجتمع إنساني يقوم على التفاعل الاجتماعي بين أعضائه من طلبة ومعلمين وإداريين وموجهين وأولياء أمور، ويفرض هذا الواقع على المعلم التعاون معهم جميعاً والمحافظة على علاقات إيجابية فعالة.»[١٩]

ومجمل القول، بما أنّ العولمة تهدف إلى تحقيق ثقافة عالمية بمعايير تضمن لها الهيمنة الحضارية الغربية، وجب على كل الدول العربية والإسلامية البحث عن نظرية إسلامية للتربية أو قاعدة فلسفية تصلُح للبناء عليها في مسيرتنا التربوية الحاضرة والمستقبلية، وتكوين نخب فكرية قادرة على الانفتاح على الفكر العالمي بقيم حضارية ثابتة ومستنيرة بحكمة وفطنة قصد الوصول إلى نظام تعليمي يضمن للمتعلم التمسك بأصالته والحفاظ على هويّته، والحفاظ على لغته العربية، والولاء لأمته ثم

(١٧) مرسي، محمد منير، الإصلاح والتجديد التربوي في العصر الحديث، عالم الكتب، القاهرة، ١٩٩٩، ص٦٦ -٧١.

(١٨) ندوة، تطوير التعليم ومحاولات الهيمنة الأمريكية، ١٨ مارس ٢٠٠٤، ٢٦ محرم ١٤٢٥هـ، لها أون لاين، Laha On Line.com.

(١٩) السيد عبد العزيز البهواشي، المدرسة الفاعلة، مفهومها، إدارتها، آليات تحسينها، القاهرة، عالم الكتب، ط١، ٢٠٠٦، ص ١٦٩.

لوطنه، ولقد حارب الشيخ العلامة عبد الحميد ابن باديس الاستدمار الفرنسي الذي أراد أن يطمس اللغة العربية في الجزائر، وكان شعار جمعية العلماء المسلمين: الإسلام ديننا، والعربية لغتنا، والجزائر وطننا. ومن الخطأ الكبير والخطير أن لا تكون أول لسان ينطق به لسان الطفل المسلم في مدرسته، قبل أيّ لسان آخر، لغنى هذه اللغة وثرائها، والتي تمكنه من نطق ما عداها من اللُّغات بعد ذلك بكل طلاقة.

وعليه، فمن خصائص الدّين الإسلامي ومميّزاته الوسطيّة الّتي جمعت بين اكتماله وبين التّجديد فيه بتنقيته من الشّوائب الدّخيلة عليه، كما ربط المنهج الوسطي بين أصالة هذا الدّين وجوهره مع استصحاب واستحضار الثّوابت الإسلاميّة، والعمل على التّعايش مع ما فرضته المعاصرة، وتطوير ما أحدثته من متغيّرات في هذا العصر، ولقد خلّف كل عصر من العصور عبر التّاريخ بصمته في قلوب البشر بكل أبعادها إيجابية كانت أم سلبية، لذلك **أقسم** الحق - سبحانه وتعالى **بالعصر**، لمن ينادون بوجوب مواكبة العصر بقوله: ﴿**وَالْعَصْرِ*إِنَّ الْإِنسَانَ لَفِي خُسْرٍ**﴾ وربط **نجاح** الحضارات المتنافسة **وفلاحها** بوجوب الإيمان وطلب العلم **النّافع**، والإصلاح في الأرض لقوله: ﴿**إِلَّا الَّذِينَ آمَنُوا وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ وَتَوَاصَوْا بِالْحَقِّ وَتَوَاصَوْا بِالصَّبْرِ**﴾ (العصر١-٣).

خاتمة

إنّ رسالة التربية والتّعليم صنعة الأنبياء والمرسلين، تحمّلها ورثتهم، وهي أنبل وأشرف رسالة عرفتها الأمم عبر التاريخ، وهي ضرورة لتحقيق التطور والإبداع والنّماء للأفراد عن طريق التعليم الصحيح للأجيال في ظل القيم الدينية الأصيلة. وأسفرت هذه الدراسة عن النتائج والتوصيّات الآتية:

أولاً: نتائج البحث

١- لا يمكن لأي نظام تعليمي أن يرتقي أعلى من مستوى معلّميه.

٢- تقدير التعليم والعلماء تقدُّم، إهدار التّعليم وكرامة العلماء تخلُّف.

٣- لا يمكن قياس القيم بمعايير العلوم التجريبية، لعجز أي قانون وضعي على ضبط التّباين بين البشر وتنظيمه.

٤- الإسلام دين العقل والعلم ولا سبيل إلى النُّهوض الحضاري إلاّ بتطور علمي وتقني يُصاحبه التزام أخلاقي أصيل.

٥- السبب المباشر لكل أزمات العصر الحديث، تردّد وخوف المنظومة التّربوية من الارتباط بقيم الأصالة.

٦- المعلم المبدع هو طالب علم طوال حياته في مجتمع دائم التعلم والتطور وفي ظل التكنولوجيا والمعلومات.

ثانياً: توصيات البحث

١- ضرورة غربلة المناهج والمقرّرات التّعليميّة في المستويات التّعليمية كافة، بإشراك واستشارة الأساتذة الخبراء الذين درّسوها لسنوات طويلة.

٢- عمليّة إصلاح التّعليم رؤية فلسفيّة، وخطة استراتيجيّة، لا تقتصر على وزارة التّعليم وحسب، وإنّما تشمُل كل الوزارات، باعتبارها أعمدة المجتمع بأكمله.

٣- العمل على تسخير حصة من أموال الزكاة والتبرُّعات لقطاع التعليم، باعتبار المعلّم ضمن أول الأصناف الثمانية للزّكاة.

٤- ضرورة وجود اعتراف رسمي واضح بضرورة إصلاح التّعليم، حتى لا تُحصر مشاريع التطوير في فلك الجزئيّات، دون النّفاذ إلى العمق.

٥- ضرورة إعادة الاعتبار للغة العربيّة، لتكون لغة العلم والتطور.

قائمة المصادر والمراجع

١- حسين سلامة عبد العظيم، الإدارة المدرسية والصفية المتميزة الطريق إلى المدرسة الفعالة، دار الفكر، عمان، الأردن، ٢٠٠٦.

٢- رندة نمر توفيق مهاني، دور المعلم المساند في تحسين العمليّة التّعليميّة من وجهة نظر المعلّمين الدائمين في مدارس وكالة الغوث الدولية في محافظات غزة، رسالة ماجستير، ١٤٣١هـ/٢٠١٠م، ندوة، تطوير التعليم ومحاولات الهيمنة الأمريكية، ١٨ مارس ٢٠٠٤، ٢٦ محرم ١٤٢٥هـ، لها أون لاين، Laha On Line.com.

٣- زغلول راغب النجار، أزمة التعليم المعاصر وحلولها الإسلامية، الدار العالمية للكتاب الإسلامي، والمعهد العالمي للفكر الإسلامي، ١٤٠١هـ/ ١٩٨١م.

٤- سماهر عمر الأسطل، القيم التربوية المتضمنة في آيات النداء القُرآني للمؤمنين وسُبُل توظيفها في التعليم المدرسي، رسالة ماجستير، كلية قسم التربية الإسلامية، غزة، ت: ١٤٢٧هـ/٢٠٠٦م.

٥- السيدعبد العزيز البهواشي، المدرسة الفاعلة، مفهومها، إدارتها، آليات تحسينها،القاهرة، عالم الكتب، ط١، ٢٠٠٦.

٦- عبد الحق التويول، مبادئ التعلم في قصة موسى والخضر عليهما السلام، مقال: شبكة الألوكة، ٢٠١٨/٢/٢٨، ١٤٣٩/٦/١٢هـ.

٧- العطروزي محمد نبيل، إعداد المعلم وتدريبه في ضوء الثورة المعرفية والتكنولوجية المعاصرة، المؤتمر العالمي الثالث، مناهج التعليم والثورة المعرفية، المنعقد في ٢٤-٢٥ يوليو ٢٠٠١.

٨- مالك بن نبي، مشكلات الحضارة، بين الرّشاد والتّيه، دار الفكر المعاصر، دمشق، سورية، دط، دت.

٩- محمود أمين العالم، أندلسيّات جاك بيرك، مجلة العربي، وزارة الإعلام، الكويت، ١٩٩٥ العدد ٤٤٥.

١٠- مدبولي محمد عبد الخالق، التنمية المهنية للمعلمين، الاتجاهات المعاصرة والمداخل الاستراتيجية، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات المتحدة، ٢٠٠٢.

١١- مرسي محمد منير، الإصلاح والتجديد التربوي في العصر الحديث، عالم الكتب، القاهرة.

١٢- موريس بوكاي، القُرآن الكريم والتّوراة والإنجيل والعلم، مكتبة مدبولي، القاهرة، مصر، ط١، ١٩٩٦م.

١٣- يوسف القرضاوي، الثقافة العربية بين الأصالة والمعاصرة، مؤسسة الرسالة، ط١، ١٤٢١هـ/ ٢٠٠١م.

أزمة اللُّغة العربيَّة في وسائل الإعلام العربيّة

The crisis of the Arabic language in the Arab media

د. سعيد محمود موسى - السودان

أستاذ اللُّغة العربيَّة المساعد – جامعة الملك خالد
المملكة العربية السعودية

د. محمد عبد الله خريف - السودان

أستاذ اللُّغة العربيَّة ومدير الإعلام التّربويّ السّابق – الخرطوم

Abstract

This study came to achieve a number of objectives. The most important of them are: standing on the reality of the Arabic language in the Mass media, revealing the challenges facing the Mass media to raise the level of the Arabic language in them, proposing solutions, and showing the role of the Mass media in preserving the Arabic language. It reached to these results, which are: among the reasons for the decreasing of the Standard Arabic language in the media, is the media personnel's ignorance of it, their fascination with the West and other languages, and the lack of awareness of the role of Arabic in preserving the nation and its identity. The two researchers recommend: Developing the linguistic capabilities of media professionals, and creating and adopting firmware In order to circulate proper methods.

مستخلص الدِّراسة

مستخلص الدِّراسة: أتت هذه الدِّراسة لتحقيق جملة من الأهداف؛ أهمُها: الوقوف على واقع اللُّغة العربيَّة في وسائل الإعلام، والكشف عن التَّحديات التي تواجه وسائل الإعلام للنُّهوض بمستوى اللُّغة العربيَّة فيها واقتراح الحلول، وإظهار دور وسائل الإعلام في المحافظة على اللُّغة العربيَّة. وتوصلت إلى عدد من النَّتائج، أبرزُها: من أسباب انحسار اللُّغة العربيَّة الفصيحة في وسائل الإعلام، جهل الإعلاميين لها، وانبهارهم بالغرب واللُّغات الأخرى، وعدم الإحساس بدور العربيّة في المحافظة على شخصيّة الأمَّة وهُويَّتها، وأنّ مما يعيق الاستخدام الأمثل لها في وسائل الإعلام عدم التّوظيف اللُّغوي السليم لموقع اللُّغة الإعلامية، ومستويات التَّعبير اللُّغويُ. من مسؤوليات الإعلام تجاه اللُّغة العربيَّة حفاظاً عليها: تنمية الوعي اللغوي والارتقاء بالعامية. يوصي الباحثان بـ: تنمية القدرات اللُّغويّة للإعلاميين، وإيجاد واعتماد برامج ثابتة بوسائل الإعلام من مثل: أخطاء شائعة – قل ولا تقل – لغتي الجميلة...، وذلك من أجل تعميم الأساليب السليمة.

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على سيدنا محمد، وآله وصحبه أجمعين، وبعد

اتساقاً مع أهداف هذا المؤتمر العلميّ، تأتي هذه الورقة في المحور الخامس بعنوان: «**أزمة اللُّغة العربيَّة في وسائل الإعلام العربي**».

مشكلة الدِّراسة

يمكن صياغتها في الأسئلة الآتية:

١. ما واقع اللُّغة العربيَّة في وسائل الإعلام العربيّة؟

٢. ما المطلوب والمأمول من أجل النُّهوض بمستوى اللُّغة العربيَّة في وسائل الإعلام؟

٣. ما العقبات التي تحول دون التَّوظيف اللُّغويّ السليم في وسائل الإعلام؟

أهميّة الدِّراسة

تبدو أهمّيتُها من خلال العلاقة الوثيقة بين اللُّغة العربيَّة ووسائل الإعلام، والدَّور الذي تلعبه وسائل الإعلام في العمليّة التّعليميّة، وضرورة الوقوف على العقبات التي تحول دون التّوظيف اللُّغوي السليم في وسائل الإعلام، واقتراح الحلول.

أهداف الدراسة

١. الوقوفُ على واقع اللُّغة العربيَّة في وسائل الإعلام.

٢. إبرازُ العلاقة الوثيقة بين اللُّغة العربيَّة ووسائل الإعلام.

٣. الكشفُ عن التَّحديات التي تواجه وسائل الإعلام للنهوض بمستوى اللُّغة العربيَّة فيها، واقتراح الحلول.

٤. إظهار دور وسائل الإعلام في المحافظة على اللُّغة العربيَّة.

منهج الدراسة: الوصفي التحليلي

الدراسات السابقة: من خلال اطلاعنا لم نعثر على دراسة بهذا العنوان، غير أنّنا استفدنا ممّا توافر لنا من مصادر ومراجع، والاطلاع على بعض المقالات، فضلاً عن الملاحظة والممارسة ومعايشة الواقع.

هيكل الدراسة: تقع هذه الدراسة في مقدمّة وثلاثة مباحث وخاتمة.

المبحث الأول

واقع اللُّغة العربيَّة في وسائل الإعلام العربية

المتتبع لوسائل الإعلام العربيّة يجد أنّ اللُّغة العربيَّة الفصيحة تواجه تحديات خطيرةً، توشك أن تَعصِفَ بها، وهي محتاجة إلى وسائلَ كثيرة تعينُها على الصمود في مواجهة التحديات، وقد كان الأمل -وما زال- معقوداً على وسائل الإعلام العربي المختلفة؛ لكي تؤدي بعضاً من هذا الدور أو معظمه؛ فأجهزة الإعلام -من تلفاز، وإذاعة، وفضائيات، وصحافة وغيرها من وسائل الثقافة والتثقيف المهمة- باستطاعتها أن تضطلع بدور لا يماثِلُه دور في خدمة اللُّغة العربيَّة الفصيحة، ونشرها بين الناس، وتحبيبها إليهم، وفي الانتصاف لها من طغيان العاميَّات، وتسربها إلى كلِّ نشاط من أنشطة حياتنا العربية؛ فقد دخلتْ هذه الأجهزةُ كلَّ بيت، وسكن إغواؤها وإغراؤها جميعَ النفوس والأفئدة، ولكن هل تفعل وسائل الإعلام ذلك؟ أجل إن بعضاً منها يفعل، ولكنَّ كثيراً منها صار مِعْولَ هدمٍ وتخريب.

وصار حظّ العامية في وسائل الإعلام يتضاعفُ يوماً بعد يوم، حتى بدت العاميَّات المختلفة هي المهيمنة هيمنةً واضحة، حتى كأنما يُراد حَمْل المتلقي العربي عليها حملاً، وجعلها واقعاً لغويّاً مفروضاً عليه، بدلاً من العربية الفصيحة؛ لغة الدِّين والحضارة والأصالة والتوحد[1].

بعضُ أسباب انحسار اللُّغة الفصيحة في وسائل الإعلام

١. الجهل بها من قبل كثير من الإعلاميين.
٢. عدم الإحساس بأهمية اللُّغة العربيَّة الفصيحة، أو تقدير دورها في الحفاظ على شخصية الأمة وكرامتها وهُويَّتها ووحدتها.
٣. ظنُّ فاقدي الثقة بأمَّتهم وحضارتهم أن استعمال اللغات الأجنبية دليلُ الحضارة والرُّقيِّ.
٤. الانبهار بالآخر الغربي، ومن هذا الانبهارُ بلغته وإيثارها على العربية.
٥. التكاسل في الترجمة والتعريب، وإيثار الجاهز من الألفاظ والمصطلحات والمسمَّيات الأجنبية.
٦. غياب القرار السلطوي -في أغلب وسائل الإعلام العربية- الذي يُلزِمُ بالفصيحة، ولا سيما عندما يستشري الخطر، ويَتفشَّى الداء.

إيجابيات الإعلام في خدمة اللُّغة الفصيحة

إنّ الإنصاف في القول يقتضي أن نشير إلى أن بعض وسائل الإعلام العربية قد خدمت اللُّغة العربيَّة، وكان لها دور إيجابي في نشرها وتقريبها من المتلقين، بل تحبيبهم فيها. إن اللُّغة العربيَّة المستعملة في بعض وسائل الإعلام هي لغة فصيحة، سهلة التناول، قريبة من أفهام عامة الناس، وهي لغة مقبولة على ما قد يشوبها أحياناً من بعض الأخطاء اللُّغوية، أو الأسلوبية، أو النحْوية، ولكنها أخطاء يمكن تجاوزها، والارتقاء بلغة الإعلام، ولا سيما إذا ازداد الوعي اللُّغوي، ونما الإحساس بأهمية العربية، والحرص على ألا تزاحمَها العاميَّات في هذه الأجهزة التثقيفية المهمة. إن الإعلام - بما يملك من إمكانات التواصل المذهلة، وبسبب تأثيره البالغ في المتلقين - يمكن أن يكون من أنجع وسائل الازدهار اللُّغوي، وتقريب المسافة بين المواطن العربي ولغته القومية، وإنه لقادرٌ على خدمة اللُّغة العربيَّة خدمةً لا حدود لها، ولا سيما في عصر ثقافة الاستماع، ثقافة الصورة المصاحبة بالكلمة المنطوقة، واستعلائها على الكلمة المقروءة.

(١) الارتقاء بالعربية فى وسائل الإعلام، نور الدين بليبل، كتاب الأمة، وزارة الأوقاف القطرية العدد ٨٤.

المبحث الثاني

العقبات التي تحول دون التوظيف اللغوي السليم في وسائل الإعلام

ويحاول الباحثان تناول هذا العقبات من خلال هذه النقاط:

موقع اللُّغة الإعلامية

إن تحديد مفهوم اللُّغة الإعلاميَّة لا يستغني عن نتاج الدراسات اللغوية بمختلف ميادينها، إذ تمدها بما تهتدي إليه من ظواهر لغوية، وما تكشفه من بحوث فنية تفيد في دراسة لغة الإعلام وتهذيب ألفاظها وتوسيع نطاقها وترقية مفرداتها وإدخال مفردات جديدة على مفرداتها، وتدعيم خصائص هذه اللُّغة الإعلاميَّة من تبسيط وسلامة ووضوح، واقتراب شديد من لغة الواقع الحي المثقف دون إسفاف أو هبوط إلى العامية... واستخدام اللُّغة العملية التي تعبر عن الحياة والحركة والعمل والإنجاز والتطور هي اللُّغة الإعلاميَّة المؤثرة حقاً[٢]. وقد أدى هذا إلى ظهور لغة من نوع جديد غير اللُّغة الأدبية بمستواها التذوقي الجمالي، وغير لغة العلم، فاللُّغة الإعلاميَّة الجديدة تسعى إلى جميع فئات القراء والى تحقيق المستوى العملي على الصعيد الاجتماعي للغة.

اللُّغة والدلالة والاتصال الإعلامي

إنَّ علم اللُّغة قد حقق بمنهجه في تحليل البنيّة والدَّلالة درجة عالية من الدِّقة بحيث أصبح كثيرون من المشتغلين بعلوم الاتّصال بالجماهير يطبقون الأسس المنهجيّة للتحليل اللُّغوي أو تحليل البنيّة اللُّغوية في بحث عمليات الاتّصال بالجماهير المختلفة، فبدأ التّمييز بين الدِّراسة الوصفيّة للبنيّة وبين الدِّراسة التطوريّة لها، وتوصلوا بالتّمييز بين العناصر الرّمزيّة الدّالة وما تدل عليه في إطار المجتمع، وأخذ الباحثون في الاتّصال بالجماهير يبحثون في اللُّغة باعتبارها عنصراً أساسياً في عملية الاتّصال الإعلامي[٣]. فاللُّغة إذن هي العروة الوثقى التي جعلت الاتّصال عمليّة اجتماعيّة، وهي التي تحدد الكيان الاجتماعيّ للاتّصال الإعلامي أو اضطرابه في مواجهة المعايير التي يفرضها المجتمع في المظهر والسلوك، وعلى ذلك فإنّ منهج البحث الإعلامي في اللُّغة إنّما يهدف إلى البحث في ماهية اللُّغة من حيث كونها أداة اتصال يستعملها المشتغلون في الأجهزة الإعلامية، بحيث ينصب المنهج على البحث بشكل خاص في اللُّغة الإعلاميَّة بمستواها العلميّ الاجتماعيّ، باعتبارها كياناً خاصاً متميز الملامح والسمات، مستقلاً عن اللُّغة بمستوييها التذوقيّ الفنيّ الجماليّ والعلميّ النّظريّ التّجريدي، ذلك أنّ اللُّغة الإعلاميَّة لا تهدف إلى مناشدة حاسة الجمال للقارئ، بل على العكس من ذلك تتضمن اتّصالاً ناجحاً أساسه الوضوح والسهولة.

اللُّغة الإعلاميَّة والتّناغم بين عناصر الاتّصال

لا بُدَّ من توافر التّناغم والتّوافق بين المرسل والمستقبل، وهذا يعني وجود معانٍ وخبرات مشتركة بين المرسل والمستقبل، وكلَّما كان المرسل والمستقبل متفاهمين في إطار دلالي واحد، كان ذلك أقرب ما يكون إلى الفهم[٤].

إنّ آلية الاتّصال والاستقبال مرهونة بالمرسل والمستقبل، فكُلَّما كانت المرتكزات الأساسيّة بينهما مشتركة مثل الخبرات، والظروف الاجتماعيّة والاقتصاديّة والنفسيّة والسياسيّة والثقافيّة والجغرافيّة والتاريخيّة والوجدانيّة، كانت عملية الاتّصال أوضح وأسرع وأبعد عن التّشويش.

(٢) أثر وسائل الإعلام المقروءة والمسموعة والمرئية فى اللغة العربية، د.جابر قميحة، من إصدارات نادي المدينة المنورة الأدبي رقم ١١.

(٣) الفكر واللغة، صقر خوري، مجلة المعرفة السورية، العدد ٤٩٦، ص١٧٩، ٢٠٠٥.

(٤) علم الإعلام اللغوي، عبد العزيز شرف، المركز الثقافي الجامعي، القاهرة، ص٦٣.

اللُّغة الإعلاميَّة ومستويات التَّعبير اللُّغويّ

توجد ثلاثةُ مستويات للتّعبير اللُّغوي: أولُها المستوى التّذوقيّ الفنيّ والجماليّ، ويستعمل في الأدب والفن، وثانيها المستوى العلميّ النّظري التّجريديّ، ويستعمل في العلوم، وثالثها المستوى العلمي الاجتماعي العادي الذي يستخدم في الصّحافة والإعلام بوجه عام. وهذه المستويات الثلاثة كائنة في كل مجتمع إنساني، والفرق بين المجتمع المتكامل السليم والمجتمع المنحل المريض، هو تقارب المستويات اللُّغوية في الأوّل، وتباعدها في الآخر - فتقارب مستويات التَّعبير اللُّغويّ، دليلٌ على تجانس المجتمع، وتآلف طبقاته، وحيوية ثقافته.

اللُّغة الإعلاميَّة بين الفصحى والعاميّة

إذا كانت اللُّغة العربيَّة هي اللُّغة الشِّعريّة أو الشّاعرة كما وصفها الأستاذ العقاد، لُغةٌ بُنيت على نسق الشِّعر في أصوله الفنيّة والموسيقيّة، فهي في جملتها فنٌ منظوم منسق الأوزان والأصوات لا تنفصل عن الشّعر في كلام تألفت منه، فإن اللُّغة العربيَّة كذلك لُغة إعلاميّة، نعني بذلك أنّها لُغة بُنيت على نسق الفن الإعلامي بمفهومه الحديث، تعرض مواد مبسطة يسهل على الجماهير فهمها، كما أنّها تتماشى مع قيم المجتمع وعاداته وتقاليده، فالألفاظ العربيّة تدل على تفكير العرب ونظرتهم إلى الأشياء[٥]، واللُّغة العربيَّة لغة دالة، ترمي إلى التبسيط من خلال منهج لوضع الألفاظ للمعاني الجديدة، يختار صفة من صفات الشيء الذي يراد تسميته أو بعض أجزائه أو نواحيه أو تحديد وظيفته وعمله[٦]، وعليه فإن اللُّغة الإعلاميَّة لا تختلف في منهج تطويرها للّغة عما يريده اللُّغويون وحراس اللُّغة، ورغم أنّ الإعلامي مطالب بتكيف أخباره ومقالاته وفنونه التحريرية وفقاً للقوالب الصحفية المنشورة، فإنّ عليه أن يحرص على القواعد المصطلح عليها في النَّحو والصّرف والبلاغة وما إليها، وإذا كانت اللُّغة الإعلاميَّة تحرص على مراعاة القواعد اللُّغويّة المصطلح عليها فإنّها تحاول كذلك أن تحرص على خصائص أخرى من بساطة وإيجاز ووضوح ونفاذ مباشر وتأكيد وأصالة وجلاء واختصار[٧]، إن الكلمات لا تستعمل في واقع اللُّغة الإعلاميَّة تبعاً لقيمتها التاريخية، ذلك أنّ للألفاظ في الإعلام قيمة وقتية محددة باللّحظة التي تستعمل فيها، وقيمة المفردات خاصّة بالاستعمال الوقتي الذي تستعمله، وقد تمر لحظة تستعمل فيها كلمة ما استعمالاً مجازياً، ولكن هذه اللّحظة لا تطول؛ لأنّ للفظة في اللُّغة معنىً واحداً في الوقت الواحد[٨]. إنّ استخدام اللُّغة العربيَّة بشطريها: الفصيح والعاميّ في وسائل الإعلام، ومدى ملاءمة وعدم ملاءمة كل منهما في الوقت نفسه، أدّى إلى ظهور تيارين، تيار يؤيد استخدام اللُّغة العربيَّة الفصحى في وسائل الإعلام، والآخر يرفض هذا المبدأ داعياً إلى استخدام العامية بدلاً منها، إذ يرى التيار الأول (الفصيح) أنّ استخدام العاميات يُعدُّ إفساداً للغة والثقافة، وأنّ اللُّغة العربيَّة الفصحى تؤدي إلى فوائد عدة، منها تنميّة الحس الفنيّ لجمالية اللُّغة، وخلق مناعة مستمرة تجاه عوامل التّجزئة على الصّعيد القوميّ والوطنيّ، بينما سيؤدي استخدام العامية إلى تكريس التّجزئة الوطنيّة والقوميّة، وبالتالي فهي انتحار، بينما يرى التّيار الآخر أنّ واقع الحال يفرض استخدام العاميّة فهي اللُّغة المشتركة الأقرب إلى فهم الجمهور. ويرى الباحثان أنّ جنوح اللُّغة الإعلاميَّة إلى الاستعانة بالعاميات يرجع إلى عدة أسباب، منها:

(٥) اللغة الإعلامية، عبد العزيز شرف، دار الجيل، بيروت، ص١٢٣

(٦) اللغة العربية بين الثبات والتغيير، محمد عبده فلفل، مجلة المعرفة السورية، العدد ١٩٩٧، ٤٠٣م، ص١١٦.

(٧) اللغة الإعلامية ص١٣٥.

(٨) اللغة العربية وتحديات العولمة، عبدالله أبو هيف، المجلة العربية للثقافة، العدد٤٣، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، ديسمبر٢٠٠٢، ص٤١٨.

١. إنّ وسائل الإعلام الجماهيريّ صنعت جمهوراً إعلامياً يحتوي على شرائح أميّة أو شبه أميّة أبجدياً وثقافياً، مما جعل الفصحى تشكل حائلاً اصطلاحياً وتواصلياً وتأثيرياً لا يمكن تخطيه إلا باللُّجوء إلى العاميات.

٢. اعتقاد بعض الوسائل الإعلاميّة التي تُدْخِل العاميات إلى أغلب موادها، أنّ ذلك هو الوسيلة المُثلى لاستقطاب الجمهور، مدفوعة باعتقاد أن مواكبة العصر والتّطور ومحاكاة الأمم الأكثر تقدماً تستوجب الابتعاد عن الفصحى واللُّجوء إلى العاميات

٣. المضامين الهابطة لبعض المواد (البرامج) وخاصة التّرفيهيّة، تحتم استخدام العاميات، لأنّ الفصحى لا تتلاءم بطبيعتها مع هذا النّوع من الثّقافات التّرفيهيّة.

واللُّغة العربيَّة بسبب هذا الواقع تبدو اليوم من أكثر اللُّغات حَيرَةً بين الولاء لماضيها وماضي أصحابها الثّقافيّ، وبين الالتزام بمتطلبات الوقائع والأحداث الجديدة، وحرصاً على سلامة اللُّغة العربيَّة الفصيحة من التّجزئة والتّشتُّت والضّياع وعدم الهبوط بالمستوى الثقافي اللُّغوي لدى الجمهور، وفي الوقت نفسه عدم استخدام لُغة غير قادرة على التعبير عمّا يجري على الواقع من مجريات جديدة، فإنّ المطلوب هو السعي إلى توازن لُغويّ خلاَّق بين الولاء للماضي والالتزام بالحاضر.

ويجدر بنا الحديث عن دور الصّحافة العربيّة التي كانت أولى وسائل الإعلام ظهوراً في العالم العربيّ، وهي التي أدت وتؤدي دوراً مهماً في نشر الوعي الاجتماعي، وقد تعدّدت عثرات اللُّغة الصحفية، وكثرت كبواتُها وجنت أحياناً على الفصيحة، ومن أهم هذه العثرات: غزو الألفاظ العاميّة لأسطر الصحف والمجلات، وقلمّا تسلم صحيفة أو مجلة من ذلك، وهذا من أفظع ما جنته الصّحافة على الفصحى. كما تمتلئ صفحات الجرائد والمجلات بالإعلانات التي تُصاغ بالعاميّة، وكذلك النّشرات الإرشاديّة وأغلب مجلات الأطفال، ومن العثرات أيضاً التي تقع فيها الجرائد والمجلات شيوع اللَّحن والأخطاء النَّحويّة، والأساليب اللُّغوية الرّكيكة على صفحاتها، ويرجع الباحثان السبب في ذلك إلى ضعف إلمام المحررين بقواعد اللُّغة العربيَّة، وعدم الاعتناء بالأساليب اللُّغوية السَّليمة، وهناك ما يُسمى في عالم الصّحافة بالقوالب الجاهزة التي تُصب فيها المادة الصّحفيّة، وهذا ما نراه في كتابة خبر معين في كثير من الصُّحف وبطرائق متشابهة، وأنّ بعضاً منهم يستخدم ألفاظاً ومفردات أجنبية على الرغم من وجود لفظ عربي مقابل لها[٩].

ومن التَّحديات التي تواجه الإعلام العربي حرب اللَّهجات المستمرة بين الإذاعات والفضائيات العربيّة، والتّنافس المحموم لحيازة الريادة لنشر عاميّة هذه الإذاعة أو تلك الفضائية بين أكبر عدد من المستمعين أو المشاهدين، ومن الحلول المقترحة للقضاء على هذه الظّاهرة الملوثة للُّغة وما تحمله من قيم:

١. محاربةُ العاميّة في الصُّحف والمجلات والقنوات.

٢. التّوعيّة الإعلاميّة بأهميّة اللُّغة العربيَّة وذلك بطريقة تلائم عصرنا.

بعد ذلك كله يحق لنا أن نتساءل -نحن المعنيين بالمسألة اللُّغويّة- هل ينبغي أن يقتصر الاهتمام بهذا الموضوع على الجانب الاحتفالي «طقوس تمكين العربيّة» الذي لا يخلو من فائدة؟

إنّ المجتمع العربيّ يُعاني نقصاً معرفياً مركباً، وهذا ما أشار إليه بعضُ المفكرين العرب، ومنهم المفكر العربي نبيل علي في كتابه العقل العربي ومجتمع المعرفة، يرى جهلاً في المعرفة وجهلاً باللُّغة، وهناك أسباب عدة وراء هذا الجهل بالمعرفة، ما

(٩) العربية في الإعلام: الأصول والقواعد والأخطاء الشائعة محي الدين عبد الحليم، ص١١.

بين فلسفيّة واجتماعيّة ونفسيّة ومعلوماتيّة، وقصور في الأسس النظرية والوسائل العملية، فهو يرى: (أنّ أحد أهم أسبابها في رأيه الجهل باللُّغة، صنيعة المعرفة وصانعتها، فمع كلِّ الإنجازات التي تحققت في مجال اللُّغة خلال القرن الماضي، فإنَّ اللُّغز اللُّغويّ مازال يحتفظ بكثيرٍ من أسراره، خصوصاً في إشكالية المعنى وهو بداهة ذو صلة بالمعرفة، وكما هو معروف فقد حيرت إشكالية المعنى ومازالت الفلاسفة والعلماء والمناطقة). ويضيف أنّ اللُّغة هي منظومة قوامها ثلاثة عناصر رئيسة هي نظام القواعد، والمعجم ومجالات استخدامها أو توظيفها، ونحن نعاني قصوراً شديداً على هذه الجبهات الثلاث، فالتنظير للعربيّة قد شغله ظاهرُ اللُّغة عن الغوص في باطنها. وهو في أغلبه تنظير طابعه تلقينيّ يكتفي بتجميع حالات الاطراد والشذوذ، ويخلو من أيِّ مسعى إلى تفسير السُّلوك اللُّغوي على ضوء العلم التّجريبيّ الحديث[١٠]. والذي يراه الباحثان أن اللُّغة تنمو وتزدهر ولا خوف عليها من اللَّهجات العاميّة، فاللَّهجات موجودة في معظم اللُّغات الحيّة.

فالعربيّة -رغم ما قيل عنها ويُقال- تعيش عصراً جديداً من التّعايش مع الإنتاج المعرفيّ العالميّ -رغم تقصير أبنائها في ترجمة المصطلح، ولا سيما في العلوم الدَّقيقة- كما أنّ الدّوريات القوميّة تُقرِّب المسافة بين العاميات والفصحى، وأمّا وسائل الإعلام المرئية، فإنها تخلق جواً جديداً من التّعايش بين شطري العالم العربي: المشرق والمغرب، وكذلك تنقل الفصحى من القواميس إلى اللُّغة المعيشة المتداولة القادرة على التّوصيل بين مستويات أبناء العربيّة.

(١٠) الإعلام الإسلامي وتكنولوجيا الاتصال، عبد العزيز شرف، دار قباء القاهرة، ١٩٩٨، ص١٠٧-١٠٨، وانظر: وسائل الإعلام ولغة الحضارة، عبد العزيز شرف، مؤسسة مختار للطبع والنشر، القاهرة، ص ٨.

المبحث الثالث

المطلوبُ والمأمولُ من وسائل الإعلام للمحافظة على اللُّغة العربيَّة

يرى الباحثان أنّ من مسؤوليات الإعلام تجاه اللُّغة العربيَّة:

أ- تنمية الوعي اللُّغوي:

اللُّغة كائنٌ حيٌّ ينمو، ولوسائل الإعلام عامة دورٌ مهمٌ في تطوير اللُّغة العربيَّة، وقد أضافت أجهزة الإعلام بمختلف وسائلها عبر ما يقرب من قرنين إلى اللُّغة العربيَّة كلمات وعبارات وتراكيب جديدة مبتكرة، أَلِفَها المجتمع على ألسنة الناس سَلِسَةً سَهْلَةً[١١].

ولغةُ الإعلام -مهما يكن من أمر- فقد أضافت إلى اللُّغة العربيَّة عبارات لا تُحصى وأَثْرَت حركتها بأنْ جعلت فيها حيوية تتفق مع روح العصر. وعملية الإنماء اللُّغوي هذه تتطلب العمل المستمر على فرض رقابة تضمن للُّغة العربيّة باستمرار ما يقيها من التّحريف وتجعلها دائماً على مستوى الرُّقي الفكريّ في كلِّ جيلٍ من الأجيال، وهذا يتطلب أن تتضافر وسائل الإعلام المختلفة المقروءة والمسموعة والمرئية لتكوين المَلَكة السليمة في تقديمها للنَّماذج اللُّغوية الصّحيحة وتعميمها[١٢].

ولهذا لا بُدَّ لوسائل الإعلام أن تُحسنَ اختيار اللَّفظ والعبارة، وتراعي الكلمات الصحيحة التي

(١١) دراسات في التربية الإعلامية، محمد منير سعد الدين، المكتبة العصرية، بيروت ط، الأولى، ص١٠.

(١٢) الوعي اللغوي بين قاعات الدرس وأجهزة الإعلام، أبو الفتوح، محمد حسين، جمعية لسان العرب لرعاية اللغة العربية، المؤتمر السنوي، أكتوبر ٢٠٠٠ م، ص ١٤٩.

تستطيع الجماهير استيعابها، وفهم مقاصدها، وتبتعد عن الألفاظ الوضعية الغربية غير المألوفة وعدم التكلف في صياغة النصوص الإعلامية ومراعاة مستوى إفهام هذه الجماهير حتى يقبلوا على اللُّغة العربيَّة الصحيحة ولا ينفروا منها، وفي الوقت نفسه يبتعدون عن الألفاظ المبتذلة وكذا الإسفاف في اختيار الكلمات الهابطة لعرض المعاني بهدف الارتقاء بمستوى الجماهير ورفع مستوياتهم اللُّغويّة ومَلَكَاتهم الفكريّة[١٣].

ب- الإعلام والارتقاء بالعاميّة

ينبغي للأجهزة الإعلاميّة أن تُسهم في الارتقاء بمستوى اللَّهجات العاميّة التي تقدّم بها البرامج، بحيث تصبح الألفاظ الفصيحة وتعبيراتها أكثر تداولاً على الألسنة؛ تمهيداً لتعميم استعمال اللُّغة العربيَّة الفصيحة في جميع البرامج، إذ أنَّ هذه اللُّغة الفصيحة هي الأساس للثقافة العربية، وتعميم استعمالها يمكّن الأجهزة الإعلامية من مخاطبة جمهور أوسع[١٤].

الخاتمة

من خلال رصد واقع اللُّغة العربيَّة في وسائل الإعلام لاستشراف ما هو مطلوب منها، يورد الباحثان جملةً من النتائج والتوصيات والمقترحات:

أولاً: النتائج

١. من أبرز أسباب انحسار اللُّغة العربيَّة الفصيحة في وسائل الإعلام، جهل الإعلاميين لها والانبهار بالغرب ولغاته، وعدم الإحساس بأهميّة اللُّغة العربيَّة الفصيحة، أو تقدير دورها في المحافظة على شخصيّة الأمة وهُويَّتها.

٢. مما يُعيق الاستخدام الأمثل للُّغة العربيّة في وسائل الإعلام، عدم التّوظيف اللُّغويّ السليم لموقع اللُّغة الإعلاميَّة، واللُّغة والدلالة والاتصال الإعلامي، ومستويات التعبير اللُّغويّ.

٣. إنّ استخدام اللُّغة العربيَّة بشطريها: الفصيح والعاميّ في وسائل الإعلام أدّى إلى ظهور تيارين، تيارٌ يُؤيّد استخدام اللُّغة العربيَّة الفصحى في وسائل الإعلام والآخر يرفض هذا المبدأ، ولكل مسوغاته.

٤. من التّحديات التي تواجه اللُّغة العربيَّة في وسائل الإعلام حرب اللَّهجات المستمرة والتّنافس المحموم لحيازة الرِّيادة لنشر عاميّة هذه الإذاعة، أو تلك الفضائية بين أكبر عددٍ من المستمعين أو المشاهدين، وأخطر المنافذ البرامج الموجهة للأطفال التي تستخدم العامية في برامجها.

٥. من مسؤوليات الإعلام تجاه اللُّغة العربيَّة حفاظاً عليها: تنمية الوعي اللُّغوي والارتقاء بالعاميّة.

(١٣) التعليم باللغة دليل سيادة الأمة، عبد الرحيم شاكر، مؤتمر تعريب التعليم الفني، الكويت، أبريل ١٩٩٦م، ص٢.
(١٤) ضعف الأداء اللغوي في وسائل الإعلام، رشاد محمد سالم، ص ٢٠.

ثانياً: التّوصيات والمقترحات

١. ضرورةُ استغلال الرسالة الإعلاميّة للفضائيات العربيّة بما يخدم اللُّغة العربيَّة ويُسهم في الارتقاء بها، من خلال ضبط ما يُقدم عبر وسائل الإعلام، وإخضاعه للسياسة التَّربويّة الشّاملة.

٢. إنتاج المصطلحات العربيّة وترويجها إعلامياً، والمتابعة المستمرة لأنشطة المجامع اللُّغويّة ومراكز التَّعريب وتوظيف جديدها إعلامياً، حتى تجد هذه المفاهيم طريقها للذُّيوع الجماهيريّ.

٣. نقل الوعي باللُّغة من مستوى النُّخبة إلى مستوى الجماهير؛ لتصبح اللُّغة العربيَّة لغةَ تفكيرٍ إعلاميّ وعلميّ، تتكيف مع التَّحولات وتفي بغرض واقع الحال، وتحتفظ بأصالتها وقوتها بحيث تؤدي الغرض وتنقل المعنى بجزالة التَّعبير وسلامة الأسلوب.

٤. التَّأكيد المستمر على أنّ الإعلام رسالةٌ وليس مهنة أو حرفة، فلا يتصور أن يحب المتلقي اللُّغة العربيَّة إلا إذا كان العاملون في وسائل الإعلام يحبون ويعشقون اللُّغة العربيَّة الفصيحة ويتحدثون بها.

٥. تنمية القدرات اللُّغويّة لدى العاملين بوسائل الإعلام.

٦. ألا يشغل وظيفة إعلامي - ونعني به الصَّحفي والمُذيع في الرَّاديو والفضائية- إلا من كان جديراً بهذا العمل، وذلك بعد اجتيازه اختبارات جادة تبين عن شخصيته وقدراته وتمكُّنه من اللُّغة العربيَّة.

٧. إصدار معجم إعلامي شامل: يضم الأعلام العربيّة والأعجميّة، والألفاظ والعبارات التي يحتاج إليها الإعلامي أكثر من غيرها. وكذلك الأخطاء التي تشيع بين الإعلاميين، مع بيان علة الخطأ وصورة الصواب.

٨. مراقبةُ الإعلانات مراقبةٌ جادة، وعدم السَّماح بعرضها إلا إذا كانت بالعربيّة الفصحى، ملتزمة بعدم الخروج عن ديننا، وقيمنا الروحية والأخلاقية.

٩. نشر اطروحات المجامع اللُّغويّة على أوسع نطاق حتى لا تبقى هذه الأطروحات حبيسة الكتب والمجلات المتخصصة التي لا يسمع بها إلا الأقلون. وعلى وسائل الإعلام أن تتلقف كلَّ جديدٍ تصدره المجامع من ألفاظ الحضارة وتقدمه للناس بصورة دائمة منتظمة.

١٠. إيجاد واعتماد برامج ثابتة بوسائل الإعلام من مثل: أخطاء شائعة - قل ولا تقل - لغتي الجميلة... وذلك من أجل تعميم الأساليب السليمة.

١١. إدراج مادة قواعد اللُّغة العربيَّة وعلم الدَّلالات في المقررات الدِّراسيّة بمعاهد الإعداد الإعلامي.

المصادر والمراجع

- أثر وسائل الإعلام المقروءة والمسموعة والمرئية فى اللُّغة العربيَّة، د.جابر قميحة، من إصدارات نادى المدينة المنورة الأدبي رقم ١١.
- الارتقاء بالعربية فى وسائل الإعلام، نور الدين بليبل، كتاب الأمة، وزارة الاوقاف القطرية العدد ٨٤.
- الإعلام الإسلامي وتكنولوجيا الاتصال، عبد العزيز شرف،دار قباء القاهرة،١٩٩٨م.
- الإعلام والاتصال بالجماهير، إبراهيم إمام، مكتبة الأنجلو المصرية القاهرة،١٩٦٩م.
- التعليم باللُّغة دليل سيادة الأمة، عبد الرحيم شاكر، مؤتمر تعريب التعليم الفني، الكويت، أبريل ١٩٩٦م.
- دراسات في التربية الإعلامية، محمد منير سعد الدين، المكتبة العصرية، بيروت ط١.
- ضعف الأداء اللُّغوي في وسائل الإعلام، رشاد محمد سالم.
- العربية في الإعلام: الأصول والقواعد والأخطاء الشائعة محي الدين عبد الحليم.
- علم الإعلام اللغوي، عبد العزيز شرف، المركز الثقافي الجامعي، القاهرة.
- الفكر واللُّغة، صقر خوري، مجلة المعرفة السورية، العدد ٤٩٦، ٢٠٠٥م.
- اللُّغة الإعلامية، عبد العزيز شرف، دار الجيل، بيروت، ص١٢٣.
- لغة الخطاب الإعلامي، محمد نادر السيد، دار الفكر العربي، القاهرة، ص١٩.
- اللُّغة العربيَّة بين الثبات والتغيير، محمد عبده فلفل، مجلة المعرفة السورية، العدد ٤٠٣، ١٩٩٧م.
- اللُّغة العربيَّة وتحديات العولمة، عبدالله أبو هيف، المجلة العربية للثقافة، العدد٤٣، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، ديسمبر٢٠٠٢.
- المنطق واللا منطق في الخطاب الإعلامي، عطا الله الرمحين، مطبوعات جامعة دمشق، دمشق.
- وسائل الإعلام ولغة الحضارة، عبد العزيز شرف، مؤسسة مختار للطبع والنشر.
- الوعي اللُّغوي بين قاعات الدَّرس وأجهزة الإعلام، أبو الفتوح، محمد حسين، جمعية لسان العرب لرعاية اللُّغة العربيَّة، المؤتمر السنوي، أكتوبر ٢٠٠٠م.

تحدِّيات استعمال التكنولوجيا خلال مرحلة التَّعليم الأولي في سياق جائحة كورونا
(تجربة المدارس التابعة للمؤسسة المغربية للنهوض بالتعليم الأولي)

Challenges of using technology through preschool education during the Covid-19 pandemic
(Experience of the Moroccan Foundation for the promotion of preschool education)

الباحثة سمية الصوابي - المغرب

طالبة بسلك الدكتوراه، جامعة محمد الخامس بالرباط،
كلية علوم التربية، باحثة بمديرية البحث والشؤون
البيداغوجية بالمؤسسة المغربية للنهوض بالتعليم الأولي

الملخَّص

يمر العالم اليوم بتغيرات كبيرة، شملت كل المستويات، وعمّت مختلف القطاعات، بما فيها قطاع التربية والتعليم. فعلى إثر انتشار فيروس كوفيد-١٩ تغيرت صيغة التعليم، وأصبحنا نتحدث عن التعليم عن بعد أو التعليم عبر المنصَّات الإلكترونية كخيار فرض نفسه في الأشهر الماضية بالمغرب، ويستمر في فرض نفسه على أغلبية الأسر لضمان سيرورة تعلم أبنائهم في ظروف آمنة.

في هذا السياق، أصبح استعمال الوسائل التكنولوجية ضرورةً حتميةً لضمان سير التعلمات على المستويات كافة من التعليم الأولي وحتى التعليم العالي.

يهتم هذا العمل البحثي بسيرورة التعلمات على مستوى التعليم الأولي -رياض الأطفال- وذلك خلال فترة الحجر الصحي التي فرضها المغرب خلال الأشهر المنصرمة، بحيث سيتم تسليط الضوء على تصورات المربيات وممارساتهم بهذا الخصوص، وكذا أهم الإيجابيات ونقاط القوة التي ميَّزت هذه التجربة، والعوائق التي حدَّت من فعاليتها.

في هذا الصدد قمنا باستجواب ١٥٠٠ مربية من خلال استبيان موزع عبر منصة google forms لتجميع المعطيات بخصوص تجربة المدارس التابعة للمؤسسة المغربية للنهوض بالتعليم الأولي في مختلف ربوع المملكة المغربية.

الكلمات المفتاحية: التكنولوجيا، التعليم الأولي، تعليم عن بعد، الطفولة المبكرة.

Abstract

Today, the world is going through major changes that cover all levels and spread over all sectors, including the educational sector. In response to the Covid-19 pandemic, the educational formula has been changed, and we started to see and apply other educational formula - such as the home schooling or online education via different platforms. In morocco, the online education has been selected as a solution for preserving the continuality of the educational process in safe conditions for children and families alike and at all levels form preschool to higher education.

This research paper is concerned with the learning process in preschool during the Moroccan quarantine period through the past few months –March to June/2020 -. Also, with the perceptions and practices of preschool educator's during this period, as well as the most important advantages and strengths that characterized this experiment and the obstacles that limited its effectiveness. In this regard, we interviewed 1500 educators related to the Moroccan Foundation for the promotion of preschool education with an online-questionnaire distributed on Google Forms to collect data regarding this experience.

Key words: Technology, Preschool Education, Online Education, Early Childhood

مقدمة

عَرَف العالمُ مؤخراً تغيرات كبيرة جرّاء انتشار وباء كوفيد-١٩، بحيث أن عواقب هذا الوباء طالت مختلف جوانب الحياة، وأثّرت على النُّمو الاقتصادي للدول، كما غيَّرت نمط عيش الأفراد والمجتمعات. في هذا السياق اضطرت العديد من الدول لإغلاق المدارس والجامعات وكل المؤسسات التعليمية لضمان سلامة الأشخاص، والحد من انتشار الوباء. فبحسب معطيات اليونسكو فإن حوالى ٩٠٪ من التلاميذ والطلبة حول العالم توقفوا عن متابعة دروسهم حضورياً بسبب قرار إغلاق المدارس الذي اتخذته معظم الدول في الأشهر المنصرمة (اليونسكو، أبريل ٢٠٢٠). وقد كان المغرب من بين الدول التي قررت إغلاق المدارس ولجأت إلى صيغة التعليم عن بعد، لتمكين المتعلمين في مختلف الأسلاك والمستويات من متابعة دراستهم في ظروف آمنة خلال فترة الحجر الصحي التي استمرت في المغرب، منذ بداية شهر مارس إلى نهاية شهر يونيو. إزاء هذا الوضع أصبح اللجوء إلى التكنولوجيا ضرورةً حتمية فرضتها طبيعة المرحلة التي نعيشها، لذلك كان لزاماً على الأساتذة والمربيين والأطر التربوية والمتعلمين في المستويات كافة، الاستجابة لهذه الصيغة الجديدة للتعليم والتي تقتضي استخدام التكنولوجيا كقناة للتواصل وأداة للتعلم.

يؤكد العديد من الباحثين أن التكنولوجيا لها أهمية خاصة، ليس كأداة لتقريب المسافات فحسب، ولكن أيضاً كوسيلة لتحسين الممارسات المهنية التربوية، والرفع من جودتها، وكذا لدعم التعلمات وتسهيلها، كما أنَّ التكنولوجيا تُسهم بشكلٍ فاعل في إغناء العملية التعليمية-التعلمية بالشكل الذي يخدم الأهداف المسطّرة في المنظومة التربوية (Aziz Rasmy & Thierry Karsenti, 2016).

بالإضافة إلى ذلك، فإن الوسائل التكنولوجية -على اختلافها وتنوعها- تشكل أدوات فعَّالة لضمان عرض تربوي ذو جودة، فهي تُسهم في تحسين أداء المعلمين، ورفع مستوى الشعور بالكفاءة الذاتية التي تنعكس بشكل ملموس على الممارسات التربوية اليومية لديهم (Christiane CANEVA & Abdeljalil AKKARI, 2018). لكن نجاح هذه الوسائل رهين بمجموعة من العوامل، كالغلاف الزمني المخصص لها، وكذا مدى إتقان استعمالها وتوظيفها من طرف المعلمين والمربيين.

من جهة أخرى فإن تجربة التعليم الأولي تؤثر بشكل كبير على نمو الأطفال، وتفتح شخصيتهم، فقد أثبتت العديد من الدِّراسات أنّ التجارب التي يمر بها الطفل في مرحلة التعليم الأولي تؤثر بشكل كبير على بناء شخصيته على المدى البعيد (Sara Rimm-Kaufman & Lia Sandilos, Juillet 2017).

وبما أنّ الظروف الراهنة فرضت علينا إدماج الوسائل التكنولوجية في هذه المرحلة العمرية المبكرة، فإنه كان لزاماً علينا مساءلة توظيف هذه الوسائل، والتفكير في كيفية استعمالها بما يتناسب مع أطفال التعليم الأولي، مراعين خصوصية المرحلة العمرية، المضامين التربوية المقدمة للأطفال، الحيز الزمني الملائم، تكييف الأدوات والوسائل... إلى غير ذلك من المتغيرات التي يجب أخذها بعين الاعتبار لضمان إنجاح تعلمات الأطفال ومرافقتهم في تحقيق نموهم السليم والمتوازن.

يسعى هذا البحث إلى تسليط الضوء على سيرورة تعلمات الأطفال في مستوى التعليم الأولي -رياض الأطفال- استناداً على تصورات المربيات، وكذا ممارساتهم التربوية خلال فترة الحجر الصحي الذي فرضته جائحة كوفيد-١٩ خلال الأشهر المنصرمة، بحيث سيتم التطرق إلى أهم نقاط القوة التي طبعت استعمال التكنولوجيا في التعليم عن بعد خلال هذه الفترة، وكذا أهم العوائق التي حدَّت من فعالية هذه التجربة.

استعمال التكنولوجيا في التعليم الأولي

أصبح في الوقت الحالي استعمال التكنولوجيا أكثر انتشاراً في صفوف الكبار والأطفال بالنظر للتطورات التي تعرفها المجتمعات، والتي فرضت استعمال التكنولوجيا في عدة مجالات بما فيها مجال التربية والتعليم لما لها من فوائد وإيجابيات في تسهيل التعلمات.

لكننا عندما نتحدث عن استعمال التكنولوجيا خلال فترة الطفولة المبكرة، فإن الأمر يتطلَّب توخي الكثير من الحذر. فبحسب الأكاديمية الأمريكية لطب الأطفال، فإنه لا ينصح بعرض أيّ نوع من الوسائل التكنولوجية على الأطفال قبل عامين، في حين ينصح باستعمال هذه الوسائل مع الأطفال المتراوحة أعمارهم ما بين العامين والخمس سنوات، على ألا تتجاوز مدة ساعتين في اليوم على الأكثر، وأن يتم توجيه هذا الاستعمال لخدمة النمو المتوازن المنسجم للطفل (American Academy of Pediatrics, 2010).

عموماً فإن الباحثين في المجال يؤكدون على أن توظيف التكنولوجيا مع الأطفال المتراوحة أعمارهم ما بين عامين وست سنوات، وخاصة في مرحلة التعليم الأولي يمكن أن يُسهم بشكل كبير في إثراء تعلّماتهم ودعم نموهم. فالاستعمال الأمثل للتكنولوجيا في هذه المرحلة من شأنه أن يطور مهارات التركيز البصري ومهارات الحساب والقراءة، كما من شأنه تنمية مجموعة من القدرات العقلية كالتخيل والقدرة

على التصنيف والإبداع، في حين أن الاستعمال غير الموجه للتكنولوجيا قد يهدد سلامة الأطفال ويعيق نموهم السليم (Jean François Bach, Olivier Houdé, Pierre Léna, & Serge Tisseron, 2013). من هنا كان لزاماً علينا التساؤل عن المبادئ الأساسية التي من شأنها توجيه استعمال التكنولوجيا بما يخدم المصلحة الفضلى للطفل.

أهم مبادئ استعمال التكنولوجيا خلال فترة الطفولة المبكرة

حسب مركز فريد روجرز والجمعية الوطنية لتربية الأطفال(NAEYC National Association for the Education of Young Children & Fred Rogers Center for Early Learning and Children's Media, 2012) فإن استعمال الوسائل التكنولوجية يجب أولا أن يراعي كل معايير سلامة وصحة الأطفال الجسدية والنفسية كما أن هذا الاستعمال يجب ألاّ يكون غاية في حد ذاته وألّا يحل محل أنشطة اللعب وباقي الأنشطة التربوية الأخرى، بل يجب توظيفها كأداة لدعم التعلمات وتسهيل وصول الأطفال للمضامين الهادفة.

فالوسائل التكنولوجية لا يجب أن تجعل الطفل مجرد مستهلك سلبي لمضامينها، بل ينبغي أن تجعله فاعلاً نشطاً في تكوين تعلماته من خلال إثارة وتحفيز قدراته المتنوعة في جو من الانتباه والتركيز واليقظة. من جهة أخرى فإن استعمال الوسائل التكنولوجية عليه أن يضمن التفاعل بين الأطفال ومع المربي(ة)، فالوسائل التكنولوجية المعتمدة يجب أن تسمح للطفل بالتفاعل والانفتاح على الآخرين لا الانغلاق والتركيز على الشاشة فقط، فالتوظيف الأمثل للتكنولوجيا هنا يكمن في جعلها وسيلة لإثارة التفاعل البنّاء داخل الفصل بما يخدم أهداف التربية والتعلم.

كما أن استعمال الوسائل التكنولوجية يجب أن يراعي مختلف أبعاد نمو الطفل الذهنية والعاطفية والاجتماعية والحس حركية، بحيث ينبغي أن تكون هذه الوسائل واسطة لجعل الأطفال يستفيدون من الأنشطة التربوية التي تحفّز نموهم على المستويات كافة في استجابة تامة لحاجاتهم للتعلّم والاكتشاف (Dimitri A Christakis & Michelle M Garrison, 2009).

فضلاً عن ذلك، فإن استعمال التكنولوجيا يجب أن يخضع للمراجعة المستمرة من طرف المربي(ة)، بناءً على الملاحظة الدقيقة والتتبع والتقييم المستمر لسير التعلمات والأنشطة التي تعتمد على التكنولوجيا في مختلف أشكالها داخل الفصل، وذلك لمعرفة مزايا هذا الاستعمال، وكذا العوائق والمشكلات التي يطرحها، حتى يتسنى للمربي التعديل متى اقتضت الضرورة، واختيار أنجع الوسائل وأنجح الطرق، مع مراعاة خصوصية كل طفل داخل الفصل (NAEYC National Association for the Education of Young Children & Fred Rogers Center for Early Learning and Children's Media، 2012).

أية استعمالات للتكنولوجيا تلائم خصوصية الطفولة المبكرة؟

إنّ اختيار الوسائل التكنولوجية المناسبة وطرائق استخدامها يجب أن ينبني على رؤية بيداغوجية واضحة، ويتبع الأهداف التربوية المسطّرة في ملائمة تامة لطبيعة المرحلة العمرية للأطفال ومع الاستجابة لمتطلباتها. في هذا الصدد فإن البحوث العلمية تؤكد على مجموعة من الطرائق الفاعلة في هذا الجانب، فمثلاً استعمال الحاسوب في رياض

الأطفال ينبغي أن يراعي مجموعة من الشروط، بحيث ينبغي عدم تخصيص قاعة مستقلة للحواسب، بل يجب استخدامها داخل الفصل لتخدم أهداف التعلم حتى لا يتم التركيز عليها كغاية بحد ذاتها، ولكن يتم استعمالها لتحقيق أهداف تربوية تعليمية محضة، فقد أثبتت الدراسات أن وجود الحاسوب في قاعة الفصل يسهم في زيادة التفاعلات الهادفة بين الأطفال ومع المربية، ويُسهم كذلك في إثراء التعلمات وإغناء النمو العقلي للطفل (Judy Van Scoter, Debbie Ellis & Jennifer Railsback., 2001). كما أن البرامج والمضامين المقترحة يجب أن تخاطب جميع حواس الطفل، وتجعله نشيطاً في بناء تعلماته وتحفزه على التفكير والاكتشاف والإبداع. في هذا الصدد ينصح باستعمال الموسيقى والمقاطع الصوتية المسجلة والصور كدعامات للتعلم لتمكين الأطفال من سماع القصص والأناشيد مع تشجيعهم على ترديدها والتفاعل مع محتوياتها بشتى الطرق. كما يمكن عرض بعض مقاطع الفيديو الخاصة بالأنشطة التربوية والترفيهية الموجهة للأطفال، للاستلهام منها أو استخدام الصور الرقمية لتشجيع الأطفال على تخيل أحداث قصة انطلاقاً من تلك الصور، أو اعتمادها كدعامة للتطرق إلى بعض المفاهيم والسلوكات المرتبطة بالمواطنة والقيم الإنسانية النبيلة. كما يمكن اللجوء للتلفاز أيضاً للاطلاع على بعض البرامج التربوية الهادفة، ويمكن كذلك التقاط صور أو مقاطع مسجلة للأطفال أثناء قيامهم بالأنشطة التربوية لمشاركتها مع الآباء ومع الأطفال الآخرين للاستفادة منها (Judy Van Scoter, Debbie Ellis & Jennifer Railsback, 2001).

منهجية البحث

عينة البحث: في هذ البحث قمنا بتوزيع استبيان على ١٥٠٠ مربية في المدارس التابعة للمؤسسة المغربية للنهوض بالتعليم الأولي، وهي مؤسسة تُسيّر شبكة من المدارس الخاصة بالتعليم الأولي الموزعة على مختلف جهات المملكة. تهتم المؤسسة بالحرص على تعميم خدمة تربية ما قبل مدرسية ذات جودة لفائدة جميع الأطفال في المناطق الحضرية والقروية من خلال الاشتغال على تسيير عملية فتح المدارس في هذه المناطق وتكوين الأطر التربوية وتطوير معايير الجودة وإرشاد الفاعلين في الميدان وكذلك من خلال دعم البحث العلمي لفائدة الطفولة المبكرة.

الأداة المستعملة في البحث: لجمع البيانات والمعطيات اللازمة، قمنا بتوزيع استبيان يتعلق بتصورات وممارسات المربيات بخصوص استعمال التكنولوجيا لضمان سير تعلمات الأطفال خلال فترة الحجر الصحي. وقد تمت تعبئة هذا الاستبيان إلكترونياً عبر منصة Google Forms.

عرض ومناقشة النتائج

- **مواصلة العملية التربوية خلال فترة الحجر الصحي**

أكدت العينة التي قمنا باستجوابها في هذا البحث على استمرارية سير العملية التربوية خلال فترة الحجر الصحي، وذلك بفضل اللجوء لمختلف الوسائل التكنولوجية المتاحة بحيث تنوعت هذه الوسائل بحسب طبيعة المجال (حضري، قروي) وبحسب إمكانات المربيات والأطفال المعنيين. ويوضح المبيان التالي أهم الوسائل التي لجأت إليها المربيات لضمان سير التعلمات خلال فترة الحجر الصحي.

يتضح، حسب المبيان أعلاه، أن الوسيلة الأكثر استعمالاً من طرف المربيات، كانت هي الهاتف بنسبة تفوق ٩٥٪، وبعده الحاسوب إلى جانب الهاتف واللوحة الإلكترونية بنسبة ٥١ في المئة ثم التلفاز في المرتبة الثالثة بنسبة تقارب ٤٩٪ مع استعماله في معظم الحالات إلى جانب الهاتف.

يعزى هذا الاستعمال المهيمن للهاتف لكونه الوسيلة الأكثر تناولاً في عصرنا هذا، ولكونه أداة عملية تسهل التواصل خاصة في المجال الحضري. في حين يبقى التلفاز الوسيلة التي يلجأ إليها أغلب المربيات في الوسط القروي لتمكين الأطفال من إتمام تعلماتهم من خلال متابعة البرنامج التلفزي «أطفالنا» الذي تشرف عليه المؤسسة المُسَيرّة، في هذا الصدد يقتصر دور المربيات في إشعار الآباء بتوقيت البرنامج والقناة التي تبثه لحث الأطفال على متابعته، بحيث يتعذر غالبا استعمال الهاتف أو الحاسوب واللوحات الإلكترونية في هذا المجال بالنظر للمشاكل المرتبطة بالتغطية والاتصال بالإنترنت غير الكافي.

وللتعرف أكثر على طبيعة استعمالات هذه الوسائل طلبنا من المربيات تحديد التطبيقات التي استعملوها وكذا المضامين التي ركزن عليها خلال فترة الحجر الصحي، فكانت الأجوبة كالتالي:

بالنسبة لطبيعة استعمالات الوسائل المتاحة، اتضح أن نسبة تفوق ٩٥٪ من المربيات لجأن إلى تطبيق الواتس آب للتواصل مع الأطفال، بحيث أكدت أغلب المربيات المستجوبات أنهن لجأن لهذا التطبيق بالدرجة الأولى مع المزاوجة بينه وبين الفيسبوك في بعض الحالات للتواصل مع أسر الأطفال وتمكينهم من إتمام تعلماتهم. أما فيما يخص المواد المرسلة من خلال وسائل التواصل الاجتماعي فقد صرّحت المربيات أن الأمر يتعلق بمضامين تربوية تعليمية تتم صياغتها على شكل مقاطع فيديو تكون إما جاهزة مستوردة من اليوتيوب أو تقمن شخصياً بإعدادها انطلاقاً من التطبيقات المخصصة لهذا الغرض.

أما بخصوص المربيات اللاتي لم تتوفر عندهن إمكانية التواصل مع أسر الأطفال عبر الهاتف (نسبة تقل عن ٥٪)، فقد صرّحن بأنهن اخترن وسائل بديلة من قبيل كتابة الأنشطة التعليمية في دفاتر أو أوراق مطبوعة وتوزيعها على أسر الأطفال ليتسنى لهم إنجازها في المنزل، هذا إلى جانب حث الآباء على تشجيع أطفالهم على مشاهدة البرنامج التلفزي «أطفالنا» الذي أعدته المؤسسة المسيرة، وهو برنامج تقوم بتنشيطه المربيات المشتغلات في شبكة مدارس المؤسسة، تستغرق مدته ساعتين تقوم فيها المربية المنشطة باقتراح مجموعة من الأنشطة التربوية والتعليمية في الجو الذي تعوّد عليه الأطفال حتى يتسنى لهم متابعتها والتفاعل معها. في هذا الصدد تجدر الإشارة إلى أن هذا الاستعمال يعدّ مناسباً لخصوصية الأطفال، بحيث أنه يراعي المعايير العلمية المتفق عليها من حيث المدة الزمنية (عدم تجاوز ساعتين) وكذلك من حيث المضامين والأهداف المرجوة وهي أهداف تربوية وتعليمية محضة (American Academy of Pediatrics, 2010).

أما بخصوص المضامين التي تم التركيز عليها خلال فترة الحجر الصحي، فقد أكدت المربيات تنوع هذه المضامين، فشملت أنشطة التخطيط والحساب والقراءة والكتابة وكذا الأنشطة الحس حركية والأناشيد والقرآن، وغيرها من الأنشطة التي مزجت بين أنشطة التعليمات والأنشطة الحركية والاجتماعية والترفيهية، بحيث أكدت الأغلبية أنهم استمروا في التعليم وفق البرنامج المسطر، مع إضافة بعض الحصص التحسيسية والتوعوية الموجهة للأطفال بهدف إطلاعهم على خطورة الفايروس وتعليمهم أهم طرق الوقاية منه.

• تصورات المربيات بخصوص سيرورة التعلمات خلال فترة الحجر الصحي

لمعرفة تصورات المربيات بخصوص مدى فعالية الوسائل المستعملة خلال فترة الحجر الصحي طلبن منهن تقدير درجة فعالية تلك الوسائل مع تعليل الجواب فكانت الأجوبة كالتالي:

يتضح من خلال هذه المعطيات أن أغلب المربيات يرون أن استعمال الوسائل التكنولوجية لضمان سير التعلمات عن بعد كان فاعلاً إلى حد ما، بالنظر إلى أنه أسهم في استمرارية التواصل مع الأسر وأطفالهم خلال الفترة الوبائية. في حين لم يكن هذا الاستعمال فاعلاً خاصة بالنسبة للمربيات الموجودات في المجال القروي.

• الإيجابيات والعوائق

من أهم الإيجابيات التي أكدتها المربيات من خلال الأسئلة المفتوحة للاستبيان، أن الوسائل التكنولوجية المستعملة أسهمت بشكل كبير في إنقاذ السنة الدراسية بفضل ضمان استمرارية التواصل مع الأطفال عن طريق إشراك الأسر بشكل أكبر في بناء تعلمات الأطفال. كما أن هذه التجربة كانت فرصة بالنسبة لعدد من المربيات لمساءلة طرائق التربية والتعليم التقليدية، وإضفاء لمسة إبداعية على الممارسات التربوية اليومية بفضل تعلم تقنيات إنجاز فيديوهات تربوية هادفة للأطفال. كما أن هذه التجربة كانت فرصة للأطفال للتركيز أكثر على بناء تعلماتهم، وذلك تحت إشراف الآباء الذين أصبحوا مندمجين أكثر في العملية التعليمية والتربوية لأبنائهم، حسب شهادة المربيات. أما فيما يخص العوائق التي حدَّت من فعالية هذه التجربة، فإن بعض المربيات ذكرن مجموعة من المشكلات، نذكر منها تلك المرتبطة بالاتصال بشبكة الإنترنت، ومشكلة عدم التوافر على الهواتف الذكية عند بعض الأسر في الوسط القروي، بالإضافة إلى بعض المشكلات المرتبطة بنقص أو غياب المواظبة على الدروس عن بعد عند بعض الأطفال.

خاتمة

ختاماً، يجدر التأكيد على أن الأدوات والوسائل التكنولوجية على اختلافها وتنوعها تبقى وسيلة تُسهم في دعم تعلمات الأطفال ومرافقتهم في مسار الاكتشاف والنمو. إلا أن مدى فعالية هذه الوسائل تتوقف على طرائق استخدامها، فهي قد تساعد على توفير الظروف المواتية للتعلم ونمو الأطفال إن هي استخدمت بالشكل الملائم، لكنها قد تهدّد هذا النمو إذا لم يتم استخدامها بشكل صحيح. لذلك يجب استخدام الوسائل التكنولوجية كأدوات تكميلية داعمة للعملية التعلمية- التعليمية وليس لتعويض الأدوات الأخرى، مع التركيز على المضامين والأهداف التربوية وجعلها في قلب كل استعمال.

لائحة المصادر والمراجع

- American Academy of Pediatrics. 2010. *Policy Statement - Media Education.* USA : American Academy of Pediatrics, 2010. www.pediatrics.org/cgi/doi/10.1542/peds.2010-1636.
- Aziz Rasmy & Thierry Karsenti. 2016. Les déterminants de la motivation des enseignants en contexte de développement professionnel continu lié à l'intégration des technologies. [éd.] Bibliothèque nationale du Québec. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire.* www.ritpu.org, 2016, Vol. 13, 1.
- Christiane CANEVA & Abdeljalil AKKARI. 2018. Polyvalence des usages des TIC par les futures enseignants au Costa Rica. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire.* 2018, Vol. 15, 3, pp. 16-33.
- Dimitri A Christakis & Michelle M Garrison. 2009. *Preschool-aged children's television viewing in child care settings.* Epub : Pediatrics, 2009. PMID: 19933733 DOI: 10.1542/peds.2009-0862.
- Jean François Bach, Olivier Houdé, Pierre Léna, & Serge Tisseron. 2013. *L'enfant et les écrans.* France : Institut de France. Académie des Sciences , 2013.
- Judy Van Scoter, Debbie Ellis & Jennifer Railsback. 2001. *Technology in Early Childhood Education: Finding the Balance.* Portland : Northwest Regional Educational Laboratory, 2001. ED 458 008.
- Moretti, Stéphanie. 2009. *Programme d'intervention visant le développement de la compréhension émotionnelle et des habiletés de régulation émotionnelle chez les enfants d'âge préscolaire.* Montréal : Université de Montréal, École de psychoéducation, Faculté des arts et des sciences, 2009.
- NAEYC National Association for the Education of Young Children & Fred Rogers Center for Early Learning and Children's Media. 2012. *Technology and Interactive Media as Tools in Early Childhood Programs Serving Children from Birth through Age 8.* s.l. : NAEYC & Fred Rogers Center , 2012.
- Sara Rimm-Kaufman & Lia Sandilos. Juillet 2017. Préparation à l'école: Transition vers l'école et préparation à l'école: une conséquence du développement du jeune enfant. *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants.* University of Virginia, États-Unis, Juillet 2017.
- 2020 اليونسكو. أبريل. *UNESCO-Covid19 Education response Education Sector Issue Notes. Issue Note N° 7.1.* s.l. : Bureaux de l'UNESCO à Abuja, Bangkok et Santiago, 2020 أبريل.

سبل تطوير المجتمع المدرسي عن طريق نشر تقنيات المعلومات من خلال الإدارة المدرسية

أ.د. طه مصحب حسين الخزرجي - العراق

جامعة سامراء/ كلية التربية

أ.م.د. شيماء أكرم أحمد - العراق

الجامعة المستنصرية / كلية التربية

م.د. رفاء مهاوي هاني - العراق

الجامعة المستنصرية / كلية التربية

Abstract

This era is distinguished from the eras that preceded it, as the increasing role of the use of modern technologies in communication and information, which has a role in drawing the image of the present and predicting the future, as it has become a requirement of the people's demands in providing these programs and technologies and that these programs provide data to managers, specialists, workers, researchers, and parents. Students on the work of the educational departments and provide opportunities for the school administration to predict the number of students and for all stages, their tendencies and trends, and these programs also provide school administrations with periodic reports that are accurate, fast, and clear, and these methods are among the important things that school administrations use in developing their educational and teaching staff for what It has advantages and characteristics when used in the best way by the school community, as mentioned above. Therefore, the use of information technology has become one of the important matters that must be followed by school administrations for those who want to advance the level of education, and its spread takes a wide range in most societies to keep pace with modern development and scientific renaissance, and that the goal One of the preparation of this research is to identify the most important ways that lead to the development of society School as well as how and means of disseminating information technology and how to facilitate its use by the school administration in order to develop the school community. As for the research problem, it is represented by asking whether the use of information technologies of various kinds effectively contributed to the development of the school community, and whether the school administrations were able to use them scientifically and accurately aimed at to actually promote education.

المستخلص

يتميز هذا العصر عن العصور التي سبقته؛ إذ تزايد دور استخدام التقنيات الحديثة في الاتصالات والمعلومات والتي لها دور في رسم صورة الحاضر والتكهن للمستقبل، اذ اصبحت مطلبا من مطالب الشعوب في توفير هذه البرامج والتقنيات وان هذه البرامج تقدم البيانات للمديرين والمتخصصين والعاملين والباحثين وإلى اولياء امور الطلبة عن عمل الدوائر التعليمية وتمنح فرص للإدارة المدرسية عن التكهن لعدد الطلبة ولجميع المراحل وميولهم واتجاهاتهم، كما تزود هذه البرامج ادارات المدارس بتقارير دورية تتميز بالدقة والسرعة وتتسم بالثبات والوضوح، كما وتعد هذه الوسائل من الامور المهمة التي تستخدمها ادارات المدارس في تطوير ملاكاتها التعليمية والتدريسية لما لها من مميزات وخصائص عند استخدامها بالطريقة المثلى من قبل المجتمع المدرسي كما ذكر اعلاه لذلك فان استخدام تقنيات المعلومات اصبحت من الامور المهمة الواجب اتباعها لإدارات المدارس لمن يريد النهوض بمستوى التعليم، واصبح انتشارها ياخذ نطاق واسع في اغلب المجنمعات لمواكبة التطور الحديث والنهضة العلمية.

المقدمة

أحدثت تكنولوجيا المعلومات تغييرات جوهرية في منظومة التعليم يمكن وصفها بأنها ثورة شاملة؛ فالتغييرات التي أحدثتها ثورة المعلومات والاتصالات تعتبر في جوهرها تغييرات تربوية تجعلهم أكثر قدرة على التجديد والاستجابة لمشاكل التغيير ومطالبه في تحديد مكان بين المجتمعات المتقدمة، فضلاً عن أن تكنولوجيا الاتصالات سوف تسهم في إزالة الحواجز بين أعضاء المهنة ذاتها عن طريق البريد الإلكتروني، بالإضافة إلى أن تطور تكنولوجيا الاتصالات واندماجها مع تكنولوجيا الحاسبات أسهمت وبشكل فعال في تحقيق الجودة التعليمية، والتي هي من أهم أهداف الإدارة المدرسية الهادفة لتحقيق التميز. فالشبكات التي تربط هذه الحواسيب تستخدم عدة وسائط للاتصال فيما بينها ويحكم عملية الاتصال بين هذه الشبكات والحواسيب على الإنترنت بروتوكول الاتصال IP\TCP والذي يسمح للحواسيب المختلفة بأن تتحادث وتفهم بعضها وتتبادل الخبرات والمعلومات بصفة مستمرة حول العالم. فقد أسهمت تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في تسهيل سرعة الحصول على المعلومات ومعالجتها وسرعة استدعائها وتخزينها واستخدامها في كافة العمليات الإدارية والحسابية والإحصائية، لذا أصبح لزاماً على المؤسسات المختلفة أن تتوافق مع أوضاعها مع الحياة العصرية وأصبح التطور التكنولوجي هدفاً قومياً لنمو المجتمعات؛ من هنا ظهر مفهوم المدرسة الذكية أو المدرسة الإلكترونية أو مدرسة المستقبل كاتجاه عالمي يهدف إلى خلق مجتمع متكامل من الطلبة وأولياء الأمور والمعلمين وإدارة المدرسة وبين المدارس وبعضها ارتكازاً على تكنولوجيا المعلومات والاتصالات؛ ومن ثم تخريج أجيال أكثر مهارة واحتراف.

مشكلة البحث: تتمثل بسؤال هل ان استخدام تقنيات المعلومات بمختلف انواعها ساهمت بشكل فعال في تطوير المجتمع المدرسي، وهل استطاعت ادارات المدارس استعمالها بشكل علمي ودقيق يهدف إلى النهوض بواقع التعليم فعلا.

فرضية البحث: أما بالنسبة لفرضية البحث تشير إلى ان استخدام تقنيات المعلومات والإدارة الإلكترونية المتكاملة للبيانات واستخدامها في إدارة المدارس يساهم بشكل فعال في تطوير المجتمع المدرسي فيما لو تم استخدامها بالطريقة الصحيحة لخدمة الطالب والمعلم والإدارة في المدارس وبالتالي يساهم ذلك في النهوض بواقع التعليم في مختلف دول العالم.

وإن الهدف البحث هو الوقوف على أهم السبل التي تؤدي إلى تطوير المجتمع المدرسي فضلاً عن كيفية ووسائل نشر تقنيات المعلومات وكيفية تسهيل استخدامها من قبل إدارة المدارس في سبيل تطوير المجنمع المدرسي.

أولاً: مفهوم التكنولوجيا

هي عبارة عن كل التقنيات المتطورة التي تستخدم في تحويل البيانات بمختلف أشكالها إلي معلومات تستخدم من قبل المستفيدين في مجالات الحياة كافة فهي تستهدف خلق أفضل الوسائل لتسهيل الحصول على المعلومات لمن يحتاجها. كما يمكن تعريف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات بأنها جملة الابتكارات والتطبيقات والوسائل التكنولوجية الحديثة، التي تعمل على تحويل البيانات إلى معلومات، ثم إلى معرفة تفيد في تطوير المجتمع المدرسي وإدارة المدارس التي تطبق فيها التقنيات وتدمج في مكوناتها لتيسير الحصول على المعلومات وتداولها والمشاركة فيها.

ثانياً: نشأة وتطور تكنولوجيا المعلومات الإدارية

إن مدخل نظم المعلومات يستمد جذوره من أوائل نظريات الإدارة وهو قائم على نظريات النظم العامة لبيتر فلاي، وحسب النظريات الفكرية تستخدم كلمة نظام للإشارة إلى فكرة مجردة لكل الخصائص والتكوينات والعمليات الخاصة في بيئة متغيرة ومثل هذه النظرة تدفع مطور النظم إلى مراعاة أن تقديم تكنولوجيا المعلومات في أحد جوانب النظام يؤثر على بقية جوانب النظام فالنظم ذات أجزاء تعتمد بعضها على بعض بما يجعلها تعمل ككل بكفاءة. إن حقل المنظمات التعليمية قد تنامي في التسعينات بشكل كبير وسريع ويرجع في ذلك إلى التطور التكنولوجي السريع الذي يشكل ضغط كبير على المؤسسات لاختصار الوقت المستغرق من لحظة إيجاد الفكرة وتصنيفها ووضعها كخدمة للعملاء، كما أن التطورات الحديثة في نظام الاتصالات كالإنترنت أوجدت ضغطاً على المؤسسات لاكتشاف وتطور العديد من الأفكار وتعلم طرق جديدة لأداء العمل وإيجاد المخترعات الحديثة بحيث تكون لدى المؤسسة القدرة على التعلم بصورة أفضل، كما أن نظام العولمة أوجب على المؤسسة أن تزيد وبصورة مستمرة من معدلاتها العملية والعلمية حتى تتواكب مع الاختراعات الحديثة وتساهم كثيرا في خدمة المجتمع المدرسي لو استغلها بصورة صحيحة. فلقد تزاوجت نظم الاتصال مع نظم المعلومات خاصة بعد استخدام النظم الرقمية التي جعلت لكل أداة اتصالية مدخلاً يعتبر في الواقع نوعاً من الكمبيوتر يتحكم في مختلف قدرات الجهاز وعلاقاته المتشابكة بالأجهزة والنظم الأخرى، ففي الثلاثين عام الماضية

تزايدت القدرة والسعة والتنوع في إنتاج رقائق الكمبيوتر، ففي استخدامها وتطويرها ضرورة لتكوين ذاكرة حاوية للبيانات والوسائط للتسجيل المغناطيسي وفي تكوين قواعد البيانات وإدارتها كما تطورت التجهيزات الأساسية من أجهزة مركزية عملاقة يحتاج التعامل معها لتدريب طويل وعملية برمجة معقدة إلى هذا بالإضافة إلى إنتاج الكمبيوتر الشخصي وتلى ذلك أجهزة أصغر حجماً من بينها المفكرة الإلكترونية عالية الكفاءة والتي يمكن ربطها بأجهزة أخرى أو بشبكات في أي مكان بالعالم تمتد إليه خطوط الاتصال وإنتاج البرامج التي تفتح قنوات لا نهائية للوصول إلى المعلومات وتحليلها وإيجاد التطبيقات التي تستخدم هذه المعلومات؛ حيث تمد أجهزة الاتصال الحديثة إدارة التعليم بموارد لها قيمتها باعتبار أنها شاملة معلومات يصعب الحصول عليها ويمكن إيصالها على الفور في الأماكن الأكثر بعداً وتمثل عاملاً لتأهيل الكوادر المتخصصة من الأفراد العاملين بالإدارة المدرسية.

ثالثاً: أهمية استخدام تقنيات المعلومات في الإدارة المدرسية

إن تطبيق تكنولوجيا المعلومات والاتصالات بالإدارة المدرسيةأصبح من الضروريات بهدف التوجه التقني Absorption Technology خاصة مع ظهور الإدارة الإلكترونية التي تستخدم تكنولوجيا المعلومات والاتصالات كعنصر أساسي في البناء الإداري وليس كمجرد عامل خارجي مضاف فالتقنية في مفهوم الإدارة الإلكترونية عنصر مندمج في نسيج المنظمة وبناءها الإداري، وتعتمد في ذلك على آليات العصر الأساسية: - الحاسب الآلي - تقنيات الاتصالات - تقنيات المعلومات - البريد الإلكتروني - شبكة الإنترنت إذ تتميز المعلومات التي يقدمها الحاسب الإلكتروني بمجموعة من الخصائص منها:

- **التوقيت السليم:** حيث تكون المعلومات في متناول متخذ القرار في الوقت المناسب، وتقوم الحاسبات الإلكترونية بدورها في المساعدة على سرعة تجهيز البيانات وتقديم المعلومات في الوقت المناسب.

رابعاً: خصائص ومميزات استخدام التقنيات الحديثة

يؤدي استخدام الإدارة الإلكترونية دوراً مهماً في تحسين العمليات من خلال تحديد جميع الأنشطة التي يمارسها العاملون لتكوين فهم موحد لأداء أعمالهم ووضع معايير محددة لأداء كل نشاط وتحديد أدوار العاملين وتحديد المتطلبات التي يحتاجونها لتنفيذ كل نشاط وتحديد المشكلات التي تواجه العاملين أثناء تنفيذ كل نشاط وإيجاد حلول إجرائية لها؛ بالإضافة إلى تحسين إجراءات وأساليب العمل المدرسي وتمكين المديرين من أداء أعمالهم بصورة أفضل وبدقة وسعة وتركيز المديرين على الجوانب الإشرافية بدلاً من الأعمال الكتابية ومساعدتهم على المتابعة الدورية لطرق أداء العمل المدرسي في جميع مراحله والتخلي عن أساليب العمل التقليدية وقضاء الوقت في أعمال روتينية وتوفير طرق جديدة للقيام بمهام العمل المدرسي تسهم في اكتشاف المشكلات قبل ظهورها. حيث ترتبط أنشطة العمليات بقوة نظم المعلومات المحوسبة لذلك تحتاج إليها لأداء أنشطتها وتحتاج العمليات أن تعرف من نظم المعلومات أي المعلومات تكون متوفرة وما طول الوقت اللازم للحصول عليها، وكلما زاد تكامل المنظمة وزادت

استجابتها للعملاء كلما أصبح دور ا لمعلومات الأكثر أهمية وبقائها على قيد الحياة يتمثل في معرفة ما يحتاجه العميل، وتتغلب المعلومات على تلك المشكلة عن طريق الاتصالات الوثيقة لتوضيح احتياجاتهم. فالإدارة الإلكترونية هي إسلوب جديد للعمل الإداري باستخدام التقنية الحديثة المتمثلة بالحاسب الآلي والشبكة الدولية للمعلومات من أجل تحقيق الكفاءة والفعالية في أداء العمل.بالإضافة إلى أنها تؤدي دوراً فاعلاً في تطوير العمل الإداري والذي يقصد به استخدام الحاسب الآلي في إدخال تغيرات أساسية في أنظمة العمل والهياكل التنظيمية وتقديم الخدمات للمستفيدين لتحسين أدائها وتحقيق الأهداف بكفاءة وفاعلية، وتتميز المعلومات التي يقدمها الحاسب الإلكتروني بمجموعة من الخصائص وهي كالاتي:

الشمول: حيث اتساع مجال المعلومات بدرجة تساعد على وضوح الرؤية لاتخاذ القرارات؛ فالحاسب الإلكتروني يلعب دوراً كبيراً في اتساع مجال المعلومات المقدمة للإدارة.

التوقيت السليم: حيث تكون المعلومات في متناول متخذ القرار في الوقت المناسب، وتقوم الحاسبات الإلكترونية بدورها في المساعدة على سرعة تجهيز البيانات وتقديم المعلومات في الوقت المناسب

الدقة: حيث تزداد درجة الثقة في المعلومات باستخدام نظام سليم لتشغيل البيانات، بحيث تقل الأخطاء البشرية وتزيد دقة المعلومات.

الملاءمة: حيث تلائم أو تطابق المعلومات احتياجات متخذي القرار بمعنى أن تؤثر فعلاً في القرار المتخذ.

إن ظهور الإدارة الإلكترونية ثمرة من ثمار التطور التقني والتكنولوجي في مجال الاتصالات، وقد ألقى على عاتق الإدارة الحديثة والمعاصرة في مختلف المجالات الإدارية والفنية عبء الإعداد لتغيير أساليب العمل، مما دعى إلى تطوير التنظيمات الإدارية داخليا بما تتلاءم وتغيرات البيئة الخارجية، لتهيئة الظروف المواتية للنجاح، مما ينعكس بشكل مباشر على الأداء عبر تحقيق التوازن والتناسق المرغوب بين المتغيرات وسلوك الأفراد والعلاقات من ناحية، وبين جماعات العمل وبين أساليب ونظم الأداء من ناحية أخرى، وحيث أن التربية والتعليم عملية منظمة تقوم على أساليب ذات أهداف محددة، لا يمكن أن يتم تحقيقها إلا إذا وُجدت إدارة تترجم هذه الأهداف إلي خطط وبرامج رشيدة، وتقوم بتنظيم العمل التربوي وتوجيهه والإشراف عليه.

خامساً: الإدارة المدرسية

تعد الإدارة المدرسية جزءاً من الإدارة التربوية التي تشتق أسسها ومبادئها من ميدان الإدارة العامة وتحتفظ بخصوصيتها في مجال التربية والتعليم. ويتحدد مستواها الإجرائي بأنه على مستوى المدرسة، وهذا المستوى هو الذي يعمل على تحقيق الأهداف التربوية، وتنفيذ البرامج والمشروعات التي تم التخطيط لها من قبل المستويات العليا.

مفهوم الإدارة المدرسية

هي «مجموعة من العمليات التنفيذية والفنية التي يتم تنفيذها عن طريق العمل الإنساني الجماعيالتعاوني بقصد توفير المناخ الفكري والنفسي والمادي الذي يساعد في حفز الهمم وبعث الرغبة في العمل النشط المنظَم؛ فردياً كان أم جماعياً من أجل حل المشكلات وتذليل الصعاب حتى تتحقق أهداف المدرسة التربوية والاجتماعية كما ينشدها المجتمع»

كما تعرف الإدارة المدرسية على أنها: «الجهود المنسقة التي يقوم بها فريق من العاملين فيالحقل التعليمي (المدرسة) اداريين، وفنيين، بغية تحقيق الأهداف التربوية داخلالمدرسة تحقيقاً يتماشى مع ما تهدف إليه الدولة، من تربية ابنائها، تربية صحيحة وعلى أسس سليمة».

وتعرف أيضا بأنها: «كل نشاط تتحقق من ورائه الاغراض التربوية تحقيقافاعلا ويقوم بتنسيق، وتوجيه الخبرات المدرسية والتربوية، وفق نماذج مختارة، ومحددةمن قبل هيئات عليا، او هيئات داخل الإدارة المدرسية».

وعرفها البعض على أنها: «حصيلةالعمليات التي يتم بواسطتها وضع الامكانيات البشرية والمادية في خدمة أهداف عمل منالأعمال، والإدارة تؤدي وظيفتها من خلال التأثير في سلوك الأفراد»

ويمكن استخلاص تعريف شامل للإدارة المدرسية من خلال التعريفات السابقة بأنها: مجموعة عمليات(تخطيط، تنسيق، توجيه) وظيفية تتفاعل بإيجابية ضمن مناخ مناسب داخل المدرسة وخارجهاوفقا لسياسة عامة تصنعها الدولة بما يتفق وأهداف المجتمع والدولة.

أما الأمور الواجب اتباعها من قبل الإدارة المدرسية وهي كالآتي:

١. الاهتمام بصياغة سياسات وطنية لاستخدام تكنولوجيا المعلومات وإنشاء مراكز قومية للحاسبات الإلكترونية.
٢. الاهتمام بتطوير شبكات الاتصالات الوطنية وربطها بالشبكات العربية.
٣. الاهتمام بإنشاء بنوك للمعلومات وإنشاء أنظمة معلومات قومية في كافة التخصصات.
٤. زيادة كفاءة الاتصالات داخل المدارس، وبين المدارس وبعضها البعض وبين المدارس والإدارة التعليمية ومع مراكز المعلومات.
٥. تدريب المعلمين والتلاميذ على أساليب الاستفادة من أجهزة وتقنيات المعلومات والاتصالات.
٦. تنمية وعي التلاميذ بأهمية المعلومات في حياتهم المدرسية وغير المدرسية إذ تمكن تكنولوجيا المعلومات الطلاب وأعضاء الإدارة لمدرسية من التعامل مع الشبكات المحلية in-tranet-Lanes والعالمية internet للحصول على الكتب والمراجع العلمية والإحصاءات والبيانات من مصادرها الأصلية والاطلاع على محتويات المكتبات ومصادر التعلم.
٧. توفر شبكة الإنترنت العالمية إمكانات هائلة لرجال الإدارة المدرسية في التعرف على آراءالمختلفة.

أهداف الإدارة المدرسية

تنبثق أهداف الإدارة المدرسية من أهداف الإدارة التربوية والتي تتركز في تحقيق النمو الشامل للتلميذ في جميع الجوانب المختلفة.فهدف الإدارة المدرسية لم يعد قاصراً على حفظ النظام والتأكد من سير الدراسة وفق الجدول الموضوع، بل أنه تعدى ذلك إلى تحقيق الأغراض التربوية والاجتماعية، فأصبح محور العمل يدور في هذه الإدارة حول التلميذ وتنميته في جميع الجوانب، وبذل الجهود في تحسين العملية التربوية. ...كما تهدف إلى الاهتمام بالتلاميذ والمدرسين والمناهج والأنشطة التعليمية، وتوثيق العلاقة بين المدرسة والمجتمع،

ونقل التراث الثقافي، إضافة إلى مساهمتها في حل مشكلات المجتمع وتحقيق أهدافه. ويتضح بأن هدف الإدارة المدرسية لم يعد قاصراً على تطبيق الأنظمة والاهتمام بالجوانب الإدارية فقط بل إنه يشمل الاهتمام بالجوانب الفنية والتركيز عليها مع العمل على التقويم الصحيح والتطوير المستمر لجميع عناصر العملية التعليمية بما يحقق نمو الفرد نمواً صحيحاً ومتكاملاً، وتنميته في إطار المجتمع الذي يعيش فيه. اما مهام مدير المدرسة فهي مهمة جدا اذ إن مدير المدرسة هو بمثابة الجهاز العصبي الذي تقوم عليه المدرسة، والمحور المحرك والموجه لطاقاتها وإمكاناتها المادية والبشرية. فهو القائد الإداري التربوي المعين لإدارة وقيادة المدرسة الذي يتولى فيها المسؤوليات التي تسعى المدرسة للسير بموجبها والعمل على تحقيق أهدافها كنواة للمؤسسة التربوية الصغيرة. فمدير المدرسة هو القائد الاداري الذي يتول ى القيام بالوظائف الادارية من تخطيط وتنظيم وتنسيق وتنفيذ وتقويم على الوجه الأكمل، بغية تحقيق الاهداف المرجوة.

جودة الإدارة المدرسية الذكية

جودة الإدارة المدرسية الذكية هي الخط الفاصل بين نجاح الإدارة وفشلها. وهناك عدة معاييررئيسية للجودة يمكننا دراستها وأخذها في الاعتبار عن تقييم الإدارة المدرسية الذكية:

١. توضيح أهداف الإدارة المدرسية.

٢. يضع مدير المدرسة تعريفات واضحة لمسؤوليات كل عنصر فاعل داخل المؤسسة التعليمية التي يديرها.

٣. وجود نظام ديمقراطي حقيقي داخل المؤسسة التعليمية مبني على أسس التفاهم والمعرفة والاحترام المتبادل بين الموظفين والإدارة المدرسية.

٤. تكثيف جهود كافة الأطراف داخل المدرسة وتوحيدها لخدمة العملية التعليمية في المدرسة، وذلك حتى تصل إدارة المدرسة إلى أعلى معدلات النجاح مع الاقتصاد في المال، والوقت، وكذلك المجهود.

٥. الإدارة المدرسية الذكية من أهم عناصرها وجود برنامج إدارة مدرسية قوي إذ أن الهدف الأساسي للتكنولوجيا هو توفير الوقت والمال ويساعدها على الإشراف على المنظومة التعليمية وإيجاد وسيلة اتصال آمنة داخل المدرسة بينها وبين المعلمين وأولياء الأمور والطلاب وكذلك الإدارة التعليمية.

سادساً / أهم عناصر تطوير الإدارة المدرسية الناجحة

تطوير الإدارة المدرسية المستمر هو أحد أهم سمات الإدارة المدرسية الناجحة. وهناك عناصر تطوير الإدارة المدرسية:

١. ما هي رؤيتك لخطة تحسين المدرسة؟ ابدأ وضع خطتك لتطوير الإدارة المدرسية بهذا السؤال. قد تختلف إجابة هذا السؤال من مدير مدرسة لآخر. ولكن من المهم وضع رؤية واضحة بعيدة المدى وقريبة المدى وكذلك توضيح تعريفك الخاص لنجاح المدرسة. سوف يقود هذا التعريق كافة خطواتك التالية لتطوير الإدارة المدرسية وتحسينها. ووجود فريق عمل بالمدرسة يشارك

بوضع استراتيجية ناجحة مناسبة لامكانيات المدرسة له دور مهم.

٢. قيّم احتياجات إدارة المدرسة. ضع مخطط شامل لتقييم نقاط القوة والضعف لدى مدرستك. وسوف يساعدك في ذلك استخدام برنامج إدارة المدارس سكوليرا. فهو سوف يشتمل على انجازات الطلاب، وبياناتهم، ومعلومات عن كل فصل دراسي وأولياء الأمور والمعلمين، وتقارير مختلفة وحقيقية عن أداء المدرسة.

٣. تحديد الأهداف: ابدأ بوضع مجموعة من الأهداف طويلة المدى وقصيرة المدى لما يجب أن تكون عليه مدرستك أو مؤسستك التعليمية،وتعريف فريق العمل على هذه الأهداف والتعاون على تحقيقها. من المهم أن تتضمن خطتك أهدافاً دقيقة، ومحددة، وقابلة للقياس والتحقيق. وكن طموحاً في وضع أهدافك. فكلما كان الهدف عظيم، كلما كان النجاح أكبر. هذه الأهداف، على سبيل المثال، يمكن أن تتضمن الحصول على الاعتماد الدولي ورفع جودة التدريس وتقديم خدمات أكثر للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة وفتح فروع جديدة للمدرسة محلياً أو دولياً.

٤. دمج خبرات جميع الأطراف في عملية إدارة المدرسة: تظهر الأبحاث أن الاستراتيجيات التي تم تطويرها بشكل تعاوني أصبحت أكثر دعماً واعتماداً وأن المديرين والقادة الأكثر فعالية يعرفون كيفية الاستماع إلى الآخرين. دمج خبرات جميع أطراف المنظومة التعليمية – المعلمين والإداريين والطلاب وأولياء الأمور وغيرهم في وضع رؤية المدرسة وتحديد الأهداف وتحديد خطوات العمل. اطلب منهم التعبير عن آرائهم طوال الوقت واستمع لما يقولوه باهتمام.

سابعا / حاجة الإدارة المدرسية لتكنولوجيا المعلومات في تطوير المجتمع المدرسي

يقول مايكل ديل لقد اصبحت تكنولوجيا المعلومات واحدة من أهم المميزات التنافسية لأكبر المؤسسات التعليمية في عصرنا الحاضر، ومن المؤكد ان الاكتشافات الفكرية والابحاث المتطورة التي يمكن ان توحدها لها أهميتها القصوى فيما يتعلق بالازدهار الذي يمكن ان تحققه الشعوب على المدى البعيد.

فيأتي دور دمج التقنية الحديثة المتمثلة في تكنولوجيا المعلومات في الإدارة المدرسية إلى تاهيل الاداريين والمعلمين ومتعلمين ومثقفين معلوماتيا وتقنيا ويتمتعون بقدر عال من المهارات ويعيشون بنجاح في مجتمع المعلوماتية وفي ضوء ذلك فان التركيز على خلق الإدارة الفعالة من خلال تكنولوجيا المعلومات يصب كله في مصلحة المتعلم الذي لن يقف وقفة انبهار تكنولوجي امام ما يحصل في العالم من تطور وتقدم وبالتالي سوف ينشا مجتمع على اسس علمية يستطيع من خلالها مواكبة التطور العلمي والمعرفي الحاصل في العالم وهذا يتطلب من المدرسة ان يكون لها إدارة مدرسية قادرة على استخدام وتطبيق تكنولوجيا المعلومات لتطوير المجتمع المدرسي.

إن حاجة الإدارة المدرسية لتقنيات المعلومات لغرض تطوير المجتمع المدرسي للحاجة إلى:

١. إدارة تتحلى بالمرونة وسرعة الاستجابة للحدث المتغير اينما حدث ووقتما حدث بلا حدود زمنية على مدى ساعات اليوم وايام السنة.

٢. إدارة قادرة على اتخاذ القرار بشكل سريع.

٣. إدارة بدون اعداد كبيرة من الموظفين وإدارة بلا هياكل تنظيمية تقليدية.

٤. إدارة تحتوي على اكبر قدر من المتعلمين التقنيين والمدربين على وسائل التكنولوجيا الحديثة.

٥. إدارة لا تعتمد على الوثائق الإلكترونية الاسرع والارشف والاسهل حفظا وتعديلا واسترجاعا.

٦. إدارة قادرة على التحكم بالعملية التعليمية ومراقبتها بشكل افضل.

٧. إدارة قادرة على توصيل اهدافها وغايتها إلى اكبر قدر ممكن من العالم.

فهدف الإدارة المدرسية ومدير المدرسة الاول والاخير تخريج طلاب على قدر عالي من الكفاءة لمواجهة متطلبات الحياة العصرية والتقنية وبالتالي أهم الركاز التي سوف يعتمد عليهم المجتمع.

بعض وسائل تكنولوجيا المعلومات وأهميتها في الإدارة المدرسية

من خلال تعريفنا السابق لتكنولوجيا المعلومات نجد انها تتركب من اجهزة وبرامجيات ووسائل اتصال، فالاجهزة باتت في عصر المعلوماتية كثيرة ومتنوعة ومنها الحاسوب والطابعات والماسحات الضوئية وغيرها وكثير من البرامجيات مثل برنامج معالجة النصوص والجداول الإلكترونية وقواعد البيانات ووسائل الاتصال (الانترنيت، البريد الإلكتروني وغيرها) ولان وسائل تكنولوجيا المعلومات كثيرة ومتنوعة فاننا سوف نختار البعض الذي يفيدنا في استخدامات الإدارة المدرسية ويشمل كل من (الحاسوب والطابعات والماسح الضوئي والبريد الإلكتروني والبرامج المختلفة).

من أهم الاجهزة التكنولوجية المستخدمة في نطاق الإدارة المدرسية:

الحاسوب

إن الحاسوب بما يمتلكه من امكانيات كأداة خدمية مساعدة لا يمكن الاستغناء عنها في شتى المجالات وعلى مختلف الاصعدة فاصبح يدا مساعدة وصديقا وفيا يقدم عطاءات غير محدودة وبثقة عالية ومشهودة لذا فقد حظيت مؤسسات التعليم في شتى الدول المخلفة بفرص منحتها الثقة العالية والمشهودة لذا فقد حظيت مؤسسات التعليم في شتى نواحي الحياه.

إن إدخال الحاسوب على التعليم تم عن طريق مجالات ثلاثة هي:

- استخدامه كمادة علمية.
- استخدام الحاسوب كوسيلة علمية.
- استخدام الحاسوب في الشؤون الادارية للمؤسسات التربوية.

ويعد استخدام الحاسوب في الشؤون الادارية من أهم المجالات التربوية والتعليمية، بل وأكثرها احتياجاً له نظراً للمسؤولية الكبرى الملقاة على عاتق المدرسة وبيئتها التعليمية من جميع النواحي بدون استثناء، ويظهر ذلك الاثر في مدى ما يقدمه الحاسوب من خدمات للاداريين؛ إذ أن هنالك عدد كبير من الأعمال والمهام الإدارية والمتنوعة للحاسوب والتي يمكن من خلالها الحاسوب القيام بها بكل سهولة ويسر. كتلك التي تختص بشوون الطلبة أو شؤون الامتحانات والتقويم أو خدمات السجلات وغيرها.

أهم الخدمات التي يقدمها الحاسوب في مجال الخدمات الإدارية للمدارس لتطوير المجتمع المدرسي:

١. تحويل البيانات في الإدارة إلى معلومات منظمة ومترابطة. فالحاسب الآلي أداة لتحويل الإحصاءات والبيانات إلى نظم المعلومات الإدارية تساعد المدير في التفكير وعمل المقارنات والتحليل والتقييم للموضوعات التي سوف يتم اتخاذ القرارات بشأنها من قبل المدير والعاملين في المدرسة بدلاً من الاعتماد على الاجتهادات الشخصية.

٢. التخلص من النظام اليدوي والحصول على المعلومات التي تكون غالباً ناقصة ولا تنتج المعلومات التي يحتاج إليها صانع القرار كما أنها تتأثر بدرجة كبيرة بآراء الأشخاص الذين يعدونها ويقدمونها للإدارة.

٣. يساعد الحاسب الآلي على سرعة تخليص مدير المدرسة من الروتين وتوفير وقت أكثر لعمليات التجديد والتطوير في العمل.

٤. يهيئ سرعة الحصول على المعلومات واسترجاعها وتخزينها وتخفيض حجمها وتقليل الوقت والجهد اللازم في البحث عنها.

٥. يتيح الحاسوب المرتبط بالشبكة العنكبوتية (الإنترنت) الفرصة المهمة لمدير المدرسة لتكوين ما يعرف بسط المكتب الإلكتروني الذي يوفر للمدير وسائل اتصال وارتباط مع الآخرين دون الحاجة للقائهم.

الطابعات

الطابعة هي وسيلة من وسائل تكنولوجيا المعلومات المفيدة جداً في العمل الاداري والمدرسي حيث تستخدم جنباً إلى جنب مع الحاسوب، فإن أي ورقة تحتوي على (تقرير او معلومات) مخزنة في جهاز الحاسوب يمكن نسحبها عن طريق استخدام الطابعة. فالطابعة الحاسوبية تعرف هي (جهاز وظيفته إنشاء نسخة ورقية من وثيقة حاسوبية). يتم تزويد الطابعة بالوثيقة إما بوصلها بالحاسوب الذي يحتوي الوثيقة عن طريق كيبل أو قد تكون الطابعة مربوطة بشبكة حاسوبية تربط بها الحاسوب او يمكن تزويد الطابعة بالوثيقة مباشرة (من كاميرا رقمية أو من بطاقة الذاكرة)

الاستنتاجات

١. إن التوجه لتحسين جودة التعليم وتطوير المجتمع المدرسي لا يتم إ٠٠لا من خلال توظيف المعطيات التكنولوجية الجديدة في كافة جوانب العمل التربوي.

٢. إن استخدام التقنيات الإلكترونية في الإدارة المدرسية لا شك يسهم بشكل فعال في تنمية المقدرة الإدارية من خلال الاستخدام الأمثل لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وفي رفع مستوى الجودة والفعالية في انجاز المعاملات، وتقديم الخدمات التربوية والتعليمية، وزيادة التفاعل بين النظام الإداري والتعليمي في المدرسة، وبين الأنظمة الأخرى في المجتمع، وكذلك تسهم في تحقيق الأهداف المنشودة للمدرسة بأقل جهد ووقت وتكلفة.

٣. تسهم الإدارة الإلكترونية في وضع الحلول والاقتراحات وتؤدي إلى تسهيل وتحسين فرص الحصول على المعلومات من قبل المعلمين والطلبة في وقت حاجاتهم إليها. وهذا يؤكد أن اهتمام العالم المتقدم لاستخدام تقنيات المعلومات الإدارية لم يأت من فراغ. بل كان نتيجة تقدير لدرجة إسهام هذه التقنيات في حل كثير من معضلات العمل الإداري، ولما تحققه من فوائد. تتمثل في سرعة الحصول على المعلومات المطلوبة بدقة عالية، وسهولة تخزين المعلومات، وصحة وتكامل المعلومات.

٤. حول أهم المعوقات البشرية التي تواجه تطبيق الإدارة الإلكترونية في بعض الادارات يعود إلى سلبية بعض العاملين تجاه تطبيق الإدارة الإلكترونيةوضعف مهارات العاملين في استخدام التكنولوجيا الإداريةفضلا عنالقصور في عدد الكوادر المؤهلة لاستخدام تطبيقات الإدارة الإلكترونية وضعف قناعة البعض من العاملين في جدوى استخدام الإدارة الإلكترونية.

٥. ضعف الخلفية النظرية للعاملين على كيفية توظيف أساليب الإدارة الإلكترونيةكذلك وجود أمية لدى بعض العاملين في الإدارات المدرسية تجاه استخدام الحاسوب وملحقاته. وضعف مهارات العاملين في اللغة الإنجليزية.فضلا عنعدم دراية بعض المديرين بأهمية توظيف المستجدات التكنولوجية في المجال الإداري المدرسي.

٦. أما أهم المعوقات المادية التي تواجه تطبيق الإدارة الإلكترونية هي التكلفة العالية للصيانة الدورية للأجهزة المستخدمة في الإدارة الإلكترونيةوضعف خصائص الأجهزة المستخدمة في تطبيقات الإدارة الإلكترونيةوعدم وجود شبكة اتصالات جيدة في المدارس.

المقترحات

١. عمل دورات مستمرة ومتجددة تهدف إلى تزويد العاملين في الإدارة المدرسية بالكفايات اللازمة لاستخدام تكنولوجيا الإدارة الإلكترونية.

٢. تبسيط الإجراءات الإدارية لاستخدام أساليب الإدارة الإلكترونية واعتماد أساليب الإدارة الإلكترونية كأساس للعمل في مجال الإدارة التعليمية.

٣. تعميم النظام الإلكتروني على جميع المؤسسات التعليمية في جميع المستويات واستخدام احدث التقنيات لتطوير المجتمع المدرسي.

٤. توفير الفنيين اللازمين لعمل الصيانة الدورية للأجهزة المستخدمة في الإدارة الإلكترونية في المؤسسات التعليمية المختلفة وتوفير بنية تحتية متكاملة تيسر استخدام أساليب الإدارة الإلكترونية

٥. تحفيز العاملين في مجال الإدارة المدرسية لتقديم أفكار إبداعية حول تطبيق أساليب إدارة التقنيات الإلكترونية وتزويد الإدارات المدرسية ببرنامج خاص للإدارة الإلكترونية على مستوى المؤسسات التعليمية في المستويات المختلفة.

٦. البدء بالتعميم من الوزارة والمناطق التعليمية لإلزام العاملين باستخدام تكنولوجيا الإدارة الإلكترونية وتثقيف المعلمين والطلبة وأولياء الأمور بأهمية التعامل الإلكتروني وكيفية وإرشادهم لمتابعة موقع المدرسة الإلكتروني والتواصل عن طريقه.

٧. توفير خطوط اتصال هاتفية، واتصال بالشبكة العنبكوتية (الإنترنت) بسرعة عالية وتوفير ميزانية خاصة للأعمال الإلكترونية ومكافآت العاملين في هذا المجال.

٨. توفير المشرفين الإداريين المتمكنين بالحاسب الآلي. وتوفير طاقة فني متخصص لإنشاء المواقع الإلكترونية الخاصة بالمدارس. وتخصيص بريد الكتروني لكل إداري في المدرسة مما يساعد علي سرعة التفاعل مع الخطابات والخدمات المالية أو المعنوية لنجاح الإدارة الإلكترونية.

المصادر

١. د. صبري فارس الهيتي، تطور التعليم الابتدائي والثانوي كما ونوعا من مستلزمات نهضة الامه العربية، صنعاء ٧-٢٣ تموز ١٩٩٧ ص٢.

٢. الدكتور عبد الرزاق فاضل، تطور التعليم الثانوي في العراق بحث مقدم إلى نقابة المعلمين العراق ١٩٩٧ ص٤٤.

٣. فوزية عوده يوسف الكبيسي، نموذج توزيع رياض الاطفال في مدينة بغداد رسالة ماجستير جامعة بغداد ١٩٨٠ ص٤.

٤. الدكتور طه الخزرجي، التباين المكاني للخدمات التعليمية في محافظة صلاح الدين، اطروحة دكتوراه جامعة بغداد ٢٠٠٩ بغداد.

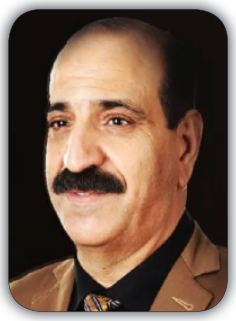
٥. نجم الدين علي مروان، رياض الاطفال في الفكر التربوي، دار الحكمة للطباعة والنشر، الموصل ١٩٩٠ ص١٣.

٦. صالح حمدان الناصر، الخريطة التربوية لناحية العزيزية جامعة بغداد ١٩٧٩ ص٨.

٧. ضياء خميس الدليمي، التوزيع المكاني للخدمات التعليمية في مدينة الفلوجة، رسالة ماجستير جامعة بغداد ١٩٩٨ ص٧.

دراسة أهمية الإعلام في تعليم طلاب الدراسة الثانوية تلبية لاحتياجاتهم الدراسية

Study the importance of the media in educating high school students to meet their academic needs



أ. د عبد الكريم عبد الجليل الوزان - العراق

أكاديمية البورك – الدنمارك

ملخص

أصبح الإعلام اليوم في ظل التطور التكنولوجي الهائل من متطلبات الحياة العصرية، كما أنه يعد وسيلة للتعرف على العلوم والثقافات الأخرى. ومن أجل ذلك بات ضرورياً تنشئة الشباب في الدراسية الثانوية كمرحلة متوسطة، على دراسة مادة الإعلام بكل فروعه، من خلال إدخالها ضمن المناهج التدريسية، شريطة توافر المقومات العلمية، والكوادر المختصة، والأجهزة اللازمة، والمضي بكل ذلك، وفق منهج دقيق ومنظم، وبخاصة وأن دول غربية كبرى مثل بريطانيا وعربية كالسعودية قد سبقتنا بذلك وإن كان ذلك بشكل محدود.

إن هذه الخطوة المنتظرة، تنأى بالشباب عن الأمية الإعلامية، وتوسع من مداركهم في هذه المرحلة الدراسية، وتساعدهم على الإبداع والتصور والاستقراء والنقد، كما تدفعهم لفهم مايدور حولهم من أحداث ووقائع في شتى المجالات، وتعينهم على اختصار مشوار حياتهم العلمي، من خلال الوصول إلى أفضل السبل في الاستيعاب والفهم والإبداع.

Summary

Today, in light of the tremendous technological development, media has become a requirement of modern life, as it is considered a means of learning about other sciences and cultures. For this, it has become necessary to educate young people in secondary school as an intermediate stage, to study media in all its branches, by including it within the teaching curricula, provided that the scientific components, specialized cadres and necessary equipment are available and to proceed with all that, according to an accurate and organized approach, especially since major countries such as Britain And an Arab like Saudi Arabia has preceded us, albeit in a limited way.

This expected step deters young people from media illiteracy, broadens their perceptions at this school stage, helps them to creativity, visualization, extrapolation and criticism, as well as pushes them to understand what is going on around them in terms of events and facts in various fields, and helps them to shorten their scientific career, by reaching the best The paths of comprehension, understanding and creativity.

مشكلة الدراسة

المشكلة البحثية تتركز في كيفية تقبل طلاب الثانوية لدراسة مادة الإعلام وإمكانية موازاتها مع المواد الأخرى من حيث الأهمية. وهل يمكن تهيئة المقومات العلمية والكوادر المختصة، وتوفير الأجهزة اللازمة والمضي بكل ذلك، وفق منهج دقيق ومنظم، وما تأثير العوامل السياسية والحكومية والاجتماعية والدينية والاقتصادية في ذلك، وخاصة في المجتمعات متوسطة التحضر والثقافة. وما العلوم والميزات التي سيكتسبها الطلاب من وراء تدريس مادة الإعلام لهم؟

أهمية الدراسة

في ضوء التطور التكنولوجي الهائل في العالم، وشمول الإعلام بكل فروعه وأشكاله بذلك التطور، ولكون الإعلام أصبح يمثل الطريق للتواصل الاجتماعي والحضاري والتقارب بين الأديان والحضارات؛ ولأن السياسة باتت تتفاعل بشكل كبير ومفصلي مع الإعلام وتعول عليه كثيراً، وحيث أن الإعلام بات يدير الأزمات في العالم ويؤثر بشكل مباشر على الرأي العام بكل حدوده؛ ولأن طلاب الثانوية العامة يمثلون الخط الوسطي والنواة في سن الشباب والتعليم حيث يمكن إعدادهم لتقبل وفهم الإعلام الذي يساعدهم على الإبداع والتصور والاستقراء والنقد، ويدفعهم لفهم مايدور حولهم من أحداث ووقائع في شتى المجالات، ويعينهم على اختصار مشوار حياتهم العلمي والوظيفي والمجتمعي، فقد تم إعداد هذه الدراسة.

أهداف الدراسة

شملت الدراسة الإجابة عن التساؤلات الآتية:

١- لماذا نهتم بتدريس طلاب الثانوية مادة الإعلام؟

٢- معرفة مدى الاستعدادات الحكومية لتقبل ودعم وتوفير احتياجات طلاب الثانوية من مختلف النواحي والاتجاهات؟

٣- ما تأثير العوامل السياسية والاجتماعية والاقتصادية والدينية على موضوع تدريس مادة الإعلام؟

٤- ما الفوائد العلمية والإعلامية والذهنية المتوقعة لطلاب الثانوية بعد إكمالهم تدريس مادة الإعلام بعد انتهاء المرحلة الثانوية؟

الدراسات السابقة

أولاً: بينت الدراسات السابقة من قبل الخيون [١]، إلى أن التربية الإعلامية تضم مناهج تم تطويرها مؤخراً، وتأخذ في عين الاعتبار الثقافات الجديدة الخارجة من المجتمع المعلوماتي، وخلصت الدراسة إلى:

١- أول مؤشر على أهمية التربية الإعلامية هو ضرورة اعتبارها (كمقرر) للتدريس في المراحل العملية التعليمية المختلفة، واقترح الباحث اعتماد المقرر بحيث يكون أحد المقررات التي تدرس في مراحل التعليم الابتدائي أو الثانوي.

٢- دعوة المؤسسات التعليمية إلى التوظيف الأمثل لإمكانات مؤسسات الإعلام ووسائل الاتصال الجماهيرية في خدمة العملية التربوية التعليمية.

٣- دعوة الإعلاميين والتربويين إلى التنسيق بين قطاع التربية وقطاع الإعلام في تخطيط المحتوى الإعلامي التربوي الذي يمكن تقديمه للطلبة.

٤- دعوة المعلمين إلى اكساب الطلبة أنماطاً سلوكية تركز على تنمية التفكير الناقد، وعلى القيم الاجتماعية التي تمكنهم من التكيف مع أنماط الحياة المتغيرة، وتكسبهم المهارات التي تمكنهم من النظرة الموضوعية الفاحصة للأشياء والمواقف.

ثانياً: دراسة أبو المجد محمد [٢]، وقد بينت أن الإهتمام بالتربية الإعلامية (Media Education) ليس جديداً، ففي عام ١٩٨٢م، طالبت منظمة اليونسكو بضرورة إعداد النشء للحياة في عالم يتميز بقوة الرسائل المصورة والمكتوبة والمسموعة، ومن ثم تزايدت الدراسات والبحوث التي تناولت التحولات الإعلامية في القرن الحادي والعشرين، والعلاقة بين الجمهور الإعلامي ووسائل الإعلام المتنوعة، وبخاصة مجتمع الأطفال والشباب الذين يتأثرون تأثراً كبيراً بتلك الوسائل الإعلامية المتنوعة، وهذا يوضح مدي حاجة طلاب المدرسة الثانوية المصرية للتربية الإعلامية لضمان تعايش آمن لأبنائها في ظل تأثيرات وسائل الإعلام المتنوعة وتحديات مجتمع المعرفة، وإدخال التربية الإعلامية بهدف مراجعة طريقة تلقي الطلاب وتعرضهم لوسائل الإعلام بإيجابياتها وسلبياتها، وذلك من خلال برامج مدرسية للإعلام المدرسي والتربية الإعلامية.

توصلت الدراسة إلى ما يأتي:

أ- تعد التربية الإعلامية أحدى الموضوعات الحديثة التى يغفل عنها الكثير، وتندر فيها الدراسات السابقة.

ب- التربية الإعلامية هى منظور من خلاله نتعرض لوسائل الإعلام، ونفسر معنى الرسائل التى نتلقاها

ج- التربية الإعلامية تصبح أكثر تأثيراً عندما تتكامل أدوار الآباء والمعلمين والمختصين فى الإعلام وصناع القرار لخلق وعى نقدى أكبر بين الأفراد.

ثالثاً: أما العولقي[٣]، فهو يرى أن الإعلام والتعليم يتفقان في أن كلاً منهما يهدف إلى تغيير سلوك الفرد، فبينما يهدف التعليم إلى تغيير سلوك التلاميذ إلى الأفضل فهو يجد الإعلام يهدف إلى تغيير سلوك الجماهير؛ فالتلميذ الذي ينطق كلمة جديدة لم يتعود عليها من قبل قد تعلم شيئاً فسلك أنواعاً من السلوك اللغوي غير سلوكه الأول الذي اعتاد عليه، كما أن التعليم والإعلام أصلاً عملية تفاهم، وعملية التفاهم هي العملية الاجتماعية الواسعة التي تبنى عليها المجتمعات، إذ لا يمكن أن يعيش الفرد معزولاً دون أن يتفاهم مع من معه بشأن هذا العمل ويتعاطف معه فيه، والإعلام بأشكاله المتنوعة في إدارات الإعلام عملية تفاهم تقوم على تنظيم التفاعل بين الناس من خلال الحوار الهادف.

وخلصت نتائج دراسته حول واقع الإعلام التربوي الموجه للتعليم العام في المملكة العربية السعودية إلى الآتي: - تعمل الإدارة العامة للعلاقات والإعلام التربوي، بوزارة التربية والتعليم، على استثمار الوسائل الإعلامية وتوظيفها لخدمة التربية، وإيصال الرسالة التعليمية إلى مجتمع الإعلام التربوي، وتتبعها إدارتا الإعلام التربوي والعلاقات العامة.

المقدمة

تتفاعل المجتمعات البشرية وتنمو باستمرار نحو إيجاد بدائل وأنماط تتناسب مع مستوى التقدم العلمي والثقافي في العالم، من أجل تحقيق حياة سعيدة أفضل، تتماشى مع المتغيرات الكبيرة في العالم. إذ لايمكن أن تبقى الثقافة السائدة في مجالات الحياة المختلفة المتمثلة بفرص العمل، والسلوك والفهم وغيرها هي نفسها، وبخاصة بعد تغير كثير من القواعد التي كانت تعتمد عليها مختلف العلوم والتطبيقات. وبلا شك فإن هناك عوامل كثيرة تؤثر في تحقيق المتغيرات وتقبل ثقافات جديدة بعيداً عن التقوقع والتحيز والأمية الإعلامية والطائفية. وأصبح الإعلام اليوم في ظل التطور التكنولوجي الهائل من متطلبات الحياة العصرية، كما أنه يعد وسيلة للتعرف على العلوم والثقافات الأخرى. ومن أجل ذلك بات ضرورياً تنشئة الشباب في الدراسية الثانوية كمرحلة متوسطة، على دراسة مادة الإعلام بكل فروعه، من خلال إدخالها ضمن المناهج التدريسية، شريطة توفر المقومات العلمية، والكوادر المختصة، والأجهزة اللازمة والمضي بكل ذلك، وفق منهج علمي دقيق ومنظم، وفي حقيقة الأمر فإن وسائل الاعلام بحد ذاتها تعد شكلاً من أشكال التعليم. لقد أثبتت تجارب بعض الدول التي سبقتنا في ذلك، باعتبار أن هذا النظام هو مفهوم عالمي جديد، إن إدخال مادة الإعلام ضمن المناهج التعليمية ينمي من إدراك الطالب، ويعزز من قابلياته في النقد والتصور والاستقراء، كما يساعده على فهم الآخرين وتقبل ثقافاتهم بيسر، ويدفعه لتقبل بقية المعارف والعلوم الأخرى، كذلك فهو عامل فعال في نشر (ثقافة الحوار) في المجتمع، بل ويساعد على التقارب بين الحضارات والأديان والاطلاع على ثقافة المجتمعات الأخرى، ويهدف بالنتيجة إلى تغيير سلوك الفرد. وفي المقابل تتحقق لديه حصانة ضد العولمة الموجهة والاختراق الفكري والثقافي الخارجي المؤدلج سلبياً.

وبلاشك فإن موقف الدولة يعد أساسياً في تحقيق كل ذلك، من خلال استيعاب هذه التطور وتهيئة الإمكانات الاقتصادية والمالية والاجتماعية، ووضع الاستراتيجية اللازمة من أجل دعم وديمومة

وتفعيل هذه الخطوة العصرية الحضارية الضرورية. لكن كل هذا وذاك يحتم مراقبة هذه الأنشطة لعدم استغلالها سلبياً من قبل الطلبة لتعدد سلبيات الرسائل الإعلامية التى تهدد مستقبلهم، ولما يمثله الإعلام من سلاح ذو حدين، وهذا بطبيعة الحال يتطلب تعاون الأسر مع الإدارات التعليمية.

إن التعليم والإعلام، عاملان متلازمان متفاعلان يكمل كل منهما الآخر، وهذا يعزز من الاتجاه الذي يدفع نحو ترسيخ الثقافة الإعلامية ضمن أذهان الطلبة، وفق منهاج علمي تربوي إعلامي، يعد بعناية بهدف خلق جيل قادر على مواكبة متطلبات الحياة بشكلها الجديد.

مفهوم التربية الإعلامية وعلاقة الإعلام بالعلوم الأخرى

التربية الإعلامية هي اتجاه عالمي جديد، يختص بتعليم أفراد الجمهور مهارة التعامل مع الإعلام، وذلك لأن الإعلام ووسائل الاتصال الحديثة أصبحت هي الموجه الأكبر، والسلطة المؤثرة، على القيم والمعتقدات والتوجهات والممارسات، في مختلف الجوانب، اقتصادياً وثقافياً واجتماعياً. وتعد منظمة «اليونسكو» أكبر داعم عالمي للتربية الإعلامية، وتدعم الكثير من الأنشطة والفعاليات في هذا المجال، ووثائق أنشطة «اليونسكو» تعد التربية الإعلامية جزءاً من الحقوق الأساسية لكل مواطن، في كل بلد من بلدان العالم، وتوصي بضرورة إدخال التربية الإعلامية ضمن المناهج التربوية الوطنية، وضمن أنظمة التعليم غير الرسمية، والتعلم مدى الحياة[٤].

إن التربية الإعلامية هي برنامج للتمكين يسعى لإعداد جمهور قادر على الفهم الإعلامي والتفاعل الصحيح مع باقي أفراد المجتمع؛ لذلك فإن طلاب الثانوية لديهم القدرة والقابلية على الاستيعاب المبكر وتقبل المواد الإعلامية وبخاصة وأنهم في سن قادر على ذلك، والإعلام متداخل بشكل كبير مع العلوم الأخرى، وينعكس ذلك بدوره على ضرورة إدخاله كمادة منهجية لطلاب الثانوية. ففي الوقت الذي يرى فيه الفلاسفة أن الفلسفة أم العلوم، يرى الإعلاميون أن الإعلام، شريك كل العلوم. فالإعلام بوسائله المختلفة شريك للسياسة والفن والأدب والاقتصاد والطب وغير ذلك. وهو إما أنه يوظف هذه العلوم في قالب إعلامي أو أنه يوثقها ويسجل تطوراتها بوسائله المختلفة؛ ولذلك أصبح الفصل بين الإعلام والعلوم الأخرى أمراً غير ممكن. ذلك أن التاريخ يشمل مساحة أكبر من حياة البشرية، فلكل أمة أو قرية أو فرد تاريخ خاص، والإعلام يعيش وسط هذه التفريعات عامها وخاصها[٥].

ومن خلال ماسبق، تبرز لنا أهمية تدريس الإعلام مع المواد العلمية والإنسانية الأخرى ضمن المناهج المقررة، من أجل اكتمال الصورة الذهنية والمعرفية لدى الطالب، ليكون أكثر استعداداً لمواجهة متغيرات العصر، ولمسايرة التطور التكنولوجي الكبير الذي يشهده العالم بسرعة متناهية.

تأثير العوامل السياسية والاجتماعية والاقتصادية والدينية على موضوع تدريس مادة الإعلام

يعد الإعلام هو التعبير الموضوعي والعقلي لروح الجماهير وميولها واتجاهاتها في الوقت نفسه. وانطلاقاً من ذلك يحتاج الإعلام إلى فسحة من الحرية والحماية من أجل المضي في تحقيق أهدافه وبخاصة وإن له دور كبير في عمليات التحول الديمقراطي والتحرير الفكري وإدارة الأزمات. وهكذا فإن الإعلام لم يعد أداة تابعة للعمل السياسي

فحسب، وإنما أصبح يدخل في صميم العمليات السياسية على المستويين الداخلي والخارجي منذ بدايتها وحتى نهايتها، بعبارة أخرى أصبح الإعلام يدخل بالأساس في نسيج العمل السياسي بمستوياته وأشكاله المختلفة، وأصبحت وسائل الإعلام فاعلاً أساسياً في المشهد السياسي؛ إذ إنها تمتلك قوة سياسية مؤثرة تتركز في قدرته علي تشكيل رؤيتنا للعالم الذي يحيط بنا وفي تشكيل تفكيرنا عن العالم. ومما زاد من قوة وسائل الإعلام أن الأحزاب والقوي السياسية وجدت نفسها مجبرة على تشكيل وسائلها وتصوراتها السياسية بما يتناسب مع وسائل الإعلام المعاصرة، الأمر الذي كان له تأثيره في المدركات والتصورات الجماهيرية، وفي العملية السياسية ذاتها؛ لذلك فقد ازداد تأثير وسائل الإعلام في صنع القرارات والسياسات الداخلية والخارجية، اذ تشهد الأيام الحالية مؤشرات بنائية قوية على تجسيد العلاقة الارتباطية بين الإعلام والسياسة، وترسخ في الوقت ذاته مبدأ الاعتماد المتبادل فيما بين البنى الإعلامية والبنى السياسية في المجتمع، لقد اعتمدت الأنظمة السياسية بشكل كبير على وسائل الإعلام لتحقيق أهدافها وتنفيذ استراتيجيتها على الصعيد الداخلي والخارجي، وكسب الرأي العام لمصلحتها[٦].

إذن يتأثر الإعلام بالجانب السياسي ممثلاً بالسلطة الحاكمة أو الحاكم أو النظام، وكذلك بالجانب الأمني حيث الاستقرار والأمان والشعور بالطمانينة، وهذا ينعكس بشكل أو بآخر على إعداد خطاب المناهج الإعلامية في المدارس الثانوية، كتأثر بقية المؤسسات الإعلامية الفاعلية. والحال نفسه بالنسبة للعوامل الاجتماعية والاقتصادية والدينية، وفي الجانب الديني يجب أن يكون مبدأ الدين النصيحة هو مايعمل عليه رجال الدين، وعليهم الابتعاد عن الرفض والتكفير والتبديع، أو توظيف الإعلام لخدمة أفكارهم وتطلعاتهم لغرض بناء أمجاد شخصية، أو طائفية، أو حزبية، أو مذهبية، أو تخوفهم من قيام الإعلام بكشف وفضح الأفكار والممارسات الخاطئة التي يحملها البعض منهم، وهذا كله قد يدفعهم بالنتيجة لمعارضة تدريس الإعلام في المرحلة الثانوية؛ ولذلك لابد من تحقيق العدالة السياسية والاجتماعية والدينية عند وضع مناهج الإعلام، فالتطرف والجهل والتمسك بالعادات القديمة تعيق من عملية استقبال المتلقي لرسائل اتصالية وفق منهج منظم ومؤدلج بشكل عادل وعلمي وحيادي، ومن «وجهة نظر الخبراء فإن العوامل السياسية والاجتماعية تؤثران حتى على انتشار التطرف والعنف كالظلم، وضعف لغة الحوار، واختلال منظومة العدالة والنزاهة، وغياب تقبل الرأي الآخر»[٧]؛ لذلك يتحتم على الدولة أن تتكفل بتوفير الحماية البدنية والفكرية للطلبة من التطرف والعنف لكي تستطيع أن تحقق تنفيذ برنامجها العلمي والإعلامي.

إن الجانب الاقتصادي لايقل تأثيراً عن سابقيه حيث أن ضعف العامل الاقتصادي للدولة لأسباب عديدة، ينعكس بدوره على كاهل المؤسسات التعليمية والأسر، ولابد من تحقيق فرص عمل عادلة والقضاء على البطالة والاستفادة بشكل صحيح من الموارد المالية، وايجاد نظام صحي متكامل. «وتنعكس أثر المتغيرات الاقتصادية على البعد الاجتماعي للتنمية: التعليم والصحة»[٨]. في الوقت نفسه فإن الإعلام يؤثر بدوره على العامل الاقتصادي، بمعنى أن العلاقة ترابطية تفاعلية فيما بينهما، «فالإعلام له دور مهم وأساسي في تقدم اقتصاديات البلدان ومواجهة ومحاربة كل ما يعيق عملية التنمية والنهوض بالواقع الاقتصادي إلى مراتب معقولة من التقدم، ومن هنا تأتي الشراكة بين الاقتصاد والإعلام»[٩].

مبررات وفوائد تدريس مادة الإعلام لطلاب الثانوية

هناك دور إيجابي كبير وفوائد علمية واجتماعية وحضارية ونفسية تتحق لدى طلاب المرحلة الثانوية عند قيامهم بدراسة مادة الإعلام، فهي تساعدهم على الإبداع والتصور والاستقراء والنقد، وتساعدهم على الاطلاع على أحدث الأخبار، وتمكنهم من المساهمة مع أفراد المجتمع في تشكيل الرأي العام تجاه قضية ما، كما تدفعهم لفهم مايدور حولهم من أحداث ووقائع في شتى المجالات، وتعينهم على اختصار مشوار حياتهم العلمي، من خلال الوصول إلى أفضل السبل في الاستيعاب والفهم والإبداع وتغيير السلوك. كما أن هناك فوائد إبداعية يمكن من خلال دراسة الإعلام تطوير بعض المهارات الفنية، والتخيلية، والموسيقية لديهم بمشاهدة برامج تلفزيونيّة مُعدّة لذلك، وتطوير مهاراتهم التقنيّة من خلال التطبيقات الحاسوبيّة [١٠]. كذلك فإن وسائل الإعلام الحديثة هي وسائط مختلفة تسهل على الطلاب عملية التعليم وتزيد من حماسهم لها، إذ إنّها تحوي العديد من البرامج التعليمية الممتعة في مختلف المجالات كالفن واللغات مثلاً وغيرها الكثير، ويُمكن للطلاب أيضاً من خلال وسائل الإعلام الحديثة الانضمام إلى مجتمعات التقارب الرقمي وإنشاء علاقات مع طلاب آخرين لديهم الاهتمامات نفسها، ويستخدم بعض الطلاب وسائل الإعلام الحديثة لنشر أعمالهم وإبداعاتهم وخبراتهم، ومشاركة غيرهم بها للاستفادة منها، كما أتاحت وسائل الإعلام الحديثة المتوافرة على الشبكة العنكبوتية فرصاً تعليمية وإبداعية وفنية وتواصلية وترفيهية كبيرة، لم تكن متوافرة من قبل، على سبيل المثال يُمكن الوصول إلى الكتب والصور والمدونات والأفلام الوثائقية والموسيقى عبر الإنترنت للتعرف على الثقافات المختلفة في جميع أنحاء العالم، وتُعدّ وسائل الإعلام مهمة في عملية التدريس؛ إذ سهلت الحصول على المعلومات العلمية البحثية اللازمة لاستكمال التقارير والمشروعات المدرسية أو الجامعية للطلاب من مصادر موثوقة[١١].

لقد أصبح العالم اليوم قرية كونية، وتم التقارب والتفاعل بين الأديان والحضارات في العالم، ولابد من الإعداد الصحيح للأجيال القادمة، المبني على أسس علمية وحضارية، لغرض مواكبة عجلة التقدم، حيث يمثل الإعلام الأساس في عملية التنفيذ والتقارب والتعريف، مما يحتم على الشعوب والحكومات تهيئة طلابها وخاصة في مرحلة الثانوية، للحاق بالثورة التكنولوجية، وبناء مجتمعاتها كما ينبغي.

الاستنتاجات

مما تقدم نرى الآتي:

١- ضرورة وجود استعداد نفسي وثقافي ووطني لدى الحكومات، من أجل تنفيذ برامج تدريس الإعلام لطلاب الثانوية.

٢- لابد من وجود استقرار اقتصادي يساعد االطلاب في الثانوية على دراسة واستخدام وسائل إعلام أكثر تطوراً، للتمكن من مواكبة كل ماهو جديد، ومن ثم تقبل ثقافات جديدة.

٣- العامل السياسي له تأثير كبير على سير العملية التدريسية لمادة الإعلام، من حيث الحيادية والموضوعية ولابد من تحقيق ذلك سلفاً.

٤- عامل التكنولوجيا يؤسس لتحقيق برامج تعليمية ويهيء لتدريس مادة الإعلام لطلاب الثانوية بشكل صحيح.

٥- التعصب الديني والجهل والتخلف في المجتمع أو داخل العائلة، عوامل تشويش وإعاقة لتنفيذ برنامج تدريس المادة الإعلامية لطلاب الثانوية.

٦- الانغلاق وعدم الانفتاح على تجارب وثقافات الشعوب والدول الأخرى المتقدمة يعرقل من انسيابية وتنفيذ برنامج تدريس مادة الإعلام للطلاب كما يستحق.

التوصيات

١- ضرورة وجود تهيئة واستعداد وتقبل نفسي وذهني لدى الحكومات، من أجل تنفيذ برنامج تدريس مادة الإعلام لطلاب الثانوية.

٢- من الضروري تحسين الأوضاع الاقتصادية والمعيشية للأفراد، بغية تسهيل تنفيذ برنامج تدريس مادة الإعلام لطلاب الثانوية.

٣- لابد من توفير المناخ السياسي والأمني وتحقيق العدالة الاجتماعية في البلاد، بغية السير بالعملية التعليمية ومن ضمنها تدريس مادة الإعلام لطلاب الثانوية على وجه التحديد بالشكل الأمثل.

٤- يتطلب إدخال مادة الإعلام ضمن المنهاج التعليمي والتدريسي لطلاب الثانوية، إذ تحقق وسائل التكنولوجيا من معلومات ومعدات ووسائل لتسهيل عملية تنفيذ برنامج تدريس مادة الإعلام.

٥- على الحكومات القيام بالتعاون مع منظمات المجتمع المدني ورجال الدين والأسر وبمشاركة فعالة من قبل وسائل الإعلام، من أجل التثقيف والتنوير لأهمية الإعلام، والحاجة لتدريسه في المرحلة الثانوية.

٦- من المهم الاستعانة بتجارب الشعوب والدول الأخرى والاستفادة من تجاربها في هذا المجال، من أجل اختصار الزمن والاستفادة المبكرة من المستوى الذي وصلت إليه في عملية تنفيذ البرنامج المذكور.

٧- إعداد مناهج إعلامية وفق أسس علمية ومهنية وحضارية وحيادية، يراعى فيها وحدة البلاد والنأي عن الطائفية والمذهبية والعرقية، انطلاقاً من أهمية الإعلام وتأثيره الكبير على المجتمع والرأي العام.

المصادر

١- الخيون، محمد حارث، تأثير تدريس التربية الإعلامية كمنهج في المدارس، الصدى. نت.

٢- أبو المجد محمد، مها عبد الفتاح، تصور مقترح للتربية الإعلامية في مدارس التعليم الثانوي في جمهورية مصر العربية في ضوء بعض الخبرات الدولية، 2012، http://main.eulc.edu.eg/eulc_v5/Libraries/Thesis/BrowseThesisPagesaspx?fn=PublicDrawThesis&BibID=11798704

٣- العولقي، حسن بن أبو بكر، دور المدرسة في التربية الإعلامية الواقع والمأمول، كلية التربية، جامعة الملك سعود، ٢٠١٥.

٤-الشميمري، فهد بن عبدالرحمن، التربية الإعلامية – كيف نتعامل مع الإعلام، 2020. http://www.saudimediaeducation.org/.

٥- الشفصي، عبيد، العلاقة بين الإعلام والتاريخ، https://www.nizwa.com، ١ أكتوبر ١٩٩٧.

٦- المركز الديمقراطي العربي، الإعلام وتأثيره والسياسة الخارجية، ٢٠٢٠.

٧- دراسة تؤكد أهمية تحقيق العدالة السياسية والاجتماعية للحد من التطرف، الغد، ٢٠١٦.

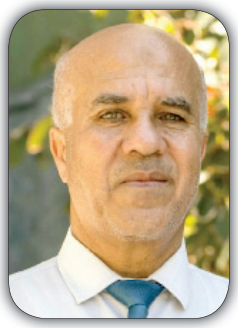
٨- التعليم والصحة، أثر المتغيرات الاقتصادية على البعد الاجتماعي للتنمية: 2005، https://www.unescwa.org/ar/node/15159.

٩- مظفر، أهمية الإعلام في التنمية الاقتصادية العربية، الحوار المتمدن، ١٨-١١-٢٠١٨.

١٠- الدويكات، سناء، دور وسال الإعلام في تربية الأبناء، أكتوبر ٢٠١٨.

١١- أحمد، هنادي، فوائد وسائل الإعلام، حياتك، ديسمبر ٢٠١٩.

الصعوبات التي تواجه المعلمين في العمل مع ذوي الاحتياجات الإضافية في ضوء تطبيق استراتيجية التعليم الجامع



د. عبد النبي فتحي أبو سلطان - فلسطين

دكتوراه فلسفة التربية – مدير مدرسة بالأونروا

د. شاهر يوسف ياغي - فلسطين

دكتوراه في علم النفس – منسق التعليم الجامع بالأونروا

د. هشام أحمد غراب - فلسطين

دكتوراه الصحة النفسية – الكلية الجامعية للعلوم التطبيقية

Abstract

The study aimed to identify the difficulties that teachers face in working with students with additional needs in light of applying Inclusive Education Strategy. To achieve the study goals, the researchers used the descriptive analytical approach. Tools used were a questionnaire; the questionnaire consists of (28) items with (3) dimensions distributed to (198) male and female teachers. The study took place in Jabalia, and Beit Lahiya and Beit Hanoun Educational Areas. The study found that the level of difficulties faced by teachers in implementing the inclusive education strategy in UNRWA came moderate with an average of 1.55 and a relative weight of 0.52. It also showed that the difficulties experienced by teachers in the first dimension came with an average of 1.74 and a relative weight of 0.58; while the second dimension came with an average of 1.71 and a relative weight of 0.57; however, the third dimension came with an average of 1.56 and a relative weight of 0.52. The study suggested that teachers should be qualified to deal with students with additional needs, activate the school support team, and strengthen cooperation with their parents.

Key words: difficulties, people with additional needs, inclusive education strategy

ملخص الدراسة

هدفت الدراسة التعرف على الصعوبات التي تواجه المعلمين في العمل مع ذوي الاحتياجات الإضافية في ضوء تطبيق استراتيجية التعليم الجامع، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحثون المنهج الوصفي التحليلي، وأعدّ الباحثون استبانة مكونة من (٢٨) فقرة موزعة على (٣) محاور تم تطبيقها على (١٩٨) معلماً ومعلمة في منطقتي جباليا، وبيت لاهيا وبيت حانون التعليمية بفلسطين، وتوصلت الدراسة إلى أن مستوى الصعوبات التي يواجهها المعلمون في تطبيق استراتيجية التعليم الجامع في الأونروا كانت متوسطة بمتوسط (١,٥٥) وبوزن نسبي (٠,٥٢).

كما تبين أن متوسط مستوى الصعوبات التي يواجهها المعلمون في تطبيق المحور الأول جاء بمتوسط (١,٧٤) وبوزن نسبي (٠,٥٨)، وفي المحور الثاني جاء بمتوسط (١,٧١) وبوزن نسبي (٠,٥٧)، المحور الثالث جاء بمتوسط (١,٥٦) وبوزن نسبي (٠,٥٢). وأوصى الباحثون بضرورة تأهيل المعلمين للتعامل مع فئة طلاب ذوي الاحتياجات الإضافية، وتفعيل فريق المساندة المدرسي، وتوثيق التعاون مع أولياء أمورهم.

الكلمات المفتاحية: الصعوبات، ذوي الاحتياجات الإضافية، استراتيجية التعليم الجامع.

المقدمة

بدأت المفاهيم التربوية الدولية الحديثة في القرن (٢١) إثر ظهور المبادئ الإنسانية للديمقراطية والتسامح والوصول المتساوي أو العادل للتعلم للجميع، هذا البرنامج الشمولي يغطي ويكمل التغيرات التربوية ذات الأولوية للتعلم النوعي التي تكرس مبدأ الفرص المتكافئة لتعليم جميع الطلبة بصرف النظر عن قدراتهم الكامنة العقلية، والاجتماعية، والانفعالية، واللغوية، والثقافية، والشخصية.

والتعليم الجامع كعملية تربوية كبيرة ومستمرة هي الطريقة التي من خلالها يتم قبول ورعاية واحترام الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدرسة العمومية وتقوم على تعزيز بيئة تعلم اجتماعية وانفعالية من خلالها يتمكن الطلبة ذوي القدرات والاحتياجات المختلفة من تحصيل مستوى من التعلم المقبول والذي يناسب خصائصهم الفردية باستخدام استراتيجيات تعلم مختلفة (Dijana and Snezanz, 2010, p. 2911).

والاستراتيجيات المدرسية الجامعة هي التي تمكن الطلبة من الدمج الفاعل والفعال في بيئة مدرسية آمنة ومحفزة للتعلم تحترم الجميع وتكرس حقوق الإنسان وبالذات حقوق الأطفال، حيث كان يتم استبعاد هؤلاء الطلبة من المنظومة التعليمية بالكامل، وأصبح بعد عقود من الزمن فكرة الاهتمام بهم مقبولة ولكن بعيداً عن النظام، حيث يقدم لهم خدمات تعليمية في مراكز أو مدارس خاصة بهم بعيدة ونائية عن المدرسة العمومية، ولكن تطور المفهوم والممارسة بسبب التطور في مبادئ حقوق الإنسان وحقوق الطفل ومكافحة التمييز وإعطاء فرص متكافئة، أصبح يدمج الطلبة (بشرط تأهيلهم) في النظام التعليمي، ولكن يقدم لهم خدمات خاصة بهم في المدرسة مثل مراكز المصادر، أو المساندة وهذا يسمى توحيد المسار Mainstreaming. أما التوجه الحديث وبعد العام ٢٠٠٠م، وتبني اليونسكو التعليم للجميع ومبدأ No Child Left Behind أصبح التفكير والممارسة في كيفية إدماج جميع الطلبة ذوي الاحتياجات الإضافية في النظام التعليمي العام (ياغي، ٢٠١٩).

إن التحول نحو التعليم الجامع يعني أن المعلم هو من يقوم بالخطوة الأولى في الاستجابة لحاجات الطلبة من خلال الاكتشاف والتدخل قبل عملية التحويل، ولكن المشكلة تتلخص في أن المعلمين ما زالوا يتعاملون مع الطلبة ذوي الاحتياجات الإضافية في النظام التعليمي العام من خلال الشفقة والإحسان أو الإهمال والتجنب، وأحياناً الشعور بالخوف والقلق من الاقتراب منهم، جوهر الأمر أن المعلمين يفتقدون إلى المعلومات اللازمة والمهارات للتعامل معهم في التعليم العام، ما أكد عليه (Lamport & Graves & Ward, 2012, P. 54).

وألزمت الأونروا نفسها من خلال إعلانها عما يسمى بجملة الالتزام التي نصت على ما يلي: تلتزم الأونروا بتقديم تعليم ذي جودة عالية يحترم حقوق الطفل ويقدر تنوعهم، وتهدف الأونروا إلى إزالة جميع المعيقات التي تحول دون الحصول على فرص متكافئة للتعلم والمشاركة لتمكين جميع الأطفال من بلوغ قدراتهم الكامنة بصرف النظر عن النوع الاجتماعي، واختلاف القدرات أو الإعاقات، أو الحالة الاجتماعية/الاقتصادية أو الاحتياجات الصحية، والنفسية/الاجتماعية (الأونروا، ٢٠١٢).

ولذلك قامت الأونروا بتدريب جميع المعلمين والمعلمات على برنامج تطوير المعلمين المبني على المدرسة School Based Teachers Training (SBTD) وضمن هذا البرنامج التدريبي، يوجد مجمع تدريبي يتعلق بالتعليم الجامع (المجمع التدريبي الخامس) ويعتمد هذا على نظام الحقائب التدريبية والتعلم الذاتي. ويعتقد أن برنامج (SBTD) يمكن أن يكون بمثابة متطلب أساسي (كونه مبني على فلسفة ومنحى واستراتيجية الأونروا للتعليم الجامع) لحضور برامج تدريبية متخصصة في مجال دمج الطلبة ذوي الإعاقة في المدرسة النظامية مثل البرنامج التدريبي الحالي، ويعد الانتشار الواسع للطلبة ذوي الاحتياجات الإضافية بمن فيهم ذوي الإعاقة من أكبر التحديات التي يواجهها المعلم في النظام التعليمي بصفته الركيزة الأساسية في العملية التعليمية، ولكن المعلم الكفء المؤهل جيداً هو الذي يستطيع أن يتغلب على ما يواجهه من تحديات بما يسهم في تحقيق الأهداف المرسومة، أما المعلم ضعيف التأهيل فلن تتحقق الأهداف على يديه. ولأهمية الدور الذي يقوم به المعلم، اهتم الباحثون في تدريب المعلمين لرفع كفاياتهم وتنمية مهاراتهم للتعامل مع الطلبة ذوي الاحتياجات الإضافية في مدارسهم (ياغي ٢٠١٩).

وهناك العديد من الدراسات العربية والدولية التي تناولت المعلمين والطلبة ذوي الاحتياجات الإضافية في مراكز الدمج أو المدارس النظامية مثل دراسة (سلمان، ٢٠١٤) حول تدريب معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة في ضوء الكفايات اللازمة للمرحلة الابتدائية في دولة الكويت، ودراسة (جمول، ٢٠١١) حول اتجاهات المعلمين نحو الدمج وعلاقتها بالتوافق النفسي لدى الطلبة ذوي الإعاقة البصرية في المدارس الجامعة Inclusive Schools، كما هدفت دراسة (ياغي، ٢٠١٩) إلى التحقق من مدى فاعلية برنامج تدريبي للمعلمين لتيسير إشباع الحاجات النفسية للطلبة ذوي الإعاقة الحركية المدمجين في مدارس الأونروا في محافظة غزة.

هذه الدراسات لم تتناول الصعوبات التي تواجه المعلمين في تطبيق بعض استراتيجيات التعليم الجامع مثل: التعامل مع الحاجات الفردية للطلبة، والحاجات النفسية الاجتماعية، والحاجات التعليمية.

أظهر تقرير فلسطين للتعليم الجامع أن تحقيق المعايير الدولية للمدارس الصديقة للطفل هو تحقيق جزئي مع وجود بعض المشكلات والصعوبات في

مجالات معينة وكان هناك عدم تأكد من استدامة المخرجات (تقرير دولة فلسطين، ٢٠١٥، ص٨٤). وأظهر تقرير يونيفيرساليا (Universalia) الدولي حول التعليم في فلسطين أنه في الواقع العملي، يحتمل أن يكون أقل من ١٠٪ من الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة يتلقون الدعم المناسب (Universalia, 2010). وأوضح شاهر ياغي (٢٠١٩) أنه على الرغم من استمرار الممارسات التقليدية للكثير من الأنظمة التعليمية، نفس الأنظمة التقليدية هذه تطلب من المعلم أن يقوم بالعديد من الأدوار التي تنسجم مع التوجهات الفلسفية والتجريبية المعاصرة التي ساهمت في تغيير الدور التقليدي للمعلم فهو وهي مطلوب منهم أن يكونوا قادة يديرون الصف بكفاءة واقتدار وأن يكونوا مثيرين للدافعية ومحفزين لها ومرشدين، وموجهين ومكتشفين لمشاكل الطلبة ومستجيبين لحاجاتهم بالإضافة لأدوار أخرى (ياغي ٢٠١٩).

وعليه إن تطبيق استراتيجية التعليم الجامع في مدارس الأونروا قد يواجه العديد من الصوبات التي تمنع تحقيق الأهداف المنشودة ولذلك اهتم الباحثون وهم يعملون في مجال التعليم في الأونروا بضرورة تحديد هذه الصعوبات والخروج بتوصيات للتغلب عليها. وقد حدد الباحثون مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس لهذه الدراسة:

ما الصعوبات التي تواجه المعلمين في العمل مع ذوي الاحتياجات الإضافية في ضوء تطبيق استراتيجية التعليم الجامع؟

وينبثق من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

١. ما مستوى الصعوبات التي تواجه المعلمين في العمل مع ذوي الاحتياجات الإضافية في ضوء تطبيق استراتيجية التعليم الجامع؟
٢. ما الصعوبات المتعلقة بالاحتياجات الفردية للطلبة التي تواجه المعلمين في العمل مع ذوي الاحتياجات الإضافية في ضوء تطبيق استراتيجية التعليم الجامع؟
٣. ما الصعوبات المتعلقة بالاحتياجات النفسية والاجتماعية للطلبة التي تواجه المعلمين في العمل مع ذوي الاحتياجات الإضافية في ضوء تطبيق استراتيجية التعليم الجامع؟
٤. ما الصعوبات المتعلقة بالاحتياجات التعليمية للطلبة التي تواجه المعلمين في العمل مع ذوي الاحتياجات الإضافية في ضوء تطبيق استراتيجية التعليم الجامع؟

أهداف الدراسة

١. تحديد الصعوبات المتعلقة بالاحتياجات الفردية للطلبة التي تواجه المعلمين في العمل مع ذوي الاحتياجات الإضافية في ضوء تطبيق استراتيجية التعليم الجامع.
٢. تحديد ما الصعوبات المتعلقة بالاحتياجات النفسية والاجتماعية للطلبة التي تواجه المعلمين في العمل مع ذوي الاحتياجات الإضافية في ضوء تطبيق استراتيجية التعليم الجامع.
٣. تحديد الصعوبات المتعلقة بالاحتياجات التعليمية للطلبة التي تواجه المعلمين في العمل مع ذوي الاحتياجات الإضافية في ضوء تطبيق استراتيجية التعليم الجامع.

أهمية الدراسة: تكمن أهمية الدراسة في أنها قد تساعد في تحقيق الأمور التالية:

١. إسهام الدراسة في إظهار الصعوبات التي تواجه المعلمين على السطح، مما يساعد في التفكير بشكل جماعي للوصول إلى حلول تبدد هذه الصعوبات.

٢. إفادة المعلمين حول تجاربهم الشخصية، حيث تعتبر الدراسة طليعية في الاستماع إلى همومهم، وتحدياتهم في تطبيق التعليم الجامع في الصف.

٣. إسهام هذه الدراسة في تطوير أبحاث لاحقة تنعش المكتبة العربية في مجال العلاقة الإنسانية بين المعلم والطالب التي تجود التعليم.

٤. مشاركة بعض المقترحات التي تسهم في تعزيز الممارسات الصفية والمدرسية الجامعة.

مصطلحات الدراسة

عرف الباحثون مصطلحات الدراسة إجرائياً على النحو التالي:

الصعوبات: بأنها العقبات والظروف التنظيمية والفنية والبشرية التي تحول من تطبيق المعلمين لاستراتيجية التعليم الجامع، كما تظهرها نتائج تحليل استبانة الصعوبات التي أعده الباحثون لهذه الدراسة.

ذوي الاحتياجات الإضافية: هم الطلاب الذين يعانون من مشكلات نفسية أو اجتماعية أو تعليمية كما حددها المعلمين في أدوات التعليم الجامع ذات العلاقة ويحتاجون إلى اهتمام من قبل المعلمين في سياق عملهم اليومي.

استراتيجية التعليم الجامع: هي الوثيقة الرسمية التي أعدتها الأونروا في ضوء سياسة التعليم الجامع واعتمدتها تحت اسم «استراتيجية التعليم الجامع». في هذه الاستراتيجية يوجد معايير لتطبيق التعليم الجامع، اختار منها الباحثون ثلاثة معايير تتعلق بالتطبيق وتناسب البحث وهي: الاحتياجات الفردية، والاحتياجات النفسية الاجتماعية، والاحتياجات التعليمية.

حدود الدراسة

تتمثل حدود الدراسة فيما يلي:

الحد الموضوعي: يقتصر على التعرف على الصعوبات التي تواجه المعلمين في تطبيق استراتيجية التعليم الجامع.

الحد البشري: تقتصر الدراسة على معلمي الأونروا في منطقتين تعليميتين هما: منطقة جباليا التعليمية، ومنطقة بيت لاهيا وبيت حانون التعليمية بفلسطين.

الحد الزماني: تم تطبيق أدوات الدراسة خلال العام الدراسي ٢٠١٩-٢٠٢٠م.

منهج وإجراءات الدراسة اتبع الباحثون الإجراءات المنهجية وفق الترتيب الآتي:

أولاً- منهج الدراسة: استخدم الباحثون في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي في تحديد الصعوبات التي تواجه المعلمين.

ثانياً- مجتمع الدراسة: يتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي الأونروا في منطقة جباليا التعليمية وعددهم (٧٣٠) معلماً ومعلمة ومنطقة بيت لاهيا وبيت حانون التعليمية وعددهم (٦٩٥) معلماً ومعلمة.

ثالثاً- عينة الدراسة: تتألف عينة الدراسة من (٢٤٥) معلما ومعلمة من معلمي الأونروا في منطقة جباليا التعليمية ومنطقة بيت لاهيا وبيت حانون التعليمية ملحق رقم (١).

رابعاً- أداة الدراسة

الاستبانة: ويتكون من (٢٨) فقرة موزعة على ثلاثة محاور: الاحتياجات الفردية، والاحتياجات النفسية الاجتماعية، والاحتياجات التعليمية.

الخصائص السيكو مترية للاستبانة: قام الباحثون بحساب معاملات الاتساق الداخلي ومعاملات الصدق والثبات للاستبانة على عينة استطلاعية عددها (٥٠) معلماً.

أولاً- الاتساق الداخلي للاستبانة: تم التحقق من الاتساق الداخلي من خلال حساب معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات الاستبانة والدرجة الكلية الاستبانة، وذلك لمعرفة مدى ارتباط كل فقرة بالدرجة الكلية للمحور. ملحق (٢) أظهرت النتائج أن جميع الفقرات تتمتع بمعاملات ارتباط قوية ودالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١، ٠,٠٥)، وهذا يدل على أن فقرات الاستبانة تتمتع بمعاملات صدق مرتفعة.

ثانياً- صدق المقياس: عرض الباحثون المقياس المقترح للتحكيم على مجموعة من المحكمين الخبراء في مجالات الصحة النفسية، علم النفس، والتربية العاملين في الجامعات الفلسطينية والمؤسسات التعليمية المختلفة، تم إعادة صياغة بعض الفقرات، وقد بلغ عدد فقرات المقياس بعد التحكيم (٢٨) فقرة.

ثالثاً- ثبات المقياس: للتحقق من معاملات الثبات للمقياس قام الباحثون في الدراسة الحالية بحساب الثبات بطريقة ألفا كرو نباخ على النحو التالي:

معاملات الثبات بطريقة ألفا – كرو نباخ: تم تطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية قوامها (٥٠) معلماً من المعلمين في مدارس الأونروا في منطقتي جباليا وبيت لاهيا وبيت حانون التعليميتين، وبعد تطبيق المقياس تم احتساب معامل ألفا كرونباخ لقياس الثبات، حيث وجد أن قيمة معامل ألفا كرونباخ بلغت ٠,٨١٦ للمقياس الكلي، وهذا دليل على أن المقياس يتمتع بمعامل ثبات مرتفع.

نتائج الدراسة وتفسيراتها

نتائج السؤال الأول: ما مستوى الصعوبات التي تواجه المعلمين في العمل مع ذوي الاحتياجات الإضافية في ضوء تطبيق استراتيجية التعليم الجامع؟

للإجابة على هذا السؤال قام الباحثون بحساب المتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لاستجابات المعلمين على الاستبيان، كما هو موضح في ملحق رقم (٣).

حيث تبين أن مستوى الصعوبات التي يواجهها المعلمون في العمل مع ذوي الاحتياجات الإضافية في ضوء تطبيق استراتيجية التعليم الجامع في الأونروا جاء بمتوسط ١,٥٥ وبوزن نسبي (٠,٥٢).

كما تبين أن متوسط مستوى الصعوبات التي يواجهها المعلمون في تطبيق استراتيجية التعليم الجامع في الأونروا في المحور الأول جاء بمتوسط (١,٧٤) وبوزن نسبي (٠,٥٨)، وفي المحور الثاني جاء بمتوسط (١,٧١) وبوزن نسبي (٠,٥٧)، المحور الثالث جاء بمتوسط (١,٥٦) وبوزن نسبي (٠,٥٢). **وهذا يدل على أن الصعوبات التي تواجه المعلمين في تطبيق استراتيجية التعليم الجامع كانت متوسطة.** حيث بناء على آراء الخبراء تم اعتبار الفقرات التي تتوافر بوزن نسبي أقل من (٠,٥) بأنها ضعيفة ومن (٠,٥ – ٠,٧٠) متوسطة وأكثر من (٠,٧٠) كبيرة وتنسجم هذه النتيجة مع ما خلص إليه ياغي في دراسته (٢٠١٩) أن المعلمين تلقوا تدريبات سابقة مثل: المساق الإجباري حول التعليم الجامع ضمن دورات تطوير المعلمين المبني على المدرسة والمعروف (SBTD)، ودورة أدوات التعليم الجامع وكذلك تدريبات المؤسسة النرويجية (NRC) ضمن مشروعها التعليم للجميع بالشراكة مع اليونسكو، قد يكون هذا هو السبب الذي أثر على تقدير المعلمين لهذا المحور على أنه الأقل حاجة للتدريب.

ومع ذلك فإن الجانب المعرفي النظري والنوايا الحسنة مع أهميتها إلا أنها لا تكفي لجعل المعلم يؤدي ممارسات جامعة Inclusive Practices، وعلية يجب التمييز بين وجود توجه إيجابي لديهم بفعل ما أوجدته التدريبات السابقة، وبين الواقع المدرسي الحالي الذي تعيشه المدارس من ممارسات غير جامعة، كما جاء في دراسة (ياغي،٢٠١٩).

نتائج السؤال الثاني: ما أهم الصعوبات التي تواجه المعلمين في العمل مع الطلبة ذوي الاحتياجات الفردية في ضوء استراتيجية التعليم الجامع للأونروا؟

للإجابة على هذا السؤال قام الباحثون بحساب المتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لاستجابات المعلمين على الاستبيان، ويتضح ذلك من خلال ملحق (٤)، حيث تبين أن أكثر الصعوبات التي تواجه المعلمين في العمل مع الطلبة ذوي الاحتياجات الفردية (المحور الأول في الاستبانة) هي: استخدام أدوات مناسبة لمعالجة الاحتياجات ٢,١ وبوزن نسبي ٠,٧٠ يليها التواصل مع فريق المساندة، بمتوسط حسابي ١,٩٨ وبوزن نسبي ٠,٦٦، ثم اتباع سياسة تفريد التعليم للتغلب على التباين في الفروق الفردية بمتوسط حسابي ١,٩٧ وبوزن نسبي ٠,٦٦، ثم التنسيق مع أولياء الأمور للمشاركة في تحديد احتياجات أبنائهم بمتوسط حسابي ١,٨٩ وبوزن نسبي ٠,٦٣، ثم بناء الخطة الفردية لمساندة الطلبة بمتوسط حسابي ١,٧٣ ومتوسط حسابي ٠,٥٨

تعزز النتيجة ما جاء به (ياغي، ٢٠١٩) أن استراتيجية إصلاح التعليم في الأونروا تطلب من المعلم أن يقوم بدورين هما: أولاً التعرف على الطلبة ذوي الاحتياجات الاضافية وتحديد حاجاتهم المختلفة، وثانياً أن يستجيب المعلم لهذه الحاجات في إطار عمله اليومي في المدرسة، ومع أن جميع المعلمين في الأونروا قد تلقوا تدريباً حول التعليم الجامع إلا أن التقارير الميدانية تفيد بأن المعلمين على مستوى الممارسة كانوا بحاجة إلى برامج تدريبية متخصصة تسهم في الممارسات الجيدة في الغرفة الصفية.

الإجابة على السؤال الثالث: ما أهم الصعوبات التي تواجه المعلمين في العمل مع الطلبة ذوي الاحتياجات النفسية والاجتماعية في ضوء استراتيجية التعليم الجامع للأونروا؟

للإجابة على هذا السؤال قام الباحثون بحساب المتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لاستجابات المعلمين على الاستبيان، ملحق (٥).

حيث تبين أن أكثر الصعوبات التي تواجه المعلمين في تطبيق استراتيجية التعليم الجامع والمرتبطة بالمحور الثاني هي دمج الأهالي مع أبنائهم في الأنشطة المدرسية بمتوسط (٢,٠١)، يليها توفير الإمكانات اللازمة الداعمة للبيئة النفس اجتماعية بمتوسط (١,٩)، ثم توظيف الاستراتيجيات الصفية لدعم النمو العاطفي بمتوسط (١,٧٤)، ثم بمتوسط (١,٦٨) تحديد الاحتياجات النفسية والاجتماعية للطلبة، ثم اقناع الطلبة بالتكيف مع أقرانهم ذوي الحاجات الضافية بمتوسط (١,٦٧). تنسجم هذه النتيجة مع آراء العلماء فقد أكد الزعبي (٢٠٠٢) أنه من أجل تحقيق حاجة الإنسان إلى التعلم والمعرفة لابد أولاً أن يتم إشباع حاجات الإنسان النفسية الأساسية، إذ إن الفشل في تحقيق هذه الحاجات قد يؤدي إلى إضعاف دافعية الطالب إلى التعلم والتحصيل. (الزعبي، ٢٠٠٢، ص٢٦). وقد أظهر (Niemiec & Ryan, 2015) أن دعم المعلمين لحاجات الطلبة النفسية الأساسية يسهل استقلالية الطلبة وتنظيمهم الذاتي للتعلم، والأداء الأكاديمي، والرفاه النفسي. وأن نظريات إشباع الحاجات النفسية عملية التعليم والتعلم (الحلو ٢٠٠٦، ص ٦٩). وأكد ياغي (٢٠١٩) أن الطلبة ذوي الاحتياجات الإضافية

أكثر حاجة للعمل على الاستجابة لحاجاتهم أثناء تواجدهم في النظام التعليمي من باب تقديم خدمات الدعم والمساندة نظراً للتحديات التي يواجها هؤلاء الطلبة جراء تواجدهم في النظام التعليمي العام.

نتائج السؤال الرابع: ما أهم الصعوبات التي تواجه المعلمين في العمل مع الطلبة ذوي الاحتياجات التعليمية في ضوء استراتيجية التعليم الجامع للأونروا؟

للإجابة على هذا السؤال قام الباحثون بحساب المتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لاستجابات المعلمين على الاستبيان، ملحق (٦).

يتضح أن أكثر الصعوبات التي تواجه المعلمين في تطبيق استراتيجية التعليم الجامع والمرتبطة بالحاجات التعليمية هي: إعداد برنامج خاص للطلبة الذين يعانون من صعوبات التعلم بمتوسط حسابي (١,٨٨) وبوزن نسبي (٠,٦٣)، يليها: توفير المواد والبطاقات العلاجية المناسبة للطلبة الذين لديهم صعوبات في الكتابة بمتوسط حسابي (١,٨٣) وبوزن نسبي (٠,٦١)، ثم التواصل مع أولياء الأمور لوضع سبل تقديم المساندة التعليمية المناسبة للطلبة بمتوسط حسابي (١,٧٢) وبوزن نسبي (٠,٥٧)، ثم توفير المواد والبطاقات العلاجية المناسبة للطلبة الذين لديهم صعوبات في الرياضيات بمتوسط حسابي (١,٦٢) وبوزن نسبي (٠,٥٤). تؤكد النتائج على انتشار حالة صعوبات التعلم بين الطلبة في المدارس، مع ضرورة التدخل لمساعدتهم في الاندماج الحقيقي، وهذا ما وضحه (Yaghi, 2011) حول مدى انتشار صعوبات التعلم بين متدني التحصيل في مدارس قطاع غزة. وتنسجم كذلك نتيجة السؤال الرابع مع التوجهات الحديثة التي أكد عليها (Niemiec, & Ryan, 2015) أنه في مجال التعليم والتعلم يجب أن يكون الاهتمام منصباً في المقام الأول على: تحسين اهتمام ورغبة الطلبة بالتعليم، وتعزيز تقدير الطلبة لقيمة التعليم، وتحسين ثقة الطلبة في قدراتهم وإسهاماتهم. وسوف يجعل ذلك الطلبة يظهرون دوافع عميقة، وقيماً مستوعبة جيداً ويظهر أيضا في عملية التنظيم والسيطرة النفسية لديهم. وتشير البحوث إلى أن هذه العمليات تؤدي إلى تعلم ذي جودة عالية واستيعاب للمفاهيم، فضلاً عن تعزيز النمو الشخصي والتكيف لدى الطلبة. وكذلك فإن العوامل الاجتماعية في سياقها تغذي الدوافع الذاتية وتعزز الاستيعاب، مما يؤدي إلى النتائج التعليمية المرجوة. وتتبنى الدراسة التوصيات التي أظهرها التقرير الدولي حول التعليم الفلسطيني في الأونروا، اليونيفرساليا (Universalia, 2010). أن يتم توضيح الدور فيما يتعلق بالأطفال الذين يعانون من مختلف الاحتياجات التعليمية الخاصة، والتدريب قبل وأثناء الخدمة للمعلمين. وتتفق الدراسة الحالية مع بعض نتائج الأبحاث التي خلصت إلى وجود توجه إيجابي لدى المعلمين لفكرة التعليم الجامع، مثل دراسة (Tsakiridous & Polyzopoulou, 2014) ودراسة (الصمادي ٢٠١٠) إلا أنه يمكن أن نختلف أيضاً على المستوى العملي لأن هناك ممارسات سلبية، وهناك صعوبة في التطبيق، وهذا ما أيده (Lamport, et al. 2012) الذي ذهب إلى أن الدمج يمكن أن يكون إشكالياً للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة. وقد أعطى (Li & Tim, 2013) الأولوية لتدريب المعلمين في القطاع العام، وخلص إلى أن الحصول على الفاعلية المرتبطة بخبرة المعلمين كانت أكبر عند المعلمين العموميين أكثر من معلمي التربية الخاصة في القطاع العام.

توصيات الدراسة : في ضوء نتائج الدراسة يوصي الباحثون بما يلي:

١. نوصي المشرفين على تطبيق استراتيجية التعليم الجامع بضرورة توجيه المعلمين لاستخدام استراتيجية التعلم النشط القائم على إفساح المجال الحقيقي لمشاركة وتفاعل الطلبة ذوي الاحتياجات الإضافية في عمليتي التعليم والتعلم.

٢. عقد ورشة عمل تفعيل الشراكة بين وزارة التربية والتعليم، والأونروا، ومؤسسات المجتمع لإيجاد رؤية مشتركة وتحديد أنجح الاستراتيجيات لتنفيذ التعليم الجامع.

٣. تفعيل دور أولياء أمور الطلاب ذوي لاحتياجات الإضافية ومشاركتهم في الأنشطة المختلفة واطلاعهم على نسبة تحسن أبنائهم وتشجيعهم على الاستمرار في المتابعة، وتزويدهم بتغذية راجعة عن حالة أبنائهم ومستوى القصور والصعوبات التي يوجهونها.

أسئلة بحثية ودراسات مقترحة

١. ما الصعوبات التي يوجهها الطلبة المدمجون في النظام التعليمي العام وما علاقتها ببعض المتغيرات؟

٢. ما مدى تأثير تفعيل دور أولياء أمور الطلاب ذوي الاحتياجات الاضافية على تحسن مستواهم الدراسة؟

٣. ما العلاقة بين دمج الطلاب ذوي الاحتياجات الاضافية وتحسين مستواهم الدراسي؟

المراجع العربية

١. الأونروا. (٢٠١٢). سياسة التربية في حقوق الإنسان وحل النزاعات. عمان: المكتب الرئيسي.

٢. الأونروا. (٢٠١٣). سياسة التعليم الجامع. إدارة التربية والتعليم، عمان: المكتب الرئيسي.

٣. تقرير دولة فلسطين. (٢٠١٥). التقييم الوطني للتعليم للجميع. وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية. رام الله: فلسطين.

٤. جمول، سهى. (٢٠١١). اتجاهات المعلمين نحو الدمج وعلاقتها بالتوافق النفسي لدى الطلبة ذوي الإعاقة البصرية في المدارس الجامعة في الجمهورية العربية السورية. رسالة ماجستير، غير منشورة. جامعة القاهرة: معهد الدراسات والبحوث التربوية، القاهرة.

٥. الحلو، محمد. (٢٠٠٦). علم النفس التربوي، نظرة معاصرة. ط٢، غزة: مكتبة آفاق.

٦. أبو خيارن، نعمتي وأبو خيارن، أشرف ودومينجو، خيسوس (٢٠١٩). الصعوبات والتحديات التي تواجه دمج الطلبة ذوي الإعاقة في الصفوف العادية في محافظة بيت لحم من وجهة نظر المعلمين. المجلة العربية للنشر العلمي العدد الثالث عشر ٢٠١٩ – ١١ – ٢: تاريخ الإصدار 5798 - 2663: ISSN

٧. الزعبي، أحمد. (٢٠٠٢). الأمراض النفسية والمشكلات السيكولوجية والدراسية عند الأطفال. عمان: دار زهران للنشر والطباعة.

٨. سلمان، أميرة. (٢٠١٤). برنامج تدريبي لمعلمي ذوي الاحتياجات الخاصة في ضوء الكفايات اللازمة للمرحلة الابتدائية في دولة الكويت. رسالة دكتوراة،رة، جامعة القاهرة، معهد البحوث والدراسات التربوية، قسم الإرشاد النفسي، القاهرة.

٩. الصمادي، على. (٢٠١٠). اتجاهات المعلمين حول دمج الطلبة المعاقين في الصفوف الثلاثة الأولى مع الطلبة العاديين في محافظة عرعر. غزة: مجلة الجامعة الإسلامية، ١٨ (٢) ٧٨٥- ٨٠٤.

١٠. مهنا، طارق. (٢٠١٨). توظيف استراتيجية التعليم الجامع لدى مديري مدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة وعلاقته برفع مستوى الكفاءة المهنية للمعلمين. رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية: غزة.

١١. ياغي، شاهر. (٢٠١٩). فاعلية برنامج تدريبي للمعلمين لتيسير إشباع الحاجات النفسية للطلبة ذوي الإعاقة الحركية المدمجين في مدارس الأونروا في محافظة غزة. رسالة دكتوراه، معهد البحوث والدراسات العربية، القاهرة.

Reference

12. Dijana, H. & Snezanz, J. (2010). Practical strategies to improve learning and achievements of pupils with special educational needs in elementary school. Procedia: Social and behavioural Sciences v2 p2911-2916.
13. Lamport, A. & Graves, L. & Ward, A. (2012). Special needs students in inclusive classrooms: The impact of social interaction on educational outcomes for learners with emotional and behavioural disabilities. European Journal of Business and Social Sciences, v1 n5 p54-69.
14. Li, F. & Tim, R. (2013) what makes special-education teachers special? Teacher training and achievement of students with disabilities. Economics of Education Review, v36, October, p122-134.
15. Niemiec, P. & Ryan, R. (2015). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom. Applying self-determination theory to educational practice. SAGE Journal. http://tre.sagepub.com/content/7/2/133 (15\9\2016
16. Tsakiridous.H & Polyzopoulou.K. (2014). Greek teachers› attitudes toward the inclusion of students with special need. American Journal of Educational Research, v2 n4 p208-218.
17. Universalia. (2010).The quality of Education in UNRWA. UNRWA Education Review Report, Universalia Management Group (UMG), Canada.
18. UNRWA. (2011). Education Reform Strategy: 2011 -2016. UNRWA, Education Department, Headquarter, Amman: Jordan.
19. Yaghi, Shaher. (2011). Prevalence of learning disability among underachieving students in Gaza Strip. The Islamic University- Gaza Journal, v19 (2). ISSN 1726-6807, Palestine.

الملاحق

ملحق (١) توزيع أفراد العينة المسحية بالنسبة للخصائص الديموغرافية

تصنيف المدرسة	منطقة جباليا عدد المعلمين	منطقة بيت لاهيا وبيت حانون عدد المعلمين
ذكور ابتدائي	٤٠	٢٠
ذكور اعدادي	٢٥	٢٥
بنات ابتدائي	١٥	–
بنات اعدادي	١٥	٣٠
ابتدائي مشتركة	٣٠	٤٥
الإجمالي	**١٢٥**	**١٢٠**

ملحق (٢) معاملات الارتباط بين فقرات الاستبانة والدرجة الكلية لها

المحور الأول: الحاجات الفردية					
الرقم	معامل ارتباط بيرسون	مستوى الدلالة	الرقم	معامل ارتباط سبيرمان	مستوى الدلالة
١	٠,٣٦	٠,٠٠١**	٥	٠,٦٣٠	٠,٠٠١**
٢	٠,٥٢٩	٠,٠٠١**	٦	٠,٧١٥	٠,٠٠١**
٣	٠,٤٤	٠,٠٠١**	٧	٠,٢٩٨	٠,٠٠٥*
٤	٥٧٣	٠,٠٠١**	٨	٤١٨	٠,٠٠١**
المحور الثاني: الحاجات النفسية ولاجتماعية					
٩	٠,٥٢٦	٠,٠٠١**	١٣	٠,٦٦٨	٠,٠٠١**
١٠	٠,٦٢٣	٠,٠٠١**	١٤	٠,٥٩١	٠,٠٠٢**
١١	٠,٦٧١	٠,٠٠١**	١٥	٠,٦٣٨	٠,٠٠١**
١٢	٠,٦٤٨	٠,٠٠١**	١٦	٠,٥٢١	٠,٠٠١**
المحور الثالث: الحاجات التعليمية					
١٧	٠,٤٩٨	٠,٠٠١**	٢٣	٠,٥٩٩	٠,٠٠١**
١٨	٠,٦٠٢	٠,٠٠١**	٢٤	٠,٦١٦	٠,٠٠١**
١٩	٠,٦٩٧	٠,٠٢٩*	٢٥	٠,٦١٠	٠,٠٠١**
٢٠	٠,٥٠٦	٠,٠٠١**	٢٦	٠,٦٠٦	٠,٠٠١**
٢١	٠,٥٥٣	٠,٠٠١**	٢٧	٠,٤٩١	٠,٠٠١**
٢٢	٠,٣٦٠	٠,٠٠١**	٢٨	٠,٧٢٨	٠,٠٠١**

(** دالة إحصائياً عند ٠,٠١) (* دالة إحصائياً عند ٠,٠٥) (// غير دال إحصائياً)

ملحق (٣) الإحصاءات الوصفية لجميع فقرات ومحاور الاستبانة

	فقرات المحور الأول أجد صعوبة في:	المتوسط الحسابي	الوزن النسبي	الانحراف المعياري
١	التعامل مع السجل الخاص بالاحتياجات الفردية للطلبة	١,٥٦	٠,٥٢	٠,٥٥
٢	تحديد الطلبة الذين يحتاجون إلى مساندة	١,٤٢	٠,٤٧	٠,٥٨
٣	بناء الخطة الفردية لمساندة الطلبة	١,٧٣	٠,٥٨	٠,٦٥
٤	التواصل مع المرشد النفسي	١,٣١	٠,٤٤	٠,٥٦
٥	التواصل مع فريق مساندة الطلبة	١,٩٨	٠,٦٦	٢,٩٦
٦	استخدام أدوات مناسبة لمعالجة الاحتياجات	٢,١٠	٠,٧٠	٣,٠٥
٧	اتباع سياسة تفريد التعليم للتغلب على التباين في الفروق الفردية	١,٩٧	٠,٦٦	٠,٨٣
٨	التنسيق مع أولياء الأمور للمشاركة في تحديد احتياجات أبنائهم	١,٨٩	٠,٦٣	٠,٧٠
	الدرجة الكلية للمحور	١,٧٤	٤,٦٦	٠,٥٨
	فقرات المحور الثاني **أجد صعوبة في:**	**المتوسط الحسابي**	**الوزن النسبي**	**الانحراف المعياري**
٩	تحديد الاحتياجات النفسية والاجتماعية للطلبة	١,٦٨	٠,٥٦	٠,٧١
١٠	توظيف الاستراتيجيات الصفية لدعم النمو العاطفي	١,٧٤	٠,٥٨	٠,٦٩
١١	توفير الإمكانات اللازمة الداعمة للبيئة النفس اجتماعية	١,٩٠	٠,٦٣	٠,٦٤
١٢	تنسيق الجهود مع المرشد للتكامل في توفير بيئة نفسية آمنة	١,٦٢	٠,٥٤	٠,٦٦
١٣	بناء علاقة إيجابية مع الطلبة لإحداث التكيف لديهم مع البيئة المدرسية	١,٤٥	٠,٤٨	٠,٦٢
١٤	دعم الأنشطة الترفيهية والثقافية	١,٦٢	٠,٥٤	٠,٧٠
١٥	دمج الأهالي مع أبنائهم في الأنشطة المدرسة	٢,٠١	٠,٦٧	٠,٧٤
١٦	اقناع الطلبة بالتكيف مع أقرانهم ذوي الحاجات الاضافية	١,٦٧	٠,٥٦	٠,٦٧
	الدرجة الكلية للمحور	١,٧١	٤,٥٧	٠,٥٧
	فقرات المحور الثالث **أجد صعوبة في:**	**المتوسط الحسابي**	**الوزن النسبي**	**الانحراف المعياري**
١٧	إدراك مفهوم صعوبات التعلم	١,٣٠	٠,٤٣	٠,٥٠
١٨	إعداد السجل الخاص بالاحتياجات التعليمية للطلبة	١,٥٨	٠,٥٣	٠,٦٣
١٩	التواصل مع الطلبة الذين لديهم صعوبات واحتياجات تعليمية	١,٥٨	٠,٥٣	٠,٦٧
٢٠	تحديد الطلبة الذين لديهم صعوبات في القراءة	١,٢٨	٠,٤٣	٠,٥٥
٢١	تحديد الطلبة الذين لديهم صعوبات في الكتابة	١,٢٦	٠,٤٢	٠,٥٥
٢٢	تحديد الطلبة الذين لديهم صعوبات في الرياضيات	١,٥٨	٠,٥٣	٠,٧١
٢٣	توفير المواد والبطاقات العلاجية المناسبة للطلبة الذين لديهم صعوبات في القراءة	١,٥٨	٠,٥٣	٠,٦٣
٢٤	توفير المواد والبطاقات العلاجية المناسبة للطلبة الذين لديهم صعوبات في الكتابة	١,٨٣	٠,٦١	١,٦٧
٢٥	توفير المواد والبطاقات العلاجية المناسبة للطلبة الذين لديهم صعوبات في الرياضيات	١,٦٢	٠,٥٤	٠,٦٩
٢٦	إعداد برنامج خاص للطلبة الذين يعانون من صعوبات التعلم	١,٨٨	٠,٦٣	٠,٦٨
٢٧	التواصل مع أولياء الأمور لوضع سبل تقديم المساندة التعليمية المناسبة للطلبة	١,٧٢	٠,٥٧	٠,٦٨
٢٨	في التنسيق مع زملائي لوضع تصور حول كيفية تقديم الخدمات التعليمية للطلبة	١,٥٤	٠,٥١	٠,٦٦
	الدرجة الكلية	**١,٥٦**	**٦,٢٥**	**٠,٥٢**
	مجموع المحاور	**١,٥٥**	**١٤,٤٩**	**٠,٥٢**

ملحق (٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية للمحور الأول

	الفقرة أجد صعوبة في:	المتوسط الحسابي	الوزن النسبي	الانحراف المعياري
١	التعامل مع السجل الخاص بالاحتياجات الفردية للطلبة	١,٥٦	٠,٥٢	٠,٥٥
٢	تحديد الطلبة الذين يحتاجون إلى مساندة	١,٤٢	٠,٤٧	٠,٥٨
٣	بناء الخطة الفردية لمساندة الطلبة	١,٧٣	٠,٥٨	٠,٦٥
٤	التواصل مع المرشد النفسي	١,٣١	٠,٤٤	٠,٥٦
٥	التواصل مع فريق مساندة الطلبة	١,٩٨	٠,٦٦	٢,٩٦
٦	استخدام أدوات مناسبة لمعالجة الاحتياجات	٢,١٠	٠,٧٠	٣,٠٥
٧	اتباع سياسة تفريد التعليم للتغلب على التباين في الفروق الفردية	١,٩٧	٠,٦٦	٠,٨٣
٨	التنسيق مع أولياء الأمور للمشاركة في تحديد احتياجات أبنائهم	١,٨٩	٠,٦٣	٠,٧٠
	الدرجة الكلية	١٣,٩٧	٤,٦٦	٥,٧٠

ملحق (٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان للمحور الثاني

	الفقرة	المتوسط الحسابي	الوزن النسبي	الانحراف المعياري
٩	تحديد الاحتياجات النفسية والاجتماعية للطلبة	١,٦٨	٠,٥٦	٠,٧١
١٠	توظيف الاستراتيجيات الصفية لدعم النمو العاطفي	١,٧٤	٠,٥٨	٠,٦٩
١١	توفير الإمكانات اللازمة الداعمة للبيئة النفس اجتماعية	١,٩٠	٠,٦٣	٠,٦٤
١٢	تنسيق الجهود مع المرشد للتكامل في توفير بيئة نفسية آمنة	١,٦٢	٠,٥٤	٠,٦٦
١٣	بناء علاقة إيجابية مع الطلبة لإحداث التكيف لديهم مع البيئة المدرسية	١,٤٥	٠,٤٨	٠,٦٢
١٤	دعم الأنشطة الترفيهية والثقافية	١,٦٢	٠,٥٤	٠,٧٠
١٥	دمج الأهالي مع أبنائهم في الأنشطة المدرسة	٢,٠١	٠,٦٧	٠,٧٤
١٦	اقناع الطلبة بالتكيف مع أقرانهم ذوي الحاجات الإضافية	١,٦٧	٠,٥٦	٠,٦٧
	الدرجة الكلية	١٣,٧٠	٤,٥٧	٣,٣٠

ملحق (٦) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية للمحور الثالث

	الفقرة	المتوسط الحسابي	الوزن النسبي	الانحراف المعياري
١٧	إدراك مفهوم صعوبات التعلم	١,٣٠	٠,٤٣	٠,٥٠
١٨	إعداد السجل الخاص بالاحتياجات التعليمية للطلبة	١,٥٨	٠,٥٣	٠,٦٣
١٩	التواصل مع الطلبة الذين لديهم صعوبات واحتياجات تعليمية	١,٥٨	٠,٥٣	٠,٦٧
٢٠	تحديد الطلبة الذين لديهم صعوبات في القراءة	١,٢٨	٠,٤٣	٠,٥٥
٢١	تحديد الطلبة الذين لديهم صعوبات في الكتابة	١,٢٦	٠,٤٢	٠,٥٥
٢٢	تحديد الطلبة الذين لديهم صعوبات في الرياضيات	١,٥٨	٠,٥٣	٠,٧١
٢٣	توفير المواد والبطاقات العلاجية المناسبة للطلبة الذين لديهم صعوبات في القراءة	١,٥٨	٠,٥٣	٠,٦٣
٢٤	توفير المواد والبطاقات العلاجية المناسبة للطلبة الذين لديهم صعوبات في الكتابة	١,٨٣	٠,٦١	١,٦٧
٢٥	توفير المواد والبطاقات العلاجية المناسبة للطلبة الذين لديهم صعوبات في الرياضيات	١,٦٢	٠,٥٤	٠,٦٩
٢٦	إعداد برنامج خاص للطلبة الذين يعانون من صعوبات التعلم	١,٨٨	٠,٦٣	٠,٦٨
٢٧	التواصل مع أولياء الأمور لوضع سبل تقديم المساندة التعليمية المناسبة للطلبة	١,٧٢	٠,٥٧	٠,٦٨
٢٨	في التنسيق مع زملائي لوضع تصور حول كيفية تقديم الخدمات التعليمية للطلبة	١,٥٤	٠,٥١	٠,٦٦
	الدرجة الكلية	**١٨,٧٥**	**٦,٢٥**	**٤,٩٨**

أزمة اللغة في مؤسسات التعليم

د. فاتحة تمزارتي - المغرب

جامعة السلطان مولاي سليمان

الملخص

حاولت هذه الورقة تسليط الضوء على الأزمة التي يعيشها التعليم، بشكل عام وتعليم اللغة العربية بشكل خاص، في وطننا العربي. وسعينا من خلالها إلى رصد أسباب ومظاهر هذه الأزمة؛ فاللغة هي وعاء للثقافة وحاملة لفكر الأمم، ورمز تقدم الحضارات، إنها وسيلة اتصال الأمم. كما تطرقنا فيها لأهم الإشكاليات والتحديات التي تواجه التعليم مع الوقوف على الاختلالات والاعتلالات التي لحقت باللغة العربية وكانت سبب في ضعفها وأزمتها في مؤسساتنا التعليمية. وختمنا الورقة بتقديم بعض المقترحات بغرض حلحلة هذه الأزمة، مع التعريج على التعريف بالمفاهيم المؤثثة للموضوع.

الكلمات المفتاحية: التعليم، اللغة، التحديات والإشكاليات، البنية التحتية.

Abstract

This paper attempted to shed light on the crisis facing education, in general, and teaching Arabic in particular, in our Arab world. Through it, we sought to monitor the causes and manifestations of this crisis; Language is a receptacle of culture and and a bearer of nations' thought, and a symbol of progress of civilizations, it is a means of connecting nations. We also dealt with the most important problematics and challenges facing education. While standing on the imbalances deficiencies that afflicted Arabic language and that were the cause of its weakness and crisis in our educational institutions. We concluded the paper by presenting some proposals for the purpose of resolving this crisis, with an introduction to the formal concepts of the topic.

Key words: Education, Language, Challenges and Problematics, Infrastructure.

المقدمة

يقاس تقدم الأمم وتطورها بأمور عدة منها؛ الصحة والتعليم، والبنية التحتية والحريات، وتعد الدول العربية في مراتب متدنية مقارنة بالدول المتقدمة فيما يخص هذه المجالات الحيوية. فالعالم اليوم يعيش ثورة تعليمية حقيقية جراء أزمة كورونا التي ألزمت البشرية جمعاء البيوت، وأجبرت الناس على متابعة أعمالهم وأشغالهم وتعليمهم وتدريسهم عن بعد. فانتقلت إثر ذلك المؤسسات التعليمية من التعليم الكلاسيكي الحضوري إلى التعليم الافتراضي التعليم عن بعد. ومثلت هذه الأزمة نقطة فارقة في تاريخ التعليم بعالمنا العربي؛ أضرت ببعض أساليب التعليم وباللغة العربية ونفعت في أخرى. إن التعليم في العالم العربي، ولسنوات خلت، اعتمد بشكل كبير على المحاضرات والحفظ، ولم يعتمد بالقدر الكافي على التعليم الرقمي وعلى المشاريع البحثية أو المقالات القائمة على التفكير التحليلي والتي تُظهر إمكانيات الطلاب الذهنية والإبداعية؛ ولأن الأزمة مست المنظومة التعليمية ككل ومناهجها وطرائق تدريسها؛ لهذا لم تكن اللغة العربية بمنأى عن هذا الطوفان الذي أغرق كل الدول العربية في براتين التخلف والجهل.

لقد أصيب الذوق العربي بالتبلد، وتحول المجتمع العربي إلى مجرد سوق استهلاكية تستهلك أي شيء وكل شيء، بما في ذلك استهلاك اللغات واللهجات المختلفة الوافدة من الخارج. وتم الإجهاز في بعض الدول العربية على اللغة العربية بشكل كلي، وتربعت العامية على عرش العربية الفصحى، وصارت بديلاً تواصلياً وإجرائياً لها في كل شيء، وتغلغلت في الإعلام والصحافة المكتوبة والمعاملات الرسمية والإدارية، وفي البيانات والخطب الرئاسية وغيرها من المجالات. وهذا كله خلق نوعاً من الاضطراب اللغوي أو التباين اللغوي عند الطفل عند ولوجه المدرسة، مما دفع به إلى إحداث مقارنة بين ما تعلمه في محيطه (اللغة الأم/لغة التواصل اليومي)، وما يتعلمه ويتلقاه في المدرسة. إن الفروقات والاختلافات التي يرصدها الطفل بين زاده المعجمي، والمادة التي يتلقاها هو ما يخلق عنده هذا «الاضطراب اللغوي»، وهي الحالات التي يعجز فيها التلميذ عن فهم النسق الناظم لهذه الاختلافات. وما مقصدنا من تناول الأزمة اللغوية في مؤسساتنا التعليمية إلا لإبراز تداعيات هذا النهج الذي لم يزد التعليم في الوطن العربي إلا تأخراً وتخلفاً وتقهقراً.

وتأتي هذه الورقة في سياق الكشف عن واقع التعليم في الوطن العربي، والوقوف على أهم الإشكاليات والتحديات التي تواجهه مع الوقوف على الاختلالات والاعتلالات التي لحقت باللغة العربية، مستندة إلى تساؤلات كثيرة منها: هل تتوفر هذه المؤسسات كلها على رؤى وبرامج وآليات وتقنيات من أجل الرقي بالتعليم؟ ما الأسباب التي دفعت بتعليمنا العربي إلى الحالة التي يعيشها اليوم؟ وهل الاضطراب اللغوي الذي تعيشه مؤسساتنا التربوية مثل سبباً من هذه الأسباب؟ وهل أعضاء هيئة التدريس في عالمنا العربي مؤهلون ومستعدون لأداء هذه المهمة؟ وهل كانت بعض مؤسسات ومعاهد التعليم تُخضع أطرها التدريسية لتكوين مستمر من أجل تفادي هذه الأزمة الخانقة التي عصفت بالتعليم العربي منذ أمد بعيد؟

إن هذه الورقة ستحاول الإجابة عن هذه التساؤلات مع تقديم بعض الحلول والتوصيات التي قد تفيد في الخروج من أزمة التعليم سواء قبل أو بعد جائحة كورونا. ونروم من خلالها المساهمة ولو بالنزر القليل في تعزيز مثل هذه المبادرات التي تسعى إلى إعادة إنتاج تعليم بمواصفات تتساوق ومتطلبات العصر وتحدياته.

تحديد الفاهيم

مفهوم اللغة

لا يختلف اثنان في كون اللغة ظاهرة اجتماعية، وأداة رئيسة في تحقيق التواصل بين بني البشر. وهي: «قدرة ذهنية مكتسبة يمثلها نسق يتكون من رموز اعتباطية منطوقة يتواصل بها أفراد مجتمع ما»[١]. إنها وعاء فكر كل أمة ولسان حالها الذي ينقل آلامها وآمالها، ويحفظ تراثها، ليُنقل من جيل إلى جيل؛ إنها ليست أداة تواصل واتصال وحسب، بل هي مفتاح معرفة الأحداث والوقائع والإنجازات في الوثائق، فبها دَوّن الإنسان أخباره وإنجازاته المختلفة، سواء على الصحف أو الجدران أو الألواح. وهي «أصوات يُعبّر بها كل قوم عن أغراضهم» [٢] عند صاحب الخصائص ابن جني. ويقول فيها صاحب المقدمة: «أعلم أن اللغة في المتعارف هي عبارة المتكلم عن مقصوده، وتلك العبارة فعل لساني ناشئ عن القصد بإفادة الكلام، فلابد أن تصير ملكة متقررة في العضو الفاعل لها، وهو اللسان، وهو في كل أمة بحسب اصطلاحاتهم»[٣]، ويضيف ابن خلدون بقوله: «واللغات: إنما هي ترجمان عما في الضمائر من تلك المعاني يؤديها بعض إلى بعض بالمشافهة في المناظرة والتعليم، وممارسة البحث بالعلوم لتحصيل ملكتها بطول المران على ذلك»[٤].

وإذا كانت اللغة حسب نعوم شومسكي ذات طبيعة عقلية وفردية وراثية. فإن اللسانيات الاجتماعية ترى فيها ظاهرة اجتماعية مكتسبة. ويظهر البعد الاجتماعي للغة في التعريف الشهير لابن جني الذي يرى في اللغة أصواتاً يعبر بها كل قوم عن حاجياتهم. هذه الحاجيات دفعت البشر إلى التواصل مع أقوام لا يقاسمونهم اللغة نفسها مما جعلهم أمام تعدد لغوي اقتضته الحاجة.

ب-مفهوم التعليم

يعد التعليم أحد أهم أعمدة بناء الحضارة الإنسانية على مر العصور، وهو سبب نجاح الكثير من الأمم. فالعملية التعليمية عملية معقدة، وعناصرها متعددة، منها الطالب، والمنهاج، وعدد الساعات المخصصة للتدريس، وضغط المقررات الأخرى، والكتاب، والمدرس، وطريقة التدريس، والنشاط المنهجي، وغير المنهجي، فضلاً عن جو المدرسة والبيت والعلاقة بينهما والوسط الاجتماعي العام. وغير ذلك من العناصر «المتشابكة»، التي يؤثر بعضها في بعض، وتتفاعل تفاعلات شتى، فتسفر عن نتائج معقدة، تحتاج في قياسها وتقويمها إلى تخصصات كثيرة، ودراسات متعددة، تستدعي فيها تخصصات منها مختلفة؛ اللغة والتربية وعلمي النفس والاجتماع. ويختلف التعليم Teaching عن التعلم Learning بكون هذا التعلم عبارة عن نشاط يكتسب الفرد بموجبه المعارف والمواقف والمهارات، وبهذا المعنى يصبح التعلم عملية تغير دائمة في سلوك الإنسان. و» هو كل فعل يمارسه الشخص بذاته، أي أنه مجهود فردي من الذات المتعلمة. ومن هنا وجب التمييز بين ظاهرتين: ظاهرة التعلم وظاهرة التعليم «بالمعادلة الآتية: المعلم يمارس التعليم والتلميذ يمارس التعلم».[٥] ويمكن التمييز أيضاً بين مفهوم التعلم ومفهوم الاكتساب اللغويين، إذ ينتج الأول عن الاحتكاك بالبيئة الأسرية بالخصوص، أما التعلم فهو مقنن يرتبط بالتلقي أي استعمال اللغة بشكل واعٍ، يقدم المتعلم من خلاله تقديم مجموعة من التفسيرات المنطقية البعيدة عن الأحكام العفوية المحددة بالحدس.

تحديات وإشكاليات التعليم في الوطن العربي

إن مشكلات التعليم في العالم العربي متعددة ومتشعبة، وتبلغ نسبة الجهل بالقراءة والكتابة في العالم العربي نحو ١٩ في المئة، بينما تتلاشى تقريباً في الدول المتقدمة، أو ما يسمى بدول العالم الأول. أيضاً تجد أن دخل المعلم يعد من الوظائف ذات الدخل المتدني المتوسط في الوطن العربي، بينما تعد من أعلى الوظائف دخلاً في كندا، حيث يبلغ راتب المعلم الشهري فيها ٥٧٣٣ دولاراً، تليها إيطاليا والهند وأمريكا بحسب مركز أبحاث التعليم العالي التابع لجامعة شيكاغو الأمريكية. يلاحظ أيضاً أن عدد المدارس ووجود المرافق والأدوات اللازمة فيها يعد محدوداً، بل يكاد يكون معدوماً في بعض المناطق الأقل حظاً من العالم العربي. هذا ويعاني التعليم الجامعي من الكثير من العيوب والمشكلات التي لا حصر لها: ابتداءً من ارتفاع تكاليفه، ومروراً بقدم مناهجه ومقرراته، وانتهاءً بعدم تلاؤم مخرجاته مع سوق العمل. وتشير أحدث الأرقام التي نشرتها المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم» ألسكو»[٦] إلى أن معدل الأمية في الدول العربية لا يزال مرتفعاً مقارنة بدول العالم النامي، إذ إن (٢١٪) من العرب أي نحو (٩٦) مليون نسمة يعانون من الأمية مقارنة بـ (١٣,٦٪) كمتوسط عالمي[٧]، وإذا عدنا إلى تقارير منظمة اليونسكو[٨] سنجد أنها كلها أكدت وتؤكد على ذلك، فيما يُحذّر تقرير ٢٠١٤، المُعَنْوَن بـ «التعليم والتعلّم: تحقيق الجودة للجميع»، من أنه إذا لم يجر استقطاب أعداد كافية من المعلمين وتدريبهم تدريباً مناسباً، فإن أزمة التعلّم ستستمر لعدة أجيال، وسيكون ضررها أشد على المحرومين. وكشف التقرير الحادي عشر العالمي[٩]«لرصد التعليم للجميع»، الذي أصدرته منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة (اليونسيكو)، عن كون التمويل الإجمالي السنوي الذي تلقاه بلد المغرب، إلى جانب أربع دول أخرى، هي الجزائر والصين وتونس وتركيا، في شكل تكاليف مرتبطة بالطلاب أو منح دراسية، خلال عامي ٢٠١٠-٢٠١١، كان مساوياً لإجمالي مبالغ المعونة المباشرة المقدمة إلى التعليم الأساسي فيما يخص جميع البلدان ذات الدخل المنخفض البالغ عددها ٣٦ بلداً. وتضمنت خلاصات التقرير[١٠] ضرورة أن تتضمن أهداف التعليم الجديدة لمرحلة ما بعد عام ٢٠١٥ « التزاماً صريحاً بتحقيق الإنصاف»، بحيث تتاح لجميع الأطفال فرص متساوية للانتفاع بالتعليم، فضلاً عن ضمان وصول أفضل المعلمين إلى الدارسين «الذين هم في أمسّ الحاجة إليهم»، كما يجب توفير الحوافز لضمان إقبال أفضل المعلمين على العمل في المناطق النائية والمحرومة، فيما دعت المنظمة الحكومات إلى الإبقاء على أفضل المعلمين لديها، من خلال دفع أجور تلبي على الأقل احتياجاتهم الأساسية، وتوفير ظروف عمل جيدة ومسار وظيفي ملائم لهم. من جهة أخرى، أشارت المنظمة إلى أن التعليم ذو النوعية السيئة يخلف إرثاً من الأمية أكثر انتشاراً، كما يلاحَظ أن أقل من ثلاثة أرباع المعلمين في المدارس الابتدائية القائمين على رأس عملهم، في ثلث البلدان التي تناولها التقرير، يتم تدريبهم وفقاً للمعايير الوطنية. وفي هذا الشأن حذرت منظمة الأمم المتحدة للطفولة «اليونيسف»[١١] في تقرير لها من أن اثني عشرة مليون طفل في الشرق الأوسط هم خارج المدرسة نتيجة الفقر والتمييز الجنسي والعنف، على الرغم من الجهود الرامية إلى زيادة نسبة التعليم. ولا يشمل الإحصاء الأطفال الذين اجبروا على ترك مدارسهم بسبب النزاع في العراق وسوريا، والذين يزيد عددهم عن ثلاثة ملايين، بحسب تقرير المنظمة الدولية. ووفق تقرير[١٢] لليونيسكو عن تحقيق أهداف «التعليم للجميع»، كانت النزاعات سبباً رئيساً في تراجع التعليم، ورصد التقرير وجود ٣٤ مليون طفل ومراهق خارج المدارس في بلدان الصراعات، وأبرزها سوريا والعراق، وهو ما يجعل هدف محو اللاأبجدية في العالم العربي بعيد المنال في عدد كبير من الدول، وقد

لا يتحقق إلا في حدود عام ٢٠٥٠ وفق بعض التقارير؛ ففي سوريا ووفق تقرير[١٣] أصدرته منظمة الطفولة التابعة للأمم المتحدة «اليونيسيف» عام ٢٠١٤، يشير إلى أن قرابة ثلاثة ملايين سوري، لا يستطيعون الذهاب إلى المدرسة داخل بلدهم أو في دول اللجوء المجاورة، في حين ظل أكثر من ١,٧ مليون طفل سوري داخل سوريا بدون مدارس عام ٢٠١٦. إذ إن مدرسة من كل ثلاثة مدارس تهدمت بسبب الحرب. وإذا أردنا إدراج أمثلة لدول تعليمها متطور، سنجد دولة «سنغافورة»[١٤] كانت دولة فقيرة، ونسبة اللاأبجدية فيها مرتفعة جداً، ولكنها في وقت قياسي أضحت أبرز الدول عالمياً من حيث القدرة التنافسية الاقتصادية؛ ومثل التعليم مفتاح هذا التقدم والازدهار، حيث تبنت الحكومات المتعاقبة منذ استقلالها عن ماليزيا سنة ١٩٦٥، سياسات ومبادرات متعددة ومبنية على بعضها البعض، كان من شأنها الارتقاء التدريجي بكافة مناحي العملية التعليمية. فتم تطوير وتحسين المناهج، رفع أجور المعلمين، بناء المدارس، مما أدى إلى ارتفاع المستوى التعليمي كماً ونوعاً، مما أسهم في انتعاش اقتصاد الدولة ونموها السريع.

أزمة اللغة العربية

إن الملاحظ في الكثير من دول العالم التي تضم أعراقاً وجنسيات مختلفة، أن جل سكانها يتكلمون لغتين أو أكثر، إما بدرجة واحدة من الكفاية أو بتفاوت في درجات الكفاية بين لغة وأخرى. فأُطلق على هذا الصنف مصطلح «مزدوجي اللغة»، وأطلق على من يتكلم أكثر من لغتين مصطلح «متعددي اللغة»، ولا يخرج العرب عامة والمغرب خاصة عن هذه الدائرة فـ «كل لغة ترتبط في وجودها وخصائصها ببيئة اجتماعية معينة، حيث تستعمل كوسيلة للتواصل بين أفرادها؛ ولذلك فإننا لا يمكن أن نعزل الظواهر المعجمية عن مقاماتها الاجتماعية ولا عن دلالاتها السوسيولوجية أيضاً، إذن فالمفردات ككل الحقائق الملموسة واقعياً، ظاهرة بكل ما للكلمة من معنى، ظاهرة ليس فقط لأنها تعكس الواقع الاجتماعي الذي هو أصلها ومنبعها، ولأنها مظهر جلي يمكن أن نرى فيه المجتمع واضحاً بخصائصه ومميزاته، بل لها أدوار حاسمة كوسيلة من وسائل التواصل والتعليم والتعلم، وأساس التقدم وازدهار العلم والمعارف، ونمو المجتمعات وبناء الحضارات والثقافات».[١٥]

وقد حظيت مسألة التعدد اللغوي باهتمام بالغ من لدن مختلف التخصصات والمجالات سواء بالمؤسسات والمعاهد الجامعية العمومية أو بمؤسسات المجتمع المدني، حتى صار الصراع محتدماً بين مناصري التعدد والانفتاح اللغويين، ومناصري أحادية اللغة المنافحين عن الهوية والثقافة الإسلاميين؛ والمنادين بالمحافظة عليهما من خلال المحافظة على اللغة العربية وحمايتها من الهجمة الشرسة التي تتعرض لها، خصوصاً، في الآونة الأخيرة. وهناك من يرى أنه صراع تم اختلاقه بين اللغة العربية واللهجات؛ لصالح الطرح المنادي باعتماد اللغة الفرنسية لغة للتدريس، بدعوى أن اللغة العربية لا تلبي حاجيات سوق الشغل ولا تتساوق مع متطلباته.

إن هذا التعدد لم يمس فضاء العمل أو التواصل الإنساني اليومي فقط، بل امتد إلى المدرسة المغربية التي صارت لها خريطة لغوية غير واضحة المعالم تتجلى علاتها في مستوى المتخرجين من مختلف أسلاكها. إلا أن هذا التعدد انعكس سلباً على النمو اللغوي للطفل.

ويشير محمد الشارخ إلى أن النخبة الثقافية غير مهتمة بمستقبل اللغة العربية؛ لأنها تتحدث لغات أجنبية، وبالتالي لا يهمها تعلم هذه اللغة وتعليمها وتطويرها.[١٦]

ويرى صلاح بوسريف: «أن المشكلة ليست في اللغة العربية كلغة، بل في السياسات اللغوية والتعليمية المتبعة من جانب البلدان العربية، التي تتسم بالارتجالية، والعشوائية، والتناقض في كثير من الحالات؛ لأنها لم تستطع أن تعالج القضية

اللغوية بالشكل المطلوب والضروري في مختلف الدول المتقدمة.»[١٧] ومما يزيد الوضع تفاقماً « هو أن الدول العربية لا تهتم بلغتها العربية ولا توليها الاهتمام الضروري والواجب، رغم كونها لغتها الأصلية والرسمية والمشتركة تاريخياً ودينياً وحضارياً، ورغم كونها لغة التواصل الاجتماعي والتكامل الاقتصادي والسياسي، ولغة التعبير الأدبي والفني، ولغة حضارة عريقة هيمنت على العالم لعقود طويلة»[١٨] من هنا «فإن كل نظرة تعتمد تحليل هذه اللغة إلى مستويات جزئية صرفية وتركيبية ودلالية مستقلة -كما يفعل البنيويون الأمريكيون- يفقد اللغة طابعها الخاص بها.»[١٩] وفيما يخص «المحتوى أو المادة فينبغي أن يراعى فيها الانسجام بين النمو العقلي للمتعلم، وكذلك الدور الاجتماعي والمهني الذي سيقوم به المتعلم في المستقبل، فالمحتوى الذي نقدمه لمن ينوي التخصص في اللغة العربية يختلف عن الذي يسلك توجهاً علمياً كالطب مثلاً أو الهندسة»[٢٠] وطبعاً لا يمكن أن ننكر أن ثمة مشكلات تشترك فيها العربية مع باقي اللغات «مثل مشكل المصطلح، ومشكل توسيع المعجم العام، ومشكل التفصيح، ومشكل الاقتراض والحوسبة، وهي مشكلات لا يمكن أن تعالج إلا بتضافر جهود كل الفاعلين والمختصين، والاستفادة من المستجدات العلمية والتقنية في مجال اللسانيات العامة».[٢١]

ويجمل العلم الكبير عبد القادر الفاسي الفهري مظاهر أزمة اللغة العربية فيما يأتي:[٢٢]

- حاجتها إلى معاجم عصرية ومتنوعة المواد والأهداف.
- حاجتها إلى كتب القواعد العصرية.
- حاجتها إلى الشكل التشكيل.
- حاجتها إلى طرائق تعليم جذابة.
- نقص المؤلفات العلمية وبخاصة المترجمة.
- نقص واضطراب المصطلحات العلمية.
- ضعف وتذبذب التنسيق بين الهيئات والمؤسسات اللغوية للاتفاق على توحيد المصطلح.
- ضعف المأسسة اللغوية.
- ضعف الانفاق على المشاريع اللغوية.
- غياب الإرادة السياسية الكافية لمعالجة الاختلالات اللغوية وكلفتها التعليمية والثقافية والاقتصادية والتنموية.
- تقصير الدولة في حماية اللغة العربية لغة رسمية.
- تقصير المجتمع المدني في حماية اللغة العربية من تغول، وهيمنة اللغات الأجنبية وبخاصة التنسيق والتعاون بين المؤسسات اللغوية.

كما أن مناهج وتدريس اللغة العربية في وطننا العربي أو في معظم أقطاره، وفي مختلف الأسلاك التعليمية، لا تسهم في تربية الناشئة التربية اللغوية المطلوبة، ولا «تجسد حيوية الإعراب وفاعليته وعفويته وصوره الطبيعية الميسرة في ما تقدم لهم من قواعد اللغة ونماذجها ونصوصها وأنشطتها»[٢٣]، ويربط فؤاد بوعلي، رئيس الائتلاف الوطني من أجل حماية اللغة العربية، أزمة اللغة العربية في مؤسساتنا التعليمية بأزمة التعريب، ويشير إلى أن الكثير من الدارسين يلاحظون الكثير من نقط الضعف في هذا الإطار:[٢٤]

- التركيز على الجوانب الصورية في تعليم النحو والصرف.
- عدم النفاذ إلى مضامين النصوص العميقة والكشف عن بناها الكلية.
- عدم الاهتمام بجانب الدلالة اللغوية والمعنى.
- إهمال الجانب الوظيفي في استعمال اللغة.
- عدم تنمية المهارات اللغوية في الحياة العلمية.

ولا يمكن بأي حال من الأحوال إغفال دور الاستعمار في محاربة اللغة العربية وإضعافها وإبعادها عن كل مناحي الحياة. «إذ كانت لغة التعليم والقضاء والسياسة والاقتصاد والتجارة والإدارة والفن والأدب وكل شؤون الحياة، بل إن كثيراً من

البلدان الأفريقية والآسيوية كانت تكتب لغاتها المحلية والقومية بالحرف العربي كتركيا وإيران.»[٢٥] في المقابل تم إعلان اللغة الفرنسية والأسبانية لغتان رسميتان في بلد مثل بلد المغرب؛ وتم تداول هاتين اللغتين في التعليم والإدارة والاقتصاد والسياسة والتجارة، في حين «تم اللغة العربية أدوارها الأساسية في المجتمع والدولة، وفي مختلف المجالات والقطاعات عدا المجال الديني وحيز ضئيل جداً من المجال التعليمي (التعليم الديني أو الشرعي)»[٢٦].

ويرجع هادي نهر أسباب أزمة اللغة العربية إلى:[٢٧]

- الثنائية اللغوية بينها وبين اللغات الأجنبية وخاصة الإنجليزية والفرنسية.
- الازدواجية اللغوية بينها وبين اللهجات المحلية.
- التعدد اللغوي غير المنظم بينها وبين لغات أخرى أجنبية.
- غياب سياسة لغوية واضحة وفاعلة، تضمن حقوق اللغات الوطنية في الوجود والتداول والاستعمال في كل المجالات والتخصصات والوظائف العليا للسان.

ونختم هذه الطروحات بتقرير التنمية الإنسانية لعام ٢٠١٣ الذي أكد على أن «أزمة اللغة العربية هي أزمة مركزية لا تقل خطورة وتعقيداً عن الأزمات الأخرى التي تواجهها المجتمعات العربية الواقفة على عتبة نقلة نوعية حادة»[٢٨].

الخاتمة

لا ندعي في هذه الورقة البحثية أننا نملك العصا السحرية لحل أزمة التعليم التي استمرت ردحاً من الزمن، وكلفت دول الوطن العربي أموال طائلة لتجويد التعليم والرفع من مردوديته، ولا نقول إن أزمة اللغة العربية هي أزمة معزولة عما يعيشه المجتمع العربي من مشكلات على المستوى الثقافي والعلمي والاقتصادي والسياسي. ولا نقول –كما يردد البعض– أن الخلل في المنطوق بل الخلل في الناطق. ومشكل التعليم هو مشكل بنيوي يستدعي تكاثف جهود كل الفاعلين من كل أقطار الوطن العربي قصد معالجة هذه الأزمة من جذورها. ولا ننسى أن دعم اللغة العربية بالمجتمعات العربية هو دعم للهويّة العربية الإسلامية. من هنا نهيب بكل الغيورين على لغة الضاد، أن يفكروا بجد في حلحلة هذا المشكل، بعيداً عن المزايدات والحسابات الضيقة، ولغة المصالح الفردية، فأزمتنا الحقيقية، نحن العرب، هي أزمة حوار ومد جسور التواصل. وبدون التعليم، الذي يمثل حجر أساس نهضة الأمم، لا يمكن لأمتنا العربية أن تنهض وتتقدم. وإسهاماً منا في تقديم بعض الحلول لهذه الأزمة، ذيلنا هذه الورقة بطائفة من التوصيات؛ التي نتمنى أن تُفَعّل ويحاول إخراجها إلى حيز التطبيق.

التوصيات

- خلق منصة علمية رقمية عربية للتواصل بين مختلف أقطار الوطن العربي.
- تبادل الخبرات في مجال التعليم والبحث العلمي وضرورة التنسيق بين مختلف الأقطار.
- ضرورة الاستفادة من الحوسبة لتسهيل تدريسية بعض مواد اللغة العربية، وفي مقدمتها، مادة النحو.
- تضمين المناهج الدراسية المهارات اللينة soft skills التي تسعف الطالب في فهم الحياة.
- تشجيع المبرمجين الشباب الذين سيهتمون بالتعليم الإلكتروني الذي صار جزءاً لا يتجزأ من التعليم العام.
- خفض تكاليف التعليم، وتحديث مناهجه ومقرراته، والعمل على مواؤمة مخرجاته مع سوق العمل.
- إعداد أطر تعليمية قادرة على بناء شخصية الطالب، شخصية تعتز بهويتها اللغوية والإسلامية.

المراجع

١. عبد الصبور شاهين، ١٩٨٠، في علم اللغة، ط٣، مؤسسة الرسالة، بيروت، ص ٣٩.

٢. أبو الفتح عثمان ابن جني، ٢٠٠٦، الخصائص، تحقيق: محمد علي النجار، دار الكتب المصريّة، القاهرة، ص ٣٣.

٣. ابن خلدون، ٢٠٠٤، مقدمة ابن خلدون، ط١، دار الفكر للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، ص ٦٢٣.

٤. المرجع نفسه، ص ٦٣١.

٥. حسان تمام، ١٩٧٧، تعليم النحو، ص١٠٢، سلسلة التكوين، نظريات التعلم، ص ٢٤ (ج ١) – المناهل، العدد الثامن.

6. يمكن الرجوع إلى موقع المنظمة على الرابط الآتي: http://www.alecso.org/nnsite/2016-02-02-13-47-43/2252-8-2019.html

٧. عقبة الأحمد، مقال بعنوان: «جيل الضياع العربي.. ١٠٠ مليون لا يقرؤون ولا يكتبون»، منشور على موقع الجزيرة: https://www.alja-zeera.net/news/reportsandinterviews/2018/10/6/%D8%AC%D9%8A%D9%84-%D8%A7%D9%84%D8%B6%D9%8A%D8%A7%D8%B9-%D8%A7%D9%84%D8%B9%D8%B1%D8%A8%D9%8A-100-%D9%85%D9%84%D9%8A%D9%88%D9%86-%D9%84%D8%A7-%D9%8A%D9%82%D8%B1%D8%A4%D9%88%D9%86-%D9%88%D9%84%D8%A7.

٨. يمكن الرجوع إلى موقع المنظمة والاطلاع على هذه التقارير: https://ar.unesco.org/

٩. التقرير الحادي عشر لليونسكو المنشور على الرابط الآتي: http://www.unesco.org/new/ar/goodwill-ambassadors/news-single-view/news/eleventh__annual__meeting__of__unescos__goodwill__ambassadors/.

١٠. التقرير الإقليمي للتعليم للجميع الخاص بالدول العربية للعام ٢٠١٤، منشور على موقع المنظمة على الرابط الآتي: http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ED/ED__new/pdf/ARAB-REGION__AR.PDF.

١١. يمكن الرجوع إلى نافذة الأبحاث والتقارير على موقع اليونيسف: https://www.unicef.org/ar/%D8%A3%D8%A8%D8%AD%D8%A7%D8%AB-%D9%88%D8%AA%D9%82%D8%A7%D8%B1%D9%8A%D8%B1 وتحديداً هذا الرابط: https://data.unicef.org/

١٢. التقرير الإقليمي للتعليم للجميع الخاص بالدول العربية للعام ٢٠١٤، منشور على موقع المنظمة على الرابط الآتي: http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ED/ED_new/pdf/ARAB-REGION_AR.PDF.i

١٣. التقرير لعام ٢٠١٤، منشور على موقع المنظمة على الرابط الآتي: http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ED/ED_new/pdf/ARAB-REGION_AR.PDF.i

١٤. يمكن الرجوع إلى مقال بعنوان: تجربة سنغافورة في «تغيير سلوك الشعب» منشور على موقع BBC على الرابط الآتي: https://www.bbc.com/arabic/vert-fut-43204892 ومقال عقبة الأحمد بعنوان: «جيل الضياع العربي.. ١٠٠ مليون لا يقرؤون ولا يكتبون»: منشور على موقع الجزيرة: https://www.aljazeera.net/news/reportsandinterviews/2018/10/6/%D8%AC%D9%8A%D9%84-%D8%A7%D9%84%D8%B6%D9%8A%D8%A7%D8%B9-%D8%A7%D9%84%D8%B9%D8%B1%D8%A8%D9%8A-100-%D9%85%D9%84%D9%8A%D9%88%D9%86-%D9%84%D8%A7-%D9%8A%D9%82%D8%B1%D8%A4%D9%88%D9%86-%D9%88%D9%84%D8%A7.

١٥. جورج ماطوري، ١٩٣٠، منهج المعجمية، ترجمة عبد العلي الودغيري، منشورات كلية الآداب، جامعة محمد الخامس د.ط، مطبعة المعارف الجديدة، ص: ٧٦.

١٦. محمد راجي الزغلول، ٢٠٠٥، دراسات في اللسانيات العربية والاجتماعية، مؤسسة حمادة للدراسات الجامعية والنشر والتوزيع، إربد، الأردن، ص ٦٠.

١٧. صلاح بوسريف، لسان بدون لسان ومشكلة الدعوة إلى تدريس العامة في المدارس المغربية، جريدة الأحداث، ٢٠١٣/١٠/٢١.

١٨. عبد المالك أعويش، مكانة التنمية في تقارير المؤسسات اللغوية، في: اللغة العربية والتنمية البشرية: الواقع والرهانات، ج ١، مركز الدراسات والبحوث الإنسانية والاجتماعية، جدة، ص٨٧.

١٩. محمد حمود،١٩٩٣، تدريس الأدب:استراتيجية القراءة والقراء، د.ط، منشورات ديداكتيكا، ص٥٧.

20. Robert Galisson, 1979, Lexicologie et enseignement des langues, Hachette, Coll. F. Paris p. 6

٢١. حافظ إسماعيلي علوي، ٢٠٠٧، مأزق اللغة العربية وإمكانية التجاوز في: عبد القادر الفاسي الفهري، حوار اللغة، منشورات زاوية، الرباط، ص ١٣٦.

٢٢. أحمد زريق، ٢٠١٠، قراءة في كتاب أزمة اللغة العربية في المغرب لبد القادر الفاسي الفهري، مجلة الفرقان، عدد ٦٥، ص ٧٤.

٢٣. أحمد محمد المعتوق،٢٠٠٥، نظرية اللغة الثالثة: دراسة في قضية اللغة العربية الوسطى، منشورات المركز الثقافي، ٢٠٠٥، ص ١٨١.

٢٤. فؤاد بوعلي، اللغة العربية في التقارير الدولية، في: لغة التدريس والنموذج التنموي، أي علاقة؟: أيام دراسية، ص ١٢٤.

٢٥. عبد العلي الودغيري، ٢٠٠٠، اللغة والدين والهوية، ط١، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، ص ٦٥.

٢٦. المرجع نفسه، ص ٨٨.

٢٧. هادي نهر، ٢٠١٠، اللغة العربية وتحديات العولمة، د.ط، دار عام الكتب الحديث، القاهرة، ص ٢٧٣.

٢٨. برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، الصندوق العربي للإنماء الاقتصادي والاجتماعي، تقرير التنمية الإنسانية ٢٠٠٣: نحو إقامة مجتمع المعرفة، (عمان: برنامج الأمم المتحدة ٢٠٠٣)، ص ١٢٢.

التربية الدامجة للأطفال في وضعية إعاقة بالمغرب خلال الألفية الثالثة

الباحثة فاطمة الزهراء منصف - المغرب

التربية الدامجة للأطفال في وضعية إعاقة بالمغرب خلال الألفية الثالثة

تقديـــم

عرف المغرب خلال الألفيّة الثالثة تقدماً ملحوظًا في مجال التشريعات الاجتماعيّة وتطبيق القوانين والمذكّرات الوزاريّة الخاصّة بالأطفال في وضعيّة إعاقة، وملاءمتها مع الاتفاقية الدوليّة لحماية الطفولة وحقوق ذوي الإعاقة. انطلاقاً من الخطاب الملكي الصادر بتاريخ ١٨-٥-٢٠٠٥، حيث عملت كلّ من وزارة التضامن والمساواة والأسرة والتنمية الاجتماعيّة ووزارة التربية والتكوين المهني على إطلاق برامج مهيكلة تشمل مشروع قانون الإطار الذي يعزّز حقوق الأشخاص في وضعيّة إعاقة، من تمكين هذه الفئة المهمّشة الولوج والمشاركة في مجموعة من المجالات والأنشطة التربويّة والثقافيّة الترفيهيّة الرياضيّة...، واعتبرت كلّ من وزارتي التضامن والأسرة والتربية والتكوين، التعليم هو تلك البوابة الرئيسة التي من شأنها إدماج الأشخاص في وضعيّة إعاقة داخل المجتمع عن طريق التكوين والتأهيل.

أسئلة الإشكاليـة

- **ما المسار الذي نهجته الدولة المغربيّة لتحسين وضعيّة الأطفال في وضعيّة إعاقة خلال الألفية الثالثة؟**
- **أيّ دور لمخطط الرؤية في تفعيل التربية الدامجة للأطفال في وضعيّة إعاقة؟**
- **ما مدى جاهزية واقع العرض المدرسي كمًّا وكيفًا وما مدى ملاءمته مع حاجيّات التلاميذ في وضعيّة إعاقة لسيرورات التعلم والاكتساب؟**
- **أيّ دور للفاعلين النشطين في إرساء فلسفة التربية الدامجة للأطفال في وضعيّة إعاقة؟**

الأهداف العامة

يهدف هذا البحث إلى معرفة:

١- واقع المناهج الدراسية الموجهّة لهذه الفئة وطبيعة تنظيم وتنسيق تدخلات الفاعلين في مجال التربية والتكوين.

٢- مدى توفير بنية استقبال تمكّن من تقديم الخدمات التربويّة الملائمة للأطفال في وضعيّة إعاقة بجميع أنواعها.

٣- سبل تأهيل الموارد البشرية اللازمة لإنجاح مشروع التربية الدامجة انطلاقًا من مخطّط الرؤية.

الإجراءات والتدابير الاحترازية الخاصة بالأشخاص في وضعيّة إعاقة خلال الألفية الثالثة

١) المرجعيّات الدوليّة لمشروع التربية الدامجة بالمغرب

- **الاتفاقية الدولية المتعلّقة بالأشخاص ذوي الإعاقة:** المصادقة على الاتفاقية الدوليّة والبروتوكول الاختياري بتاريخ١٤ أبريل٢٠٠٩، الصادر بالجريدة الرسمية بتاريخ١٢ دجنبر٢٠١١. المتعلّق باحترام وحماية حقوق الإنسان، وتفعيل التدابير والإجراءات المصادق عليها في بنود الاتفاقية.

- **الاتفاقية الدولية لحقوق الطفل المعتمدة منذ سنة١٩٨٩:** وتتضمن تمتيع الطفل المعاق عقلياً أو جسدياً بحياة كريمة، مع ضمان حصوله على تعليم وتعلّم ورعاية اجتماعيّة جيّدة، وكلّ ما من شأنه أنْ يُحقّق الاندماج الاجتماعي للطفل.

- **خطة التنمية المستدامة لعام ٢٠٣٠:** وتهدف إلى ضمان تعليم شامل مدى الحياة لجميع الأطفال دون تمييز.

٢) الخطب الملكية

- من الخطاب الملكي الصادر بتاريخ ٢٠٠٥/٥/١٨ **«كما أنّها تستهدف التأهيل، بكيفيّة متدرّجة سواء للطاقة الاستيعابيّة أو لنوعيّة مراكز الاستقبال الموجودة، أو إيجاد أخرى جديدة متخصصة، وقادرة على استيعاب ومساعدة الأشخاص في وضعية صعبة، كالمعوقين، والأطفال المتخلي عنهم، والمتشردين...»**

- مقتطف من خطاب العرش الذي وجّهه صاحب الجلالة الملك محمد السادس نصره الله إلى الأمة، طنجة٣٠-٠٧-٢٠٠٥. **«... وإدراكًا للدور الحيويّ، الذي تنهض به المدرسة في تكامل مع الأسرة، لبناء مجتمع التضامن والانصاف وتكافؤ الفرص، الذي نعمل على ترسيخ دعائمه، وكذا تأهيل أجيالنا الصاعدة، لممارسة حقوقها، وأداء واجباتها، واندماجها في عالم المعرفة والاتصال...»**

٣) القوانين التنظيميّة

- **قانون إلزامية التعليم الأساسي بتاريخ ١٩ مايو ٢٠٠٠.**

- **قانون الولوجيات رقم١٠,٠٣ بتاريخ ١٢ مايو ٢٠٠٣: ويهم تخصيص مقاعد لفائدة الأشخاص المعاقين بالمؤسّسات التعليميّة.**

- **الميثاق الوطني للتربية والتكوين ١٩٩٩-٢٠٠٢:**
  - **الدعامة ١٤ العناية بالأشخاص ذوي الحاجيّات الخاصة.**
  - **البند ١٤٢ رعاية حق الأشخاص في وضعيّة إعاقة، الذين يواجهون صعوبات جسميّة، نفسيّة، معرفيّة، وتمتّعهم بالدعم اللازم.**[١]

(١) الميثاق الوطني للتربية والتكوين،١٩٩٩-٢٠٠٢، وزارة التربية الوطنية، ص٤٩.

• **البرنامج الاستعجالي (٢٠٠٩-٢٠١٢)**

- المشروع ٧ يلتزم بتحسين الخدمات التربوية والاجتماعية والصحيّة الملائمة لتمكين الأطفال واليافعين في وضعيّة إعاقة من حقهم في التمدرس بمؤسسات التعليم بكافة مستوياته.

- إحداث ٨٠٠ قسم مدمج في أفق ٢٠١٢.[٢]

- تحسين العرض التربوي بتمدرس الأطفال في وضعيّة إعاقة.

• **الرؤية الاستراتيجية (٢٠١٥-٢٠٣٠)**

ومن أجل تمكين الأشخاص في وضعيّة صعبة من ولوج حقوقهم في مجال التربية والتعليم والتكوين والإدماج المهني، صادق مجلس النواب على المشروع بتاريخ ١٠ فبراير٢٠١٦، تأكيداً على ما تمّت المصادقة عليه بكل من المجلس الوزاري بتاريخ ١٤ أكتوبر٢٠١٤، ومجلس المستشارين بتاريخ ٢٣ يونيو ٢٠١٥.[٣]

المخطّط الوطني للنهوض بالأشخاص في وضعيّة صعبة ٢٠١٧-٢٠٢١

يهدف المخطط الوطني إلى تنزيل مجموعة القوانين والاتفاقيّات الدوليّة والوطنيّة مثال:

- المادة ١٠ من الاتفاقيّة الدوليّة لحقوق الأشخاص في وضعيّة إعاقة.

- أهداف التنمية المستدامة ٢٠١٥-٢٠٣٠، (التعليم، الصحة، المساواة، الابتكار، النمو الاقتصادي...)

- الفصل ٣٤ من دستور المملكة ٢٠١١: الخاص ببرنامج ولوج الأشخاص إلى كافة الحرّيّات. ينصّ هذا الفصل على إعادة تأهيل الأشخاص الذين يعانون من إعاقة جسديّة، حسيّة حركيّة، أو عقليّة، وإدماجهم في الحياة الاجتماعية والمدنية، وتيسير تمتّعهم بالحقوق والحريات المعترف بها للجميع.

• مشروع القانون الإطار رقم ١٣-٩٧ لتقييم الإعاقة: الغرض منه ترشيد العرض الاجتماعي للخدمات الخاصة بذوي الاحتياجات الخاصّة، كإصدار بطاقة تتيح الاستفادة من الخدمات والحقوق المنصوص عليها قانونيّاً.

٤) المذكرات الوزارية

✧ **١٢ أكتوبر ٢٠٠٤:** إجراءات الدخول المدرسي الخاصة بالأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.

✧ انطلاقاً من اتفاقيّة إطار للشراكة بين وزارة التربية الوطنيّة والشباب وكتابة الدولة المكلّفة بالأسرة والتضامن والعمل الاجتماعي الموقّعة بتاريخ **٣٠ مارس ٢٠٠٤**. تسجيل الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بإحداث لجنة مختصّة تعمل على تأهيل الفضاء المدرسي عن طريق اختيار القاعة المحتضنة للأقسام المدمجة من طرف اللجنة، واختيار الأطر التربويّة للتدريس بالأقسام المدمجة.

✧ **١٩ ماي٢٠١٠:** في شأن اتفاقيات الشراكة مع الجمعيات النشيطة في مجال العناية بالأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة، وذلك من أجل تسهيل إدماج الأطفال في الحياة المدرسية من ذوي الاحتياجات الخاصة. عن طريق إنجاز برنامج للإدماج المدرسي لفائدة الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بمؤسسّات التربية والتعليم العمومي.

✧ **٣٠ أبريل٢٠١٣:** وزارة التربية الوطنيّة: بخصوص الإجراءات التنظيميّة لتكييف المراقبة المستمرة والامتحانات الإشهادية لفائدة ذوي الإعاقة والتلاميذ الذين يعانون من صعوبات في الكتابة والنطق.

---

(٢) لبرنامج الاستعجالي ٢٠٠٩-٢٠١٢، وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، التقرير الملخص للبرنامج ٢٠٠٨-٢٠٠٩، ص ١٦.

(٣) المجلس الأعلى للتربية والتكوين، الرؤية الاستراتيجية، ٢٠١٥-٢٠٣٠، من أجل مدرسة الإنصاف والجودة والارتقاء ص ١٦.

✧ **٠٣ أبريل ٢٠١٤:** وزارة التربية الوطنية: حول تمدرس الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة عن طريق تخصيص وتأهيل الحجرات الدراسيّة وتوفير الولوجيات والوسائل الديداكتيكية والموارد البشرية والمادية اللازمة، إلى جانب دعم قدرات الأطر التربويّة والإداريّة في إطار برامج تكوينيّة مشتركة، مع اعتماد مقاربة تشاركيّة تشاوريّة مع الجمعيّات المعنيّة لدعم الخبرة التقنيّة والفنيّة في مجال النهوض بهذه الفئة.

✧ **٠٦ دجنبر ٢٠١٩:** في شأن اتفاقيّة الشراكة مع جمعيّات المجتمع المدني في مجال «**تنزيل البرنامج الوطني للتربية الدامجة لفائدة التلميذات والتلاميذ في وضعيّة إعاقة**». من أجل تعزيز الجهود الهادفة إلى تحقيق المساواة في ولوج المدرسة ودعم التمدرس في صفوف التلميذات والتلاميذ في وضعيّة إعاقة من خلال إرساء تدابير وإجراءات مؤسّساتية وبيداغوجية انطلاقاً من موسم ٢٠١٩-٢٠٢٠.

التربية الدامجة للأطفال مرحلة ما قبل المدرسة مرتكزاتها ومبادئها

١- إشكاليّة المصطلح

✸ **مفهوم التربية الدامجة:** هي تربية مبنيّة على حق الجميع في تربية ذات جودة تستجيب لحاجيات التعلم الأساسيّة، وتثري وجود المتعلمين، ولأنّها تتمحور بالخصوص حول الفئات الهشّة، فهي تحاول أنْ تطوِّر بالكامل إمكانات كلّ فرد. ولذلك يكون الهدف النهائي للتربية الدامجة ذات جودة هو إنهاء جميع أشكال التمييز وتعزيز التماسك الاجتماعي.»[٤] وفي تعريف آخر هي ناظم تربوي يأخذ بعين الاعتبار في مجال التعليم والتعلّم الاحتياجات الخاصّة لكل الأطفال واليافعين الموجودين في وضعيّة تهميش وهشاشة، بمن فيهم الأطفال في وضعيّة إعاقة، إنّها تستهدف إزاحة التهميش عن الجميع وتحسين شروط التربية للجميع».[٥]

تتميز التربية الدامجة بكونها تؤكد على ضرورة تعليم وتعلّم جميع الأطفال، مع اعترافها بوجود الاختلافات بين الأطفال مع ضمان حقوقهم، وذلك باستنادها على مرتكزات فلسفيّة تقوم على مبدأ الحق في جودة التعلم والإنصاف، وتكييف التعليم مع حاجيّات المتعلّم إلى جانب الوساطة الاجتماعيّة والتي تُعَدُّ أساس نجاح الدمج التربوي للأطفال في وضعيّة إعاقة.

✸ **مفهوم الإعاقة:** الإعاقة حسب التصنيف الدولي ١٩٨١ هي مرض أو اضطراب يؤدي إلى قصور في بعض الأعضاء أو وظائفها ينتج عنه عجز في الأنشطة المتعلقة بهذه الأعضاء، ويؤدي إلى نقص في أدوار الفرد تجاه الذات والمجتمع. وحسب التصنيف الدولي للوظائف: «الإعاقة ناتجة عن مشاكل صحية مرض أو اضطراب، تؤثر على بنية الجسم ووظائفه. إذ يعتبر الأطفال في وضعية إعاقة من ضمن فئات الأطفال الأكثر تهميشاً وإقصاءً، بالنظر إلى أنّهم غالباً ما يتمّ الإجهاز على حقّهم في تربية ذات جودة»[٦] وتشير إلى ذلك معظم الأرقام الخاصة بتعليم الأطفال في وضعيّة صعبة بأنّ التعليم لا زال محدوداً وغير مؤهّل لتقديم خدمات تعليميّة لهذه الفئة، حيث نجد ما يناهز ٦٦,١ بالمائة من الأطفال دون تعليم، سواء داخل المجال الحضري أو القروي.

(٤) التربية الدامجة للأطفال في وضعية إعاقة دليل المدرسين، مديرية المناهج، وزارة التربية الوطنية ٢٠١٩، ص١٤.

(٥) التربية الدامجة للأطفال في وضعية إعاقة دليل المدرسين، مديرية المناهج، وزارة التربية الوطنية٢٠١٩، ص ١٤.

(6) OMS et la Banque mondiale.in rapport mon dial sur le handicap. Unesco paris2011.p4.

كما أنّ الدراسات والتقارير الخاصة بهذه الفئة أصدرت أرقاما مقلقة بخصوص وضعيّة الأطفال الذين لم يتمكنوا من اجتياز سلك التعليم الابتدائي بحوالي ١٥ بالمائة، وأيضاً في سلك التعليم الثانوي حوالي ٩,٥بالمائة، في حين أنّ نسبة الالتحاق بالتعليم الجامعي لا تتجاوز ١٪، فهي أرقام وإحصائيات جد مقلقة بخصوص وضعية هذه الفئة التي تشكل ما يزيد عن مليوني وألفي شخص، فما بالك بالأطفال المتراوحة أعمارهم مابين ٤-٦ ما يسمى مرحلة ما قبل المدرسة.

٢- المرتكزات والمبادئ الخاصة بالتربية الدامجة

- مرتكزات التربية الدامجة[٧]

تعتمد مرتكزات التربية الدامجة على جميع ما يحيط بعالم الطفل في وضعيّة إعاقة انطلاقًا من عامل التنشئة، مروراً بالنهج التربوي وفق المحيط الذي ينتمي إليه، وذلك من خلال خلق هيئة الإنصاف والمساواة والعيش المشترك داخل الأقسام والمؤسّسات، إذ وجب الاعتماد على ماهو سوسيو بنائي في خلق التفاعلات الإيجابية أثناء عمليّة التعلّم عند الطفل في وضعيّة إعاقة، وكذا خلق تربية على المواطنة داخل الفصول الدراسيّة والاحتكاك بالأطفال العاديين مروراً بحقوقه وواجباته القانونيّة كما نصّ عليها دستور المملكة المغربيّة ٢٠١١، إلى جانب الحق في التعليم وفق ما هو مقرر علميّاً وبيداغوجيّاً حسب نوع الإعاقة، وما يؤكّده الإطار المنهاجي للتعليم الأولي الصادر عن وزارة التربية الوطنيّة بتاريخ يوليو ٢٠١٨ من ملاءمة الإطار المنهاجي لخصوصيات الأطفال في وضعيّة إعاقة عن طريق:

(٧) التربية الدامجة لفائدة الأطفال في وضعيّة إعاقة - دليل الأسر والجمعيّات، مديرية المناهج، وزارة التربية الوطنيّة والتكوين المهني والبحث العلمي، ٢٠١٩، ص١٤.

التكييف والملاءمة للكفايات التربويّة عن طريق دراسة الملف الطبّي مع تشخيص أوّلي للحاجيّات التربويّة، وانتقاء المشاريع الموضوعاتيّة، ثمّ تحديد المشروع الشخصي الخاص بالطفل من خلال تحديد التعلّمات الأساس وتحديد التعلّمات الدّاعمة وبناء المشروع الشخصي، مقاربة التدبير التربوي عن طريق البحث عن مداخل القوة والتركيز على الحاجيات الأساسية مع الاهتمام بكامل الشخصية [٨] بناء على تم التنصيص عليه وفق دليل الأسر والجمعيات وما صدر في الإطار المنهاجي للتعليم الأوّلي من حق في التربية والإدماج للطفل في وضعيّة إعاقة، نلاحظ أنّ الدولة تحاول خلق نوع من المساواة والإنصاف لهؤلاء الأطفال الذين طالهم التهميش والإجهاز على حقهم في التربية والتعليم لسنوات طوال.

- مبادئ التربية الدامجة[٩]

المبادئ الصادرة في دليل الأسر والجمعيّات تؤكّد وتقرّ على وجوب تحقيق تعليم ذي جودة مراعياً لظروف الأطفال في وضعيّة إعاقة، الشخصيّة منها والاجتماعيّة والاقتصاديّة وليس فقط الحق في التعلّم، هذا إلى جانب التركيز على فعل التمييز الإيجابي للوصول إلى المساواة في الحقوق والواجبات بين جميع الأطفال خاصة المتراوحة أعمارهم ما بين ٤-٦ سنوات، مع مراعاة الجانب المنهجي والبيداغوجي للمناهج الدراسيّة المقرّرة لهذه الفئة الهشّة والضعيفة حسب وضعيّاتها المختلفة، وهذا كلّه لا يستغني طبعاً عن دور الوساطة الاجتماعية في تطوير تعلّمات الطفل في وضعيّة إعاقة، وتكوين شخصيّته من أجل الدفع به للدمج داخل المؤسّسات التربويّة والتعليميّة.

- الآليّات التكميليّة للتربية الدامجة

المؤسّسات التعليميّة العاديّة: وهي الفاعل الرسمي للتربية الدامجة، باستيعابها جميع الأطفال في وضعيّة إعاقة.

أقسام الإدماج: هي أقسام منفصلة تقع في المدارس العاديّة، يتمّ تدريس الأطفال بالحد الأقصى من التواصل مع باقي الأطفال العاديين.

المؤسّسات المتخصّصة: هي بنية تستوعب حصريّا الأطفال في وضعيّة إعاقة بنوع معين من أنواع الإعاقة.[١٠]

التربية الدامجة للأطفال داخل المؤسّسات المذكورة تتطلّب استجابتها لحاجات الطفل في وضعيّة إعاقة، مراعاة

(٨) الإطار المنهاجي للتعليم الأوّلي، مديرية المناهج، وزارة التربية والتعليم والتكوين المهني والبحث العلمي، يوليو، ٢٠١٨، ص ٣٩.
(٩) التربية الدامجة لفائدة الأطفال في وضعيّة إعاقة - دليل الأسر والجمعيات، ص ١٥-١٦.
(١٠) تقرير التربية الدامجة للمجلس الأعلى للتربية والتكوين، ط ٢٠١٩، ص٨-٩.

لجميع الصعوبات والعراقيل المحيطة به اجتماعيّاً واقتصاديّاً وغيرها من الحواجز التي تعترض عمليّة التربية والتعليم لهؤلاء الأطفال خاصّة المتراوحة أعمارهم ما بين ٤ إلى ٦سنوات، وذلك حسب ما جاء في المنهاج الخاص بالتعليم الأوّلي من «تكييف الأنشطة المبرمجة وطرائق الاشتغال المعتمدة لملاءمة الحاجات التربويّة والنفسيّة الخاصّة بالأطفال في وضعيّة إعاقة، مع الانفتاح على الخدمات الطبّيّة وشبه الطبّيّة التي يتوقّف عليها العمل في هذا المجال، وذلك في إطار مشروع متكامل خاص بكل طفل(ة) في وضعيّة إعاقة»[١١] انطلاقاً من هذه الآليات التكميليّة التي تربط المؤسسات بتطبيق التربية الدامجة، وجب معرفة واقع هذا النظام التربوي الدامج.

واقع نظام التربية الدامجة للأطفال في وضعيّة إعاقة خلال الألفيّة الثالثة من سنة ٢٠١٢-٢٠١٩

للفاعل الجمعوي دور مهم في إرساء فلسفة التربية الدامجة.

تلعب الجمعيّات أدواراً متعدّدة بالنسبة لمشاريع التربية الدامجة على مستوى المؤّسسة، والتي يمكن تحديدها كما يلي:

المشروع البيداغوجي الفردي

مشروع الفصل للدمج

مشروع المؤسّسة للدمج

المشروع الأسري للدمج[١٢]

١) إحصائيّات أكتوبر ٢٠١٢على الصعيد الوطني[١٣]

عدد المؤسّسات	عدد الجمعيات	عدد الأقسام	عدد التلاميذ	عدد الإناث	عدد الذكور
٣٨٣	١٥٩	٥٥٥	٥٩٩٨	٢٢٢٦	٣٧٧٢

هذه المعطيات الإحصائية توضّح بجلاء الحالة التي تعيشها هذه الفئة على الصعيد الوطني وما يؤكّد على التقصير في حقّ هؤلاء الأطفال في زمن الألفيّة الثالثة.

٢) معطيات إحصائيّة خاصّة بأقسام الإدماج المدرسي للأطفال في وضعية الإعاقة٢٠١٢-٢٠١٣ حسب نوع الإعاقة[١٤]

عدد الأقسام	عدد المتعلمين	إعاقة ذهنيّة	إعاقة سمعيّة	إعاقة حركيّة	نسبة الإناث
٥٥٠ قسم	٦٠٠٠ طفل	٤٦٢٦ طفل	١٠٥٩ طفل	يتجاوز الآلاف	٣٧٪

ورغم التقدم الملحوظ بخصوص الإحصائيّات الخاصّة بزيادة عدد الأقسام والأطفال المستفيدين بمختلف أنواع إعاقتهم إلاّ أنّ الوضع يبقى في حدوده الضيّقة التي لا تتناسب مع وضعيّتهم داخل المجتمع، ومع حقّهم في

(١١) الإطار المنهاجي للتعليم الأوّلي، الوزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والبحث العلمي، مديرية المناهج، طبعة يوليو٢٠١٨، ص ١٩.
(١٢) التربية الدامجة لفائدة الأطفال في وضعيّة إعاقة، دليل الأسر والجمعيّات، مديريّة المناهج ٢٠١٩، ص ٦٢.
(١٣) موقع الأطفال ذوي الإعاقة في المنظومة التربويّة -المملكة المغربيّة، وزارة التربية الوطنيّة- المديرية المساعدة في الحياة المدرسية- ملحقة للإعاشة.٢٠١٦، ص١٠٢.
(١٤) موقع الأطفال ذوي الإعاقة في المنظومة التربوية، ص٢٣.

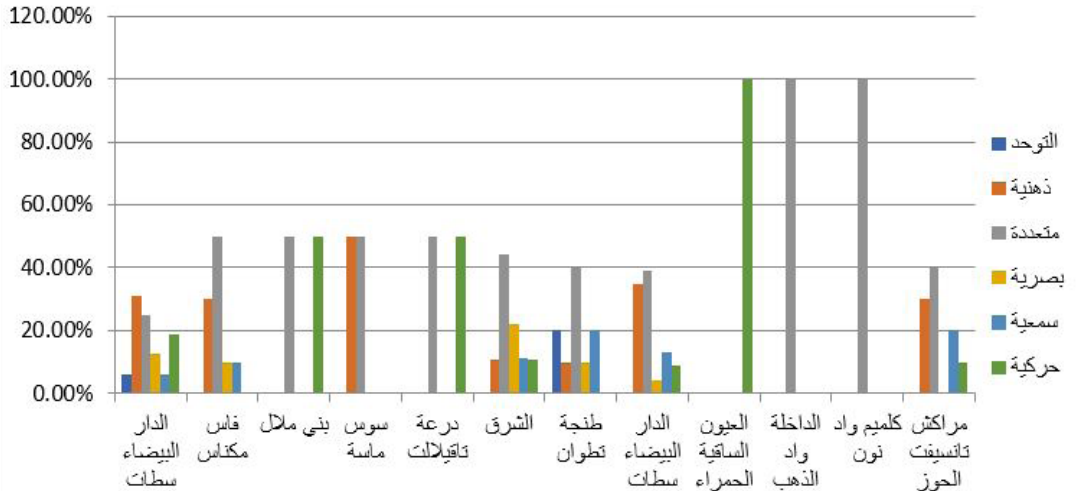
التعلّم والمساواة وتكافؤ الفرص بين جميع الأطفال المغاربة. خاصة والإحصاء يشمل الأطفال في سن التمدرس دون مراعاة الأطفال الذين تتراوح أعمارهم ما بين ٤إلى ٦ سنوات. حيث نصّت الوزارة على وضع برامج خاصّة ملائمة لنوعيّة كلّ صنف من أصناف الإعاقة، تبعاً لذلك يقتضي الأمر، مراعاة عدد من المبادئ التربوية في طليعتها، البحث عن نقاط القوة عند الطفل للانطلاق منها كمدخل يضمن بشد اهتمام الطفل(ة).

كما يوجه التركيز إلى الجوانب التي يشكو الطفل من نقص فيها بسبب إعاقته، على سبيل المثال لا الحصر:

الطفل التوحدي يكون بحاجة إلى تعلّم التعبير والتواصل وقواعد العيش المشترك، والطفل في وضعيّة إعاقة ذهنيّة في حاجة أكبر إلى استكشاف ذاته ومحيطه إلى جانب تطوير ذهنه، كما وجب الانفتاح على الجوانب الأخرى في شخصية الطفل في وضعيّة إعاقة. لأنّ هدف التربية ما قبل المدرسة هو تنمية شخصيّة الطفل خلال هذه المرحلة العمريّة بمختلف جوانبها، وإثرائها بالأدوات والآليّات الفكريّة والمهاريّة التي تجعلها مهيأة للتعلّمات المدرسيّة فيما بعد.

٣) معطيات إحصائيّة خاصّة بمؤسسات الإدماج للأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة

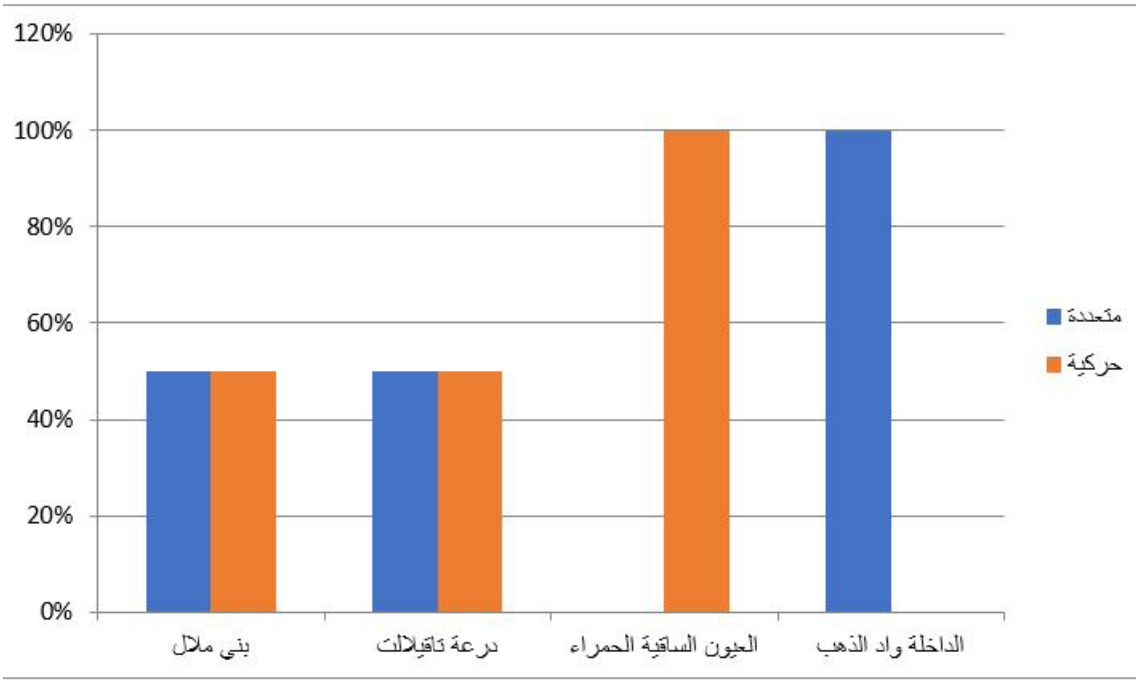
نسب الإعاقات المتنوعة على الصعيد الوطني بمختلف الجهات والتي تشمل الأطفال ابتداء من الولادة



بناءً على المعطيات الواردة في دليل المراكز الخاصّة باستقبال الأشخاص في وضعيّة إعاقة المصرح به من طرف وزارة الأسرة والتضامن الاجتماعي لسنة ٢٠١٥ تمّ فرز الجمعيّات المهتمّة بالأطفال الذين هم في مرحلة ما قبل المدرسة من بين ما يفوق ١٧٠ جمعية، سواء المرخّصة منها في إطار القانون ٠٥-١٤ أو غير المرخّصة، وجدنا أنّ هذه المراكز تشمل عدداً من الجمعيات المختصّة في نوع معين من الإعاقات حسب كل جهة، إذ تقوم هذه المؤسّسات بخدمات متنوّعة، منها هو مرتبط بالتربية والتعليم وخدمات التكوين المهني، والخدمات الاجتماعيّة كاستقبال الأسر وتوجيههم وتقديم المساعدات العينيّة، هذا إلى جانب تقديم خدمات النقل والتغذية، ويشمل أيضاً القيام بالأنشطة التحسيسيّة والترفيهيّة وما له علاقة بالخدمات شبه الطبيّة كالترويض الحركي وتقويم النطق، والترويض النفسي الحركي. إذ ليس هناك جمعيات خاصّة بالتعليم الأوّلي فقط وتهتمّ بالأطفال في وضعيّات مختلفة للإعاقة على صعيد كلّ جهة.

٤) الجمعيّات المهتمّة بنوع محدّد من الإعاقة

نسب الإعاقات التي تتصف بها بشكل موحد أربع جهات من المملكة

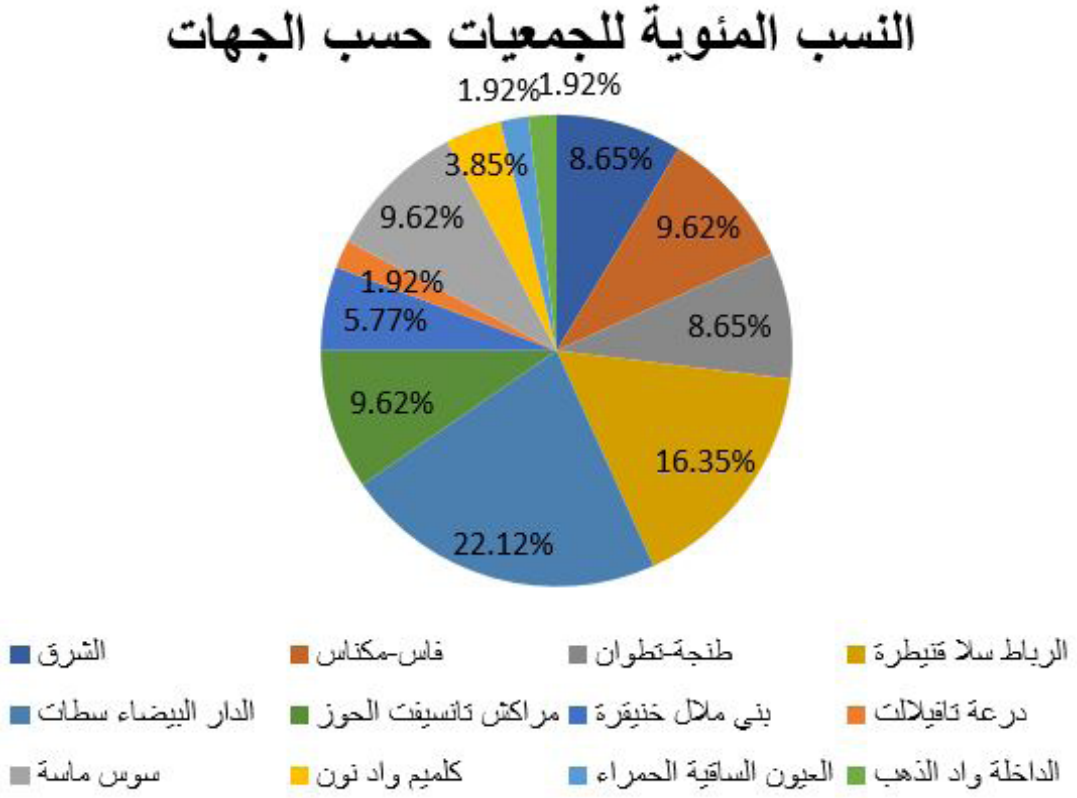


هذا البيان يبرز لنا اهتمام بعض الجمعيّات داخل جهات محدّدة من المملكة بنوع معيّن من الإعاقة.

الجمعيات المهتمّة بالإعاقة الحركيّة: تتمركز الإعاقة الحركيّة بكل من جهة العيون وجهة درعة تافيلالت، وجهة خنيفرة بني ملال وجهة الداخلة واد الذهب، بنسب تتراوح ما بين ٥٠ بالمائة إلى نسبة مائة بالمائة بالجهات الثلاث، وهذا راجع لاعتبارات وخلفيات: منها ما هو صحي، وما هو اجتماعي، ولا نغفل العامل السياسي في حقبة معيّنة.

الجمعيّات المهتمّة بالإعاقة المتعدّدة: تأكّد لنا بأنّ هذه الجمعيّات لها تخصّصات متعدّدة وشاملة، لكن يبقى مشكل الجودة في الخدمات التي تقدّمها هذه الفئة رهين بمدى مواكبة وتتبّع هذه المؤسّسات من طرف الجهات المختصّة، هذا إلى جانب عمليّة التقييم.

٥) معطيات خاصّة بتمركز الجمعيّات المهتمّة بإدماج الأطفال ما قبل المدرسة في التربية والتعليم على الصعيد الوطني



من خلال المعطيات الواردة في دليل المراكز، الخاصّة باستقبال الأشخاص في وضعيّة إعاقة استخلصنا نسباً متفاوتة في تمركز الجمعيّات المهتمّة بالأطفال ابتداءً من ٤ سنوات على الصعيد الوطني، إذ تشكل جهتي الدار البيضاء وجهة الرباط سلا القنيطرة أعلى معدل لوجود المؤسّسات الخاصّة بذوي الإعاقة، تليها كل من جهتي فاس مكناس وسوس ماسة ومراكش تانسيفت الحوز وجهة طنجة تطوان، في حين نجد باقي جهات المملكة شبه فارغة من المراكز المخصّصة لهذه الفئة المهمّشة والهشّة في الوقت نفسه، وهو ما يؤكّد الإقصاء والتهميش الذي يطال بعض الجهات على صعيد التوزيع العادل والمشروع للمؤسّسات الاجتماعيّة والاقتصاديّة والتنمويّة. وما يبرز بجلاء واضح أنّ حقوق الطفل في وضعيّة إعاقة لازالت مهمّشة، ولم تخضع للإنصاف والمساواة، وما يحيلنا على طرح مجموع العوائق التي تحُدّ من إدماج هؤلاء الأطفال داخل المجتمع بكل هياكله ومؤسّساته سواء التربويّة والتعليميّة منها أو الاجتماعيّة.

٦) عوائق ولوج الأطفال في وضعيّة صعبة للتربية الدامجة على الصعيد الوطني

- **على مستوى المستفيدين**

- الفقر الاقتصادي

- الخوف والعار

- عدم اقتناع الآباء بجدوى إرسال أبنائهم إلى المدرسة.

- **على مستوى الخدمات**

- برامج صعبة الولوج وغير ملائمة لجميع الفئات.

- تكوين غير كافٍ للمدرسين المتخصّصين في المجال (برامج تربويّة، طرق وأنواع التدريس، غياب التتبّع والدعم).

- غياب البنيات التحتيّة الملائمة، والتجهيزات الضروريّة لدعم الطفال ذوي الاحتياجات الخاصّة.

- **على مستوى أصحاب القرار**

- غياب السياسات التربويّة الدمجيّة على المستوى الوطني والمحلي بسبب عدم تطبيق المادة ٢٤ من الاتفاقية الدوليّة لحقوق الأشخاص في وضعيّة صعبة.

- الغياب الواضح للمعطيات الخاصّة بعدد الأطفال غير المتمدرسين من الإناث والذكور.[١٥]

نتائج وتوصيات

يشكل النقص الحاصل في عدد المعطيات الإحصائية المتوافرة بخصوص الأطفال ما قبل المدرسة في وضعيّة إعاقة مشكل إجرائي معرفي يحدّ ويقلّص من قدرتنا على تتبّع ومواكبة البرامج التي تمّ تفعيلها أو تلك التي هي في قيد الإنجاز، هذا إلى جانب عدم قدرتنا على تحليل وضعيّة هذه الفئة، خصوصاً وأنّ المعطيات المقدّمة من طرف وزارتي الأسرة والتضامن ووزارة التربية الوطنية غير كافٍ، وذلك راجع لعدم اهتمام الشأن التربوي التعليمي بشكل موضوعي وجدي بهذه الفئة المهمّشة.

أمّا بخصوص دور الفاعل المدني في تفعيل التربية الدامجة وجدنا مجموعة من الصعوبات والإشكالات التي حالت دون تعميق الدراسة في هذا المجال، وذلك راجع إلى:

- عدم وجود دراسات وأبحاث علميّة متخصّصة في هذا الميدان، إلى جانب قلة المعطيات والاحصائيّات المرتبطة بهذه المؤسّسات المتخصّصة في مجال ذوي الاحتياجات الخاصّة، مع قلّة المتخصّصين في هذا المجال، ومن يحمل المسؤولية بجديّة في طرح ومواكبة الموضوع، إلى جانب قلّة الوظائف الممنوحة لهذا القطاع، إلى جانب مستوى العاملين بالقطاع المؤسّسي ووضعيّتهم المهنيّة.

---

(١٥) الحالة الراهنة لتمدرس الأطفال في وضعيّة إعاقة بجهة سوس ماسة درعة، المملكة المغربية وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني، فبراير ٢٠١٤، طبعة Handicap international، ١٤-١٥.

- من بين الإشكالات أيضاً عدم تفعيل آليات التدبير والحكامة الجيدة، رغم الارتباط بالاتفاقيّات الدوليّة والمذكّرات الوزاريّة، والالتزام بتنفيذها لكن تبقى حبراً على ورق.
- نوعيّة الخدمات المقدّمة، ومستوى الجودة المقدّمة على صعيد المؤسّسات المدنيّة.
- سوء توزيع المؤسّسات المدنيّة على المساحة الجغرافية سواء على الصعيد الوطني أو الجهوي.
- عدم التوافر على دليل مضبوط ونهائي بعدد الجمعيات، سواء المرخّصة منها بإطار القانون ٠٥-١٤ أو غير المرخصّ لها الخاصّة بالأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة.
- ضرورة تحديد الإجراءات الواجب اتخاذها على المدى القريب والمتوسّط والبعيد، للرفع من قيمة الخدمات التربويّة التي تقدّمها هذه المؤسّسات المدنيّة لفئة الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة على وجه التحديد.
- مع وجوب خلق وإحداث مؤسّسات تربويّة تعليميّة تستقطب فئة الأطفال المتراوحة أعمارهم ما بين ٤-٦سنوات في وضعيّة إعاقة بجميع أنواعها على صعيد كلّ جهة من جهات المملكة، تراعي خصوصيّات كلّ نوع، وتوفّر جميع الحاجيّات الضروريّة لعمليّة التربية والتكوين لهذه الفئة بالتحديد.

التخطيط الاستراتيجي لبناء الكفايات النهائية في درس التاريخ من المرحلة الابتدائية إلى المرحلة الثانوية التأهيلية

بناء الكفاية النهائية في مادة التاريخ: «التمكن من وضع مجموعة محددة من المصادر في سياقها التاريخي و تحليلها و انتقادها من خلال تساؤل معين.» أنموذجاً

د. محمد أبجي - المملكة المغربية

أستاذ باحث في ديداكتيك التاريخ وعلوم التربية

المدرسة العليا للأساتذة، الدار البيضاء، جامعة الحسن الثاني

الملخص

يتلخص موضوع هذه المقالة في كونها تحاول معالجة إشكالية التخطيط الاستراتيجي أو البعيد المدى في بناء الكفايات ،بهدف تمكين المتعلم من بلوغ الكفايات النهائية المسطرة في المنهاج. ذلك أنه رغم تبني المنهاج المغربي منذ ٢٠٠٢ لمدخل الكفايات في عملية التدريس، نجد ان الممارسات البيداغوجية للمدرسيين على مستوى التخطيط البيداغوجي لازال يغلب عليها التخطيط وفق مدخل المحتويات أي الاهداف القصيرة المدى (مدخل الأهداف) ،و إن كان هذا المدخل الأخير لا يمكن الغاءه بالمرة فإنه ينبغي أن يتم في سياق التخطيط لبناء الكفايات ومن داخله، جزء لا يتجزأ من التخطيط البعيد المدى أو التخطيط الاستراتيجي.

هذه المقالة كذلك تقدم مقترحات عملية لتجاوز النظرة التجزيئية لبناء الكفايات المسطرة في منهاج التاريخ بالمدرسة المغربية، من خلال مثال لإحدى الكفايات النهائية لمادة التاريخ، بتحديد الخطوات الأساسية لكيفية بنائها من المرحلة الابتدائية إلى نهاية السنة النهائية من التعليم الثانوي التأهيلي .و هذه الكفاية المثال هي: «التمكن من وضع مجموعة محددة من المصادر في سياقها التاريخي وتحليلها وانتقادها من خلال تساؤل معين.»

المفاهيم الرئيسة: درس التاريخ- الكفايات – التخطيط التربوي – التخطيط الديداكتيكي – المنهاج.

Strategic planning for building the final competencies from the primary to the high school stage (secondary qualification)

Building Final Competence in History: "to the ability to place a specific set of sources in their historical context, analyzing, and criticizing them through a certain question."

Dr. Mohamed Abaji, Research Professor at Didactic History and Science of Education. Higher School of Masters - Casablanca. University of Hassan the Second, Morocco

Summary

The subject of this article/intervention is trying to address the problem of strategic or long-term planning in construction of competencies, in order to enable the learner to reach the final competencies underlined in the curriculum.

Although, the Moroccan curriculum has been adopted since 2002, to incorporate competencies into the teaching process, pedagogical practices of teachers at the pedagogical planning are still dominated by the content (information) and short time objectives, Knowing that this later entry cannot be canceled at all, but it should be done in the context of the competencies planning and the paradigm of long term and strategic objectives .

This article also provides practical proposals to move beyond the fractional view of building required competencies in the Moroccan history curriculum, through an example of final competence of educational history, identifying it principals should be followed on the process of history competences construction, from the primary to the final year of secondary qualification.

The taken example for exploring the principles announced above is: "**the ability to set a specific sources in their historical context, analyzing, and criticizing them through a particular question**."

Key Concepts: Competencies - Final Competencies- pedagogic Planning - Strategic Planning - Curriculum

مقدمة

انخرط المغرب في بداية القرن الحالي في اصلاح نظامه التربوي، وتم الانتقال من اختيار «البرامج» إلى اختيار «المناهج» كخطط عمل بيداغوجية متكاملة تحكمها المرجعيات والمبادئ التالية:

- مدخل الكفايات والتربية على القيم.
- الكفايات نتاج مسار تكويني تتمفصل في اطارها معارف ومهارات فكرية ومنهجية واتجاهات.
- مبدأ التدرج في بناء واكتساب الكفايات، مع اعتبار الطابع التصاعدي والتراكمي للتدرج (استئناس -اكتساب - ترسيخ).[1]

لكن الذي يبدو أن هذه المبادئ السالفة الذكر، لاتحظى بالأهمية والمكانة اللازمة في الممارسات الديداكتيكية على مستوى التخطيط لمدرسي التاريخ خاصة في ما يتعلق بالكفايات النهائية، حيث يكتفي مدرسو التاريخ في غالب الاحيان في اعتماد ما يرد في الكتاب المدرسي ودليل الأستاذ (الكفايات، الأهداف، الأنشطة..) في تخطيطاتهم دون تكليف أنفسهم عناء البحث عن الروابط بين هذه العناصر ولا السعي في تحقيق المبادئ السالفة الذكر التي يسعى اليها المنهاج، وحتى في أحسن الأحوال فإنهم يعتمدون على التوجيهات الواردة في المنهاج الذي تتحدث عن تخطيط الدرس والأنشطة دون الحديث عن تخطيط بناء الكفايات، رغم كون هذا المنهاج اعتمد مدخل الكفايات ويسعى تجاوز منطق التجزيء الذي كان سائداً في بيداغوجيا الأهداف.

- ما هو منظور المنهاج لمفهوم التخطيط الديداكتيكي في مادة التاريخ؟
- كيف يمكن التخطيط لبناء الكفايات والكفايات النهائية في مادة التاريخ وفق منظور التخطيط الاستراتيجي (التخطيط العابر للأسلاك) وما الغاية من ذلك؟

١ - تحديدات مفاهيمية

التخطيط التربوي: يعرفه سوالي Souali بالتدابير التي تتخذها السلطات العمومية من أجل الحسم في قراراتها ... وتبني الافتراضات والخيارات التي تشكل القيم الكبرى للسياسية التربوية التبعة والغايات والأهداف المنشودة.

ويهدف حسب le thanh khoi الى عقلنة عمليات التنمية المتعلقة بالتعليم، وذلك بالعمل على التقليل من مخاطر التبذير للموارد، وحسب أحمد أوزي فانه يقوم بتصور التطور الذي يلبي بشكل افضل حاجيات المجتمع في كليته، وحاجات كل مواطن بشكل خاص.[2]

ويعتبر التخطيط للتعلمات عنصراً مهما من عناصر التخطيط التربوي المرتبط بشكل مباشر بالعمل الديداكتيكي للمدرس،فما المقصود بالتخطيط الديداكتيكي او تخطيط التعلمات او تخطيط التدريس؟

التخطيط الديداكتيكي (تخطيط التعلمات):
ويمكن ايضا ان نسميه تخطيط التدريس، يعرفه Renald legendre حسب ما اورده التيباري النباري ب:» استراتيجية عامة للتدريس،يعدها المدرس طبقا لبرنامج وحسب وضعية معينة ... تقدم خطة الدرس مقتضيات الانجاز والتكيفات الضرورية لما تستلزمه خصائص الأفراد وكذلك الوسائل المتوفرة والشروط الخاصة للتعليم والتعلم».[3]

ويمكن التمييز ين عدة مستويات من التخطيط الديداكتيكي حسب موضوع التخطيط (الكفايات،الاهداف،الانشطة ....) وحسب الزمن؛ ويشمل التخطيط البعيد المدى (التخطيط الدوري، التخطيط السنوي، التخطيط للسلك التعليمي، التخطيط العابر للأسلاك) والتخطيط القصير المدى (التخطيط لدرس او التخطيط لحصة...)

الكفايات النهائية : يمكن تسميتها ايضا بالهدف الاندماجي النهائي؛ ويعرفه De Deketele بـ: «مجموعة من الكفايات الأساسية المندمجة ،وهي كفاية من مستوى عال وأعم، ويتطلب التحكم فيها فترة زمنية معينة تتراوح ما بين سنة أو سنتين من الدراسة والتعلم»[٤] أما المعهد القومي لعلوم التربية (تونس) فيعرفه بـ «جملة الكفايات الأساسية المندمجة المقررة لمرحلة تعليمية ما أو درجة تعليمية ما. وبالتالي فالهدف الاندماجي النهائي كفاية شاملة ...»[٥] من خلال ما سبق فان الكفاية النهائية يتطلب بنائها ادماج وتراكم واكتساب مجموعة من الكفايات والمهارات والخبرات المرتبطة بمراحل تعلمية سابقة ولمدة زمنية طويلة، و لا يمكن بناءها او اكتسابها في سنة دراسية أو طور تعليمي واحد.

٢- التخطيط الديداكتيكي في مادة التاريخ من منظور المنهاج

ليس من المبالغة إذا قلنا بان تخطيط التعلمات في مادة التاريخ أصعب منه في العديد من المواد الدراسية الأخرى، بحكم تداخل وتعدد الأهداف والمواضيع المرتبطة بتدريس التاريخ، وكذا الوسائل والأدوات المعتمدة في ذلك، بل وكذا الانتظارات المجتمعية من تدريسه.

وقد ركزت التوجيهات التربوية على مجموعة من المبادئ والخصائص التي ينبغي احترامها في تخطيط العمل الديداكتيكي لدرس التاريخ، أبرزها اعتماد المعرفة المبنية من طرف المتعلم، وتخطيط التدريس آنياً حسب طبيعة الموقف وحاجيات المتعلمين، وانتقاء المحتوى وتنظيمه على اساس نفسي يحترم ميولات واستعدادات وقدرات المتعلمين، واحترام الفروق الفردية بين المتعلمين.[٦]

ووضع المنهاج بالسلكين الثانوي الاعدادي والتاهيلي مجموعة من الخطوات التي ينبغي اتباعها في تخطيط التعلمات، أو ما اصطلح عليه جذاذة الدرس، بتحديد استراتيجية محكمة لكافة الجوانب التربوية للدرس، أي التخطيط المسبق لما سيطلب من المتعلمين أن يقوموا به داخل الفصل في اطار تعلمهم الذاتي، وهو ما يستدعي تضمين الجذاذة العناصر التالية:

- لوحة التقديم: وتشمل مقدمة تقنية، تحديد القدرات المقرر اكتسابها من طرف المتعلمين في إطار بناء كفاية أو كفايات معينة، تحديد الاهداف المرتبطة بالقدرات، تحديد الوسائل.
- الدرس: ويتضمن التمهيد، التصميم، الوسائل المرتبطة بكل مرحلة، أسئلة الاشتغال، التقويم المرحلي والنهائي للتأكد من مدى تقدم اكتساب القدرات المستهدفة.
- خلاصات التعلمات.

وتنتهي وثيقة المنهاج في بالحديث عن التوزيع الدوري حيث تنص على تخصيص النصف الاول من الأسدس للمحور الاول من المجزوءة، والنصف الثاني من الأسدس للمحور الثاني من المجزوءة.[٧]

و مهما يكن بخصوص التوجيهات التي يقدمها المنهاج في ما يخص التخطيط الديداكتيكي لدرس التاريخ فإنه اقتصر على التوجيهات المرتبطة بالتخطيط الاني والتخطيط المرتبط بدرس معين (التخطيط القصير المدى)، واغفل الحديث عن التخطيط البعيد المدى المرتبط اساسا بتخطيط بناء الكفايات التي تتطلب وقتا زمنيا طويلا وهذا

الصمت عن باقي أشكال التخطيط (تخطيط الكفايات النهائية، التخطيط عبر المستويات، التخطيط عبر الاسلاك)، وعدم توضيح العلاقات الاشتقاقية بين الكفايات والقدرات وأهداف التعلم والموارد (الدروس)، يفوت على المدرس تلك النظرة الشمولية والتراكمية القائمة على اساس الاستئناس والاكتساب والترسيخ من مستوى دراسي لآخر ومن سلك تعليمي لآخر. فأي نموذج للتخطيط للكفايات النهائية وفق مبادئ المنهاج، وما الفائدة من التخطيط لها، ومن هي الجهة التي ينبغي أن تقوم بذلك.

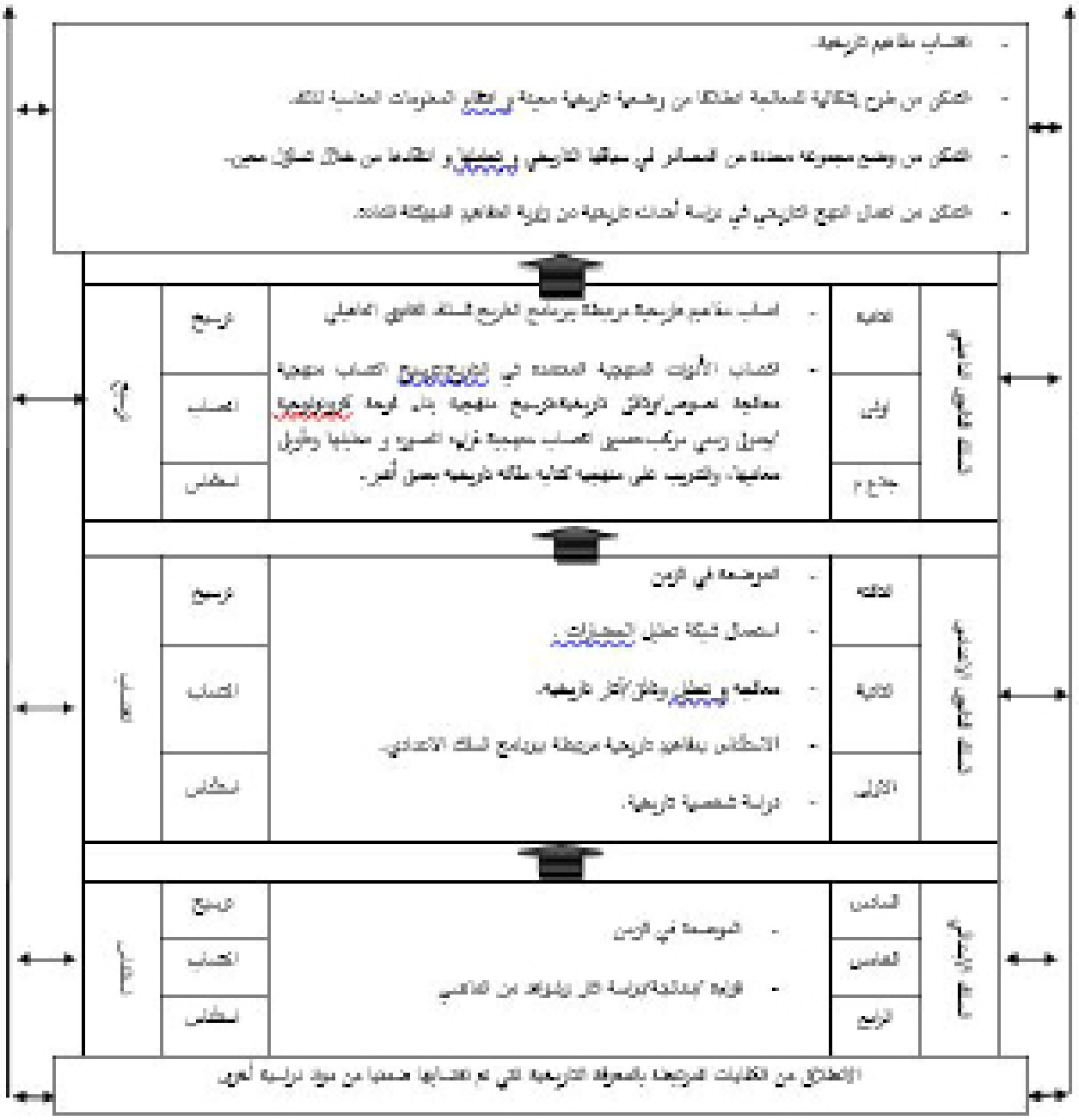
٣- التخطيط الاستراتيجي لبناء الكفايات النهائية في درس التاريخ

رغم كون المنهاج قد تجاوز البرنامج المفكك المكون من دروس لا رابط بينهما بين الاقسام المتوالية ولا حتى الأسلاك،و تم بناء منهاج مندمج ينطلق من السنة الرابعة ابتدائي إلى السنة الثانية باكالوريا بهدف تجاوز الاعطاب والعيوب وتقريب الهوة بين المنهاج ... الفعلي والمضمر من جهة والممارسات الديداكتيكية من جهة ثانية.[٨] فان هذه الممارسات قد بقيت في غالبيتها ذات طابع تجزيئي قائم على الاهداف الاجرائية دون ربطها بالكفايات التي يسعى المنهاج بناءها، مما يجعل من عملية بناء الكفايات غير خاضع لتلك النظرة الشمولية والتكاملية، التي ينبغي أن تكون حاضرة من خلال التخطيط الاستراتيجي عابر للأسلاك في بناء الكفايات.

الفائدة من التخطيط الاستراتيجي للكفايات النهائية: يهدف هذا التخطيط البعيد المدى من تمكين مدرسي التاريخ في مختلف أطوار بناء الكفايات النهائية التي بمثابة البناء النهائي، من معرفة الوظيفة التي سيقوم بها في اطار المساهمة في هذا البناء،فالكفاية المرتبطة بكل مرحلة بمثابة ركن من اركان الكفايات النهاية، واختلال هذه الاركان يعني عدم اكتمال البناء الذي ينبغي ان يكون تتويجا لعمل جماعي يبدأ من المرحلة الإبتدائية، ولا ينتهي إلا بعد استكمال السنة النهائية من السلك الثانوي التأهيلي.

الجهة التي ينبغي أن تقوم بالتخطيط الاستراتيجي الكفايات النهائية: يفترض اعطاء اهمية لهذا التخطيط في المنهاج على اعتبار ان كل سلك تعليمي يشتغل الى حد ما بشكل منفصل عن السلك الآخر، والمنهاج هو الذي ينبغي يشكل تلك الصلة بين الأسلاك وبما أنه لم يتحدث عن ذلك إلا بشكل محتشم، فإن فُرق الإشراف التربوي في إطار التكوين المستمر، وفرق التكوين في المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين في اطار التكوين الأساس ضمن ما يسمى مجزوءة التخطيط يمكنها تمكين المدرسين من الخطة العامة لبناء الكفايات النهائية.

وفي اطار ربط الجسور وتبادل المعطيات بين مدرسي مختلف الأسلاك لابد من تنظيم تكوينات مشتركة بين مدرسي مادة التاريخ في مختلف هذه الأسلاك، تكون مناسبة للتفكير في خطط عمل مشتركة في إطار ورشات، وتدقيق الإنجازات التي ينبغي أن يقوم بها كل مدرس حسب المستوى الدراسي الذي يدرسه في سبيل بناء الكفايات المستهدفة.



خطاطة١ : مسار بناء الكفايات النهائية والكفايات الخاصة بمختلف المستويات التعليمية من السنة الرابعة ابتدائي إلى السنة الثانية بكالوريا

٤- مقترحات تطبيقية للتخطيط الاستراتيجي لبناء الكفايات النهائية في مادة التاريخ

١-١- التخطيط للكفايات النهائية وفق التصور العابر للأسلاك

خطاطة ٢: مسار بناء الكفايات النهائية والكفايات الخاصة لمادة التاريخ بمختلف المستويات التعلمية من السنة الرابعة ابتدائي الى السنة الثانية بكالوريا

يقتضي التخطيط الاستراتيجي العابر للأسلاك بهدف بناء الكفايات النهائية استحضار العلاقات الاشتقاقية بين الكفايات النهائية والكفايات المرتبطة بكل سلك والكفايات المرتبطة بكل مستوى دراسي، وصولا إلى اهداف التعلم المرتبطة بكل درس وأنشطته.

وانطلاقاً من هذا التخطيط العابر للأسلاك للكفايات يمكن أن نقتبس منه باقي التخطيطات. أولاً التخطيط للكفايات المرتبطة بكل سلك تعليمي، ثم من هذا الاخير نقتبس التخطيط السنوي للكفايات المرتبط بكل مستوى دراسي،ثم من التخطيط السنوي نقتبس منه التخطيط الدوري للكفايات او المرتبطة بكل مجزوءة، وانطلاقاً من

التخطيط الأخير يتم اشتقاق أهداف التعلم المرتبطة بكل درس من خلال العلاقة بين الموارد (الدروس) والكفايات.

١-٢- مقترح تطبيقي على الكفاية النهائية: «التمكن من وضع مجموعة محددة من المصادر في سياقها التاريخي وتحليلها وانتقادها من خلال تساؤل معين»

- **التخطيط للكفاية النهائية في كل سلك تعليمي:** يهدف هذا التخطيط تحديد العلاقة الاشتقاقية بين الكفاية النهائية، والكفايات التي تشكل رافد من روافد بنائها في كل سلك.

الكفاية النهائية	السلك التعليمي	الكفاية المشتقة من الكفاية النهائية[٩]
التمكن من وضع مجموعة محددة من المصادر في سياقها التاريخي وتحليلها وانتقادها من خلال تساؤل معين	الابتدائي	قراءة /معالجة/ دراسة آثار وشواهد من الماضي
	الثانوي الاعدادي	معالجة وتحليل وثائق/آثار تاريخية
	الثانوي التاهيلي	اكتساب الأدوات المنهجية المعتمدة في التاريخ: ترسيخ واكتساب منهجية معالجة نصوص/وثائق تاريخية

- **التخطيط للكفاية النهائية في كل مستوى تعليمي:** يهدف هذا التخطيط تحديد العلاقة الاشتقاقية بين الكفايات المشتقة من الكفاية النهائية والكفايات المرتبطة بكل مستوى تعليمي لكل سلك.

السلك التعليمي	كفاية السلك التعليمي المشتقة من الكفاية النهائية	المستوى الدراسي	كفايات المستوى الدراسي المشتقة من كفاية السلك التعليمي[١٠]
الابتدائي	قراءة /معالجة/ دراسة اثار وشواهد من الماضي.	الرابع	- التعرف على بعض ادوات المؤرخ: وثيقة، شهادة، معاينة اثار - التدرب على جمع معلومات حول ماثر/معلمة تاريخية.
		الخامس	- التعرف على مآثر تاريخية في المحيط القريب وإدراك واقعية الماضي. - التدرب على وصف معلمة تاريخية. - التدرب على مقارنة صور من المحيط القريب للمتعلم للاستئناس بالتفسير في مراحله الأولى. - الاستئناس بأدوات المؤرخ :اثر مكتوب،وثيقة،بقايا حفريات، متحف...
		السادس	- قراءة تصميم بسيط لمدينة. - دراسة نصوص تاريخية بسيطة. - قراءة خريطة تاريخية بسيطة. - ملاحظة ووصف اثار تاريخية.
الاعدادي	معالجة وتحليل وثائق/آثار تاريخية.	الأولى	- دراسة نصوص تاريخية. - قراءة وتفسير خريطة تاريخية. - ملاحظة ووصف اثار تاريخية.
		الثانية	- تحليل خريطة تاريخية. - قراءة تصميم مدينة. - قراءة خطاطة.
		الثالثة	- تطبيق منهجية تحليل الوثائق التاريخية.
التأهيلي	اكتساب الأدوات المنهجية المعتمدة في التاريخ: ترسيخ اكتساب منهجية معالجة نصوص/وثائق تاريخية.	الجذع م	- ترسيخ منهجية قراءة وتحليل الوثائق التاريخية. - القدرة على تجميع المعطيات /المعلومات من مختلف مصادرها بناء على الاشكالية المطروحة. - القدرة على معالجة المعطيات /المعلومات المجمعة (التصنيف، الانتقاء، التعريف، التحليل، التفسير،التركيب والنقد). - وصف أو تحليل أو التعليق غلى الوثائق التاريخية.
		الاولى باك	- نفس كفايات الجذع مشترك.
		الثانية باك	- نفس كفايات الجذع مشترك والسنة أولى باكالوريا.

- **التخطيط للكفاية النهائية على مستوى الدروس(السادس ابتدائي كمثال):** يهدف هذا التخطيط تحديد وضبط العلاقة الاشتقاقية بين الكفايات واهداف التعلم المرتبطة بكل درس من خلال العلاقة بين الموارد (الدروس) والكفايات.و سنكتفي في هذا المقام بالقسم السادس للمرحلة الابتدائية ويمكن القياس عليه بالنسبة لباقي المستويات.

الدورة الأولى

الموارد (الدروس):الدورة الأولى[11]	أهداف التعلم المشتقة من كفاية قراءة /معالجة/دراسة اثار وشواهد من الماضي المرتبطة بالكفاية النهائية
العصور التاريخية :أمثل العصور التاريخية في قطار التاريخ.	- أن يلاحظ بعض ادوات عصور ما قبل التاريخ.
الإنسان البدائي: حياته،أدواته ،مسكنه في العصر الحجري القديم.	- أن يلاحظ ويصف اثار تاريخية: أدوات العصر الحجري القديم.
الفلاحة والاستقرار في العصر الحجري الحديث.	- أن يلاحظ ويصف اثار تاريخية: أدوات العصر الحجري الحديث.(الادوات الحجرية) - أن يستأنس بدراسة نصوص تاريخية بسيطة،(نص حول اختراع الزراعة أو نص حول تدجين الحيونات، أو نص حول الإستقرار البشري)
المعادن وتطور الأدوات في العصر الحجري الحديث.	- أن يلاحظ ويصف اثار تاريخية: أدوات العصر الحجري الحديث. (الادوات البرونزية والحلي) - أن يستأنس بدراسة نصوص تاريخية بسيطة،(نص حول النتائج الاجتماعية للتعدين)
وصول الفنيقيين والقرطاجيين إلى المغرب.	- أن يقرأ التلميذ خريطة تاريخية بسيطة (خريطة التجارة القرطاجية). - أن يستأنس بدراسة نصوص تاريخية بسيطة،(اثر الحضارتين الفنيقية والقرطاجية على تاريخ المغرب)
وصول الرومان ومقاومة الممالك الأمازيغية.	- أن يقرأ التلميذ خريطة تاريخية بسيطة (خريطة التوسع الروماني في حوض البحر المتوسط وخريطة المماليك الامازيغية). - أن يلاحظ ويصف اثار تاريخية: اثار رومانية واثار المماليك الامازيغية في شمال افريقيا. - ان يقرأ التلميذ تصميم بسيط لمدينة.(مدينة وليلي)
التقويم المرحلي للكفاية	تقويم الكفايات باعتماد وضعية مشكلة تقوم على مبدأ الإدماج.

الموارد (الدروس) :الدورة الثانية	أهداف التعلم المشتقة من كفاية قراءة /معالجة/دراسة اثار وشواهد من الماضي المرتبطة بالكفاية النهائية
الفتح الإسلامي.	- أن يقرأ التلميذ خريطة تاريخية بسيطة (خريطة الفتوحات الاسلامية). - أن يستأنس بدراسة نصوص تاريخية بسيطة،(نص تأثير الفتح الاسلامي على المغرب).
دراسة مدينة إسلامية: فاس في عهد الأدارسة نموذجا.	- أن يقرأ التلميذ خريطة تاريخية بسيطة (خريطة المغرب في هد الأدارسة). - أن يستأنس بدراسة نصوص تاريخية بسيطة،(نص حول مدينة فاس في عهد الأدارسة). - ان يقرأ التلميذ تصميم بسيط لمدينة.(مدينة فاس) - أن يلاحظ ويصف اثار تاريخية (صور مدينة فاس).
أقرأ خريطة تاريخية: المرابطون؛الطرق التجارية.	- أن يقرأ التلميذ خريطة تاريخية مركبة (خريطة المغرب في عهد المرابطين).
ادرس اثار تاريخية في عهد الموحدين (صومعة حسان،الكتبية).	- أن يدرس اثار تاريخية (صومعة الكتبية، صومعة حسان).
السعديون: النشأة والتوسع -أتدرب على دراسة نص تاريخي.	- أن يتدرب على دراسة نص تاريخي:نشأة الدولة السعدية،معركة وادي المخازن...
أنجز خطا وجدولا زمنيين يمثلان المراحل الكبرى للدولة العلوية.	- .....
التقويم النهائي/ الاشهادي	**تقويم نهائي لقياس مدى تمكن المتعلم من تملك الكفاية بوضعه في اطار وضعية مشكلة (وضعية خاصة بكفاية قراءة /معالجة/دراسة اثار وشواهد من الماضي) مع مراعاة استحضار التعلمات التي اكتسبها التلميذ خلال السنتين الماضيتين.قصد اتخاذ القرار بالانتقال للمرحلة الإعدادية.**

خاتمة وتوصيات

رغم تبني مدخل الكفايات في بناء المنهاج التربوي للتاريخ إلا ان الملاحظ في الممارسات الديداكتيكية لمدرسي التاريخ ان هناك غيابا شبه كلي لمنطق التخطيط للكفايات في ممارستهم الديداكتيكية خاصة في ما يتعلق بالتخطيطات البعيدة والمتوسطة المدى، مما يُغيب معه مبادئ المنهاج في بناء الكفايات باعتبارها نتاج مسار تكويني تتطلب مبدأ التدرج في اكتسابها، مع اعتبار الطابع التصاعدي والتراكمي للتدرج (استئناس-اكتساب-ترسيخ)،و بالتالي تفويت الفرصة على التلميذ في ترصيد المكتسبات وتقويتها، أو معالجة التعثرات.مما يجعل من عملية بناء الكفايات غير خاضع لتلك النظرة الشمولية والتراكمية والتكاملية والاندماجية، ولتحقيق ما يصبوا اليه المنهاج في تمكين المتعلمين من اكتساب الكفايات المسطرة في المنهاج،وباعتبار التخطيط لهذا البناء اهم ركائز للوصول لما يتغياه ذلك المنهاج، فاننا نوصي بما يلي:

-التكوين الاساس: رغم المجهودات المبذولة في صياغة المجزوؤات (مجزوءات التخطيط والتدبير والتقويم)، الخاصة بتكوين الاساتذة المتدربين في المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين،فان هذه التكوينات لا تفي بالغرض لقصر مدتها في غالب الاحيان، وكذلك اسناد المجزؤات السالفة الذكر في جوانبها التطبيقية (المصوغات التطبيقية الخاصة بديداكتيك التاريخ) لمكونين غير متخصصين او لم يسبق لهم التدريس بالمرة في اي سلك تعليمي، وافتقاد بعض هؤلاء للخبرة أو التخصص يجعل من اثر تكوينهم دون مستوى الطموحات مما يجعلنا ندعو الى تمكين ذوي الاختصاص من تدريس هذه المصوغات في المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين وفي المدارس العليا للأساتذة.

-التكوين المستمر: ضرورة تمكين المشرفين التربويين من تكوين رصين في ما يتعلق بالتخطيط للكفايات وتدبيرها وتقويمها، فرغم شُحّ التكوينات التي يشرفون عليها، فان الملاحظ في معظم التكوينات انهم لا يمتلكون اجوبة واضحة ودقيقة عن اسئلة المدرسين، مما يجعل مردود هذه التكوينات بالنسبة للمدرسين دون فائدة في غالب الاحيان،بل يدفع بعضهم إلى الاحتفاظ بممارساتهم الديداكتيكية التقليدية المرتبطة ببيداغوجيا الأهداف،أما بالنسبة للأساتذة الجدد فيتجه بعضهم نحو نسخ الجذاذات (تخطيطات الدرس) المتداولة في مواقع الانترنيت.

-التكوين الذاتي: بعد فصل التاريخ عن الجغرافيا في الجامعات اصبح المتخصص في الجغرافيا لا يمتلك تكوينا اكاديميا في التاريخ مما يفرض عليهم بذل جهود على مستوى التكوين الذاتي المرتبط بالمعرفة التاريخية خاصة الجوانب الابيستمولوجية للفكر التاريخي، باعتبار اهم الكفايات التي ينبغي بناءها في درس التاريخ، تخص هذا الجانب اكثر من الجوانب المرتبطة بالأحداث التاريخية.

المراجع

- أوزي، أحمد. (٢٠١٦). **المعجم الموسوعي الجديد لعلوم التربية**. الدار البيضاء، مطبعة النجاح الجديدة.
- جماعة من المؤلفين، (تنسيق عمر بنبادة).المسار الاجتماعيات السنة السادسة من التعليم الابتدائي، كتاب التلميذ. نادية للنشر. الرباط.
- جماعة من المفتشين، تنسيق قادري محمد عز الدين. (٢٠٠٧). **الأسس الابستمولوجية والمنهجية والديداكتيكية لتدريس الاجتماعيات بالسلك الثانوي التأهيلي الجذع المشترك نموذج**، منشورات TOP EDITION، الدار البيضاء.
- الضاقية عبد الرحيم. (٢٠٠٦). **بناء درس الاجتماعيات (ابتدائي، اعدادي، ثانوي)**. دار الثقافة للنشر والتوزيع، الدار البيضاء.
- فاتحي، محمد. (٢٠٠٤). **تقييم الكفايات**. تقديم ومراجعة عبد الكريم غريب. عالم التربية، الدار البيضاء.
- مديرية المناهج. (٢٠٠٧). **التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس التاريخ والجغرافيا بسلك التعليم الثانوي التاهيلي**. المملكة المغربية.
- المعهد القومي لعلوم التربية. (١٩٩٥-١٩٩٦). الكفايات الأساسية والأهداف الاندماجية النهائية بالتعليم الأساسي/وزارة التربية. المعهد القومي لعلوم التربية (تونس). مج ٢. الجزء ١.
- نباري، تباري. (٢٠١٨). **كفايات التأهيل المهني للمدرس والمدرسة بين المرجعيات النظرية والتطبيق**. الدار البيضاء. الدار العالمية للكتاب للطباعة والنشر والتوزيع، مطبعة النجاح الجديدة. (طبعة جديدة)

الهوامش

١- مديرية المناهج. (٢٠٠٧). **التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس التاريخ والجغرافيا بسلك التعليم الثانوي التاهيلي.** المملكة المغربية. ص ٣.

٢- أوزي ، أحمد. (٢٠١٦). **المعجم الموسوعي الجديد لعلوم التربية.** الدار البيضاء،مطبعة النجاح الجديدة، ص ١١٠-١١١.

٣- نباري، تباري. (٢٠١٨). **كفايات التأهيل المهني للمدرس والمدرسة بين المرجعيات النظرية والتطبيق.** الدار البيضاء.الدار العالمية للكتاب للطباعة والنشر والتوزيع، مطبعة النجاح الجديدة.(طبعة جديدة). ص ١٢٤.

٤- فاتحي، محمد.(٢٠٠٤). **تقييم الكفايات.** تقديم ومراجعة عبد الكريم غريب. عالم التربية، الدار البيضاء. ص٨١.

٥- المعهد القومي لعلوم التربية.(١٩٩٥-١٩٩٦). **الكفايات الأساسية والأهداف الاندماجية النهائية بالتعليم الأساسي**/وزارة التربية. المعهد القومي لعلوم التربية (تونس). مج ٢. الجزء ١، ص ١٨.

٦- مديرية المناهج. (٢٠٠٧). مرجع سابق، ص ٢٩.

٧- مديرية المناهج. (٢٠٠٧). مرجع سابق، ص ٣٧-٣٨.

٨- الضاقية عبد الرحيم.(٢٠٠٦). **بناء درس الاجتماعيات (ابتدائي، اعدادي، ثانوي).** دار الثقافة للنشر والتوزيع، الدار البيضاء، ص٢١٤-٢١٥.

٩- جماعة من المفتشين،تنسيق قادري محمد عز الدين.(٢٠٠٧).الأسس الابستمولوجية والمنهجية والديداكتيكية لتدريس الاجتماعيات بالسلك الثانوي التأهيلي الجذع المشترك نموذج، منشورات TOP EDITION، الدار البيضاء، ص ٣٣-٣٥-٤١.

١٠- مديرية المناهج. (٢٠٠٧). مرجع سابق، ص ٨-٩-١٠-١١.

١١- جماعة من المؤلفين،(تنسيق عمر بنبادة). **المسار الاجتماعيات السنة السادسة من التعليم الابتدائي، كتاب التلميذ.** نادية للنشر. الرباط. ص ٧ -٦٢.

السينما كوسيط ديداكتيكي للتدريس: الاقتباس السينمائي مثالاً

Cinema as a didactic medium for teaching; The cinematic adaptation for example

الباحث محمد الرياحي - المغرب

طالب بسلك الدكتوراه، أستاذ اللغة العربية بالسلك الثانوي التأهيلي/ كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة شعيب الدكالي - الجديدة

ملخص

لم تعد طرائق التدريس القديمة تجدي نفعاً في عصر الصورة المتحرّكة والتكنولوجيا والتواصل والإعلام، بل صارت مصدراً ينفِّرُ المتعلِّمين من الدرس عامة ومن درس الأدب خاصة. من أجل ذلك وجب على الفاعل التربوي أن يكيِّف المضامين التعلميَّة مع الوسيط السمعي البصري حتى يضمن مخاطبة متعلميه بما يستوعبوه من لغة عصرهم.

تأخذ السينما موقعها وأهميتها داخل الحقل التربوي كآليَّة تُمكِّننا من تقديم محتويات علمية وأدبية بطابع سردي، تتحول معها العمليَّة التعليميَّة التعلُّميَّة إلى حلقة للتعلم الممتع، لا سيما أنَّها فن يجمع بين القدرة الإبداعية والتطوُّر التقني التكنولوجي، ممّا يجعلها قادرةً على الإفادة من العلوم الحقة والعلوم الإنسانيَّة والآداب عن طريق الاقتباس السينمائي، وبالتالي تحقيق الأهداف نفسها المسطرة في البرامج الدراسيَّة.

Abstract

The old methods of teaching are no longer useful in the age of animation, technology of communication, and media. At the contrary, it has become a source that alienates learners from the lesson in general, and from the literary lesson specially. In order to do that, the teacher should be able to co-host the educational contents with this audiovisual medium, to ensure that his learners are addressed with what they understand from the language of their era.

The cenima takes its place and importance within the educational field as a mechanism that enables us to teach scientific and literary contents by narration. With it, the educational learning process becomes a fun learning cycle, Especially since it is an art that combines creativity with technical and technological development. This makes it able to benefit from sciences, humanities and arts by using cinematic adaptation, Thus achieving the same goals set by the study programs.

مقدّمة

تقضي سنة التطور أنْ يتراجع وسيط مقابل بروز وسيط أحدث وأشمل، يحمل معه فنوناً تلائمه وتساير منطقه، وتستجيب لتطلعات الأجيال المعاصرة له، الأمر الذي يلزم المبدع على تطوير أشكال التعبير الفنّي ليناسب روح عصره ومتلقيه، ويلزم التربوي بتحيين موارده وطرقه من أجل حفز المتعلمين على التعلُّم والمعرفة وتذوُّق الآداب، بعيداً عن الرتابة والملل، والطرق القديمة التي صارت سبباً رئيساً في نفور عدد كبير من التلاميذ من حلقات العلم والمعرفة؛ كونها لا تتماشى والوسيط البصري الذي صار مهيمناً بفضل التكنولوجيا وما حملته من تطوُّرات على مستوى التواصل والاتصال.

وقد أتاحت لنا التجربة في ميدان التربية معاينة حجم النفور الذي يتملَّك تلاميذنا من الكتاب، في اتجاه السمعي البصري، وبخاصة في الفصول الأدبية المعنية بدراسة المؤلفات السرديَّة الطويلة، إذ يُقِرُّ معظم الأساتذة أنّ أغلب التلاميذ لا يقرؤون المؤلّفات، وفي أحسن الأحوال يكتفون بملخَّصاتها، الأمر الذي يجعل من عملية تدريس المؤلف فارغة من محتواها البيداغوجي، الهادف إلى تنمية الذائقة الأدبيّة، وتعزيز القدرة القرائيّة والنّقديّة للمتعلِّم، لكن ونحن بصدد تدريس رواية «اللص والكلاب»، وفي إطار التنشيط البيداغوجي لاحظنا تفاعلاً أغزر حينما قدمنا الفيلم بديلاً عن الرواية، بل كان الفيلم حافزاً لمطالعة فصول الرواية. ما جعلنا نتساءل ما إذا كان الفيلم يحقق المقاصد من تدريس الرواية، ويعالج النفور من درس المؤلفات السرديّة، وهل يُسهِم في تعزيز القدرة القرائيَّة للمتعلِّم في عصرنا الحالي؟

وتبعاً لذلك، اهتدينا إلى افتراض أنَّ بإمكان المدرِّس تدريس المؤلّف السرديّ وتحليله على ضوء المنظورات الستة انطلاقاً من الفيلم المقتبس عنه، ومنه يُمكننا تعزيز مكانة الكتاب بالإحالة على الرواية المدروسة، من أجل الوقوف على نقاط الاختلاف والائتلاف بين المحكي الروائي والمحكي الفيلمي.

لهذا، تكمن أهمية الموضوع في طرح تصوُّر جديد للعمليّة التعليميّة التعلميّة؛ يستجيب لمتطلّبات عصر الصورة، ويتجاوز إكراه تدنّي مستويات القراءة في العالم العربي خاصّة في صفوف المتمدرسين، الذي يحول دون الحصول على المعارف، ودون تكوين في المناهج وآليات التفكير والتحليل والنقد. إضافة إلى تمكين المدرِّس من طريقة نشطة لتحفيز المتعلّمين على المطالعة، والانخراط في الدرس بفعاليّة بتقليص مدة التلقّي وضمان أكبر قدر من الانتباه، زيادة على التعلّم الممتع والشائق.

قراءة الصورة من الإدراك إلى بناء المعنى

إنَّ العدول عن النموذج اللسانيّ في دراسة الأشكال التعبيريّة البصريّة يفرض البحث في هذه الظواهر عمّا يجعلها متميّزة عن باقي الأشكال التواصليّة. علماً أنّ الدلالة موجودة حولنا، لكنَّ الاختلاف في الشكل المنشّط لصورتها في ذهننا (بيير جيرو، عياشي ٢٠١٦)، فالوجود الرمزي للسان يقابله وجود محسوس للظاهرة البصرية التي تتطلّب تجميع مجمل المثيرات البصريّة كمنطلق رئيس لإدراك العالم من حولنا.

لذلك، فإنَّ سبر كنه طبيعة الصورة، هو بالأساس معرفة بالطريقة التي تصل من خلالها الصورة إلى العين وتستقرُّ بها كنسخة للشيء الذي تحيل عليه، إذ لا تتجاوز كونها تمثيلاً مجرداً من كل إبهام للموضوع، بالاعتماد على السند الأيقوني القائم على التشابه بين الدال والمدلول؛ حيث تكون إحالة الدال على المدلول إحالة مباشرة دون وسيط.

والحقيقة أنَّ الأنساق البصرية؛ علامات ورموز وقرائن وإيماءات، رغم إحالتها المباشرة على الموضوع بناءً على صلة التشابه، لا تمنحنا تمثيلاً محايداً للمعطى الموضوعي المنفصل عن الممارسة الإنسانيّة، فالوقائع البصريّة لغة مسننة حمَّلها الاستعمال الإنساني قيما دلالية من أجل التواصل. وعليه فإنَّ الدلالة التي يمكن استنباطها واستقراؤها من العلامات البصريّة هي في الأصل وليدة لتسنين ثقافي واصطلاح مجتمعي، ولا توحي بمضمون كائن في ذاتها، وهذا ما يُسمَّى باعتباطية النسق البصريّ، وهي مختلفة عن اعتباطيّة الدليل اللسانيّ؛ أي تلك التي تقوم على التوافق الاجتماعيّ الخالص.

لقد عُدّت الأيقونيّة؛ التي تحيل في جميع السياقات على التشابه القائم بين الموضوع المُدرك والنسخة الذهنيّة، نقطة انطلاق للعملية التدليليّة، في الحين الذي يختزن فيه الدماغ البشريّ مجموعةً من الخطاطات السابقة على الأيقونيّة، وعلى ضوئها تتمّ عمليّة الإمساك باللغة المسننة في الصورة ومن ثم أولوياتها، فإدراكنا للأشياء لا يتمّ إلا من خلال خطاطة قد اختزنتها الذاكرة مسبقاً كنموذج إدراكيّ أو سنن للتعرّف، ومرجع لمعرفة أوليّة تساعد الذات على فكّ تسنينات الصورة وربطها بالتجربة المعاشة. وبهذا تكون الأيقونيّة فكرة تحيل على التشابه الذي يُستشفّ من معرفة قواعد الخاصة باستعمال الموضوعات التي تتحوّل بفضلها – أي القواعد- إلى علامات (بنكراد، ٢٠١٣، ٨٠).

وتنتهي عمليّة الإدراك بإحالة كل مكوّن من مكوّنات الصورة إلى نماذج معرفيّة (موجودات، ألوان، أشكال...) وإعطاء كلّ وحدة دالّة معنًى مباشراً، لتنطلق العمليّة التأويليّة بالبحث في صورة الصورة داخل السياق الثقافي، لكونها تُمثّل كياناً موجوداً من خلال الأحكام والقيم التي يمنحها النسيج الثقافي لتلك العلامة أو لذاك الدال؛ فما نفهمه من الصورة ليس الكائن أو العضو أو الشكل الذي تُمثّله، بل دلالات انسابت وتسلّلت إلى تلك الأشياء على امتداد الممارسة الإنسانيّة. ممّا يجعل من الصورة خطابًا يحتاج الكشف عن بنيته اللغويّة، ونسقه الدلالي من خلال مساءلة ثقافيّة للبعد الأيقونيّ والبعد التشكيلي المضمّنين فيه.

وتأسيساً على الذي أوردناه، نخلُصُ إلى أنّ إنتاج المعنى في صورة ما، هو نتاج تركيب يجمع بين ما ينتمي إلى البعد الأيقوني وبين ما ينتمي إلى البعد التشكيلي، وهو حاصل التفاعل القائم بين البعدين المختلفين من حيث الطبيعة، والمتكاملين من حيث تفعيل الواحد منهما لمعطيات الآخر؛ فالعلامة الأيقونيّة تكرِّس دلالة بفضل العلامة التشكيليّة التي وفّرت الإطار العام للعناصر الطبيعيّة المنضوية تحت لواء الأيقونيّة؛ وكأنّها كيان حامل للدلالات (شويكة،٢٠٠٤، ٥٦). ثمّ إنّ فهمنا للبعد الأيقوني لا يجب أنْ يتلخّص فيما تُمثّله الصورة من أعضاء، ووضعيات وأشكال، وإنّما في التواضعات التي أعطت معنًى وظيفياً لذاك العضو، وشحنت تلك الجارحة بتلك الدلالة (بنكراد، ١٩٩٥، ٥١)، وربطت لوناً ما بإحساس معين. إنّنا والحالة هذه، نرى بالعيون الثقافيّة التي نحيى فيها وبها، فهي التي تُحدِّدُ لكلّ عنصر في الصورة سلسلة من السياقات التي يتكرّر فيها، والدلالة المتعلّقة بها في كلّ سياق.

ومن باب الإيجاز، نُجَمِلُ القول في أنّ النسق البصريّ نظام تواصليّ لا يقلُّ أهمية عن اللغة اللفظيّة، وهو وسيط يمكن الاتّكاء عليه في تمرير الرسائل العلنيّة والمضمرة، ولا أدلّ على ذلك ممّا نراه في الواقع من سطوة الصورة على مناحي حياتنا اليوميّة، إذ تلاحقننا الصورة في بيوتنا وفي حارتنا وشوارعنا وفي مقرّات عملنا، في هواتفنا وفي

صفحات الإنترنت وعلى شاشات العرض والتلفزة... ولا يخفى الأثر البليغ الذي تُمارسه هذه الصور في توجيه الرأي العام أيدولوجيّاً واجتماعيّاً واقتصاديّاً وعقديّاً وأخلاقيّاً، الأمر الذي يُحتّمُ علينا تحصين ذواتنا والنشء من بعدنا بتمكينهم من آليات نقديّة لهذا المقتحم اللين، حتى لا يمارس سطوته علينا، ولعلّ هذا ما يفرض علينا أن نستدمجه في البرامج الدراسيّة لا كموضوع لدرس أو مجزوءة، لكن كآليّة للتفكير.

السينما في ميزان العمليّة التعليميّة التعلّميّة

لم يكن ما تقدمنا به ترفاً معرفيّاً، بقدر ما هو ضرورة فرضها السياق العالميّ والتطوُّر المهول في الصورة والوسائط السمعيّة البصريّة، وسياق الموضوع بمحاولته الربط بين الأنساق البصرية عامّة والسينما خاصة بالمجال التربوي، الذي تحوّل إلى قضيّة مُلحّة تظهر تجلّياتها على أصعدة متعددة؛ اجتماعيّاً واقتصاديّاً وسياسيّاً وعقديّاً. ولا يلزمنا كثير من البحث حتّى نبرهن على الحضور القوي للسينما كطرف في التربيّة والتعليم، إذ يكفي أنْ نتابع التجارب الأولى في نظرية التعلّم الاجتماعيّ لباندورا حتى نتلمّس الأثر البليغ الذي أدته الأفلام في توجيه السلوك العدواني للأطفال؛ متأثرين بما شاهدوه من مشاهد العنف المعروضة (فان إفرا، جميل عطية، ٢٠٠٥، ص ٤٠)، وقد أكّدت اليونيسكو (UNESCO) في دراسة حول «تأثير السينما على الأطفال والمراهقين» أنّ الشباب والشابات يستقون من السينما أفكارهم»(يونيسكو، ١٩٦١، ٧٢)، ولا يهمّنا ما نوع الأفكار التي يستقونها بالدرجة التي يهمّنا أنّ السينما علّمتهم، شأنها شأن المدرسة.

ثم إننا حين ندقّق في أهداف المدرسة المغربية، نجدها تسعى إلى أن تكون» مفتوحة على محيطها بفضل نهج تربوي قوامه استحضار المجتمع في قلب المدرسة، والخروج إليه منها بكل ما يعود بالنفع على الوطن» (اللجنة الخاصة بالتربية والتكوين- المملكة المغربية- ٢٠٠٠، ١١)، وذلك من خلال محاكاة الواقع بخلق مجتمع مصغّر داخل فضاء المؤسّسة بما يصطلح عليه «بالحياة المدرسيّة» أو من خلال وضعيّات مشكّلة تهتمّ بجانب حياتي، يمكن أن يعترض مسار المتعلّم مستقبلاً. وكذلك نعثر على ذات المنطق في السينما؛ إذ تقتطع جزءاً من الواقع -على الأقل الاتجاه الواقعي- وتعمل على معالجته وفق زاوية نظر معينة، مقدّمة بذلك واقعاً جديداً يحتمل أن نصادفه مستقبلا، ولعلنا لاحظنا في عزّ أزمة كورونا أن مجموعة من الأفلام قد قدّمت، قبل هذا العهد، فكرة تعرض الأرض لحالات وبائيّة مماثلة، ولفكرة تحوّل الحروب بالأسلحة إلى حروب بيولوجيّة، مستندة في ذلك إلى تطوّر علم الأوبئة والمختبرات البيولوجيّة.

وليس من عجيب الصدف، أنْ يعثر الدارس للمدارس السينمائيّة على قواسم مشتركة بينها وبين نظريّات التعلّم، فنظريّة الشكل الماديّ لـ» رودولف آرنهايم «Rudolf Arnheim» قد استفادت من مبادئ النظرية الجشطالتية خاصة مبدأ تنظيم الإدراك في مسألة بناء المشاهد «la mise en scène»[1](أندرو، الرشيدي، ١٩٨٧، ٣٥)، ونظرية «سيرجي إيزنشتاين Sergei Eisentein» في المونتاج الجدلي الدياليكتيكي حيث نجد العديد من الأفكار المشتركة مع نظرية بياجي في بناء التعليمات؛ كالتمركز حول الذات، والاهتمام بالحالات النهائيّة للمعارف (أندرو، الرشيدي، ١٩٨٧، ٦٠-٦١)، والأمثلة مثل هذه كثيرة سيطول الحديث عنها ممّا لا يتسع المقام لعرضه.

---

(١) ج. دادلي أندرو، نظريات الفيلم الكبرى، ترجمة جرجس فؤاد الرشيدي، مراجعة هاشم النحاس، الهيئة المصرية العامة للكتاب ١٩٨٧، ص٣٥.

هذا، وتدخل السينما مجال التربية والتعليم من أوسع أبوابه؛ باعتبارها وسيطاً تعليميّاً، يستعين به المدرّس لتحسين عمليّة التعليم والتعلّم، وإنماء الكفايات والمعارف والمهارات والقيم، وإذا كانت التعاريف التربوية للوسيط التعليمي موزعة على اتجاهين: «يذهب الاتجاه الأوّل إلى جعل الوسائط التعليميّة: كلّ الأشخاص والأحداث والأدوات التي من شأنها أنْ توفّر الظروف المواتية لجعل المتعلّم يكتسب المعارف، بينما يحصرها الاتجاه الثاني في الأدوات الكهروميكانيكية التي تستغل كوسيط بين المتعلّم والمادة المدرّسة» (ابن الحاج، ٢٠١٠، ١١)، والسينما تجمع بين الاتجاهين؛ إذ هي فنٌّ سرديٌّ يعتمد على الأحداث والأشخاص والمواقف، وفي ذات الوقت هي الآلة المبدعة التي جعلت كلّ السمعي والبصري والمكتوب في إطار واحد منسجم ومتكامل، ولا نغالي إذا قلنا إنّ السينما وسيط يمكن من تنمية وحفز أكبر عدد من الذكاءات المتعدّدة (عبد الحميد جابر، ٢٠٠٣، ١٠-١١-١٢)، إذ تنمّي الذكاء اللغويّ والاجتماعي لأنّها تتضمّن الحوارات والتفاعلات بين الشخصيّات، والذكاء الموسيقي والحس الحركي من خلال الموسيقى التصويرية أو الأغاني والرقص والإيماء، والذكاء الفضائي والمنطقي، إذ لا تخلو من تنظيم للأحياز والعلاقات بينها ومن أحداث ووقائع تتطلّب المنطق وبناء الاستنتاجات...

الاقتباس السينمائي وسيطًا للتدريس

أولاً- ما هو الاقتباس السينمائي؟

يقصد بالاقتباس السينمائي تحويل مضامين رواية ما إلى فيلم، عبر عمليات التحويل والتكييف، بما يناسب قواعد اللغة البصريّة. هذا التحويل قد يكون ترجمة حرفيّة للمكتوب إلى صور متحرّكة وبذلك يكون العمل المقتبس مطابقاً للعمل الأصلي، وقد يكون عملاً إبداعيّاً على خلفيّة النصّ الأصلي (كيروم، ٢٠٠٥، ١٨)، فهو تعديل للأثر الأدبي، كتحويل نص روائي للعرض على المسرح أو السينما.

وقد ارتبطت عملية نقل الرواية إلى الفيلم في الأدبيّات الغربيّة بمصطلح «Adaptation» والذي يعني التكييف والتأقلُم، ويترجمه قاموس لاروس العربي- الفرنسي الرقمي بالاقتباس. وترد كلمة الاقتباس في لسان العرب ضمن مادة (ق ب س) القبس وهي الشعلة من النار، وأقبس قبساً أعطاني، واقتبست منه علما أي استفدت منه. وفي معجم المعاني الرقمي نجد «الاقتباس» مصدر اقْتَبَسَ. واقْتِبَاسُ أَفْكَارٍ مِنْ كِتَابٍ كَذَا: أَخْذُها وَتَحْوِيرُهَا، أَيْ نَقْلُها نَقْلاً غَيْرَ حَرْفِيٍّ. واقْتِبَاسُ مَسْرَحِيَّةٍ: اسْتِيحَاءُ أَحْداثِها وَأَجْوائِها مِنْ قِصَّةٍ أُخْرَى.

أما في البلاغة العربية فالمقصود بالاقتباس هو أخذ الشاعر أو الكاتب نصّاً من القرآن الكريم أو الحديث الشريف، وتضمينه في متن شعره أو نثره، ثمّ توسَّع البلاغيون والنقاد ليجعلوا الاقتباس شاملاً للأخذ من بعض العلوم والمعارف الأخرى، كالنحو والصرف والفقه والعروض، دون الإشارة إلى عملية الأخذ.

وعليه يتبيّن من خلال هذه الإشارات، أنَّ الاقتباس عمليَّة الإفادة من الشيء مع إمكانية تغييره وامتلاكه، سواء تعلق الأمر باستثمار الجزء وتضمينه ضمن عمل خاص كما يفعل الشعراء والكتَّاب بالنصّ القرآني، أو باستلهام العمل الأدبيّ برمّته والتغيير فيه لنقله من لغة إلى لغة أخرى وبذلك يصير الأمر أشبه بالترجمة، ولا يجنح الاقتباس السينمائي بعيداً عن هذا المعنى، فهذا نجيب محفوظ يتحدّث عن العمليّة فيقول» رغم التقارب الملحوظ بين الرواية والسينما، إلا أنَّ الرواية في رأيي تفرض عند إعدادها للسينما شروطاً على الفيلم، ومن الصعب نقلها كما هي، ولا بد للمخرج من البحث عن معادلات سينمائيّة لترجمة

الرواية، وذلك بعد حدوث عمليّة تكيّف متبادلة بين الرواية والفيلم» (العريس، ١٩٩٩، ٢٤).

ويميز الدكتور حمادي كيروم بين نوعين من الاقتباس: الاقتباس الأمين، ويسمّيه اقتباساً حرفيّاً، والاقتباس غير الأمين وهو الاقتباس الحرّ، كما يرى الأستاذ حمادي أنَّ الاقتباس عملية لا تخلو من مظاهر استيتيقية سواء تعلق الأمر بالعمل السينمائي ذاته، أو بكيفية تمثل العمل المقتبس عنه، وكيفية تحليله وتملك آليّات اشتغاله (كيروم،٢٠٠٥، ١٢).

فأمّا الاقتباس الحرفيّ فهو» الاقتباس الأصلي والجوهري؛ لأنّه خالٍ من التنويعات المُركّبة والمُبهمة، ويتحدَّد في نقل عمل روائي إلى الشاشة مع احترام الحد الأدنى من التدخُّل، فالمخرج في هذا النوع من الاقتباس ملزم بعملية التحويل الأمين، ولا يتجاوز عمله ترجمة الكلمات في الرواية أو السيرة أو الحدث التاريخي إلى صور، وأنْ يتجنّب ما أمكن إدخال التعديلات على النصّ الأصلي.

بينما يعرف الدكتور (كيروم،٢٠٠٥، ١٨) الاقتباس الحر بالنقل المتحرّر من قيد الأمانة والنقل الحرفي، فالاقتباس عمليّة إنتاجيّة متولّدة عن قراءة تأويليّة للعمل الأدبي، تقوم على «التشخيص الدال لإنتاج المعنى»، وبذلك يصير الفيلم محصلة الانزياح عن اللغة اللسنية إلى لغة بصرية لها سيروراتها الخاصة، وهو نوع يمكن اعتماده في أفلمة المواد العلمية، بطابع سردي يكون هدفه تعليمي محض.

ومما سبق، نستنتج أنّ الاقتباس في السينما يعني تحويل مضامين رواية ما إلى فيلم، عن طريق التحوير والتكييف وفق شروط اللغة البصرية. ولأنّ السياقات تختلف من فنّ إلى فنّ، ومن لغة اللسان إلى لغة الصورة، وأيضًا من مبدع لآخر، فإنّه من الطبيعي أن تحدث مجموعة من التغييرات على النصّ الأصليّ.

لذلك فنجاح الاقتباس يكمن في تخريجه للفيلم المقتبس في أبهى حلة مع الالتزام بالحفاظ على كنه العمل الأصلي، بالارتكاز على العلاقات داخل بنيته المعنويّة والمنطقيّة؛ لأنّها هي وحدها تُشكِّل القاسم المشترك بين العمل الأصل والفيلم المقتبس عنه، وهذا ما يدفعنا للقول بأهمية الاقتباس بنوعيه، إذ يمكّننا من تدريس المواد الأدبيّة والعلميّة على حد سواء، مقدماً إيّاها في قوالب سرديّة مشوّقة، تعمل على تحفيز المتعلم على اكتساب المعارف، وذلك بمخاطبته بلغة عصره، وبالوسائط السمعيّة البصريّة التي تدخل في صلب بنياته التفكيريّة. ولا نغلو بيقيننا بأن الأفلام المقتبسة تُمثِّل كتاباً مدرسيّاً بصريّاً إذا ما صح التعبير، يقابل الكتاب المدرسي الورقي المعتمد في الأنظمة التربويّة.

ثانياً- الاقتباس السينمائي وسيطًا لتدريس النصوص السرديّة: «اللص والكلاب» رواية وفيلماً

يسعى البرنامج الدراسي في المرحلة الثانوية التأهيلية إلى تمكين المتعلم من آليات منهجيّة نقديّة من أجل تحليل مختلف أنواع النصوص وعلى رأسها النصّ السردي، وذلك بتمريسه على تعرف وتوظيف مفاهيم سرديّة مثل: المبنى الحكائي، والمتن الحكائي، الأحداث والشخصيات، والنظام السردي، والرؤى السردية... فإذا بدا أنّ تدريس هذه المفاهيم في غياب احتكاك المتعلم بالنصّ مقدوراً عليه في النصوص السردية القصيرة؛ إذ يمكن تداركه بالقراءة الفصلية، فإنّ الأمر يستعصي بالنسبة للنصوص السردية الطويلة كالروايات والسير، ممّا يجعل الأستاذ مضطرّاً إلى ابتداع طرق تتجاوز ضعف القراءة عند المتعلّم، وتُحفِّزه على الرجوع إلى الرواية قصد الاضطلاع والتحليل.

في مثل هذا السياق يكون استعمال الفيلم المقتبس حلّاً ناجعاً، يتجاوز ضعف منسوب القراءة

للمتعلّم، ويجعل من تدريس النصوص عمليّة نشطة تُعزِّز الكتاب الورقي و«الكتاب البصري» وتنمّي ملكات نقديّة تشمل أكثر من وسيط تواصليّ. ولعلَّ أهمّ مزيّتين لامسناهما باستعمالنا هذا الوسيط الديداكتيكي كونه:

- يستغرق مُدّة زمنيّة مضبوطة تتحدّد في زمن العرض (ساعة ونصف في عرف السينمائيين)، وهو زمن التلقي بالنسبة لجميع التلاميذ على حد سواء، عكس زمن القراءة الذي لا يمكن التحكّم فيه.
- يمكننا قطع العرض في مواطن التشويق، وحفز المتعلم على تكملة قصة الفيلم انطلاقاً من قراءة الرواية؛ لتغذية فضوله المعرفي.

ولتنزيل هذا التصوُّر – الفيلم المقتبس وسيطاً لتدريس الرواية– عملنا على تحليل رواية «اللص والكلاب» والفيلم المقتبس عنها، حتى نجيب عن سؤال مركزيّ هو: هل حافظ الفيلم على المعنى المنصوص عليه في الرواية؟ وهل يمكننا تحليله من التوصّل إلى النتائج المستخلصة نفسها من تحليل الرواية؟

تُحدِّد التوجيهات التربويّة الهدف من تدريس المؤلّفات السرديّة الطويلة في «تمكين المتعلّمين من قراءة كاملة، واكتساب الآليات المنهجية للقراءة الذاتية التي تتجاوز الانطباعات العامّة، لتبلغ مستوى القراءة النقديّة» (مديرية البرامج والمناهج وزارة التربية والتعليم المغربية، ٢٠٠٧، ١٩)، وذلك من خلال تطبيق المنظورات الستة، و«يتعلّق الأمر هنا: «بتتبّع الحدث– ومقاربة القوى الفاعلة، والكشف عن البعد النفسي، والكشف عن البعد الاجتماعي، واستخلاص البنية، وتحديد الأسلوب»(مديرية البرامج ٢٠٠٧، ٥١)، إذ المطلوب من المتعلّم قراءة المؤلّف «اللّصّ والكلاب «وإعداد ملف حول كلّ محور من المحاور المذكورة.

وبناءً على قراءة مقارنة للعملين «اللص والكلاب» رواية وفيلماً، توصلنا إلى النتائج الآتية:

تتبع الحدث: المقصود من هذا المنظور، هو إنجاز التلميذ ملخصّاً للرواية، بتتبع أحداثها وإعادة ترتيبها وفق التدفق الخطي للزمن، وتحديد حبكتها والرهانات المتوخَّاة منها. ولأنَّ الفيلم هو في حقيقة الأمر «حكاية تحكى بالصوت والصورة، وتبنى لتصل إلى ذروة يتوّجها حلّ» (ف. ديك، صبحي، ٢٠١٣، ١٦)، فإنّ الأمر لا يخرج عن دائرة الفنون السرديّة، إذ حافظ الفيلم على أحداث الرواية كما هي، مع تغيير في ترتيب بعضها، كبدئه بمحاولة سعيد مهران السرقة التي سيدخل بسببها السجن، وذلك لأغراض تتعلق بالتشويق والإثارة، بينما تأخّر الكشف عن هذا الحدث في الرواية إلى ما بعد انقضاء مدة الحبس.

وبناءً على هذه النتيجة فإنّ الفيلم يُمَكِّنُنا من تقديم تصوُّر عامّ عن الأحداث في الرواية، ومنه نستطيع استدراج التلاميذ إلى العمل على توطين فصول الرواية حسب ورودها في المشاهد، أو حسب وضعيات الخطاطة السردية. من خلال وسيطين: اللغة الروائيّة واللغة السينمائيّة، ولعلَّ ذلك واضح حينما نتتبّع الأحداث في رواية «اللصّ والكلاب» ونقارنها بمثيلاتها في الفيلم المقتبس عنها، فإنّنا نكاد نجزم بمطابقة الفيلم للرواية في هذا المحور.

القوى الفاعلة: يضم الفيلم شخصيات عدة أهمها: سعيد مهران، عليش سدرة، نبوية زوجته السابقة، سناء ابنته، رؤوف علوان، طرزان ونور والشيخ الجنيدي... مقدماً إيّاها من خلال أبعاد ثلاثة؛ جسمانيّاً واجتماعيّاً ونفسيّاً، محترماً بذلك ما تراكم من صفاتها وسماتها على طول البناء التوليفي في الرواية (بارت، ١٩٧٦، ٧٤)، حتى أنّنا إذا قدَّمنا مقتطفات من الرواية دون توثيقها، لقيل إنها توصيف لشخصيات الفيلم. إضافة إلى هذا حافظ الفيلم

على العلاقات العاملية بين القوى الفاعلة بحيث نتوصل إلى كون المسدس مكون أساسي في منظومة النموذج العاملي، وحيث المقبرة والبيت والسجن ومقهى طرزان عوامل أساسية في بناء الأحداث وتشييد معمار المعنى كما في الرواية.

على أنّنا ننبّه إلى ضرورة إشارة الأستاذ إلى أنّ الشخصيات الفيلمية توصف من خلال الفعل، فعندما تأتي شخصية ما بفعل معين، فيجب أن يتوصل المتعلّم - من خلال هذا الفعل- إلى سماتها وأهدافها وطباعها دونما حاجة إلى التعليق والحوار (كيروم، ٢٠٠٥، ٢١)، كما أنّ ما تقوله وتقوم به، وتؤثّر به على البيئة المحيطة بها، هو ما يبني مفهوم التطوُّر في ذات الشخصيات، وبالتالي تُسهم بأفعالها في التأكيد على الطبيعة الحركيّة للسرد السينمائي، والتي تميز السينما عن الرواية.

الكشف عن البعد النفسي والاجتماعي: تعترض المتعلّم صعوبات جمّة في هذه النقطة، ونعني الخروج من نص الرواية إلى السياق الاجتماعي أو النفسي الذي أفرزها. يمكن تجاوز هذه الصعوبات بتوجيهات الأستاذ وتحديده للأسناد المساعدة والأقل تعقيداً، لاسيما أنّ السنن اللغوي يتطلّب عمليات ذهنيّة معقّدة من أجل رسم صورة ذهنيّة متخيّلة موازية لما يقرؤه المتعلّم. بالمقابل يبدو الأمر أقلَّ صعوبة بالنسبة للسينما؛ حيث الصورة تحيل على الموضوع مباشرة، وأنَّ العملية التأويليّة تستند إلى معطيات ماديّة محسوسة، تتشابه مع المعطى الثقافي للمتعلم، وانطلاقاً من هذا التشابه تعمل السينما على دفع المتفرِّج للاعتقاد أنّ المعروض على الشاشة هو صورة تطابق الواقع، وذلك عن طريق حفز انفعالاته كما لو أنّه شاهد على الأحداث التي تجري داخل الكادر (لوتمان، الدبس ٢٠٠١، ٢١)، فيحس بانفعالات شخصيّات الفيلم.

وانطلاقاً مما أوردناه، يتضّح أنّ فيلم «اللص والكلاب» يتيح إمكانات أكبر لتمهير المتعلم على خطوات وآليات الكشف عن الأبعاد الاجتماعيّة والنفسيّة الكامنة في الخطاب المسرود، ومن ثمّ يمكن الانتقال إلى الرواية كدرجة أخرى من التعقيد والتركيب في إطار الوضعيات المشكلة. لذا فلا غرابة في توصلنا إلى أنّ كلاً من «اللصّ والكلاب» الرواية والفيلم، قد سلّطا الضوء على علاقة الإنسان والسلطة والمجتمع، من خلال قصة مستوحاة من الواقع المصري لسفاح الإسكندرية «محمود أمين سليمان»، لرسم صورة عامّة لبيئة المجتمع المصري بعد الثورة، حيث الطبقية في أبشع صورها، وحيث لا سبيل إلى التسلق إلا بالخيانة والانتهازية كما فعل كل من عليش ونبوية ورؤوف علوان، وحيث المؤسسات الرسمية في خدمة الطبقات الغنيّة بصرف النظر عن مشروعية قضاياها. كما وضّحا -الرواية والفيلم- عوالم متأزّمة قابعة في نفسيّة سعيد مهران بوصفه أنموذجا لفئة من المجتمع المصري، حيث الظلم والخيانة والانتهازية حتى من أقرب المقرّبين، مما أفسح المجال واسعاً أمام السعي للانتقام، حتى لم يعد معه للحب والوفاء مكان.

استخلاص البنية وتحديد الأسلوب: نعترف ونحن بصدد هذين المنظورين أنّ المتعلّم سيواجه أثناء اشتغاله على الفيلم صعوبة أكبر في التقاط تجلّيّات مفهوم السارد، والصوت السردي والرؤية السردية وأنواع التبئير؛ لأنّ ذلك يتطلّب تكوينّا في مجال الصورة وإلماماً بطرق التصوير وتدريباً بصريّاً للعين، حتى تتمكّن من إدراك التغيّرات في زوايا التصوير، ومتى تكون الكاميرا عيناً للسارد على المواضيع المصورة (السارد البراني/المصور الأكبر) ومتى تصير عينّا للشخصية في الفيلم (السارد الجواني/ الراوي الثانوي)، وغيرها من المفاهيم المكافئة لتقنيات السرد في الخطاب

المكتوب. لذلك فإنّنا لا نزعم أنّ الوقوف على المفاهيم السرديّة الموظفّة في الفيلم، سيؤدي بالضرورة إلى حكم يصدق على الرواية، فلكلّ فنّ إكراهاته وقيوده.

لكن هذا لا يعني أن المدرّس لا يستطيع الاستعانة بالفيلم من أجل إكساب المتعلّم طرق الكشف عن التقنيّات السرديّة، مثل الحذف والتلخيص، والاسترجاع والاستشراف، والتمطيط...لا سيما أنّ السينما تقدم معادلاً مرئيّاً يمكن إدراكه مباشرة، فإذا تقرّر المفهوم في ذهن المتعلّم سَهُلَ عليه إيجاد مكافئ له في الوسيط اللغوي المكتوب في الرواية.

خاتمة

يتبين مما سبق، أنّ تدريس المؤلّف الروائي باستعمال الفيلم المقتبس عنه، يسعفنا في الوقوف على المنظورات الست، لاسيما أنّ الفيلم يحافظ على البناء الحكائي من حيث الأحداث والشخصيات والأفضية، بل وحتى الأبعاد النفسيّة والاجتماعيّة، وأنّ بإمكان المدرِّس توظيف الاقتباس السينمائي كدعامة ديداكتيكية لتقريب المضامين للمتعلِّم وتنمية ذائقته الأدبيّة، إضافة إلى زيادة التحفز لمطالعة المؤلّف الأصلي.

أولاً: السينما فن سردي، يمكننا الاشتغال عليه لإكساب المتعلم جهازاً مفاهيميّاً ومنهجيّاً لتحليل النصوص السردية وتطبيق المنظورات الستة.

ثانياً: الاقتباس السينمائي هو تحويل للمعنى من حامل لغوي إلى حامل مرئي، وفق قيود وقواعد النسق البصري، لذلك لا بدَّ من أن يتحرَّى الأستاذ في استعماله لهذه الوسيلة الأفلام التي تحترم الحد الأدنى من التحوير في العمل الأصلي.

ثالثاً: يقدِّم الفيلم المقتبس وسيلة ديداكتيكية، يمكن للمدرّس توظيفه لتحفيز المتعلّم من أجل الانخراط الفعّال في بناء الدروس عامّة، والأدبيّة على وجه التخصيص؛ لاشتماله على أنماط مختلفة من التعبير، تخاطب أنواعاً مختلفة من الذكاءات، إضافة إلى تقليصه زمن التلقي (القراءة/ العرض) ممّا يضمن تركيزاً أكبر وإلماماً أفضل بموضوع الدرس.

رابعاً: لا نقول بأنّ الفيلم المقتبس يعوِّض العمل الأصلي، وإنّما هو وسيلة لقول الفكرة بطريقة بصريّة. وبالتالي يكون على الأستاذ تعزيز حضور النصّ الأصلي المكتوب كمعيار للمقارنة، الأمر الذي يحقّق جملة من المهارات: كالقراءة والمقارنة والتحليل والتركيب، إضافة إلى تمكّنه من مهارات التعبير اللغوي والبصري.

ولا يفوتنا في ختام هذه الورقة، أنْ نشير إلى أهميّة استغلال الإمكانات التي يتيحها الاقتباس السينمائي الحر، المتمثلة في أفلمة كتب التاريخ والسير كما في فيلم الرسالة ووثائقيّات الحروب العالمية... وأفلمة الأبحاث العلمية كما في وثائقيّات عالم الحيوان والجيولوجيا، التي تقدم نفسها في قوالب قصصيّة شائقة، مساهمة في انتشار أوسع للمعرفة، ومخرجة العلم من الأعمال المخبرية الصارمة، إلى متعة التعلّم بالمشاهدة، التي أثبتت نظريات التعلّم جدواها. وهكذا يكون انفتاح الدرس الفصلي على السينما واستدماجها في تصورنا التربوي والبيداغوجي من شأنه تطوير التعليم بما يكفل تعلمّا ممتعّا، وفرصة للتفكير بواسطة الصورة.

المراجع المعتمدة

- إبراهيم العريس، الرواية العربيّة من الكتاب إلى الشاشة، منشورات وزارة الثقافة العامّة للسينما، دمشق ١٩٩٩.
- برنارد ف. ديك، تشريح الأفلام، ترجمة محمد منير صبحي، منشورات وزارة الثقافة المؤسسة العامة للسينما دمشق ٢٠١٣.
- بيير جيرو، السيميائيّات: دراسة في الأنساق السيميائيّة غير اللغويّة، ترجمة منذر عياشي، دار نينوى للدراسات والنشر والتوزيع، الطبعة الأولى ٢٠١٦.
- التوجيهات التربويّة والبرامج الخاصة بتدريس مادة اللغة العربية بالسلك الثانوي التأهيلي، مديرية البرامج والمناهج وزارة التربية والتعليم المغربية نونبر ٢٠٠٧.
- ج. دادلي أندرو، نظريات الفيلم الكبرى، ترجمة جرجس فؤاد الرشيدي، مراجعة هاشم النحاس، الهيئة المصرية العامة للكتاب ١٩٨٧.
- جابر عبد الحميد جابر، الذكاءات المتعدّدة والفهم، دار الفكر العربي الطبعة الأولى ٢٠٠٣.
- جوديث فان إفرا، التلفزيون ونمو الأطفال، ترجمة عز الدين جميل عطية، المجلس الأعلى للثقافة الطبعة الثالثة ٢٠٠٥.
- حمادي كيروم، الاقتباس من المحكي الروائي إلى المحكي الفيلمي، منشورات وزارة الثقافة المؤسسة العامة للسينما، دمشق ٢٠٠٥.
- سعيد بنكراد، السيميائيّات مفاهيمها وتطبيقاتها، دار الحوار للنشر والتوزيع، الطبعة الثالثة٢٠١٢.
- اللجنة الخاصة بالتربية والتكوين- المملكة المغربيّة، الميثاق الوطني للتربية والتكوين، يناير٢٠٠٠.
- يوري لوتمان، مدخل إلى سيميائية الفيلم، ترجمة نبيل الدبس، المؤسسة العامة للسينما -دمشق- ٢٠٠١.

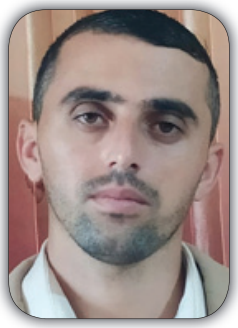
- Roland Barthes, Seuils, 1976.
- Unesco, L'influence du cinéma sur les enfants et les adolescents, Achevé d'imprimer dans les Ateliers de l'Organisation des Nations Unies pour l'éducaïion, la science et la culture place de Fontenoy, Paris Paris - 7e – France. UNESCO 1961.

- محمد شويكة، السينمائي والتشكيلي، علامات العدد ٢٢-٢٠٠٤.
- سعيد بنكراد، الجسد اللغة وسلطة الأشكال، علامات العدد ٤-١٩٩٥.
- محمد بن الحاج «الكتاب المدرسي والوسائط التعليمية»، مجلة دفاتر التربية والتكوين العدد ٣ شتنبر ٢٠١٠.
- نجيب محفوظ، اللصّ والكلاب، خلود للنشر الطبعة الأولى ٢٠١٦.

www.larousse.fr/dictionnaires/francais/adaptation/1003?q=adaptation#99

http://www.almaany.com/ar/dict/ar-ar/%D8%A7%D9%82%D8%AA%D8%A8%D8%A7%D8%B3/

تحديات تطبيق التعليم الإلكتروني الجامعي من وجهة نظر الهيئة التدريسية وسبل التغلب عليها في ضوء انتشار جائحة كورونا



د.محمد خالد محمود عمران - فلسطين

دكتوراه المناهج وطرائق تدريس، مشرف تربوي بجامعة الأقصى

الملخص

هدفت الدراسة للتعرف على تحديات تطبيق التعليم الإلكتروني الجامعي من وجهة نظر الهيئة التدريسية وسبل التغلب عليها في ضوء انتشار جائحة كورونا، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، وتمثلت أداة الدراسة في استبانة موجهة لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات الفلسطينية بقطاع غزة، وطبقت الاستبانة على (٦٠) عضواً من أعضاء هيئة التدريس بجامعات غزة، وتوصلت الدراسة إلى نتائج من أهمها: وجود تحديات تواجه الهيئة التدريسية بالجامعات الفلسطينية خلال تطبيق التعليم الإلكتروني أثناء جائحة كورونا بدرجة ما بين كبيرة إلى متوسطة، بالإضافة إلى إيجاد حلول للتغلب على هذه التحديات والصعوبات، وتوصلت الدراسة أيضاً إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغيري(الجنس، سنوات الخبرة) بالنسبة لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات لمعظم عينة الدراسة، ومن أهم توصيات الدراسية: ضرورة الاهتمام بالتعليم الإلكتروني، وتوفير بنية تحتية قوية لتطبيقه وعقد دورات تدريبية وورش تعليمية للهيئة التدريسية والطلبة عن برامج التعليم الإلكتروني وآلية استخدامه، والعمل توفير مكتبة إلكترونية وقواعد بيانات مجانية متاحة للهيئة التدريسية والطلبة في جميع الجامعات، كذلك إعادة تصميم وبلورة المناهج التعليمية بما يتناسب مع التعليم الإلكتروني، وتصميم برامج لا تسمح للطلبة بتقديم الاختبارات الإلكترونية إلا بعد مشاهدة المحاضرات الإلكترونية، بالإضافة إلى تصميم برامج تفتح عن طريق ملامح الوجه أو بصمة الأصابع لضمان الشفافية خلال تقديم الاختبارات الإلكترونية، والعمل على توظيف المختبرات الافتراضية والصفوف الافتراضية للتغلب على مشكلة المساقات العملية.

الكلمات المفتاحية: تحديات، التعلم الإلكتروني جائحة كورونا.

Abstract

The study aimed to identify the challenges of applying university e-learning from the faculty point of view and ways to overcome them in light of the spread of the Corona pandemic. 60) members of the faculty in Gaza universities, and the study reached results, the most important of which are: The presence of challenges facing the faculty in Palestinian universities during the application of e-learning during the Corona pandemic to a degree between large to medium, in addition to finding solutions to overcome these challenges and difficulties, and the study reached Also, there are no statistically significant differences attributed to the two variables (gender, years of experience) for faculty members in universities for most of the study sample, and among the most important study recommendations: the need to pay attention to e-learning, provide a strong infrastructure for its implementation, and hold training courses and educational workshops for the faculty and students about programs E-learning and its mechanism of use, and work. Provide an electronic library and free databases available to the faculty and the application In all universities, as well as redesigning and elaborating educational curricula in line with e-learning, designing programs that do not allow students to submit electronic exams except after watching electronic lectures, in addition to designing programs that open using facial features or fingerprints to ensure transparency during the submission of electronic exams, And work on employing virtual laboratories and virtual classes to overcome the problem of practicalcourses.
Keywords: Challenges, E-learning, Corona Pandemic

مقدمة

منذ بداية عام ٢٠٢٠ م بدأ ظهور فيروس كورونا في مدينة ووهان الصينية، وفي بداية ظهوره لم يلقَ اهتماماً بالشكل المطلوب من دول العالم، ولم يتم اتباع سبلاً وقائية في بداية الأمر، مماأدى إلى سرعة انتشاره في باقي مدن الصين، ثم إلى الدول المجاورة، تباعاً إلى قارة أوروبا فالأمريكيتين، إلى أن وصل إلى معظم دول العالم، وبدأ بحصد أرواح الآلاف من البشر، حينها بدأت معظم دول العالم التي وصل إليها الفيروس مسرعةً إلى اتباع إجراءات وقائية لمواجهة فيروس كورونا، فأعلنت منظمة الصحة العالمية انتشاره كوباء وأطلقت عليه اسم «كوفيد ١٩» وأعلنت عدم وجود أفق كحلول لهذا الوباء في المستقبل القريب، ونظراً لسرعة إنتشار هذا الفيروس ولإتباع سبل الوقاية شرعت الكثير من دول العالم إلى اتخاذ إجراءات تقلل من خطورة التجمعات وفرضت تباعداً اجتماعياً انعكس تأثيره على جميع مناحي الحياة، ومن القطاعات التي تأثرت وبشكل كبير ومباشر إزاء هذه الجائحة قطاع التعليم، حيث أغلقت معظم المؤسسات التعليمية في الدول التي ينتشر فيها الفيروس أبوابها ضمن الإجراءات الوقائية، فشكّل هذا الأمر تحدياً لاستمرار عملية التعليم، وكان لابد من بديل عن التعليم الوجاهي، فلجأت الكثير من المؤسسات التعليمية منها الجامعات إلى السير باتجاه التعليم الإلكتروني كبديل مؤقت عن التعليم الوجاهي، وأظهرت سرعة الانتقال من التعليم الوجاهي إلى التعليم الإلكتروني فجوة كبيرة وتحدياً واضحاً لتطبيق التعليم الإلكتروني في المؤسسات التعليمية، من هنا جاءت فكرة البحث الذي من خلاله سنتعرف على أهم التحديات التي تشكّل عائقاً أمام نجاح تطبيق التعليم الإلكتروني في الجامعات الفلسطينية بقطاع غزة، وكذلك سبل التغلب عليها من وجهة نظر الهيئة التدريسية في ضوء انتشار جائحة كورونا، وكذلك تقديم رؤى واستراتيجيات تساعد القائمين على اتخاذ القرار.

مشكلة الدراسة : تتمثل مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي:

«ما تحديات تطبيق التعليم الجامعي الإلكتروني من وجهة نظر الهيئة التدريسية وسبل التغلب عليها في ضوء انتشار جائحة كورونا» ويتفرع من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

١. ما التحديات التي تواجه تطبيق التعليم الإلكتروني الجامعي من وجهة نظر الهيئة التدريسية في ضوء انتشار جائحة كورونا؟

٢. ماسبل التغلب على التحديات التي تواجه التعليم الإلكتروني الجامعي في ضوء انتشار جائحة كورونا؟

٣. هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط آراء أعضاء الهيئة التدريسية الجامعية للتحديات التي تواجههم أثناء تطبيق التعليم الإلكتروني تعزى لمتغيري (الجنس،سنوات الخبرة)؟

أهداف الدراسة

١. التعرف على أهم التحديات التي واجهت أعضاء الهيئة التدريسية بجامعات غزة أثناء تطبيق التعليم الإلكتروني.

٢. التعرف على آلية وسبل التغلب على التحديات التي واجهت أعضاء هيئة التدريس بجامعات غزة أثناء تطبيق التعليم الإلكتروني.

٣. الكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط آراء أعضاء الهيئة التدريسية الجامعية للتحديات التي تواجههم أثناء تطبيق التعليم الإلكتروني تعزى لمتغيري (الجنس،سنوات الخبرة).

أهمية الدراسة

١. تقدم الدراسة معلومات متكاملة عن التعليم الإلكتروني وأهميته.

٢. تفيد المختصين في مجال التدريس حول الآلية التي ينبغي استخدامها خلال تطبيق التعليم الإلكتروني.

٣. تساعد الباحثين والمختصين في إلقاء الضوء على التحديات التي تواجه تطبيق التعليم الإلكتروني في الجامعات.

٤. تساعد في تقديم حلول للتغلب على التحديات التي تواجه التعليم الإلكتروني في الجامعات الفلسطينية بغزة.

٥. تساعد القائمين والمسؤولين على اتخاذ القرار المناسب حول تطبيق التعليم الإلكتروني.

حدود الدراسة

الحد الموضوعي: اقتصرت الدراسة على التحديات التي تواجه تطبيق التعليم الإلكتروني الجامعي وسبل التغلب عليها في جامعات غزة.

الحد الزماني والمكاني: شهر أغسطس وسبتمبر للعام الدراسي ٢٠٢٠م، جامعات قطاع غزة.

مصطلحات الدراسة

التحديات: مجموعة من الصعوبات والمعيقات التي تواجه تطبيق التعليم الإلكتروني في المؤسسات التعليمية، مما يؤثر سلباً على جودة النتائج وتحقيق الأهداف.

التعليم الإلكتروني: منظومة تعليمية تقدم المقررات الدراسية بطريقة إلكترونية للتغلب على المشكلات التي تواجه العملية التعليمية، بحيث توفر بيئة تعليمية فاعلة نستطيع من خلالها تحقيق أهداف عملية التعلم.

جائحة كورونا: فيروس تاجي صغير الحجم، سريع العدوى والانتشار، ظهر عام٢٠٢٠ في الصين، صنفته منظمة الصحة العالمية كوباء وأطلقت عليه مسمى كوفيد ١٩.

الإطار النظري

تعريف التعليم الإلكتروني

يعرف (الأتربي، ٢٠١٩) التعليم الإلكتروني بأنه منظومة تعليمية لتقديم البرامج التعليمية أو التدريبية للمتعلمين أو المتدربين في أي وقت وفي أي مكان، باستخدام تقنيات المعلومات والاتصالات

التفاعلية مثل (الإنترنت، القنوات المحلية،...) لتوفير بيئة تعليمية أو غير متزامنة عن بُعد دون الالتزام بمكان محدد اعتماداً على التعلم الذاتي والتفاعل بين المتعلم والمعلم.

ويعرف sangra,Vlachopoulos,Cabre) (ra&,2012,P2012 التعليم الإلكتروني على أنه: «مدخل للتدريس والتعلم، والذي يمثل كامل عملية التعلم أو جزءاً منها، ويقوم على استخدام وسائل التعليم الإلكترونية والأجهزة كأدوات لتحسين فرص الحصول على التعليم، والاتصال والتفاعل، ويسهل اعتماد طرائق جديدة لفهم وتطوير التعلم، ويعرفه (Mayers, Klark, 2011, p8) على بأنه:«تقديم مادة تعليمية باستخدام أحد الأجهزة الرقمية، مثل: الحاسوب، الهاتف النقال؛ بهدف دعم عملية التعلم».

ويعرفه الباحث بأنه: منظومة تعليمية تقدم المقررات الدراسية بطريقة الكترونية للتغلب على المشكلات التي تواجه العملية التعليمية، بحيث توفر بيئة تعليمية فاعلة نستطيع من خلالها تحقيق أهداف عملية التعلم.

أنواع التعليم الإلكتروني

اتفق كثير من المهتمين بالتعليم الإلكتروني ومنهم (الشهراني، ٢٠٠٩، ص١٦) و(الزاجي،٢٠١٢، ص٦١-٦٢)، و(القزاز، ٢٠١٤، ص٧٤) على أنه يمكن تصنيف التعليم الإلكتروني إلى الأنواع التالية:

التعليم الإلكتروني المتزامن: وهذا النوع من التعليم الإلكتروني يهتم بتبادل الدروس والموضوعات والأبحاث والنقاشات بين المعلم والطلبة في الوقت نفسه وبشكل مباشر، وذلك من خلال برامج المحادثة والفصول الافتراضية، ومن إيجابيات هذا النوع من التعليم الإلكتروني حصول المتعلم على تغذية راجعة فورية، والتواصل مباشرة مع المعلم، لاستيضاح أي معلومة، ومن أهم ما يعيق استخدام هذا النوع حاجته إلى أجهزة حديثة وشبكة اتصالات جيدة، حيث يعد التعليم الإلكتروني المتزامن أكثر أنواع التعليم الإلكتروني تطوراً وتعقيداً، ومن أهم أدواته: الفصول الافتراضية، المؤتمرات عبر الفيديو، اللوح الأبيض، غرف المحادثة

التعليم الإلكتروني الغير متزامن: هو التعليم غير المباشر الذي لا يحتاج إلى وجود الطلبة في الوقت نفسه أو في المكان نفسه، وفيه يدرس الطالب المقرر وفق برنامج دراسي مخطط ينتقي فيه الأوقات والأماكن التي تتناسب مع ظروفه عن طريق توظيف بعض تقنيات التعليم الإلكتروني مثل: البريد الإلكتروني وأشرطة الفيديو، ولوحات النقاش الإلكترونية، ومن أهم أدواته: البريد الإلكتروني الشبكة العنكبوتية العالمية القوائم البريدية، مجموعة النقاش، نقل الملفات، الأقراص المدمجة.

ويرى الباحث أن التعليم الإلكتروني الغير متزامن هو التعليم الأكثر شيوعاً وذلك لمرونته في الدراسة حسب التوقيت الذي يراه المتعلم مناسب، كما يوفر التعليم غير المتزامن للمتعلمين كثيراً من قنوات التفاعل والتواصل، كما ويمكن استخدام كلا النوعين التعليم المتزامن والتعليم غير المتزامن للحصول على المميزات الموجودة في النوعين، وكذلك لاختيار النوع المناسب من التعليم بما يتلاءم مع طبيعة المحتوى الدراسي والأنشطة التي سيتم تنفيذها لتحقيق أهداف عملية التعلم.

أهمية التعليم الإلكتروني: (شحاته، ٢٠٠٩)، (عامر وآخرون، ٢٠٠٧)

١. يعتمد على سرعة الطالب الذاتية وتفاعله مع عناصر الموقف التعليمي الإلكتروني.
٢. يمكن الطلبة من التعلم بصورة فردية حسب قدراته الخاصة وفي الوقت المناسب لهم.
٣. التقييم المستمر لعمليات التدريب على التعلم باستخدام التعليم الإلكتروني ويمد المعلم بالمزيد من المعلومات والبيانات عن أداء الطلاب.
٤. التعليم الإلكتروني يجعل التعلم أكثر إثارة.

٥. يشجع المتعلم على إدارة تعلمه بالطريقة التي تناسبه.

٦. يساعد على الاستفادة من الوقت، وارتفاع كفاءة المعلم، وتخفيض زمن التعلم، وتسويق التعلم.

٧. يفيد في تغير إسلوب جمع المادة التعليمية والبحثية التي يحتاجها الطلاب لأداء واجباتهم.

٨. يتيح للمعلمين والمتعلمين الاشتراك في مناقشات وحوارات مع غيرهم في أماكن مختلفة.

الدراسات السابقة

دراسة الصيفي (٢٠١٥): هدفت الدراسة إلى معرفة تجاه أعضاء هيئة التدريس بجامعة القدس المفتوحة بمحافظات غزة نحو التعليم الإلكتروني، كما هدفت إلى معرفة مستوى فاعلية الذات لديهم، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (٩٠) عضو من أعضاء هيئة التدريس بجامعة القدس المفتوحة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن درجة الاتجاه نحو التعليم الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس بلغت ٨١٪، وأوصت الدراسة بزيادة الاهتمام بالتعليم الإلكتروني وعقد المزيد من ورش العمل عنه، وكذلك تجهيز مختبرات وبنى تحتية مناسبة لأعضاء هيئة التدريس.

دراسة (Mahrous and Gendy, 2015): هدفت هذه الدراسة إلى تقييم تأثير التعلم التقليدي مقابل التعلم الإلكتروني على التحصيل الأكاديمي للطلاب التمريض. أجريت الدراسة بكلية التمريض جامعة الملك خالد بالمملكة العربية السعودية. وبلغت عدد عينة الدراسة الحالية (١٠٥) من المستوى الرابع بكلية التمريض وتم تقسيم الطلبة إلى مجموعتين (٥٥) طالبة لدراسة التعلم الإلكتروني و(٥٠) طلاب للدراسة التقليدية. وتم استخدام المنهج شبه التجريبي. وكانت نتائج هذه الدراسة توضح أن حجم تأثير المتغير المستقل (التعلم الإلكتروني) على المتغير التابع (تحصيل الطلاب) عالي وله تأثير كبير على تحسين إجمالي تحصيل المعرفة مقارنة بالتدريس التقليدي.

دراسة (Zare.Et. all, 2015): هدفت هذه الدراسة للتعرف على تأثير التعلم الإلكتروني على الإبداع والتحصيل التعليمي لدى طلاب الكيمياء في جامعة بايام نور في همدان بإيران، وبلغت عدد العينة ٤٠ طالب كيميائي وتم تقسيمهم إلى مجموعتين المجموعة التجريبية (٢٠ طالب) والمجموعة الضابطة (٢٠ طالب)، وأظهرت نتائج تحليل البيانات باستخدام اختبار t درجات أعلى إحصائياً بشكل ملحوظ للمجموعة التجريبية على الأخرى، وبدوره يكون التعلم الإلكتروني فعال في اكتساب المعرفة والإبداع بين طلاب الكيمياء.

وتتميز الدراسة الحالية بأنها تناولت موضوع مهم يواكب الواقع الذي نعيشه إزاء جائحة كورونا وهو تحديات تطبيق التعليم الإلكتروني الجامعي، وسبل التغلب عليها من وجهة نظر الهيئة التدريسية في ضوء انتشار جائحة كورونا، كما واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي في من منهجية الدراسة، وذلك من خلال أداة الدراسة (استبانة إلكترونية) تكونت من ٥ محاور توزعت على٤٧ فقرة، وما يميز هذه الدراسة أنها قامت بتوضيح التحديات التي يعاني منها المحاضر الجامعي أثناء تطبيق التعليم الإلكتروني في ظل انتشار جائحة كورونا، وكذلك سبل التغلب على هذه التحديات.

الطريقة والاجراءات

منهج الدراسة: اعتمد الباحث أثناء إعداد البحث على المنهج الوصفي التحليلي؛ لملائمته مع طبيعة الدراسة.

مجتمع وعينة الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من أعضاء الهيئة التدريسية بجامعات غزة للعام الدراسي ٢٠٢٠م، تكونت عينة الدراسة من مجموعة من أعضاء الهيئة التدريسية وبلغ عددهم (٦٠) محاضر ومحاضرة، (٣٧) ذكور، (٢٣) إناث، وحسب متغير سنوات الخبرة (٢٤) أقل من ٥ سنوات و(٣٦) أكثر من ٥ سنوات، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة من مجتمع الدراسة.

أدوات الدراسة: قام الباحث باستخدام استبانة في هذه الدراسة تتكون من قسمين رئيسين:

١- القسم الأول: البيانات الشخصية ويتكون من: (الجنس، سنوات الخبرة، الدرجة العلمية).

٢- القسم الثاني: يتكون من فقرات الاستبانة والتي بلغ عددها (٤٧) فقرة موزعين على ٥ مجالات كالتالي: مجال تحديات إدارية جامعية ويتكون من ٧ فقرات، مجال تحديات تواجه الهيئة التدريسية ويتكون من ١٣ فقرة، مجال تحديات تواجه الطلبة ويتكون من ١٠ فقرات، مجال تحديات تقويم التعليم الإلكتروني ويتكون من ٧ فقرات، مجال تحديات تؤثر على جودة التعليم الإلكتروني ويتكون من ١٠ فقرات.

ولقد تم بناء الاستبانة بإتباع الخطوات التالية:

١. تحديد وصياغة الفقرات الرئيسية التي شملتها الاستبانة.
٢. إعداد الاستبانة في صورتها الأولية والتي شملت (٤٧) فقرة.
٣. تعديل الاستبانة بناءً على رأي أهل الاختصاص.
٤. عرض الاستبانة على عدد من المحكمين التربويين، المتخصصين، وأغلبهم من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الفلسطينية بغزة.
٥. بعد إجراء التعديلات التي أوصى بها المحكمون، بلغ عدد فقرات الإستبانة في صورتها النهائية (٤٧) فقرة، وقد أعطي لكل فقرة وزنٍ متدرج وفق سلم ليكرت خماسي (كبيرة جداً، كبيرة، متوسطة، قليلة، قليلة جداً) أعطيت الأوزان التالية (٥، ٤، ٣، ٢، ١).

أولا: صدق الاستبانة

صدق الاتساق الداخلي لفقرات الاستبانة

يقصد بصدق الاتساق الداخلي: قوة الارتباط بين درجات كل فقرة من الفقرات مع المجال الذي تنتمي إليه، ودرجة ارتباط كل مجال مع الدرجة الكلية للاستبانة، وتم حساب الاتساق الداخلي لفقرات الاستبيان على عينة الدراسة البالغ حجمها (٦٠) محاضر، وذلك بحساب معاملات الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية للاستبانة، وتتراوح أعلى وأقل قيمة لمعامل الارتباط من حيث صدق الاتساق الداخلي لفقرات كل مجال من المجالات كالتالي:المجال الأول: تحديات إدارية جامعية (٠,٦٠ – ٠,٨٩)، المجال الثاني: تحديات تواجه الهيئة التدريسية (٠,٣٩-٠,٨٨)، المجال الثالث: تحديات تواجه الطلبة (٠,٣٨-٠,٨٩)، المجال الرابع:تحديات تقويم التعليم الإلكتروني (٠,٥٦-٠,٨٧)، المجال الخامس:تحديات تؤثر على جودة التعليم الإلكتروني (٠,٤١-٠,٨٧).

صدق الاتساق البنائي لمجالات الاستبانة

جدول (١): يوضح معامل الارتباط بين كل مجال من مجالات الاستبانة مع الدرجة الكلية للاستبانة

م	المجال	معامل الارتباط	القيمة الاحتمالية (Sig.)
١.	تحديات إدارية جامعية	٠,٤٣٣	٠,٠١٧
٢.	تحديات تواجه الهيئة التدريسية	٠,٧٧٧	٠,٠٠٠
٣.	تحديات تواجه الطلبة	٠,٥٣٨	٠,٠٠٢
٤.	تحديات تقويم التعليم الإلكتروني	٠,٧٢٩	٠,٠٠٠
٥.	تحديات تؤثر على جودة التعليم الإلكتروني	٠,٤٤٣	٠,٠١٤

• الارتباط دال إحصائياً عند مستوى دلالة ($a = 0.05$)

يتضح من الجدول أن معاملات الارتباط المبينة دالة عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، حيث إن مستوى الدلالة لكل فقرة اقل من مستوى الدلالة (٠,٠٥)، وبذلك تعتبر مجالات الاستبانة صادقة لما وضعت لقياسه.

رابعاً: ثبات فقرات الاستبانة

١. طريقة ألفا كرونباخ Cronbach's Alpha

استخدمت الباحثة طريقة ألفا كرو نباخ لقياس ثبات الاستبانة كطريقة ثانية لقياس الثبات، وتبين أن معاملات الثبات تتراوح ما بين (٠,٥٣٥ – ٠,٨٣٩) ومعامل الثبات الكلي للدرجة الكلية للاستبانة تساوي (٠,٧٨٩) مما يشير على تمتع أداة الدراسة بدرجة عالية من الثبات تطمئن الباحث على تطبيقها.

٢. طريقة التجزئة النصفية Split-Half Coefficient

خلال طريقة التجزئة النصفية بلغت قيمة معامل الارتباط المعدل (سيبرمان براون)

(٠,٧١١) مرتفع ودال إحصائياً، ومعامل ارتباط المصحح (٠,٨٦٩)، ويكون الباحث قد تأكد من صدق وثبات استبانة الدراسة، مما يجعله على ثقة تامة بصحة الاستبانة، وصلاحيتها لتحليل النتائج، والإجابة عن أسئلة الدراسة، واختبار فرضياتها.

المعالجات الإحصائية المستخدمة في الدراسة

النسب المئوية، والتكرارات، والوزن النسبي، واختبار ألفا كرونباخ (Cronbach›s Alpha) وكذلك اختبار التجزئة النصفية؛ لمعرفة ثبات فقرات الاستبانة، ومعامل ارتباط بيرسون؛ لقياس درجة الارتباط، اختبار (F) في حالة عدة عينات (One way Anova)، وكذلك اختبار (F) في حالة عدة عينات (One way Anova).

الإجابة عن أسئلة الدراسة

سيقوم الباحث بالإجابة عن أسئلة الدراسة من خلال تحليل البيانات، والتركيز على أعلى فقرتين، وأدنى فقرتين وتفسير نتائجهما.

الإجابة عن السؤال الأول: ما التحديات التي تواجه تطبيق التعليم الإلكتروني الجامعي من وجهة نظر الهيئة التدريسية في ضوء انتشار جائحة كورونا؟

وللإجابة عن هذا التساؤل، تم احتساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية، وتبين من خلال التحليل أن جميع متوسطات المجالات المختلفة كانت متقاربة من حيث أوزانها النسبية، حيث تراوحت بين (٥٩,٤٠٪، ٧١,٦٠٪)، أما الدرجة الكلية للتحديات ككل فقد حصلت على وزن نسبي قدره (٦٦,٨٠٪)، مما يشير على أن التحديات التي تواجه تطبيق التعليم الإلكتروني الجامعي من وجهة نظر الهيئة التدريسية في ضوء انتشار جائحة كورونا جاءت بدرجة متوسطة، **ويعزو الباحث ذلك** إلى وجود عقبات وتحديات تواجه الهيئة التدريسية خلال تطبيق التعليم الإلكتروني في المؤسسات التعليمية في ظل وجود أزمات كجائحة كورونا في جميع المجالات التي تناولتها فقرات الاستبانة، لكنها قد تختلف نسبتها من مجال لآخر.

تحليل فقرات مجالات التحديات التي تواجه تطبيق التعليم الإلكتروني الجامعي

١. التحديات الإدارية الجامعية

وتبين النتائج أن أعلى فقرتين حسب الوزن النسبي في هذا المجال كانتا:

١- الفقرة رقم (٢) التي نصت على «تعاني الجامعة من نقص في البنى التحتية والأدوات التقنية الملائمة لتطبيق التعليم الإلكتروني.» قد احتلت المرتبة الأولى بوزن النسبي (٧٤,٦٠٪)، مما يدل على أن الفقرة قد حصلت على درجة موافقة (كبيرة) من قبل أفراد العينة، ويعزو الباحث ذلك إلى ضعف البنى التحتية والأدوات الوسائل التقنية اللازمة لتسهيل تطبيق التعليم الإلكتروني مثل عدم وجود مختبرات حاسوب بالشكل المطلوب، ومراكز تعليم إلكترونية وغيره الوسائل التكنولوجية لمواكبة تطورات العصر.

٢- الفقرة رقم (١) التي نصت على «وجود خطط مسبقة من قِبل الجامعة للآلية التي ينبغي السير عليها خلال تطبيق التعليم الإلكتروني.» قد احتلت المرتبة الثانية بوزن النسبي (٦٤,٠٠٪)، مما يدل على أن الفقرة قد حصلت على درجة موافقة (متوسطة) من قبل أفراد العينة، ويعزو الباحث ذلك إلى أن بعض الجامعات لم تتهيأ جيداً لحصول مثل هذه الأزمات، ولم تعتمد على التعليم الإلكتروني خلال عملية التعليم، فلم تضع الخطط لمواجهة هذه الأزمات مثل جائحة كورونا.

وتبين النتائج أن أدنى فقرتين حسب الوزن النسبي في هذا المجال كانتا:

١- الفقرة رقم (٧) التي نصت على «ساهمت مساقات تكنولوجيا التعليم ضمن متطلبات الجامعة في مساعدة الطلبة في التعامل مع المنصات والبرامج الإلكترونية» قد احتلت المرتبة الأخيرة بوزن النسبي (٥٩,٦٠٪)، مما يدل على أن الفقرة قد حصلت على درجة موافقة (متوسطة) من قبل أفراد العينة، ويعزو الباحث ذلك إلى عدم تضمين بعض الجامعات ضمن مساقاتها كمبادئ الحاسوب أو تكنولوجيا التعليم لبرامج متطلبات العصر الحديث والتعليم الإلكتروني؛ ليساعد الطلبة في استخدام البرامج التعليمية.

٢- الفقرة رقم (٤) التي نصت على «وفرت الجامعة دليل إرشادي للطلبة خلال استخدام التعليم الإلكتروني قد احتلت المرتبة قبل الأخيرة بوزن النسبي (٥٩,٢٠٪)، مما يدل على أن الفقرة قد حصلت على درجة موافقة (متوسطة) من قبل أفراد العينة، ويعزو الباحث ذلك إلى عدم عدم تهيئة إدارة الجامعات لمواجهة تعطيل التعليم الوجاهي في الجامعات، والتعامل وفق هذه الظروف مع كل أطياف العملية التعليمية بما فيهم الطلبة، بحيث يتم توفير دليل إلكتروني؛ لكي يرشدهم ويسهل عليهم عملية التواصل والاستخدام خلال تطبيق التعليم الإلكتروني.

٢. تحديات تواجه الهيئة التدريسية

تم استخدام حساب الأوساط الحسابية والأوزان النسبية لفقرات المجال، وتبين النتائج أن أعلى فقرتين حسب الوزن النسبي في هذا المجال كانتا:

١- الفقرة رقم (٧) التي نصت على «يشكل قطع التيار الكهربائي عائقاً كبيرا لاستخدام التعليم الإلكتروني أمام جميع دوائر التعليم» قد احتلت المرتبة الأولى بوزن النسبي (٨٧,٢٠٪)، مما يدل على أن الفقرة قد حصلت على درجة موافقة (كبيرة) من قبل أفراد العينة، ويعزو الباحث ذلك إلى: الأوضاع المعيشية الصعبة التي يعيشها قطاع غزة وعدم وجود الوقود اللازم لتشغيل محطة الكهرباء الوحيدة، بالإضافة إلى الحصار منذ سنوات الذي يفرضه الاحتلال الصهيوني على القطاع، كل هذه الأسباب أدت إلى عدم توفر الكهرباء مما شكل تأثيراً مباشراً على تطبيق التعليم الإلكتروني.

٢- الفقرة رقم (٣) التي نصت على «صعوبة توظيف التعليم الإلكتروني في المساقات العملية» قد احتلت المرتبة الثانية بوزن النسبي (٨٢,٢٠٪)، مما يدل على أن الفقرة قد حصلت على درجة موافقة (كبيرة) من قبل أفراد العينة، ويعزو الباحث ذلك إلى: وجود بعض المساقات العملية التي شكلت عقبة أمام تطبيق التعليم الإلكتروني مثل: مساقات التدريب العملي والمساقات التي تحتاج إلى مختبرات كيمياء وفيزياء وأحياء ومساقات كلية تكنولوجيا المعلومات.

وتبين النتائج أن أدنى فقرتين حسب الوزن النسبي في هذا المجال كانتا:

١- الفقرة رقم (٨) التي نصت على «أعتمد على التعليم الإلكتروني بشكل دائم قبل انتشار جائحة كورونا» قد احتلت المرتبة الأخيرة بوزن النسبي (٥٢,٠٠٪)، مما يدل على أن الفقرة قد حصلت على درجة موافقة (قليلة) من قبل أفراد العينة، ويعزو الباحث ذلك إلى: عدم استخدام بعض أعضاء الهيئة التدريسية للتعليم الإلكتروني قبل انتشار جائحة كورونا، أو الاعتماد على كلا النوعين التعليم الوجاهي والإلكتروني قبل الجائحة؛ مما شكل تحدياً واضحاً أمام تطبيق واستخدام التعليم الإلكتروني من قبل أعضاء الهيئة التدريسية.

٢- الفقرة رقم (١٠) التي نصت على «يتم التفاعل من الطلبة بشكل كبير أثناء تطبيق التعليم الإلكتروني» قد احتلت المرتبة قبل الأخيرة بوزن النسبي (٥٨,٠٠٪)، مما يدل على أن الفقرة قد حصلت على درجة موافقة (متوسطة) من قبل أفراد العينة، ويعزو الباحث ذلك إلى: وجود بعض الصعوبات التي تواجه عملية التفاعل ما بين الطلبة أنفسهم من جهة ومن جهة أخرى ما بين الطلبة والهيئة التدريسية، وتشمل عملية التفاعل إثراء المعلومات الناقصة لدى الطلبة، وتعزيز المحاضرين للطلبة، مما يشكل ضعفاً في عملية الفهم لديهم.

٣. تحديات تواجه الطلبة

تم استخدام حساب الأوساط الحسابية والأوزان النسبية لفقرات المجال، وتبين النتائج أن أعلى فقرتين حسب الوزن النسبي في هذا المجال كانتا:

١- الفقرة رقم (٩) التي نصت على «شكلت الظروف المادية والأوضاع المعيشية عائقاً أمام توفر أدوات التعليم الإلكتروني للطلبة» قد احتلت المرتبة الأولى بوزن النسبي (٨٣,٦٠٪)، مما يدل على أن الفقرة قد حصلت على درجة موافقة (كبيرة) من قبل أفراد العينة، ويعزو الباحث ذلك إلى: البطالة العالية وقلة مصادر الدخل التي يعاني منها المجتمع الفلسطيني، التي تسببت في ظروف مادية صعبة أرهقت كاهل المتعلمين وأسرهم؛ بحيث لم يستطيعوا شراء الأجهزة التكنولوجية التي تساعد في عملية تطبيق التعليم الإلكتروني

٢- الفقرة رقم (١٠) التي نصت على «يعاني بعض الطلبة من أمية تكنولوجية» قد احتلت المرتبة الثانية بوزن النسبي (٧٨,٠٠٪)، مما يدل على أن الفقرة قد حصلت على درجة موافقة (كبيرة) من قبل أفراد العينة، ويعزو الباحث ذلك إلى: غياب الوعي لديهم ولدى أسرهم بإدراك مدى أهمية أن يكون لديهم أبجديات استخدام التكنولوجيا والتعامل معها لزيادة مخزونهم من حيث الجانب التكونولوجي، حتى يستطيعوا مواكبة العصر التكنولوجي الحديث، وللسير في ركب الدول المتقدمة، وكذلك صعوبة التغيير والانتقال من جانب إلى آخر.

وتبين النتائج أن أدنى فقرتين حسب الوزن النسبي في هذا المجال كانتا:

١- الفقرة رقم (١) التي نصت على «يتوفر لدى جميع الطلبة أجهزة حاسوب لتسهيل عملية التواصل معهم» قد احتلت المرتبة الأخيرة بوزن النسبي (٤٢,٢٠٪)، مما يدل على أن الفقرة قد حصلت على درجة موافقة (قليلة) من قبل أفراد العينة، ويعزو الباحث ذلك إلى: عدم توفر أجهزة حاسوب أو أجهزة محمول لكونها من المكونات الضروري توافرها حتى يسهل تطبيق التعليم الإلكتروني لدى طلبة الجامعات.

٢- الفقرة رقم (٥) التي نصت على «يراعي التعليم الإلكتروني تنمية القدرات التفكيرية لدى الطلبة» قد احتلت المرتبة قبل الأخيرة بوزن النسبي (٤٤,٢٠٪)، مما يدل على أن الفقرة قد حصلت على درجة موافقة (قليلة) من قبل أفراد العينة، ويعزو الباحث ذلك إلى: عدم مراعاة التعليم الإلكتروني لمتطلبات تنمية القدرات الفكرية وتطوير البنية العقلية، وذلك لوجود اختلاف في مستوى التفكير بين الطلبة؛ فعملية التعليم الوجاهي تعزز هذا الجانب لأنها تتم مباشرة بين الطلبة والهيئة التدريسية، فيستطيع المحاضر معرفة مستوى تفكيرهم وحاجاتهم، والآلية التي من خلالها يتم تنمية القدرات التفكيرية لطلبته.

٤. تحديات تقويم التعليم الإلكتروني

تم استخدام حساب الأوساط الحسابية والأوزان النسبية لفقرات المجال، وتبين النتائج أن أعلى فقرتين حسب الوزن النسبي في هذا المجال كانتا:

١- الفقرة رقم (٣) التي نصت على «قلق وتوتر الطلبة من التعامل مع الاختبارات الإلكترونية» قد احتلت المرتبة الأولى بوزن النسبي (٨١,٦٠٪)، مما يدل على أن الفقرة قد حصلت على درجة موافقة (كبيرة) من قبل أفراد العينة، ويعزو الباحث ذلك إلى: وجود قلق كبير وحاجز من الخوف والرهبة للتعامل مع الاختبارات الإلكترونية؛ مما يؤثر على طبيعة النتائج المتوقعة؛ فيؤدي إلى نتائج غير منصفة.

٢- الفقرة رقم (٢) التي نصت على « صعوبة تقديم التغذية الراجعة من خلال التعليم الإلكتروني» قد احتلت المرتبة الثانية بوزن النسبي (٧٧,٢٠٪)، مما يدل على أن الفقرة قد حصلت على درجة موافقة (كبيرة) من قبل أفراد العينة، ويعزو الباحث ذلك إلى: عدم المواجهة بشكل مباشر بين الطلبة والهيئة التدريسية وخاصة في التعليم الإلكتروني غير المتزامن، مما يؤدي إلى عدم فهم الطلبة بالشكل المطلوب، وتكوين تصورات بديلة للتصورات الصحيحة عن المتوقع من الدروس الإلكترونية؛ وبالتالي عدم وجود تغذية راجعة فورية.

وتبين النتائج أن أدنى فقرتين حسب الوزن النسبي في هذا المجال كانتا:

١- الفقرة رقم (٤) التي نصت على «أستطيع منع الغش الإلكتروني أثناء تطبيق الاختبارات الإلكترونية» قد احتلت المرتبة الأخيرة بوزن النسبي (٤٤,٦٠٪)، مما يدل على أن الفقرة قد حصلت على درجة موافقة (قليلة) من قبل أفراد العينة، ويعزو الباحث ذلك إلى: عدم وجود مراقبة مباشرة على الطلبة المتقدمين للاختبارات؛ مما يسمح لهم باستغلال الظروف والغش خلال تطبيق الاختبارات الإلكترونية.

٢- الفقرة رقم (٧) التي نصت على «صعوبة توزيع الدرجات خلال التعليم الإلكتروني بشفافية» قد احتلت المرتبة قبل الأخيرة بوزن النسبي (٦٦,٦٠٪)، مما يدل على أن الفقرة قد حصلت على درجة موافقة (متوسطة) من قبل أفراد العينة، ويعزو الباحث ذلك إلى: عدم اعتماد آلية محددة للتقييم وتوزيع الدرجات خلال فترة التعليم الإلكتروني وكذلك عدم الثقة من الشفافية أثناء تطبيق الاختبارات الإلكترونية عدم وجود درجات تشمل الأنشطة الفصلية العملية، وعدم التأكد من تنفيذ الأنشطة الإلكترونية كالأبحاث والتكليفات من قِبَل الطالب بنفسه.

٥. تحديات تؤثر على جودة التعليم الإلكتروني

تم استخدام حساب الأوساط الحسابية والأوزان النسبية لفقرات المجال، وتبين النتائج أن أعلى فقرتين حسب الوزن النسبي في هذا المجال كانتا:

١- الفقرة رقم (٧) التي نصت على «يشكل ضعف الإنترنت عائقاً أمام تطبيق التعليم الإلكتروني.» قد احتلت المرتبة الأولى بوزن النسبي (٨٢,٠٠٪)، مما يدل على أن الفقرة قد حصلت على درجة موافقة (كبيرة) من قبل أفراد العينة، ويعزو الباحث ذلك إلى: عدم تزويد قطاع غزة بالجيل الرابع والخامس من الإنترنت، بالإضافة إلى التكلفة العالية لذلك، وعدم وجود شبكات انترنت سلكية تغطي كافة مناطق قطاع غزة.

٢- الفقرة رقم (١٠) التي نصت على «استهتار وعدم مشاهدة الطلبة للمحاضرات الإلكترونية.» قد احتلت المرتبة الثانية بوزن النسبي (٧٩٪)، مما يدل على أن الفقرة قد حصلت على درجة موافقة

(كبيرة) من قبل أفراد العينة، ويعزو الباحث ذلك إلى سير عملية الدراسة خلال التعليم الإلكتروني في المنزل أدت إلى وجود حالة من التراخي والشعور بعدم الجدية خلال عملية التعليم؛ باعتقاد الطالب أنها لا تأخذ الطابع الرسمي، بالإضافة إلى عملية تشجيع المعلم للطلبة من وقت لآخر خلال التعليم الوجاهي، وهذا ما يفتقده التعليم الإلكتروني.

وتبين النتائج أن أدنى فقرتين حسب الوزن النسبي في هذا المجال كانتا:

١- الفقرة رقم (١) التي نصت على «يحقق التعليم الإلكتروني عدالة وتكافؤ للفرص بين الطلبة.» قد احتلت المرتبة الأخيرة بوزن النسبي (٤٩,٦٠٪)، مما يدل على أن الفقرة قد حصلت على درجة موافقة (قليلة) من قبل أفراد العينة، ويعزو الباحث ذلك إلى وجود فروق فردية في مستوى التفكير والقدرة على الاستيعاب لدى الطلبة، فالفصل ينقسم إلى مرتفعي التحصيل ومتوسطي التحصيل ومنخفضي التحصيل، فأصحاب القدرات العقلية المتدنية بحاجة إلى اهتمام أكثر لكي يصلوا إلى مستوى الفهم المطلوب وهذا ما يفتقده التعليم الإلكتروني

٢- الفقرة رقم (٥) التي نصت على «أعتقد بأن التعليم الإلكتروني يستطيع أن يكون بديلاً موازياً للتعليم الوجاهي.» قد احتلت المرتبة قبل الأخيرة بوزن النسبي (٦٢,٦٠٪)، مما يدل على أن الفقرة قد حصلت على درجة موافقة (متوسطة) من قبل أفراد العينة، ويعزو الباحث ذلك إلى: ضرورة الاعتماد على التعليم الإلكتروني في تدريس المساقات الجامعية في المراحل المقبلة؛ لكي يسهل استخدامه من قبل المتعلمين.

ثانياً: الإجابة عن السؤال الثاني: ما سبل التغلب على التحديات التي تواجه التعليم الإلكتروني الجامعي في ضوء انتشار جائحة كورونا؟

سبل التغلب على التحديات التي واجهت تطبيق التعليم الإلكتروني الجامعي حسب المجالات:

المجال الأول: سبل التغلب على التحديات الإدارية الجامعية

١. وضع خطط مسبقة من قبل إدارة الجامعة للسير عليها خلال تطبيق التعليم الإلكتروني.

٢. توفير البنية التحتية والأدوات والوسائل التقنية اللازمة لتطبيق التعليم الإلكتروني في الجامعات.

٣. عقد دورات تدريبية وورش تعليمية للطلبة والمحاضرين عن كيفية استخدام التعليم الإلكتروني.

٤. توفير دليل إرشادي لتوجيه الطلبة خلال استخدام التعليم الإلكتروني.

٥. توفير مكتبة إلكترونية وقواعد بيانات تكون متاحة للمحاضرين والطلبة.

٦. إعادة بلورة محتوى مساقات الحاسوب وتكنولوجيا التعليم بحيث تتضمن المنصات والبرامج الإلكترونية العصرية.

المجال الثاني:سبل التغلب على التحديات التي تواجه الهيئة التدريسية

١. توظيف المختبرات الافتراضية والصفوف الافتراضية للتغلب على مشكلة المساقات العملية.

٢. إعطاء الوقت الكافي للطلبة لتنفيذ التكليفات والنشاطات الإلكترونية.

٣. استخدام منصات التعليم الإلكتروني المتزامن مثل برنامج zoom google glass، التي يتم التعليم من خلالها بشكل مباشر بين الطالب والمحاضر؛ وذلك لمحاولة إيجاد بيئة تعليمية مشابهة للتعليم الوجاهي.

٤. تدريب أعضاء الهيئة التدريسية على كيفية استخدام برامج ومنصات التعليم الإلكتروني.

٥. عقد دورات لغة إنجليزية متقدمة لغير المتمكنين من أعضاء الهيئة التدريسية؛ لمساعدتهم في استخدام منصات التعليم الإلكتروني.

٦. توفير مصادر طاقة بديلة لاستخدامها أثناء انقطاع التيار الكهربائي.

٧. دمج التعليم الإلكتروني في عملية التعليم بشكل دائم حتى في الظروف العادية وبعد انتشار جائحة كورونا.

٨. تقديم مواضيع المقرر الدراسي للطلبة من خلال التعليم الإلكتروني خلال أيام شبه منتظمة طيلة أيام الفصل الدراسي.

٩. الحرص على خلق جو من التفاعل الدائم بين الهيئة التدريسية والطلبة وبين الطلبة أنفسهم؛ وذلك لتحفيز الطلبة وزيادة دافعيتهم نحو التعليم الإلكتروني.

١٠. توظيف التعليم الإلكتروني المتزامن ومنصاته التعليمية لتقديم إجابات مباشرة للطلبة، والرد على استفساراتهم بصورة سريعة لتحقيق عملية الفهم لديهم.

١١. تحديد أوقات منتظمة للتواصل مع الطلبة، وعرض الشروحات خلال التعليم الإلكتروني تجنباً للإحراج وللعشوائية.

المجال الثالث: سبل التغلب على التحديات التي تواجه الطلبة

١. التأكد من امتلاك جميع الطلبة أجهزة حاسوب أومحمول للتواصل من خلالها.

٢. عقد دورات مكثفة توضح أهمية التعليم الإلكتروني في العصر الحديث؛ وذلك لزيادة الوعي والثقافة الإلكترونية.

٣. العمل على تعديل المساقات والمناهج التعليمية بحيث تراعي تنمية القدرات التفكيرية للطلبة خلال تطبيق التعليم الإلكتروني.

٤. إيجاد طرق ووسائل تعزز وتحقق أهداف التنشئة الاجتماعية للطلبة من خلال التعليم الإلكتروني.

٥. العمل على تصميم برامج تعليمية يتم من خلالها تعزيز شخصية الطلبة وتقويتها.

٦. عقد دورات مخصصة للطلبة الذين يعانون من محو أمية إلكترونية.

المجال الرابع: سبل التغلب على تحديات تطبيق التعليم الإلكتروني

١. ضرورة تقديم تغذية راجعة فورية للطلبة من خلال استخدام التعليم الإلكتروني المتزامن.

٢. إعطاء الطلبة اختبارات إلكترونية تجريبية؛ لإزالة الخوف والقلق لديهم.

٣. متابعة تنفيذ الأنشطة ومستوى تقدم الطلبة بشكل سريع خلال التعليم الإلكتروني.

٤. تصميم أكثر من نموذج اختبار إلكتروني وتنفيذه في فترة زمنية محددة لجميع الطلبة للحد من الغش الإلكتروني.

٥. تدريب الهيئة التدريسية على كيفية إعداد الإختبارات الإلكترونية والمساعدة في تصوير المحاضرات الدراسية.

٦. تصميم برامج تفتح عن طريق ملامح الوجه أو بصمة الأصابع لضمان الشفافية خلال تقديم الاختبارات الإلكترونية.

٧. اعتماد صيغة لتوزيع الدرجات من قبل إدارة الأقسام حسب طبيعة التخصص الجامعي.

المجال الخامس: سبل التغلب على التحديات التي تؤثر على جودة التعليم الإلكتروني

١. توفير فرص متكافئة لجميع الطلبة خلال التعليم الإلكتروني لتحقيق أهداف عملية التعلم.
٢. متابعة تحقيق نتائج إيجابية لمخرجات التعليم خلال التعليم الإلكتروني.
٣. الحرص على شفافية ونزاهة تنفيذ الاختبارات الإلكترونية.
٤. توظيف التعليم المدمج داخل المؤسسات الجامعية بصورة دائمة.
٥. التركيز على المتطلبات الإلكترونية الأساسية والمهمة حتى لا يؤدي على تشتيت أذهان الطلبة.
٦. تنويع طرق العرض للمقررات الدراسية خلال تطبيق التعليم الإلكتروني.
٧. تصميم برامج لا تسمح للطلبة بتقديم الاختبارات الإلكترونية إلا بعد مشاهدة المحاضرات الإلكترونية.

الإجابة عن السؤال الثالث

الفرض الأول من فروض الدراسة الذي ينص على:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠) بين متوسط آراء أعضاء الهيئة التدريسية الجامعية للتحديات التي تواجههم أثناء تطبيق التعليم الإلكتروني تعزى لمتغير الجنس.

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي؛ لاختبار الفروق بين متوسط آراء أعضاء الهيئة التدريسية الجامعية للتحديات التي تواجههم أثناء تطبيق التعليم الإلكتروني تعزى لمتغير الجنس.

تبين أن القيمة الاحتمالية (Sig) للدرجة الكلية للاستبانة تساوي (٠,٨٤٥)، وهي أكبر من مستوى الدلالة (٠,٠٥)، وقيمة t المحسوبة تساوي (٠,١٩٦)، وهي أقل من قيمة t الجدولية والتي تساوي (١,٩٦)، مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠) بين متوسط آراء أعضاء الهيئة التدريسية الجامعية للتحديات التي تواجههم أثناء تطبيق التعليم الإلكتروني تعزى لمتغير الجنس في معظم المجالات، ويعزو الباحث هذه النتيجة وهي توافق كلا الجنسين في أغلب المجالات حول التحديات التي تواجههم أثناء تطبيق التعليم الإلكتروني بصرف النظر عن جنسهم على حقيقة وجود هذه التحديات والصعوبات أثناء التدريس في الجامعات.

إجابة السؤال الرابع

الفرض الثاني من فروض الدراسة الذي ينص على:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠) بين متوسط آراء أعضاء الهيئة التدريسية الجامعية للتحديات التي تواجههم أثناء تطبيق التعليم الإلكتروني تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي لاختبار الفروق بين متوسط آراء أعضاء الهيئة التدريسية الجامعية للتحديات التي تواجههم أثناء تطبيق التعليم الإلكتروني تعزى لمتغير سنوات الخبرة، وتبين أن القيمة الاحتمالية (Sig) للدرجة الكلية للاستبانة تساوي (٠,٦٧٥) وهي أكبر من مستوى الدلالة (٠,٠٥) وقيمة t المحسوبة تساوي (٠,٤٢١) وهي أقل من قيمة t الجدولية والتي تساوي (١,٩٦) مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠) بين متوسط آراء أعضاء الهيئة التدريسية الجامعية للتحديات التي تواجههم أثناء تطبيق التعليم الإلكتروني تعزى لمتغير سنوات الخبرة في معظم المجالات، ويعزو الباحث النتيجة وهي اتفاق معظم أعضاء الهيئة التدريسية على حقيقة وجود هذه التحديات والمعوقات التي تواجه تطبيق التعليم الإلكتروني في الجامعات، بغض النظر عن سنوات الخبرة لديهم، سواء كان أقل من ٥ سنوات أو أكثر من ٥ سنوات لهو دليل واضح على أهمية هذه الدراسة وضرورة إجراءها.

التوصيات

١. توفير خطط مسبقة من قبل إدارة الجامعات للسير عليها خلال تطبيق التعليم الإلكتروني.

٢. توفير دليل إرشادي للطلبة خلال استخدام التعليم الإلكتروني.

٣. عقد دورات تدريبية وورش تعليمية للهيئة التدريسية والطلبة عن برامج التعليم الإلكتروني وآلية استخدامه.

٤. توفير مكتبة إلكترونية وقواعد بيانات مجانية متاحة للهيئة التدريسية والطلبة.

٥. توظيف المختبرات الافتراضية والصفوف الافتراضية للتغلب على مشكلة المساقات العملية.

٦. توظيف منصات التعليم الإلكتروني المتزامن مثل برنامج zoom, google glass؛ لأنها تقدم تغذية راجعة فورية.

٧. الاعتماد على التعليم المدمج بشكل دائم خلال الظروف العادية.

٨. تصميم برامج تفتح عن طريق ملامح الوجه أو بصمة الأصابع لضمان الشفافية خلال تقديم الاختبارات الإلكترونية.

٩. عقد دورات مكثفة توضح أهمية التعليم الإلكتروني في العصر الحديث؛ وذلك لزيادة الوعي والثقافة الإلكترونية.

١٠. إعادة تصميم وبلورة المناهج التعليمية بما يتناسب مع التعليم الإلكتروني.

١١. إعطاء الطلبة اختبارات إلكترونية تجريبية؛ لإزالة الخوف والقلق لديهم من الاختبارات الإلكترونية الرسمية.

١٢. تصميم برامج لا تسمح للطلبة بتقديم الاختبارات الإلكترونية إلا بعد مشاهدة المحاضرات الإلكترونية.

المراجع

- الأتربي، شريف (٢٠١٩): استراتيجية التعليم الإلكتروني وأدوات التعلم، دار العربي للنشر والتوزيع، القاهرة، ص٢٧.
- الزاحي، حليمة (٢٠١٢): التعليم الإلكتروني بالجامعة الجزائرية مقومات التجسيد وعوائق التطبيق، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الجزائر.
- شحاته، حسن (٢٠٠٩): التعليم الإلكتروني وتحرير العقل- آفاق وتقنيات جديدة للتعليم، دار العالم العربي للنشر والتوزيع، القاهرة.
- الشهراني، ناصر (٢٠٠٩): مطالب استخدام التعليم الإلكتروني في تدريس العلوم الطبيعية بالتعليم العالي من وجهة نظر المختصين، (رسالة دكتوراه غير منشورة).
- الصيفي، سامي نوفل خليل (٢٠١٥). اتجاه أعضاء هيئة التدريس بجامعة القدس المفتوحة نحو التعليم الإلكتروني وعلاقته بفاعلية الذات. (رسالة ماجستيرغير منشورة). الجامعة الإسلامية - غزة.
- عامر، طارق عبدالرؤوف (٢٠٠٧):التعليم والمدرسة الإلكترونية، دار السحاب، القاهرة.
- القزاز،أحمد (٢٠١٤): التعليم الإلكتروني ورحلته الجلية في العراق، مجلة كلية التراث الجامعية،العدد(١٤)، ص ص(٦٨-٩٢).

المراجع الأجنبية

- Klark R. & Mayers R. (2011). E-learning and the science of instruction: proven guidelines for consumer and designing of Multimedia learning rd edition. Wieley publisher: San Francisco.
- Mahrous, Fatma Mostafa and Gendy, Jackleen Faheem (2015): Effect of Traditional versus E-learning on Nursing Students' Academic Achievement, Egyptian Journal of Health Care, Vol.6 No.3, pp 152 – 167.
- N. and Cabrera, D. Vlachopoulos ,A,Sangra (2012). Building and Inclusive Definition of E-learning: An Approach to the conceptual Framework, The International Review of research in open and distance learning, 2(13), 145-159.
- Zare, M, ET, All. (2016): THE IMPACT OF E-LEARNING ON UNIVERSITY STUDENTS' ACADEMIC ACHIEVEMENT AND CREATIVITY, Journal of Technical Education and Training (JTET), Vol. 8, No.1, ISSN 2229-8932.

تقويم محتوى منصة «كوكل كلاس رووم» التعليمية الإلكترونية في ضوء معايير محو الأمية المعلوماتية من وجهة نظر طلبة كلية الإمام الكاظم (ع) أقسام بابل

م.م.محمد فرحان عبيد - العراق

كلية الامام الكاظم (ع)/أقسام بابل

ملخص البحث

يهدف البحث الحالي إلى تقويم محتوى منصة «كوكل كلاس رووم» التعليمية الإلكترونية وفق معايير محو الأمية المعلوماتية والرقمية من وجهة نظر طلبة كلية الامام الكاظم أقسام بابل من خلال تحقيق الهدفين الآتيين: أ- ما كفاءة مجالات المنصة التعليمية الإلكترونية المتاحة عبر الإنترنت من حيث (فهم النظام الرقمي وفهم خارطة المنصة وفهم نظام الواجبات والمهام المطلوبة وفهم نظام اداء الاختبارات وفهم نظام الارسال عبر البريد الإلكتروني)؟ ب- ما مدى توافر معايير محو الأمية المعلوماتية والرقمية في مجالات المنصة الخمسة المذكورة؟ يقتصر هذا البحث على: ١. منصة«كوكل كلاس رووم» التعليمية الإلكترونية فقط المتاحة عبر الشبكة العنكبوتية. ٢. طلبة كلية الامام الكاظم أقسام بابل قسم اللغة الإنكليزية المرحلة الثالثة الدراستين الصباحية والمسائية ٣. العام الدراسي ٢٠١٩-٢٠٢٠م.

ولتحقيق ذلك قام الباحث ببناء أداة لمعايير محو الأمية المعلوماتية من خلال اطلاعه على المقالات والتقارير التي تناولت مفاهيم محو الأمية المعلوماتية اذ توصل الباحث إلى اعداد أداة (أستبانه الكترونية) بصورتها الاولية مكونة من(٧٨) فقرة.

ومن أجل التحقق من صدقها وصلاحيتها قام الباحث بعرضها على مجموعة من الخبراء والمحكمين والمختصين في مجال تكنولوجيا التعليم وطرائق التدريس والعلوم النفسية والتربوية بلغ عددهم (١٧)خبيراً ومحكماً من جامعات محلية ودولية مختلفة.

والتي نالت موافقة ١٥خبيراً ومحكماً وحققت نسبة اتفاق ٨٥٪، وهي نسبة عالية لتحقيق الصدق الظاهري للاستبانة، وللتأكد من ثبات الأداة قام الباحث بعرضها على عينة عشوائية (استطلاعية) من مجتمع البحث بلغ حجمها ٢٩ طالب وطالبة. وبتطبيق الأداة على هذه العينة مرتين وبفارق زمني اسبوعين بين التطبيقين حصل الباحث على معامل ثبات للأداة(٠,٨٤) وهو معامل ثبات عال مقارنة بمعامل الثبات (٠,٦٧) الذي تعتمده الدراسات الاستطلاعية وبعد ان تحقق الباحث من صدق وثبات الأداة اصبحت جاهزة للتطبيق على عينة البحث.

ويتألف مجتمع البحث من ٣ شعب لطلبة قسم اللغة الإنكليزية/المرحلة الثالثة وللدراستين الصباحية والمسائية في كلية الامام الكاظم أقسام بابل للعام الدراسي ٢٠١٩-٢٠٢٠ والبالغ عددهم (١٧٢) طالب وطالبة.

أما عينة البحث فكانت طبقية وشكلت نسبة ٧٢٪ من أفراد المجتمع الاصلي وبلغ حجمها(١٢٦) طالب وطالبة.

أما الوسائل الاحصائية المستخدمة لتحليل نتائج البحث فهي:

١. الوزن المئوي ٢. الوسط المرجح ٣. النسبة المئوية ٤. معامل ارتباط بيرسون.

وأظهرت النتائج: أن مجالات المنصة التعليمية الإلكترونية محققة لكفاءة معايير محو الأمية المعلوماتية والرقمية بدرجة عالية.

وفي ضوء ذلك قدم الباحث عدداً من التوصيات والمقترحات ذات العلاقة بموضوع البحث الحالي.

Research Summary

The current research aims to evaluate the content of the “Google Classroom” electronic educational platform according to the standards of information and digital literacy from the viewpoint of the students of the Imam Al-Kazim College - sections of Babel by achieving the following two goals: A- What is the efficiency of the fields of the electronic educational platform available over the Internet in terms of (Understanding the digital system, understanding the platform map, understanding the system of duties and tasks required, understanding the test performance system, and understanding the e-mail system? B- To what extent are the information and digital literacy standards available in the five areas of the aforementioned platform? This research is limited to: 1- The "Google Classroom" electronic educational platform only available over the internet. 2- Students of Imam Al-Kadhim College - Babel departments - Department of English Language - Third phase morning and evening studies 3 - Academic year 2019-2020 AD. To achieve this, the researcher built a tool for information literacy standards by reviewing the articles and reports that dealt with the concept of information and digital literacy, as the researcher came up with preparing a tool (electronic questionnaire) in its initial form consisting of (78) paragraphs.

In order to verify its validity and validity, the researcher presented it to a group of experts, arbitrators, and specialists in the field of educational technology, teaching methods, and psychological and educational sciences, which numbered (17) experts and referees from different local and international universities.

And which won the approval of 15 experts and referees and achieved an agreement rate of 85%, which is a high percentage to achieve the apparent validity of the questionnaire, and to ensure the stability of the tool, the researcher presented it to a random sample (survey) of the research community of 29 male and female students. By applying the tool to this sample twice and with a time difference of two weeks between the two applications, the researcher obtained a stability coefficient of the tool (0.84), which is a high stability factor compared to the stability factor (0.67) adopted by the survey studies.

The research community consisted of 3 divisions for students of the English language department / third stage, and for the morning and evening studies at Imam Al-Kadhim College -sections of Babel- for the academic year 2019-2020, of which (172) students were students.

As for the research sample, it was stratified and constituted 72% of the original community, and its size was (126) male and female students.

As for the statistical methods used to analyze the search results, they are:
1- Weight percent, 2- The weighted mean, 3-Percentage, 4-Pearson correlation coefficient.

The results showed: The areas of the electronic educational platform have achieved high efficiency of information and digital literacy standards.

In light of this, the researcher presented a number of recommendations and proposals related to the current topic of research.

الفصل الأول

أولاً: مشكلة البحث

بعد أن حل الوباء العالمي كورونا (كوفيد١٩) جعلت مجتمعات الدول النامية ومنها العراق في تحد كبير نتيجة تأخر الولوج في عالم المعرفة الإلكتروني الذي ذهبت الية متسارعة مجتمعات الدول المتقدمة لاكمال متطلبات السنة الدراسية ٢٠١٩ـ٢٠٢٠ من خلال منصات التعليم المتاحة عبر شبكة الإنترنت، أضف إلى ذلك تطور الوسائل والأدوات التي تستخدمها تلك المجتمعات المتقدمة، والتغييرات الذي أحدثتها التكنولوجيا في حياتهم، أدى إلى نشوء نوع جديد من الأمية في النظام التعليمي، يمكن أن نسميها (الأمية التكنولوجية أو الرقمية أو المعلوماتية)، فنحن نعيش اليوم في عصر المعلومات وتجليات الثورة التكنولوجية، فكثيراً ما ننادي بمحو الأمية ونبدأ في تعليم الكبار فك الحروف والقراءة والكتابة، وكأننا بصدد حل إشكالية معقدة، لكن لم تعد الأمية كما يعتقد الكثيرون مجرد قراءة وكتابة وحفظ لجدول الضرب، بل أصبحت أكبر من ذلك ومعقدة إلى حد كبير، فهناك أميات متعددة جلبتها لنا ثورة الاجهزة اللوحية والمحمولة التي غزت العالم وحولته إلى قرية كونية صغيرة، لقد أصبحنا حقاً نعاني من أمية حقيقية في تعاملنا مع هذه الثورة، حتى أننا نجد المثقفين منا وحملة أعلى الشهادات والدرجات العلمية، غير قادرين على ترجمة هذه التكنولوجيا الحديثة وإفادة النظام التعليمي منها، إذاً فكيف الحال بالطلبة في مجتمعنا النامي.

ثانياً: أهمية البحث

يرى الكثير من المختصين أننا مقبلون على (مجتمع بلا أوراق) فيعتمد على أنظمة الية للمعلومات، إذ أصبح في متناول الانسان كل شيء متاح عبر خدمات الشبكة العالمية للمعلومات ومن خلال الهواتف المحمولة، وفرضت علينا احترام التكنولوجيا المتقدمة واستعمالها وتطبيقها ، وفي الوقت نفسه حماية المجتمع من سيطرتها على الحضارة والثقافة. (الشربيني والطناوي،٢٠١١: ١٢٠-١٢١).

ومن أجل الوقوف على جودة وكفاءة محتوى المنصات التعليمية الإلكترونية ومدى ملائمتها للطلبة في عالمنا المعاصر ، فاذا اقتضى الامر يجب ادخال المنصات التعليمية الإلكترونية ضمن مفردات المناهج والمقررات الدراسية ، مع اجراء التقييم لها بشكل دوري لما لها من أهمية كبيرة في مواكبة المتغيرات والمستجدات العلمية والمعرفية والنفسية والوجدانية والمهارية والفكرية وغيرها الكثير من الايجابيات التي لم تذكر في اغلب البحوث والدراسات التي ركزت على الجوانب السلبية للأنظمة الإلكترونية، لذا تأتي هذه الدراسة لتبين مجموعة من الجوانب الهامة من خلال اظهار الجوانب الايجابية والسلبية وبيان مواطن القوة والضعف لتلافيها مستقبلاً كونها أصبحت جزء لا يتجزأ ضمن المقررات الدراسية ، وربما من خلال نتائجها إن تقدم بيانات لصناع القرار بشأن محتوى المنصات التعليمية الإلكترونية ، واشراك مدرسي المناهج في عملية التقييم لما له من أثر في نجاحها، كما تنبع أهمية هذه الدراسة من اعطاء دور تشاركي للطلبة في عملية التقويم فهم محور العملية التعليمية بحكم خبرتهم من خلال دراستهم عبر المنصة التعليمية «كوكل كلاس روووم»، إذ يفترض بهذه الفئات من المجتمع أن تقود التغيير وتعمل على تهيئة المجتمع للانتقال إلى مجتمع معرفي رقمي ومعلوماتي، يستطيع المنافسة في ظل توجهات عالمية أصبحت التكنولوجيا المعلوماتية والرقمية هي السمة الرئيسة السائدة فيه.

ويرى الباحث أن طالب اليوم يجب أن يكون ضليعاً في العالم المعلوماتي الرقمي من أجل ضمان مستقبل ناجح له، مما يعني ضمنياً أن المعلمين يجب أن يكونوا على دراية ووعي كافي لمفهوم محو الأمية المعلوماتية، فمن الصعب تحديد محو الأمية المعلوماتية، نظراً لتعدد الأميات التي أحدثتها التكنولوجيا الجديدة، والتي تسببت في بزوغ العديد من محو الأميات مثل محو الأمية الحاسوبية، محو الأمية التكنولوجية، ومحو أمية الإنترنت، وأشكال أخرى جديدة بدأت تظهر بفعل التغييرات التكنولوجية والثقافية، ذلك جعل من مفهوم محو الأمية المعلوماتية الرقمية مفهوماً متحركا أو مطاطياً، إلى حد ما.

لذا تتجلى أهمية البحث الحالي في الآتي:

١. أهمية المنصات التعليمية الإلكترونية للطلبة لدورها في تلبية متطلبات مستقبل النظام التعليمي والتربوي.
٢. أهمية التقويم الذي يعد الطريقة المثلى في إظهار الجوانب الايجابية والسلبية وتشخيص القصور ومواطن الضعف لمعالجتها ودعم مواطن القوة وتعزيزها لغرض الارتقاء بالمناهج والمقررات الدراسية.
٣. أهمية المنصات التعليمية الإلكترونية تتجلى في كونها أصبحت تمثل ميول الطلبة واتجاهاتهم نحوها في عصر التكنولوجيا الرقمية والمعلوماتية.
٤. عدم وجود دراسة سابقة تناولت تقويم محتوى المنصات التعليمية الإلكترونية في ضوء معايير محو الأمية المعلوماتية والرقمية (حسب علم الباحث).

ثالثاً: هدفا البحث

يتلخص هدفا البحث من خلال السؤالين الآتيين:

١- ما كفاءة مجالات المنصة التعليمية الإلكترونية المتاحة عبر الإنترنت من حيث (فهم النظام الرقمي وفهم خارطة المنصة وفهم نظام الواجبات والمهام المطلوبة وفهم نظام أداء الاختبارات وفهم نظام الإرسال عبر البريد الإلكتروني)؟

٢- ما مدى توافر معايير محو الأمية المعلوماتية والرقمية في مجالات المنصة الخمسة المذكورة؟

رابعاً: حدود البحث

يقتصر البحث الحالي على:

١. منصة «كوكل كلاس رووم» التعليمية الإلكترونية المتاحة عبر شبكة الإنترنت.

٢. طلبة كلية الإمام الكاظم (ع) أقسام بابل المرحلة الثالثة قسم اللغة الإنكليزية-الدراستين الصباحية والمسائية.

٣. العام الدراسي ٢٠١٩-٢٠٢٠.

خامساً: تحديد المصطلحات

١- التقويم

اصطلاحاً: هو عملية تشخيص وعلاج جوانب التعلم أو أحد مواقفه أو جوانب المنهج منعزلة أو مجتمعة. (محمد، ٢٠١٢: ٢٦٩)

إجرائياً: هو عملية تحديد مدى ما تحقق من الأهداف التي تم التخطيط لها أو قياس ما تحقق من البرنامج أو المشروع من أغراض وأهداف.

٢- المحتوى

اصطلاحاً: وتعرف بأنها «نوعية المعارف والمعلومات التي يقع عليها الاختيار والتي يتم تنظيمها على نحو معين سواء أكانت هذه المعارف مفاهيماً أم حقائق أم أفكار أساسية». (أبو ختله، ٢٠٠٥: ٧٦)

إجرائياً: ويقصد به المضمون الذي يتم بواسطته تحقيق الأهداف التربوية والتعليمية ويضم كثيراً من المعارف مثل (الحقائق، المفاهيم، المبادئ، القوانين، النظريات، المبادئ، المهارات، القيم، المعتقدات والاتجاهات والميول وغيرها).

٣. منصة كوكل كلاس رووم

اصطلاحاً: هي خدمة تعليمية تقدمها شركة جوجل وتسمح للمعلمين بإنشاء الواجبات، ومن ثم تقديمها للطلبة، ويمكن للمعلم بعد ذلك جمع الواجبات وترتيبها، وذلك من خلال واجهة مستخدم جميلة وسهلة التنقل، أضف إلى ذلك، فإن خدمة كوكل كلاس رووم تسمح للمعلمين ببدء المناقشات على شبكة الإنترنت مع الطلبة باستعمال عدد كبير من اللغات. usefuloertools.blogspot.com

إجرائياً: وهي منصة تعليمية إلكترونية من محرك البحث الشهير عبر الإنترنت جوجل وتهدف لمساعدة المدرسين والطلبة على التواصل بشكل أفضل من خلال مجموعة من الأدوات المتاحة والتي يتم تحديثها بشكل مستمر.

٤. محو الأمية المعلوماتية والرقمية

اصطلاحاً: بأنها «القدرة على فهم واستخدام المعلومات في أشكال متعددة من مجموعة واسعة من المصادر تقدم عبر الأجهزة الإلكترونية». malkofide.wordpress.com

إجرائياً: وهي لا تعني الأمية الأبجدية فقط، بل تتعداها إلى مفهوم أحدث يتلخص في عدم القدرة أساساً على التعامل واستعمال الحاسوب والإنترنت والمنتجات الرقمية الأخرى والاستفادة منها في شتى المجالات كونها أصبحت جزء لا يتجزأ من حياتنا اليومية.

٥. طلبة كلية الامام الكاظم أقسام بابل

وهم طلبة المرحلة الثالثة في قسم اللغة الإنكليزية-أقسام بابل وللدراستين الصباحية والمسائية والبالغ عددها ٣ شعب دراسية بمجموع ١٢٦ طالب وطالبة وللسنة الدراسية ٢٠١٩.٢٠٢٠.

الفصل الثاني

خلفية نظرية ودراسات سابقة

أولاً / خلفية نظرية

مقدمة

لم يعد مفهوم محو الأمية المعلوماتية في هذا العصر يقتصر على قدرة الفرد على القراءة والكتابة فقط، بل تعدى ذلك إلى البعد الرقمي.

أذ أصبحت محو الأمية الرقمية هدفاً للدول التي تسعى إلى بناء مجتمعات معرفة حديثة ومتطورة ، وذلك عن طريق «إكساب شعوبها المهارات الأساسية التي تمكنهم من استخدام واستعمال تقنيات الاجهزة اللوحية والحواسيب الشخصية» في حياتهم اليومية والتي يمكنهم من خلالها استغلال وتطوير الفرص التجارية أو الاجتماعية أو الثقافية لأنفسهم أو لعائلاتهم أو لمجتمعاتهم بشكل عام.

https://search.emarefa.net/ar/detail/BIM-339176

أسباب الأمية المعلوماتية ومدى تأثيرها على المجتمع

أدى التطور في الوسائل والأدوات التي يستخدمها الإنسان ، والتغير الذي أحدثته في حياته، إلى نشوء نوع جديد من الأمية، يمكن أن نسميها (الأمية التكنولوجية).

نحن نعيش اليوم عصر المعلومات وتجليات الثورة التكنولوجية الحاسوبية، وخلال السنوات الأخيرة حدث تطور هائل في مجال المعرفة والمعلومات، كان بمثابة قفزات تنموية غير مسبوقة.

وقد أصبح عالم المعلومات والإنترنت أحد أبرز وسائل هذه الثورة، لما يتميز به من سهولتها ومرونتها وبساطتها، ساهمت بشكل كبير في حل جميع المشكلات التي تواجه الإنسان وحققت له الرخاء والانفتاح المعلوماتي ألا محدود. www.diwanalarab.com

ومن أهم الأسباب المؤدية للأمية المعلوماتية ما يلي:

١- الاكتفاء بالمحاضرات والكتب الدراسية وعدم الاهتمام بمصادر المعلومات العديدة من المواقع الإلكترونية المختلفة ، مما يؤدى إلى مشكلة الأمية المعلوماتية ، وبالتالي انخفاض مستوى العملية التعليمية.

٢- عدم توافر شبكات الاتصال وتكنولوجيا المعلومات وعدم انتشارها، وبالتالي عدم وجود الوصول الحر للمعلومات وعدم التعرف على مجريات التكنولوجيا الحديثة وأحدث التطورات العلمية والوصول لمصادر المعلومات في مختلف أشكالها.

٣ـ مشكلة الأمية المعلوماتية تحاط بعدة عوامل تحول دون وصول المعلومة لكل فرد من أفراد المجتمع ، ومن بين هذه العوامل: السن، النوع، التعليم، مناطق السكن (الريف أو الحضر) ، لكن هذا التفاوت الاجتماعي لا ينبغي أن يقف حائلاً دون تلقى الفرد للمعرفة التي يتوق إلى اكتسابها.

٤- اختلاف المفاهيم والمعاني المتصلة بالتقنية المعلوماتية، حيث ما زالت هذه المفاهيم غير موحدة بين الدول العربية ولكل منها معنى مختلف من دولة لأخرى، بل أحيانا من هيئة إلى أخرى داخل الدولة.

٥- ضعف دور المنظمات العربية المتخصصة في مجال تقنية المعلومات، بل أن بعضها لم يتواجد بعد على الساحة العربية، كخلق مؤسسة عربية لإعداد حواسيب عربية تستخدم (شيفرة) عربية ولغات برمجة عربية

وإعداد حزم برامج وقواعد بيانات عربية...إلخ

٦. ضعف دور مراكز المعلومات الوطنية المتوفرة بالدول العربية، فغالبا لا تتوافر خطط وطنية لهذه المراكز، وإذا توافرت قد تحيد عنها أو تتوقف عن تنفيذها لأسباب داخلية أو لأسباب خارجة عن إرادتها. allabout-school.com

ثانياً / دراسات سابقة

لاتوجد دراسات سابقة تناولت موضوع البحث الحالي او متغييراتة كمعايير محو الأمية الرقمية او المعلوماتية حسب علم الباحث.

الفصل الثالث

منهجية البحث وإجراءاته

منهجية البحث

إن المنهج المناسب لهذا البحث هو المنهج الوصفي(المسحي) إذ يستند اسلوب جمع البيانات والمعلومات فيه على الاستبانه الإلكترونية.

مجتمع البحث

يتكون المجتمع الاصلي للبحث من جميع طلبة قسم اللغة الإنكليزية/المرحلة الثالثة/الدراستين الصباحية والمسائية في كلية الامام الكاظم(ع)/ أقسام بابل وللعام الدراسي ٢٠١٩ـ٢٠٢٠ ، والذين يتلقون تعليمهم عبر المنصة الإلكترونية»كوكل كلاس رووم»، إذ بلغ مجموع أفراد مجتمع البحث ١٧٨ طالباً وطالبة موزعين على ٣ شعب دراسية.

عينة البحث

اختار الباحث العينة الطبقية العشوائية لتكون ممثلة لجميع طبقات المجتمع (طلبة المرحلة الثالثة) إذ بلغ حجم العينة الكلي بلغ ١٢٦منها ٥٠ طالباً من شعبة **A** و٥٠ طالباً من شعبة **B** في الدراسة الصباحية و٢٦طالباً من شعبة الدراسة المسائية.

أداة البحث

قام الباحث ببناء أداة بحثه وتطويرها على شكل استبيان الكتروني، ويعرف الاستبيان بانه أداة تتضمن مجموعه من الفقرات أو العبارات التقريرية حول مسالة ما تتطلب من الفرد الاجابة عنها بطريقة يحددها الباحث بحسب أغراض بحثه، وتكونت الاستبانة الإلكترونية بصيغتها النهائية من (٧٨) معياراً لمحو الأمية المعلوماتية والرقمية.

تصحيح الأداة (مفتاح التصحيح)

يرى الباحث أن إعطاء الدرجة للاستجابات التي يقدمها المفحوصون على كل فقره من فقرات المقياس، في ضوء البدائل المحددة لها يسمى بتصحيح المقياس، وقد اعتمد الباحث في تحديد بدائله على طريقة (ليكرت Likert) ذات البدائل الخمسة. (متحققة بدرجة كبيرة جداً، متحققة بدرجة كبيرة، متحققة بدرجة متوسطة، متحققة بدرجة قليلة، غير متحققة).

صدق أداة البحث

إن الوسيلة المفضلة للتأكد من الصدق الظاهري لأداة القياس، هي بعرضها على مجموعة من الخبراء والمحكمين من أجل تقييم صلاحية الفقرات لقياس السمة التي وضعت من أجلها (الزيود، ٢٠٠٥)، وبعدها عرض الباحث الاستبانة الإلكترونية على مجموعة من الخبراء والمحكمين في الاختصاصات التربوية والقياس والتقويم في عدد من الجامعات المحلية والدولية وعبر مواقع التواصل الاجتماعي وكانوا ١٧ محكماً وخبيراً، اذ حصلت الأداة على موافقة ٨٥ ٪ من الخبراء والمحكمين، وهي نسبة عالية إذا ما قورنت بالدراسات التي تعتمد الاستبانة أداة لدراستها.

ثبات أداة البحث

من أجل التأكد من ثبات الأداة قام الباحث باختيار عينة استطلاعية عشوائية وخارج عينة البحث وبلغ حجمها ٢٧طالب وطالبة، إذ تم تطبيق الأداة مرتين على هذه العينة وبفارق زمني قدره أسبوعين بعدها تم حساب معامل الثبات للتطبيقين باستخدام معامل بيرسون إذ بلغ ٠,٨٤ وهو معامل ثبات عال، وبعد أن تأكد الباحث من صدق الأداة وثباتها عدت جاهزة للتطبيق على عينة البحث.

التطبيق النهائي للأداة

بعد أن تحقق الباحث من صدق وثبات الأداة (الاستبانة الإلكترونية) بصيغتها النهائية قام بتطبيقها على عينة التطبيق الأساسية البالغ حجمها ١٢٦ طالب وطالبة وقد استمرت مدة التطبيق (من تاريخ ٢٠٢٠/٥/٢٠ ولغاية ٢٠٢٠/٦/١٠) وقد قام الباحث بنشر وتوزيع الاستبيان الإلكتروني بنفسه على عينة البحث من خلال منصة «كوكل كلاس رووم ذاتها».

الوسائل الإحصائية: اعتمد الباحث الوسائل الاحصائية الآتية: (معامل ارتباط بيرسون، الوسط المرجح، الوزن المئوي، النسبة المئوية) لتحليل نتائج بحثه.

الفصل الرابع

عرض وتفسير النتائج

بعد الانتهاء من الإجراءات التي اتبعها الباحث في الفصل الثالث سيعرض في هذا الفصل النتائج التي توصل إليها من خلال الإجابة على أسئلة البحث وهي:

- ما معايير محو الأمية المعلوماتية لمنصة «كوكل كلاس رووم»؟

وللإجابة عن هذا التساؤل فقد قام الباحث ببناء أداة البحث وذلك من خلال اعداد قائمة بمعايير محو الأمية المعلوماتية الواجب توافرها في المنصة التعليمية الإلكترونية وقد مر إعدادها بالمراحل الآتية:

- الاطلاع على التقارير والمقالات التي تناولت مواضيع محو الأمية المعلوماتية والرقمية.

وفي ضوء ما سبق تم التوصل إلى قائمة بمعايير محو الأمية المعلوماتية في صورتها النهائية والمتكونة من (٥) مجالات تضمنت (٧٨) معيار أو فقرة.

- ما مدى توافر معايير محو الأمية المعلوماتية في مجالات المنصة (فهم النظام الرقمي، فهم خارطة المنصة، فهم نظام الواجبات والمهام المطلوبة، فهم نظام إداء الاختبارات، فهم نظام الارسال عبر البريد الإلكتروني) في المنصة التعليمية الإلكترونية«كوكل كلاس رووم»؟

الهدف الأول: وللحكم على مدى توافر معايير محو الأمية المعلوماتية في منصة «كوكل كلاس رووم»، وذلك من خلال قائمة المعايير التي أعدها الباحث والتي تتكون من (٧٨) معياراً أو فقرة موزعة على مجالات البحث الخمسة فقد عمل الباحث على ما يلي:

١. إعطاء لكل معيار من معايير المجال الواحد درجة عليا ودرجة دنيا لتمثل درجة تقييمها من قبل الطلبة، وبما ان عدد فقرات كل مجال تختلف عن المجال الآخر فقد تم حساب جميع الدرجات العليا والدنيا على حدة لمعايير المجال وذلك لاستخراج الفرق بين أعلى واقل درجة لكل مجال، إذ سميت هذه القيمة بـ (المدى).

٢- تم تقسيم الفرق (المدى) إلى خمسة مستويات للتطبيق لتمثل كل منها فئة حكم: (ممتاز، جيد جداً، جيد، متوسط، ضعيف)، إذ ان الفرق بين مستوى واخر يكون بمقدار طول الفئة، وذلك للحكم على كفاءة معيار المجال، كما واختلفت طول الفئة من مجال إلى أخر باختلاف عدد المعايير في كل مجال.

٣- تم حساب الدرجة الكلية التي يحصل عليها كل مقوم (طالب او طالبة) على كل مجال من مجالات معيار محو الأمية المعلوماتية لمنصة» كوكل كلاس رووم»، ثم أُخذ المتوسط الحسابي لاستجابات الموقومين جميعاً، وكل مجال على حدة.

٤- تم الحكم على كل مجال في ضوء الدرجة التي وقع ضمنها المتوسط الفعلي لاستجاباتهم (ممتاز، جيد جداً، جيد، متوسط، ضعيف) وتم اعتماد التقدير جيد جداً فما فوق معياراً لتحقيق محو الأمية المعلوماتية. وكما موضح في الجدول رقم (١).

جدول رقم (١) تقسيم الدرجات على كل مجال من مجالات المنصة وحكمها

ت	المجال	عدد الفقرات (المعايير)	أعلى درجة	أقل درجة	الفرق بين أعلى وأقل درجة(المدى)	طول الفئة	الفئات	مستوى التطبيق	المتوسط الفعلي للمجال	الحكم
١	فهم النظام الرقمي	١٣	٦٥	١٣	٥٢	١٠,٤	٢٣,٤-١٣ ٣٣,٨-٢٣,٥ ٤٤,٢-٣٣,٩ ٥٤,٦-٤٤,٣ ٦٥-٥٤,٧	ضعيف متوسط جيد جيد جداً ممتاز	٥١,١٣	محقق للمعيار
٢	فهم خارطة المنصة	٧	٣٥	٧	٢٨	٥,٦	١٢,٦-٧ ١٨,٢-١٢,٧ ٢٣,٨-١٨,٣ ٢٩,٤-٢٣,٩ ٣٥-٢٩,٥	ضعيف متوسط جيد جيد جداً ممتاز	٢٤,٧٣	محقق للمعيار
٣	فهم نظام الواجبات والمهام المطلوبة	٩	٤٥	٩	٣٦	٧,٢	١٦,٢-٩ ٢٣,٤-١٦,٣ ٣٠,٦-٢٣,٥ ٣٧,٨-٣٠,٧ ٤٥-٣٧,٩	ضعيف متوسط جيد جيد جداً ممتاز	٣٢,٢٩	محقق للمعيار
٤	فهم نظام اداء الاختبارات	٨	٤٠	٨	٣٢	٦,٤	١٤,٤-٨ ٢٠,٨-١٤,٥ ٢٧,٢-٢٠,٩ ٣٣,٦-٢٧,٣ ٤٠-٣٣,٧	ضعيف متوسط جيد جيد جداً ممتاز	٢٨,٤٢	محقق للمعيار
٥	فهم نظام الارسال عبر البريد الإلكتروني	٢٩	١٤٥	٢٩	١١٦	٢٣,٢	٥٢,٢-٢٩ ٧٥,٤-٥٢,٣ ٩٨,٦-٧٥,٥ ١٢١,٨-٩٨,٧ ١٤٥-١٢١,٩	ضعيف متوسط جيد جيد جداً ممتاز	١٠١,٢	محقق للمعيار

نلاحظ من خلال الجدول رقم (١) إن جميع مجالات معايير محو الأمية المعلوماتية والرقمية قد حصلت على تقييم جيد جداً ومحققة لمعيار محو الأمية المعلوماتية ويمكن تفسير ذلك من خلال:

حصل المجال الأول (فهم النظام الرقمي) على متوسط حسابي مقدارة (٥١,١٣) ووقع في فئة الحكم (٤٤,٣-٥٤,٦) وبمستوى تطبيق جيد جداً مما يدل على أن هذا المجال قد أمتاز بالمعيار.

فيما حصل المجال الثاني (فهم خارطة المنصة) على متوسط حسابي مقدارة (٢٤,٧٣) ووقع في فئة الحكم(٢٩,٤-٢٣,٩) وبمستوى تطبيق جيد جداً مما يدل على أن هذا المجال قد حقق المعيار.

وحصل المجال الثالث (فهم نظام الواجبات والمهام المطلوبة) على متوسط حسابي مقداره (٣٢,٢٩) ووقع في فئة الحكم (٣٠,٧-٣٧,٨) وبمستوى تطبيق جيد جداً مما يدل على أن هذا المجال قد حقق المعيار.

وحصل المجال الرابع (فهم نظام أداء الاختبارات) على متوسط حسابي مقداره (٢٨,٤٢) ووقع في فئة الحكم (٢٧,٣-٣٣,٦) وبمستوى تطبيق جيد جداً مما يدل على أن هذا المجال قد حقق المعيار.

بينما حصل المجال الخامس (فهم نظام الإرسال عبر البريد الإلكتروني) على متوسط حسابي مقداره (١٠١,٢) ووقع في فئة الحكم (٩٨,٧- ١٢١,٨) وبمستوى تطبيق جيد جداً مما يدل على أن هذا المجال قد حقق المعيار.

الهدف الثاني: المعايير الأكثر تحققاً من غيرها في مجالات معايير محو الأمية المعلوماتية

للكشف عن أي المعايير الأكثر تحققاً من غيرها في كل مجال من المجالات، فقد قام الباحث بالخطوات الآتية:

١- حساب الوسط المرجح لكل فقرة (معيار)، ثم قام بترتيبها تنازلياً من أعلى فقرة إلى أدنى فقرة، ثم بعد ذلك تم حساب متوسط المتوسطات للأوساط المرجحة ولكل مجال على حدة.

٢- تقسيم الأوساط المرجحة لكل مجال إلى خمسة مستويات × كما في جدول (رقم٢) ثم استخراج المدى (أكبر قيمة لأوزان البدائل لأصغر قيمة ويساوي في هذه الحالة (٤) بعد ذلك تم استخراج طول الفئة حسب العلاقة: طول الفئة = المدى/عدد الفئات = ٥/٤ = ٠,٨٠).

٣- تم استخراج الوزن المئوي لكل مستوى من خلال المعادلة الآتية:

المدى= (أعلى قيمة في الوزن المئوي - أقل قيمة في الوزن المئوي) = (١٠٠- ٢٠) = ٨٠ بعدها تم حساب طول الفئة حسب العلاقة الآتية: طول الفئة = المدى/ عدد الفئات = ٥/٨٠ = ١٦

جدول رقم (٢) يوضح مستويات الأوساط المرجحة والأوزان المئوية ومستوى التطبيق ودرجة الحكم

المرتبة	الأوساط المرجحة	الأوزان المئوية	مستوى التطبيق	الحكم
١	٥.٤ ,٢٤	١٠٠-٨٤ ,٨	ممتاز	محقق للمعيار بدرجة عالية جداً
٢	٤ ,٢٣-٣ ,٤٣	٨٤ ,٦-٦٨ ,٦	جيد جداً	محقق للمعيار بدرجة عالية
٣	٣ ,٤٢-٢ ,٦٢	٦٨ ,٤-٥٢ ,٤	جيد	غير محقق للمعيار
٤	٢ ,٦١-١ ,٨١	٥٢ ,٢-٣٦ ,٢	متوسط	غير محقق للمعيار
٥	١ ,٨-١	٣٦-٢٠	ضعيف	غير محقق للمعيار

إذ يعد المعيار الذي يحصل على وسط مرجح (٤ ,٢٤) فما فوق ووزن مئوي (٨٪ ,٨٤) فما فوق وبمستوى تطبيق ممتاز محقق للمعيار وبدرجة عالية جداً، أما المعيار الذي يحصل على وسط مرجح يتراوح بين (٣ ,٤٣-٤ ,٢٣) ووزن مئوي يتراوح بين (٦ ,٦٨-٦ ,٨٤) وبمستوى تطبيق جيد جداً محققاً للمعيار وبدرجة عالية، أما المعيار الذي يحصل على وسط مرجح يتراوح بين (٢ ,٦٢-٣ ,٤٢) ووزن مئوي يتراوح بين (٤ ,٥٢-٦٨ ,٤) وبمستوى تطبيق جيد غير محقق للمعيار كذلك المعيار الذي يحصل على وسط مرجح (١ ,٨١) فما دون ووزن مئوي (٢٠ ,٣٦) فما دون يكون غير محقق للمعيار.

وبعد تحديد المعايير المحققة وغير المحققة في مجالات معايير محو الأمية المعلوماتية قام الباحث بتفسير النتائج، وقد اعتمد في ذلك على نسبة ٢٧٪ من الفقرات العليا والفقرات الدنيا.

أولاً/ عرض النتائج وتفسيرها

المجال الأول/ فهم النظام الرقمي

يتضمن هذا المجال (١٥) فقرة إذ تراوحت أوساطها المرجحة بين (٣ ,٠٦-٤ ,٦) وأوزان مئوية تتراوح بين (٩٢-٦١) وبلغ متوسط الاوساط المرجحة للمجال (٣ ,٩٣) ومتوسط الوزن المئوي للمجال نفسه بلغ (٧٧ ,٨٪) وبلغ عدد الفقرات المحققة للمعيار (١٤) فقرة وغير المحققة (١) فقرة.

المجال الثاني/ فهم خارطة المنصة

يضم هذا المجال (١٣) فقرة إذ تراوحت أوساطها المرجحة بين (٣٣ ,٥-٧٣ ,٥) وأوزان مئوية تتراوح بين (٦٨-٧٦) وبلغ متوسط الأوساط المرجحة للمجال (٣ ,٥٣) ومتوسط الوزن المئوي للمجال نفسه بلغ (٧٢٪) وبلغ عدد الفقرات المحققة للمعيار (١٠) فقرات وغير المحققة (٣) فقرة.

المجال الثالث/ فهم نظام الواجبات والمهام المطلوبة

يتكون هذا المجال من (١٨) فقرة إذ تراوحت أوساطها المرجحة بين (٣٣ ,٣.٧١ ,٣) وأوزان مئوية تتراوح بين (٦٧-٧٥) وبلغ متوسط الاوساط المرجحة للمجال (٣ ,٧٠) ومتوسط الوزن المئوي للمجال بلغ (٧١٪) وبلغ عدد الفقرات المحققة للمعيار(١٤) فقرة وغير المحققة (٤) فقرة.

المجال الرابع/ فهم نظام اداء الاختبارات

يتكون هذا المجال من (١٧) فقرة إذ تراوحت أوساطها المرجحة بين (٤٤ ,٣-٨٨ ,٣) وأوزان مئوية تتراوح بين (٦٥-٧٩٪) والمتوسط الفعلي للأوساط المرجحة للمجال بلغ (٥٩ ,٣) ومتوسط الوزن المئوي (٧٢٪) وبلغ عدد الفقرات المحققة للمعيار (١٣) فقرة وغير المحققة (٤) فقرة.

المجال الخامس/ فهم نظام الإرسال عبر البريد الإلكتروني

يتكون هذا المجال من (١٥) فقرة إذ تراوحت اوساطها المرجحة بين (٣,١٨-٤,٩) واوزان مئوية تتراوح بين (٦٥-٧٩٪) والمتوسط الفعلي للاوساط المرجحة للمجال بلغ (٣,٥١) ومتوسط الوزن المئوي (٧٠٪) وبلغ عدد الفقرات المحققة للمعيار(١٢) فقرة وغير المحققة (٣) فقرة.

الفصل الخامس

الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات

أولاً/ الاستنتاجات

توصل الباحث من خلال تحليل اجابات أفراد العينة الخاصة بموضوع البحث الحالي إلى ان هنالك تباين في كفاءة مجالات معايير محو الأمية المعلوماتية، إذ عمل على توضيح ذلك وحسب كل مجال وكمايلي:

١- مجال فهم النظام الرقمي: إذ حقق مجال فهم النظام الرقمي على أعلى معامل فعلي للاوساط المرجحة فبلغ مقدارة(٣,٩٣) وهو أعلى معيار متحقق وفق معايير محو الأمية المعلوماتية؛ إذ كان النظـام الرقمي للأجهزة اللوحية جـزء لا يتجزأ من حياة الطلبة اليومية مما ساعدهم كثيراً في سهولة الولوج للمنصات التعليمية الإلكترونية.

٢- مجال فهم نظام الواجبات والمهام المطلوبة: حقق هذا النظام المرتبة الثانية وفق معايير محو الأمية المعلوماتية؛ إذ بلغ المعامل الفعلي للأوساط المرجحة (٣,٧٠).

إن الإشعارات الموجودة في واجهة المنصة وفي أعلى يمينها وكذلك سهولة خياراتها المتاحة ودعمها للغة العربية ساعد الطلبة كثيراً على جذب الانتباه والتركيز في إنجازها تجنباً للإحراج في عالم مرئي إلكتروني.

٣- مجال فهم نظام أداء الاختبارات: جاء هذا النظام بالمرتبة الثالثة من ناحية تحقيقة لمعايير محو الأمية المعلوماتية؛ إذ بلغ المعامل الفعلي للاوساط المرجحة (٣,٥٩).

إذا كان نظام الاختبارات متميز كونة يوفر ميزة عشوائية الاسئلة مما قلل إلى حد كبير حالات الغش الإلكتروني وأعطي نسب متقاربة لمخرجات التحصيل مقارنة مع أيام الدراسة الاعتيادية،أضف إلى ذلك أن هذا النظام يخضع لتصحيح إلكتروني موضوعي وإجابات مختصرة ودقيقة بعيداً عن مزاجيات مدرس المادة أثناء التصحيح اليدوي.

٤- مجال فهم خارطة المنصة: حقق هذا النظام المرتبة الرابعة من ناحية تحقيقة لمعايير محو الأمية المعلوماتية إذ بلغ المعامل الفعلي للاوساط المرجحة (٣,٥٣).

خارطة المنصة التعليمية الإلكترونية كانت سلسة وواضحة إلى حد كبير، ونظراً لحداثتها في حياة الطلبة التعليمية ولاعتقاد الكثير من الطلبة في بادئ الامر استحالة اعتمادها في إكمال السنة الدراسية ٢٠١٩-٢٠٢٠ أدى إلى تراجع معيار التقييم لهذا المجال وبفارق قليل جداً عن مجالات التقييم الأخرى، لكنها كانت محققة لمعيار محو الأمية المعلوماتية وبفوارق نسبية ضئيلة عن مجالات التقييم الأخرى.

٥- مجال فهم نظام الارسال عبر البريد الإلكتروني: جاء هذا النظام بالمرتبة الخامسة من ناحية تحقيقها لمعايير محو الأمية المعلوماتية إذ بلغ المعامل الفعلي للأوساط المرجحة (٣,٥١)؛ إذ كان هذا النظام منسجم إلى كبير مع مراسلات الطلبة في محاضراتهم اليومية، وكذلك جزء لا يتجزأ من إرسال البحوث والتقارير التي تخص المادة الدراسية مع المدرس والزملاء وأولياء الأمور أحياناً.

يرى الباحث بأن هذه الفوارق بين الأوساط المرجحة للمجالات التي خضعت لمعايير محو الأمية بفوارق بسيطة وضئيلة ومتباينة تبعاً لفهم واستيعاب الطلبة لنظام المنصة ومكوناتها الرقمية كونها من المستحدثات التعليمية.

ثانياً / التوصيات

في ضوء الاستنتاجات التي توصل اليها الباحث ولاجل تطوير توظيف المنصات التعليمية الإلكترونية في التعليم الجامعي حتى في حالة العودة إلى مقاعد الدراسة الاعتيادية ، أوصى الباحث بما يلي:

١. توظيف المنصات التعليمية الإلكترونية في تعليم كافة المناهج.

٢. تضمين محتوى المقررات الدراسية الخاصة بطرائق التدريس وغيرها في الكليات التربوية موضوعات تتعلق بالمنصات التعليمية الإلكترونية وتطبيقاتها التربوية.

٣. تقديم دورات تدريبية وورش تعليمية للمدرسين والمعلمين لتوعيتهم بأهمية توظيف المنصات التعليمية الإلكترونية كطريقة لتعليم الطلبة وكيفية أختيارها وتوظيفها في عمليتي التعليم والتعلم.

. ١إعادة النظر في اعداد المناهج الدراسية لطلبة المدارس الابتدائية والثانوية لتضمينها المنصات التعليمية الإلكترونية كونها مناهج مفتوحة ومسلية ومحببة لنفوس الطلبة.

. ٢جعل المنصات التعليمية الإلكترونية ضمن النشاطات الترويحية للطلبة بعيداً عن ضغط الصفوف التقليدية.

ثالثاً / المقترحات

اقترح الباحث إجراء الدراسات الآتية:

١. إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية لتقويم محتوى منصة كوكل كلاس رووم من وجهة نظر أولياء الأمور والمدرسين.

٢. إجراء دراسة تقويمية مماثلة للدراسة الحالية لتقويم محتوى المنصات التعليمية الأخرى مثل منصة (إدراك،أكاديمية خان، أدمودو، طبشورة بلس،...) وغيرها الكثير من المنصات التعليمية المتاحة عبر شبكة الإنترنت.

المصادر

أولاً/ المصادر العربية

١- أبو ختلة، أيناس عمر. **نظريات المناهج التربوية**، ط١، دار صفاء، عمان، ٢٠٠٥.

٢- الزيود، نادر فهمي وهشام عامر عليان. **مبادئ القياس والتقويم في التربية**، ط٣، دار الفكر، عمان، ٢٠٠٥م.

٣- الشربيني، فوزي عبد السلام وعفت الطناوي. **تطوير المناهج التعليمية**، ط١، دار المسيرة، عمان، ٢٠١١.

٤- محمد، طاهر محمد الهادي. **أسس المناهج المعاصرة**، ط١، دار المسيرة للنشر والتوزيع،عمان، ٢٠١٢.

ثانياً/ المواقع الإلكترونية

1- usefuloertools.blogspot.com.

2- malkofide.wordpress.com.

3- https://search.emarefa.net/ar/detail/BIM-339176.

4- www.diwanalarab.com.

5- allabout-school.com.

إشكالية تقويم التعلمات عن بعد في ضوء المقاربة بالكفايات: تجربة التقويم عن بعد لطلبة الإجازة في التربية

د. مولاي المصطفى البرجاوي - المغرب

المدرسة العليا للتربية والتكوين، برشيد جامعة الحسن الأول، سطات

ملخص الدراسة

تستهدف هذه الدراسة النبش في إشكالية التقويم عن بعد، خاصة بعد القرار الذي اتخذته مختلف المؤسسات التربوية الجامعية ذات الاستقطاب المحدود، بغية إجراء الامتحانات النهائية عن بعد، مما طرح إشكال كيفية إنجاح هذه التجربة الجديدة في الحقل التربوي الجامعي.

هذا، ولاستكشاف مواطن القوة والضعف في هذه التجربة، قمنا بتقصي آراء طلبة الإجازة في علوم التربية الذين استفادوا من التعليم عن بعد خلال الموسم التكويني الجامعي ٢٠١٩-٢٠٢٠، فتوصلنا إلى مجموعة نتائج استدعت منا التفكير في اقتراح مساهمة عملية لإجراء تقويم عن بعد يرتكز على أطر مرجعية مبنية على المقاربة بالكفايات، تحتكم إلى شبكات تقويمية ومعايير ومؤشرات تحقق تكافؤ الفرص بين المتعلمين/ الطلبة.

وبناء عليه، كان سؤالنا في هذا المقال على النحو الآتي إلى أي حد يغطي التقويم عن بعد ما جاءت به المقاربة بالكفايات من خلال استقصاء آراء طلبة الإجازة في التربية (السلك الابتدائي) الذين اجتازوا هذه التجربة التقويمية؟ وكيف يمكن الاستفادة من هذه التجربة في استثمار وتجويد الفعل التقويمي عن بعد وفق إطار مرجعي علمي دقيق؟

الكلمات المفاتيح: التقويم عن بعد- التقويم وفق المقاربة بالكفايات- التعليم عن بعد- التفاعل المتزامن المباشر - التفاعل غير المتزامن.

Abstract

This study aims to examine the problem of online assessment, especially after the decision made by various university educational institutions of limited access, in order to conduct a final examination online, which creates a problem for the new experiment in higher education in Morocco. In order to diagnose the reality of the situation, and to explore the strengths and weaknesses of this experience, we investigated the attitudes of students of Bachelor degree in Education Sciences at the Higher School of Education and Training who benefited from distance education during training during the academic year 2019-2020. The results make us think about proposing a practical contribution to conducting online assessment, based on the competency-based approach, referring to evaluation grids, standards and indicators that afford equal opportunities among students. Accordingly, our question in this article was as follows: To what extent can online assessment replace face-to-face model? DO assessment tools fit with the requirements of the competency-based approach? And what practical tools can be implemented on the basis of a specific frame of reference?

Key-words: Online assessment, competency-based approach, e-learning- Asychronous E-learning- Synchronous E-learning

مقدمة

مما لاشك فيه أن الثورة التي شهدها القطاع التكنولوجي خلال العقود الأخيرة؛ كان لها آثار إيجابية على الطلبة والباحثين، حيث زودتهم بعدة رقمية تجلت في الكتب والمجلات الكترونية، مع إمكانية ولوج المكتبات التي تزخر بترسانة مهمة من الكتب والمقالات العلمية المحكمة والأطروحات.

وما إن فرض التعليم عن بعد نفسه، بسبب تفشي وباء كورونا (كوفيد ١٩)، حتى وفرت للمدرسين موارد ودعامات رقمية لتحقيق فعل التعليم والتعلم عن بعد. وتحقيقاً لمبدأ الاستمرارية البيداغوجية (la continuité pédagogique) تم توظيف المنصات الإلكترونية، وإعداد المحتويات والموارد الرقمية (المذكرة الوزارية رقم ٢٠٢٣١-٢٠، بتاريخ ١٦ مارس ٢٠٢٠، في شأن تفعيل خطة «الاستمرارية البيداغوجية»).

ونتيجة استمرار الحجر الصحي، تبنت المؤسسات التربوية الجامعية ذات الاستقطاب المحدود، استراتيجية التقويم عن بعد، لانعدام الشروط الصحية واللوجستيكية لإنجاز الامتحانات حضوريا. فتم تكوين الأساتذة والطلبة على خوض هذه التجربة الأولى من نوعها، وما أن تمت هذه العملية التقويمية، حتى طرح إشكال جديد: هل التقويم عن بعد يتماشى مع أهداف التقويم الحضوري؟ وإلى أي حد يسهم في تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص بين الطلبة؟

أولاً-مدخل منهجي

١- مشكلة الدراسة

تسعى هذه الدراسة إلى تقييم تجربة التقويم عن بعد بالنسبة لطلبة الإجازة في علوم التربية الذين استفادوا من التعليم الحضوري والتعليم عن بعد خلال الموسم الجامعي ٢٠١٩-٢٠٢٠، باعتباره محطة مهمة في العملية التعليمية- التعلمية، من خلال استحضار مواطن القوة والضعف في عملية التعليم عن بعد. خاصة وأن عملية تقويم التعلمات عن بعد (L'évaluation des apprentissages à distance) - التي ينجزها الممارسون للتعلمات بتنفيذ البرنامج الدراسي وفق المقاربة بالكفايات في التعليم العالي- تعترضها العديد من التحديات والإكراهات، إن على مستوى التقني أو على مستوى الأساليب أو أدوات التقويم؛ الأمر الذي تطلب التفكير في وضع تصور علمي وفق مؤشرات دقيقة لتنظيم الفعل التقويمي عن بعد، عبر توجيه الفاعلين المنخرطين في هذا المسار البيداغوجي لتجويد العمل الديداكتيكي، وصياغة الإطار المرجعي القائم على الكفايات لتقويم التعلمات عن بعد.

وتأسيساً على ما سبق، يطرح السؤال المركزي الآتي: إلى أي حد يغطي التقويم عن بعد ما جاءت به المقاربة بالكفايات من خلال استقصاء آراء طلبة الإجازة في التربية (السلك الابتدائي) الذين اجتازوا هذه التجربة التقويمية؟ وكيف يمكن الاستفادة من هذه التجربة في استثمار وتجويد الفعل التقويمي عن بعد وفق إطار مرجعي علمي دقيق؟

٢- أسئلة الدراسة

- ما الأسس والمقاربات المؤسسة لفعل التقويم بالكفايات؟ وهل يتقاطع مع التوجه الجديد الذي يتغيى إرساءَه وتنزيله عن بعد؟

- كيف كان تقييم الطلبة للعملية التعليمية- التعلمية عن بعد في المؤسسات التربوية الجامعية ذات الاستقطاب المحدود؟ وما تأثيره على عملية التقويم عن بعد؟

- هل أسهم التقويم عن بعد في تحقيق تكافؤ الفرص بين الطلبة؟ وما الأدوات والصيغ التقويمية الموظفة في هذه العملية؟

٣- فرضيات الدراسة

استناداً إلى منطلقات البحث في هذه الدراسة وأسئلتها، ولتحقيق أهدافها، اخترنا الاشتغال وفق فرضيات خاصة اعتمدناها كموجهات أساسية للبحث، وقد صغناها على النحو التالي:

- **الفرضية الأولى:** يمثل التعليم عن بعد نمطا واستراتيجية فعالة لاستمرارية الفعل البيداغوجي في المؤسسات الجامعية.

- **الفرضية الثانية:** يسهم التقويم عن بعد في تحقيق تكافؤ الفرص بين المتعلمين مقارنة بالتقويم الحضوري باعتماد صيغ مختلفة.

٤- أهداف الدراسة

إن مجال التقويم متشعب جدا، بحيث يتحدث الباحثون عن أشكال كثيرة تتداخل في ما بينها في مسار واحد، مثل أن يكون التقويم في الوقت نفسه تكوينياً ومندمجاً ومعيارياً، وهكذا حينما يتعلق الأمر بتقويم مكتسبات المتعلم، ويكون المدرس مطالباً بالتمييز بين تقويم المتعلم وتقويم القسم، فإن المدرس يبحث في الحالة الأولى ما يخص كل متعلم، بينما في الحالة الثانية، ينشغل بما يخص مجموعة من المتعلمين[١].

---

(١) العلمي الخمار، ٥١٠٢، مستقبل التربية والثقافة في المغرب: مدرسة الكفايات وكفايات المدرسة: السياق والتحولات، الطبعة الأولى، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، ص٤٩.

لهذا من أهداف هذه الدراسة الوقوف عند النقط الآتية:

- إبراز مقومات التقويم وفق المقاربة بالكفايات، ومدى إمكانية تنزيله وفق التصور الجديد القائم على إجراء الامتحانات النهائية عن بعد؛

- تشخيص واقع الحال بناء على تجربة التقويم عن بعد التي تم إجراؤها على طلبة الإجازة في علوم التربية (السلك الابتدائي) بالوقوف على مواطن القوة والضعف؛

- اقتراح تصور عملي للارتقاء بهذه الممارسة الديداكتيكية.

٥- حدود الدراسة

هذه الدراسة بحكم إشكالها، تتطلب تجريبا ميدانيا موسعا، لكن الظروف والحيز الزمني المخصص لإنجازها حال دون ذلك، فكانت وفق الحدود الآتية:

أ- الحدود الموضوعية: تقتصر الدراسة الحالية على تشخيص واقع تنزيل الفعل التقويمي عن بعد وتقديم مقترحات تصورية للارتقاء به وتجويده.

ب- الحدود المكانية: تقتصر الدراسة على بعض المؤسسات التعليمية الجامعية ذات الاستقطاب المحدود في المغرب (المدرسة العليا للتربية والتكوين بسطات- وكلية علوم التربية بالرباط)؛

ت- الحدود الزمنية: تم إجراء هذه الدراسة الميدانية لفائدة الطلبة الذين استفادوا من التعليم الجامعي خلال الموسم ٢٠١٩-٢٠٢٠ بلغ عددهم ٦٢ طالباً.

٦- مصطلحات الدراسة

- **التعليم عن بعد:** نظام تعليمي حديث، يمكن الطالب من التحصيل العلمي، والاستفادة من العملية التعليمية-التعلمية، وفق منهجية ديداكتيكية متعاقد حولها، رغم الفاصل والانفصال الجغرافي بين الطالب والمدرس، وتستخدم وسائل الاتصال التكنولوجية الحديثة من منصات الكترونية (موودل)، أو لقاءات الكترونية تفاعلية مباشرة من أجل سد الفجوة بين كل من الطرفين بما يحاكي الاتصال الذي يحدث وجها لوجه.

- **التفاعل المتزامن المباشر:** وهو نوع من الاتصال الحي المباشر في الوقت المتفق عليه بين المدرس والطلبة، ويطلق على هذا النوع بالتعليم الإلكتروني الحي، من خلال توظيف شبكات الكمبيوتر لإتمام هذا التفاعل ومنها: غرفة المحادثة، السبورة التفاعلية، مؤتمرات الفيديو.

- **التفاعل غير المتزامن:** داخل هذا التفاعل، لا يتم التواصل بين المدرس والطلبة في وقت محدد؛ حيث يوجد فاصل زمني بين المهمة الديداكتيكية المطلوبة والرد عليها، ولاستثمار هذه العملية، يتم توظيف ما يسمى بالبريد الإلكتروني، المنصة الإلكترونية الرسمية، الواتساب...

- **التقويم بالكفايات:** يتطلب تقويم التعلمات بالكفايات توظيف المهمات المركبة (tâches complexes) والواقعية/العملية التي تساعد المتعلم على الإنتاج والإنجاز والاتقان. بجمع المعلومات عن المتعلم باستخدام الأدوات التي تجعل من الممكن تسجيل تنمية المهارات وإصدار حكم على مستوى اكتساب هذه المعارف والمهارات[٢].

(2) Leroux, J. L. (2010). Analyse des pratiques

كما أن تقويم التعلمات في ضوء المقاربة بالكفايات، يركز على أداء مهام متنوعة (une variété de tâches). بتوظيف الأدوات اللازمة لتقويم الكفايات لتنحو منحى الاشتغال بوضعية قريبة قدر الإمكان من الواقع الحقيقي الذي قد يواجه المتعلمون/ الطلاب في الحياة خارج الفصل المدرسي (la vie extrascolaire)[٣].

عموماً؛ يسهم التقويم بالكفايات في تكوين شخصية المتعلم من جميع جوانبها، على أساس أن أكثرية الوضعيات المقترحة في عملية التقويم هذه، تقتضي من التلميذ تحديد المشاكل واستخراجها من المستندات الموضوعة بين يديه، ووضع الفرضيات الواقعية لهذه المشاكل، من أجل اقتراح حلول مناسبة لها. أما عملية تقويم الكفايات فتتم في وضعية مركبة، يوظف فيها المتعلم موارد مختلفة بشكل مندمج، من خلال مدى تملك هذا الأخير لمعايير ومؤشرات محددة وخاصة بكل كفاية[٤].

وبناء على ما تقدم من تعريفات، تظل الممارسة التقويمية (la pratique évaluative) عملية مبنية على الطريقة التجريبية (empirique) أو على المهارة المنهجية الخاصة بالمدرس من عرض وضعية تقويمية مركبة على المتعلم والتي تتطلب منه استثمار الموارد التي اكتسبها عبر محطات تعليمية تعلمية مختلفة. في غضون هذه العملية يقوم المدرس بجمع ومعالجة المعلومات من أجل تقويم مستويات التعلم التي حصل عليها الطالب/ المتعلم من أجل إصدار حكم واتخاذ قرار.

- **التقويم عن بعد:** وتنوعت في هذا المضمار بين اختبار الاختيار من متعدد، أو وضعية تقويمية مركبة، يتم وضعها على المنصة الإلكترونية في المجال المخصص للامتحانات وفق زمن محدد بدقة ينتهي بانتهاء الحيز المخصص لكل مجزوءة دراسية معينة. وقد تعرض النتيجة آنيا وأليا في حالة امتحان اختيار من متعدد (QCM) أو مرجأة في حالة الامتحان المبني على وضعية تقويمية مركبة من تحديدات مفاهيمية وبناء المعرفة وتحليلها وتركيبها اعتمادا على منهجية محددة.

٧- منهجية الدراسة

لقد سلكت الدراسة منهجية تشخيصية- تحليلية- اقتراحية، فبعد الإطار النظري الخاص بإشكالية التقويم عن بعد، وفق المقاربة بالكفايات بالانفتاح على بعض التجارب العالمية (الكندية والبلجيكية والفرنسية...)، قمنا بتشخيص واقع التقويم عن بعد من خلال التجربة المنجزة على طلبة الإجازة في التربية للسلك الابتدائي الذين استفادوا من التعليم الحضوري، ثم عن بعد خلال الموسم الجامعي ٢٠١٩-٢٠٢٠، والذين بلغ عددهم ٦٢ طالباً. لنقترح في الأخير؛ تصورا عمليا لمحاولة الارتقاء بالفعل التقويمي عن بعد في حالة ظهور ظروف طارئة تُحتم هذا التوجه البيداغوجي والديداكتيكي.

évaluatives d›enseignantes et d'enseignants dans une approche par compétences au collégial (Thèse de doctorat). Accessible par ProQuest Dissertations & Thèses. (NR62810).

(3) Louis, R. (2004). L'évaluation des apprentissages en classe. Théorie et pratique. Laval: Groupe Beauchemin Éditeur, p25

(٤) حيدر حيدر نسيم، التقويم بالكفايات كأداة لتطوير عملية التعلم، المجلة التربوية، العدد ٩٣، كانون ٢٠٠٧، المركز التربوي للبحوث والإنماء، الجمهورية اللبنانية، ص٥٣

ثانياً: التأسيس النظري لفعل التقويم عن بعد في ظل منحى الكفايات

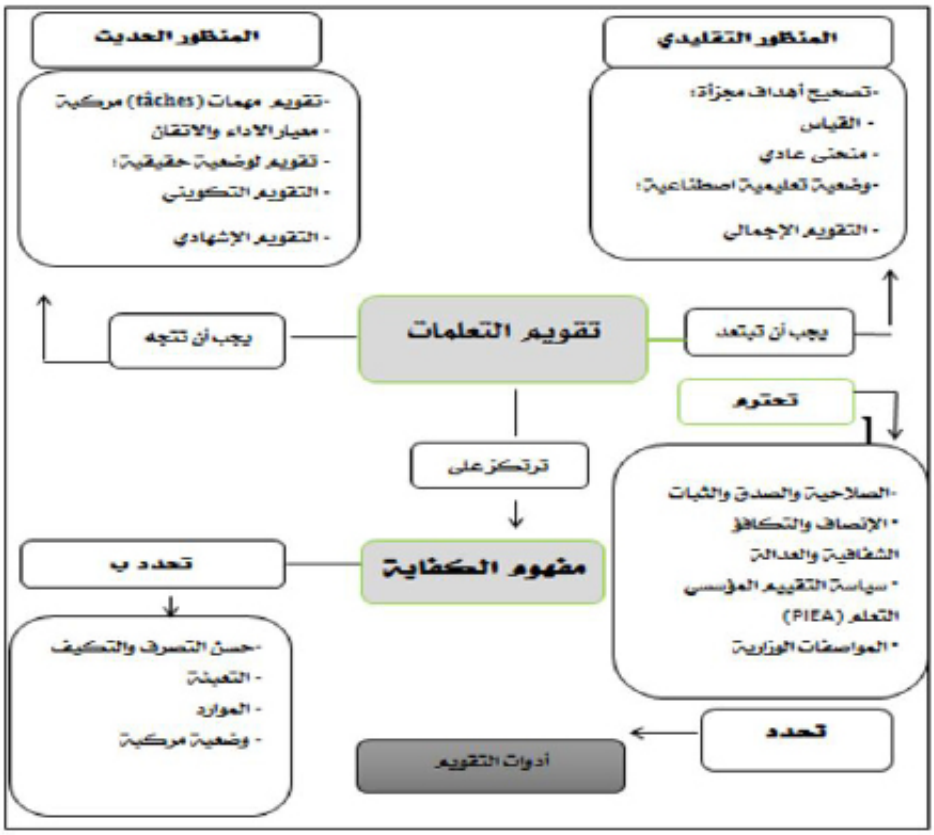
١- في إشكالية تقويم الكفايات: أشكال ومقاربات

١-١- تقويم التعلمات في ضوء المقاربة بالكفايات

يعد التقويم مكونا أساسا من مكونات العملية التعليمية- التعلمية، بل يعد من وجهة التصور الحديث، عملية تتجاوز مهمة إسناد النقط أو تصحيح التعثرات الحاصلة أثناء سيرورة التعلم إلى خلق دينامية إيجابية وتفاعلية في كل نشاط تعليمي- تعلمي. لذلك كان لزاما أن تنصب الكفايات التدريسية اليوم على وضع استراتيجيات تعليمية فعالة تنطلق من تصورات محددة وهادفة، تجعل من المتعلم منطلقها ومحور الأنشطة التعليمية، عبر توفير وسائل ديداكتيكية مناسبة لتسهيل عملية التعلم وتنميتها.

وفي هذا الصدد؛ يمكن التمييز بين محطتين أساسيتين في عملية التقويم: منظور تقليدي وفق بيداغوجيا الأهداف التي ركزت على تقويم أهداف مجزأة، وتقويم مبني على الكفايات يركز على تقويم تكويني وتقويم وضعية مركبة، تتطلب من المتعلم استدعاء موارده المكتسبة لحلها وإنجازها بإتقان...

الخطاطة رقم١: شبكة مفهومية للممارسة التقويمية بين مرحلتين[٥]



(5) FRANCE CÔTÉ, été 2017, l'évaluation des apprentissages au, un réseau de concept pour guider les pratiques évaluatives, revue pédagogie collégiale vol. 30, no 4, p4.

لقد ظل التقويم التكويني، منذ عقود أملا وعملية واعدة بتغيير الممارسات التربوية ودعم المتعلمين وتقدم ممارساتهم التعليمية والتكوينية، غير أن النتائج كانت مخيبة للآمال والوعود...بحيث أصبح الحديث عن هذا النوع من التقويم مرتبطا بتكوين شخصي، أي بتفريد التكوين بشكل منحصر جدا، وأصبح من الصعب التمييز بين أسلوب التقويم التكويني وأسلوب البيداغوجيا الفارقية، قبل أن تتبلور الرؤية وتظهر نتائج الاختيار على مستوى الممارسة وعلى مستوى تقدم التعلم؛ فتبين للبعض أنها معركة بيداغوجية خاسرة، ومن ثم تجنبها كثير من الممارسين لفائدة إجراءات أخرى مثل الفروض والتمارين التطبيقية والروائز الجاهزة، مثل الاختبارات المتعددة الأجوبة. كما أن هناك فئة أخرى أساءت التعامل مع هذا النوع من التقويم [٦].

١-٢- تخطيط تقويم الكفايات

وقد يكون من الضروري بالنسبة للمدرّس أو المدرَسة، عند الإقبال على وضعية تقويمية مركبة، لضمان وظيفة بيداغوجية وفق مدخل الكفايات، أن يميز بين مختلف نتائج عملية التدريس والتعلم المعنية بالتقويم، وبين أشكال مكتسبات المتعلمين من مهارات وكفايات ومواقف واتجاهات[٧]. بعبارة أخرى، لا بد من التمييز بين الكفايات والمهارات والمواقف، كمكونات مستهدفة في التدريس، وبين مؤشرات حصول اكتسابها والتحكم فيها، سواء كانت هذه المؤشرات أهدافاً أم سلوكات:

الخطوات	الإجراءات
القصدية وزمن التقويم L'intention et le moment de l'évaluation	- يدمج التقويم التكويني في عملية التعليم والتعلم؛ التقويم التكويني متكرر/ متردد أثناء التعلم (L'évaluation formative est fréquente en cours d'apprentissage)؛ - يشجع التقويم الذاتي (l'autoévaluation) والتقويم التبادلي (la coévolution) وتقويم بواسطة الأقران (l'évaluation par les pairs)، مما يسهم في تطوير استراتيجيات التنظيم ما وراء المعرفي (métacognitives) من قبل المتعلم؛ - يتم التقويم الإشهادي عندما يتم الانتهاء من إنجاز برنامج الدورة أو البرنامج السنوي؛ - يجعل من الممكن التحقق من تحقيق الطالب للمعايير والمؤشرات المطلوبة في إنجاز برنامج الدورة.
مهمات التقويم Les tâches d'évaluation	- تتعلق المهمات (Les tâches) بوضعية مشكلة مركبة وحقيقية؛ - المهمات المركبة (Les tâches complexes) المقترحة؛ للطالب حقيقية وسياقية (authentiques et contextualisées)؛ - قد تتخذ شكلا تعاونيا (une forme de collaboration)؛ - تعبئة و(تجميع/ تركيب) موارد متعددة ومتنوعة (ressources nombreuses et variées)؛ - تتطلب بناء المعارف واستثمارها؛
أدوات التقويم Les instruments d'évaluation	- تتيح أدوات التقويم التعرف على حالة تقدم (état de la progression) المتعلم/ الطالب من خلال جمع أدلة على أدائه وإنجازه؛ - متنوعة (variés) للتحقق من مدى اكتساب التعلمات سواء كانت متعددة الأبعاد (multidimensionnels) أو مدمجة (intégrés) أو قابلة للتحويل (transférables)؛. - أنها تسمح بإصدار حكم شامل أو تحليلي(un jugement global ou analytique)؛ - شبكات التقويم تكون متنوعة (Les grilles d'évaluation sont variées)؛ - تسمح شبكات التقويم بإصدار حكم على مستوى كفايات التلميذ من خلال مراقبة أدائه وإنجازه في وضعية مركبة (l'observation des performances en situation)؛
أدوار في التقويم Les rôles dans l'évaluation	- يمارس الطالب دوراً نشيطاً، وهو مسؤول عن تعلماته ويشارك في التقويم وفي اتخاذ القرارات التي تهمه بشكل مباشر؛ - يؤدي المدرس دور «المدرب». «L'enseignant ou l'enseignante joue un rôle de coach».

(٦) العلمي الخمار،٢٠١٥، مرجع سابق، ص٢٩.

(7) Leroux, J. L. (2010), op-cit, p99.

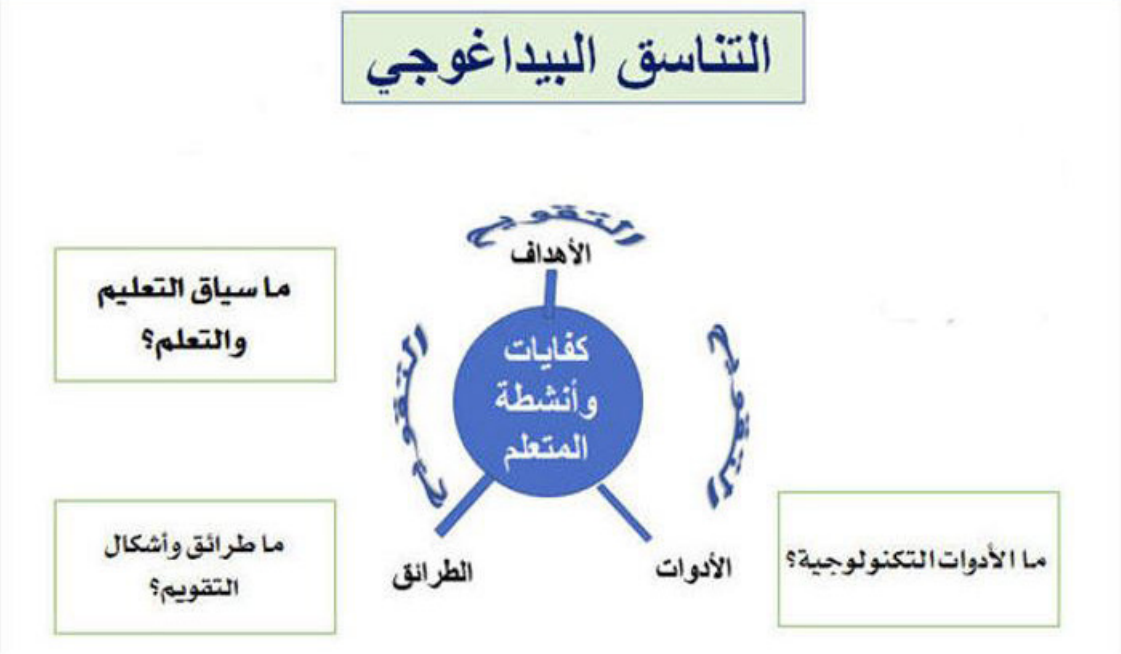
التقويم عن بعد للتعلمات والبناء الديداكتيكي

٢-١- في ماهية التقويم عن بعد

إن تقويم التعلمات عن بعد سيرورة:

- تتكون من جمع معلومات عن تعلم الطالب/ المتعلم والعمل على تفسيرها من أجل إصدار حكم، واتخاذ أفضل القرارات الممكنة بشأن مستوى تعلم الطالب/المتعلم وجودة التدريس/ التعليم.
- إدماج أدوات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات والويب 2.0 (l'intégration d'outils TIC et Web 2.0)
- يمكن تحديده من خلال سياق التعليم والتعلم (الدمج بين التعليم والتعلم الحضوري والتعليم والتعلم عن بعد) والمتمازج/ المزدوج/ «المدمج» (hybride (blended ou mixte)[٨]، عبر الإنترنت (online) والأنشطة[٩].

الخطاطة رقم ٣: التقويم في سياق التعليم والتعلم وتوظيف البعد التكنولوجي



٢-١- سياق التعليم والتعلم (Contexte d'enseignement et d'apprentissage)

يمكن تحديد عملية تقويم التعلم عن بعد من خلال سياق التعليم والتعلم الذي يتضمن ثلاث طرائق تدمج التقنيات الرقمية بدرجات مختلفة:

(٨) التعليم المدمج أو المزدوج: تعليم يمثل نموذجا متجانسا من التعليم التقليدي الحضوري وجها لوجه مع الطلاب/ المتعلمين داخل الفصول الدراسية والتعليم عن بعد عبر الإنترنت أو ما يسمى بالتعليم الإلكتروني.

(9) Julie Lyne Leroux, L'évaluation des apprentissages à distance dans un programme en approche par compétences,https://www.profweb.ca/publications/articles/l-evaluation-des-apprentissages-a-distance-dans-un-programme-en-approche-par-competences, (consulté le 10 avril 2020).

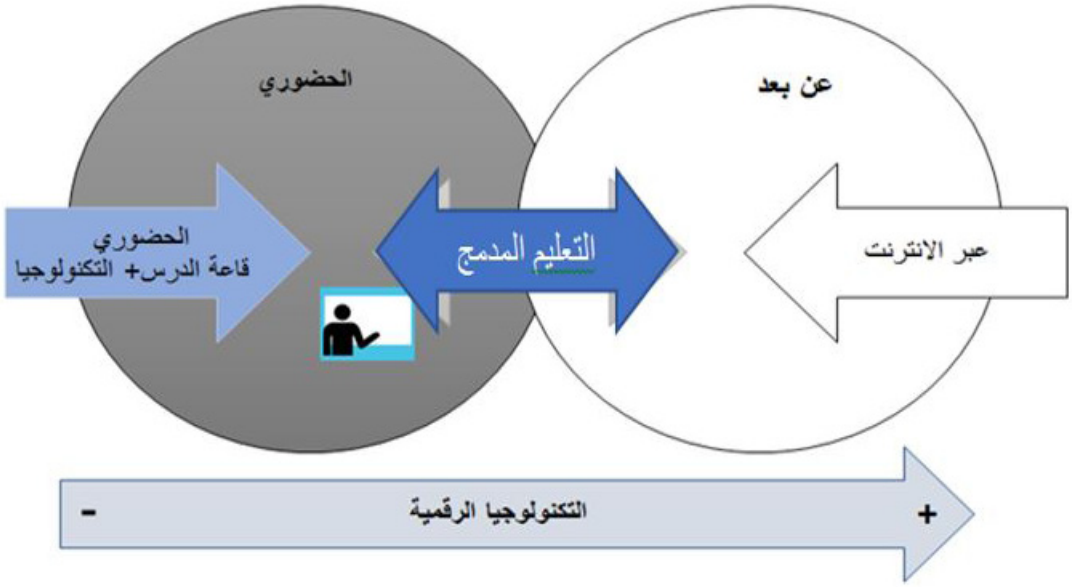
- طريقة التعليم الحضوري: حيث يتموقع المدرس وجها لوجه مع الطالب/المتعلم داخل الفصل الدراسي مع دمج الأدوات التكنولوجية؛

- الطريقة عن بعد: تقدم الأنشطة للطلبة/ للمتعلمين بشكل رئيس عن بعد (عبر الإنترنت).

- الطريقة المزدوجة/الدمجية (la modalité hybride)، وتمثل نموذجا متجانسا من التعليم الحضوري والتعليم عن بعد أو ما يسمى بالتعليم الإلكتروني؛ وذلك من خلال تقديم أنشطة تعليمية للطلبة/للمتعلمين وجها لوجه داخل الفصول الدراسية تارة وعن بعد تارة أخرى؛

ويعد المنحى الدمجي من أهم ملامح التعليم الإلكتروني، إذ يربط بين نقط قوى التعليم الحضوري وجها لوجه ومميزاته، وتلك الخاصة بصيغ التعليم عن بعد لاستخدامه مجموعات هائلة متمايزة من التكنولوجيات، ولا تتطلب صيغة التعليم المدمج نموذجا إرشادياً جديداً، لاستناده للأسس النظرية للتعليم الحضوري والتعليم عن بعد، ويمكن النظر للتعليم المدمج كتطور أفرزته المستحدثات التكنولوجية[١٠].

الخطاطة رقم ٤ : التعليم في أبعاده المختلفة من الحضوري إلى توظيف الفعل التكنولوجي



ثالثاً: تشخيص تجربة التقويم عن بعد: واقع الحال

لتشخيص والحكم على تجربة التقويم عن بعد، اعتمدنا استمارة الكترونية، تفاعل معها ٦٣ طالبا بالإجابة على مختلف الأسئلة الواردة فيها، بغية التحقق من الفرضيتين اللتين تم بناؤهما، والأسئلة المتفرعة عن الإشكال المركزي:

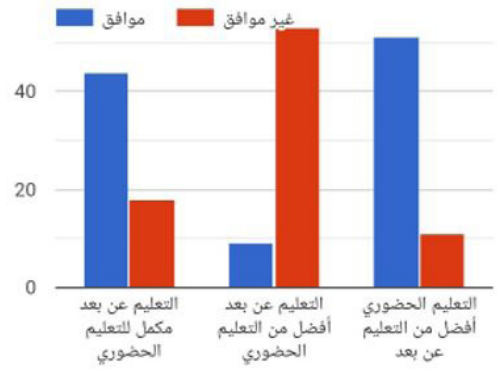
للإجابة على السؤال الأول: كيف كان تقييم الطلبة للعملية التعليمية- التعلمية عن بعد في المؤسسات التربوية الجامعية ذات الاستقطاب المحدود؟ وما تأثيره على عملية التقويم عن بعد؟

(١٠) هناء عودة خضري، ٢٠١٨، الأسس التربوية للتعليم الإلكتروني، عالم الكتب، القاهرة، ص٤٨.

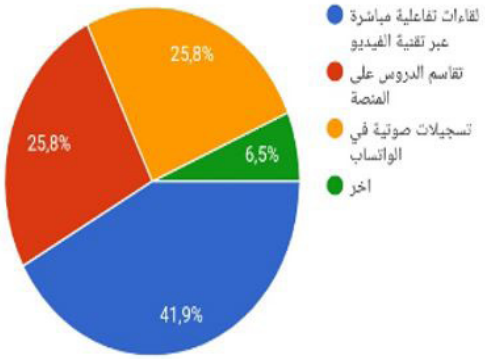
شكل التعليم عن بعد، أحد الاستراتيجيات المعتمدة لسد الثغرة الناجمة عن التوقف الاضطراري للدراسة نتيجة تفشي وباء كورونا. لكن أجوبة الطلبة تباينت بخصوص هذه التجربة:

بخصوص العنصر الأول المتعلق بتفضيل التعليم الحضوري أو التعليم عن بعد، لاحظنا– كما يظهر في المبيان أسفله– أن نسبة ٤٦٪ من الطلبة، تفضل التعليم الحضوري، بينما أقل من ١٠٪، تقلل من أهمية التعليم عن بعد. في حين أن نسبة ٤٤٪ من الطلبة يرون أن التعليم عن بعد يكمل التعليم الحضوري. بخصوص الوسيلة التكنولوجية التي يفضلها الطلبة للاستفادة أكثر من التعليم عن بعد هي: اعتماد لقاءات تفاعلية مباشرة بتقنية الفيديو، تليها من حيث الأهمية تقاسم الدروس عبر المنصة الإلكترونية «مودل» (Moodle).

الشكل رقم١: المقارنة بين التعليم الحضوري والتعليم عن بعد



الشكل رقم ٢: الوسيلة المناسبة للتعليم عن بعد بناء على آراء الطلبة



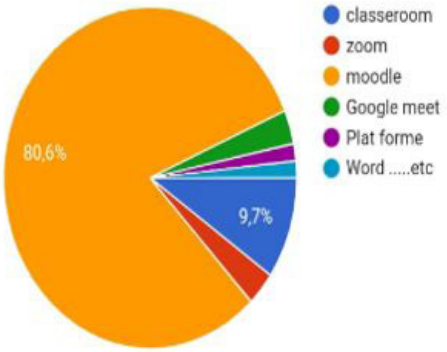
ومن أهم الصعوبات التي تعيق نجاح الفعل التعليمي عن بعد بناء على آراء الطلبة ما يلي:

- نسبة ٢٤٪ من المتعلمين لا يتوفرون على الحاسوب، كما أن نسبة ٥٦ ٪ ليست لديهم إمكانية التواصل عبر شبكة الربط بالإنترنت في المنزل.
- ١٩٪ من الطلبة استقروا إبان فترة الحجر الصحي في العالم القروي؛
- نسبة ٥٧٪ من الطلبة لا يتمكنون من توظيف التطبيقات التواصلية الإلكترونية.

أما الفرضية الثانية فركزت على أن التقويم عن بعد، يحقق تكافؤ الفرص بين المتعلمين مقارنة بالتقويم الحضوري باعتماد صيغ مختلفة:

بحكم أن التقويم لا ينفصل عن العملية التعليمية– التعلمية، بل يكاد يكون مواكبا له في مراحله كلها، وضمان دعم الممارسات التعليمية التي تنمي المهارات الحياتية التي حددتها غاية التعليم، وتشكل الاختبارات الإلكترونية مسارا تبنته المؤسسات الجامعية ذات الاستقطاب المحدود في أفق الحد من انتشار وتفشي الوباء. وفي هذا المضمار تباينت الأدوات الإلكترونية المتبعة من مؤسسة لأخرى لكن – كما يظهر من خلال الشكل ٣ أن أغلبها اتجهت نحو استعمال المنصة الإلكترونية (Moodle)، تليها في الأهمية (classeroom)، التي سمحت باعتماد صيغ تقويمية مختلفة، اتجهت أغلبها – كما يظهر من خلال الشكل ٤– نحو صيغ الأسئلة المعرفية بنسبة٨٠٪، تليها من حيث الأهمية أسئلة التركيب بنسبة،٦٧٢، وأسئلة الاختيار من متعدد بنسبة ٦٢٪، أما الاشتغال بوضعية– مشكلة، فلم تتجاوز نسبة ٤٨٪.

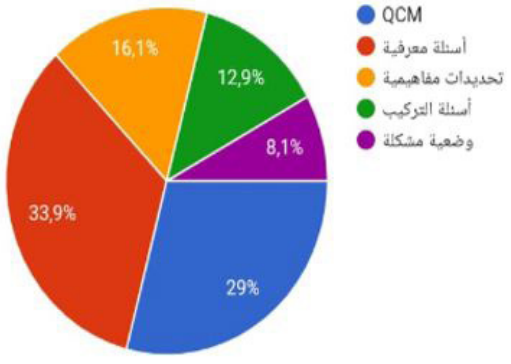
الشكل ٣: الوسيلة المتبعة في التقويم عن بعد



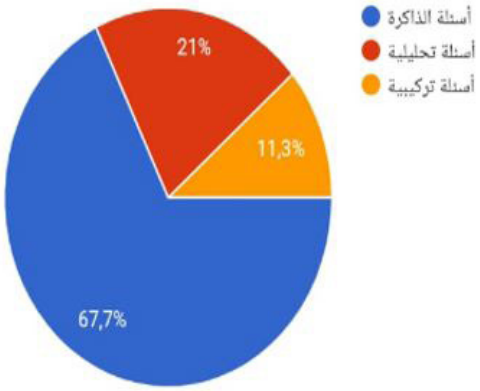
الشكل رقم٤: صيغ التقويم المعتمدة في الامتحانات عن بعد

في محاولة للإجابة على إشكالية تحقيق تكافؤ الفرص بين الطلبة بعد اجتياز محطة الامتحانات؛ يرى٦،٪ ٧٢ أن التقويم عن بعد، لا يضمن تكافؤ الفرص بين الطلبة، بحكم أن الصيغة التقويمية ركزت على أسئلة معرفية التي تختبر الذاكرة أكثر مما اشتغلت على توظيف مستويات عليا من التفكير (التحليل، التركيب، النقد...)، كما أن التقويم لم يطبق ما جاءت به المقاربة بالكفايات من خلال الاشتغال بمهمات ووضعيات تقويمية مركبة التي يمكن أن تحد من استفحال الغش في الامتحانات.

الشكل٥: الوضعية التقويمية التي يفضلها الطلبة



الشكل٦: الأسئلة التقويمية التي تتيح إمكانية الغش حسب آراء الطلبة



رابعاً: المقترح العملي لتجويد فعل التقويم عن بعد وفق المقاربة بالكفايات

كيفية استخدام الإطار المرجعي لإدماج ممارسات جديدة ضمن ممارسات تقويمية سائدة؟

لماذا الإطار المرجعي للتقويم عن بعد؟

لفهم وتحقيق الانسجام في تقويم التعلمات، باختيار وانتقاء الأدوات المناسبة لعملية التقويم عن بعد، عبر الاشتغال ببرنامج دراسي قائم على المقاربة بالكفايات.

١- إطار لتقويم التعلمات عن بعد (Un cadre de l'évaluation des apprentissages à distance)

يمكن اعتبار الإطار المرجعي أو النظام المرجعي للتقويم، منظومة من المعارف والمعايير التفسيرية لتقويم الفعل التربوي/ الديداكتيكي. ويتكون هذا الإطار المرجعي من المجالات المعرفية والمستويات المهارية المرتبطة بالكفايات/المهارات والوضعيات الاختبارية.

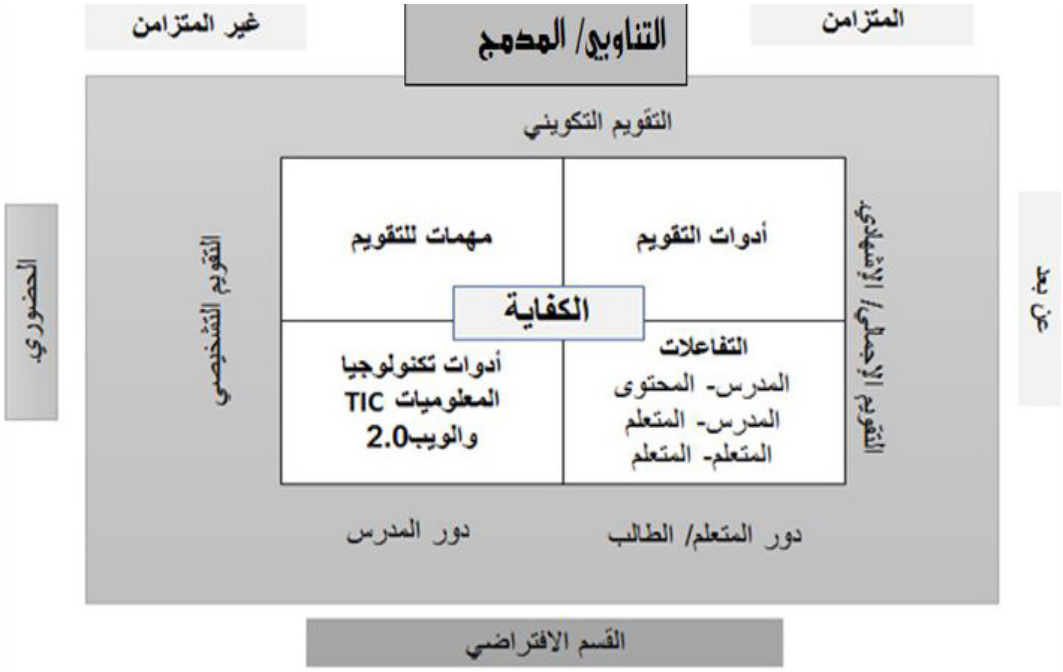
ويمكن استخدام الإطار المرجعي من قبل العديد من المجموعات المتعاونة، بما في ذلك المستشارين التربويين ومدرسي التعليم الجامعي ومديري المؤسسات التعليمية من أجل:

- تشجيع التشاور والتعاون بين مكونات الفريق التربوي البرنامج الدراسي أو بين مكونات الفريق المشتغل بالدروس والمجزوءات.
- تحقيق الانسجام بين مكونات المنهاج الدراسي (الكفايات والمعارف) وطرائق التدريس والتقويم وأدوات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وشبكة الويب ٢,٠
- تخطيط وتدبير/تنفيذ تقويم التعلمات عن بعد.
- مصاحبة/ مواكبة المدرسين والطلاب/ المتعلمين
- إدماج التقنيات الرقمية في تقويم التعلمات
- استهداف الحاجيات والتحديات التي يفرضها تقويم التعلمات عن بعد.

٢- ما مكونات الإطار المرجعي؟ Quelles sont les composantes du cadre de référence؟

يضع الإطار المرجعي التقنيات الرقمية رهن إشارة تقويم التعلمات وفق المقاربة بالكفايات. ويتم عرض مكوناته من خلال أربع مراحل.

الخطاطة رقم٦ : الإطار المرجعي لتقويم التعلمات عن بعد لبرنامج دراسي يعتمد المقاربة بالكفايات



يتضمن الإطار المرجعي لتقويم التعلمات عن بعد والمتضمنة بالبرنامج الدراسي القائم على المقاربة بالكفايات، عدة أبعاد ترتبط بشكل متجانس ومترابط من أجل تقويم المجال المستهدف (الكفاية): خاصة البرنامج للمدرس، سياقات التعليم والتعلم وأنواع التفاعل والتواصل/ الاتصال غير المتزامن (تواصل عن بعد) (com-munication asynchrone) أو المتزامن (synchrone) (تواصل حضوري)، والرغبة في التقويم وأدوار الفاعلين، وطرائق التقويم (مهمات التقويم، وأدوات التقويم، وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات وأدوات الويب ٢,٠ والتفاعل).

١- كيف وبأية أداة يمكن التقويم عن بعد؟

تتنوع أساليب التقويم التربوي التي يمكن توظيفها عن بعد، بما يساعد على قياس مدى تحقق الأهداف والقدرات، والتعرف على مكتسبات المتعلمين على المستويات المعرفية والمنهجية والمهارية وعلى ما تكون لديهم من ميول واتجاهات.. ومن أجل الإمساك بخيوط التقويم عن بعد وفق منحى الكفايات يمكن اعتماد أدوات من أبرزها[١١]:

(١١) الموقع الموالي يحدد سيرورة تقويم الكفايات عن بعد: http://evaluationfad.cegepadistance.ca

النوع	المهمات/ الطرائق	الأدوات	أدوات تكنولوجيا المعلوميات والويب 2.0
الامتحان والرائز (Examen et test)	أسئلة متنوعة (اختيار من متعدد، أجوبة قصيرة، سؤال للتطوير...)	اختبار (quiz) امتحان (Examen)	moodle, Hot Patatoes, Socrative, Survey Monkey
العمل الكتابي (Travail écrit)	التقرير، تحليل نص، إنتاج كتابي...	الملف الشخصي الرقمي (Portfolio numérique) شبكة التقويم (Grille d'évaluation)	Wikis, Blogs, YouTube, Via, WebEx, Vidéo, outils de présentation (Power-Point, Prezi)
البرهنة على امتلاك الكفاية (Démonstration de compétence)	دراسة حالة، المشروع، عرض شفوي، محاكاة، تجريب	الملف الشخصي الرقمي (Portfolio numérique) شبكة التقويم (Grille d'évaluation) شبكة التقويم المتبادل (Grille co-évaluation) شبكة التقويم الذاتي (Grille rille d'autoévaluation)	Wikis, Blogs, YouTube, Via, WebEx, Vidéo, outils de présentation (PowerPoint, Prezi)
التعاون	مشروع جماعي، مناقشة مجموعة	الملف الشخصي الرقمي (Portfolio numérique) شبكة التقويم (Grille d'évaluation) شبكة التقويم المتبادل (Grille co-évaluation) شبكة التقويم من خلال الأقران (Grille d'évaluation par les pairs)	Forum, Skype, Webex, Média sociaux (Twitter, Facebook, etc.), Google Groups, Zotéro, Delicious,
التشارك	موضوع المناقشة (عدد المرات في كل أسبوع) الأسئلة والأجوبة المنشورة	الملف الشخصي الرقمي (Portfolio numérique) شبكة التقويم (Grille d'évaluation) شبكة التقويم الذاتي (Grille Grille d'autoévaluation)	Forum, Moodle, blog

التوصيات والمقترحات

بناء على ما سبق، يمكن القول إن التقويم يعد شرطا أساسيا للارتقاء بنجاعة الفعل التعليمي والتأكيد على جودة الأداء التعلمي وبلورة استراتيجية بيداغوجية/ اندراغوجية فعالة قادرة على الاستثمار داخل الفصول الدراسية حضوريا وخارجها عن بعد. ومن ثم، فإن مسألة تعميم وإجبارية التقويم عن بعد، ينبغي أن تستحضر مجموعة أمور أبرزها:

- الأمر الأول: تحديث أنظمة التربية والتعليم وتطويرها لوجستيكيا وتكوينيا واجتماعيا لتلائم تحديات العصر؛ من خلال التركيز:

أولاً، على عامل تحقيق تكافؤ فرص التعليم والتعلم بين الوسط القروي والحضري والتعليم العمومي والخصوصي، وتوفير قنوات البحث العلمي، وإعداد المدرسين وتكوينهم في مختلف التكنولوجيات المسهمة في تجويد الفعل التعليمي- التعلمي.

ثانياً؛ بالتفكير الجدي في تحقيق التحول من الجمود إلى المرونة ومن اجترار الموضوعات الجاهزة (طغيان البعد المحاضراتي) إلى التعلم والتكوين الذاتي والإسهام في الإنتاج والابداع.

• الأمر الثاني: استثمار نتائج التقويم التربوي في إعادة تحليل وتنظيم الآليات المتحكمة في دينامية العلاقات التربوية وأشكال التفاعل والتواصل التربوي بين المدرس باعتباره وسيطا ومحفزاً ومنشطاً وموجهاً للعملية التعليمية. والمتعلم/ الطالب باعتباره فاعلاً ومشاركاً في بناء تعلماته وكفاياته. فحصول المتعلم على درجة ضعيفة في مادة دراسية معينة، لا يعني بالضرورة عجزه عن مسايرة التعلم، بل أحياناً نجد تفسيرا لذلك في طبيعة العلاقة التربوية التي ينسجها المدرس مع تلاميذه/ طلابه.

• الأمر الثالث: ويتصل بمشكلات يمكن أن تعيق عملية التقويم عن بعد – باعتباره مساراً يبين مدى تقدم التعليم والتعلم والتكوين ويحدد مخرجاته– وتحديداً ما يرتبط بمشكلة التملك (appropriation) التقني لأدوات العمل الديداكتيكي ومسايرة المستجدات التقنية، وما يرتبط أيضاً بالثغرة القانونية في العملية التقويمية، مما يطرح إشكال اعتماده القانوني والإداري لينزل منزلة التقويم الحضوري. تنضاف إلى ذلك مشكلة تكافؤ الفرص بين المتعلمين في هذه العملية التقويمية الافتراضية، ومدى الحكم على صدقيتها ونزاهتها؛ خصوصا وأن الطلبة في مثل هذه العملية التقويمية لا يعتمدون على مجهودهم الشخصي وإنما غياب المراقبة وتتبع سير الامتحان عن بعد، وغياب المجهود الشخصي من خلالها يلجأون إلى نسخ أعمال الطلبة الآخرين. واعتمادهم على الجاهز من الأعمال...؟

• الأمر الرابع: في ضوء التوجهات التربوية الحديثة المحلية والعالمية بضرورة تهيئة الأجيال بالمهارات الحياتية التي تمكنهم من مواكبة هذا الانفتاح، بما يوائم متطلبات سوق العمل، يتعين على أصحاب القرار تهيئة أركان العملية التعليمية لهذا النوع من التقويم المثمر الفعال.

• الأمر الخامس: تكوين المدرسين والطلبة في مجال تلك الكفايات التكنولوجية التي تؤهلهم للاستثمار الديداكتيكي والأندراغوجي الأمثل.

المراجع المعتمدة

أولاً: المراجع بالعربية

- العلمي الخمار، ٢٠١٥، مستقبل التربية والثقافة في المغرب: مدرسة الكفايات وكفايات المدرسة: السياق والتحولات، الطبعة الأولى، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء.
- بيير ديشي، ٢٠٠٣، تخطيط الدرس لتنمية الكفايات، ترجمة عبد الكريم غريب، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء.
- حيدر نسيم، التقويم بالكفايات كأداة لتطوير عملية التعلم، المجلة التربوية، العدد ٣٩، كانون ٢٠٠٧، المركز التربوي للبحوث والإنماء، الجمهورية اللبنانية (٣٤-٣٨).
- خضري هناء عودة، ٢٠٠٨، الأسس التربوية للتعليم الإلكتروني، عالم الكتب، القاهرة.
- فاتحي محمد، ٢٠٠٤، تقييم الكفايات، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء،
- فيليب ميريو، ٢٠١٣، الممارسات البيداغوجية المعاصرة، ترجمة عز الدين الخطابي، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة- الدار البيضاء.

ثانياً: المراجع باللغة الأجنبية

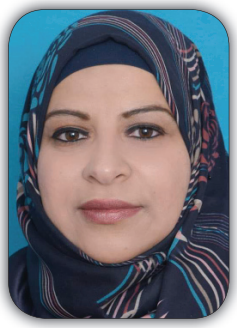
- Bélisle M., Lison, C., Bédard, D. (2016) Accompagner le Scholarship of Teaching and Learning. In. A. Daele, E. Sylvestre (2016) Comment développer le conseil pédagogique dans l'enseignement supérieur? Belgique, Ed.De boeck supérieur (p. 75-108), p146.
- FRANCE CÔTÉ, été 2017, l'évaluation des apprentissages au, un réseau de concept pour guider les pratiques évaluatives, revue pédagogie collégiale, Association Québécoise de pédagogie collégiale, vol. 30, no 4,(p3-9)
- Legendre, R. (2005). Dictionnaire actuel de l'Éducation (3e éd.). Montréal: Guérin (1er éd.1988).
- Leroux, J. L. & Bélair, L. (2015). Exercer son jugement professionnel en enseignement supérieur. Dans J. L. Leroux (dir.) Évaluer les compétences au collégial et à l'université: un guide pratique (p. 67-107). Montréal, Québec: AQPC/Collection PERFORMA.
- Leroux, J. L. (2010). Analyse des pratiques évaluatives d'enseignantes et d'enseignants dans une approche par compétences au collégial (Thèse de doctorat). Accessible par ProQuest Dissertations & Thèses. (NR62810).
- Louis, R. (2004). L'évaluation des apprentissages en classe. Théorie et pratique. Laval: Groupe Beauchemin Éditeur,
- Catherine Belec, pourquoi évaluer?, revue pédagogie collégiale, Association Québécoise de pédagogie collégiale, vol. 30, no 4, (p3-9).
- Scallon, G. (2004). L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences. Saint-Laurent: Éditions du Renouveau pédagogique.
- Simon, M. et Forgette-Giroux, R. (1994). Vers une utilisation rationnelle du dossier d'apprentissage. Mesure et évaluation en éducation, 16(3-4), 27-41.

ثالثاً: المواقع الإلكترونية / ويبوغرافيا

- Julie Lyne Leroux, L'évaluation des apprentissages à distance dans un programme en approche par compétences, https://www.profweb.ca/publications/articles/l-evaluation-des-apprentissages-a-distance-dans-un-programme-en-approche-par-competences, (consulté le 10 avril 2020).

إشكالية الازدواجية اللغوية في المشهد التعليمي: المدارس الحكومية الفلسطينية أنموذجاً

The Problem of Language Varieties in the Educational Scene: Palestinian Public Schools as an example



د. ميس خليل عودة - فلسطين

جامعة الاستقلال

الملخص

تتعرض اللغة العربية منذ عقود عديدة إلى محاولات هدم وتشويه، ومن هذه المحاولات شيوع ظاهرة الازدواجية اللغوية التي تعد من أهم المشكلات التي تواجه مؤسسات التعليم، إذ تعكس واقعاً لغوياً ضعيفاً، وتصدعاً في البنية الثقافية لطلبتنا، إذ إن من أبرز التحديات التي تواجهها اللغة العربية اليوم في مجال التعليم إقحام العامية في المشهد التعليمي وجعلها وسيلة بين المعلم والطالب مما يؤثر سلباً على شخصية المتعلم فتجعله قلقاً ضعيف الشخصية فاقداً للإبداع الفكري واللغوي.

من هنا تأتي أهمية هذه الدراسة من أهمية موضوعها والأهداف التي تسعى لتحقيقها محاولة الكشف عن ظاهرة الازدواجية اللغوية والمحاذير التي تنطوي عليها من خلال دراسة التراكيب العامية ودخول اللهجات في النظام التعليمي وتوليد هجين لغوي فيه انحرافات صوتية ذات انعكاس سلبي على العملية التعلمية بطرفيها المرسل والمستقبل، ولتحقيق الأهداف المنشودة تتبع هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي من خلال وصف الظاهرة وتحليلها تحليلاً واقعياً للوصول إلى النتائج التي تساهم في فهم الواقع وتطويره.

توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أبرزها أن اللغة العربية في المدارس الحكومية تعاني تدهوراً في استخدامها، وأن عوامل عدة قد ساهمت على تفشي هذا الاهمال من بينها تدني كفاءة المعلم اللغوية، واستخدامه للهجات العامية في التواصل مع الطلبة، إضافة إلى طرق التعليم التقليدية التي تعتمد على التلقين لا التطبيق وغيرها، مما يترك آثاراً نفسية وفكرية تسلم أبناءنا إلى الفوضى اللغوية وتشتت طاقاتهم الفكرية والإبداعية.

وفي ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة تم تقديم مجموعة من التوصيات الرامية إلى ضرورة الحد من ظاهرة الازدواجية والعمل على تعميم الفصحى وتوسيع مجالات استعمالها في المشهد التعليمي.

الكلمات المفتاحية: الازدواجية اللغوية، المشهد التعليمي، المدارس الحكومية.

Abstract

For many decades, the Arabic language has been exposed to attempts to destroy and distort. One of these attempts is the prevalence of the phenomenon of colloquialism, which is one of the most important problems facing educational institutions. This phenomenon reflects a weak linguistic performance and a crack in the cultural structure of our students. As one of the most prominent challenges facing the Arabic language today In the field of education, colloquialism is included in the educational scene and made it a medium between the teacher and the student, which negatively affects the personality of the learner who becomes anxious, weak, and lacks the intellectual and linguistic creativity.

Hence, the importance of this study comes from its subject matter and the goals it seeks to achieve, trying to uncover the phenomenon of linguistic variation and the risks it entails by studying colloquial structures and the use of dialects in the educational system, leading to a linguistic hybrid in which phonemic deviations have a negative reflection on the learning process with its sender and receiver. To achieve the desired objectives, this study follows the descriptive and analytical approach by describing the phenomenon and analyzing it with a realistic analysis to reach the results that contribute to understanding and developing reality.

The study found a set of results, the most prominent of which is that the Arabic language in public schools suffers from a deterioration in its use. Several factors have contributed to the spread of this neglect, including the low linguistic competence of the teacher, and his use of colloquial dialects in communicating with students. Moreover, the traditional methods of education that depend on spoon-feeding, not practice,...etc., which leaves psychological and intellectual effects that draw our children to the linguistic chaos and disperse their intellectual and creative energies.

In light of the findings of the study, a set of recommendations were presented aimed at the need to reduce the phenomenon of duplication and work to popularize the standard language and expand the scope of its use in the educational scene.

Keywords: bilingualism, educational landscape, public schools.

أهمية الدراسة

تنبع أهمية هذه الدراسة من أهمية موضوعها والأهداف التي تسعى إلى تحقيقها، إذ تدعو إلى ضرورة استخدام اللغة العربية الفصحى بإتقان لا سيما في المرحلة المدرسية، وهي تشكل دعوة للمعلمين إلى استخدام الفصحى المبسطة والميسرة في تدريس كل المراحل العمرية حتى نرتقي بمستوى طلابنا الفكري والإبداعي من خلال استخدام لغة رفيعة تؤهلهم إلى قراءة وفهم ما يكتب وما يقال.

إشكالية الدراسة

تتمحور مشكلة الدراسة حول ظاهرة الازدواجية اللغوية في المدارس الحكومية، إذ يعيش الطالب مرحلة صراع بين اللهجة العامية المرتبطة بالاستعمال اليومي، والفصحى المستخدمة في المدرسة، إذ نراه متأرجحاً بين اللغتين فيميل إلى العامية مما يفقده ثقته بالفصحى مما يترك آثاراً سلبية على المخزون اللغوي للطالب.

كما تظهر الإشكالية في الصعوبات التي تواجه المعلم في استخدام الفصحى وهذا يعود إلى ضعف التأهيل التربوي للمعلم، والمنهاج المدرسي المعتمد على التلقين، البعيد كل البعد عن توظيف اللغة في المجال اليومي، مما ينعكس سلباً على مخرجات العملية التعليمية.

مقدمة

اللغة العربية هي العروة الوثقى التي تجمع العرب والمسلمين، فهي لغة القرآن ولغة أهل الجنة، هي الأساس الذي قامت عليه الحضارة العربية، وهي القادرة على مسايرة ركب الحضارة الحالية، هي الجسر الواصل بين الماضي والحاضر، مستودع التراث والفكر والأدب، وفقدان الأمة للغة يعني فقدان الوعي والهوية والتاريخ، إن التخلف الثقافي والعلمي والاجتماعي الذي تعيشه أمتنا بسبب فقدانها للغتها، ويعد هذا الأمر أزمة ثقافية وحضارية لا تقل خطورة عن الأزمات الأخرى التي يعيشها وطننا، من هنا تبدو الأهمية الكبرى لتدعيم مكانة اللغة العربية والعمل على نشرها لحماية التراث الفكري والثقافي.

يواجه تعليم اللغة العربية مشكلة الازدواج بين العامية والفصحى في تعليم العربية لطلاب المدارس إذ يستخدم الطالب اللغة الفصحى في المجال الرسمي (مجال التعليم) ثم قالباً عامياً (اللهجات المحكية)، فيصدم الطالب للاختلاف اللغوي بين قاعة الدرس وخارجه، إذ يختلط عليه الأمر بين المستويات اللغوية التي تعلمها مما يؤدي إلى خلط في دماغه ويجعله في حيرة واضطراب من أمر تعلمه اللغة العربية.

أرادت الباحثة من خلال خبرتها في مجال التعليم أن تستوضح ظاهرة تأثير العامية في تعليم اللغة العربية لطلاب المدارس الحكومية والإفادة من النتائج عند التعليم مما يساعدنا على الحفاظ على لغتنا الفصيحة من خطر أعاصير العاميات العربية.

أولاً: مفهوم الازدواجية اللغوية

إن مصطلح الازدواجية هو ترجمة للمصطلح Diglossia وهو يعني «وجود مستويين لغويين في بيئة واحدة»[١]، وهما المستويان اللذان يستخدمهما أبناء اللغة (اللغة اليومية- لغة الأدب والفكر)، أما العامية فهي صفات لغوية تابعة لبيئة أفراد معينة يستخدمها أفرادها للاتصال الاجتماعي وهي ترتبط بالنظام اللغوي في بعض الخصائص وتختلف معه في خصائص عدة فهي «أنماط متباينة من الاستخدام اللغوي داخل اللغة الواحدة بين أبناء هذه اللغة، وكل نمط له خصائصه اللغوية الخاصة التي تميزه عن غيره من الأنماط داخل اللغة الواحدة، مع اشتراك جميع هذه الأنماط فى جملة من الخصائص اللغوية العامة التى تجمع بينها.»[٢]

(١) عبد الرحمن بن محمد القعود، الازدواج اللغوي في العربية، مكتبة الملك فهد الوطنية، ط١، الرياض، ١٩٩٧، ص١١.
(٢) محمد محمد داود، العربية وعلم اللغة الحديث، د.ط، القاهرة، دار غريب، ٢٠٠١، ص٦٤.

أما الفصحى فهي اللغة المعيارية التي تخضع لقوانين الإعراب وللبنى الصرفية وسلامة الأداء الصوتي» والتي تشتمل على نظام لربط الكلمات بعضها ببعض وفقاً لمقتضيات دلالتها العقلية التي تتضمنها قواعد النحو فيمكنها بالشكل الأيسر والأفضل من التعبير عن المعاني.»[٣]

أصبحت اللغة الفصحى في يومنا الحالي اللغة الرسمية تستخدم للإبداع الفكري والعلمي، لكن للأسف ينفر منها معظم العامة لما تتميز به من صرامة وتشديد في أبنيتها اللغوية مما يشكل نوعاً من العسرة في استخدامها اليومي نتيجة لما يتصف به العامة من ضعف لغوي، وأصبحنا نعيش حالة من التضارب بين العامية والفصحى، مما أضعف الفصحى وحدّ من انتشارها، « فالازدواج اللغوي يضيق بالفصحى، ويعمل على خنقها ويحول دون انتشارها داخلياً أو خارجياً...سواء على المستوى الداخلي بين أفراد الأمة، أو على المستوى الخارجي، خارج حدود الأمة»[٤]، وبذلك تبقى حلقة الصراع دائرة بين الفصحى والعامية ويبقى التباين ظاهراً ويبقى الفرق بينهما أساسياً « يتمثل في أن الفصحى نظام لغوي معرب، أما العامية فقد سقط منها الإعراب بصفة شبه كلية»[٥]

(٣) عمار ساسي، اللسان العربي وقضايا العصر، رؤية علمية في الفهم- المنهج- الخصائص- التعليم- التحليل، د.ط، الأردن، عالم الكتب الحديث، ٢٠٠٩، ص١٠٤.

(٤) محمود إبراهيم كايد، العربية الفصحى بين الازدواجية اللغوية والثنائية اللغوية، ندوة الازدواجية في اللغة العربية، عمان، مطبعة الجامعة الأردنية، ١٩٨٨، ص٧١-٧٢.

(٥) إبراهيم صالح الغلالي، ازدواجية اللغة، النظرية والتطبيق، ط١، الرياض، مكتبة العبيكان،١٩٩٧، ص١٢٥.

ثانياً: الازدواجية وانعكاساتها على التعليم في المدارس الحكومية

تشهد المدارس الحكومية ضعفاً ملحوظاً بين أوساط الطلبة في مادة اللغة العربية يتمثل في القراءة والكتابة والتعبير الشفوي والكتابي، ومن أهم أسباب هذا الضعف تفشي العامية في المشهد التعليمي مما أفرز صعوبة في فهم الفصحى والتعامل معها، وقد يتحول هذا الواقع اللغوي إلى إشكال حقيقي في ظل غياب سياسة لغوية واضحة فالأمر يتعلق بناشئ يكتسب تعليماً لغوياً خاطئاً يتمثل في سلوكياته اللغوية، فأصبح يضيق ذرعاً بالفصحى ويميل إلى العامية التي يشعر أنه من خلالها يحقق ذاته فيعيش حالة من التشظي فيفقد قدرته على الفكر والإبداع.

ويؤيد نهاد الموسى فكرة الاضطراب اللغوي عند المتعلم بسبب الازدواجية بقوله» وتفضي هذه الازدواجية بالتلاميذ إلى اضطراب مركب. فعلى المستوى الوظيفي تكون العامية هي لغة الحديث، ذلك أن الكبار يتحدثون إليهم بالعامية عندما يتحدث بعضهم إلى بعض ثم يجد التلاميذ أنهم يجاهدون لوضع الفصحى موضع العامية وجعلها تؤدي وظائف العامية في التعبير الشفوي. وعلى المستوى الموضوعي يتعلمون نحو الفصحى من خلال أحكام نظرية، وأنماط تحاكى دون ممارسة عملية مباشرة، ولا شك أن العواقب النفسية التي تترتب على هذه الازدواجية تستحق أن تستطلع استطلاعاً تجريبياً بعناية بالغة.»[٦]

(٦) نهاد الموسى، قضية التحول إلى الفصحى في العالم العربي الحديث، ط١، عمان، دار الفكر للنشر والتوزيع، ص١١٧-١١٨.

إن تحطيم العامية للمستويات اللغوية الصوتية والنحوية والصرفية يضعف الكفاية اللغوية عند الطالب فالعامية «ضعيفة في مادتها، فقيرة في ألفاظها، مقفرة في اشتقاقاتها، وأن من دأبها التهاون في التعبير، وهذا يؤدي إلى تهاون في التفكير، وهذا التهاون ينشأ عنه عادات لغوية رديئة، وينبني عليه الكسل العقلي»[٧]

إن المتمعن في المشهد اللغوي في المدارس الحكومية يمكنه بيسر وسهولة ملاحظة حضور مستويات لغوية ضمن البنية اللغوية الواحدة وهو حاصل بين جمع الفصحى ولهجاتها في التعليم مما يؤثر على المحيط التربوي والتعليمي، إن إقحام العامية في المشهد التعليمي يشكل عائقاً أمام المتعلم في اكتساب المهارات اللغوية « إننا نتفاهم مع من نرغب في التفاهم معهم بلغة محلية سلسة تتميز كذلك بمرونة في التركيب وسهولة في التعبير ولا تتطلب منا جهداً، ولكن في حياتنا الرسمية في التعلم والقراءة والكتابة علينا أن نتلبس شخصية لغوية ثانية فنتكلم لغة معربة شديدة الإحكام في التركيب والتعبير.»[٨]، كما أن العامية تولد الركاكة اللغوية والضعف في التعبير « إن التعثر في التعبير الشفوي، بل في تحصيل العربية جميعاً يرجع في سبب رئيس من أسبابه إلى تأثير اللهجة المحكية.»[٩] وهذا كله لأن العامية تميل إلى التبسيط خاصة في التراكيب والقواعد، إذ تختفي حركات الإعراب وتتغير صيغ الأفعال والكلمات،» إن العامية لا تبدأ بمتحرك وهو خلاف الفصحى، ومنها أن لا نظام لها في التصريف كما هو الحال في الفصحى، ومنها أن العامية تختلف اختلافاً جذرياً عن الفصحى في كثير من التراكيب مما أفرز خلافاً صريحاً في الدلالة والمعنى.»[١٠] وهذا يؤثر على التعبير والتحدث بطلاقة ويضعف المخزون اللغوي وطرق التفكير.

إن الازدواجية تمثل تذكرة صراع إذ يعيش الطالب حالة تيه لغوي بين لهجته العامية التي تخدم احتياجاته النفسية والعاطفية، إذ ينتمي الطفل لها لأنها أول شيء تعلمه وهي وسيلة سهلة للاتصال والتواصل لا تحتاج منه إلى مجهود، بالمقابل فقد ثقته بالفصحى لأنها تمثل عبئاً لغوياً صعب الاستخدام، فقد أيقن الطالب أنه لو جاهد نفسه على تعلمها لم تسعفه في قضاء حاجات التواصل الاجتماعي فاعتبر تعلم الفصحى ضرباً من العبث وإضاعة الوقت.

إن العامية تزاحم الفصحى فهي منتشرة بقدر يفوق الفصحى، حيث يدرس المعلم بالعامية وتغلب على أسلوبه ونطقه، فإذا افترضنا أن عدد من المعلمين يستخدمون لهجاتهم في التدريس فلك أن تتخيل حجم الاضطراب اللغوي الذي يتعرض له الطالب لا سيما في المراحل الأولى من التعليم، وفيما يلي جدول يوضح التغير الذي يطرأ على الكلمات الفصحى عند نطقها باللهجات العامية:

(٧) أبو السعود الفخراني، من آثار العامية في العربية وابنائها، بحوث ندوة في الضعف اللغوي، الرياض، ١٩٩٧، المجلد ١، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ص٣٤٤.

(٨) أنيس فريحة، نحو عربية ميسرة، دار الثقافة للطباعة والنشر والتوزيع، ١٩٩٥، ص١٦.

(٩) نهاد الموسى، قضية التحول إلى الفصحى في العالم العربي الحديث، ص١١٧

(١٠) عمار ساسي، اللسان العربي وقضايا العصر، رؤية علمية في الفهم- المنهج- الخصائص- التعليم- التحليل، د. ط، الأردن عالم الكتب الحديث، ٢٠٠٩، ص١١٣.

الرقم	الكلمة	نطقها باللهجة الفلسطينية	الوصف الصوتي
١-	رأس صائم فأر	راس صايم فار	تخفيف الهمزة أو عدم تحقيقها
٢-	أعطى	أنطى	قلب العين الساكنة نوناً (الاستنطاء)
٣-	سؤال	سُعال	قلب الهمزة عيناً
٤-	كبير	تشبير	قلب الكاف إلى (تش) (الكشكشة)
٥-	ظل ظاهر	زل زاهر	قلب الظاء زاي
٦-	ذكي ذوق ذهب	زكي زوء دهب	قلب الذال إلى زاي أو دال
٧-	ثوم ثعلب آثار	توم تعلب أسار	قلب حرف الثاء إلى تاء أو سين
٨-	قلم	ألم (المدينة) – كلم (القرية)- جلم (الوسط البدوي)	قلب حرف القاف إلى همزة – كاف- جيم غير معطشة كما في الجيم القاهرية "g"
٩-	برتقال	برتقان	قلب اللام إلى نون
١٠-	لصق صغير	لزق/ لزء زغير	قلب الصاد إلى زاي
١١-	لست متعب	ماني تعبان- مانيش تعبان- مش تعبان- متعبتش	اضطراب في صغ النفي
١٢-	الآن	هلأ، هلئيتا، هسا، هلقيت، هلئيت، هسع، هالساعة، هلحين، اتوّي، اتوّه.	اضطراب في المصطلح المرادف

وهنا نلاحظ أن العامية ليست واحدة بل هي عاميات متعددة ومتباينة تبعاً للهجات المحكية بل تتنوع داخل المدينة الواحدة، والأمثلة في هذا المجال تطول وهي على سبيل رصد الظاهرة لا حصرها، نجد من خلالها خلطاً في مستويات اللغة منها المستوى الصوتي الذي يختص بمخارج الحروف وخصائص النطق من همس وجهر وتفخيم وترقيق...، والمستوى الصرفي وما يتشكل عنها من خلاف بالصيغ والأبنية لا سيما فيما يتعلق بقواعد التصريف والاشتقاقات والأخطاء المتعلقة في الجمع والتثنية...، والمستوى النحوي كإلزام التسكين في الكلام المنطوق..، والمستوى الدلالي من خلال انزياح بعض الكلمات عن مدلولها الأصلي لتعطي مدلولات جديدة مستمدة من لهجة المحيط الاجتماعي، وقد تولد عن هذا كله ضعفاً في اللغة فأصبحنا لا نجد الملكة اللغوية السليمة عند الطالب، وبذلك افتقدنا المواهب اللغوية من شعر وخطابة وتأليف قصص وروايات، وأصبح الطالب ينظر إلى لغته نظرة ازدراء.

ومن خلال رصد ظاهرة الازدواجية في المدارس الحكومية تم ملاحظة بعض الأمور التي يتم من خلالها تعزيز الفجوة بين العامية والفصحى منها:

١- استخدام اللهجات العامية أثناء الشرح إذ يعتقد المعلم أنها الأقدر على توصيل المعلومة والأقرب إلى ذهن الطالب.

٢- اعتماد أسلوب التلقين المباشر والسرد بدلاً من أسلوب المناقشة والحوار مما يضعف الملكة اللغوية عند الطالب والجرأة على الخطاب والحوار» وقد أثبتت كثير من الدراسات الحديثة أن هذه الطرق لا تثير في

المتعلم روح المناقشة والحوار بالإضافة إلى عدم استيعاب كل المهارات اللغوية وشحذ أذهان المتعلمين بكم ضخم من الألفاظ غير المألوفة.»[١١]

٣- إغفال الجانب التطبيقي عند تدريس مادة النحو إذ يتم تدريس المادة من خلال قوالب معيارية جامدة، فيفقد الطالب قدرته على المحاكاة والتطبيق وبذلك تندثر المعلومات فور الانتهاء منها لذلك يجب تدريس مادة النحو عملياً من خلال « اعتماد مهارات الاستماع والكلام لدى المتعلم في المراحل الأولى، ليكتسب من ذلك الجرأة الأدبية على التعامل بالعربية الفصحى».[١٢]

ثالثاً: الصعوبات التي تواجه المعلمين عند استخدام اللغة الفصحى في التدريس

المعلم له الأثر الكبير والمباشر على المتعلم فهو القدوة والمثل الأعلى، فالمعلم الضعيف يعد من أبرز العوامل التي تؤدي إلى إعاقة العملية التعلمية مما يفقد المتعلم الثقة بمعلمه فتصبح صورته مشوشة باهتة لا أثر لها في طلابه.

لاحظت الباحثة من خلال تجربتها في مجال التعليم أن معظم المعلمين في مؤسساتنا التعليمية يعانون من ضعف في مستوى اللغة العربية؛ إذ لا يملكون القدرة على التحدث بالعربية السليمة ولا يملكون زمام التحدث بالفصحى دون أخطاء بل لا يملكون التحدث بالعربية الميسرة دون أخطاء فهم ينزلون في حديثهم إلى العامية، ولا يستخدمون الفصحى وسيلة للتواصل بينهم وبين الطلبة؛ إذ نجد تدنياً مريباً في استخدام الفصحى؛ وهذا يعود إلى ضعف التأهيل اللغوي للمدرس وهي مسألة هامة تسبب الاخلال والتراجع في مستوى اللغة، إذ يتحرر المعلم من النمط اللغوي المعياري ويستخدم العامية التي تتداخل فيها الأنظمة والمستويات اللغوية، كما يشعر المعلمون بضعف القناعة بكفاءة اللغة العربية بسبب تدني الإحساس بالانتماء وقلة الشعور بالهوية إذ لا يوجد انتماء لغوي لأن المعلم فقد لغته ونزل لمستوى الطالب بدلاً من رفعه إليه، فهو إما أنه لا يحب لغته أو لا يعرفها لأنه أيضاً واحد من ضحايا مجاراة العصر والغزو الثقافي والفكري واللغوي.

ومن الصعوبات التي تواجه المعلم المنهاج الدراسي وعلى وجه الخصوص منهاج اللغة العربية، المعتمد على التلقين إذ يعتمد على التنظير لا التطبيق ويستخدم لغة محصورة لا تنمي قدرات الطالب ولا تنمي معجمه اللغوي، فالمنهاج « لا يسهم في تربية السلائق اللغوية لدى الناشئة، ولا يجسد حيوية الإعراب وفاعليته وعفويته وصوره الطبيعية الميسرة فيما يقدم لهم من قواعد اللغة ونماذجها ونصوصها وأنشطتها.»[١٣]، وبهذا تصبح مادة اللغة العربية عبئاً على الطالب لأنها تحولت إلى قوالب جامدة وقواعد صعبة لا يطبقها الطالب عملياً ولا تنمي قدراته اللغوية، والأدهى أن تدرس العربية بالعاميات، فعندما يستخدم مدرس اللغة العربية الفصحى أثناء تدريسه ثم لا يلبث أن ينتقل إلى العامية في حديثه مع الطلاب فإن هذا الأمر يؤثر في المستوى اللغوي عند المتعلم ويجعله ضعيفاً.

ومهما واجه المعلم من صعوبات فإنه تقع على عاتقه المسؤولية الأولى وعليه أن يتصف بصفات تجعله على قدر من المسؤولية لا سيما إن كان معلماً للغة العربية «إن الصفات المنشودة في معلم اللغة

(١١) عبد العزيز جلال، تربية اليسر وتخلف التنمية: مدخل إلى دراسة النظام التربوي في أقطار الجزيرة العربية المنتجة للنفط، الكويت، سلسلة عالم المعرفة، ١٩٨٥، ص٧٠-٧١.

(١٢) سميح أبو مغلي، التدريس باللغة العربية الفصيحة لجميع المواد في المدارس بعمان، منشورات دار الفكر، دمشق، ط١، ١٩٩٧، ص٥٢.

(١٣) أحمد محمد المعتوق، نظرية اللغة الثالثة، دراسة في قضية اللغة العربية الوسطى، الطبعة الأولى، الدار البيضاء، منشورات المركز الثقافي، ص١٨١.

العربية هي صفات ذاتية وتأهيلية، ومن الصفات الذاتية القناعة بأهمية اللغة العربية ودورها الخطير التعليمي والاجتماعي، وبأهمية استخدام الفصحى في الصف وتشجيع طلابه على التحدث بها، وأما المؤهلات فتتمثل في الجوانب الثقافية العامة والمعرفية التخصصية والتربوية إلى جانب الكفاءة في اللغة.»[١٤]، كما ينبغي على المعلم الابتعاد عن العامية أثناء الشرح وأن يكون قدوة صالحة أمام الطلاب، وإلا فإن ما يبنيه معلم اللغة «معرض للهدم بسبب استشراء العامية في مرافق الحياة.»[١٥]

ثالثاً: الآثار التي تتركها الازدواجية على نفسية المتعلم

هيمنت العامية على الواقع اللغوي وأحدثت فجوة لغوية وصدمة فكرية لدى الطالب، أدت إلى ضعف كفايته اللغوية مما أثر سلباً على العملية التعلمية، وترك آثاراً نفسية وفكرية على المتعلم ويمكن تلخيص هذه الآثار بالنقاط الآتية:

١- الأثر النفسي

العامية انحراف لغوي تشكل نقطة صراع عند الطفل بين ما يدرسه وما يسمعه ويتحدث به إذ يشعر الطالب باليأس اتجاه الفصحى لأنها لا تشكل نظاماً للتواصل الواقعي وهنا يفقد الطالب ثقته بالفصحى ويستأنس بالعامية التي يستخدمها في حياته اليومية، مما يسلم الطالب إلى الحيرة والتقلب بين ما يستخدمه في الحياة اليومية وبين ما يسمعه في قاعة الدرس أو يقرؤه من صفحات الكتاب المدرسي فتتولد لديه لجلجة لغوية، كما ينتاب الطالب الشعور بالتناقض وعدم الثقة؛ إذ يعاني الطلبة من الجهد المهدور الذي يبذله معلم العربية ويهدمه زملاؤه معلمو المواد الأخرى.

وقد يعاني بعض الطلبة من قضية الاستهزاء إن حاولوا التحدث بالفصحى أو فشلوا بالتحدث بها مما يولد لديهم شعور الخجل والارتباك من الفصحى فتزداد الفجوة وتقل الثقة ويفقد قدرته على الحوار ومناقشة الآخرين، ويكون المخرج طالباً ضعيفاً لغوياً فاقداً للانتماء والولاء اللغوي.

٢- الأثر الفكري والمعرفي

تفتر همة الطالب في تعلم الفصحى نظراً للخلط الحاصل بين اللهجة العامية التي تمثل بالنسبة إليه اللغة الأم، ويشعر بالاضطراب بسبب ضعف الأداء اللغوي والأخطاء التي يقع بها حيال استخدامه للفصحى فيفقد ثقته بها ويعيش حالة صراع وخلط في الاكتساب اللغوي والمعرفي بين اللهجة العامية والفصحى.

إن الواقع التعليمي للفصحى معقد فالأطفال يستخدمون في أول خمس سنوات من أعمارهم العامية ثم يمضون عشرة سنوات من أعمارهم في المدرسة في تيه لغوي بين الفصحى والعامية، فتصبح الفصحى غير مألوفة وصعبة، «إذ يعمد الطفل عند تعلمه الفصحى إلى مخزونه اللغوي والثقافي والذي تشكل عبر سنوات عديدة من المحاكاة في انتساب العامية، فلا يجد ما يسعفه في الممارسة اللغوية الجديدة بالفصحى، فيضيق بها ذرعاً، ويرغب عنها إلى غيرها من العاميات المتاحة أو اللغات الأجنبية التي قد يحرز تفوقا ملحوظاً بها، نظراً لضحالة العامية وضمور الفصحى أو تعثرها.»[١٦]

إن قضية تفعيل العامية محل الفصحى في المشهد التعليمي تفقد المتعلم هويته « إن الفشل في جعل اللغة العربية لغة التدريس الأساسية في المدارس ومؤسسات التعليم العالي في بلدان الخليج والبلدان العربية بعامة، قد ينطوي على أن يفقد الشباب العربي هويته واحترامه للغته وثقافته.»[١٧]

(١٤) المرجع السابق، ص١٨١.
(١٥) محمود السيد، شؤون لغوية، ط١، دمشق، دار الفكر، ١٩٨٩، ص٧٠.

(١٦) سمير شريف استيتيه، المشكلات اللغوية في الوظائف والمصطلح، والازدواجية، دبي، دار القلم، ٢٠٠١. ص١١٨.
(١٧) محيا زيتون، التجارة بالتعليم في الوطن العربي، الإشكاليات والمخاطر والرؤية المستقبلية، مركز دراسات الوحدة العربية، ٢٠١٣، ص٢٨٧- ٢٨٨.

الخاتمة

واجهت اللغة العربية الكثير من التحديات من بينها الازدواجية مما جعلها تتهم بأنها قاصرة على مواكبة التطور الحضاري، إن الخلط بين الفصحى والعامية من خلال المشهد التعليمي ولد الكثير من المتاعب اللغوية والآثار النفسية والفكرية التي يكابدها الطلبة مما انعكس سلباً على التعليم والتعلم، إذ يعاني الطلبة في المدارس الحكومية في فلسطين من صعوبة في تعلم الفصحى، ويعزي السبب في ذلك إلى المناهج الدراسية بالإضافة على ضعف تأهيل المعلم وطرق تدريسه التقليدية وعدم جديته واعتماد اللهجات العامية في الشرح، فتكونت صورة نمطية سيئة عن لغتهم العربية الفصحى معتبرين الفصحى لغة شعر وخيال وليست لغة علم وتحضر.

التوصيات

ولتجاوز هذه الفجوة الازدواجية يجب وضع سياسات لغوية واضحة الأهداف ليتم استعمال الفصحى الاستعمال الأمثل منها:

١- الابتعاد عن التلقين المباشر في تدريس مادة اللغة العربية والاهتمام بالجانب التطبيقي.

٢- أن تتخذ الوزارة كل القرارات والتدابير الكفيلة لحماية اللغة العربية من خلال تأهيل المعلمين ورفع كفايتهم اللغوية.

٣- كسر حاجز الخوف والخجل عند الطالب من خلال استغلال حصص التعبير، إذ يجب تفعيل التعبير الشفهي باللغة الفصحى حيث يعبر الطالب عن المعاني والأفكار وتجاربه الحياتية بلغة فصحى تعتمد بناء الجمل السليم مما يشجع على التعبير الفكري والمعرفي.

٣- تشجيع الطلبة على القراءة الذاتية لكتب اللغة العربية ومناقشة ما فيها من أفكار وتلخيصها تلخيصاً أدبياً واضحاً.

٤- التركيز على المحادثة بهدف تمكين الطالب من توظيف الكلمات والتراكيب في جمل مفيدة في حياتهم اليومية واكتساب الكثير من المفردات اللغوية والانطلاق بالحديث، كما يجب العناية « بالكتابة الوظيفية التي تجعل المتعلم قادراً على توظيف اللغة الفصحى في شؤون الحياة المختلفة، واتقان الكتابة الوظيفية يجعل المتعلم يربط اللغة الفصحى بالحياة ويدفعه إلى الإيمان بوظيفتها الاجتماعية.»[١٨]

٥- الزام المعلمين في استخدام الفصحى ومتابعة الأمر من وزارة التربية والتعليم، بحيث يكون جزء من تقييم المدرس سلامة اللغة والالتزام بالفصحى، ويكون هذا الأمر شرطاً أساسياً في المقابلات للمعلمين الجدد.

٦- تفعيل التطور التكنولوجي في خدمة اللغة من خلال تفعيل تطبيقات الهاتف المحمول الخاصة بتنمية اللغة الفصحى عند الطالب مما يكسبه مهارات التعلم الذاتي.

٧- تنمية قدرات المعلمين اللغوية والسعي لتحسين مستواهم اللغوي والكتابي والشفوي من خلال عقد ورشات العمل والندوات التثقيفية.

٨- توظيف الأنشطة المنهجية وغير المنهجية التي تساعد على القراءة والكتابة وفهم المقروء مما يعزز استخدام الفصحى استخداماً وظيفياً.

---

(١٨) ربيع كيفوش، « جدل الفصحى والعامية في تعليم اللغة العربية»، مجلة النص، جامعة جيجل، ع١١، جوان ٢٠١٢، ص٢١٢.

المراجع

- إبراهيم صالح الغلالي، ازدواجية اللغة، النظرية والتطبيق، ط١، الرياض، مكتبة العبيكان، ١٩٩٧، ص١٢٥.
- أبو السعود الفخراني، من آثار العامية في العربية وابنائها، بحوث ندوة في الضعف اللغوي، الرياض، ١٩٩٧، المجلد ١، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ص٣٤٤.
- أحمد محمد المعتوق، نظرية اللغة الثالثة، دراسة في قضية اللغة العربية الوسطى، الطبعة الأولى، الدار البيضاء، منشورات المركز الثقافي، ص١٨١.
- أنيس فريحة، نحو عربية ميسرة، دار الثقافة للطباعة والنشر والتوزيع، ١٩٩٥، ص١٦.
- ربيع كيفوش، « جدل الفصحى والعامية في تعليم اللغة العربية»، مجلة النص، جامعة جيجل، ع١١، جوان ٢٠١٢، ص٢١٢.
- سميح أبو مغلي، التدريس باللغة العربية الفصيحة لجميع المواد في المدارس بعمان، منشورات دار الفكر، دمشق، ط١، ١٩٩٧، ص٥٢.
- سمير شريف استيتيه، المشكلات اللغوية في الوظائف والمصطلح، والازدواجية، دبي، دار القلم، ٢٠٠١. ص١١٨.
- عبد الرحمن بن محمد القعود، الازدواج اللغوي في العربية، مكتبة الملك فهد الوطنية، ط١، الرياض، ١٩٩٧، ص١١.
- عبد العزيز جلال، تربية اليسر وتخلف التنمية: مدخل إلى دراسة النظام التربوي في أقطار الجزيرة العربية المنتجة للنفط، الكويت، سلسلة عالم المعرفة، ١٩٨٥، ص٧٠-٧١.
- عمار ساسي، اللسان العربي وقضايا العصر، رؤية علمية في الفهم- المنهج- الخصائص- التعليم- التحليل، د.ط، الأردن، عالم الكتب الحديث، ٢٠٠٩، ص١٠٤.
- عمار ساسي، اللسان العربي وقضايا العصر، رؤية علمية في الفهم- المنهج- الخصائص- التعليم- التحليل، دط، الأردن عالم الكتب الحديث، ٢٠٠٩، ص١١٣.
- محمد محمد داود، العربية وعلم اللغة الحديث، د.ط، القاهرة، دار غريب،٢٠٠١، ص٦٤.
- محمود إبراهيم كايد، العربية الفصحى بين الازدواجية اللغوية والثنائية اللغوية، ندوة الازدواجية في اللغة العربية، عمان، مطبعة الجامعة الأردنية، ١٩٨٨، ص٧١-٧٢.
- محمود السيد، شؤون لغوية، ط١، دمشق، دار الفكر، ١٩٨٩، ص٧٠.
- محيا زيتون، التجارة بالتعليم في الوطن العربي، الإشكاليات والمخاطر والرؤية المستقبلية، مركز دراسات الوحدة العربية، ٢٠١٣، ص٢٨٧- ٢٨٨.
- نهاد الموسى، قضية التحول إلى الفصحى في العالم العربي الحديث، ط١، عمان، دار الفكر للنشر والتوزيع، ص١١٧-١١٨.

مدى فاعلية الاستراتيجية الوطنية الفلسطينية في تطبيق التعليم الإلكتروني في ظل جائحة كورونا

د. ميسون طه الرجعي - فلسطين

دكتواره تنمية موارد بشرية/ جامعة العلوم الإسلامية الماليزية USIM

المُلخّص

نظراً لما تعانيه دول العالم من عزلة ناتجة عن تفشّي جائحة كورونا والتي أدّت إلى إغلاق مراكز التجمّع، فقد سعت الدول لاتّباع استراتيجيّة وطنيّة طارئة؛ لتجاوز تداعيّات الأزمة، وذلك عبر تحويل الأعمال من الطرائق التقليديّة إلى الطرائق الإلكترونية وذلك لضمان التباعد بين الأفراد. ويُعَدُّ التعليم عن بُعد إحدى الاستراتيجيات المتّبعة لتحقيق ذلك، فعلى الرغم من سعي الدول لتطوير التعليم الإلكتروني كأحد أساليب التعليم والتعلّم الذاتي المتّبعة في الدول المتقدّمة، إلا أنّ الظرف الاستثنائي الحالي قد أدّى إلى أنْ أصبحت عمليّة التعليم عن بُعد هدفاً استراتيجياً والبديل الأمثل للحد من تداعيات الأزمة، والذي يتطلب توفير بُنى تحتية ملائمة، وفرق عمل متكاملة قادرة على مواجهة كافّة التحديات. وفي ذلك قامت وزارة التربية والتعليم الفلسطينية بإعداد خطة طوارئ متجدّدة، من خلال اتباع التعليم المدمج، كما قامت عديد من المؤسّسات البحثيّة ومراكز التعليم وشركات البرمجة بتطوير برامج وأنظمة لدعم عملية التعلّم الذاتي، سواء فيما يعرف بالتعليم التفاعلي، أم رقمنة التعليم عبر تحويل المناهج الدراسية إلى مناهج تفاعلية تحتوي على مواد إثرائية تتناسب ومستوى الطلبة التعليمي، وتحتوي على عناصر جاذبة لهم لتحفيزهم على الدراسة والتعلّم الذاتي. ونظراً لأهمية الموضوع، قامت الباحثة بإعداد هذه الورقة بهدف الكشف عن مدى جاهزية وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، والمدارس الفلسطينية (حكوميّة، خاصّة)، وشركات البرمجة، وجميع الأطراف ذات الصلة بتطوير التعليم عن بعد، وقد خَلُصَت الدراسة إلى أنّ بيئة التعليم الفلسطينية غير جاهزة للتحوُّل الرقمي، من حيث ضعف شبكة الإنترنت في العديد من المناطق، وارتفاع تكلفة الاستخدام، فضلاً عن ضعف مهارات الطلبة والمعلمين على استخدام

البرمجيّات التعليميّة، وعدم وجود مؤسّسات داعمة وممولّة لعمليّة الانتقال من التعليم التقليدي إلى التعليم الرقمي وخاصة للطلبة الذين لا يمتلكون الكفايات اللازمة لتطبيق التعليم الإلكتروني والذين تصل نسبتهم لنحو ٣٥٪ من الطلبة الفلسطينيين، أي ما يصل لنحو ٢٢٠ ألف طالبة وطالبة في مقاعد الدراسة.

الكلمات المفتاحية: الفاعلية، التعليم عن بعد، التعليم الرقمي، التعليم التفاعلي، البنى التحتية التعليمية، المنهاج التفاعلي.

مقدمة

على الرغم من المساعي الدولية المتنامية نحو رقمنة التعليم والتحوّل نحو التعليم الإلكتروني، إلا أنّ مواجهة جائحة فيروس كورونا قد عصفت بكل التوقّعات، فعزلت العالم عن بعضه، وحتى المدن الكبرى وضواحيها أصبحت مقيّدة بسبب تنامي انتشار الفيروس، وعدم قدرة الدول ومصانع الدواء على إنتاج لقاح عالمي فعّال لحل الأزمة، ما أوجب التفكير بشكل استراتيجي للتحول نحو التعليم عن بُعد، وذلك عبر تحويل المناهج المدرسية من التعليم التقليدي إلى التعليم الإلكتروني.

وفي ذلك، قدمت السلطة الفلسطينية استراتيجيتها الطارئة لتجاوز الأزمة، فقامت بتفعيل ما يُعرف بالتعليم المُدمج الذي يقوم على أساس التعليم التقليدي (الحضور الوجاهي) للطلبة في الغرف الصفية، مع مراعاة التباعد بين الطلبة، واتباع الإجراءات الوقائية (لبس الكمامات والقفازات)، أما في حالة تفشي الوباء في إحدى المناطق، فسيتم إيقاف التعليم الوجاهي والتحوّل نحو التعليم عن بُعد عبر برمجية (زوم)، إذ يقدّم المعلم/ة الحصة الدراسية عبر الإنترنت، مع مشاركة الطلبة في الحوار والنقاش (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٢٠).

التوجّه نحو التعليم الإلكتروني

يُعَدُّ التعليم الإلكتروني من أبرز الاتجاهات الحديثة في تطوير التعليم المدرسي والجامعي، إذ تبنّت العديد من الدول هذا التوجه في سبيل تطوير أساليب التعليم في مدارسها. وفي فلسطين، قامت وزارة التربية والتعليم الفلسطينية باعتماد برنامج التعليم الإلكتروني، حيث بدأت بتطوير البوابة الإلكترونية المدرسية وتفعيلها، والتي تعد خطوة نحو تعزيز استخدام التكنولوجيا والتقنيات المتقدمة في عملية التعليم والتواصل بين أطراف العملية التعليمية جمعاء. ويُعَدُّ هذا البرنامج ركناً من أركان البرامج الوطنية الرائدة والمتميزة في سبيل بناء دولة فلسطين، في مواكبة للتطورات الحاصلة في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، والذي يخدم كلاً من المعلم والطالب والإدارة المدرسية وأولياء أمور الطلبة. (www.eschool.edu.ps)

وقد عرّف (الراشد، ٢٠٠٣) التعليم الإلكتروني بأنه «توسيع مفهوم عملية التعليم والتعلّم لتتجاوز حدود جدران الفصول التقليدية، والانطلاق لبيئة غنية متعددة المصادر يكون لتقنيات التعليم التفاعلي عن بُعد دورٌ أساسيٌّ فيها، بحيث تُعاد صياغة دور كلّ من المعلّم والمتعلّم، ويكون ذلك جلياً من خلال استخدام تقنية الحاسب الآلي في دعم واختيار وإدارة عملية التعليم والتعلّم، وفي الوقت نفسه فإنّ التعليم الإلكتروني ليس بديلًا للمعلم بل يعزز دوره كمُشرف ومُوجّه ومنظم لإدارة العملية التعليميّة ومتوافقاً مع تطوّرات العصر الحديث».

مبـادرات التعلّم الإلكتروني الفلسطينية

قامت وزارة التربية والتعليم الفلسطينية بتطوير نموذج مبادرة التعليم الأردنيّة، وذلك بالاعتماد على الخبرات المكتسبة في مجال تطوير التعليم باستخدام تكنولوجيا المعلومات والجهد المبذول لإحداث نقلة نوعية في التعليم نحو الاقتصاد المعرفي، حيث عملت مبادرة التعليم الأردنية منذ عام ٢٠٠٣ على استقطاب أحدث وسائل التعليم والتقنيّات لتنفيذها في المدارس الحكومية وتقييم أثرها على البيئة التعليميّة التعلّميّة.

ويهدف نموذج مبادرة التعليم الأردنيّة إلى خلق بيئة مدرسيّة تفاعليّة تُعزِّز مهارات القرن الواحد والعشرين لدى الطلبة، بحيث يصبحوا محور العملية التعليمية من خلال التوظيف الفعّال للتكنولوجيا في التعليم، وتمكين المعلّم من إدارة الموارد المتاحة بكفاءة. كما يرتكز النموذج على خمسة محاور رئيسة متمثلة في توفير البنية التحتية التكنولوجية والمصادر الإلكترونية بالإضافة إلى توفير فرص التنمية المهنية وبناء قدرات المعلّمين والإداريين وتحقيق الاستدامة في الأداء النوعي، ويأتي المحور الخامس المتمثل في المتابعة والتقييم ليتخلّل المحاور الأربعة السابقة. يتسم النموذج بمرونته وقابليته للتطبيق في مختلف البيئات التعليمية بناءً على احتياجات المدارس. وفيما يلي أبرز المستلزمات الواجب توافرها لدعم مبادرة التعليم الأردنية (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٨):

- **البنية التحتيّة:** عملت المبادرة مع شركائها ومنذ انطلاقتها على تزويد المدارس بالبنية التحتية التكنولوجيّة التي تمكّن المدارس من الوصول إلى المناهج الإلكترونية وتطوير مواقف تعليمية مبدعة بالإضافة إلى البحث والاتصال والتواصل والتعاون مع أقرانهم في بيئة تعليمية مرنة. وتتمثّل هذه البيئة التعليمية في تكنولوجيا الغرف الصفيّة والغرف متعدّدة الأغراض ومختبرات الحاسوب.

- **المحتوى الإلكتروني:** تم حوسبة ٦ مناهج بما مجموعه ٣,٣٧٣ درساً محوسباً استناداً إلى متطلبات النظام التعليمي والتي اشتملت على مناهج الرياضيات والعلوم واللغة العربية واللغة الإنجليزية والحاسوب والتربية الاجتماعية. ونهجت الشركات أثناء عملية حوسبة المناهج نهج التعليم المتمازج بحيث تكون المناهج المحوسبة مناهج إثرائيّة داعمة للمنهاج المدرسي وقائمة على ترسيخ مفهوم التعلّم المتمركز حول الطالب. وتمكّنت المبادرة من جلب العديد من الشراكات والتي نتج عنها تزويد المدارس بحلول تكنولوجية إبداعيّة تعزّز المهارات اللغوية لدى الطلبة (اللغة العربية واللغة الإنجليزيّة) وتحفّز مهارات التفكير الناقد وحل المشكلات في مادتي العلوم والرياضيات وتطوّر من مهارات الاتصال والتواصل لديهم.

- **بناء القدرات (التدريب):** إيماناً من الوزارة بدور مدير المدرسة والمعلمين في تطوير وتعزيز بيئة مدرسية تفاعلية، عملت المبادرة على تصميم برنامج تدريبي شامل يبدأ بإدارة التغيير والذي يهدف إلى تغيير مفهوم واتجاه المعنيين نحو توظيف التكنولوجيا في التعليم ويسعى إلى تطوير خطة للمدرسة تبيّن فيها آليّة الاستخدام والاستفادة من التدخلات التي وضعتها المبادرة في المدارس. يتبع ذلك تدريب تقنيّ وبيداغوجيّ على الأدوات التعليمية مثل الألواح التفاعلية الإلكترونية وتنتهي بالتدريب على مهارات القرن الواحد والعشرين حيث يهدف هذا المكوّن إلى تطوير مهارا ت المعلمين باستخدام أساليب واستراتيجيّات حديثة داعمة لتطوير مهارات

القرن الواحد والعشرين للطلبة بحيث تجعل العمليّة التعليميّة التعلميّة تتمركز حول الطالب. كما تهدف عملية بناء القدرات إلى تمكين المعلمين من التعامل مع المصادر الإلكترونية المتوفرة بفاعلية وكفاءة وتسخيرها لاستخدام الاستراتيجيات التعليمية الحديثة، ويتطرق التدريب إلى مهارات مثل محو الأميّة المعلوماتيّة ومهارات البحث، والتفكير الناقد والتعلّم المستند إلى المشاريع ودور مواقع التواصل الاجتماعي في دعم التعليم والتعلّم.

• **الاستدامة:** ويرتكز هذا المحور على نقل الخبرات إلى كوادر وزارة التربية والتعليم لتبنّي التدخلات التربوية والتكنولوجية التي استثمرت فيها المبادرة ووفّرتها للمدارس. ولضمان التوظيف الفعّال للمصادر التكنولوجيّة عملت المبادرة ومن خلال برنامج فرصتي للتميّز على رفد المدارس بخرّيجي تكنولوجيا المعلومات والاتصالات من خريجي الجامعات الأردنية ليقدّموا الدعم الفني للمدارس وليعملوا مع كوادرها على تفعيل التوظيف الفعّال لتكنولوجيا المعلومات في التعليم (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٨).

• **المتابعة والتقييم:** يواكب تطبيق النموذج التعليمي لمبادرة التعليم الأردنية محور المتابعة والتقييم المبني على النتائج الذي يضمن تحقيق الأهداف المتفق عليها والوصول إلى الأثر المرجو، وذلك بقياس مؤشرات الأداء لعملية التغيير التي تصاحب النموذج بدءاً من تركيب البنية التحتية التكنولوجية وصولاً للاستدامة في التنفيذ. وتسعى المبادرة وباستمرار إلى إيجاد فرص جديدة للشراكات الدولية والمحلية وتطوير مشاريع جديدة. وكل شراكة جديدة عبارة عن مشروع قائم بحد ذاته ويتم تنفيذه في المدارس باستخدام المعايير الصادرة عن معهد إدارة المشاريع (PMI) وللتأكد من تحقيق المشاريع للنتائج المرجوّة منها، فإنّه يتم تحديد مجموعة من مؤشرات الأداء الرئيسة، وتتم مراقبة المشروع وتقييمه في جميع مراحل عملية التنفيذ. وتتلخّص نتائج المشروع والتوصيات المتعلقة به في تقرير تتم مشاركته مع كافة الشركاء. ولطالما كان أحد الأهداف الاستراتيجية لمبادرة التعليم الأردنية طامحاً إلى تطوير نموذج للإصلاحات والشراكات التي يمكن تعزيزها والتشارك فيها مع الدول الأخرى في جميع أنحاء العالم. لذا تشارك المبادرة في المؤتمرات والمنتديات الإقليمية والدولية للترويج لنموذجها ونقل خبراتها وتجربة دمج التكنولوجيا في التعليم في الأردن وجلب المزيد من الاهتمام بأنشطتها وإيجاد فرص استشارية جديدة (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٨).

• **آليات العمل:** تم تصميم نموذج للعمل في المبادرة بشكل شمولي يعتمد على البحث المستمر عن أحدث الحلول التكنولوجية التعليمية والتي تنسجم مع السياق التعليمي الأردني وتقييم خط الأساس وتجريب المشاريع الإبداعية ومن ثم متابعتها وتقييم النتاجات لإدخال التحسينات على النظام التربوي بشكل عام. (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٨)

• **التوسع في نموذج مبادرة التعليم الأردنية:** نموذج مبادرة التعليم الأردنية في المدارس التابعة لمبادرة مدرستي: إذ عقدت مبادرة التعليم الأردنية شراكة مثمرة مع مبادرة مدرستي قبل عدة سنوات، وأصبحت المبادرة الشريك التنفيذي لقطاع تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات مع مبادرة مدرستي، الأمر الذي يهدف إلى تطبيق النموذج التعليمي للمبادرة خارج المدارس الاستكشافية، وفي

بقية المدارس الحكومية في كافة محافظات المملكة، وكنتيجة لهذه الشراكة أصبح نموذج مبادرة التعليم الأردنية مطبقاً في ٧٦ مدرسة حكومية تعمل فيها مبادرة «مدرستي». أما مبادرة «مدرستي فلسطين»: فقد عقدت مبادرة التعليم الأردنية شراكة مثمرة مع مبادرة «مَدرَستي فلسطين» بهدف تطبيق نموذج المبادرة التعليمي وتعزيز بيئات التعلّم في عشرين مدرسة في القدس الشرقية تقع تحت إشراف وزارة الأوقاف والشؤون والمقدسات الإسلامية الأردنية.

المتطلبات المسبقة للتعلم الإلكتروني الفعّال

يتطلب تطبيق التعلم الإلكتروني توافر بنى تحتية تدعم عملية التعليم والتعلّم، وخصوصاً توفر شبكة الاتصالات الحديثة القادرة على استيعاب التعليم الإلكتروني في الفترة الصباحية، مع الحاجة الماسّة لتوافر الأجهزة الإلكترونية (جهاز حاسوب، آي بال، موبايل) لتحميل البرامج التعليمية، ويمكن إجمال تلك المتطلبات في الآتي: (رباح، ٢٠٠٤)

- إعادة هندسة العمليات والأنشطة التعليمية والإدارية لكي تستطيع التعامل بكفاءة وفاعلية مع نظم وأدوات تكنولوجيا المعلومات بشكل عام ومع تقنيات الاتصالات الرقمية وتقنيات الخدمة التعليمية الذاتية بشكل خاص (الخالدي، ٢٠٠٧).
- إعادة النظر بشكل كلي في برامج ومساقات ومقررات ومناهج واستراتيجيات التعليم وتحديث برامج التعليم العالي لتشمل إدخال مساقات تكنولوجيا المعلومات واقتصاد المعرفة ونظم المعلومات وهندسة البرمجيات وبرامج الشبكات والتجارة الإلكترونية والأعمال الإلكترونية والذكاء الاصطناعي.
- إنشاء قواعد بيانات خاصة بالمساقات التعليمية على اختلاف أنواعها وبالقائمين عليها أيضاً. فقواعد بيانات المعرفة، مثلاً، تُعَدُّ الأكثر أهميّة بالنسبة للتعلم الإلكتروني. وتوجد هذه القواعد على مواقع البرمجيات حيث تعرض الشروحات المفهرسة والتوجيه للاستفسار عنها، مع الإرشادات والتعليمات التدريجية لأداء مهام معيّنة، وبذلك يتم عرض المعلومة بشكل فعّال حيث يمكن للمستخدم اختيار كلمة رئيسة أو عبارة لبحث قاعدة البيانات، وبالمقابل يمكنه أن يختار كلمة من قائمة أبجدية.
- يحتاج التعلم الإلكتروني إلى وجود دعم على الشبكة (Online Support)، وهو عبارة عن نموذج للتعلم الإلكتروني، يعمل بوظيفة مشابهة لقواعد المعرفة، وهو يكون على شكل منتديات وغرف حوار ولوحات إعلانية على الشبكة، وبريد الكتروني أو دعم المراسلة في الوقت الحقيقي.
- يحتاج التعلم الإلكتروني إلى مواقع شبكيّة مبتكرة وإلى محتوى شبكي متكامل ومتجدّد على الدوام. فالمواقع الشبكيّة التعليميّة تحتاج إلى لمسات خبراء في تكنولوجيا المعلومات والتسويق والإدارة بالإضافة إلى خدمات معلمين محترفين ومدربين من الطراز الخاص. وعليه، فإنّ الموقع الشبكي التعليمي هو حصيلة هذه المهارات مجتمعة، يضاف إليها مهارات وخبرات علماء النفس والاجتماع والتربية.

ونظراً للحاجة الملحة لتوفير أنظمة تعليم وبرمجيات مصممة خصيصاً للتعليم الإلكتروني والتعليم التفاعلي والتعليم عن بُعد، فقد قامت شركات البرمجة بتصميم عدة برامج هادفة لتوفير أقصى درجة من الإثارة والتحفيز لدى الطلبة في سبيل جذبهم نحو التعلم، وفي ذلك قدمت شركة آي بال لرقمنة التعليم نموذجاً يحتذى في تصميم برمجيات التعليم الإلكتروني.

مشروع آي بال لرقمنة التعليم

يهدف مشروع آي بال لرقمنة التعليم للمنهاج الفلسطيني والعربي، وذلك تماشياً مع التطورات والتحديثات العالمية في تحويل التعليم التقليدي من التعليم المبني على التلقين إلى تعزيز التعلم الذاتي. ويستهدف المشروع في المرحلة الأولى لتحويل المنهاج الفلسطيني الكتابي إلى منهاج تفاعلي للصفوف من الأول وحتى السادس الأساسي، مع تطوير أجهزة الخادم، وزيادة سرعة وكفاءة العمل، وإضافة تطبيقات حاسوبية داعمة له، فضلاً عن التوسع في عملية التحويل لتشمل الصفوف من السابع وحتى التاسع الأساسي (www.Ibal.ps).

علماً بأنّ أعداد الطلبة على مقاعد الدراسة للصفوف من الأوّل وحتى السادس الأساسي يبلغ نحو ٦٥٠،٠٠٠ طالب وطالبة في جميع المحافظات الفلسطينية، وقدمت الشركة اشتراكات مجانية لكافة الطلبة للفصل الدراسي الأول في حملة ترويج للمنهاج، كما تمّ تشكيل فريق عمل من مسوّقين ومندوبين للشركة لزيارة المدارس وتسويق المنهاج بهدف الحصول على أكبر عدد ممكن من الطلبة المشتركين فيه. وتتبنّى الشركة الاستراتيجية المهام التالية:

- تطوير أجهزة الخادم Server كي تتحمّل قدرة استقبال طلبات الاشتراك والتحميل ضمن أقصى طاقة إنتاجية ممكنة.
- تطوير المنهاج التفاعلي ليخدم أولياء الأمور (IBAL Parents) بدلاً من اقتصاره على الطلبة (IBAL Student)، والهادف لمشاركة أولياء أمور الطلبة في العمليّة التعليميّة التعلّميّة.
- تطوير منهاج تفاعلي للصفوف من السابع وحتى التاسع للفصلين الدراسيين الأول والثاني للعام الدراسي ٢٠٢٠-٢٠٢١.
- تعزيز فريق العمل بكفاءات واعدة يتطلّبها العمل الإداري في الشركة بشكل ملحّ ودائم.

وقام فريق العمل بتصميم منهاج تفاعلي للصفوف من الأول وحتى السادس الأساسي بهدف تحويل الكتب الورقية إلى كتب تفاعلية معززة بالفيديوهات والأنشطة التفاعلية والتي تم إعدادها بالمشاركة مع موظفين معتمدين لدى وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، ومختصين في إعداد المناهج وتخطيطها، فضلاً عن مجموعة من خبراء تكنولوجيا المعلومات والتصميم الجرافيكي والمؤثرات الصوتية، وذلك لتحقيق عدة أهداف، تبرز من خلال الآتي:

- توجيه الطلبة للتحوّل من اللعب للتسلية والترفيه إلى التعلّم عن طريق اللعب.
- تحفيز الطلبة على استخدام التكنولوجيا بطريقة تقدّم لهم قيمة مضافة بدلاً من إضاعة وقت الفراغ لديهم.
- توفير فرص عمل حقيقية لذوي المهارات والكفايات التكنولوجية وتوظيفها في مشاريع ذات مردود معرفي ومالي جيد يخدم كلا الطرفين.
- رفع مستوى توظيف التكنولوجيا في التعليم الأساسي ممّا يشكل حافزاً للمهتمّين لزيادة مهاراتهم وتوجههم نحو تطبيقات الذكاء الاصطناعي لاحقاً.

التحدّيات التي تواجه تطبيق التعليم الإلكتروني والتعليم عن بُعد

أظهرت مجموعة من الدراسات أهميّة توافر مجموعة من المقوّمات والتجهيزات لبدء العمل على تطبيق نظام التعلّم الإلكتروني والتعلّم عن بُعد، وفي ذلك أشارت دراسة حمادة وإسماعيل (٢٠١٤) لأهميّة التعلّم الإلكتروني التشاركي القائم على أدوات الويب ٢ (محررات الويب التشاركية، شبكة التواصل

الاجتماعي، والمدوّنات) في تطوير تدريب طلبة الحاسب الآلي وذلك بغية الاستفادة منهم لاحقاً في تصميم برمجيات تساعد على تطوير التعليم في المدارس والجامعات.

أما دراسة كلاب (٢٠١١) فقد كشفت لوجود مستوى مرتفع من كفايات التعليم الإلكتروني لدى معلمي التعليم التفاعلي المحوسب (ثقافة التعلّم الإلكتروني، قيادة شبكات الإنترنت، تصميم البرمجيات والوسائط المتعددة التعليمية، قيادة الحاسوب) في مدارس وكالة غوث وتشغيل اللاجئين الفلسطينيين في قطاع غزة، وارتفاع درجة اتجاهاتهم نحو التعليم الإلكتروني.

في حين تناولت دراسة أبو حشيش ومرتجى (٢٠١٠) اتجاهات مديري ومعلمي مدارس وكالة الغوث الدولية نحو برنامج التعليم التفاعلي المحوسب في محافظات غزة، والتي أظهرت وجود اتجاه إيجابي نحو التعليم التفاعلي لدى عينة الدراسة، وأوصت الدراسة بضرورة تطوير قدرات الطلبة لاستخدام التعليم التفاعلي والذي يُثري إمكانيات الطلبة وقدراتهم في التعلم الذاتي.

أما دراسة الريماوي (٢٠٠٧) فتناولت اتجاهات استخدام الحاسوب في التعليم لدى معلمي مادة العلوم في المدارس الحكومية في الضفة الغربية، والتي أظهرت أنّ هناك اتجاهاً إيجابياً للتعليم الإلكتروني، وأوصت الدراسة بضرورة رفع مستوى تطبيق وتوظيف الحاسوب في التعليم لجميع المواد الدراسية.

وبذلك تتضّح لنا أهميّة توافر الكفايات والمهارات اللازمة لدى المعلمين بشكل عام، ومعلمي مادة الحاسوب بشكل خاص في التعليم، كما يتوجّب توافر بنية تحتية ملائمة مثل توفر شبكة إنترنت مناسبة في كلّ من المدرسة والمنزل، مع توافر أجهزة حاسوب أو أي جهاز يسمح بالتعليم عن بُعد (موبايل، آي باد..)، فضلاً عن ضرورة تدريب المعلمين والطلبة على استخدام البرمجيات الملائمة، ولا يغيب دور شبكة الإنترنت وقدرتها على احتواء كافة الطلبة في التعليم عن بُعد.

الاستنتاجات

ازدادت أهميّة التوجّه نحو توظيف الحاسوب والتكنولوجيا في التعليم في السنوات الأخيرة بدرجة ملفتة للنظر، إلا أن تلك الأهمية قد أصبحت ضرورة قصوى اتخذتها جميع دول العالم بعد أن اجتاح فيروس كورونا المستجد العالم، والذي فرض العزلة، وإيقاف التعليم لأسابيع عدة، ما حدا بالدول إلى اتخاذ إجراءات استثنائية في التوجه نحو التعليم عن بُعد.

وقدّمت وزارة التربية والتعليم الفلسطينية نموذجاً ملائماً بدأ العمل عليه فيما عرف بمدرستي فلسطين، والهادف إلى رقمنة التعليم، قبل عدة سنوات، مع توفير الدعم لقطاع الاتصالات وتكنولوجيا المعلومات لتسخير الطاقات نحو التعليم الإلكتروني.

إلا أنّها تواجه مجموعة من التحدّيّات والمعيقات التي تعيق التطبيق الأمثل للتعليم عن بُعد، إذ يبرز ضعف أداء شبكة الإنترنت وعدم قدرتها على تحمّل مئات الآلاف من الطلبة والمعلمين في الفترة الصباحية كي يتم تدريس المواد عن بُعد، فضلاً عن عدم قدرة الشبكة على تغطية كافّة المناطق في

الأراضي الفلسطينية، ولا يغيب ضعف القدرة الاقتصادية لدى الأسر الفلسطينية في توفير اشتراكات سنوية وشراء أجهزة حاسوب أو آي باد أو أية أجهزة تتناسب مع التعليم الإلكتروني، وعدم قدرة المعلّمين، وخاصة القدامى، على التحول نحو التعليم الإلكتروني بشكل سريع ومباشر.

هناك مبادرات وأنشطة تستحق الثناء والتقدير قامت بها مجموعة من شركات البرمجة في سبيل تطوير التعليم الإلكتروني والتعلّم عن بعد ومن بينها شركة آي بال لرقمنة التعليم، إلا أنّ هذا المشروع يتطلب مزيداً من الدعم المادي واللوجستي في سبيل تطبيقه على كافة طلبة المدارس الفلسطينية.

التوصيات

توصي الباحثة وزارة التربية والتعليم بإيلاء أقصى اهتمامها وتسخير كافّة الطاقات كي يتمّ تسهيل عملية التحوّل نحو التعلّم الإلكتروني والتعليم عن بُعد في ظل استمرار جائحة كورونا؛ وذلك كي لا تنقطع العمليّة التعليميّة عن الطلبة والتي وإن حدثت ستؤدي بالضرورة للتسرب الدراسي، وانخفاض أعداد الطلبة المنتسبين للتعلّم الإلكتروني، كما توصي الباحثة بضرورة تحويل كافّة الأموال والموارد الماديّة والعينيّة نحو التعليم الإلكتروني بهدف تطوير عمليّة التعليم، وخصوصاً تلك الأموال الخاصّة بما يُعرف بالمسؤوليّة الاجتماعيّة التي تقدّمها الشركات والمؤسّسات العاملة في فلسطين، مع أهميّة رفع مستوى الوعي لدى الطلبة والمعلّمين نحو تفعيل التعلّم الإلكتروني بكافّة أنواعه كي يتسنّى للطلبة الاستمرار في التعلّم، سواء عبر التواصل مع معلّمي المواد، أم عبر التعلّم الذاتي.

قائمة المصادر والمراجع

- أبو حشيش، بسام ومرتجى، زكي (٢٠١٠). اتجاهات مديري ومعلمي مدارس وكالة الغوث الدولية نحو برنامج التعليم التفاعلي المحوسب في محافظات غزة، ورقة بحثية مقدمة لمؤتمر التربية التكنولوجية وتكنولوجيا التعليم، المنعقد يومي ٢٧-٢٠١٠/١٠/٢٨، جامعة الأقصى، غزة.
- آي بال لرقمنة التعليم (٢٠٢٠). نبذة عن الشركة، رام الله، فلسطين، www.ibal.ps، تاريخ الزيارة: ٢٠٢٠/٩/٧.
- الخالدى، حمد (٢٠٠٧). دور شبكات الكمبيوتر المحلية والعالمية في تعزيز التعلّم التعاوني: تصوُّر مقترح، مجلة مستقبل التربية العربية، المجلد٤٦، العدد٩٥، قطر.
- الراشد، فارس (٢٠٠٣). التعليم الإلكتروني: واقع وطموح، ورقة عمل مقدمة لندوة التعليم الإلكتروني «مدارس الملك فيصل»، خلال الفترة ٢١-٢٠٠٣/٤/٢٣.
- رباح، ماهر (٢٠٠٤). التعليم الإلكتروني، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان.
- الريماوي، صوفيا (٢٠٠٧). الاتجاهات نحو الحاسوب ومعوّقات استخدامه في التعليم لدى معلمي العلوم في المدارس الحكوميّة في الضّفّة الغربيّة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.
- كلاب، رامي (٢٠١١). درجة توافر كفايات التعليم الإلكتروني لدى معلمي التعليم التفاعلي المحوسب في مدارس وكالة الغوث بغزة وعلاقتها باتجاهاتهم نحوه، رسالة ماجستير غير منشورة في المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.
- وزارة التربية والتعليم (٢٠١٨). مبادرات التعليم الإلكتروني الفلسطينية، رام الله، فلسطين.
- وزارة التربية والتعليم الفلسطينية (٢٠١٨). مبادرة مدرستي (https://www.eschool.edu.ps)، تاريخ الزيارة: ٢٠٢٠/٩/٧.
- وزارة التربية والتعليم الفلسطينية (٢٠١٨). مبادرة مدرستي (https://www.eschool.edu.ps).
- وزارة التربية والتعليم الفلسطينية (٢٠٢٠). التعليم المدمج، http://www.moehe.gov.ps/، تاريخ الزيارة: ٢٠٢٠/٩/٨.

المشكلات التي واجهها طلبة الكلّيّة الجامعيّة للعلوم التّربويّة خلال التّعلّم الإلكتروني في ظلّ أزمة (كورونا)

د. نبيل سليمان موسى رمّانة - فلسطين

أستاذ مساعد/ الكلّيّة الجامعيّة للعلوم التّربويّة

د. رائد محمّد أسعد شماسنة - فلسطين

أستاذ مساعد/ الكلّيّة الجامعيّة للعلوم التّربويّة

الملخّص

هدفت الدّراسة التّعرّف إلى المشكلات التي واجهها طلبة الكلّيّة الجامعيّة للعلوم التّربويّة خلال التّعلّم الإلكتروني في ظلّ أزمة (كورونا)، وإلى معرفة فيما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسّطات الاستجابات، تعزى لمتغيّرات كلّ من: الجنس، والتّخصّص، ومستوى الطّالب الدّراسي، حيث تكوّن مجتمع الدّراسة من جميع طلبة الكلّيّة الجامعيّة للعلوم التّربويّة في تخصّصات (المرحلة الأساسيّة الأولى، واللّغة العربيّة، واللّغة الإنجليزيّة، والرّياضيّات، والعلوم) والبالغ عددهم (٥٧٠) طالباً وطالبة، واختار الباحثان عيّنة عشوائيّة طبقية بلغ حجمها (١١٦) طالباً وطالبة، واعتمد الباحثان المنهج الوصفي التّحليلي في إتمام هذه الدّراسة.

وقد خلصت الدّراسة إلى النّتائج الآتية

ضعف شبكة الإنترنت وانقطاعها، وقلّة فرص المشاركة الفاعلة، وعدم تقديم تغذية راجعة فوريّة للطّلبة من قبل المدرّسين، فضلاً عن اعتماد أسلوب التّلقين في التّدريس، وعدم مناسبة أسلوب التّقييم خلال التّعلّم بهذه الطّريقة، وتشتّت الطّلبة وعدم تركيزهم خلال اللّقاءات الإلكترونيّة، وضرورة عقد دورات وورش عمل لتطوير أسلوب التّعلّم بهذه الطّريقة، كانت من أهمّ المشكلات التي واجهها طلبة الكلّيّة الجامعيّة للعلوم التّربويّة خلال التّعلّم الإلكتروني في ظلّ جائحة (كورونا). كما أشارت نتائج الدّراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة في المشكلات التي واجهها الطّلبة تعزى لمتغيّرات الجنس، والتّخصّص، والمستوى التّعليمي.

وفي ضوء نتائج الدّراسة أوصى الباحثان بعدّة توصيات كان من أهمّها:

١. تدخّل إدارة الكلّيّة لدى الجهات المختصّة من أجل تقوية شبكة الإنترنت بشكل يسمح بالتّعلّم الإلكتروني بسهولة ويسر دون انقطاع.

٢. الابتعاد قدر الإمكان عن أسلوب التّلقين خلال اللّقاءات الإلكترونيّة.

٣. التّنويع في آليّة التّقييم، وإعطاء الأنشطة وزناً أكبر من الاختبارات.

الكلمات المفتاحيّة: التّعلّم الذّاتي، التّعايش مع التّكنولوجيا، الإنترنت والتّعليم، التّعليم الإلكتروني، معوّقات التّعليم التّكنولوجي.

"The problems that faced students of the University College of Educational Sciences during e-learning throughout (Corona) pandemic"

Abstract

The purpose of this study is to identify the problems that faced the students of University College of Educational Sciences during e-learning which they receive during (Corona) crisis, and to know whether there were statistically significant differences between the average responses due to number of variables i.e. gender, specialization, and student's level. The population of the study consists of all students of the University College of Educational Sciences which counts 570 male and female students, distributed into five courses of study (majors) which are (lower elementary, Arabic, English, Mathematics, and Science). The researchers chose a stratified random sample of 116 male and female students, and the researchers used the analytic descriptive approach to conduct this study. The findings of the study were the following:

- The weakness and interruption of the Internet connection.
- Lack of opportunities for active participation.
- Lack of immediate feedback to students provided by their instructors.
- Adoption uncritical indoctrination method in teaching.
- Inadequate method of evaluation.
- Dispersion of students and their lack of focus during electronic meetings.
- There is a need to hold courses and workshops to develop the method of e-learning.

The results of this study also indicated that there were no statistically significant differences in the problems which students faced can be related to the variables of sex, specialization, and student's level.

- Based on the results of this study, the researchers indorsed some recommendations, which are the following:
- Intervention from the college administration side with the concerned authorities to ensure adequate internet access which allows easy and continuous online e-learning without interruption.
- Adopting adequate teaching methods and avoiding indoctrination during e-learning.
- Varying the evaluation tools and techniques and giving them more weight than exams.

المقدّمة

بـدأ مفهوم التّعليم الإلـكتروني ينتشر منذ استخدام وسائط العرض الإلكترونيّة لعرض الدّروس في الفصول التّقليديّة، واستخدام الوسائط المتعدّدة في عمليّات التّعليم والتّعلّم الذّاتي، وانتهاء ببناء الغرف الصّفّيّة الافتراضيّة والمدارس الذّكيّة التي تتيح للطّلبة الحضور والتّفاعل مع دروس ومحاضرات وندوات من خلال تقنيّات الإنترنت والتّلفاز التّفاعلي، « وقد جعلت ثورة المعلومات العالم أشبه بشاشة إلكترونيّة صغيرة في عصر الامتزاج بين تكنولوجيا الإعلام والمعلومات والثّقافة والتّكنولوجيا، وأصبح الاتصال إلكترونيّاً وتبادل الأخبار والمعلومات بين شبكات الحاسب الآلي حقيقة ملموسة، ممّا أتاح سرعة الوصول إلى مراكز العلم والمعرفة والمكتبات والاطلاع على الجديد لحظة بلحظة» (الرّاضي، ٢٠١٠، ص٥).

يعدّ التّعليم عن بعد أسلوباً للتّعلّم الذّاتي والمستمر، تقع فيه مسؤوليّة التّعلّم على عاتق المتعلّم الذي يكون بعيداً عن المعلّم، وتستخدم فيه مواد تعليميّة متنوّعة مطبوعة وغير مطبوعة، وتصمّم بشكل خاص لتناسب قدرات المتعلّمين المختلفين وسرعاتهم في التّعلّم، ويتم اكتساب المهارات والخبرات عن بعد بالتعلّم الذّاتي، مع وجود اتصال مستمر ومحدود بين المتعلّم والمعلّم، والمتعلّم والمؤسّسة وذلك بعدّة طرائق، لتحقيق أهداف محدّدة للبرامج والمناهج التّعليميّة، وذلـك من خـلال مجموعة من البرامج الأكاديميّة المتنوّعة، والـتي لا يشترط فيها الحضور المكاني للمتعلّم أو المعلّم، ولكن يتم الاعتماد على مجموعة متنوّعة من الوسائط التّعليميّة والتّكنولوجيّة أحاديّة وثنائيّة الاتجاه (شمّى، وآخر٢٠٠٨).

كما أنّ النّمو المتزايد في استخدام الإنترنت أسهم في دمج هذه التّقنية بمجال التّعليم والتّعلّم رغبة في الوصول للمتعلّم في أيّ مكان، وفي أيّ وقت، ورغبة أيضاً في تحقيق فرص تعليميّة أكثر للمتعلّمين، حيث أنّ النّظام التّعليمي التّقليدي قد لا يستطيع استيعاب كلّ المتقدّمين من طالبي التّعلّم لظروف تشمل سعة المبنى، وعدد المعلّمين، والبيئة التّعليميّة اللازمة التي تحتاجها الطّريقة التّقليديّة في عمليّتي التّعليم والتّعلّم (الحربي، ٢٠١٦).

ومع ذلك نرى أنّ هناك عوائق متنوّعة تعيق التّعليم والتّعلّم عبر الإنترنت منها: المتعلّمون غير قـادريـن على التّكيّف مـع بيئة الإنـترنـت، كما أنّ الاهتمام بعنصر الوقت أقلّ لدى المعلّمين العاملين فيها، وفصول بيئة الإنـترنـت لا تـؤدّي إلى التّفاعل والأنشطة الجماعيّة، كما أنّها ليست اجتماعيّة كما في الفصول الحقيقيّة حيث التّواصل وجهاً لوجه، نضيف إلى ذلك أنّ عدد الطّلبة قد يكون غير محدود، والتّقنيّات اللازمة قد لا تعمل بشكل دائم ومستمر.

كما نـرى بـأنّ التّعليم الإلـكتروني كغيره من طرائق التّعليم الأخرى لديه معوّقات ومشكلات تؤثّر على تنفيذه، فيواجه التّعليم الإلكتروني مشكلات قد تعيق انتشاره بسرعة ومن أهمّها: المعايير المعتمدة في المناهج والمقرّرات التّعليميّة في الجامعات والمدارس التي تحتاج إلى تعديل في المحتوى التّعليمي ليصبح أكثر قابلية ومرونة، والنّقص في الدّعم والتّعاون المقدّم من أجل طبيعة التّعليم الفعّالة، والنّقص في معايير وضع وتشغيل برنامج فعّال ومستقل، وكذلك النّقص في الحوافز اللازمة لتطويـر المحتوى. (الملاح، ٢٠١٠).

وقد ذكر دعمس (٢٠٠٨) بعض الصّعوبات والمشاكل التي تعيق المعلّمين والتّربويّين في استخدام الإنترنت لأغراض التّعلّم والتّعليم التي منها: عدم توافر الإنترنت، واستخدام برامج الحاسوب المتنوّعة، والحـاجـز النّـفـسـي، وتـوجّـهـات الـطّـلـبـة والمعلّمين السّلبيّة، وكذلك عدم التّمكّن من اللّغة الإنجليزيّة كلغة رسميّة، وصعوبة الوصول إلى المعلومات، وعدم الوعي بإمكانيّات الإنـترنـت، فضلاً عن مشكلات إداريّة، وقلّة الدّعم الفنّي.

مشكلة الدّراسة وأسئلتها

من خلال عمل الباحثين كأستاذين جامعيّين في الكلّيّة الجامعيّة للعلوم التّربويّة (الأونروا)، وتوظيف تقنيّة التّعليم والتّعلّم عبر الإنترنت باستخدام منصّات تعليميّة متنوّعة، ظهر عند الطّلبة العديد من المشكلات عبر هذه التّقنيّة ممّا دفع الباحثان لإعداد دراسة بعنوان «المشكلات التي واجهها طلبة الكلّيّة الجامعيّة للعلوم التّربويّة خلال التّعلّم الإلكتروني في ظلّ أزمة (كورونا)، وانطلاقاً من أهمّيّة التّعرّف على تلك المشكلات سعت هذه الدّراسة للإجابة عن السّؤال الرّئيس الآتي: ما المشكلات التي واجهها طلبة الكلّيّة الجامعيّة للعلوم التّربويّة خلال التّعلّم الإلكتروني في ظلّ أزمة (كورونا)؟ وتفرّع عن هذا السّؤال الأسئلة الفرعيّة الآتية:

هل توجد فروق في المشكلات التي واجهها طلبة الكلّيّة الجامعيّة للعلوم التّربويّة خلال التّعلّم الإلكتروني في ظلّ أزمة (كورونا) تعزى لجنس الطّالب، وتخصّصه، ومستواه الدّراسي؟

فرضيّات الدّراسة:

تمّ فحص الفرضيّة الرّئيسة الآتية:

واجه طلبة الكلّيّة الجامعيّة للعلوم التّربويّة مشكلات بدرجة كبيرة خلال تعلّمهم إلكترونيّاً في ظلّ أزمة (كورونا).

كما تمّ فحص الفرضيّات الصّفريّة التالية المنبثقة عن الفرضيّة الرّئيسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في المشكلات التي واجهها طلبة الكلّيّة الجامعيّة للعلوم التّربويّة خلال التّعلّم الإلكتروني في ظلّ أزمة (كورونا) تعزى لمتغيّر الجنس، والتّخصّص، والمستوى الدّراسي.

أهداف الدّراسة

سعت هذه الدّراسة التّعرّف إلى:

١. المشكلات التي واجهها طلبة الكلّيّة الجامعيّة للعلوم التّربويّة خلال التّعلّم الإلكتروني في ظلّ أزمة (كورونا).

٢. الفروق في المشكلات التي واجهها طلبة الكلّيّة الجامعيّة للعلوم التّربويّة خلال التّعلّم الإلكتروني في ظلّ أزمة (كورونا) التي تعزى لجنس الطّالب، وتخصّصه، ومستواه الدّراسي.

أهمّيّة الدّراسة

لعلّ أهمّ ما يميّز هذا النّوع من الدّراسات هو تحديد مشكلات الطّلبة في التّعلّم الإلكتروني في ظل أزمة (كورونا)، ومن هنا تكتسب هذه الدّراسة أهمّيتها فيما يأتي:

١. من النّاحية النّظريّة: ستبرز الدّراسة تحليلاً تقويميّاً للمشكلات التي واجهها طلبة الكلّيّة الجامعيّة للعلوم التّربويّة خلال التّعلّم الإلكتروني في ظلّ أزمة (كورونا).

٢. من النّاحية العمليّة: قد تفيد نتائج هذه الدّراسة في الوقوف على مشكلات جديدة يمكن دراستها في مجال التّعلّم الإلكتروني التي واجهها طلبة الكلّيّة الجامعيّة للعلوم التّربويّة لاحقاً، ومن ثمّ ستسهم في إعداد ورشات عمل لكلّ من الإداريّين والمدرّسين والطّلبة لدعم وتطوير العمل.

٣. تعد فرصة؛ حيث يمكن أن تعطي إدارة الجامعة فكرة عن المشكلات التي واجهت الطّلبة في التّعلّم الإلكتروني في ظلّ أزمة (كورونا)، وبالتّالي قد تمكّن إدارة الجامعة من وضع خطط وحلول لها.

حدود الدّراسة

اقتصرت الدّراسة على التّعرّف إلى المشكلات التي واجهها طلبة الكلّيّة الجامعيّة للعلوم التّربويّة خلال التّعلّم الإلكتروني في ظلّ أزمة (كورونا) ضمن المحدّدات الآتية:

محدّدات بشريّة: طلبة الكلّيّة الجامعيّة للعلوم التّربويّة،

محدّدات زمانيّة: الفصل الثّاني من العام الدّراسي ٢٠٢٠،

ومحدّدات مكانيّة: الكلّيّة الجامعيّة للعلوم التّربويّة.

مصطلحات الدّراسة

التّعلّم الإلكتروني: التّعلّم الذي يعرض المحتوى التّعليمي بصورة رقميّة من خلال الوسائل التّكنولوجيّة، ويتضمّن (البرمجيّات، والحواسيب) التي تتيح التّواصل والتّفاعل بين عناصر العمليّة التّعليميّة عبر شبكات الإنترنت على اختلاف مستوياتها المحلّيّة، والوطنيّة، والعالميّة. (الهادي،٢٠١١).

المشكلة: موقف غير معهود، وعائق في سبيل هدف منشود، لا يكفي لحلّه الخبرات السّابقة والسّلوك المألوف، ويشعر الفرد إزاءها بالحيرة والتّردّد، ممّا يدفعهُ للبحث عن حلّ للتّخلّص من هذا الضّيق وبلوغ الهدف المنشود، وهي شيء نسبيّ فما يعدّه الطّفل الصّغير مشكلة قد لا يكون مشكلة عند البالغ الكبير. (البستاني،١٩٩٣).

الكلّيّة الجامعيّة للعلوم التّربويّة: كلّيّة جامعيّة متخصّصة في تأهيل المعلّمين قبل الخدمة وفي أثنائها، أسّست في عام ١٩٦٠ بجهود وكالة الغوث الدّوليّة من أجل توفير برنامج تدريب المعلّمين اللاجئين الفلسطينيّين وكانت مدّة الدّراسة فيها سنتان دراسيّتان، وقد تطوّرت في العام الدّراسي ١٩٩٢/١٩٩٣ إلى كلّيّة جامعيّة تمنح درجة البكالوريوس، ومدّة الدّراسة فيها أربع سنوات دراسيّة.

فيروس كورونا: يندرج فيروس «كورونا» الجديد ضمن سلالة جديدة من عائلة فيروسات (كورونا) وهي سلالة واسعة من الفيروسات التي قد تسبّب المرض للكائن الحي، يصيب الجهاز التّنفّسي للإنسان في مختلف الأعمار، والأشخاص الأكثر تأثّراً هم المصابون بأمراض مزمنة، ويسبّب فيروس (كورونا) المُكتشف مؤخّراً مرض (كوفيد-١٩) http://www.corona.ps

الدّراسات السّابقة

دراسة مراد (٢٠١٤): هدفت الدّراسة التّعرّف على مدى معرفة عيّنة عشوائيّة مكوّنة من (١٠١) من معلّمي ومعلّمات مديريّة التّربية والتّعليم في لواء الشّوبك، والتّطبيقات الأساسيّة لتكنولوجيا المعلومات والاتصال، ومدى توظيفهم لها في المواد التي يدرّسونها، وكذلك التّعرّف على العوائق التي تحول دون استخدامها، وطبّق الباحث الاستبانة لجمع البيانات، وأظهرت النّتائج أنّ غالبيّة أفراد العيّنة يمارسون التّطبيقات والبرمجيّات المختلفة بصورة كافية، ولكن توظيفهم لها في العمليّة التّعليميّة كان متدنّياً، كما كشفت الدّراسة عن وجود بعض العوائق في استخدام تكنولوجيا المعلومات في التّدريس، كان من أهمّها عدم توافر التّجهيزات والبنى التّحتيّة اللازمة، بعضها مرتبط بضعف التّدريب في كيفيّة استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال في التّدريس.

دراسة شقّور (٢٠١٣): هدفت الدّراسة إلى تحديد واقع استخدام المستحدثات التّكنولوجيّة في مدارس الضّفة الغربيّة وقطاع غزة، ومعوّقات استخدامها، فضلاً عن تحديد أثر كلّ من الإقليم، والجنس، والمؤهّل العلمي، وكذلك سنوات الخبرة من وجهة نظر المعلّمين، استخدم الباحث المنهج الوصفي التّحليلي وطبّق الاستبانة كأداة لجمع البيانات على عيّنة دراسيّة تكوّنت من (٧٩٠) معلّماً ومعلّمة، وكان

من أهمّ النّتائج الخاصّة بالمعوّقات (عدم توفّر أجهزة الحاسوب بشكل كافٍ، وعدم القدرة على توظيفها بالشّكل الصّحيح من قبل المعلّمين والمعلّمات، كما وأظهرت النّتائج وجود فروق بين مدارس الضّفّة الغربيّة وقطاع غزّة يعود إلى الإقليم، والمؤهّل العلمي، وسنوات الخبرة، ونوع المدرسة، لصالح الضّفّة الغربيّة، بينما لا توجد فروق دالّة إحصائيًّا يعود على متغيّر الجنس.

دراسة ندى (٢٠١٢): هدفت الدّراسة إلى معرفة معوّقات التّعليم الإلكتروني في البيئة الفلسطينيّة كما يراها طلبة جامعة القدس المفتوحة في محافظة قلقيلية شمال الضّفة الغربيّة، حيث استخدم الباحث المنهج الوصفي معتمداً الاستبانة أداة لجمع البيانات، وزّعها على عيّنة مكوّنة من (٤٧٢) طالباً وطالبة، وأظهرت نتائج الدّراسة أنّ مستوى التّعلّم الإلكتروني في البيئة الفلسطينيّة مرتفعة، وكان لمجال المعوّقات الاجتماعيّة والثّقافيّة النّسبة الأعلى من بين المعوّقات، ثمّ المعوّقات المتعلّقة بالمشرف الأكاديمي، ثمّ المعوّقات المتعلّقة في بيئة الجامعة، وأخيراً المجال المتعلّق في البيئة التي تواجه التّعلّم الإلكتروني، وكان من أهم التّوصيات: توفير الإمكانات المادّية للجامعة للوقوف بوجه التّحدّيات التي تواجه التّعلّم الإلكتروني، والعمل على توفير البنية التّحتيّة في بيئة التّعلّم الإلكتروني الفلسطيني.

دراسة الدّايل (٢٠٠٩): هدفت الدّراسة إلى تحديد معوّقات التّعليم الإلكتروني في كلّيّة المعلّمين بجامعة الملك سعود من وجهة نظر أعضاء هيئة التّدريس، وتكوّنت عيّنة الدّراسة من (٥٦) عضو من أعضاء هيئة التّدريس، وقد أعدّ الباحث استبانة لجمع البيانات، وأظهرت الدّراسة أنّ أبرز المعوّقات التي أشار إليها أعضاء هيئة التّدريس كانت (ضعف إلمام الطّلاب بمهارات استخدام الإنترنت، وقلّة توفّر الدّعم الفنّي، وعدم تمكّن بعض أعضاء هيئة التّدريس من تحويل المقرّرات الورقيّة إلى مقرّرات إلكترونيّة، فضلاً عن تعطيل شبكة الإنترنت أحياناً، وكان من أهم التّوصيات: (توفير أجهزة حاسوب بعدد كافٍ لا سيّما في المختبرات، وعقد دورات تدريبيّة لكلّ من الطّلبة وأعضاء هيئة التّدريس).

ومن خلال استعراض الدّراسات السّابقة يمكن الحديث عمّا يلي:

- تشابهت الدّراسات السّابقة مع الدّراسة الحاليّة في أساس الدّراسة وهو التّعلّم الإلكتروني، كذلك معوّقاته (مشكلاته)، كما تشابهت في استخدام الاستبانة كأداة لجمع البيانات.
- اختلفت الدّراسة الحاليّة عن الدّراسات السّابقة في مجتمع الدّراسة ومكان تطبيقها.
- تميّزت الدّراسة الحاليّة عن الدّراسات السّابقة كونها أظهرت المشكلات التي واجهت الطّلبة في التّعلّم الإلكتروني في ظلّ جائحة (كورونا)، وحدّدت أهمّها.

منهج الدّراسة وأدواتها

اعتمد الباحثان المنهج الوصفي التّحليلي للتّعرّف إلى المشكلات التي واجهها طلبة الكلّيّة الجامعيّة للعلوم التّربويّة خلال التّعلّم الإلكتروني في ظلّ أزمة (كورونا)، والتي من خلالها تمّ جمع الاستبانات وتحليل بياناتها.

مجتمع الدّراسة وعيّنتها

تكوّن مجتمع الدّراسة من جميع طلبة الكلّيّة الجامعيّة للعلوم التّربويّة والبالغ عددهم (٥٧٠) طالباً وطالبة، أمّا عيّنة الدّراسة فاختارها الباحثان بطريقة عشوائيّة طبقيّة من الفئة المستهدفة مكوّنة من (١١٦) طالباً وطالبة.

أداة الدّراسة

من أجل تحقيق أهداف الدّراسة قام الباحثان ببناء استبانة مغلقة ذات تدريج خماسي تكوّنت من قسمين:

القسم الأوّل: تناول المعلومات الشّخصيّة للفئة المستهدفة.

لقسم الثّاني: اشتمل على (٤٣) عبارة حدّدت المشكلات.

صدق أداة الدّراسة

قام الباحثان بعرض الاستبانة على عدد من ذوي الخبرة والاختصاص في الكلّيّة الجامعيّة للعلوم التّربويّة وعددهم (٣) محكّمين، من حملة شهادة الدّكتوراه في تخصّصات التّربية، وأخذ الباحثان بملاحظات المحكّمين من حيث الإضافة والحذف والتّصويب، وقاما بإعداد الاستبانة بصورتها النّهائيّة.

ثبات أداة الدّراسة

للتّأكّد من ثبات الاستبانة، استخدم الباحثان معامل الثّبات كرونباخ ألفا (Cornbrash Alpha) حيث بلغ (٠,٩٤) وهذا يشير إلى أنّ الأداة تتمتّع بدرجة عالية من الثّبات يفي بأغراض الدّراسة.

المعالجات الإحصائيّة

ولتحليل نتائج الدّراسة، استخدم برنامج الرّزمة الإحصائيّة للعلوم الاجتماعيّة (SPSS) كما يلي:

- استخرجت المتوسّطات الحسابيّة، والانحرافات المعياريّة للإجابة عن السّؤال الرّئيس.
- كون الاستبانة مغلقة وذات تدريج خماسي أعطيت التّدريجات الأرقام (١-٥)، أمّا درجات التّقدير فاعتُمد التّقسيم التّالي: (١ – ١,٨) بدرجة قليلة جدّاً، أكثر من (١,٨ – ٢,٦) بدرجة قليلة، أكثر من (٢,٦ – ٣,٤) بدرجة متوسّطة، أكثر من (٣,٤ – ٤,٢) بدرجة كبيرة، أكثر من (٤,٢ – ٥) بدرجة كبيرة جدّاً.
- استُخدم اختبار (ت) للمجموعات المستقلّة (Independent Samples t-test) لفحص الفرضية الأولى، واختبار تحليل التّباين الأحادي (One Way ANOVA) لفحص الفرضيتين الثّانية والثّالثة.

نتائج الدّراسة ومناقشتها

أوّلاً: نتائج السّؤال الرّئيس: (ما المشكلات التي واجهها طلبة الكلّيّة الجامعيّة للعلوم التّربويّة خلال التّعلّم الإلكتروني في ظلّ أزمة (كورونا)؟ والمتعلّق بالفرضيّة الرّئيسة (واجه طلبة الكلّيّة الجامعيّة للعلوم التّربويّة مشكلات بدرجة كبيرة خلال تعلّمهم إلكترونيّاً في ظلّ أزمة (كورونا) كما يوضّحها الجدول رقم (١):

الجدول رقم (١)

المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لجميع عبارات الاستبانة مع درجات التّقدير

الرّقم	العبـــــــارات	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التّقدير
المجال الأوّل: المشكلات الأكاديميّة:		**٣,٤٨**		**كبيرة**
١	صعوبة فهم الجوانب التّطبيقيّة للمساقات النّظريّة في التّعلّم الإلكتروني	٣,٨٤٥٤	١,٠٥٤١٦	كبيرة
٢	ضآلة فرص التّفاعل الصّفّي خلال التّعلّم الإلكتروني	٣,٦٢٨٩	١,١٤٨٥٥	كبيرة
٣	ضعف التّغذية الرّاجعة الفوريّة خلال التّعلّم الإلكتروني	٣,٥٦٧٠	.٩٧٧٩٦	كبيرة
٤	تراجع فرص التّعبير عن الرّأي والأفكار خلال التّعلّم الإلكتروني	٣,٠٩٢٨	١,٢٢٥٤٥	متوسّطة
٥	صعوبة التّركيز في التّعلّم في أثناء اللّقاءات الإلكترونية	٣,٧٠١٠	١,١٧٤٠٧	كبيرة
٦	سيطرة نهج التّلقين على لقاءات التّعلّم الإلكتروني	٤,٠٠٠٠	١,٠١٠٣٦	كبيرة
٧	نقص الأمثلة التّوضيحيّة المهمّة خلال التّعلّم الإلكتروني	٢,٧٤٢٣	١,٢٥٢٣٢	متوسّطة
٨	فشل الأنشطة التي يكلّف بها الطّلبة في تحقيق أهداف التّعلّم الإلكتروني	٢,٩٥٨٨	١,٢١٥٥٠	متوسّطة
٩	قلّة عدد الأنشطة التي يكلّف بها الطّلبة يحول دون تمكّنهم من فهم المساق	٢,٥٣٦١	١,١٠٩٢٦	قليلة
١٠	ندرة المراجع الدّاعمة لموضوعات التّعلّم الإلكتروني	٣,٣٤٠٢	١,٢٦٥٦٢	متوسّطة
١١	شحّ المواقع الإلكترونيّة المساندة للمساقات المختلفة	٣,٧٢١٦	١,١٧٠٣١	كبيرة
١٢	قصور أسئلة الاختبارات الإلكترونيّة عن قياس مهارات أساسيّة في المساقات المختلفة	٣,٥٣٦١	١,٢٥٠٥٢	كبيرة
١٣	عمليّة التّقييم في التّعلّم الإلكتروني ليست منصفة	٤,٢١٦٥	.٩٥٩٨٩	كبيرة جدّاً
١٤	الوقت المخصّص للإجابة عن أسئلة الاختبارات الإلكترونيّة غير كاف	٣,٩٤٨٥	.٩٩٣٤٣	كبيرة
المجال الثّاني: المشكلات التّقنيّة:		**٣,٦٨**		**كبيرة**
١٥	ضعف قدرة بعض الطّلبة على استخدام التّكنولوجيا الحديثة اللازمة للتّعلّم الإلكتروني	٣,٢٩٩٠	١,٢٢٦١٥	متوسّطة
١٦	ضعف شبكة الإنترنت يحول دون المشاركة الفاعلة في اللّقاءات الإلكترونيّة	٤,٤٨٤٥	.٩١٤١٦	كبيرة جدّاً
١٧	انقطاع شبكة الإنترنت يحول دون إتمام الإجابة عن أسئلة الامتحانات	٤,٣٦٠٨	.٩٧٠٢٤	كبيرة جدّاً
١٨	تكرار فصل شبكة الإنترنت يعيق الاستمرار في التّعلّم الإلكتروني	٤,٤٠٢١	١,١١٤٨٦	كبيرة جدّاً
١٩	صعوبة الدّخول إلى الغرف الصّفّيّة الإلكترونيّة بعد انقطاع شبكة الإنترنت	٣,١٧٥٣	١,٢٤١٧٣	متوسّطة
٢٠	غياب أدوات التّواصل المسموعة والمكتوبة خلال الدّروس الإلكترونيّة	٣,٠٢٠٦	١,١٨١٢٧	متوسّطة
٢١	ضعف القدرة على استخدام البرامج التي تساعد على التّعلّم الإلكتروني	٢,٨٥٥٧	١,١٩٨٨٧	متوسّطة
٢٢	قلّة الموارد الماديّة المطلوبة لدعم التّعلّم الإلكتروني	٣,٤٢٢٧	١,١٠٧١٣	كبيرة
٢٣	عدم توفّر بنية تكنولوجيّة داخل بعض منازل الطّلبة	٤,١٠٣١	١,٠٨٤٧٩	كبيرة
٢٤	عدم توفّر جهاز حاسوب تحول دون إتمام الدّراسة عند الطّلبة	٣,٧٥٢٦	١,٢٩١٢٤	كبيرة
المجال الثّالث: المشكلات الإداريّة:		**٣,١٤**		**متوسّطة**
٢٥	عدم مرونة المدرّسين في تأخر الدّخول إلى الغرف الإلكترونيّة خلال التّعلّم الإلكتروني	٣,٢٣٧١	١,٢٤٨١١	متوسّطة
٢٦	عدم اهتمام المحاضرين لعمليّة دخول الطّلبة إلى الغرف الإلكترونيّة خلال التّعلّم الإلكتروني	٢,٢٣٧١	١,١٣٤٤٣	قليلة
٢٧	مواعيد الدّروس الإلكترونيّة غير مناسبة للطّلبة	٣,٢٨٨٧	١,٣١٤٦٥	متوسّطة
٢٨	ضعف قدرة المعلّم في إدارة اللّقاء الإلكتروني	٢,٧٩٣٨	١,٠٧٩٥٣	متوسّطة
٢٩	عدم تقبّل المعلّم لأعذار الطّلبة المرتبطة بعمل النّظام الإلكتروني	٣,٦٩٠٧	١,٣١٧٨٣	كبيرة
٣٠	غياب التّدريب لتطوير تجربة التّعلّم الإلكتروني	٣,٦٥٩٨	١,١١٦٩٨	كبيرة
٣١	يفضّل المعلّم اختيار الاختبارات على اختيار الأنشطة في تقييم الطّلبة	٣,١٢٣٧	١,٢٨٤٩٩	متوسّطة
٣٢	قصور التّنسيق بين المحاضرين أثناء التّخطيط للتّعلّم الإلكتروني	٢,٧١١٣	١,٢٣٢٨٧	متوسّطة
٣٣	عدم توزيع المعلّم لأدوار الطّلبة بصورة عادلة	٢,٨١٤٤	١,١٨٤٣٦	متوسّطة
٣٤	غياب فرص تنسيق الأنشطة بين المساقات المختلفة في التّعلّم الإلكتروني	٣,٦٧٠١	١,٢٦٤٢٧	كبيرة
٣٥	اقتصار المشاركة والنّقاش على طلبة محدّدين في التّعلّم الإلكتروني	٣,٣٠٩٣	١,٢٢٧٨١	متوسّطة
المجال الرّابع: المشكلات المتعلّقة بالطّلبة:		**٣,٦٨**		**كبيرة**
٣٦	الاعتقاد بأنّ التّعلّم الإلكتروني يعد أمراً غير مجدٍ	٣,٨٠٤١	١,٣١٢١٢	كبيرة
٣٧	الاعتقاد بأنّ التّعلّم الإلكتروني يعد أمراً صعباً	٣,٥٣٦١	١,٢٤٢١٦	كبيرة
٣٨	استغراق الطّلبة في تصفّح مواقع أخرى في أثناء عمليّة التّعلّم الإلكتروني	٣,٨٢٤٧	١,٣٥٤٠٩	كبيرة
٣٩	تزامن أوقات المحاضرات لأكثر من أخ في الوقت نفسه يحول دون إتمام الدّراسة بالتّعلّم الإلكتروني	٣,٩٢٧٨	١,٤١٦٠٣	كبيرة

٤٠	المحادثة الجانبيّة خلال الدّروس الإلكترونية تزيد من تشتّت الطّلبة	٣,٩٤٨٥	١,٣٧٩٧٠	كبيرة
٤١	هناك الكثير من المواضيع التي يحتاج فيها الطّلبة إلى اللّقاءات الوجاهيّة	٤,١٤٤٣	١,٠٨٠٠٢	كبيرة
٤٢	ضعف قدرة بعض الطّلبة على استخدام التّكنولوجيا الحديثة اللازمة للتّعلّم الإلكتروني	٣,٢٠٦٢	١,١٩٨٤٢	متوسّطة
٤٣	مغادرة الطّلبة للغرفة الصّفّيّة الإلكترونيّة دون استئذان المحاضرين	٣,١٢٣٧	١,٤٥٢٤٢	متوسّطة
المتوسّط الحسابي العام لجميع عبارات الاستبانة		**٣,٤٨**		**كبيرة**

أشارت نتائج الجدول السّابق إلى أنّ المتوسّط العام لجميع عبارات الاستبانة يساوي (٣,٤٨) أي أنّ الطّلبة واجهوا مشكلات بدرجة كبيرة بشكل عام خلال جائحة (كورونا)، وهذا يتّفق تماماً مع الفرضيّة الرّئيسة التي وضعها الباحثان، ويعزو الباحثان هذه النّتيجة إلى أنّ هذه هي التّجربة الأولى التي مرّ بها الطّلبة دون تدريب مسبق عليها، فضلاً عن عدم توافر بنية تكنولوجيّة تحتيّة للطّلبة خاصّة ما هو متعلّق بشبكة الإنترنت، والبيئة المادّيّة (توفّر الأجهزة) اللازمة التي تساعد على تعلّم الطّلبة في هذه الظّروف.

أما أكثر مشكلة واجهت الطّلبة على الإطلاق فكانت المشكلة الواردة في العبارة رقم (١٦) والتي نصّت على (ضعف شبكة الإنترنت يحول دون المشاركة الفاعلة في اللّقاءات الإلكترونيّة)، ما حال دون المشاركة الفاعلة خلال اللّقاءات الإلكترونيّة، حيث حصلت على أعلى متوسّط (٤,٤٨)، وهذا يتّفق مع ما أشارت إليه دراسة كل من (مراد، ٢٠١٤)، (الدّايل، ٢٠٠٩)، (ندى، ٢٠١٢) ويعزو الباحثان هذه النّتيجة إلى تناقص فرص مشاركة الطّلبة الفاعلة في اللّقاءات الإلكترونيّة بسبب ضعف شبكة الإنترنت، حيث كان من الصّعوبة بمكان سماع صوت الطّالب الذي يحاول المشاركة.

في حين كانت أقل مشكلة واجهها الطّلبة هي (عدم اهتمام المحاضرين لعمليّة دخول الطّلبة إلى الغرف الإلكترونيّة خلال التّعلّم الإلكتروني) حيث حصلت على متوسط (٢,٢٣)، ويعزو الباحثان هذه النّتيجة إلى الاهتمام الكبير الذي أولاه المحاضرون لعمليّة دخول الطّلبة إلى الغرف الافتراضيّة.

أمّا درجة المشكلات التي واجهها الطّلبة حسب المجالات فكانت كما يوضّحها الجدول رقم (٢):

الجدول رقم (٢)

المتوسّطات الحسابيّة ودرجات التّقدير لمجالات الاستبانة

الرّقم	المجال	المتوسّط الحسابي	درجة التّقدير
١	المشكلات الأكاديميّة	٣,٤٨	كبيرة
٢	المشكلات التّقنيّة	٣,٦٨	كبيرة
٣	المشكلات الإداريّة	٣,١٤	متوسّطة
٤	المشكلات المتعلّقة بالطّلبة أنفسهم	٣,٦٨	كبيرة

تشير نتائج الجدول السّابق بأنّ الطّلبة واجهتهم مشكلات أكاديميّة وتقنيّة وتلك المتعلّقة بأنفسهم بدرجة كبيرة، ويعزو الباحثان هذه النّتيجة إلى أنّ هذه هي التّجربة الأولى التي يتعلّم فيها الطّلبة إلكترونيّاً، في الوقت الذي تفتقر فيه المؤسّسات التّعليميّة إلى البنية التّحتيّة، والخبرة اللازمة.

في حين أشارت النّتائج بأنّ المشكلات الإداريّة كانت بدرجة متوسّطة، ويعزو الباحثان هذه النّتيجة إلى المحاولات الجادّة التي قام بها المدرّسون من أجل مساعدة الطّلبة على التّعلّم في الوقت الذي افتقر فيه المدرّسون

أنفسهم إلى الخبرة في هذا المجال، فضلاً عن مواجهتهم مشكلات شبيهه بتلك التي واجهت الطّلبة والمتعلّقة بالبنية التّكنولوجيّة التّحتيّة.

أمّا عن المشكلات التي واجهها طلبة الكلّيّة الجامعيّة للعلوم التّربويّة خلال التّعلّم الإلكتروني في ظلّ أزمة (كورونا) والتي وردت في الجدول رقم (١) السّابق نبينها بالآتي:

١- المشكلات التي واجهها الطّلبة والمتعلّقة بالمجال الأوّل

إنّ الطّلبة واجهوا مشكلات أكاديميّة بدرجة كبيرة في هذا المجال، وأنّ أكثر المشكلات التي واجهتهم كانت المشكلة الواردة في العبارة رقم (١٣) والمتعلّقة بعمليّة التّقييم، ويعزو الباحثان هذه النّتيجة إلى أنّ الامتحانات شكّلت نسبة عالية من العلامة الكلّيّة لكلّ مساق، فضلاً عن أنّ معظمها كانت موضوعيّة، وبالتّالي لم تقس مستوى تحصيل الطّلبة الحقيقي حيث لم تعط الفرص الكافية للطّلبة للتّفكير في الإجابة الصّحيحة، فضلاً عن توفّر فرص الحظ في الإجابة عن تلك الأسئلة، يتلو المشكلة السّابقة عدّة مشكلات واجهت الطّلبة بشكل كبير ولكن أقل حدّة وهي تلك الواردة في العبارات رقم (١،٢،٣،٥،٦،١١،١٢،١٤)، ويعزو الباحثان هذه النّتيجة إلى أنّ التّعلّم الإلكتروني إذا جاز التّعبير، وكذلك عن بعد، وعدم التّخطيط المسبق له في ظلّ انعدام الخبرة لكلّ من الأساتذة والطّلبة؛ حال دون وصول الطّلبة والأساتذة إلى المستوى المطلوب والسّائد لدى كل من الطّرفين.

أمّا المشكلات التي لم تكن كبيرة فكانت تلك الواردة في العبارات رقم (٤،٧،٨،١٠) ويعزو الباحثان هذه النّتيجة إلى المحاولات الحثيثة التي قام بها المدرّسون بالرّغم من كلّ العوائق من أجل مساعدة الطّلبة في تحقيق أهداف التّعلّم المنشودة. في حين كانت أقل مشكلة واجهت الطّلبة في هذا المجال، هي تلك الواردة في العبارة رقم (٩) ويعزو الباحثان هذه النّتيجة إلى كثرة عدد الأنشطة التي كلّف بها الطّلبة في محاولة من الأساتذة للوصول إلى تمكّن الطّلبة من المساقات المختلفة.

٢- المشكلات التي واجهها الطّلبة والمتعلّقة بالمجال الثّاني

إنّ الطّلبة واجهوا مشكلات تقنيّة بدرجة كبيرة في هذا المجال، وأنّ أكثر المشكلات التي واجهتهم كانت المشكلات الواردة في العبارات رقم (١٦،١٧،١٨) والمتعلّقة بضعف شبكة الإنترنت وانقطاعها، وهذا ما يتّفق مع دراسة (الدّايل، ٢٠٠٩)، (مراد، ٢٠١٤)، (ندى، ٢٠١٢) ويعزو الباحثان هذه النّتيجة إلى الضّعف الشّديد في شبكات الإنترنت ممّا أثّر سلباً على تعلّم الطّلبة، يتلو المشكلات السّابقة عدّة مشكلات واجهت الطّلبة بشكل كبير ولكن أقل حدّة وهي تلك الواردة في العبارات رقم (٢٢،٢٣،٢٤) وهذا يتّفق مع ما أشارت إليه دراسة (شقّور، ٢٠١٣)، ويعزو الباحثان هذه النّتيجة إلى الوضع الاقتصادي السّيء الذي يعاني منه معظم الطّلبة خاصّة في المخيّمات، وعدم توفّر الأجهزة اللازمة من حواسيب وأجهزة محمول.

أمّا المشكلات التي لم تكن كبيرة فكانت تلك الواردة في العبارات رقم (١٩،٢٠،٢١) ويعزو الباحثان هذه النّتيجة إلى المحاولات الحثيثة التي قام بها المدرّسون بالرّغم من كلّ العوائق، من أجل مساعدة الطّلبة في تحقيق أهداف التّعلّم المنشودة. في حين كانت أقل مشكلة واجهت الطّلبة في هذا المجال هي تلك الواردة في العبارة رقم (٩) ويعزو الباحثان هذه النّتيجة إلى كثرة عدد الأنشطة التي كلّف بها الطّلبة في محاولة من الأساتذة للوصول إلى تمكّن الطّلبة من المساقات المختلفة.

٣- المشكلات التي واجهها الطّلبة والمتعلّقة بالمجال الثّالث

إنّ أقل المشكلات التي واجهت الطّلبة هي المشكلات الإداريّة حيث كانت بدرجة متوسّطة، أما أكثرها في هذا المجال فكانت المشكلات الواردة في العبارات رقم (٢٩،٣٠،٣٤) والمتعلّقة بعدم تقبّل المدرّسين لأعذار الطّلبة المرتبطة بالنّظام، وغياب التّدريب، وغياب فرص تنسيق الأنشطة بين المساقات، وهذا يتّفق جزئيّاً مع نتائج دراسة (الدّايل، ٢٠٠٩)، (مراد، ٢٠١٤) ويعزو الباحثان هذه النّتيجة إلى اقتناع المدرّسين بقدرة الطّلبة على التّعامل مع النّظام، وعدم توقّع اعتماد هذه الطّريقة في التّدريس، ما حال دون التّدريب على استخدامها، واهتمام كلّ مدرّس بمساقه دون الأخذ بعين الاعتبار المساقات الأخرى، يتلو المشكلات السّابقة عدّة مشكلات واجهت الطّلبة بشكل متوسّط وهي تلك الواردة في العبارات رقم (٢٥،٢٧،٢٨،٣١،٣٢،٣٣،٣٥)، ويعزو الباحثان هذه النّتيجة إلى المحاولات الحثيثة والاجتهاد قدر الإمكان من قبل المدرّسين في توظيف هذه الطّريقة في التّدريس من أجل تحقيق أكبر قدر ممكن من أهداف المساقات لجميع الطّلبة. أمّا أقلّ مشكلة في هذا المجال فكانت المشكلة الواردة في العبارة رقم (٢٦) والتي ذكرت سابقاً في سياق النّتائج.

٤- المشكلات التي واجهها الطّلبة والمتعلّقة بالمجال الرّابع

إنّ الطّلبة واجهوا مشكلات متعلّقة بهم بدرجة كبيرة في هذا المجال، وأنّ أكثر المشكلات التي واجهتهم كانت المشكلات الواردة في العبارات رقم (٣٦،٣٧،٣٨،٣٩،٤٠)، والمتعلّقة بمعتقدات الطّلبة حول التّعلّم بهذه الطّريقة، وهذا يتّفق مع ما أشارت إليه دراسة (ندى، ٢٠١٢)، وتوفّر فرص للطّلبة للانشغال بأمور أخرى كون اللّقاءات غير وجاهيّة، فضلاً عن تزامن المحاضرات لأكثر من أخ في الوقت نفسه، وحاجة الطّلبة الماسّة إلى اللّقاءات الوجاهيّة لدراسة الكثير من الموضوعات، ويعزو الباحثان هذه النّتيجة إلى رفض أيّ طريقة أو أسلوب جديد مختلف عن الطّريقة والأسلوب المتّبع في التّدريس، فضلاً عن توفّر فرص للطّلبة كونهم مغلقين الكاميرات والانشغال بأمور أخرى خارج سياق المحاضرات، فضلاً عن افتقارهم إلى بنية تكنولوجيّة ومادّية مناسبة تلبّي احتياجاتهم في البيوت، يتلو المشكلات السّابقة مشكلتان واجهت الطّلبة بشكل متوسّط وهي تلك الواردة في العبارتين رقم (٤٢، ٤٣)، ويعزو الباحثان هذه النّتيجة إلى أن معظم الطّلبة لديهم المقدرة على التّعامل مع التّكنولوجيا الحديثة فهم الجيل الذي نشأ عليها، فضلاً عن معرفة الطّلبة المسبقة بضرر مغادرة الغرفة الصّفّيّة دون استئذان، والإجراءات المترتّبة على ذلك من قبل المدرّسين.

ثانياً: نتائج الأسئلة الفرعيّة المتعلّقة بالفرضيّات الصّفريّة

١- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في المشكلات التي واجهها طلبة الكلّيّة الجامعيّة للعلوم التّربويّة خلال التّعلّم الإلكتروني في ظلّ أزمة (كورونا) تعزى لمتغيّر الجنس، ولفحص الفرضيّة السّابقة فقد استخدم اختبار (ت) وكانت النّتائج كما تظهر في الجدول رقم (٣):

الجدول رقم (٣)

نتائج اختبار (ت) T-test المتعلّقة بالفرضيّة الصّفريّة الأولى

الذّكور = ٢٤		الإناث = ٧٣		مستوى الدّلالة
المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري	٠,٩١
٢٦,٧	١٤٩,٢	٢٨,١	٤٩,٩	

تشير نتائج اختبار (ت) السّابق والخاص بهذه الفرضيّة بأنّ مستوى الدّلالة أكبر من (٠,٠٥) أي لا توجد فروق في المشكلات التي واجهها الطّلبة بين الذّكور والإناث، وهذا يتّفق مع ما أشارت إليه دراسة (مراد، ٢٠١٢)، ويعزو الباحثان هذه النّتيجة إلى أنّ الذّكور والإناث يعيشون بنفس الظّروف البيئيّة والمادّيّة والتّكنولوجيّة، ولهذا السّبب لم يكن هناك فروق بين المشكلات التي واجهتهم.

٢- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في المشكلات التي واجهها طلبة الكلّيّة الجامعيّة للعلوم التّربويّة خلال التّعلّم الإلكتروني في ظلّ أزمة (كورونا) تعزى لمتغيّر التّخصّص، ولفحص الفرضيّة السّابقة فقد استخدم اختبار تحليل التّباين الأحادي وكانت النّتائج كما تظهر في الجدول رقم (٤):

الجدول رقم (٤)

نتائج اختبار تحليل التّباين الأحادي One-Way ANOVA المتعلّقة بالفرضيّة الصّفريّة الثّانية

	مجموع مربعات الانحرافات	درجة الحريّة	معدّل التّباين	مستوى الدّلالة
الخطأ بين المجموعات	١٧٢١,٦٧٤	٤	٤٣٠,٤١٨	٠,٦٩٩
الخطأ لدى المجموعات	٧١٨٣٥,٨٧٢	٩٢	٧٨٠,٨٢٥	
الخطأ الكلّي	٧٣٥٥٧,٥٤٦	٩٦		

تشير نتائج اختبار تحليل التّباين الأحادي السّابق الخاص بهذه الفرضيّة بأنّ مستوى الدّلالة أكبر من (٠,٠٥) أي لا توجد فروق في المشكلات التي واجهها الطّلبة بين التّخصّصات الخمسة، ويعزو الباحثان هذه النّتيجة إلى أنّ الطّلبة على اختلاف تخصّصاتهم يعيشون بنفس الظّروف البيئيّة والمادّيّة والتّكنولوجيّة، وتمّ التّعامل معهم بنفس الآلية خلال التّدريس، ولهذا السّبب لم يكن هناك فروق بين المشكلات التي واجهتهم.

٣- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في المشكلات التي واجهها طلبة الكلّيّة الجامعيّة للعلوم التّربويّة خلال التّعلّم الإلكتروني في ظلّ أزمة (كورونا) تعزى لمتغيّر المستوى الدّراسي، ولفحص الفرضيّة السّابقة فقد استخدم اختبار تحليل التّباين الأحادي وكانت النّتائج كما تظهر في الجدول رقم (٥):

الجدول رقم (٥)

نتائج اختبار تحليل التّباين الأحادي One-Way ANOVA المتعلّقة بالفرضيّة الصّفريّة الثّالثة

	مجموع مربّعات الانحرافات	درجة الحريّة	معدّل التّباين	مستوى الدّلالة
الخطأ بين المجموعات	٥٨٠٠,٢٦٩	٣	١٩٣٣,٤٢٣	٠,٠٥٣
الخطأ لدى المجموعات	٦٧٧٥٧,٢٧٨	٩٣	٧٢٨,٥٧٣	
الخطأ الكلّي	٧٣٥٥٧,٥٤٦	٩٦		

تشير نتائج اختبار تحليل التّباين الأحادي السّابق الخاص بهذه الفرضيّة بأنّ مستوى الدّلالة أكبر من (٠,٠٥) أي لا توجد فروق في المشكلات التي واجهها الطّلبة من سنة أولى إلى سنة رابعة، ويعزو الباحثان هذه النّتيجة إلى أنّ الطّلبة على اختلاف مستوياتهم الدّراسيّة يعيشون بنفس الظّروف البيئيّة، والمادّيّة، والتّكنولوجيّة، وتمّ التّعامل معهم بنفس الآليّة خلال التّدريس، ولهذا السّبب لم يكن هناك فروق بين المشكلات التي واجهتهم.

ثالثاً: التّوصيات

في ضوء النّتائج السّابقة يوصي الباحثان بمجموعة من التّوصيات تتمثّل فيما يلي:

١. تدخّل إدارة الكلّيّة لدى الجهات المختصّة من أجل تقوية شبكة الإنترنت بشكل يسمح بالتّعلّم الإلكتروني بسهولة ويسر دون انقطاع.

٢. إغلاق خاصيّة المحادثة الجانبيّة بين الطّلبة من قبل المدرّسين خلال اللّقاءات الإلكترونيّة من أجل المساعدة على تركيز الطّلبة.

٣. تقديم تغذية راجعة فوريّة للطّلبة خلال اللّقاءات الإلكترونيّة.

٤. الابتعاد قدر الإمكان عن أسلوب التّلقين خلال اللّقاءات الإلكترونيّة.

٥. تزويد الطّلبة بالمراجع والمواقع الإلكترونيّة الدّاعمة والمساندة للتّعلّم.

٦. التّنويع في آليّة التّقييم، وإعطاء الأنشطة وزناً أكبر من وزن الاختبارات، والتّنويع في الأسئلة، وزيادة الوقت المخصّص للامتحانات.

٧. عقد ورشات عمل تدريبيّة حول التّعلّم الإلكتروني لتطوير عمليّة التّدريس.

٨. ضرورة التّنسيق بين المدرّسين في تكليف الطّلبة القيام بالأنشطة المطلوبة.

المراجع العربيّة والأجنبيّة

- البستاني، بطرس. (١٩٩٣). محيط المحيط، ط ٣، بيروت، ص ٤٧٧.
- الحربي، عبد الله بن عبد المحسن. (٢٠١٦). «الخطوات العمليّة للتّدريس والتّعلّم عبر الإنترنت». ط١، دار المسيرة للنّشر والتّوزيع والطّباعة، عمّان. الأردّن.
- الدّايل، سعد بن عبد الرّحمن. (٢٠٠٩). معوّقات التّعليم الإلكتروني في كلّيّة المعلّمين بجامعة الملك سعود من وجهة نظر أعضاء الهيئة التّدريسيّة، مجلّة اتحاد الجامعات العربيّة، العدد ٢٤.
- دعمس، مصطفى نمر. (٢٠٠٨). «تكنولوجيا التّعلّم وحوسبة التّعليم». دار غيداء للنّشر والتّوزيع، عمّان. الأردّن.
- شقّور، علي. (٢٠١٣). واقع توظيف المستحدثات التّكنولوجيّة ومعوّقات ذلك في مدارس الضّفّة الغربيّة وقطاع غزّة من وجهة نظر المعلّمين، مجلّة جامعة النّجاح لأبحاث العلوم الإنسانيّة، ٢٧(٢).
- شمّى، نادر سعيد؛ إسماعيل، سامح سعيد. (٢٠٠٨). «مقدّمة في تقنيّات التّعليم». ط١، دار الفكر للنّشر والتّوزيع، عمّان. الأردّن.
- الرّاضي، أحمد علي. (٢٠١٠). «التّعليم الإلكتروني». ط١، دار أسامة للنّشر والتّوزيع، عمّان. الأردّن، ص٥.
- الملاح، محمّد عبد الكريم. (٢٠١٠). «الأسس التّربويّة لتقنيّات التّعليم الإلكتروني». ط١، دار الثّقافة للنّشر والتّوزيع، عمّان. الأردّن.
- مراد، عودة. (٢٠١٤). واقع استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال وعوائق استخدامها في التّدريس لدى معلّمي ومعلّمات مدارس تربية لواء الشّوبك/ الأردّن، البلقاء للبحوث والدّراسات، ١٧ (١).
- ندى، يحيى محمّد. (٢٠١٢). معوّقات التّعليم الإلكتروني في البيئة الفلسطينيّة كما يراها طلبة جامعة القدس المفتوحة في محافظة قلقيلية شمال الضّفة الغربيّة، مجلّة البحوث والدّراسات التّربويّة الفلسطينيّة، العدد ١٩.
- الهادي، محمّد. (٢٠١١). «التّعليم الإلكتروني المعاصر» (أبعاد تصميم وتطوير برمجيّاته الإلكترونيّة)، القاهرة، الدّار العصريّة اللّبنانيّة.

أثر برنامج للتدريب العقلي في تنمية تركيز الانتباه وتحويله لدى معلمي التربية الرياضية

(دراسة تجريبية في محافظة إربد)

د. نشوان عبدالله نشوان (باحث رئيس)

دكتوراه تربية رياضية- جامعة بغداد

أستاذ مساعد/محاضر متفرغ - كلية الآداب - جامعة الإسراء/الأردن

د. محمد محمود الدلالعة (باحث مشارك)

أستاذ مساعد/كلية العلوم التربوية - جامعة الإسراء/الأردن

الملخص

هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر برنامج للتدريب العقلي في تنمية تركيز الانتباه وتحويله لدى معلمي التربية الرياضية في محافظة إربد في الأردن، ولتحقيق هذا الهدف والتحقق من صحة فرضيتيّ الدراسة، تم استخدام المنهج التجريبي، وتكوّنت عينة الدراسة من (١٠٠) معلماً لمقرر التربية الرياضية تم تقسيمهم إلى مجموعتين متكافئتين: تجريبية وضابطة، وتم تطبيق اختباريّن قبلي وبَعدي على المجموعتين.

وتوصلت الدراسة إلى وجود دلالة إحصائية معنوية في تأثير البرنامج التدريبي المقترح للتدريب العقلي المصاحب للتمرينات المهارية في تنمية تركيز الانتباه وتحويل الانتباه لدى معلمي التربية الرياضية في محافظة إربد، من حيث زيادة الإنجاز والدافعية، وخفض التوتر والتحكم في الانفعالات، وزيادة الثقة بالنفس، وفي ضوء النتائج التي تم التوصل إليها، أوصت الدراسة بتعميم برنامج التدريب العقلي الذي أعدّه الباحثان على كافة المدارس الأردنية كونه قابلاً للتعديل من خلال زيادة أو تقليل زمن الأداء بما يتناسب مع مستوى العينة، وضرورة إدخال برامج التدريب العقلي لتدريبات الأنشطة الرياضية المدرسية المتنوعة وبالأخص تدريبات تركيز الانتباه وتحويله، وإجراء دراسات مماثلة لأبعاد أخرى تتضمنها عملية التدريب العقلي، وتطبيقها في الأنشطة الرياضية المختلفة.

كلمات مفتاحية: العلوم النفسية الرياضية، التدريب البدني، التدريب المهاري، خفض التوتر، التحكم بالانفعالات

The effect of a mental training program in developing focus and shifting attention among physical Education teachers

(An experimental study in Irbid governorate)

Abstract

The study aimed at identifying the effect of a mental training program on developing attention focus and shifting attention among physical education teachers in Irbid Governorate in Jordan. To achieve this goal and verify the validity of the two hypotheses of the study, the experimental approach was used, the study sample consisted of (100) physical education teachers, who were divided into Two equal groups: experimental and control. Two pre- and post-tests were applied to both groups.

The study found a significant statistical correlation in the effect of the proposed training program for mental training accompanying skill training on developing attention focus and shifting attention among physical education teachers in Irbid governorate, in terms of increasing achievement and motivation, reducing stress and controlling emotions, and increasing self-confidence.

In light of the results revealed, the study recommended the generalization of the mental training program prepared by the researchers to all schools, as it is subject to modification by increasing or decreasing the performance time in proportion to the sample level, the need to introduce mental training programs for various sports activities exercises, especially attention-focused exercises and shifting it, and conduct similar studies for other dimensions included in the process of mental training, and its application in various sports activities.

Keywords: Sports psychological sciences, physical education, skill training, stress reduction, impulse control

مقدمة

أتاح التقدم العلمي مجالاً واسعاً للارتقاء بمستوى العلوم النفسية الرياضية، مما جعل المختصين والعلماء في هذا المجال يجتهدون في إيجاد الأساليب النفسية الملائمة للحصول على أعلى النتائج والمحافظة عليها، ويعد تركيز الانتباه وتحويله من العوامل النفسية المهمة التي تساعد بصورة مباشرة في تطوير المهارات والأداء النفسي للألعاب الرياضية عامة، إذ يمكن عن طريق التمرينات النفسية المساهمة في رفع قدرة اللاعبين.

وتعتمد الألعاب الرياضية على المهارات الحركية المغلقة والمفتوحة كقاعدة عامة للتقدم، إذ إنها تجعل المعلمين يقضون وقتاً طويلاً في التدريب على أداء هذه المهارات وتعليمها للاعبين، وينتج عن ذلك ساعات طويلة وعنيفة من التدريب البدني، والتي يمكن استثمارها والتقليل من كميتها من خلال استخدام أساليب تقوم على التصور العقلي الذي يخفف من العبء الملقى على اللاعب عن طريق تبادل العمل بين الجانبيْن البدني والعقلي من خلال تصوُّر وتجسيد الأداء عن طريق مراجعة المهارة عقلياً، والتخلص من الأخطاء بتصور الأسلوب الصحيح للأداء الفني، ومقارنة الاستجابة بالأداء الأمثل، وتصحيح الاستجابات الخاطئة في الوقت المناسب الذي يمليه زمن المنافسة.

ويمثل التدريب العقلي عاملاً مهماً إعداد اللاعب للوصول إلى المنافسات، إذ إنه يتضمن تصور اللاعب للحركة التي سيقوم بها، وتدريبه على الاسترخاء والتخيل والانتباه، بالإضافة إلى معالجة مختلف أنواع الضغوط البدنية والعقلية والانفعالية التي يواجهها اللاعب.

وتأتي هذه الدراسة للتعرف على أثر برنامج مقترح للتدريب العقلي في زيادة تركيز الانتباه وتحويله لدى معلمي التربية الرياضية في محافظة إربد في الأردن.

مشكلة الدراسة

إن عملية التدريب العقلي تُعتبر من العوامل المسهّلة لعملية التدريب البدني والمهاري والحركي، والتي تساهم في تنوع استعمال مختلف الأساليب، كما أن تركيز وتحويل الانتباه يُعد من العمليات العقلية المهمة في الأنشطة الرياضية.

ومن خلال خبرة الباحثَين في هذا المجال، لاحظا قلة وجود برامج مدرسية نفسية- عقلية يتم الاعتماد عليها في تدريب لاعبي الرياضات المختلفة، مما أدى إلى تذبذب أدائهم الرياضي، وبالأخص في مجال تركيز وتحويل الانتباه، الأمر الذي يساهم في انخفاض التوافق الخاص للمهارات وعدم الوصول إلى المستوى المطلوب بسبب قلة الاهتمام بالعمليات العقلية.

ومن هنا جاءت مشكلة هذه الدراسة التي تمحورت حول الارتقاء بالعملية التدريبية العقلية، وذلك من خلال تمرينات عقلية ومهارية أعدّها الباحثان خصيصاً لتنمية تركيز الانتباه وتحويله لدى معلمي التربية الرياضية في محافظة إربد في الأردن.

أهمية الدراسة

يرتبط اختلاف وتذبذب مستوى أداء اللاعبين بالعامل النفسي الذي له دورٌ مهم على تغيرات الأداء، ومن هنا تأتي أهمية هذه الدراسة، من خلال الاهتمام بالعامل النفسي لدى اللاعب، والذي يساعد على زيادة الانجاز والدافعية، والقدرة على حل المشكلات والتكيف الاجتماعي، وخفض التوتر والتحكم فى الانفعالات، وزيادة الثقة بالنفس، الأمر الذي يستدعي العمل على تطوير برامج للتدريب العقلي لتحسين المهارات الحركية للاعبين في ظل عدم كثرتها وعدم حداثتها وعدم مواكبتها للتطورات العلمية –على حد علم الباحثَين-، وهذا ما يعطي أهمية أخرى لهذه الدراسة، حيث قام الباحثان بإعداد وتطبيق برنامج عقلي ومهاري لمعلمي التربية الرياضية في محافظة إربد في الأردن.

أهداف الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على تأثير برنامج تدريبي مقترح للتدريب العقلي مصاحباً للتمرينات المهارية في تنمية تركيز وتحويل الانتباه لدى معلمي التربية الرياضية في محافظة إربد في الأردن.

فرضيتا الدراسة

لقد قامت هذه الدراسة على فرضتين أساسيتين، هما كما يأتي:

- هناك دلالة إحصائية معنوية في تأثير البرنامج التدريبي المقترح للتدريب العقلي المصاحب للتمرينات المهارية في تنمية تركيز الانتباه لدى معلمي التربية الرياضية في محافظة إربد.
- هناك دلالة إحصائية معنوية في تأثير البرنامج التدريبي المقترح للتدريب العقلي المصاحب للتمرينات المهارية في تنمية تحويل الانتباه لدى معلمي التربية الرياضية في محافظة إربد.

حدود الدراسة

- **الحدود المكانية:** قاعة نادي اللياقة البدنية آرك جيم (Ark Gym) الواقعة في محافظة إربد/ الأردن، والتي تم فيها تطبيق البرنامج التدريبي على معلمي التربية الرياضية في محافظة إربد.
- **الحدود الزمانية:** اقتصرت الحدود الزمانية لهذه الدراسة على الفترة الواقعة بين ٢٩/كانون ثان/٢٠١٩ ولغاية ٦/آب/٢٠١٩.
- **الحدود البشرية:** عينة قصدية من معلمي التربية الرياضية في محافظة إربد، قوامها (١٠٠) معلماً.

مفاهيم ومصطلحات الدراسة

- **التدريب العقلي:** هو «تكرار المهارة المتضمنة للمحتوى الخاص لتعليمها دون رؤيتها حركياً»، وهو «أخذ الطرق الرئيسية للحصول على التحكم وتركيز الانتباه» (شمعون، ٢٠٠١).

- **الانتباه:** هو «توجيه الشعور وتركيزه في شيء معين استعداداً لملاحظته أو أدائه أو التفكير فيه» (عريبي، ٢٠٠٧)، ويعرّف الانتباه أيضاً بأنه: «تكيُّف حركي وعقلي لنشاط حركي معين تصاحبه ردود أفعال تقوم بإبعاد جميع المهارات التي تتناسب مع موقف اللاعب، إذ أنّ التكيف هو قدرة اللاعب على أداء النشاط الحركي، ومعرفة ما يحدث له في المنافسة» (Finly & Pellinger, 2003)، وأكّد (فاروق ورزق، ٢٠١٢) بأنّ «الفرد يقوم بالتعرف على المثيرات الداخلية والخارجية من خلال عملية الإدراك عن طريق الحواس المختلفة».

- **تركيز الانتباه:** هو «تضييق الانتباه أو تثبيته نحو مثيرٍ معينٍ وتركيز الانتباه على هذا المثير المختار لمدة معينة من الزمن» (الضمد، ٢٠٠٠).

- **تحويل الانتباه:** هو «قدرة اللاعب على سرعة توجيه انتباهه من مثيرٍ معينٍ إلى مثيرٍ آخر» (الضمد، ٢٠٠٠).

- **التربية الرياضية:** هي أحد فروع التربية الأساسية التي تهدف إلى إكساب الفرد القيم والاتجاهات والمعرفة، وتدريبه على القيام بالتمارين الرياضية التي تسهم في تكوين شخصيته بشكل متكامل، وهي فنّ من فنون التربية العامّة الهادفة إلى تنمية الفرد من الناحية العقليّة والبدنيّة والنفسيّة، بناءً على أهداف تربويّة مرتبطة ارتباطاً وثيقاً بحياة الفرد الاجتماعيّة وحاجاته الضروريّة (جلال، ٢٠٠٨).

الإطار النظري والدراسات السابقة

أولاً- الإطار النظري

يُعد التدريب العقلي من الأساليب النفسية الهادفة إلى التحكم في سلوك الفرد العقلي والبدني، والاهتمام بالخبرات السابقة والتدريب المنتظم للمهارات العقلية، واعتماد الاستراتيجيات المرتكزة إلى أن الحالة العقلية يمكن التحكم بها بنفس الطريقة التي تُعتمد في الحالة البدنية.

يسهم التدريب العقلي في تعلم المهارات الحركية (شمعون، ٢٠٠١)، ويمثل الجزء الأساس في إعداد اللاعب للوصول إلى المنافسات، فهو يتضمن: تصور الحركة، وتسلسل المهارة، والمواقف، والأهداف في جميع أبعاد المنافسة، ويتضمن تعليم وتدريب المهارات النفسية، والعقلية والمعرفية، مثل التدريب على الاسترخاء والتصور العقلي، والانتباه، والتخيل، وإطلاق العنان دون وجود مرجع لهذه الصور في العقل.

١. أهداف التدريب العقلي

بيّن (سليمان، ٢٠١٢) أن أهداف التدريب العقلي تكمن في الآتي:

١. زيادة القدرة على اتّساق وثبات الأداء إلى الحد الأقصى الذي تسمح به قدرات ومواهب اللاعب للوصول إلى حالة الأداء المثالية بواسطة تطوير المهارات العقلية بصرف النظر عن أحوال المنافسة.

٢. المساهمة في زيادة قدرة اللاعب على معالجة كافة أنواع الضغوط البدنية والعقلية والانفعالية في المنافسات عن طريق زيادة القدرة على إعادة التكرار والتثبيت والتحكم في الأداء المثالي.

٣. التقليل من الإصابات البدنية والانفعالات السلبية التي تصاحب الحمل الزائد من التدريب.

٢. شروط التدريب العقلي

ذكر (الحوري، ٢٠٠٨) بأن شروط التدريب العقلي تكمن في النقاط الآتية:

(الاتجاه الإيجابي، الخبرة السابقة، الأداء الصحيح، الإيقاع الحركي، الانتظام في التدريب، اللياقة البدنية والذكاء).

٣. مراحل التدريب العقلي

إن أول مرحلة من مراحل التدريب العقلي تتمثل بتعلم الاسترخاء، وهو انسحاب مؤقت ومتعمد من النشاط الرياضي بهدف إعادة شحن الطاقة البدنية والذهنية والانفعالية للاعب، وهذا يساهم في تخفيف التوتر العصبي والقلق المصاحب المنافسات والذي يؤدي إلى تقلص كافة عضلات الجسم. (Goleman, 1995)

وتتمثل ثاني مراحل التدريب العقلي بالتدريب على التصور الذهني الذي يمنح الفرد فرصة للتعامل مع المشكلة قبل مواجهتها فعلياً، مما يجعل اللاعب مستعداً لمواجهة المشكلة عند ظهورها، وقادراً على التعامل معها بشكل أفضل. (إبراهيم،١٩٩٥)

٤. تركيز الانتباه في المجال الرياضي

إن تركيز الانتباه هو الخطوة التالية للانتباه والتي لا تنفصل عنه، إذ أن الانتباه يعني: «اختيار الفرد لمثيرٍ واحد، وعزل المثيرات الأخرى التي يتعرض لها، وقد بيّن (تامر،٢٠١٧) أنّ هناك عدة أنواع لتركيز الانتباه يمكن تصنيفها إلى ما يأتي:

١. تركيز الانتباه الضيق A narrow Focus Attention

وهو أن يكون الرياضي يقظاً أو واعياً بشيء واحد أو منطقة صغيرة نسبياً، ويتضح ذلك في رياضة الرماية أو تصويب لاعب كرة السلة أو القدم على المرمى.

٢. تركيز الانتباه الواسع A broad Focus Attention

إن تركيز الانتباه الواسع هو تجميع الأفكار وتثبيت الانتباه لتحقيق الهدف.

٥. تحويل الانتباه في المجال الرياضي

إن تحويل الانتباه هو: «سرعة توجيه قدرة اللاعب وانتباهه من مثيرٍ إلى آخر، ومن هنا جاء الاهتمام بالعلاقة بين التركيز والانتباه على أداء التمرينات من انتباه المدرب لمراحل التحويل، وللانتباه أهمية في تطوير وتحسين دقة الأداء في المهارات الرياضية، مما يساهم في تنظيم التسلسل الحركي والعقلي.

٦. نظريات الانتباه

هناك عدة نظريات تناولت الانتباه، وهي كما يأتي (Schmidt & Weisberg, 2014):

نظرية قناة الواحدة (نظرية الترشيح)، والتي وضعها (Broadbent, 1958)، وفحواها أن الفرد يستطيع (الانتباه) إلى مثير واحد ولا يتمكن من معالجة مثيرين في وقت واحد، إذ إنه يعزل كافة المثيرات ويختار مثيراً واحداً فقط لغرض المعالجة.

نظرية مرونة تخصيص أو توزيع المثيرات في سعة الانتباه، والتي وضعها (Kahneman, 1973)، وبرهن فيها أن سعة الانتباه تتغير طبقاً لمتطلبات المثير أو الواجب المتغير، فعند ظهور مثيرٍ من متداخلين في وقت واحد يتطلب ذلك قابلية لتوزيع المثيرين بشكل متعاقب.

البرامج العقلية تهدف إلى رفع الانتباه وتحويله لدى المعلمين ولاحقاً لدى اللاعبين، حيث أن الهدف الأساس من الرياضة هو السيطرة على النفس، والوصول إلى إيقاع متلائم ينمي التوافق العضلي والعصبي لدى اللاعب، ويرفع من مستوى لياقته البدنية وقوة تحمل جسمه (تامر، ٢٠١٧)، وعلى ذلك، فإنه لا بد من إدخال التدريبات العقلية في التدريب على الأنشطة الرياضية إلى جانب التدريب البدني.

ثانياً- الدراسات السابقة

اطّلع الباحثان على مجموعة من الدراسات السابقة باللغتين العربية والأجنبية والتي تناولت موضوع هذه الدراسة أو مجالات قريبة من مجالها، وهذه الدراسات مرتبة من الأقدم إلى الأحدث، وذلك على النحو الآتي:

- دراسة **(Cox, 1996)**

Effect of a psychological skills training program on competition anxiety youth sports program campers

هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر تدريب المهارات النفسية (الاسترخاء، والتصور، وتركيز الانتباه) على قلق المنافسة ومستوى الأداء لدى اللاعبين الشباب المشاركين في برامج الرياضة الوطنية، وقد تم استخدام المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من ٥٠ لاعباً من فئة (١٣-١٥) سنة تم تقسيمهم إلى مجموعتين متكافئتين ضابطة وتجريبية، وقد توصلت الدراسة إلى أن برنامج تدريب المهارات النفسية المقترح قد ساهم في انخفاض مستوى القلق لدى لاعبين المجموعة التجريبية، وأدّى إلى ارتفاع مستوى أدائهم.

- دراسة **(Boris & Michael, 2003)**

The effect of mental training with biofeedback on the performance of young Athlets

هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر برنامج للتدريب العقلي على أداء السباحين الناشئين، وتم استخدام المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (٧٨) سباحاً ناشئاً تم تقسيمهم إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية، وتوصلت الدراسة إلى أن برنامج التدريب العقلي قد ساهم في تقليل زمن سباحة مسافة ٥٠ متراً لدى سباحي المجموعة التجريبية مقارنةً بالوقت الذي يستغرقه سباحو المجموعة الضابطة لذات المسافة.

- **دراسة الداغستاني (٢٠٠٤)**: تأثير تمرينات تركيز وتحويل الانتباه لتطوير أداء بعض المهارات الأساسية للاعبي سلاح الشيش

هدفت الدراسة إلى التعرف على تأثير تمرينات تركيز وتحويل الانتباه على تطوير أداء بعض المهارات الأساسية للاعبي المنتخب الوطني العراقي للمبارزة بسلاح الشيش، وشملت العينة (١٢) لاعباً يمثلون لاعبي المنتخب الوطني العراقي للمبارزة، وقد تم تقسيمهم عشوائياً إلى مجموعتين مجموعة ضابطة ومجموعة تجريبية، وقد تكونت كل مجموعة من (٦) لاعبين، وتوصلت الدراسة إلى أن التمرينات التي تم تطبيقها على المجموعة التجريبية والمتضمنة اختبارات تركيز وتحويل الانتباه كانت ذات تأثيرات إيجابية وفعالة، وقد انعكست على فعالية أداء العينة في المجموعة التجريبية مقارنةً بأداء العينة في المجموعة الضابطة.

- **دراسة سعيد (٢٠١٠):** فاعلية برنامج تدريبي نفسي لتنمية بعض المهارات النفسية لدي لاعبي الكاراتيه بدلالة بعض المؤشرات الفسيولوجية.

هدفت الدراسة إلى التعرف على تأثير التدريب العقلي على تحسن مستوى أداء الكاتا بدلالة بعض المتغيرات الفسيولوجية، وشملت عينة الدراسة (٢٥) لاعب كاراتيه، وكانت أهم النتائج أن التدريب العقلي كان له دور فاعل في تحسن مستوى أداء الكاتا وتحسن بعض المتغيرات الفسيولوجية.

- **دراسة عرب وصبري (٢٠١١): تأثير برنامج للتدريب العقلي على مستوى أداء الملاكمين الناشئين في رياضة الملاكمة**

هدفت الدراسة إلى التعرف على تأثير برنامج للتدريب العقلي في القدرة على الاسترخاء وأداء بعض المهارات الهجومية والدفاعية لدى الملاكمين الناشئين، وشملت (١٦) ملاكماً تم تقسيمهم إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية، وأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق إحصائية ذات دلالة في قياس الإعداد المهاري والخططي للملاكمين الناشئين، في الجولات الثلاثية قبل وبعد التجربة للمجموعة الضابطة، وذلك لتصور عملية التدريب على تلك التمرينات الدفاعية. وان البرنامج التدريبي المستخدم قد ساعد في تطوير المهارات العقلية للملاكمين الناشئين، كما توصلت الدراسة إلى وجود فروق إيجابية في تطوير مستوى الأداء الفني والخططي، وزيادة القدرة على الاسترخاء لصالح المجموعة التجريبية.

ما يميز هذه الدراسة عن الدراسات السابقة؟

استفاد الباحثان من الدراسات السابقة في التعرف على الدور المهم الذي تؤديه تمرينات تركيز وتحويل الانتباه في تطوير بعض المهارات الأساسية للاعبين، وتتميز هذه الدراسة عن الدراسات السابقة بالنقاط الآتية:

١. حدود الدراسة المكانية، تم تطبيق البرنامج الذي أعدّه الباحثان خصيصاً لهذه الدراسة في محافظة إربد في الأردن.
٢. حداثة الدراسة مقارنةً بالدراسات الأخرى، حيث تم إجراء هذه الدراسة خلال العام (٢٠١٩).
٣. الاختبارات المستخدمة في الدراسة، وهي: برنامج معد خصيصاً قائم على التدريب العقلي، ويهدف إلى تنمية الانتباه وتحويله، إلى جانب اختبار قبلي، واختبار بعدي.
٤. عينة الدراسة، حيث سيتم تطبيق البرنامج المقترح على معلمي التربية الرياضية، وليس على اللاعبين كما جاء في الدراسات السابقة.

الطريقة والإجراءات

١. **منهج الدراسة:** استخدم الباحثان المنهج التجريبي، وقام بتقسيم عينة الدراسة إلى مجموعتين متكافئتين: تجريبية وضابطة، كما تم اعتماد اختبارين قبلي وبعدي.

٢. **مجتمع الدراسة وعينتها:** تكوّن مجتمع الدراسة من معلمي التربية الرياضية في محافظة إربد، بينما تكونت عينة الدراسة من (١٠٠) معلماً للتربية الرياضية من ذات المحافظة، تم اختيارهم بالطريقة القصدية،

وقام الباحثان بإيجاد التجانس للعينة في (تركيز الانتباه وتركيز الانتباه مع التشتت وتحويل الانتباه) من خلال استخدام اختبار برودون، معامل الالتواء، إذ كانت القيم محصورة بين (-٣)، مما يدل على تجانس العينة كما موضح في جدول رقم (١).

الجدول (١)

الوسط الحسابي والانحراف المعياري ومعامل الالتواء

الاختبار	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الالتواء
تركيز الانتباه	٥,٨	٢,٤٤	٠,٥٨
تركيز الانتباه مع التشتت	٥,٧	٢,٦٥٧	-٠,٢٢
تحويل الانتباه	٦,٠٥	٣,٢٠٣	٠,٠٤

وقد قُسمت عينة الدراسة عشوائياً إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية، وعن طريق القرعة ولكل وزن، وبذلك أصبح في كل مجموعة عشرة أوزان بالتسلسل ابتداء من وزن (٤٩ وحتى +٩١)، وهذا التوزيع جعل المجموعتين متكافئتين من حيث المبدأ، لأنهما جاءتا من مجموعة واحدة متجانسة.

٣. إجراءات الدراسة

- اختيار واسطة لوضع النقاط المستهدفة في الاختبار: بعد أن قام الباحثان باقتراح مجموعة من الوسائط التي توضع عليها النقاط المستهدفة، تم مبدئياً اختيار كيس اللكم ليكون هدفاً، ولكن توفر الدمى الجلاتينية في قاعة ارك جيم (Ark Gym) جعلت الباحثَيْن يختاراها لتكون أفضل واسطة لوضع النقاط المستهدفة أثناء أداء الاختبار، وهنا قام الباحثان بوضع علامات رقمية من (١-٤) على جسم الدمية الجلاتينية.
- اختيار المثير: لكي يكون المثير متساوياً لجميع المختبرين، كان لابد للباحثَيْن من التفكير بوسيلة الكترونية لإصدار المثير بطريقة يفهمها اللاعب المختبر، لذلك قام بالاتصال بأحد مهندسي الإلكترونيك لتصنيع جهاز إصدار مثير معين يصل إلى المختبر ليُحدد فيه النقطة المستهدفة (لتركيز انتباهه عليها)، وهنا تم تصنيع جهاز ناطق ويصدر صوتاً مسجلاً (أرقام) بتوقيت زمني معين (وتم وضع إيقاع مبدئي بين رقم وآخر بفترة زمنية مقدارها ٠,٥٠ ثانية).
- لغرض إِضفاء طابع الواقعية على الاختبار، قرر الباحثان أن يرتدي المبحوثون تجهيزات اللعب بأكملها.
- استخدم الباحثان برنامج الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) للحصول على نتائج الدراسة، ومن الأساليب الإحصائية التي استخدماها: حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، واختبار T-test، وحساب قيمة (ف) للعينات المستقلة.

٤. أداة الدراسة

بعد اطلاع الباحثَيْن على ما توفر من مصادر علمية ومنشورة لعدد من الخبراء والمختصين في مجال علم النفس الرياضي، قام بإعداد برنامج للتدريب العقلي، وتكوّن التطبيق العملي من (٨) أسابيع، وبواقع (٢٤) وحدة تدريبية، بمعدل (٣) وحدات أسبوعيا هي (السبت-الاثنين-الأربعاء)، وبلغ زمن الوحدة التدريبية (٨٠) دقيقة منها (٣٠) دقيقة للتدريبات العقلية، و(٥٠) دقيقة للتمرينات المهارية (٥٠)، وكانت تفاصيل الوحدة التدريبية كالآتي:

يستلقي المعلمون على الظهر وتكون راحة اليد مفتوحة وتكون العينان مغلقتَيْن، مع مراعاة المسافة بين معلم وآخر وبعدها يتم شرح ماهية التدريب العقلي والغرض منه، ثم يتم البدء بإعطاء تمرينات الشهيق والزفير لوصول المعلم إلى الاسترخاء التام وبعدها تبدأ تمرينات تركيز وتحويل الانتباه كتحريك أصابع اليد اليسرى مع القدم اليمنى وتحريك أصابع اليدين اليمنى واليسرى، والغرض من هذا التمرين هو معرفة مدى تركيز الانتباه وتحويل الانتباه للمعلم، وعند الانتهاء من الشرح تتم إعادة التمرين العقلي نفسه على شكل تطبيق عملي وفي الوحدة التدريبية التالية يتم استرجاع التمرين لمدة دقيقتين.

وبعدها يتم تطبيق مفردات التدريب العقلي عملياً، والجدول الآتي يبين الهيكل العام للبرنامج العقلي المصاحب للتمرينات المهارية.

جدول (٢)

يبين عدد الوحدات والوقت المستغرق وعدد التمرينات المستخدمة

الأسبوع	عدد الوحدات في الأسبوع	زمن الوحدة التدريبية	زمن التدريب العقلي في الوحدة	زمن التطبيق العملي في الوحدة	مجموع التدريب العقلي في الأسبوع	مجموع التطبيق العملي في الأسبوع
الأول	٣	الأولى تعريفية ٣٠ د	٣٠ د	٥٠ د	٧٥ د	١٠٥ د
الثاني	٣	٨٠ د	٣٠ د	٥٠ د	٩٠ د	١٥٠ د
الثالث	٣	٨٠ د	٣٠ د	٥٠ د	٩٠ د	١٥٠ د
الرابع	٣	٨٠ د	٣٠ د	٥٠ د	٩٠ د	١٥٠ د
الخامس	٣	٨٠ د	٣٠ د	٥٠ د	٩٠ د	١٥٠ د
السادس	٣	٨٠ د	٣٠ د	٥٠ د	٩٠ د	١٥٠ د
السابع	٣	٨٠ د	٣٠ د	٥٠ د	٩٠ د	١٥٠ د
الثامن	٣	٨٠ د	٣٠ د	٥٠ د	٩٠ د	١٥٠ د

الاختبارات البعدية

بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج، قام الباحثان بإجراء الاختبارات البعدية لعينة الدراسة، وللمجموعتين الضابطة والتجريبية في يوم الجمعة المصادف ٦/٤/ ٢٠١٩، في تمام الساعة الحادية عشرة صباحاً، وهنا التزم الباحثان بالأسلوب نفسه الذي تم فيه إجراء الاختبارات القبلية من حيث الزمن والظروف والإجراءات وبنفس فريق العمل المساعد ونفس الحكام، وتم تفريغ البيانات في استمارة التفريغ.

وصف النسخة النهائية لجهاز قياس تركيز الانتباه

بعد قيام الباحثَيْن بإجراء التعديلات اللازمة، أصبح الجهاز جاهزاً للاستخدام، إذ تكوّن الجهاز المصمم من: دمية جلاتينية توضع عليها أرقام من (١-٤)، حيث يوضع الرقم (١) على الجزء العلوي الأيمن، والرقم (٢) على الجزء العلوي الأيسر، والرقم (٣) على الجزء السفلي الأيمن، والرقم (٤) على الجزء السفلي الأيسر، كما يتكون من جهاز نطق الأرقام مع مكبر صوت؛ إذ يقوم هذا الجهاز بنطق الأرقام بصورة عشوائية من (١-٤) بإيقاع زمني بين رقم وآخر يبلغ ثانية واحدة.

التجربة الاستطلاعية لجهاز قياس تحويل الانتباه (الوسادة الضوئية)

في تمام الساعة الواحدة من بعد ظهر يوم الخميس الموافق ٢٠١٩/١/١٩، قام الباحثان بإجراء التجربة الاستطلاعية الخاصة بجهاز قياس تحويل الانتباه، والمُصمم من قبل الباحثَيْن على عينة التجربة الاستطلاعية الأولى نفسها، وفي نفس مكان إجراء التجربة الاستطلاعية الأولى قاعة ارك جيم (Ark Gym)، وكان الغرض من هذه التجربة بيان صلاحية جهاز قياس تحويل الانتباه (الوسادة الضوئية).

٥. صدق المحتوى

تم عرض الاختبارات على مجموعة من الخبراء في الأجهزة الإلكترونية، وعلم النفس، والتعلم الحركي، وقد أكّد هؤلاء الخبراء على أن الأجهزة المصنعة من قبل الباحثَيْن تقيس الغرض الذي وضعت من أجله.

٦. صدق المحك (الصدق التلازمي)

بغرض تحقيق هذا النوع من الصدق على أجهزة قياس الانتباه (تركيز الانتباه وتحويل الانتباه) قام الباحثان باختيار مقياس عالمي معروف ومقنن، وهو: مقياس (بردون-انفيموف) المُعدل من قِبَل (عبد الجواد طه) عام ١٩٧١ (خاطر والبيك، ١٩٨٧)، ويُعّد هذا الاختبار أحد الاختبارات الخاصة بالرياضيين، والمستخدم لقياس خمسة من مظاهر الانتباه، وهي: (الحدة، التركيز، الثبات التوزيع، التحويل).

عرض ومناقشة نتائج الدراسة

أولاً: عرض نتائج اختبار تركيز الانتباه وتحويل الانتباه للمجموعتين الضابطة والتجريبية

يبين الجدول رقم (٣) قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لنتائج اختبار تركيز الانتباه للمجموعتين الضابطة والتجريبية:

جدول (٣)

نتائج الوسط الحسابي والانحراف المعياري للمجموعتين الضابطة والتجريبية لاختبار تركيز الانتباه

المجموعة الضابطة				المجموعة التجريبية			
القبلي		البعدي		القبلي		البعدي	
الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١٠,٢٣١	٣,٠٦٦	١٢,٥٣١	٣,٩٩٤	٩,٥٦٣	٢,٤٠٨	٢٠,٦٩٦	٣,٩٦٧

يبين الجدول (٣) نتائج قيم الوسط الحسابي والانحراف المعياري لنتائج الاختبارات، القبلية والبعدية لاختبار تركيز الانتباه للمجموعتين، الضابطة والتجريبية، إذ بلغ الوسط الحسابي (١٠,٢٣١) والانحراف المعياري (٣,٠٦٦) في الاختبار القبلي، أما في الاختبار البعدي، فقد بلغ الوسط الحسابي (١٢,٥٣١) والانحراف المعياري، (٣,٩٩٤) للمجموعة الضابطة، أما المجموعة التجريبية، فقد بلغ الوسط الحسابي في الاختبار القبلي (٩,٥٦٣) والانحراف المعياري (٢,٤٠٨) أما في الاختبار البعدي فقد بلغ الوسط الحسابي (٢٠,٦٩٦) أما الانحراف المعياري (٣,٩٦٧).

ثانياً: عرض نتائج اختبار T-Test بين الاختبارات القبلية والبعدية في اختبار تركيز الانتباه للمجموعتين الضابطة والتجريبية

يبين الجدول رقم (٤) نتائج اختبار T-test للاختبارات القبلية والبعدية في اختبار تركيز الانتباه للمجموعتين الضابطة والتجريبية

جدول (٤)

نتائج T-Test بين الاختبارات القبلية والبعدية للمجموعتين الضابطة والتجريبية في اختبار تركيز الانتباه

المجموعة	ف	ف هـ	قيمة ت المحسوبة	المعنوي الحقيقية	الدلالة
الضابطة	٢,٣٠٠-	١,٠٤١	٢,٢٠٨-	٠,٠٥٥	عشوائي
التجريبية	١١,١٣٣-	١,٥٨٦	٧,٠١٨-	٠,٠٠	معنوي

* تحت مستوى دلالة ٠,٠٥ ودرجة حرية ٩

يبين الجدول (٤) نتائج الفروق لاختبار (ت) للعينات المترابطة بين الاختبارات القبلية والبعدية للمجموعتين الضابطة والتجريبية في اختبار تركيز الانتباه إذ يُلاحظ من الجدول أن قيمة (ت) المحسوبة للمجموعة الضابطة بلغت (٢,٣٠٠-)، بينما بلغت المعنوية (٠,٠٥٥)، وهي أكبر من مستوى الدلالة (٠,٠٥) وتحت درجة حرية (٩)، وهو ما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الاختبارات القبلية والبعدية لهذه المجموعة.

أما بالنسبة للمجموعة التجريبية فقد بلغت قيمة (ت) بين الاختبارات القبلية والبعدية (٧,٠١٨-) بينما بلغت القيمة المعنوية الحقيقية (٠,٠٠)، وهي أصغر من مستوى الدلالة (٠,٠٥)، وتحت درجة حرية (٩)، وهو ما يشير إلى وجود فروق بين الاختبارات القبلية والبعدية لهذه المجموعة.

وتبين هذه النتائج أفضلية الاختبار البعدي للمجموعة التجريبية في اختبار تركيز الانتباه، ويعزو الباحثان سبب ذلك إلى تأثير البرنامج الذي أعدّه والذي احتوى على مجموعة تمارين عقلية ومهارية تم فيها الأخذ بعين الاعتبار أداء تمرينات عقلية تخدم هذا الجانب، إذ يرى (Goleman, 1995) أن «المتعلم ينظم في ذهنه تسلسل الحركات التي سيقوم بأدائها قبل أن يقوم بها مباشرة ثم يقوم بها وهو يعرف طريق ذلك بكل ما يتوجب عليه من متطلبات البذل البدني والفني للأداء».

اعتمد الباحثان أثناء التدريب العقلي أسلوباً شمل مهارات حركية متنوعة بدءاً من الحركات البسيطة وانتهاءً بالبرامج الحركية المعقدة، وقد جعل هذا الأسلوب أفراد المجموعة التجريبية يحتفظون بمخزون جيد من المعلومات حول المهارة، «إذ إن الرياضي يتخذ القرار المناسب للغرض المطلوب على أساس المعلومات المخزنة في الذاكرة والذي يفرض وجود معلومات مخزنة في الذاكرة وتكون جاهزة لمتطلبات الوضعيات المختلفة في التدريب والمنافسة» (سليمان، ٢٠١٢)، وهذه المعلومات أصبحت قواعد لتوجيه السلوك، حيث أنه ومن خلال «المعلومات المخزنة في الذاكرة يسعى العقل إلى استخلاص متطلبات الحركة التي تؤدي مثل السرعة والاتجاه

والقوة» (الحوري، ٢٠٠٨)، وكل ذلك ساعد المجموعة التجريبية بصورة كبيرة في أن تحصل على فروق ذوات دلالة إحصائية بين الاختبارين القبلي والبعدي ولصالح الاختبار البعدي، ويبدو ذلك واضحاً من ملاحظة التطور في الأوساط الحسابية الموضحة في الجدول رقم جدول (٣)، وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة (فاروق ورزق،٢٠١٢)، والتي توصلت إلى إمكانية استخدام التدريب العقلي بطرق متنوعة لتحسين كافة المهارات البدنية والنفسية كالتحكم في الاستجابات الانفعالية وتحسين التركيز.

ثالثاً: عرض قيم الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لنتائج اختبار تحويل الانتباه للمجموعتين الضابطة والتجريبية

يبين الجدول رقم (٥) نتائج الوسط الحسابي والانحراف المعياري لنتائج اختبار تحويل الانتباه للمجموعتين الضابطة والتجريبية

جدول (٥)

نتائج الوسط الحسابي والانحراف المعياري للمجموعتين الضابطة والتجريبية لاختبار تحويل الانتباه

المجموعة الضابطة				المجموعة التجريبية			
القبلي		البعدي		القبلي		البعدي	
الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
٦,٥٢٩	١,٨٥٣	٧,٨٣١	٢,٢٤٠	٥,٤٦٢	١,٧٢٢	١٣,٥٦٤	٤,٢٧٠

يبين الجدول (٥) قيم الوسط الحسابي والانحراف المعياري لنتائج الاختبارات القبلية والبعدية لاختبار تحويل الانتباه للمجموعتين الضابطة والتجريبية. إذ يبين الجدول نتائج المجموعة الضابطة في الاختبار القبلي كالآتي: بلغ الوسط الحسابي (٦,٥٢٩) والانحراف المعياري (١,٨٥٣) في الاختبار القبلي، أما في الاختبار البعدي فقد بلغ الوسط الحسابي (٧,٨٣١) والانحراف المعياري (٢,٢٤٠). وبالنسبة للمجموعة التجريبية فقد بلغ الوسط الحسابي (٥,٤٦٢) والانحراف المعياري (١,٧٢٢) في الاختبار القبلي أما في الاختبار البعدي فقد بلغ الوسط الحسابي (١٣,٥٦٤) إما الانحراف المعياري (٤,٢٧٠).

رابعاً: عرض نتائج T-Test بين الاختبارات القبلية والبعدية في اختبار تحويل الانتباه للمجموعتين الضابطة والتجريبية

يبيّن الجدول رقم (٦) نتائج اختبار T-Test بين الاختبارات القبلية والبعدية في اختبار تحويل الانتباه للمجموعتين الضابطة والتجريبية

جدول رقم (٦)

نتائج اختبار T-Test بين الاختبارات القبلية والبعدية للمجموعتين الضابطة والتجريبية في اختبار تحويل الانتباه

المجموعة	ف	ف هـ	قيمة ت المحسوبة	المعنوي الحقيقة	الدلالة
الضابطة	١,٣٠٢-	٠,٣٦٢	٣,٥٩٢-	٠,٠٦	عشوائي
التجريبية	٨,١٠٢-	١,٤٤٠	٥,٦٢٦-	٠,٠٠	معنوي

* تحت مستوى دلالة ٠,٠٥ ودرجة حرية ٩

يبين الجدول (٦) نتائج الفروق بين الاختبارات القبلية والبعدية للمجموعتين الضابطة والتجريبية في اختبار تحويل الانتباه إذ يبين الجدول إن قيمة (ت) المحسوبة للمجموعة الضابطة بلغت (-٣,٥٩٢) بينما بلغت المعنوية (٠,٠٦) وهي أكبر من مستوى الدلالة (٠,٠٥) وتحت درجة حرية (٩) وهو ما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الاختبارات القبلية والبعدية لهذه المجموعة.

أما بالنسبة للمجموعة التجريبية فقد بلغت قيمة (ت) بين الاختبارات القبلية والبعدية (-٥,٦٢٦) بينما بلغت القيمة المعنوية الحقيقية (٠,٠٠) وهي أصغر من مستوى الدلالة (٠,٠٥) وتحت درجة حرية (٩)، وهو ما يشير إلى وجود فروق بين الاختبارات القبلية والبعدية لهذه المجموعة، ويعزو الباحثان سبب ذلك إلى أن البرنامج المعد من قبله والذي تم تطبيقه على المجموعة التجريبية قد احتوى مجموعة منتقاة من التمرينات التي تعمل على تطوير تحويل الانتباه وصممت بطريقة مشابهة لحالات المنافسة الحقيقية في الهجوم والدفاع، والهجوم المضاد، والمضادات اللكمية فضلا عن التنوع في هذه التمرينات. ومن جهة أخرى فإن طبيعة التمرينات التي احتواها برنامج التدريب العقلي تعطي تصوراً لأفراد العينة بأن هناك منافساً يؤدي مجموعة من اللكمات والخداع، وبمختلف الاتجاهات، وهذا ما ساعد بشكل كبير أفراد هذه المجموعة في تطور تحويل الانتباه لديهم. هذا من جهة، ومن جهة أخرى فإن التمرينات المهارية التطبيقية التي تلت التمرين العقلي، عززت وبصورة كبيرة تطوير تحويل الانتباه؛ إذ إن التدريب العقلي هو نشاط عقلي أو ذهني يقترن بنشاط حركي فالمتعلم ينظم الحركات فكرياً في عقله قبل القيام بها.

إن تكرار الأداء للمهارات في التدريب العقلي ومن ثم أداء نفس المهارات عمليا كان له الأثر البالغ في تطوير تحويل الانتباه ذلك: إن الممرات العصبية أصبحت جاهزة وأصبح الدماغ ذا مرونة عالية في التعامل مع المثيرات، ويتفق ذلك مع ما ذهب إليه (تامر،٢٠١٧) على أن أهمية التدريب العقلي تكمن في تصور الحركة واسترجاعها عقلياً، الأمر الذي يسهم في الارتقاء بالمستوى المهاري.

خامساً: عرض نتائج الفرق بين الاختبارات البعدية لاختباري تركيز الانتباه وتحويل الانتباه بين المجموعتين الضابطة والتجريبية

للتحقق من وجود فروق للاختبارات البعدية لاختباريّ تركيز الانتباه وتحويل الانتباه، قام الباحثان باستخراج قيمة (ت) للعينات المستقلة للمجموعتين الضابطة والتجريبية، والجدول رقم (٧) يوضح ذلك:

جدول (٧)

قيمة (ت) للعينات المستقلة للمجموعتين الضابطة والتجريبية في الاختبارات البعدية لاختباري تركيز الانتباه وتحويل الانتباه

الاختبار	قيمة ت المحسوبة	المعنوي الحقيقية	الدلالة
تركيز الانتباه	-٤,٥٣٢	٠,٠٠	معنوي
تحويل الانتباه	-٢,٦٧٦	٠,٠١٥	معنوي

* تحت مستوى دلالة ٠,٠٥ ودرجة حرية ١٨

يبين الجدول (٧) نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة بين المجموعة الضابطة والتجريبية إذ بلغت قيمة (ت) المحسوبة (-٤,٥٣٢) في اختبار تركيز الانتباه. أما قيمة (ت) للعينات المستقلة بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في اختبار تحويل الانتباه فقد بلغ (-٢,٦٧٦).

وكلا الاختباران قد أظهرا فروقاً معنوية إذ بلغت قيمة المعنوية الحقيقية لاختبار تركيز الانتباه (٠,٠٠) و(٠,٠١٥) لاختبار تحويل الانتباه وكلاهما أصغر من مستوى الدلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (١٨).

لا شك إن المتطلبات الرياضية كافة، سواء كانت: بدنية، أو مهارية أو خططية أو نفسيه، لا تخضع لمنطق التطور الذاتي، إذ لا بد من تعلمها والتدريب عليها حتى تتطور، ويرى الباحثان أن هذه الحقيقة تظهر بوضوح أكبر في العمليات العقلية كالانتباه بكافة مظاهره، والتي تتطلب مجهوداً وتنويعاً في الأساليب المتبعة في التطوير؛ إذ لا تكفي التمرينات الاعتيادية اليومية في رفع مستوى مظاهر الانتباه، علاوة على ذلك فإن التكرارات التي تعطى خلال الوحدة التدريبية لا تكفي في توظيف العمليات العقلية بما يتناسب مع حجم التحديات التي تواجه الرياضيين بصورة عامة، كما أن الحاجة لتحويل الانتباه تظهر واضحة أيضاً في هذه التمرينات الرياضية المتنوعة من خلال كثرة المثيرات والتحويل بينها، وكل ذلك يحتاج إلى برامج تدريبية مستندة على أسس علمية، فضلاً عن الحاجة الفعلية لتكرار التدريب لزيادة المعلومات المخزونة في الذاكرة.

إن التمرينات العقلية التي تضمنها البرنامج المقترح قد ساعدت وبشكل ملحوظ في تطور المجموعة التجريبية في الاختبارات البعدية بصورة أفضل بكثير من المجموعة الضابطة، بسبب كون التصور الذهني النشط لأداء مهارة معينة ينتج عنه نشاط عضلي صحيح ربما يكون محدودا في بعض الأحيان، إلا إن فائدته تتضح في تقوية الممرات العصبية المرسلة من الجهاز العصبي إلى العضلات العاملة.

إن برنامج التدريب العقلي المعد من قِبَل الباحثَيْن والذي احتوى على تمارين التدريب العقلي وتكرار المهارات باستخدام التصور العقلي ومن ثم التحول إلى تطبيق تلك المهارات عملياً، كل ذلك ساعد في تطور في العمليات العقلية وزاد من سرعة اتخاذ القرار الصحيح، وهذا ما يتفق مع ما ورد في دراسة (خاطر والبيك،١٩٧٨).

الخاتمة، والنتائج والتوصيات

يُعد العامل النفسي من أهم العوامل المؤثرة على الأداء الرياضي، فهو يساعد على زيادة الإنجاز والدافعية، والقدرة على حل المشكلات والتكيف الاجتماعي، وخفض التوتر والتحكم في الانفعالات، وزيادة الثقة بالنفس، مما يستدعي العمل على تطوير برامج للتدريب العقلي لتحسين المهارات الحركية للاعبين، وقد جاءت هذه الدراسة لاختبار أثر برنامج تدريبي مقترح للتدريب العقلي مصاحباً للتمرينات المهارية في تنمية تركيز وتحويل الانتباه لدى معلمي التربية الرياضية في محافظة إربد في الأردن.

وقد أجابت الدراسة عن فرضيتيْها اللتين وضعهما الباحثان، حيث تبيّن أن هناك دلالة إحصائية معنوية في تأثير البرنامج التدريبي المقترح للتدريب العقلي المصاحب للتمرينات المهارية في تنمية تركيز الانتباه وتحويل الانتباه لدى معلمي التربية الرياضية في محافظة إربد.

وفي ضوء النتائج التي تم التوصل إليها، فإن الباحثَيْن يوصيان بما يأتي:

١. تعميم برنامج التدريب العقلي الذي أعدّه الباحثان على كافة المدارس الأردنية؛ كونه قابلاً للتعديل من خلال زيادة أو تقليل زمن الأداء بما يتناسب مع مستوى العينة.

٢. تصميم دليل عملي يجمع كافة التدريبات العقلية التي يمكن تطبيقها في التدريبات الرياضية، ليتم الاسترشاد به من قبل معلمي التربية الرياضية في المدارس.

٣. تشجيع المعلمين على اقتراح برامج للتدريب العقلي- الرياضي لرفع كفاءة الأنشطة الرياضية التي يتم تعليمها للطلبة.

٤. ضرورة إدخال برامج التدريب العقلي لتدريبات الأنشطة المدرسية الرياضية المتنوعة وبالأخص تدريبات تركيز الانتباه وتحويله.

٥. إجراء دراسات مماثلة لأبعاد أخرى تتضمنها عملية التدريب العقلي، وتطبيقها في الأنشطة الرياضية المختلفة.

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية

- إبراهيم، أحمد. (١٩٩٥)، مبادئ التخطيط للبرامج التعليمية والتدريبية لرياضة الكاراتيه، القاهرة: دار الفكر للنشر والتوزيع.
- تامر، قريب. (٢٠١٧). دور التدريب العقلي في تطوير الهجوم المعاكس لدى رياضي الكاراتيه، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة محمد بو مضياف، المسيلة، الجزائر.
- جلال، كمال. (٢٠٠٨). تأثير التدريب الذهني المضاف للتعلم المهاري في تعلم بعض المهارات الأساسية في لعبة الملاكمة، مجلة التربية الرياضية، مج٢١، جامعة بغداد، بغداد.
- الحوري، عكلة. (٢٠٠٨). مبادئ علم النفس الرياضي. ط(١)، جامعة الموصل.
- خاطر، أحمد والبيك، علي. (١٩٧٨). القياس في المجال الرياضي، القاهرة: دار المعارف
- الداغستاني، رعد. (٢٠٠٤). تأثير تمرينات تركيز وتحويل الانتباه لتطوير دقة أداء بعض المهارات الأساسية للاعبي سلاح الشيش. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية الرياضية، جامعة بغداد، بغداد، العراق.
- سعيد، محمد. (٢٠١٠). فاعلية برنامج تدريبي نفسي لتنمية بعض المهارات النفسية لدي لاعبي الكاراتيه بدلالة بعض المؤشرات الفسيولوجية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بغداد، بغداد، العراق.
- سليمان، هاشم. (٢٠١٢). علاقة تركيز الانتباه بدقة التصويب في الرمية الحرة بكرة السلة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية الرياضية، جامعة بغداد، بغداد، العراق.
- شمعون، هاني. (٢٠٠١). التدريب العقلي في المجال الرياضي، ط(٢)، القاهرة: دار الفكر العربي.
- الضمد، عبد الستار. (٢٠٠٠). فسيولوجيا العمليات العقلية في الرياضة تحليل تدريب قياس، ط(١)، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- عرب، محمد وصبري، مها. (٢٠١١). تأثير برنامج للتدريب العقلي على مستوى أداء الملاكمين الناشئين في رياضة الملاكمة، المؤتمر العلمي للبحوث في بابل.
- عريبي، أحمد. (٢٠٠٧). المدرب وعملية الإعداد النفسي، بغداد: المكتب الهندسي.
- فاروق، السيد ورزق، محمد. (٢٠١٢)، الذكاء الانفعالي مفهومه وقياسه، مجلة كلية التربية، مج٣٨، ع(٨)، جامعة المنصورة.

ثانياً: المراجع الأجنبية

- Boris, B., & Michael, R., (2003). The effect of mental training with biofeedback on the performance of young Athlets, European Congress of Sport Psycology Copenhagen.
- Cox, K., (1996), Effect of a psychological skills training program on competition anxiety youth sports program campers, Journal of sport and Human, University of Chester, London.
- Schmidt. A. & Weisberg, N., (2004).Motor learing and perform once. It human kentics.
- Finly, D & Pellinger, A., (2003), Developing Emotional intelligence in multiage classroom, Eric data base, Ed 442571.
- Goleman, D., (1995), The Emotional intelligent New York Bantam Books.

دواعي ومتطلبات التعليم عن بعد في ضـوء تجديد فلسفـة التعليم

أ. د. نوال إبراهيم محمد الدليمي - العراق

فلسفة تربية، كلية التربية للبنات/جامعة بغداد

يتضمن البحث الحالي ثلاث مباحث هي:

المبحث الأول. أولاً: إشكالية البحث وتساؤلاته. ثانياً: اهمية البحث والحاجة اليه ومسوغاته. ثالثاً: حدود ومنهجه. رابعاً: مفاهيم البحث تعريفها وتوصيفها بالنسبة للعملية التربوية والتعليمية.

المبحث الثاني: أولاً: واقع فلسفة التربية التعليم العربية الراهن أمام تحديات المعلوماتية. ثانياً: دواعي التعليم عن بعد. ثالثاً: متطلبات التعليم عن بعد.

المبحث الثالث: أولاً: متطلبات تجديد فلسفة التربية والتعليم في مجال والأهداف والقيم. ثانياً: الاستنتاجات.

المبحث الأول

أولاً: إشكالية البحث وتساؤلاته

تشير العديد من الدراسات إلى أن مجتمع ما بعد الحداثة وما بعد العولمة والمعلوماتية أفرز تصورات جديدة من حيث الشكل والمضمون عن التصورات الراهنة، فالتوجه يتزايد -وبشكل جذري- من الاكتفاء بثقافة الحد الأدنى، إلى ثقافة الجودة والاتقان، ومن الاعتماد على الآخر إلى الاعتماد المتبادل، ومن اقتصار التنمية على الجوانب الاقتصادية المتعلقة بالنمو إلى التنمية البشرية، ومن التعصب ضد الثقافات الأخرى إلى الاهتمام بكل الثقافات، ومن التقوقع داخل حدود وهمية طبقا لمفهوم «الدولة» و«الأمن» التقليديين إلى تخطى لحواجز الزمان والمكان من خلال القرية الكونية ونظام الفضاء الإلكتروني للمعلومات. وقد أدت هذه التغيرات إلى معطيات جديدة تحتاج إلى فكر، وخبرات، وأساليب، ومهارات نوعية جديدة فى التعامل معها. (الدليمي ٢٠١٢. ص ٢٨) فمنذ

منتصف الثمانينيات، التي اعتبرت عقد العصر الرقمي، والتسعينيات التي اعتبرت عقد الدماغ، كان هناك ظهور علم العقل، وعلوم الكمبيوتر، وعلم النفس التجريبي، والذكاء الاصطناعي (مع الأخذ في الاعتبار دراسات حول الشبكات العصبية) (Gava, 2014: p1) ويقف نظامنا التعليمي العربي أمام تحدي كبير المتمثل بالمعلوماتية والثورة التكنولوجية ولاسيما في جزء منها ظهور التعلم عن بعد كضرورة تربوية وتعليمية تهم الفرد والمجتمع وحيث فشلت المؤسسات التعليمية العربية في تحقيق متطلبات التعليم النظامي والتدفق الكبير للمعلومات. والحاجة إلى المهارات والأساليب التربوية التي تنشط التعلم الذاتي وتقدم شخصية إيجابية ومؤثرة في عملية اكتساب وإنتاج المعرفة، لذلك يجب أن تحقق اهداف واتجاهات واساليب التعليم متطلبات التعلم عن بعد وفقاً للقيم و أهداف الفلسفة التربوية وغاياتها المنشودة. وتتمثل اشكالية البحث الحالي بمحاولة الوصول إلى تعرف الاتجاهات الجديدة في فلسفة التربية والتعليم (الأهداف والقيم) التي تحقق متطلبات التعلم عن بعد؟

ثانياً: أهمية البحث ومسوغاته

تتمثل أهمية البحث الحالي في تناول موضوع دواعي التعلم عن بعد ومتطلباته في ضوء تجديد فلسفة التربية ومدى استجابتها للمتغيرات العالمية وانعكاساتها على التربية والتعليم وعليه ان تكون فلسفة التربية واقعية النظرة والفهم ومستقبلية في ان واحد تدرك الواقع والمتوقع وتحقيق الهدف التكنولوجي والوعي التكنولوجي ومحو الأمية الابجدية والمعلوماتية والتكنولوجية من اجل التغير في الاتجاهات والافكار والقيم والقناعات بالأشكال التربوية الحديثة. فبات من في الضروري والحاجة إلى اعادة تنظيم فلسفة التربية العربية لتتلائم مع المعطيات الجديدة، بل من اجل الاستفادة من المعطيات الايجابية للعولمة والمعلوماتية والتكنولوجية بشكل عام وادراك تأثيرها دون الانجرار الى مزالقها المعوقة لبناء الانسان وتأكيد ذاتيته وهويته ودون المساس بمرتكزاتها الاساسية وعروبتها وثقافتها وكيانها الوجودي المستقل. (الخميسي، ٢٠١١: ص ٢٩).

إن النظام التربوي برمته لا يقوم إلا على أساس فلسفي وإن فلسفة التربية تقوم بالنسبة إليه مقام الروح من الجسد، وللأسف، غالباً ما تجهل المجتمعات العربية الفلسفة التعليمية التي تتبناها الحكومات، وعلى أية ألاسس تتم عملية التربية والتعليم وماهي: الأهداف الاستراتيجية من تطبيق هذا النظام التعليمي دون سواه؟ وما هي الوسائل التعليمية التي تتناسب مع القدرات والإمكانات الواجب تنمتها في شخصية المتعلم، فلا زال نظامنا التربوي العربي تغلب عليه صبغة التبعية والتقليد أكثر مما تبرز فيه صفات الأصالة والانطلاق.

ويمثل مصطلح التعلم عن بعد النهج الذي يركز على الوصول إلى التعليم والتدريب، وتحرير المتعلمين من قيود الزمان والمكان. ويوفر فرص تعلم مرنة للمتعلمين الأفراد والجماعات. هذا هو الجزء الأسرع نموا في التعليم. تم التأكيد على التأثير المحتمل للتعلم عن بعد على جميع أنواع التعليم من خلال تطوير التقنيات القائمة على الإنترنت، ولا سيما شبكة الويب العالمية. يمكن وصفه بأنه تعلم يتضمن تنفيذ تطبيقات تكنولوجيا المعلومات والحوسبة والاتصالات في أكثر من موقع (Webster & Hackley, 1997, p1284) (Marija, 2012, p32) ويعد التعلم عن بعد قوة مساهمة في التنمية الاجتماعية والاقتصادية. الذي أصبح بسرعة جزءاً أساسياً من التيار الرئيسي لنظم التعليم في كل من البلدان المتقدمة والنامية. فقد وفرت عولمة التعلم عن بعد العديد من الفرص للبلدان لتحقيق أهدافها على مستوى نظام التعليم. واشباع الاحتياجات المتزايدة للتعليم وعليه هناك

حاجة إلى رؤى فلسفية وأخلاقية وميتافيزيقية لتطوير هذا النظام. الا أننا لا نزال متجذرين في نموذج ميكانيكي في القرنين السابع عشر والتاسع عشر. النطاق الصناعي. أي التركيز على المدخلات والمخرجات حيث كان المسار المعرفي من الأسفل إلى الأعلى. وفقاً لهاليفي (٢٠١٠)، فإن الثورة العقلية تعكس هذه العملية من الأعلى إلى أسفل حيث يمكن الاستفادة من النظريات السلوكية والفيزيائية لتكون بمثابة رسم الخرائط والدعم التربوي لعالم التعليم عن بعد. ولارتقاء المستمر بالمهارات وإعادة التدريب والتقدم التكنولوجي إلى انفجار الاهتمام بالتعلم عن بعد. (Gava, 2014: p2) وقد اصبحت مناهج التعليم عن بعد القائمة على الاتصالات امتداداً يتجاوز حدود الدراسة بالمراسلة. لانه تحدث عملية التعلم والتعليم لكل من المعلم والطالب في وقت واحد. عندما يتم استخدام رابط اتصال صوتي و/أو فيديو، فإن الفرصة متاحة لتفاعل الطالب-المدرس تكون مباشرة والتبادل في الوقت الفعلي ممكن، مما يسمح بالرد الفوري على استفسارات الطلاب وتعليقاتهم. وبهذا يشبه إلى حد كبير الفصل الدراسي التقليدي ويمكن للطلاب طلب توضيح في مادة معينة من موقع المتحدث (Barker et al, 1989, p. 25). أن الحياة التعليمية في المستقبل الحالي والقريب ستختلف تماما خلال الفترة المقبلة نظرا لأن التعليم عن بعد سيفرض نفسه بقوة في ظل انتشار وتجدد التكنولوجيا خاصة في ظل انجذاب الطلاب بمراحلهم المختلفة لهذه الحياة التعليمية الجديدة التى تشجعهم لتلقي دروسهم عبر المنصات الإلكترونية أو البرامج التلفزيونية المخصصة للمجال التعليمي خلال الوقت الذي يناسبهم دون قيود وهذا يستدعي من المؤسسات العليمة كافة البحث عن افضل الصيغ والاساليب والامكانيات لتوفير متطلبات التعلم عن بعد الاتصال عن بعد وتعد خاصية الاتصال من مكونات الانسان في عصر المعلومات وتتأصل تلك الخاصية على الرغم من بعد المسافات عن موقع التعليم والمعلم من خلال استخدام التقنيات الحديثة التي اتاحت للمتعلم ان يعيش بعض الوقت في واقع افتراضي تنشر فيه الصفوف الدراسية على شبكات الإنترنت إلى جانب الواقع الحسي الذي يندر فيه التفاعل المباشر الحقيقي بين المعلم والمتعلم في ظل تزايد اعداد الطلاب ونقص مؤسسات التعليم التي تسمح بتلبية الطلب الاجتماعي على التعليم. (عبد الحميد ٢٠١٦: ص٤١٢)

ثالثاً: حدود البحث ومنهجية

تتحدد منهجية البحث الحالي بالمنهج الوصفي المسحي التحليلي لاستقراء الاتجاهات التربوية السائدة في اوقات مختلفة لغرض رسم السياسات التربوية ومستقبل التعليم او وضع خطط وبرامج للنهوض بعملية التربية والتعليم، بعد تحليل الادبيات والوثائق الاساسية، ونظرا لان البحث الحالي يمثل الطرح النظري المعتمد على مسح وتحليل الأدبيات والمصادر في التربية العربية والتعليم وفلسفته المتعلق بدراسة الظاهرة التربوية كظاهرة اجتماعية وفرع من منظومة المجتمع وكذلك تحليل المصادر المتعلقة بالأدب التربوي المدوّن ومراجعته وتفسيره من أجل الإجابة عن تساؤلات فالبحث يتجاوز جمع البيانات ووصف الظواهر إلى تحليل واشتقاق الاستنتاجات ذات الدلالة بالنسبة للمشكلة التي يعالجها البحث،. انه من أكثر المناهج العلمية ملاءمة لمثل هذا النوع من الدراسات (الزوبعي والغنام ١٩٨١: ص٧٧ – ٧٨) اما حدوده فتتمثل النظام التربوي والتعليمي العربي بشكل عام من حيث الفلسفة التربوية واتجاهاتها وعرض أهم التحديات المشكلات التي تواجهها وموقفها من تحدي التعلم عن بعد ومتطلباته.

رابعاً: مفاهيم البحث تعريفها وتوصيفها بالنسبة للعملية التربوية والتعليمية

١- **فلسفة التربية الفلسفة:** هي تلك الرؤية الفكرية والنظرة الشاملة إلى مجموعة من الأهداف والمبادئ التي تتعمق في دراسة طبيعة الفرد وطبيعة المجتمع والعلاقة الجدلية بينهما كما تدرس طبيعة المعرفة وطبيعة القيم وتسعى للإجابة عن التساؤلات التالية لماذا نربي؟ وبماذا؟ كيف نربي؟ وهي حوار متعدد الجوانب متسع الأبعاد ومع علوم التربية وما تقدمه من معطيات ومع واقع التربية القائم وتحليله ونقده لها وحوار مع المتعلم وعمل مشترك معه من اجل بناء واقع تربوي جديد، وكذلك هي حوار مع المجتمع في شتى مجالاته. (الفرحان: ١٩٨٩، ص١٦). وتُساعد فلسفة التربية على توضيح طبيعة النشاطات التربويّة، وتحويلها من نشاطات عشوائيّة إلى وظائف واضحة وواعية للأهداف المطلوبة منها. وتدعم فلسفة التربية التوافق بين البيئة والأفراد؛ ممّا يُعزز من تجاوب التطبيقات التربوية مع الظروف البيئيّة، وتقديم المُساعدة للأفراد على تغيير بيئتهم. (رجب: ٢٠١٨، ص٨). وكذلك في إدراك الاشتغال الخاص بالعملية التربويّة والربط بين مجالات الحياة والعمل التربويّ. وتُعزز فلسفة التربية ايضا القُدرة على طرح وإعداد الأسئلة الخاصة بالتربية، ودعم التنفيذ والبحث، وبناء طُرق فكرية حديثة لدعم النموّ التربوي، والتخلص من التناقض بين الجانب التطبيقي والجانب العملي في المجال التربوي. فتُقدّمُ مُساعدة للمعلمين؛ من أجل فهم المفاهيم الخاصة بالتربية، وبناء فكرة شاملة عن البرامج التعليميّة، ودعم المشاركة بالنقد والحوار. (عبيدات:٢٠٠٧، ص١٢)

٢-**التجديد التربوي Educational renewal**

يعني إدخال بعض العناصر الجديدة نظريا أو منهجيا والاستفادة منها في تحديث وإعادة هيكلة وبناء بعض الأساليب والطرائق والممارسات بهدف إغناء الخبرة التربوية. ويقصد به ابتداع واكتشاف بدائل جديدة لنظام التعليم القائم حاجات المجتمع الذي يوجد فيه والاسهام في تطويره.(العنزي: ٢٠١١، ص١٣) وقد أصبح معروفا للجميع، اننا نعيش في عالم سريع التغير، وسرعته هذه اهم مظاهره. فالتغيير أصبح اوسع واعمق،واكثر اثرامن اي وقت مضى. ولهذا يجب أن نجعل منه منهجا يوجهنا إلى معالجة مشاكلنا التربوية التي نعاني منها. فهو ضرورة تفتضيها تطورات العصر والعلاقات الجديدة. والتغيير الذي نشهده الآن، ما هو إلا مقدمة لتطور أسرع وأشمل ينتظره مستقبلنا بعد أن تخصص الإنسان بالأعمال الابتكارية والابداعية، وترك الأعمال الروتينية للآلات والعقول الإلكترونية. والتجديد التربوي حالة ناتجة عن التحول من نمط التعليم القديم إلى نمط تعليم جديد يعتمد على تنمية التفكير والابداع، وإشاعة الاساليب الديمقراطية في العملية التعليمية، إضافة إلى الخصائص الحديثة للمعلم في العملية التربوية التعليمية.والجدة تعني ان الأفكار والاساليب الجديدة التي تستخدم في شكلها المستحدث تناسب بيئتهم الجديدة وقيمهم ونظمهم. والاستحداث يعني الوصول لشيء جديد له صلة مباشرة برفاهية الانسان وسعادته. وازاحة المتخلف منها. وقضية التجديد التربوي التعليمي، هي بالأساس قضية تجديد الفكر والذات الإنسانية وتطوير وعيها وقيمها الايجابية، وطموحها الانساني،وتحريك الواقع التربوي بمشكلاته، واختلال توازنه واختناقاته، وتغيير توجيهاته إلى واقع اكثر اتزانا وفاعلية،وأسرع أداء وأغزر إنتاج وتجعل الإطار التقليدي للتعليم موضع تساءل وتحطيم جدران الصف التقليدي واللجوء إلى التقنيات الحديثة وبالتعليم عن طريق فريق المعلمين، والمدرسة في الهواء الطلق وبالتعليم عن بعد ولاشك ان هذا النوع من التعليم يحتاج إلى قيم يستند اليها واهداف تسعى لتحرير الطالب من قيود معوقة لقابلياته وسائل وأساليب جديدة عن طريق اتباع حصاد التقدم التقاني. (عبد الدائم:٢٠٠٠،

ص١٦) وليكون القاسم المشترك هو استخدام وتفعيل التكنولوجيا كمكون اساسي لعمليات التجديد سواء اكان شاملا وجزئيا محدودا اويستهدف تطويرا في معادلة الثوابت. (العنزي ٢٠١١، ص١٤)

٣-الاهداف التربوية: الهدف أو الغرض من هو النشاط المنظم الذي يرشد الفعل الإنساني لبلوغ الغاية، وهذه الغاية، قد نصل إلى نتائجها فورا، أو قريبا، أو بعد زمن، أو مباشرة، أو بصورة غير مباشرة، وقد يكون عاما أو نوعيا، وهذه الغاية تتحكم فيها القوانين والعوامل الموضوعية اثناء السلوك أو الاجراء مثل أهداف الدوافع الفيزيولوجية والبيولوجية الفطرية، كما أنها تتحكم فيها العوامل الذاتية كالإدارة والخبرة والذكاء... وغير ذلك. كما أن الهدف يشير إلى أن هناك نهاية للمطاف يمكن الوصول إليها بواسطة سلوك غريزي أو متعلم، أي أن هناك نتيجة حاسمة بالنسبة للفعل السلوكي الحركي أو الذهني والسعي بمختلف الانشطة التي كانت حيوية قبل الوصول إلى تلك الغاية. ويحدد دور الهدف التربوي في ثلاثة عناصر:

١. تعليم النشئ كيفية التكيف مع المجتمع.
٢. تنمية القدرة على مواجهة المشكلات، والاستغلال في التوجه الذاتي، والحرية في قيادة النفس.
٣. الحياة الصالحة للفرد والجماعة في ضوء المجتمع الديمقراطي. (العيسى: ٢٠٢٠، ص٥)

ومن خصائصه أيضا أنه يقود، ويوجه ويرشد السلوك الارادي لغرض الوصول إلى المسعى وتحقيقه، فلولا تلك القيادة، وذلك الارشاد والتوجيه للفعل والحركة لانساب العمل الانساني في تعثرات، وفوضى ويصبح السلوك لا يحقق غاية مبتغاة محددة، ويغدو النشاط وبذل المجهود لا يعني أي شيء ويتساوى حينذاك النشاط وعدمه في القيمة، أو تصير العملية السلوكية آلية روتينية وتقليدية لا يرجى من نتائجها أية فائدة تذكر، وبالتأكيد فإن ذلك العمل في النهاية لا يؤدي بالإنسان أو المجتمع إلى أي تغيير أو تطور فكري أو ثقافي، أو حضاري يذكر -لان التربية الهادفة والمقصودة هي الأداة المرشحة والمتفق عليها بأنها الافضل والاوثق للتغيير الفكري والثقافي للفرد وللجماعة وتخدم أغراض المجتمع على خير ما يرام- (نشواني ١٩٨٦: ص٤٩). وتشكل الاهداف بالنسبة للفلسفة التربوية ادواتها العملية والاجرائية التي من خلالها يتم تطبيق الافكار الفلسفية التربوية وتمثل ايضا نقطة الانطلاق في أي عمل تربوي والمسار الذي يوجه في المؤسسة التربوية والتعليمة، وقد حظيت الاهداف التربوية في السنوات الاخيرة من الاهتمام والدراسة ويتجلى هذا الاهتمام في الأنشطة البحثية والاعمال والندوات والمؤتمرات والندوات والانشطة المختلفة التي تقوم بها المؤسسة الكبرى المسؤولة عن ارادة التعلين وتنفيذ سياساته وتسعى جاهدة لتطوير الانظمة التربوية وتحديثها بما يتماشى مع المستجدات المعرفية العالمية المتقدمة. (وطفة والانصاري: ٢٠١٥، ص١٧) وقد ازداد الاهتمام بالأهداف التربوية في الآونة الاخيرة ازدياداً ملحوظاً، وذلك لعدة اسباب ابرزها ان الاهداف التربوية تترجم السياسة التربوية العامة للدولة وتعبر عن فكرها وفلسفتها الاجتماعية والتي تعتمدها الوزارات او الهيئات العليا المسؤولة عن العملية التعليمية والتربوية ولذلك توسع اهتمام الدولة بالأنظمة التربوية وفي توجيه السياسة التربوية وتوفير الموارد اللازمة للإفادة منها.

٤- القيم Value: فالقيمة أنها السلوك المرغوب الهادف والمعيار والهدف وإنها مكون نفسي القيم في الفكر الاسلامي وهي مكون نفسي معرفي عقلي وجداني أدائي يوجه السلوك ويدفعه ولكنه اللهي المصدر يهدف إلى إرضاء الله سبحانه وتعالى انه مفهوم لما يعد مرغوب فيه من السلوك الذي يشكل الهدف والمعيار والحكم والاستقامة والثبات والاعتدال

وكما جاء في القرآن الكريم والسيرة والاحاديث النبوية الشريفة وسيرة الصحابة الكرام رضوان الله عليهم جميعاً والذي يرمي إلى غرس غايات وتهذيب عواطف وتنمية أرادات لتجديد الإنسان من أهوائه الدنيا وتحسين كيانه الإنساني في نظرة الآخرين. (الدليمي: ١٩٨٩صـ٢١). وتعد التربية القيمية لانها مسؤولية كل المربين عن تنمية الوعي القيمي ورسالتهم هي الإيمان بهذا الوعي والعمل على نشر مفهومه والحث على التقيد بإحكامه لإخراجه من حيز الضمائر إلى حيز الوجود وتجسده في شتى أطوار التفكير والسلوك، (الدليمي: ١٩٨٩، ص٢٣). وهي من وجهة نظر البعض تدل على موقف الاعتزاز بشيء وايثارة على اساس انه ثمين ونفيس وتعني ايضاً التقويم. ومنهم من عدها مقياس او مستوى له ثبات واستمرار لفترة زمنية الذي يؤثر في سلوكه الفرد تاثيراً يتفاعل مع مؤشرات اخرى لتحديد السلوك في مجال معين. أما (ستيورات) فيرى بانها مؤقف ومعايير للحكم لما هو مهم ومرغوب فيه من الاشياء (p576: 1978 Stewart). ولأهمية القيم والاخلاق ودورها في الحياة فقد ارتبطت بفلسفة التربية لانها مؤسسات تربوية علمية توجيهية وادارية تعمل على ترسيخ قيم اخلاقية وتربوية صالحة وتعمل ايضا على تحقيق تقدم في المستوى الفكري والعلمي والثقافي وتنمية المهارات الفنية والرياضية للطلبة في مراحل الدراسة المختلفة. (الزكي: ٢٠٠٦، ص٣٧). وقد اهتمت الفلسفة التربوية العربية المعاصرة بوضع تصوراتها وأهدافها التربوية وسياساتها التعلمية لمعالجة اشكالية الانسان واشكالية القيم والاخلاق وصياغة عدة استراتيجيات للعمل التربوي العربي وطرح الافكار والروى التي اكدت عليها كثير من كتابات وطروحات المفكرين العرب التي شأنها إقامة مجتمع عالمي خالٍ من النزاعات والصراعات، تحترم فيه الدول والأفراد الاختلافات الثقافية والاجتماعية والعرقية للآخر، وتؤمن بحق الجميع في العيش في سلام وأمان، وذلك استناداً إلى التوصيات الواردة في المؤتمر العام لمنظمة (اليونسكو) وتأكيد المفهومات التربوية التي تعمل على تعزيز احترام حقوق الإنسان وحرياته الأساسية، وتنمية التفاهم والتسامح والحوار بين جميع الشعوب والجماعات العنصرية أو الدينية، وكذلك تعزيز ثقافة التربية من أجل السلام، والمواطنة الإنسانية في العام .(النجم: ٢٠١٩، ص٢٤). وهناك حاجة إلى تثقيف الشباب وتعليمه، من أجل مقارعة ثقافة العنف السائدة في العالم، والابتعاد عن تمجيد الحرب وتعظيمها، كمدخل إلى خلق اتجاهات إيجابية لديهم نحو السلام اللاعنف والتعاون العالمي. للعيش في عالم يستطيعون فهمه وتطويره باستمرار، وكذلك قيمة الحوار من خلال المتغيرات التي حصلت على صعيد الاتصال والتواصل، والقضاء التدريجي على الحدود والحواجز، وتناقل المعلومات والمعارف والقيم، إذ ظهرت آليات واستراتيجيات جديدة تسمح بانفتاح الثقافات والحضارات بعضها على بعض، بعد أن أصبح قبول الآخر والحوار معه مطلباً مجتمعيًا وكونيًا، ومدخلاً مهمًا لمستلزمات المثاقفة الكونية. (رجب: ٢٠١٨، ص٢)

فقد قامت اليونسكو بدوراً بارزاً في هذا المجال وعدت التسامح هو شرط ضروري للسلام وللتقدم الاقتصادي، وإشاعة روح التضامن بين الشعوب، وبينت أن المقصود بقيمة التسامح احترام وقبول وتثمين غنى الثقافات وتنوعها في عالمنا، وأنماط التبليغ وأساليب التعبير عن نوعية كينونتنا الإنسانية». أمَّا عن آلية تعزيز هذه القيمة، وأشارت اليونسكو إلى أهمية المعرفة، وتفتح العقل، والنزوع إلى التواصل، والاعتراف للآخر بحق التفكير والشعور والاعتقاد»، (اليونسكو١٩٩٩، ص١٨). وهذا ما أكده «جاك ديلور» بقوله: «إن أهداف العملية التعليمية لم

تعد قاصرة على تعلم المعرفة، وتعلم التطبيق، وتعلم الوجود، بل أصبحت تشمل بعداً رابعاً، هو كيف نعيش مع الآخرين ونحاورهم ».تقرير التعلم ذلك الكنز المكنون وهذا يعني أن الاعتراف بقيمة الآخر وقدرته والحوار معه يصبح جزءاً من أخلاقيات التفاهم الدولي، وبناء أسس التعايش السلمي، مع تأكيد أن قبول الرأي الآخر لا يتطلب فقط معرفة الآخر، بل إن الأمر يقتضي توفر معر مع التأكيد على ضرورة أن تُركّز التربية على الحوار داخل البيئة الجامعية على الجانب السلوكي لدى الطلبة، للدفع بهم نحو دمج ثقافة الحوار (موقفاً وقيمة). لأن الهدف الأساسي من التربية على الحوار يشكل الحاجة الماسة إلى بناء مجتمع حداثي ديمقراطي، واعي وتلقائي متناظر، أي معرفة الذات والآخر بشكل تبادلي. (النجم: ٢٠١٩ص٢٤) -، ولاسيما في مجالات التعليم والتربية والثقافة، مع التأكيد كذلك على نبذ التعصب والتمييز العنصري. : فان التربية والتعليم المستقبلية من أجل عالم متعدد الثقافات تتطلب تعليماً قائماً على التعدد الثقافي الحق، وينبغي أن يكون قادراً على الاستجابة في آن واحد لمقتضيات التكامل وللاحتياجات المحددة لجماعات خاصة (ريفية أو حضرية)، بما يشمل الاحساس بالانتماء ومكافحة الدولة عدم المساواة في ومن خلال التعليم وانفتاح الفرص التعليمية التي تعزز في الوقت نفسه تنمية المهارات والكفاءات لتامين عمل لائق والمشاركة الاجتماعية والسياسية والتنمية الثقافية وتحقيق الذات.(اليونسكو: ٢٠١٧ ص ١٣)

٥- التعلم عن بعد Distance Education التعلم عن بعد هو مجال تعليمي يركز على طرق التدريس والتكنولوجيا بهدف تقديم التدريس والذي غالبا ما يكون على أساس فردي للطلاب غير الموجودين فعلياً في بيئة تعليمية تقليدية مثل الفصول الدراسية. وهو عملية لإنشاء وتوفير الوصول إلى التعلم عندما يكون مصدر المعلومات والمتعلمين مفصولين بالوقت والمسافة، أو كليهما. Marija (2012. p23) وقد تم تعريفه بتعاريف عدة ابرزها، عرفه مجموعه من التربويين التعليم بانه تعليم مخطط يحدث في مكان التدريس ويتطلب استخدام تقنيات لتصميم المقرر وتدريسه بواسطة اجراءات ادارية وتقنيات متعددة ويستخدم لمجموعة واسعة من الأغراض. اليوم، بفضل التطور السريع للتكنولوجيات الجديدة والتكلفة الثابتة في معالجة البيانات وتخزينها ونقلها، تقدم العديد من المؤسسات الخاصة والعامة وغير الهادفة للفائدة والربح التعلم عن بعد من التعليم الأساسي إلى أعلى مستوى من الدرجة في جميع أنحاء العالم. (Marija (2012) p.23)، والتعليم عن بعد استخدام الشبكة لنقل المحتوى التعليمي من معلم إلى متعلم باستخدام ادوات اتصال تفاعليه للطالب والمعلم. وقد صنف التعليم عن بعد إلى عدة تصنيفات على أسس ومعايير مختلفة تتمثل أبرزها: ادوات تفاعل تزامنية حيث وفرت ادوات شبكة الإنترنت وسائل مختلفة للتواصل مع المعلم والمتعلمين تتمثل في الأدوات التزامنية والتي تستهدف جميع الطلاب في نفس الوقت. وادوات تفاعل غير تزامنية والأدوات الغير تزامنية وهي تواصل المعلم في الوقت المناسب له ورفع المحتوى على شبكة الإنترنت من خلال منصات تم إعدادها لاستيعاب ذلك ليتم دخول المتعلمين في أي وقت وأي مكان مناسب لهم. حسب عدد الأفراد شاهد أيضا . وقد اتخذت سمة العصر الحالي مسميات مختلفة منها التقدم التكنولوجي وتطور وانفجار المعلوماتية وضخامة المعرفة وولادة مجتمع الاستهلاك بعد طغيان تيارات العولمة بأشكال مختلفة وافرازاتها المختلفة وذيوع نزعات السيطرة على المستقبل والامساك بزمامه وولادة علم المستقبليات. (عبد الدائم: ١٩٧٨، ص١٢٤-١٢٥) والتحول من المجتمع المحلي إلى المجتمع الدولي بفضل تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات فرض على

فلسفة التربية والتعليم دورا متميزا في تنمية الحكم على الامور لدى المتعلم تتجاوز الرؤية البسيطة او المشوهة ومساعدته على ان يكون مواطنا حرا مستقلا في هذا العالم المضطرب وسيادة العالمية والعلاقات المتبادلة بين الدول تستدعي تفكيرا شاملا يتجاو بكثير ميادين التربية والثقافة بدور المنظمات الدولية وهياكلها الخطورة في الفجوة بين اقلية قادرة على شق طريقها بنجاح في هذا العالم الجديد. وقد تطلب ذلك وجود بيئات جديدة مختلفة للتعلم يمكن ان يطلق عليها بيئة التعلم الخائلية وهي: ١- بيئة التعلم المغلقة: التعليم في الوقت نفسه والمكان نفسه ٢- بيئة التعلم المفتوحة: التعليم في الوقت نفسه ومن اي مكان ٣ - بيئة التعلم الخائلية: العليم والتعلم في اي وقت ومن اي مكان .(علي: ٢٠٠٥ ص٢٩٢ ٢٩٣) .

وقد شمل مسار تطور تكنولوجيا التعلم عن بعد نقلات نوعية مهمة في مؤسسات التربية والتعليم هي:

١- البرمجيات التعليمية بصفتها عنصرا مكملا لنظم التعليم التقليدية

٢- التعلم عن بعد وهو اسلوب التعلم بالاتصال غير المباشر أفاد العديد من المشاركين في التعلم عن بعد أن هذا الشعور بالعزلة قد تناقص مع استخدام تقنيات الاتصال مثل لوحات الإعلانات والمناقشات المترابطة والمحادثات والبريد الإلكتروني ومؤتمرات الفيديو. (2012) Marija p24.

٣- التعلم من خلال مواقع التعليم والتعلم المنتشرة على الأنترانت من خلال التفاعل على اساس النصوص والتفاعل مع الوسائط المتعددة التي تشمل النصوص والاصوات والرسوم الثابتة والمتحركة.

٤- التعلم من خلال التفاعل عن بعد (المؤتمرات، الندوات) من خلال تبادل رسائل البريد الإلكتروني.

٥-التعليم الجماعي من خلال عقد المؤتمرات عن بعد باستخدام تكنيك الفيديو والاشكال المجسمة

٦- استخدام النظم الخبيرة لمحاكاة المعلم البشري «الصندوق كمدرس «Box- As-Teacher

٧- استخدام اساليب الذكاء الاصطناعي لتطوير الة تعليم ذكية قادرة على التحاور اللغوي مع المتعلم ذاتيا، والتكيف مع عادات تفكيره ولوازمه ومطالبه. (علي: ٢٠٠١ ص٢٩٢ -٢٩٤).

وقد شهد القرن العشرون ابتكار وتطور تقنيات تفوق الخيال قبل قرن من الزمان. أدى قبول هذه التقنيات إلى بديل جديد لتوفير التعليم والتدريب، أي التعلم عن بعد .على الرغم من المخاوف الأولية من أن التعلم عن بعد قد يقلل من جودة التعليم، فقد أظهرت الدراسات أن فوائده واضحة ويمكن إثباتها وأن العديد من أشكال التعلم عن بعد تحظى بقبول سريع (Belanger & Marija, Jordan, 2000 - 2012, p25) وهناك ثلاث أسباب لانتشار التعلم عن بعد وهي: التطور الاندماجي بين تكنولوجيا التعليم وتكنولوجيا الاتصال وتكنولوجيا الحواسيب - واستخدام اللوحات الإخبارية الإلكترونية والبريد الإلكتروني والأقمار الاصطناعية والإنترنت، وحاجة المتعلمين في عصر المعلوماتية إلى اكتساب المزيد من المهارات المختلفة والمساعدة على تطوير مهارات المعلمين والمتعلمين والحاجة إلى تخفيض كلفة التعليم- حيث يتم صرف أموال باهظة في التعليم في معظم دول العالم بالرغم من انخفاض معدلات النمو الاقتصادي، إن هذا النظام الافتراضي يعد الحل السحري لأزمة كثافة الفصول التي تعاني منها بعض الدول خاصة في الوطن العربي، لأن في هذه الحالة المدرسة ستقسم الطلاب لمجموعات على مدار أسبوع أو أسبوعين. (الخويلدي: ٢٠٠٣، ص٢). ومن هذا يتضح مقدار المرونة والحرية التي يجدها المتعلم لتلقي المعرفة فهي متاحة طول الوقت لا تعرف العطلات ولا مواعيد الدراسة وتتوفر في اماكن اقامته وراحته وخلال تنقله ولا تقتصر حرية المكان هنا على مكان التعلم بل تمتد ايضا إلى مصادر التعلم ذاتها من حيث انتشارها على مواقع شبكة الإنترنت .

المبحث الثاني

أولا: واقع فلسفة التربية التعليم العربية امام تحديات المعلوماتية

يتصف وضعنا وواقعنا التربوي بأنه انعكاس ونتيجة لما يعانيه من أزمات ومشكلات وتعقيدات مركبة منها ما يتعلق بالمؤسسة التربوية نفسها من حيث الكم والكيف لنظم التربية العربية الذي اصبح ممنوحا للجميع دون السؤال المهم ما هو نوع الانسان الذي يتم اعداده؟ وهل له دور فعال في عملية التنمية ؟ والاهداف التي يتطلبها المجتمع وهل مبدا ديمقراطية التعليم الذي تطلب الانفاق الكبير على التعليم كان موازيا بالقياس إلى الناتج الداخلي وبالقياس إلى ميزانية الدولة وماهي جدوى الانفاق الضخم واهداف التربية والتعليم التي تم تحديد غاياتها، (عبد الدائم ٢٠٠: ص ١٤-١٦)

فالمشهد الرسمي التعليمي في العالم العربي بشكل عام يُشير إلى أن الفلسفة التعليمية تدور حول تطويع الإنسان العربي وترويض العقول من خلال المناهج الدراسية فقط، حيث نادراً ما يبني الأبناء معارفهم خارج حصون المقاعد الدراسية- والفلسفة هي الراس المغذي لغرس التربية ومؤسساتها التعليمية نوابتها الفعلية فالفلسفة ليست ترفا نظريا، وإنّما منزعا عمليا يبحث في سبل إرساء «مجتمع فاضل» وإنسان أرقى». أمّا التربية ف يكون دورها ليس مواكبة للمعارف وتكديس للمعلومات، بل تربية تقوم على التفكير السليم واكتساب ملكات النقد والتقييم وتطويرها. وتأكيد الطابع الديناميكي لمفهوم التربية ومختلف تفرّعاته وأبعاده التعليمية والحضارية. يفضي هذا التصوّر التطوّري للعملية التربوية في ان هذه الحالة أوجدت نوعاً من الإرباك والاضطراب والضبابية على مؤسسات بناء الانسان لاسيما الثقافية والتربوية والتعليمية حتى ان مستقبل العملية التربوية وتحقيق اهدافها اصبح مرهونا بمدى تأثرها السلبي والايجابي وانجرافها بتياراتها المتسارعة المتعددة للإصلاح والتغيير والتجديد ولاسيما في دولنا العربية التي اصبحت تابعة لكل مؤثرات التغير، ومن هذه المتغيرات المهمة التي اوجدتها ثورة المعلومات وتقانة المعرفة، اوجد انواع من التعليم ومنها التعليم عن بعد وهو احدى الوسائل المهمة لثورة الاتصالات والتكنولوجيا في نقل العلم والمعارف واستخداماتها لتطويعها وتوظيفها في تنمية القدرات البشرية .والى الإقرار باستحالة وجود فلسفة تربوية ثابتة أو غير محتاجة إلى تغير.(رجب: ٢٠١٨، ص٣).

ولقد أدى غياب فلسفة عربية للتربية تلائم متطلبات العصر إلى تخلف مقومات البحث والنظر إلى اعتناق فكر تربوي وافد فرض علينا مفاهيمه ومناهجه وخلق فينا بلبلة وشكك في قيمنا الإنسانية وفي قابليتنا للتقدم والصمود في وجه الكوارث والمحن والتحديات والقدرة على تمثل الحضارة العلمية والتقنية. ويجب ان تلعب دورا كبيرا في تحديد الأدوات والأساليب والوسائل التربوية؛ أي تُساهم في تحديد السياسة التربوية، وبناء النظام الخاص بالتعليم، ووسائل التدريس ومكونات المناهج وأهدافها، ومبادئ التقييم، والمبادئ الخاصة بالتنظيم الإداري. (شارك: ٢٠١٤، ص٤).

وقد أشار المفكر التربوي عبد الدايم إلى منطلقات ضرورية تفتقر إليها الفلسفة التربوية العربية. فالفلسفة التربوية المنشودة يجب ألا يحددها البحث النظري، بل الواقع المعاش. وإن غايات التربية الكبرى التي تضعها ليست غايات خالدة، وإنما تصورات مستمدة من الواقع تتغير بتغيره. ولا

بد أن تتصف بالطابع الإجرائي، والترابط التسلسلي بين الغايات التربوية وبين الأهداف المدرجة تحتها. (عبد الدائم: ٢٠٠، صـ٢٨). إذاً نحن بحاجة إلى تجديد في فلسفة التربية والتعليم والبحث في محتواها من مناهج وطرق تدريس وتقنيات وانشطة تربوية وتفعيل برامج الجودة والتجويد لقياس وتقويم نتائجها على صعيد الفرد والمجتمع وحاجات السوق وهذا ما يشكل قصور فلسفة التربية التعليم واهدافها وتوجيه العناية الخاصة لكيفية التعليم وتجديد أنواعه وطرقه والعملية التعليمية بعناصرها المختلفة لتلائم مطالب العصر وضروراته.

ثانياً: دواعي التعليم عن بعد

يستخدم التعلم عن بعد لمجموعة واسعة من الأغراض. اليوم، بفضل التطور السريع للتكنولوجيات الجديدة والتكلفة الثابتة في معالجة البيانات وتخزينها ونقلها، تقدم العديد من المؤسسات الخاصة والعامة وغير الهادفة للفائدة والربح التعلم عن بعد من التعليم الأساسي إلى أعلى مستوى من الدرجة في جميع أنحاء العالم. ويزيد التعلم عن بعد من الوصول إلى فرص التعلم والتدريب، ويوفر فرصاً متزايدة للتحديث وإعادة التدريب والإثراء الشخصي، ويحسن فعالية تكلفة الموارد التعليمية كما يدعم جودة وتنوع الهياكل التعليمية القائمة (٢٠٠٦ عبد الحميد ص٤١٠). ومن أجل تطوير تعريف التعليم عن بعد، قام (Keegan, 1996) بتحليل تعريفات التعليم عن بعد ودمج هذا الشكل من التعليم في خصائص معينة مثل الفصل شبه الدائم بين المعلم والمتعلم طوال مدة عملية التعلم (وهذا ما يميزه عن التعليم التقليدي وجهاً لوجه)؛ وتأثير المنظمة التعليمية في كل من تخطيط وإعداد المواد التعليمية وفي توفير خدمات دعم الطلاب (وهذا ما يميزها عن الدراسة الخاصة وبرامج التدريس الذاتي)؛ من خلال استخدام الوسائط التقنية - المطبوعة، أو الصوتية، أو المرئية، أو الكمبيوتر - لتوحيد المعلم والمتعلم ونقل محتوى الدراسة، وتوفير اتصال ثنائي الاتجاه بحيث يمكن للطالب الاستفادة من الحوار أو حتى بدئه (Keegan, 1996, p.50).

ومن دواعيه أيضاً مرونته حيث أن العديد من التقنيات يمكن الوصول إليها بسهولة من المنزل. وتوفر العديد من أشكال التعلم عن بعد للطلاب الفرصة للمشاركة متى أرادوا، على أساس فردي، بسبب مرونة التعلم عن بعد. هذا النوع من التعليم ميسور التكلفة، حيث أن العديد من أشكال التعلم عن بعد تنطوي على تكلفة قليلة أو بدون تكلفة. والتعلم عن بعد هو أيضا متعدد الحواس. فهناك مجموعة متنوعة من المواد التي يمكن أن تلبي تفضيلات التعلم للجميع. في الواقع، يتعلم بعض الطلاب من المحفزات البصرية ويتعلم البعض الآخر بشكل أفضل من خلال الاستماع أو التفاعل مع برنامج كمبيوتر. أيضاً ، ويمكن أن يوفر التعلم عن بعد تفاعلات متزايدة مع الطلاب. على وجه الخصوص، فإن الطلاب الانطوائيين الذين يخجلون من طرح الأسئلة في الفصل غالباً ما «ينفتحون» عندما تتاح لهم فرصة التفاعل عبر البريد الإلكتروني أو أي وسيلة فردية أخرى (Franklin et al., 1996).. ومن الدواعي ذات الصلة بالتعلم عن بعد مثل: الموازنة وعدم المساواة بين الفئات العمرية، والتوسع الجغرافي للوصول إلى التعليم، وتقديم التعليم لجماهير كبيرة، وتقديم مزيج من التعليم مع العمل أو الحياة الأسرية.. (Marija 2012, p 25) وهنالك دواعي أخرى للتعلم عن يتطلب الأخذ به، وهي:

١- إن تطبيق هذا النظام التعليمي الجديد سيقلل

من النفقات التى تخصصها الأسر للإنفاق على أبنائهم، سواء كانت في المواصلات العامة أو الخاصة التابعة للمدرسة، أو المستلزمات المدرسية التى يقومون بشرائها بداية كل عام دراسي جديد. وتعميم التعليم الافتراضي خلال الفترة المقبلة سيحد أيضا مستقبلا من الكثافة المرورية بالعديد من دول العالم والوطن العربي، لأن عدد الطلاب الذين يذهبون يوميا للمدرسة أو الجماعات ستنخفض بشكل كبير، مما يفتح شرايين مرورية كانت مصابة بالانسداد من قبل بسبب التزاحم الذي يسببه العام الدارسي».

٢-يوفر التعليم عن بُعد عدد من المزايا للجامعات والطلّاب، فبالنسبة للطلّاب فتُمكنِهم من العمل بأي وقت يناسِبهم، أما بالنسبة للجامعات فإنّها تستفيد من وجود عدد إضافي من الطلّاب دون الحاجة لبناء فصول دراسية أو مساكن للطلبة لأنه تتوفرفيه خاصية المرونة

٣- أثبتت البحوث التي تمت على هذا النِظام بأنّه ذو تأثير يوازي أو يفوق نِظام التعليم التقليدي، وخصوصاً عند استخدام تقنيات التعليم عن بُعد بكفاءة. المَقدِرة

٤-إن أهم قضية فيما يتعلق بالتعلم عن بعد هي استعداد المعلمين وموقف الطلاب. إذا لم يدرك الطلاب أن التكنولوجيا مفيدة، فلن يتقبلوا للتعليم عن بعد (Christensen, E.W, Anak-E.H,we U. P. & Kessler، 2001). كما أن عدم قدرة المعلمين على تطوير المهارات اللازمة، وتبني موقف إيجابي، وتطوير أصول التدريس المطلوبة هي مشاكل مهمة أخرى تؤثر على إنشاء مجتمع التعلم عن بعد. هناك علاقة مع علم أصول التدريس والخبرة الشخصية والتعلم عن بعد. (Marija, 2012:26).

٥-المساعدة على تحسين الانضباط الذاتي وتعزيز الشعور بالمسؤولية. وتحسين مهارة إدارة الوقت واستثماره بالشكل السليم والمهارات الفكرية المستقلّة لدى الطلّاب لدى الطلّاب واشراكهم بأنشطة تعلمية مفيدة، خلال وجودهم معظم الوقت في البيوت، ما يخفف من التبعات النفسية والاجتماعية السلبية.

ثالثا: متطلبات التعليم عن بعد، وهي:

يتطلب تنفيذ التعلم عن بعد والتقنيات الداعمة له تخطيطاً دقيقاً. تتضمن هذه العملية أربع خطوات أساسية: إجراء تقييم الاحتياجات، وتحديد الأهداف التعليمية وإنتاج المواد التعليمية، وتوفير التدريب والممارسة للمدربين والساندين وتنفيذ البرنامج. (Marija, 2012: p28)

١- إن أول ما يتم التفكير به عند التخطيط لممارسة التعلّم عن بعد هو الأدوات والوسائل الإلكترونية التي سيتم استخدامها، وتحديداً المنصّات الملائمة لهذا النوع من التعلم، وهي كثيرة، حيث توجد بنية تحتية تكنولوجية مناسبة، في الإمكان تبادل المواد التعلمية/التعليمية الورقية بين المعلمين والطلبة وتكاد تكون جميعها تحقق الأهداف نفسها. أما في المناطق التي لا توجد فيها البنية التحتية التكنولوجية المناسبة، ففي الإمكان تطبيق التعلّم عن بعد من خلال تبادل المواد التعلّمية/التعليمية الورقية بين المعلمين والطلبة. ويتيح عديد من هذه المنصات المجال للتواصل المباشر بين المدرّس والطلبة بشكل جماعي وكأنهم في غرفة الصف، ويتم شرح الدروس، والقيام بأنشطة تعلمية،

٢- يحتاج استخدام أيٍّ من الأشكال سابقة الذكر أو الدمج بينها إلى تدريب المعلمين، بداية، على

استخدام هذه الوسائل الإلكترونية. ولكن الأهم تدريبهم على كيفية تخطيط وتنفيذ دروس عن بعد، فالتدريس عن بعد يحتاج إلى دقة شديدة في تحديد المخرجات التعليمية التي ستتحقق، وتصميم نشاطات تعلمية مفصّلة، تحققها، وتوفير أو تصميم مواد تعلمية تساعد المتعلّم «في الإمكان تسجيل اللقاءات المباشرة، بحيث يستطيع الطالب العودة لها في الوقت الذي يريده»تحقيق تلك الأهداف، وتصميم مهام لتقييم أداء المتعلّمين، ومدى تحقق المخرجات التعلّمية لديهم. ولو افترضنا أن ذلك كله تمّ، وبالإمكان عملياً إنجازه، خصوصا أن استخدام التكنولوجيا في التعليم والتعلّم يتنامى بشكل مضطرد، وأن معلمات ومعلمين كثيرين يمتلكون المهارات الأساسية اللازمة لذلك، ومؤهلون للتخطيط لدروسهم ولتصميم أنشطتهم، يبقى عنصر استعداد المتعلّمين (الطلبة) للمشاركة في هذه العملية، والاندماج فيها، وتحقيق الفائدة المرجوّة منها. (عمره: ٢٠٢٠، ص٣)

٣- من المفيد أن تقوم كل مؤسسة تعليمية الآن بتقييم مدى توفر هذه المهارات لدى طلبتها، ووضع الخطط لتنميتها في المستقبل. وتتطلب تنمية هذه المهارات خططا وأنشطة تعلمية، كغيرها من المهارات الأكاديمية التي يتم تعليمها، ويحتاج ذلك للوقت الطويل والجهد الكبير، ولا يتأتّى إنجازه سريعاً. ولما كانت هنالك فروق فردية بين «من المفيد أن تقيم كل مؤسسة تعليمية مدى توفر مهارات التعلم عن بعد لدى طلبتها، ووضع الخطط لتنميتها في المستقبل» اما بالنسبة للطلبة في هذا المجال، فإن أهالي الطلبة الذين يعانون من نقصٍ في هذه المهارات سيعانون مع أطفالهم في متابعة التعلّم عن بعد، فبعض هؤلاء الطلبة يفتقرون للدافعية للتعلم وفق مهارات تكنولوجية حسب مستوى اعمارهم ما يتطلب من أهاليهم متابعتهم عن كثب، وبالتالي تزداد الأعباء عليهم.

٤- لا توجد وصفة موحدة لجميع المؤسسات التعليمية لتطبيق التعلّم عن بعد، إذ هنالك عدة عوامل تحدّد الطريقة التي يجب اتباعها، ابتداء من المرحلة العمرية ومروراً بالبنية التحتية التكنولوجية ومدى تطبيق المؤسسة للتعلّم الإلكتروني، أي استخدام التكنولوجيا في التعلم خلال الأوضاع العادية. وبالتالي مدى جاهزية المعلمين والطلبة لتطبيق ذلك، وانتهاء بمهارات التعلم لدى الطلبة، ومدى اهتمام المؤسسة في تنمية هذه المهارات لديهم، بالإضافة إلى مدى وجود أحد الوالدين في البيت لمساندة الطالب المدرسي ومتابعته. وعليه، قد يكون مناسبا لمؤسسة تعليمية ما أن تطبّق هذا النوع من التعلّم بهدف استمرار العملية التعلّمية/ التعليمية. (عمره:٢٠٢٠، ص٣)

٥-المطلوب من المدرسة: تنظيم جدول لقاءات مباشرة مع الطلبة مخفف، بحيث لا يشكل عبئاً على الطلبة والأهالي، خصوصا في البداية، وبالإمكان زيادته تدريجياً. والتركيز على تقديم مواد ومهام تعلمية إلكترونية متنوعة للطلبة، بحيث تناسب مختلف أنماط التعلّم، ويستطيع الطلبة تنفيذها كل حسب سرعته ووتيرة عمله. وتنظيم لقاءات دورية للمعلمين لتبادل الخبرات بهدف تطوير العملية.

٦- تنظيم تدريب مستمر للمعلمين حول التخطيط لهذا الشكل من التعليم والتعلم وتطبيقه وتقييم أداء الطلبة. والمتابعة اليومية للطلبة الذين لا يشاركون في اللقاءات التعليمية بهدف معرفة

الأسباب، وتقديم الدعم والمساعدة الممكنة.

٧- وضع أهـداف واقعية لعملية التعلم عن بعد، ولا يمكن توقع تحقيق الأهـداف نفسها المفترض تحقيقها في الأوضـاع الطبيعية. توفير أنشطة متنوعة للطلبة للقيام بها، كلّ لوحده، في الوقت الـذي يناسبه، بحيث يختار الطالب بعض هذه الأنشطة وفق رغبته وميوله.

٩- ربط الأنشطة التعليمية بالظروف المتعلقة للطالب قدر الإمكان، من حيث في زمن الوباء والكوارث الطبيعية وغيرها والحجر المنزلي، واستهداف تنمية الوعي لدى الطلبة في ذلك.

١٠- الاهتمام بتنمية مهارات التعلم، مثل التنظيم والتواصل والتفكير والبحث لدى الطلبة. ووضع الخطط لما بعد المرحلة الطارئة، لقياس الثغرات لدى الطلبة، والعمل على جسرها بشكل تدريجي، عند إعادة فتح المؤسسات التعليمية.

١١- مساعدة الطالب في تجهيز نفسه لمواعيد اللقاءات المباشرة وارتدائه ملابسه استعداداً للعمل. تحفيز الطلبة على العمل، وتنفيذ التكليفات ومساعدتهم على تنظيم أوقات عملهم، وعدم ضغطهم بشكل مبالغ فيه، وعدم محاولة تحويل المنزل إلى رديف للمدرسة. التواصل مع المعلم/ة مباشرة بشأن أي استفسارات أو ملاحظات أو اقتراحات..(طلعت: ٢٠٢٠ صـ١-٢-٣). وأن نكون على دراية كاملة بضرورة أن يشعر الطالب بأنه يعيش داخل مجتمع تفاعلي وليس وحيداً أمام منصة إلكترونية أو قناة تعليمية، فإذا أصبح الطالب أسيراً للعزلة ستفشل مهام التعليم الافتراضي وسنرجع خطوات للوراء».

١٣- ضرورة تفعيل الجروبات التعليمية بين الطالب ومعلمه على جميع المراحل التعليمية عبر تطبيقات »واتساب أو ماسنجر» لخلق بيئة تعليمية صحية تفيد الجميع بمن فيهم المدرس سواء في المرحلة الجامعية أو ما قبلها. مع تفريد التعليم ايماننا بان كل فرد لديه القدرة على التعليم والابداع وانه حر في اتخاذ قراراته التي تتعلق بمضمون التعلم وطرائقه ومكانه ووقته

١٤- تنظيم عملية التعليم عن بعد سواء إلكترونياً أو تلفزيونياً بتفعيل أنشطة المسابقات واستطلاعات الرأى حول القضايا العامة والخاصة داخل وسائل التعليم الافتراضـي لجـذب الـطـلاب بمختلف مراحلهم إلى الحياة التعليمية الجديدة، بالإضافة لبث عـدد مـن الـفـيـديـوهـات لشخصيات عامة مـؤثـرة إيـجـابـيـاً في المجتمعات المختلفة. (عبد الحميد:٢٠٠٦، ٤١٠:)

١٥- وتتطلب عملية التخطيط والتنظيم الإداريـة المتبعة في الادارة العامة، على اعتبار ان التخطيط والتنظيم من مكونات العملية الادارية. كما تتطلب دراسة مـدى ملائمة المداخل الاداريـة في تقييم وتحسين الاداء في مؤسسات التعليم من بعد من خلال التعرف على المداخل المتعارف عليها من قبل الباحثين في الادارة (عبد الحميد: ٢٠٠٦ ص٤١٢)

١٦- ومن اهم الادوار والمتطلبات الواجب توافرها لدى المعلم في التعليم عن بعد كمختص تكنولوجي، يحقق قـدراً مـن المعـرفـة التـكـنـولـوجـيـة لـذاتـه يستخدمها في إحـداث عمليتي التعلم والتعليم وإمـداد الطلبة بقدر من المعرفة عـن الأجـهـزة ذات العلاقة بمادة الدراسية والمشاركة في برمجة بعض الوحدات التعليمية وتصميمها وإنتاج بعض أنواع تكنولوجيا التعليم ومسايرة التقدم التقني في تكنولوجيا التعليم والاستفادة من الإنترنت والبريد الإلكتروني والفيديو كون فرنس وإرشاد

الطلبة إلى موارد المعلومات المتاحة عبر الإنترنت وتدريب الطلاب على الرجوع إلى المصادر المعرفية والتقنية لإثراء المنهج، وتخزين المعلومات الإلكترونية وادارتها واستدعائها، وتحليل المادة التعليمية ونقدها وتفسيرها وتأويل النص، والتدريب على إعداد وتصميم مواقع وتحميلها على الشبكة. (شحاته: ٢٠٠٣ص١٢٩)

١٧- يساعد استخدام التقنيات الحديثة على زيادة حب التعلم ونشر استخدام التقانة المتقدمة في المجتمع مماسيهم في تحسن راس المال البشري وقيام قدرة ذاتية في العلم والتطوير التقني

ولأجل ان يتحقق الاستغلال الناجح في التعليم عن بعد لابد من وضع استراتيجية التعليمية واضحة لتوظيفها والتي لابد ان تقوم على مايلي:

١- التخطيط العلمي والاداري والفني السليم في اختيار التقانة المناسبة بناءا على اسس واضحة تنبثق من الجوانب المتعددة للعملية التعليمية -التعليمية- الاهداف التعليمية والمحتوى الدراسي، وخصائص المتعلمين ونوع تخصصاتهم ومسار تفاعل وتجربته وقدرته على التعامل مع التقنيات اللازمة ومدى فعاليته في استخدامها ومدى توفرها وسهولة صيانتها

٢- الاستخدام الفعال والناجح، الذي يتوقف على قدرة المعلم والمتعلم على التعامل مع هذه القناتات وسهولة استخدامها

٣- المتابعة والتقويم اللذان تزداد اهميتهما نتيجة لحداثة استخدام هذه التقانة وارتفاع تكلفتها مما يوجب التأكد من حسن توظيفيها. (عبد الدائم: ١٩٩٩ص ٥١، ٥٢)

المبحث الثالث

أولاً: متطلبات تجديد فلسفة التربية والتعليم في مجال والأهداف والقيم

إن الاستجابة لمتطلبات العصر ومن أجل تجاوز الأزمات والتحديات غالباً ما تكون سياسات ثابته ومحاولات جادة عبر الابحاث والدراسات واقامة المؤتمرات للمختصين التربويين ومن لهم شئنا واختصاص واهتمام في هذا المجال والمعرفة الدقيقة للفلسفة الاجتماعية السائدة المنشودة ومحاولة فهم المعوقات والمواقف التي تقف امام التجديد منها ما ينطلق من الماضي العربي الاسلامي وجذوره التاريخية. (عبد الدائم ٢٠٠م ص٢٧). وان ادخال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في مجلات التربية والتعليم يتطلب منا الاتي: اعادة النظر في بنية التربية والتعليم ومجلأته المختلفة (التربية الدائمة، المستمرة واشكال التعليم واساليبه وطرائق التدريس وفي محتوى التعليم بكامله لا يجاد تعليم افضل واسرع واقصر واكثر نفعا مع طبيعة المتعلم ورغباته وحاجاته ومتطلبات سوق العمل والتنمية ويصل بنا إلى تحقيق مدرسة بالصفوف واعادة النظر في أداة التعليم وناقل المعرفة ووسيطها ونقصد المعلم وادواته وانواع التعليم التي يستخدمها وايضا اعدادة النظر في الادارة التربوية من الادارة التقليدية إلى الادارة العلمية والتنظيم العقلاني. (عبد الدائم:١٩٧٨ ص ١٢٦ ١٢٧) وفي مجالين مهمين هما. أولاً: الاهداف التربوية، وثانياً القيم.

الأهـداف التربوية : في هـذا المجال ان فلسفة التربية والتعليم مطالبة بما يلي:

١- إعـادة أهـدافهـا وغايتها وقيمها لتتلاءم مع المعطيات العالمية الجـديـدة، بل لتستفيد من المعطيات الايجابية للمعلوماتية والتكنولوجيا وللعولمة بشكل عـام دون المساس بمرتكزاتها الأساسية وعروبتها وثقافتها. وهويتها الذاتية وتاكيد الاصالة والتجديد

٢- السـعي إلى التـغير في الاتجـاهـات والأفـكـار والقناعات بالأشكال الحديثة والمتقدمة للتعليم والتعلم

٣- إدراك وفهم المفاهيم الاساسية لعملية التغيير، والتغييرات العالمية وعصر العولمة، وما بعد العولمة وتطورات ما بعد الحداثة وانتكاساتها على التربية والتعليم ومؤسساته بأشكالها كافة. (عبد الحميد ٢٠٠٦، ص٢٣). وقد اخذ المفكرين والكتاب العرب المهتمين بشان التربية والتعليم والثقافة العربية النظر إلى الغايات والاهـداف الجديدة للتعليم والتربية الجديدة «الدعامات الاساسية لتربية والتعليم» اليوم والتي فرضها عصر المعلوماتية واقتصاد المعرفة في المساعدة لصانعة القرار على إحداث التغيير والتطوير المطلوب على أسس علمية وتكنولوجية سليمة، تواكب مقتضيات العصر معتمدين على مصادر تربوية مهمة ولاسيما التي صدرت عن منظة اليونسكو والتقارير الدولية التي تراقب التطور وانعساته على الشعوب ومؤسساتها في التربية والتعليم والثقافة، وهذه الدعامات هي:

١- **تعلم المعرفة:** أن نتعلم كيف نتعلم (Ap-prendre à Apprendre) يعني تمكين التلميذ من وسائل اكتساب المعرفة وتوظيفها بدل شحنه بالمعلومات المتراكمة؛ فهو في حاجة إلى تعلم كيفية فهم العالم الذي يحيط به إذا هو أراد العيش فيه، وتنمية قـدراتـه والـتـواصـل مـع مختلف مكوناته. (اليونسكو١٩٩٦ ص ١٨- ٩٣)

٢- التوفيـق بين الثقافة العامة والثقافة المتخصصة مـن خـلال تجـاوز التخصص المفرط مـن أجل مـا يسمى بالتداخل بين التخصصات أو البي تخصصيـة int g`erdisciplinarité.

٣- الربط بين بين تعلم كيفية التعرف (تعلم التعلم) والتعلم مدى الحياة. إن شعوب العالم تصبو إلى أنظمة تعليمية أكثر مرونة، أنظمة تسمح بتعدد المناهج ومد الجسور بين مختلف الأنظمة، وكذلك بين التجربة المهنية والتكوين النظري (اليونسكو ١٩٩٦، ص١٦)

٤- أن نتعلم العمل: (Apprendre à Faire) وترتبط هذه الدعامة باكتساب كفاية تمنحنا القدرة على مواجهة المواقف غير المتوقعة.وذلك عن طريق بيداغوجية تحررية وفارقيه، وتقنيات تنشيط جماعي.. فكيف نجعل التلميذ قادرا على تطبيق معارفه؟

٥- أن العمل أصبح مرهونا بالمعرفة، وأن مفهوم الكفاية(compétence) بدأ يحل محل مفهوم التأهيل.. (qualification). فالصفة المادية بـدأت تُـنْـزَعُ عن العـمـل، وقـطـاع الخـدمـات بـدأ يتنامى، ودور المدرسة والجامعة أصبح كامنا

في جعل المترددين عليهما قادرين على مواجهة المستجدات التي تعرفها الحياة الخاصة والحياة المهنية، عن طريق تعليمهم كيف يتعلمون، وكيف يعملون ويوظفون معارفهم، توظيفا ناجعا، في سياقات ووضعيات مختلفة

٦- تعلم العيش وجماعة أو تعلم العيش مع الآخرين (Apprendre à Vivre Ensemble) تستطيع التربية أن تحقق هذه الغاية عن طريق الاكتشاف التدرجي للآخر، والانخراط في مشاريع مشتركة من أجل ترسيخ التفاعل والتعايش وأيضا من أجل حل النزاعات «

٧- إن معرفة الآخر واكتشافه يتحققان من خلال معرفة الذات والاخر (وبالتالي بناء فكر جديد يتوق إلى التعاضد والتشاور والتشارك لرفع تحديات المستقبل. (اليونسكو: ١٩٩٦، ص١٨، ١٠٠)

٨- نتعلم أن نكون: (Apprendre à être) يعد هذا المبدأ ذا راهنية كبرى لأن الشخصية تتحدد أولا: انطلاقا من قدرة الفرد على التواصل مع نفسه والآخرين، وثانيا: لأن القرن الحادي والعشرين يتطلب منا القدرة على الاستقلال الذاتي والانخراط في الجماعة والعمل على أن يكتشف كل فرد مواهبه الكامنة في أعماقه وأشارت. إلى تقرير إدغار فور "Apprendre à être Edgar Faure"، وطالبت بإيلاء الخيال والإبداع والرياضة لدى التلاميذ والأفراد نفس الأهمية التي نوليها للتجديد الاقتصادي والاجتماعي. (اليونسكو١٩٩٦: ص١٠٠) وقد أجمل الدكتور «نبيل علي» هذه الاهداف في اربع غايات تربوية تطلبها عصر المعلوماتية وتفجر المعرفة لابد من الأخذ بها في مؤسساتنا العربية هي:

١- تعلم لتعرف؟ ... لا ماذا تعرف فالتربية والتعليم الحديث وامام الانفجار المعرفي وتطور ثقافة المعلومات اصبح التركيز يكون على تعلم الكيفية التي يتم بها التعلم والاساليب والطرق التقنية المتقدمة وكيفية اتقان ادوات المعرفة من خلال التعلم الذاتي.

٢-تعلم لتعمل وتعني تأهيل الفرد لتلبية متطلبات المجتمع والتوسع في استخدام تكنولوجيا المعلومات اي الوسيط الإلكتروني واستخدام الذكاء الصناعي في انتاج المعرفة وكذلك تعدد اطوار العمل (العمل عن بعد والعمل الجماعي والعمل اثناء العمل والتنقل وايضا العمل التشاركي وهذا يتطلب التعلم عن بعد والتعلم بالمشاركة والتعلم التكافلي والتعلم بالمراسلة واخيرا التعامل من العمل ومن أجله.

٣-تعلم لتكون ويقصد به الغايات التربوية لتنمية الفرد بدنيا وذهنيا ووجدانيا وروحيا حيث اصبح المتعلم محور العملية التعليمية اي اضفاء الطابع الشخصي على عملية التعليم وتنمية الحكم على الامور وتنمية الشعور بالمسؤولية الفردية وسرعة انضاج الصغار وتنمية الابداع والخيال.

٤- تعلم لتشارك الاخرين ويعني توسيع بيئة التعلم للإنسان فقد اضافت إلى بيئته الاسرية والمحلية بيئة العالم على اتساعه ويتفرغ عن هذا الهدف التخلص من نزعات التعصب والعنف واكتشاف الاخر والرغبة في مشاركة الآخرين. (علي: ٢٠٠١، ص٣٠٦ -٣٢١)

إن الفلسفة التربوية العربية مطالبة اليوم ان تفتش وتبحث عن السبل والطرق الحديثة والمعاصرة في تطوير مبادئها واهدافها وجعلها تستجيب لمتطلبات العصر وحاجاته.ويجب أن تكون واقعية ومستقبلية في آن واحد؟ الواقع والمتوقع؟ (عبيدات ٢٠٠٧: ص١٣)؛ لذا نجد من الضروري تبني عدداً من التوجهات التربوية لتدعيم فلسفة التربية والتعليم العربية:

١- النظر إلى المعرفة على أنها عملية بحث مستمر وليست عملية تلقين للحقيقة المطلقة.

٢- النظر إلى العالم على أنه عملية متجددة متغيرة وليس وضعاً ثابتاً فيزيقياً واجتماعياً.

٣- الوعي والنظرة الناقدة مفتاح الطريق إلى التعليم من أجل فهم العالم وتغييره.

٤- التعليم ليس إجادة حرفة أو حذق مهارة وهو بعيد عن كونه عملاً اجتماعياً.

٥- الحوار العقلاني التواصلي وليس الإكراه هو المفتاح الذي تقوم عليه العملية التربوي بأسرها. (الخويلدي: ٢٠١٧- ٣)

ب: ثانياً: القيم

فرض نمط التعلم والعمل عن بعد، شأنه شأن النمط التقليدي، مجموعة من القيم والأخلاقيات التي لا بد من التزامها سعياً نحو تحقيق الغايات الإنسانية المنشودة من ورائهما بكل أبعادها، تلك الأخلاقيات للتعلم والعمل تعني تلك القيم التي تعتمد على مُثل الفرد العليا من أجل الانضباط والتعلم والعمل الجادين، في انضباطه بأوقات الدوام المفترض للتعلم أو العمل على الواقع أو عن بعد، ثم يكون إنجاز الفروض والواجبات المطلوبة علامة أخرى من علامات الالتزام بالأخلاقيات المكتسبة، وكذلك تظهر تلك الأخلاقيات من خلال علامة المحاولة قدر المستطاع من التعلم أو العمل ضمن أصعب الظروف. ولابد من اجتماع تلك المسارات الثلاثة، الحرية والمسؤولية والالتزام، وتحققها في شخص المتعلم أو صاحب المهنة أو الوظيفة، يحقق المثالية الأخلاقية بشكلها المطلوب في نمط التعلم أو العمل عن بعد، وهذا ما يجب الحرص عليه، من خلال التدرب والانضباط والمداومة في الوقت الراهن. وهذا يتطلب من التربية العربية ان تعمل من أجل غايات مهمة لتحقيق هذه القيم لتكون العمد الاساس لقيم الحضارة الإنسانية المنشودة في ظل الانفتاح الثقافي والمعلوماتي والتكنولوجي ومنها التعلم عن بعد السعي من اجل الحضارية المشتركة للثقافات الانسانية في مواجهة و التجزئة والعزلة والاغتراب والفردية واستلهام القيم الحضارية المشتركة للثقافة في مواجهة فقدان الهوية والصراع بين الحضارات واشاعة المشاركة والتواصل والتراحم في مواجهة الانانية والمصلحة الفردية رابعهما: الاضطلاع بالمسؤولية الخلقية التي يستلزمها إصلاح الحضارة الحديثة. (عبد الدائم: ٢٠٠٠، ص١٠٢)

ثانيا الاستنتاجات

في نهاية البحث الحالي ومن خلال الاجابة عن تساؤلات البحث التي تم وضعها نستنتج الآتي:

أولاً: نحن في أمس الحاجة إلى تجديد فلسفة التربية العربية لمواجهة تحديات العصر المتمثلة في مابعد الحداثة والعولمة وتطوراتها وما يحيط عالمنا من نزعات الحروب والتهجير والهجرة والأوبئة والكوارث الطبيعية والفيضانات وسعياً إلى تخليص التربية

العربية وعجزها عن مواجهة الأزمات الداخلية والخارجية والانتباه إلى متغيرات الواقع التعليمي في استشراف المستقبل وتوقعاته. ونجد من الأنسب العمل وفق الأهداف والغايات التي وضعها تقرير اليونسكو ١٩٩٦ من قبل المؤسسات التربوية العربية في الوقت الراهن.

ثانياً: الوعي الكامل ودراك المحركات الاساسية للعمل التربوي من خلال الدراسة والتحليل والنقد واستخدام الادلة والبراهين العقلية لفحص الظواهر الراهنة التربوية وللوقوف على اهم الاتجاهات التربوية المعاصرة التي تسود العالم المتقدم ومحاكاة الخبرات الانسانية وتكيفها مع اهداف ومنطلقات التربية العربية.

ثالثاً: تبني المفاهيم والاساليب التربوية والطرق التعليمية الحديثة التي تنهض بالتربية والتعليم في بلداننا وتخلصه من الاساليب والاطر والبنى التقليدية المتخلفة الجامدة والتي لا تنسجم مع متغيرات العصر ويتمثل ذلك باعتماد اساليب التعلم عن بعد مثل التعليم الإلكتروني والتعلم بالمراسلة والمبرمج لتنمية ملكات وقدرات وميول ومهارات المتعلم نحو التعلم الذاتي.

رابعاً: الاهتمام بالأهداف التربوية والتعليمية التي تنمي لدى المتعلم الرغبة في مداومة اكتساب المعرفة وتنميتها وانتاجها ضمن مجالات حياته المختلفة وتشجيع التعلم من اجل العمل والتطبيق لتحقيق التمكين التربوي والكفايات العلمية اللازمة في مجال التخصص.

خامساً: تنمية المهارات التكنولوجية لدى المعلمين والمتعلمين والاهتمام ببرامج التدريب والعمل وفق تقنية الحاسوب والاجهزة الإلكترونية التي تفتح امام المتعلم افاق معرفية متعددة للاستفادة من تدفق المعلوماتية و بمساعدة على تنمية قواه المتعددة بكل كفاءة واقتدار في عالم رقمي اللغة وتكنولوجيا الاتجاه ولتأمين احتياجاته واحتياجات المجتمع من القوى البشرية المدربة على أفضل التقنيات.

سادساً: على المؤسسة التربوية والتعليمية العمل وفق النسق الانساني والحضاري والثقافي وبما يعزز هويتنا العربية الانسانية وفق مبادئ حقوق الانسان والسلام والحوار الايجابي والتعايش مع الثقافات الانسانية المختلفة بروح الاحترام والانسجام وجعل هذه المنظومة القيمية مرتكزا تربويا للمتعلمين من ابنائنا الطلبة لانهم اصبحوا يعيشوا في عالم منفتح الثقافات او قرية الكترونية صغيرة كذلك تركيزها على القيم التربوية لمجتمعنا العربي في التواصل والتراحم والمواطنة واحترام المسؤولية والمشاركة الايجابية.

سابعاً: المطلوب من الهيئات التربوية والتعليمية ومؤسساتها العليا بناء قاعدة تكنولوجية تربوية معلوماتية متطورة وتوفير البنية التحتية من خدمات تقنية ومهارية للمعلم والمتعلم لانجاح اساليب التعلم عن بعد وتحقيق متطلباته المتعددة.

ثامناً: ان تاخذ وسائل الاعلام بصورة عامة والتربوي خاصة الدور الايجابي لتثقيف المجتمع والاسرة عن اهمية دور التعليم عن بعد واشكاله وتطبيقه في مؤسسات التعليم المختلفة لحث ابنائهم للعمل وفق برامجه وخلق الدافعية والمسؤولية ليكون نمطا واسلوبا للتعليم في حياتك في مختلف الظروف والاوضاع الطبيعية وغير الطبيعية.

تاسعاً: تبني مفاهيم التجديد التربوي والاصلاح في الانظمة التربوية العربية لتحقيق الجودة الشاملة وفق المعايير العالمية واعتماد الضوابط والسياسات التربوية المتقدمة لأهم المتطلبات بالنسبة للتعليم بشكل عام والتعليم عن بعد بشكل خاص حيث تزايد الاهتمام بجودة التعليم عن بعد ا في الآونة الأخيرة وتزايدت معه جهود إيجاد معايير لهذه الجودة نظرا لأهمية ذلك في تحسين مخرجات العملية التعليمية وتأهيل خرجيها للمنافسة في مختلف ميادين العمل.

المصادر حسب ورودها بالبحث

١-الدليمي: ٢٠١٢، د. نوال ابراهيم: التربية العربية في مواجهة تيارات مابعد الحداثة مجلة كلية التربية للبنات ٢٠١٢جامعة بغداد / كلية التربية للبنات

2- Gava, Gustavo Luiz (2014) "The Philosophy of Distance Education." .

American Journal of Educational Research, 2(12C),1

doi: 10.12691/education-2-12C-1.

٣-الخميسي، السيد سلامة ٢٠١١، التجديد فى فلسفة التربيةالعربية لمواجهة تحديات العولمة (رؤية نقدية من منظور مستقبلي) المنتدى العربي للعلوم الاجتماعية والانسانية :: مكتبة العلوم الانسانية والاجتماعية:: منتدي نشر الابحاث والدراسات تاريخ التسجيل: 01/01/2010url=http://www.4shared.com/dir/kbxdj8Gb/__sharing.html …[Empty

4- Bušelić, Marija (2012) Distance Learning – concepts and contributions. Prethodno priopćenje. Oeconomica Jadertina 1, 23-34.

5- Barker, B., Frisbie, A. & Patrick, K. (1989). Broadening the definition of distance education in the light

- of the new telecommunications technologies. The American Journal of Distance Education, 3(1), 20-29.

٦- عبد الحميد، طلعت (٢٠٠٥): التربية في مواجهة التغير دراسة في اصول التربية، ط١.

٧- الزوبعي، عبد الجليل ابراهيم، الغنام، محمد احمد: مناهج البحث في التربية الجزء الاول / جامعة بغداد / مطبعة الجامعة / كلية التربية / ١٩٨١. tledge 8- Keegan, D (Ed.) (1996). Foundations of distance education (3rd ed.). London

٩- الفرحان: ١٩٨٩ محمد جلوب فلسفتنا التربوية جامعة الموصل دار الحرية، بغداد.

١٠- رجب، مصطفى محمد: ٢٠١٨ فلسفة التربية، المفهوم والاهمية، المجلة التربوية، كلية التربية، العدد ٥١.

١١- عبيدات، سهيل احمد ٢٠٠٧: السياسات التربوية في الوطن العربي، دار اربد عالم الكتب الحديث، الأردن.

١٢-العنزي: ٢٠١١ فاطمة بنت قاسم التجديد التربوي والتعليم الإلكتروني، عمان دار الراية للنشر والتوزيع .

١٤- عبد الدائم: ٢٠٠٠م، عبدالله: نحو فلسفة تربوية عربية، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت.

١٥- العيسى، ايناس عبد الرحمن ٢٠١٤: نحو فلسفة تربوية عربية, https://islamonline.net/9188

١٤- نشواتي عبد المجيد / علم النفس التربوي/ ط ٣ / سنة:١٩٨٦/ دار الفرقان للنشر و التوزيع/ عمان الأردن.

١٥- وطفة، على اسعد وعيسى الانصاري (٢٠٠٥)الاهداف التربوية دراسة تحليلية نقدية مقارنة، مجلة جامعة دمشق ع ١٢ (١) على الموقع من الشبكة العنكبوتية بتاريخ ٢٠١٥ www.damascsunivesit.edus

١٦- الدليمي: ١٩٨٩، نوال ابراهيم: القيم السائدة في كتب التربية الاسلامية للمرحلة الاعدادية رسالة ماجستير في التربية مقدمة إلى كلية التربية ابن رشد مطبوعة على آلة طابعة -Stewart، Elbert، Socolo، New York، Mac Craw – Hill 1978.17

١٨- الزكي، علي عبد داود ٢٠١٦ المنهاج التربوي رؤية وتحليل. موقع وزارة التربية العراق، صحيفة المراقب /https://www.annabaa.org arabic/educa0tion/7955

١٩- عبد الكريم النجم، زياد: التربية الدولية دلالاتها وأبعادها ومضامينها الفلسفية ج(٢) صحيفة تربية /https://www.sasapost.com /opinion/international-education-2

٢٠- رجب: ٢٠١٨، مصطفى محمد: فلسفة التربية: المفهوم والأهمية، جامعة سوهاج/العدد الحادي والخمسون يناير.

٢١- اليونسكو (١٩٩١م)، التفاهم الدولي في المدرسة، حلقة عمل عن شبكة المدارس المنتسبة، رسالة اليونسكو، العدد (٦١) الأمم المتحدة، باريس.

٢٢- اليونسكو ١٩٩٩: تقرير التعلم ذلك الكنز المكنون، القاهرة دار الثقافة للنشر والتوزيع.

٢٣- عبد الدائم ١٩٧٨،عبدالله: الثورة التكنولوجية والتربية، دار العلم للملايين، بيروت.

٢٤- علي. نبيل: ود. نادية حجازي الفجوة الرقمية. رؤية عربية لمجتمع المعرفة سلسلة اصدارات عالم المعرفة العدد ٣١٨ لسنة ٢٠٠٥ المجلس الوطني الاعلى للثقافة والفنون والآداب/الكويت.

٢٥- علي، نبيل ٢٠٠٠ الثقافة العربية وعصر المعلومات سلسلة اصدارات عالم المعرفة العدد ٢٧٦ لسنة ٢٠٠١ المجلس الوطني الاعلى للثقافة والفنون والآداب/الكويت.

٢٦- الخويلدي:٢٠١٧ زهير: التعليم التكويني والتدريس التربوي، موقع الناقد العراقي https://www.alnaked-aliraqi.net/article/48721.php2020

٢٧- عبد الدائم: ٢٠٠٠م، عبدالله: نحو فلسفة تربوية عربية، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت.

٢٨- سحر ناصر شارك فلسفة التعليم..تحسمُ المستقبل https://islamonline.net/9188

٢٩- طلعبد الحميد ٢٠٠٦، طلعت: التربية في عالم متغير. دراسة في أصول التربية، مصر، المنيا.

30- Keegan, D (Ed.) (1996). Foundations of distance education (3rd ed.). London: Routledge.

٣١- عمرة: ٢٠٢٠، محمود التعليم عن بعد بين الحاجة والفعالية موقع العربي الجديد.

https://www.alaraby.co.uk/%D8%A7%D9%84%D8%AA%D8%B9%D9%84%D9

٣٢- طلعت: ٢٠٢٠ محمد لقاء حول مجتمع التعليم عن بعد.. قناة العين عين الإخبارية الرئيسية

الأخبارية. https://al-ain.com/article/corona-benefits-virtual-education

٣٣- شحاته:٢٠٠٣، حسن: نحو تطوير التعليم فى الوطن العربي الدار المصرية اللبنانية للنشر.

فاعلية برنامج إرشادي عقلاني انفعالي سلوكي لتعديل بعض الأفكار اللاعقلانية لدى أمهات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم

The Effectiveness of a Rational, Emotional and Behavioral Counseling Program to Modify Some Irrational Ideas of Mothers with Learning Disabilities

د. هناء فتحي محمد الخولي - السعودية

أستاذ مساعد، تربية خاصة، كلية التربية/جامعة حائل

أولاً: المقدمة

تُعدّ ظاهرة صعوبات التعلم إحدى الظواهر التعليمية المقلقة والتي لاقت اهتماماً كبيراً من الباحثين، نظراً لتزايد أعداد الأفراد الذين يعانون منها في جميع المراحل المختلفة من الحياة، كما تمثل صعوبات التعلم منطقة قلق في الحيز النفسي للمتعلم تتراكم حولها المشكلات الانفعالية والاجتماعية.

إن البعد الاجتماعي للمتعلمين ذوي صعوبات التعلم يمثل جانباً مهماً تتم دراسته بصورة جيدة داخل مجال صعوبات التعلم.

ولما كانت صعوبات التعلم تؤثر على الجانب الأكاديمي للفرد، فإن الصعوبات الاجتماعية والانفعالية تستمد أهميتها من تأثيرها الكبير على معظم المواقف الحياتية للفرد، وأنه قد حان الوقت الآن أن نهتم بصعوبات التعلم من هذا الجانب الحيوي، وعدم عزله عن صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية.

وعند التطرق إلى مجال الأطفال ذوي صعوبات التعلم لا يجب أن نغفل أبداً الدور الأسري في تحقيق التقدم لهم ليس على المستوى التحصيلي الأكاديمي فقط، بل على المستوى النفسي والاجتماعي بالشكل المباشر، وبصفة خاصة دور الأم التي لها مردود مباشر في متابعة حالات الطفل التعليمية والانفعالية والاجتماعية، وكيف يكون لها من الوعي والبصيرة بما يجعلها تحقق نجاحاً كبيراً في هذا الصدد للتخفيف من الأثر النفسي والتعليمي لابنها الذي يعاني صعوبة تعلمية ما أياً كانت؟

وللوالدين دور بالغ الأهمية على نمو الطفل وتطوره من مختلف الجوانب النمائية، ويزداد هذا الأثر عندما يكون الطفل بالفعل يعاني من صعوبات تعلمية، إذ تبرز مشكلات مختلفة ناجمة عن ذلك تتلخص في صعوبة تفهم مشكلات الطفل والتعايش معها، فضلاً عن مخاوف وقلق يحوم حول مستقبل الطفل، ففي العقدين الأخيرين كان الاهتمام بأسر الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة واضحاً فأجريت دراسات تناولت الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، ومشكلاتهم، والضغوطات التي يعاني منها آباؤهم.

وأن الإعتراف بأن الطفل لديه صعوبات تعلمية يعد من أكثر الأمور صعوبة على الوالدين، وبصفة خاصة الأم، فغالباً ما يوصف الطفل على أنه مصاب بتلف دماغي أو أنه خامل وكسول أو لديه تحصيل متدني أو أنه مضطرب انفعالياً، كل هذه التسميات تترك الوالدان في حيرة من أمرهما، ويعتريهما شعور بالإكتئاب وفقدان الأمل، وقد يشعران بالإحراج؛ لأن طفلهما يعاني من صعوبات تعلم، وبعض الآباء يشعرون بأنهم هم وحدهم من يعانون من مثل هذه المشكلة.

وتشير الدراسات إلى أن ردود فعل الوالدين إزاء أطفالهم الذين يعانون من صعوبات تعلمية تختلف عن ردود فعل آباء الأطفال العاديين، وتتفاوت هذه الانفعالات بتفاوت حدة المشكلة ودرجة وضوحها، فضلاً عن عوامل أخرى مثل: المستوى الاجتماعي والاقتصادي للوالدين، وأيضاً المستوى الثقافي.

وقد يمكن تلخيص ردود فعل الوالدين إزاء صعوبات التعلم لدى ابنهما من خلال: الإنكار والشعور بالذنب والحزن والانسحاب الاجتماعي (محمد علي الحسن، ٢٠٠٦).

هذا وتتعرض الأم للطفل ذوي الصعوبات التعلمية لكثير من الضغوط النفسية والحياتية بما قد يجعل تفكيرها تجاه طفلها مشوشاً وبه الكثير من الأمور المغلوطة، فتعتقد بما لا يدع للشك أن طفلها قد يعتريه مستقبل غامض، وأنه قد لا يصلح إلا للأعمال اليدوية، وأنه لن يكون له وظيفة جيدة، وأن الحالة التعليمية المتردية قد لا تنتهي منه.

وترى ماتيسو سكالون (Scalone, M., 2019) أن الصحة النفسية المتعلقة بالطفل ذوي صعوبات التعلم قد تتمثل في معظمها في التقبل التام للأمهات والآباء تجاه حالة الابن على أساس كيفية تخطي هذه الصعوبات في المراحل اللاحقة، وتقديم تدعيمات نفسية وتعليمية يمكن من خلالها أن يحقق تقدماً يذكر.

ثانياً: مشكلة الدراسة

تؤدي المعرفة دوراً مهماً في الممارسة الوالدية، وفي إصابة الآباء بأعراض الإكتئاب والقلق، وهي من المجالات المهمة في البحث والتدخل، ومن المفترض أن تغير المعرفة أو المعتقدات الخاطئة إلى خفض أعراض القلق والإكتئاب الأبوي، ويزيد من السلوك الفعال، فيرى آليس أن الأفكار اللاعقلانية قد تسبب القلق والاكتئاب والاضطرابات الانفعالية الأخرى، ونموذجه يفسر تلك العلاقة.

وتأكيداً لفروض نظرية آليس توصلت بعض الدراسات إلى وجود علاقة بين المعتقدات اللاعقلانية الوالدية وبعض المتغيرات مثل العزلة الإجتماعية والكفاءة والعلاقة مع الشريك، والضغوط الوالدية، ومتغيرات الكفاءة، والاكتئاب، والتوافق الزواجي، والسلوك الوالدي المنبئ بالسلوك العدواني لدى أبنائهم (Otoole. K.. 2010).

فتشير هذه البحوث إلى الأثر السلبي للمعتقدات اللاعقلانية الوالدية على الآباء وعلى أبنائهم، وهذا يعني أن المعتقدات اللاعقلانية موضوع رئيس في الصحة النفسية، وفي توافق الأفراد، كما يتعدى متغير المعتقدات اللاعقلانية ليؤثر على توافق الأفراد، ونظراً لأهمية هذا المتغير يهتم البحث الحالي بالتعرف على فعالية برنامج عقلاني انفعالي سلوكي لتعديل بعض من الأفكار اللاعقلانية لدى أمهات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

وقد لاحظت الباحثة وجود ندرة في البحوث التي تناولت المعتقدات اللاعقلانية لدى آباء وأمهات ذوي الإعاقة بصفة عامة، فتوصلت دراسة داليا حافظ ٢٠٠٨ إلى وجود علاقة بين المعتقدات اللاعقلانية والتوافق الزواجي لدى أمهات ذوي الإعاقة الفكرية، ودراسة وايت Witt, 2008 التي هدفت إلى فحص العلاقة بين المعتقدات اللاعقلانية الوالدية وأعراض اضطراب التوحد للطفل ومستوى الضغط... وتوصلت الدراسة إلى أن الآباء ذوي المعدل المرتفع من المعتقدات اللاعقلانية يرون أن أعراض أطفالهم ذوي اضطراب التوحد تمثل ضغطاً كبيراً عليهم، وتوصل إلى أن المعتقدات اللاعقلانية تمثل ٤٩٪ من مستوى الضغط الوالدي، وهذا يعني أن الآباء ذوي المستوى العالي من المعتقدات اللاعقلانية لديهم مستوى عالي من الضغوط، وأن المعتقدات اللاعقلانية الوالدية المرتفعة لدى الآباء كانت مرتبطة بأعراض أطفالهم.

من هنا تتبلور مشكلة الدراسة الراهنة في الإجابة على التساؤل الرئيس:

ما مدى فاعلية برنامج إرشادي عقلاني انفعالي سلوكي في تعديل بعض الأفكار اللاعقلانية لدى عينة من أمهات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم؟

ويتفرع من هذا السؤال الرئيس العديد من التساؤلات الفرعية على النحو الآتي:

١. هل توجد فروق جوهرية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الأفكار اللاعقلانية بعد تطبيق البرنامج المستخدم في الدراسة؟

٢. هل توجد فروق جوهرية بين المجموعة التجريبية في الأفكار اللاعقلانية قبل وبعد تطبيق البرنامج المستخدم؟

٣. هل توجد فروق جوهرية لدى المجموعة التجريبية في الأفكار اللاعقلانية بعد تطبيق البرنامج المستخدم في الدراسة، ثم بعد انتهاء فترة التتبع؟

ثالثاً: أهمية الدراسة

الأهمية النظرية: من خلال التعرف على شكل وطبيعة الأفكار والمعتقدات اللاعقلانية التي تتبناها أمهات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وكيفية وأسباب تلك المعتقدات، كما أن تلك الأفكار قد تكون مرتبطة بكثير من المتغيرات المهمة ذات الصلة بالتوافق مثل: الضغوط والقلق والإكتئاب.

الأهمية التطبيقية: يعمل البحث الحالي على دحض وتعديل للأفكار اللاعقلانية لدى عينة الأمهات اللائي لديهن أبناء ذوي صعوبات تعلم، ويمثل ذلك وقاية للأبناء من تعلم الأفكار والمعتقدات اللاعقلانية، فالبرنامج الذي تشمله الدراسة الراهنة يعد برنامجاً إرشادياً علاجياً وقائياً لتحقق ذلك، كما أن الدراسة الراهنة توفر بحثاً قياسياً لقياس المعتقدات اللاعقلانية لدى عينة الأمهات اللائي لديهن أطفال ذوي صعوبات التعلم.

رابعاً: هدف الدراسة

تهدف الدراسة الراهنة إلى التحقق من فاعلية برنامج إرشادي عقلاني انفعالي سلوكي في تعديل بعض الأفكار غير العقلانية لدى أمهات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

خامساً: مصطلحات الدراسة

الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي Rational Emotive Behavior Therapy: هو مدخل إرشادي يعتمد على نظرية آليس العقلانية الانفعالية السلوكية في الإرشاد، وهو مدخل يفترض أن المعتقدات اللاعقلانية هي التي تسبب الاضطراب وليس الحدث المنفر، وتتضمن فنيات الإرشاد على دمج الفنيات المعرفية والانفعالية والسلوكية معاً.

وفي الدراسة الراهنة سيكون البرنامج موجهاً إلى تعديل الأفكار غير العقلانية لدى عينة الأمهات اللائي لديهن أبناء ذوي صعوبات تعلم.

الأفكار غير العقلانية Irrational Ideas: وهي مجمل الأفكار الخاطئة التي يعتنقها الأفراد من خلال التفاعل بين المتغيرات البيئية والنفسية والثقافية المحيطة بالفرد، وهي أفكار جامدة لا منطقية لا تستند إلى أدلة تجريبية أو تشريعية يستدمجها الفرد في بنيته المعرفية، فيتصرف وينفعل ويقيم حياته وحياة الآخرين تبعاً لها.

وفي الدراسة الراهنة هي تلك الأفكار الخاطئة المشوشة التي تعتقدها أمهات الأطفال ذوي صعوبات التعلم، ويتضح ذلك من خلال الدرجات التي يستدل عليها من المقياس الخاص بتلك الأفكار محل الدراسة.

صعوبات التعلم Learning Disability: يشير هذا المفهوم إلى مجموعة متنوعة من الاضطرابات التي تؤثر على الاكتساب والاحتفاظ بفهم أو تنظيم أو استخدام المعلومات اللفظية أو غير اللفظية، وهذه الاضطرابات تنتج عن ضعف في واحد أو أكثر من العمليات النفسية المرتبطة بالتعلم، وتتراوح صعوبات التعلم وتتداخل دائماً من خلال استعمال واحد أو أكثر من المهارات المهمة المتعلقة باللغة الشفهية أو القراءة أو الكتابة أو الرياضيات وحل المشكلات (Learning Disability Association, 2001)

سادساً: دراسات سابقة

ندرت الدراسات التي تناولت الأفكار والمعتقدات الخاطئة من الآباء والأمهات تجاه أبنائهم من ذوي صعوبات التعلم، مما قد يعطي إسهاماً علمياً للدراسة الراهنة.

ففي دراسة قدمتها **هيلين فليتشر** Fletcher, H., 2004 حول العلاقة بين الحالة الذهنية للأمهات ورد فعلهم على أن ابنهم لديه إعاقة في التعلم، أجريت مقابلات مع ٣٣ من أمهات الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم (تتراوح أعمارهم بين ٧ - ١٢عاماً) كما تم جمع البيانات المتعلقة بأحداث الحياة الضاغطة للأمهات من خلال رؤيتهن عن مستقبل أبنائهن ذوي الصعوبات التعلمية وانعكاس ذلك على معتقداتهن ورؤيتهن عن حالة الأبناء، وقد أكدت نتائج الدراسة أهمية الدعم الاجتماعي والمساندة النفسية للتخفيف من الرؤى الخاطئة للأمهات عن حالة أبنائهن، وأن ذلك الدعم والمساندة أيضاً قللا من حدة التفكير الذهني المشوش للأمهات.

وفي دراسة أخرى قدمت **نيكول كروكيدس** Krokidis, N., 2009 دراسة أوضحت فيها أن الأمهات اللائي لديهن أبناء ذوي صعوبات تعلم لديهن أفكار خاطئة فيما يتعلق بانتقال الأبناء إلى السنوات الأعلى، اشتملت العينة على ٧ من الأمهات الذين لديهن شباب (١٦-٢٣عاماً) لديهم صعوبات تعلم واضحة، وقد تم عمل تحليل تطابقي لأفكارهن عن مرحلة الانتقال من تعليم إلى آخر من حيث المستقبل والوظيفة واكتمال التعلم، وقد تبين وجود أفكار سلبية لديهن حول تلك الموضوعات وفي حاجة إلى مراجعة، كما اتضحت أهمية تحسين الخدمات النفسية المقدمة لهؤلاء الأمهات، وتحسين المشاركات الاجتماعية كمساندة ودعم لهن.

وقد قدم **عبد العزيز الشخص وآخرون ٢٠١١** دراسة تم من خلالها الكشف عن فاعلية مقياس للكشف والتشخيص لذوي صعوبات التعلم النمائية من وجهة نظر المعلمات والأمهات، تكونت عينة الدراسة من ١٠٤ طفل ممن لديهم صعوبات تعلمية في المرحلة الروضة بالمدارس الحكومية والخاصة بمحافظة القاهرة وأيضاً عدد ٣١ معلمة من معلمات هؤلاء الطلاب وحاصلات على مؤهل جامعي، وهناك عينة الأمهات التي قوامها ١٠٤ أماً للأطفال ذوي صعوبات التعلم محل الدراسة من مستويات اجتماعية واقتصادية متنوعة، وقد تم تصميم مقياس تشخيص صعوبات التعلم النمائية (الانتباه والإدراك والتذكر وتكوين المفهوم) وقد تكون المقياس من عدد ٧١ عبارة موزعة على الأبعاد الأربعة للصعوبات النمائية، وقد أكدت نتائج الدراسة فاعلية المقياس في التشخيص والقياس لصعوبات التعلم النمائية من وجهة نظر المعلمات والأمهات.

بينما هدفت دراسة **سوليفيا** Sylva 2012 للكشف عن فاعلية برنامج تدريبي للآباء لمساعدة أبنائهم ذوي مشكلات وصعوبات القراءة والكتابة، تكونت عينة الدراسة من ٣٠ تلميذاً وتلميذة بالصف الأول الإبتدائي من مدارس لندن الداخلية وآبائهم، خضعت عينة الدراسة من الآباء والأبناء للبرنامج التدريبي حول كيفية مساعدتهم لأبنائهم وتدعيمهم في القراءة والكتابة بالمنزل لمدة ٦ أسابيع.. عرف البرنامج باسم (تكلم وتكلم Spokes and Spokes)، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التلاميذ على اختبارات القراءة التشخيصية قبل البرنامج وبعده لصالح التطبيق البعدي.

في حين قام **محمود عوض الله سالم ٢٠١٤** بمحاولة الكشف عن فاعلية برنامج لأمهات التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة من أجل تحسين أساليب المعاملة الوالدية لدى أمهات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وأيضاً تخفيف حدة بعض صعوبات القراءة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، تكونت عينة الدراسة من ٤٠ أماً لأربعين تلميذ وتلميذة بالصف الخامس الإبتدائي ذوي صعوبات تعلم القراءة من ٣ مدارس إبتدائية بإدارة قها التعليمية بمحافظة القليوبية وتمثلت أدوات الدراسة في مقياس أساليب المعاملة الوالدية لأماني عبد المقصود ٢٠١٣ واختبار تشخيص صعوبات القراءة إعداد الباحثة، وبرنامج الدراسة إعداد الباحثة، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى فاعلية البرنامج المستخدم في تحسين أساليب المعاملة الوالدية التي أدت بالتالي إلى التخفيف من حدة بعض صعوبات تعلم القراءة لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم.

وقد هدفت دراسة قامت بها **مرفت رجب صابر** ٢٠١٧ إلى تنمية وعي أمهات الأطفال ذوي صعوبات التعلم في كيفية التعرف على مؤشرات الصعوبات والتعامل معها، كما يهدف إلى تنمية بعض المهارات الحسية والإدراكية لدى عينة من الأطفال ذوي صعوبات التعلم بمرحلة الطفولة المبكرة من خلال تصميم برنامج (البورتج) للتدخل المبكر، وهو برنامج تدريبي للأمهات وأطفالهن من ذوي صعوبات التعلم، تكونت عينة الدراسة من ١٠ أمهات وأطفالهن من ذوي صعوبات التعلم من المترددين على مركز الجامع الكبير برملة بولاق بمحافظة القاهرة، واستعانت الباحثة باستبانة لقياس مستوى وعي الأمهات بصعوبات التعلم، واستبانة الكشف عن صعوبات التعلم، وبرنامج البورتج للتدخل المبكر، وأسفرت النتائج عن فاعلية برنامج البورتج للتدخل المبكر في تنمية وعي الأمهات بالتعرف على صعوبات التعلم لدى أبنائهن.

سابعاً: فروض الدراسة

١. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس الأفكار اللاعقلانية بعد تطبيق البرنامج الإرشادي العقلاني الانفعالي السلوكي، لصالح القياس البعدي.

٢. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين رتب درجات المجموعة التجريبية، ورتب درجات المجموعة الضابطة على مقياس الأفكار اللا عقلانية بعد تطبيق البرنامج الإرشادي العقلاني الانفعالي السلوكي، لصالح المجموعة التجريبية.

٣. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين رتب درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي والقياس التتبعي على مقياس الأفكار اللا عقلانية بعد توقف تطبيق البرنامج بشهرين.

ثامناً: منهج الدراسة

المنهج المتبع في الدراسة الراهنة هو المنهج التجريبي، فسوف يتم التأكد من فاعلية برنامج الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي في تعديل بعض الأفكار اللاعقلانية لدى أمهات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

تاسعاً: عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة الاستطلاعية من ٣٠ أماً من أمهات الأطفال ذوي صعوبات التعلم بمحافظة القاهرة، وكان لديهن أطفال لديهم صعوبات تعلمية في المرحلة العمرية ٧ – ١١ عاماً.

وقد تكونت العينة الأساسية من ٢٠ أماً من أمهات الأطفال ذوي صعوبات التعلم، تم تحديدهن من عينة أكبر تكونت من ٥٠ أماً من أمهات الأطفال ذوي صعوبات التعلم بمحافظة القاهرة، وتراوح العمر الزمني لهن من ٢٨ – ٣٨ عاماً، وتم استخدام التصميم التجريبي المكون من مجموعة تجريبية عددهن (١٠ أمهات) ومجموعة ضابطة (١٠ أمهات)، وقد تم التحقق من التكافؤ بين المجموعتين في العمر والأفكار اللا عقلانية باستخدام اختبار مان – ويتني، والجدول الآتي يوضح الفروق بين المجموعتين.

جدول (١)

الفروق بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في العمر والأفكار اللاعقلانية

نوع المجموعة	المتغير	العدد	متوسط الرتب	مج الرتب	U	Z
تجريبية ضابطة	العمر	١٠ ١٠	٧,١ ٨,٢٣	٥٧,١٠ ٥٨,١٠	٢٣,٥٠	٠,٥٦٦
تجريبية ضابطة	الأفكار اللاعقلانية	١٠ ١٠	٦,١٨ ٧,٤١	٥٧ ٥٩	٢٣	٠,٦١٥

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في العمر والأفكار اللا عقلانية، وهذا يشير إلى التكافؤ بين المجموعتين في العمر والأفكار اللاعقلانية، وكانت الأمهات من الحاصلات على درجة البكالوريوس.

عاشراً: أدوات الدراسة

أولاً: مقياس الأفكار اللا عقلانية لدى أمهات الأطفال ذوي صعوبات التعلم (الباحثة)

قامت الباحثة بإعداد المقياس الحالي للأفكار اللاعقلانية لأمهات الأطفال ذوي صعوبات التعلم، لحاجة البحث الحالي لهذا المقياس، حيث لم تجد الباحثة المقياس الملائم لتحقيق هدف البحث، واتبعت الباحثة في إعداد المقياس الخطوات السيكومترية الآتية:

أولاً: الصدق

- صدق المحتوى: يتمثل في مدى تمثيل المقياس للميادين والفروع المختلفة للظاهرة التي يقيسها، وفي هذا المجال اشتقت الباحثة عبارات المقياس الحالي من خلال مراجعتها للعديد من المقاييس المرتبطة، وكذلك الدراسات السابقة والأطر النظرية، وهذا يدل أن محتوى المقياس اشتق من مصادر ذات صلة وثيقة بالظاهرة.
- صدق المحك: تم تطبيق المقياس الحالي ومقياس المعتقدات اللاعقلانية الذي أعده بوزيد شهرة أنور السادات ٢٠١٧ على عينة تكونت من ٢٥ أماً من العينة الإستطلاعية وكان الارتباط بينهما ٠,٩٢.

ثانياً: الثبات

تم التحقق من الثبات عن طريق التجزئة النصفية، وإعادة التطبيق، ومعامل ثبات الفاكرونباخ، والجدول الآتي يبين قيم الثبات.

جدول (٢)

التحقق من صدق وثبات مقياس الأفكار اللاعقلانية لأمهات الأطفال ذوي صعوبات التعلم

المقياس وأبعاده	معتقدات الأسباب	معتقدات تربية وتعليم الطفل	معتقدات توافق الأسرة	معتقدات مستقبل الطفل	الدرجة الكلية
إعادة التطبيق	٠,٨٩١	٠,٨٥٢	٠,٧٧٣	٠,٨٩٤	٠,٩١٤
الفاكرونباخ	٠,٨٢٢	٠,٨٣٣	٠,٧٢٢	٠,٨٥٥	٠,٨٥٥
التجزئة النصفية	٠,٨٩٢	٠,٧٧٢	٠,٨٦١	٠,٨٦٥	٠,٨٢٠

يتضح مما سبق أن المقياس يتمتع بصدق وثبات مرتفع مما يجعل الباحثة تطمئن لاستخدامه في البحث الحالي.

وصف المقياس: يتكون مقياس الأفكار اللاعقلانية لأمهات الأطفال ذوي صعوبات التعلم من ٣١ عبارة موزعة على ٤ أبعاد:

- أفكار خاصة بأسباب صعوبات التعلم.
- أفكار خاصة بتربية وتعليم الطفل ذو صعوبات التعلم.
- أفكار خاصة بالتوافق الأسري.
- أفكار خاصة بمستقبل الطفل ذو صعوبات التعلم.

ثانياً: برنامج الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي (الباحثة)

اطلعت الباحثة على مجموعة من الأطر النظرية والبرامج ذات الصلة بالتوجه العقلاني الانفعالي السلوكي، وخاصة فيما يتعلق بتغيير الأفكار غير العقلانية أو غير المنطقية لأمهات ذوي الاحتياجات الخاصة. وقد هدف البرنامج إلى تعديل الأفكار اللاعقلانية لأمهات الأطفال ذوي صعوبات التعلم واشتمل البرنامج على عدد من الفنيات الإرشادية ذات الاهتمام بطبيعة عينة البحث:

١. الحوار والمناقشة.
٢. التقبل غير المشروط.
٣. المحاضرة.
٤. فنية ABC.
٥. نموذج ABCDEF.
٦. الدحض والمجادلة.
٧. الواجب المنزلي.

وقد تكونت عناوين الجلسات على النحو الآتي:

١. بناء العلاقة الإرشادية.
٢. الأفكار العقلانية والأفكار اللاعقلانية.

٣. أمثلة للأفكار اللاعقلانية.

٤. العلاقة بين التفكير والانفعال والسلوك.

٥. الأفكار اللاعقلانية مولدة للاضطرابات والمشكلات.

٦. الأفكار اللاعقلانية للأمهات.

٧. الأفكار اللاعقلانية لأمهات ذوي صعوبات التعلم.

٨. نتائج الأفكار اللاعقلانية للأمهات اللائي لديهن أطفال صعوبات التعلم.

٩. مواجهة الأفكار اللاعقلانية باستخدام نموذج.ABCDEF

١٠. مواجهة الأفكار اللاعقلانية للأمهات بنموذج.ABCDEF

١١. مواجهة الأفكار اللاعقلانية باستخدام الدحض والمجادلة.

١٢. نهاية البرنامج.

وقد تم تطبيق البرنامج بمدرستين من محافظة القاهرة من إدارة شبرا التعليمية على أمهات الأطفال ذوي صعوبات التعلم، كما تدل درجاتهم التحصيلية في المدرسة، واستغرق البرنامج ٦ أسابيع بواقع جلستين في الأسبوع.

وقد تم تقويم البرنامج من خلال التقويمات القبلية والبعدية والتتبعية للمجموعة التجريبية التي تعرضت للبرنامج من خلال مقياس الأفكار اللاعقلانية لأمهات ذوي صعوبات التعلم.

إحدى عشر: الأسلوب الإحصائي

١- معامل ألفا كرونباخ Alpha coefficient لثبات مقياس الأفكار اللاعقلانية.

٢- اختبار مان وتني Mann-Whitney اللابارامتري لحساب الفروق بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة.

٣- اختبار ويلكوكسون Wilcoxon-test لحساب دلالة الفروق بالنسبة للمجموعات المرتبطة.

إثني عشر: نتائج الدراسة

الفرض الأول: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس الافكار اللاعقلانية بعد تطبيق البرنامج الإرشادي العقلاني الانفعالي السلوكي، لصالح القياس البعدي.

وللتحقق من هذا الفرض تم استخدام اختبار ويلكوكسون، والجدول التالي يوضح الفرق بين القياس القبلي والقياس البعدي على مقياس الأفكار اللاعقلانية لأمهات الأطفال ذوي صعوبات التعلم بعد تطبيق البرنامج الإرشادي.

جدول (٣)

الفروق بين القياس القبلي والبعدي على مقياس الأفكار اللاعقلانية لأمهات الأطفال ذوي صعوبات التعلم

الرتب	ن	متوسطات الرتب	مجموع الرتب
الرتب السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠
الرتب الموجبة	١٠	٤,٥٠	٣٦
الرتب المتساوية	٠		

علماً أن Z تساوي ٣,٥٣٩-، والدلالة ٠,٠٢١

وتشير نتائج الجدول إلى وجود فرق دال إحصائياً بين رتب درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي والقياس البعدي، لصالح القياس البعدي، وهذا يشير لصحة **الفرض الأول**.

الفرض الثاني: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين رتب درجات المجموعة التجريبية ورتب درجات المجموعة الضابطة على مقياس الأفكار اللا عقلانية بعد تطبيق البرنامج الإرشادي العقلاني الانفعالي السلوكي، لصالح المجموعة التجريبية.

وللتحقق من هذا الفرض تم استخدام اختبار مان ويتني، والجدول التالي يوضح الفرق بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس الأفكار اللاعقلانية لأمهات الأطفال ذوي صعوبات التعلم بعد تطبيق البرنامج العقلاني الانفعالي السلوكي.

جدول (٤)

الفرق بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس الأفكار اللاعقلانية لأمهات الأطفال ذوي صعوبات التعلم

نوع المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مج الرتب	U	Z	الدلالة
تجريبية	١٠	٩,٥٠	٩٠	٠,٠٠	٢,٢٨٢	٠,٠١
ضابطة	١٠	٢,٠٠	٢٦			

يتضح من الجدول وجود فرق دال إحصائياً بين رتب درجات المجموعة التجريبية، ورتب درجات المجموعة الضابطة على مقياس الأفكار اللاعقلانية بعد تطبيق برنامج الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي، لصالح المجموعة التجريبية، وهذا يعني صحة **الفرض الثاني**.

الفرض الثالث: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين رتب درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي والقياس التتبعي على مقياس الأفكار اللا عقلانية بعد توقف تطبيق البرنامج بشهرين.

وللتحقق من هذا الفرض تم استخدام اختبار ويلكوكسون، والجدول التالي يوضح الفرق بين القياس البعدي والقياس التتبعي على مقياس الأفكار اللاعقلانية لأمهات الأطفال ذوي صعوبات التعلم بعد توقف تطبيق البرنامج بشهرين.

جدول (٥)

الفرق بين القياس البعدي والقياس التتبعي على مقياس الأفكار اللاعقلانية لأمهات الأطفال ذوي صعوبات التعلم

الرتب	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب
الرتب السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠
الرتب الموجبة	١٠	٤,٥٠	٣٦
الرتب المتساوية	٠		

علماً أن Z ٣,٥٣٩-، والدلالة ٠,٠٢١

وتشير نتائج الجدول السابق لعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين رتب درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي والقياس التتبعي، وهذا يشير إلى صحة **الفرض الثالث**.

ثالث عشر: توصيات الدراسة

١. الاهتمام بموضوع الأفكار اللاعقلانية التي تسيطر على آباء وأمهات الأفراد ذوي صعوبات التعلم، والذي يترتب عليها الكثير من المشكلات، سواء مشكلات تتعلق بالآباء أو مشكلات تتعلق بأبنائهم، وذلك من خلال البحث والدراسة.

٢. إجراء المزيد من البحوث والدراسات للكشف عن محتوى وطبيعة وأنواع الأفكار اللاعقلانية لدى آباء الأفراد ذوي صعوبات التعلم.

٣. تضمين برامج التدريب والإرشاد الوالدي لآباء الأفراد ذوي صعوبات التعلم موضوع الأفكار اللاعقلانية والوقاية منها، وكيفية معالجتها بحيث تكون من أولويات قوائم تدريب وإرشاد آباء ذوي الإعاقة.

٤. تدريب المعلمين في المؤسسات التربوية على توعية أولياء أمور الطلاب ذوي صعوبات التعلم على كيفية التعامل المناسب لأبنائهم.

٥. عمل ندوات مستمرة لتصحيح الأفكار الخاطئة عن ذوي الإعاقة بشكل عام لدى آباء وأمهات الطلاب ذوي صعوبات التعلم.

مراجع الدراسة

١. بوزيد شهرة أنور السادات (٢٠١٧): الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي ودوره في تغيير الأفكار اللاعقلانية بالأفكار العقلانية، العدد ١١، مجلة الحكمة للدراسات التربوية والنفسية، مؤسسة كنوز الحكمة للنشر والتوزيع. ص: ١٨٨ – ٢٠٨.

٢. داليا نبيل حافظ (٢٠٠٨): التفكير اللاعقلاني وعلاقته بسوء التوافق الزواجي لدى آباء وأمهات المعاقين عقلياً، المؤتمر الإقليمي لعلم النفس، رابطة الأخصائيين النفسية المصرية، العدد ٢٨ ص ١١ – ٢٨.

٣. عبد العزيز السيد الشخص، تهاني محمد عثمان، سوزان محمد منيب (٢٠١١): مقياس تشخيص صعوبات التعلم النمائية لدى أطفال ما قبل المدرسة من وجهة نظر المعلمات والأمهات عدد ٣٥، جزء ٣، مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، ص ٨٢٣-٨٦٦.

٤. محمد علي الحسن (٢٠٠٦): الأسرة والأطفال ذوو صعوبات التعلم، مجلد ٣٧، عدد ٢، وزارة التربية والتعليم، إدارة التخطيط التربوي، الأردن.

٥. محمود عوض الله سالم (٢٠١٤): أثر تدريب أمهات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم على تحسين بعض أساليبهن في المعاملة الوالدية، مجلد ٢٥، عدد ٩٩، مجلة كلية التربية، جامعة بنها، ص ١٨٧-٢٢٢.

٦. مرفت رجب صابر (٢٠١٧): فعالية البورتج (التدخل المبكر) لتنمية وعي أمهات الأطفال ذوي صعوبات التعلم وتنمية بعض المهارات الحسية والإدراكية لدى أبنائهن في مرحلة الطفولة المبكرة، مجلد ٢٠، عدد ٧٦، مجلة دراسات الطفولة، المعهد العالي لدراسات الطفولة، جامعة عين شمس، ص ١٧٩-١٩٩.

7) **Fletcher. H.. (2004)**: The Loss of Healthy Child: Exploring The Relationship between Mothers early attachment relationships and Their reaction to Their Childs Learning Disabilities. Proquest Dissertation Publishing U6022797.

8) **Learning Disabilities Association (2001)**: Learning Disabilities: A New Definition. p.1

9) **Krokidis. N.. (2009)**: Mothers in Transition: Children with Learning Disabilities Transition to Adulthood. Proquest Dissertation Publishing 10061385.

10) **Otoole. K.. (2010):** Parents behavior and Cognition in Predicting female Childhood Physical aggressive behavior: The Role of Irrational and normative belief as a Function of Child age. ST Johns University (New York). Proquest. UMI Dissertation Publishing 3410999

11) **Scalone. M.. (2019):** Health – related quality of life and Psychological wellbeing of Children with Specific Learning Disorders and their Mothers. Research in Developmental Disabilities. vol.87. pp.43-53.

12) **Sylva. K.. (2012):** Parents to help Their Children Read. British Psychological Society. Vol. 8 (78) pp. 435-455.

آراء وتوجهات واحتياجات المدربين الفلسطينيين فيما يتعلق بالتدريب الإلكتروني

A study to determine the opinions, trends, and needs of Palestinian trainers regarding e-training

د. وحيد جبران - فلسطين

د. أيمن الميمي - فلسطين

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على توجهات واحتياجات المدربين الفلسطينيين فيما يتعلق بالتدريب الإلكتروني من وجهة نظر المدربين أنفسهم، معتمدة في ذلك على المنهج الوصفي التحليلي. وأجريت الدراسة في حزيران ٢٠٢٠ في ظل جائحة كورونا التي دفعت بالتدريب الإلكتروني من الهامش إلى الواجهة، وكشفت عن الحاجة إلى خوض غمار هذا التدريب بثقة واقتدار وفاعلية من أجل تحقيق الفوائد المرجوة منه. وطبقت على عينة الدراسة التي بلغ عددها ٢٥٦ مدرباً ومدربة من المدربين الفلسطينيين، واستخدم الباحثان أداة الاستبانة لجمع المعلومات والبيانات المتعلقة بالدراسة، والتي تعد من أكثر أدوات البحث شيوعاً واستخداماً في مجال العلوم الإنسانية. وتم تعميم الاستبانة عبر البريد الإلكتروني والفيسبوك.

Abstract

This study aims to identify the opinions, trends, and needs of Palestinian trainers regarding e-training from their view, in addition to identifying the difficulties and challenges they face. It is one of the first studies carried out in Palestine in context of the Covid-19 pandemic and provides a number of results that may contribute to advancement of electronic training, and encountering successfully the challenges trainers are facing. It relies on the descriptive analytical method and the electronic questionnaire tool. Among its recommendations is the call to develop trainers' competencies and capacities in the field of e-training and to enhance their readiness to practice effectively this training, in addition to identifying the technical, environmental, or psychological obstacles trainers are encountering.

توصلت الدراسة إلى نتائج عديدة من أهمها :

- اعتماد التدريب الإلكتروني كخيار استراتيجي يلبي الاحتياجات والتوجهات الحالية والمستقبلية، وتطوير استراتيجية وطنية تشاركية لتطويره.

- اعتماد التدريب الإلكتروني واعتباره مكملاً للتدريب الوجاهي، وأكثر قدرة على مواكبة المستجدات في عالم تكنولوجيا التدريب.
- تطوير إطار قانوني منظم للتدريب الإلكتروني، واعتماد هذا التدريب والاعتراف بمخرجاته وشهاداته وبرامجه.
- إجراء دراسات لتقييم الاحتياجات المتعلقة بالتدريب الإلكتروني، وخاصة احتياجات المدربين والمتدربين، ودراسات لتقييم أثر هذا التدريب.
- تطوير كفايات المدربين وتعزيز قدراتهم على التخطيط للتدريب الإلكتروني وتنفيذه وتقييمه، ومواكبة التحديات والمستجدات، وكذلك، بناء قدراتهم في مجال تصميم المحتوى الملائم للتدريب الإلكتروني، وتقنيات التدريب الإلكتروني التفاعلية.
- الاهتمام باتجاهات المدربين، ومدى جاهزيتهم واستعدادهم للتدريب الإلكتروني؛ لأن قبولهم أو رفضهم، وموقفهم من هذا التدريب له الأثرُ الكبير في نجاحه أو فشله.
- تحليل المعوقات التي تواجه المدربين في مجال التدريب الإلكتروني سواءً كانت تقنية، أو بيئية، أو نفسية وغيرها من العوامل التي تؤثر في مستوى جاهزيتهم.
- تطوير البنية التحتية التقنية المتمثلة في انتظام الكهرباء، وزيادة سرعة الإنترنت وتوصيله إلى المناطق كافة بالسعة المناسبة، والتكلفة الملائمة.

المقدمة

يشهد عالم التدريب حالياً تطوراً كبيراً وسريعاً في مجال تقنية الاتصالات والمعلومات؛ مما أتاح آفاقاً جديدة لتطوير التدريب، وأسهم في حل كثيرٍ من مشكلاته مثل صعوبة الوصول إلى المتدربين في أماكن تواجدهم، وكلفة التدريب، والحاجة إلى قاعات للتدريب؛ بل أحدث هذا التطور نقلة نوعية في أساليب التدريب وعمليات التعلم،وأدى إلى ظهور طرائق حديثة في اكتساب المعارف والمهارات،وفي وسائل نقلها واستراتيجيات توليدها، وأصبح من السهولة توظيف تقنية الاتصالات والمعلومات وتطويعها؛ للحد من هُوّة الفوارق الاجتماعية والثقافية بين المتدربين، وتخطي قيود الزمان والمكان ونُدرة الموارد البشرية، والتعاطي مع الاعتبارات الجديدة لثورة المعرفة وما أفرزته من معطيات علمية وثقافية؛ بل وحتى إنسانية واجتماعية غير مألوفة من قبل.إن تركيز بيئة التدريب الإلكتروني في عالم اليوم ينطلق من التساؤل كيف نتعلم؟وليس ماذا نتعلم؟

لقد أثبتت التجارب والخبرات المتراكمة لدى الدول والمؤسسات المعنية بالتدريب أن «التدريب التقليدي» لم يعد كافياً أو مجزياً لتحقيق الأهداف المرجوة منه في ظل الحاجات الفعلية المتجددة للمتدربين؛ وظهرت في الوقت الحالي مفاهيم منها «التدريب عبر الشبكات» أو «التدريب الإلكتروني أو الرقمي» أو «التدريب عبر الإنترنت» أو «التدريب عن بعد» وغيرها. ونال التدريب الإلكتروني حظاً من التطور التقني الذي حدث في مجال التعلم والتدريب منذ منتصف تسعينات القرن الماضي وحتى اليوم؛ إذ استخدمت شبكة الإنترنت وتطبيقات الحاسوب لخدمة عملية التعليم وتطوير وتأهيل القوى البشرية.

تشهد فلسطين تدفقاً هائلاً لموجات متتالية من المد التقني، إذ تزداد أعداد المتعاملين مع الشبكة العالمية يوماً بعد يوم، ويزداد التعامل مع مستحدثات التقنية، ولا يكاد يخلو مكان من أشكال التعاملات الإلكترونية؛ مما يعني بأن البيئة العامة أصبحت أكثر مواتاة، وأقل مقاومة، للتدريب الإلكتروني، وأكثر قابلية للعمل على تطوير قدرات المدربين والارتقاء بها.

يصعب التخطيط لتطوير قدرات المدربين الفلسطينيين فيما يتعلق بالتدريب الإلكتروني دون دراسة نظرتهم إلى التدريب الإلكتروني وتوجهاتهم نحوه، وتحديد احتياجاتهم، ومجالات تطوير قدراتهم، وكذلك يصعب التقدم بمقترحات لتطوير واقع التدريب الإلكتروني في فلسطين دون دراسة الصعوبات والتحديات التي تواجه المدربين الفلسطينيين، ودون الأخذ بالاعتبار توفير مقومات العدالة للمستفيدين من هذا التدريب. فالتخطيط معالجة فكرية تنطوي على دراسة الواقع وتشخيصه واستقراء احتياجاته وتحديدها، ودراسة الموارد المتاحة التي يمكن استخدامها في معالجة الواقع المدروس وتحسينه.

وفي هذا الإطار، جاءت هذه الدراسة لتسهم في تحديد توجهات المدربين الفلسطينيين نحو التدريب الإلكتروني، واحتياجاتهم لممارسته بثقة واقتدار، فضلاً عن معرفة ما يواجهونه من تحديات وصعوبات.

مشكلة الدراسة

يُعد التدريب ضرورةً ملحة للتطوير المهني؛ مما يجعلنا أمام ضرورةٍ ماسّه لمعرفة واقع المدربين الفلسطينيين فيما يتعلق بالتدريب الإلكتروني من حيث آرائهم وتوجهاتهم واحتياجاتهم والتحديات التي يواجهونها من وجهة نظرهم. وبالتالي تحديد متطلبات التدريب الإلكتروني الخاصة بالمدرب وبالبيئة التدريبية، كي يكون التدريب الإلكتروني أكثر كفاءة وفاعلية وعصرية، وأكثر قدرة على تلبية احتياجات المتدربين.

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة إلى:

١. التعرف على نظرة المدربين الفلسطينيين إلى التدريب الإلكتروني.
٢. تحديد اتجاهات المدربين الفلسطينيين نحو التدريب الإلكتروني.
٣. تحديد احتياجات المدربين الفلسطينيين فيما يتعلق بالتدريب الإلكتروني وسبل تطوير قدراتهم.
٤. تحديد التحديات والصعوبات التي تواجه المدربين الفلسطينيين فيما يتعلق بالتدريب الإلكتروني.
٥. تحديد عوامل إنجاح وتطوير التدريب الإلكتروني في فلسطين.
٦. تحديد مقومات العدالة في التدريب الإلكتروني في فلسطين.

أسئلة الدراسة

تحاول هذه الدراسة تقديم صورة متكاملة عن واقع المدربين الفلسطينيين فيما يتعلق بالتدريب الإلكتروني من حيث آرائهم وتوجهاتهم واحتياجاتهم والتحديات التي يواجهونها. ولتحقيق ذلك، ستحاول الدراسة الإجابة عن ستة أسئلة رئيسة، هي الآتية:

- السؤال الرئيس الأول: ما نظرة المدربين الفلسطينيين إلى التدريب الإلكتروني وتوجهاتهم نحوه؟
- السؤال الرئيس الثاني: ما احتياجات المدربين الفلسطينيين فيما يتعلق بالتدريب الإلكتروني؟
- السؤال الرئيس الثالث: كيف يمكن تطوير قدرات المدربين الفلسطينيين في مجال التدريب الإلكتروني؟
- السؤال الرئيس الرابع: كيف يرى المدربون الفلسطينيون أثر تطوير قدراتهم في التدريب الإلكتروني على مستقبلهم الشخصي والمهني؟
- السؤال الرئيس الخامس: ما الصعوبات التي تواجه المدربين الفلسطينيين فيما يتعلق بالتدريب الإلكتروني؟
- السؤال الرئيس السادس: كيف يمكن تطوير التدريب الإلكتروني في فلسطين؟

أهمية الدراسة

تكمن أهمية الدراسة في أنها جاءت في ظل جائحة كورونا التي دفعت بالتدريب الإلكتروني من الهامش إلى الواجهة، ودفعت بالمدربين والمؤسسات التدريبية إلى خوض غمار هذا التدريب. وجاءت أيضاً لتساعد في التعرف على اتجاهات المدربين الفلسطينيين نحو التدريب الإلكتروني، واحتياجاتهم التدريبية، فضلاً عن تحديد الصعوبات والتحديات التي يواجهونها. وتقدم الدراسة مجموعة من المقترحات لتطوير التدريب الإلكتروني في فلسطين.

وفيما يتعلق بأهمتها البحثية، فهي من الدراسات الأولى التي تمت في فلسطين في ظل جائحة كورونا، وركزت على وجهة نظر المدربين. أما أهميتها للمدربين، فهي تسهم في التعرف على احتياجاتهم التدريبية، وتحدد كفاياتهم التدريبية. من جهة أخرى، فإن أهمية هذه الدراسة أنها تمد المؤسسات التدريبية والجهات التي تعنى بالتدريب في فلسطين بنتائج قد تسهم في معرفة متطلبات التدريب الإلكتروني وتحدياته التي تعترض المدربين في تطبيق التدريب الإلكتروني، وذلك من وجهة نظر المدربين.

يمثل التدريب الإلكتروني، باستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، مجالاً خصباً للتنمية المهنية المستمرة، وذلك لما يحققه من مرونة في مكان وزمان التعلم، وتنوع كبير في مصادر التدريب المتاحة، وتوفير قدر كبير من التفاعلية والنشاط في أثناء التدريب.

بناءً على ذلك، يمكننا القول أن أهمية الدراسة تتلخص في النقاط الآتية: إن ما كتب عن استخدام تقنية الاتصالات والمعلومات في التدريب الإلكتروني لا زال قليلاً، ومحدوداً، ولم ينل «التدريب الإلكتروني» الاهتمام الكافي لدى الباحثين المهتمين، فضلاً عن أن المكتبة الفلسطينية تفتقر إلى دراسات متخصصة في موضوع التدريب الإلكتروني مقارنة بما كتب عن التدريب بشكل عام.

حدود الدراسة

- الحدود المكانية: تم تطبيق الدراسة في فلسطين بجناحيها الضفة الغربية وقطاع غزة.
- الحدود البشرية: بلغ عدد أفراد العينة ٢٥٦. من المدربين الفلسطينيين.
- الحدود الزمنية: تم تطبيق الدراسة في حزيران ٢٠٢٠ في أثناء وباء كورونا أو كوفيد-١٩.

منهجية الدراسة وإجراءاتها

١- التمهيد

فيه يوضح الباحثان الإجراءات التي تم اتباعها في هذه الدراسة من حيث المنهج الذي اعتمدا عليه، وأداة الدراسة والطرائق التي تم استخدامها في التأكد من صلاحيتها، والأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليل البيانات.

٢- منهج الدراسة

استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي باعتباره المنهج الملائم لطبيعة الدراسة، وهو منهج يقوم على دراسة الظواهر كما توجد في الواقع، والتعبير عنها بشكل كمي يوضح الظاهرة وحجمها ودرجات ارتباطها مع الظواهر الأخرى، أو بشكل كيفي حيث يوصف الظاهرة ويوضح خصائصها، ويعد هذا المنهج من أكثر المناهج المستخدمة في البحوث الإنسانية لدراسة العلاقة بين المتغيرات.

تم جمع البيانات باستخدام استبانة بحثية موجهة للمدربين الفلسطينيين، في الضفة الغربية وغزة، لمسح آرائهم وتوجهاتهم نحو التدريب الإلكتروني واحتياجاتهم، حيث تم توزيع الاستبانة الكترونياً بشكل عشوائي على المدربين الفلسطينيين من الضفة الغربية وقطاع غزة، وبعد جمع البيانات واستردادها تم إدخالها إلى برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical Package for the Social Sciences (SPSS)، وتم الإجابة عن أسئلة الدراسة من خلال استخراج التكرارات والنسب المئوية للأسئلة المغلقة، وتلخيص إجابات الأسئلة المفتوحة. كما تم بعد تطبيق الاستبانة وتحليلها، تنظيم مجموعة بؤرية مع مجموعة من

المدربين الفلسطينيين الممارسين للتدريب عبر تقنية زووم لجمع بيانات تكون أكثر عمقاً وتفصيلاً عن نظرة المدربين الفلسطينيين إلى التدريب الإلكتروني، واحتياجاتهم، والتحديات التي يواجهونها، فضلاً عن الأولويات الوطنية فيما يتعلق بالتدريب الإلكتروني، والتدخلات المقترحة للسنوات القادمة. وكذلك، تمت مراجعة وقائع المنتدى الفلسطيني للتدريب ٢٠٢٠، واستخلاص بعض الملاحظات منه، ومن ثم تحليلها للوصول إلى النتائج والاستخلاصات، ومن ثم التوصيات.

٣- مجتمع الدراسة

يتكون مجتمع الدراسة من المدربين والمدربات الفلسطينيين العاملين في مجال التدريب، والمقيمين في فلسطين.

٤- عينة الدراسة

إعدادها وفق نموذج جوجل، وتعميمها إلكترونياً عبر الفيسبوك والإيميل.

٥- خصائص أفراد عينة الدراسة

يتصف أفراد العينة بمجموعة من الخصائص في ضوء متغيرات الدراسة، نوضحها فيما يأتي:

جدول رقم (١) الخصائص الديموغرافية لعينة الدراسة

المتغير	مستويات المتغير	العدد	النسبة المئوية
العمر	٢٠-٢٩ سنة	١٩	٧,٤٪
	٣٠-٣٩ سنة	٨٥	٣٣,٢٪
	٤٠-٤٩ سنة	٩٠	٣٥,٢٪
	٥٠ -٥٩ سنة	٥٢	٢٠,٣٪
	٦٠ سنة فأكثر	١٠	٣,٩٪
الإجمالي		٢٥٦	١٠٠٪
الجنس	ذكر	١٥٩	٦٢,١٪
	أنثى	٩٧	٣٧,٩٪
الإجمالي		٢٥٦	١٠٠٪
مكان السكن	الضفة الغربية	١٨٥	٧٢,٣٪
	قطاع غزة	٧١	٢٧,٧٪
الإجمالي		٢٥٦	١٠٠٪
المؤهل العلمي	دبلوم	١٠	٣,٩٪
	دبلوم عالي	٥	٢,٠٪
	بكالوريوس	٨٤	٣٢,٨٪
	ماجستير	١١٧	٤٥,٧٪
	دكتوراه	٤٠	١٥,٦٪
الإجمالي		٢٥٦	١٠٠٪
عدد سنوات الخبرة في مجال التدريب	١-٥ سنوات	٦٧	٢٦,٢٪
	٦-١٠ سنوات	٥٧	٢٢,٣٪
	١١-١٥ سنة	٥٥	٢١,٥٪
	١٦-٢٠ سنة	٣٧	١٤,٥٪
	أكثر من ٢٠ سنة	٤٠	١٥,٦٪
الإجمالي		٢٥٦	١٠٠٪

يلاحظ من معطيات جدول رقم (١) ما يأتي:

- متغير العمر: كان العدد الأكبر من المستجيبين من الفئة العمرية (٤٠-٤٩ سنة)، والبالغ عددهم (٩٠) فرداً، وبنسبة ٣٥,٢٪ من عينة الدراسة، وأقلهم عدداً من الفئة العمرية (٦٠ سنة فأكثر)، والبلغ عددهم (١٠) أفراد، وبنسبة ٣,٩٪ من عينة الدراسة.
- متغير الجنس: بلغ العدد الأكبر من المستجيبين من الذكور وبلغ عددهم (١٥٩) فرداً، وبنسبة ٦٢,١ ٪ من عينة الدراسة، بينما بلغ عدد الإناث (٩٧) فرداً وبنسبة ٣٧,٩٪ من عينة الدراسة.
- مكان السكن: بلغ العدد الأكبر من المستجيبين من سكان الضفة الغربية وبلغ عددهم (١٨٥) فرداً، وبنسبة ٧٢,٣٪ من عينة الدراسة، بينما بلغ عدد المستجيبين من قطاع غزة (٧١) فرداً وبنسبة ٢٧,٧٪ من عينة الدراسة.
- المؤهل العلمي: بلغ العدد الأكبر من المستجيبين من حملة الماجستير وبلغ عددهم (١١٧) فرداً، وبنسبة ٤٥,٧٪ من عينة الدراسة، وأقلهم عدداً من حملة الدبلوم العالي (٥) فرداً وبنسبة ٢٪ من عينة الدراسة.
- عدد سنوات الخبرة في التدريب: بلغ عدد المستجيبين الأكبر ممن لديهم سنوات خبرة في مجال التدريب (١-٥ سنوات) حيث بلغ عددهم (٦٧) فرداً، وبنسبة ٢٦,٢٪ من عينة الدراسة، وأقلهم عدداً ممن لديهم خبرة (١٦-٢٠ سنة) وبلغ عددهم (٣٧) فرداً، وبنسبة ١٤,٥٪ من عينة الدراسة.

٦- أداة الدراسة

نظراً لطبيعة الدراسة من حيث أهدافها ومنهجها، طور الباحثان استبانة لجمع المعلومات والبيانات، تكونت الاستبانة من ثلاثة أقسام، يتناول القسم الأول بعض الخصائص الديمغرافية لعينة الدراسة، ويتكون القسم الثاني من ١٢ سؤالاً يتطلب الإجابة عنها الاختيار من البدائل المعروضة، وتتيح بعض الأسئلة للمشارك إضافات على هذه البدائل. أما القسم الثالث فهو يتكون من السؤالين الثالث عشر والرابع عشر، وهما عبارة عن سؤالين مفتوحين.

بعد الانتهاء من بناء الاستبانة وظهورها في صورتها الأولية، تم عرضها على عدد من المحكمين المتخصصين، وذلك للاسترشاد بآرائهم، وقد طُلب من المحكمين مشكورين إبداء الرأي حول مدى وضوح العبارات ومدى ملاءمتها لما وضعت لأجله، ومدى مناسبة العبارات للمحور الذي تنتمي إليه. وبناءً على التعديلات والاقتراحات التي أظهرها المحكمون، قام الباحثان بإجراء التعديلات اللازمة التي اتفق عليها غالبية المحكمين، من تعديل بعض العبارات، وحذف عبارات أخرى، حتى أصبحت الاستبانة في صورتها النهائية، كما وزعت الاستبانة على عينة اختبارية من أفراد مجتمع الدراسة للتأكد من وضوح فقراتها وسلامة محتواها.

عرض النتائج وتحليلها

سيتم فيما يأتي عرض الأسئلة الرئيسة الست في الدراسة، واستخراج التكرارات، والنسب المئوية في الإجابة عنها.

السؤال الرئيس الأول: ما نظرة المدربين الفلسطينيين إلى التدريب الإلكتروني وتوجهاتهم نحوه؟

للإجابة عن هذا السؤال، فقد تم استخراج التكرارات والنسب المئوية لمحور نظرة وتوجه المدربين للتدريب الإلكتروني، كما هو موضح في الجدول رقم (٢).

جدول رقم (٢): التكرارات والنسب المئوية لنظرة وتوجه المدربين الفلسطينيين نحو التدريب الإلكتروني

الرقم	الفقرات	التكرارات	النسب المئوية
السؤال الأول: كيف تنظر إلى العلاقة بين التدريب الإلكتروني والتدريب الوجاهي (أي المباشر أو وجهاً لوجه)؟			
١	التدريب الإلكتروني بديل للتدريب الوجاهي	٢٤	٩,٤٪
٢	التدريب الإلكتروني معزز للتدريب الوجاهي	٢٣٢	٩٠,٦٪
السؤال الثاني: هناك من يدعو إلى اللجوء إلى التدريب المدمج الذي يجمع، على نحو تكاملي، بين التدريب الوجاهي والتدريب الإلكتروني. هل تؤيد ذلك؟			
١	نعم	٢٢٢	٨٦,٧٪
٢	لا	١٧	٦,٦٪
٣	متردد	١٧	٦,٦٪
السؤال الثالث: حسب رأيك، ما الأسباب التي تجعل بعض المدربين يؤيدون التدريب المدمج؟			
١	التدريب المدمج يجمع بين جوانب القوة في التدريب الإلكتروني والتدريب الوجاهي	١٢٤	٤٨,٤٪
٢	التدريب المدمج يجعل التدريب الإلكتروني مكملاً للتدريب الوجاهي	١٣٢	٥١,٦٪
٣	التدريب المدمج يجعل التدريب أكثر ملاءمة لاحتياجات سوق العمل	٨٥	٣٣,٢٪
٤	التدريب المدمج يجعل التدريب أكثر مواكبة للمستجدات في مجال التدريب	١٥٠	٥٨,٦٪
السؤال الرابع: أي أشكال التدريب تمارس حالياً؟			
١	التدريب الوجاهي (أي المباشر وجهاً لوجه) فقط	٧٨	٣٠,٥٪
٢	التدريب الإلكتروني فقط	٥٣	٢٠,٧٪
٣	التدريب الوجاهي والتدريب الإلكتروني على نحو منفصل	٥٤	٢١,١٪
٤	التدريب الذي يدمج بين التدريب الوجاهي والتدريب الإلكتروني	٧١	٢٧,٧٪
السؤال الخامس: ما أسباب معارضة بعض المدربين للتدريب الإلكتروني؟			
١	لا يرون جدوى أو فائدة من التدريب الإلكتروني	٤٨	١٨,٨٪
٢	لا يوجد اعتراف رسمي بالتدريب الإلكتروني في فلسطين	١٠٩	٤٢,٦٪
٣	التدريب الوجاهي يعطي نتائج أفضل من التدريب الإلكتروني	١٠٩	٤٢,٦٪
٤	التدريب الوجاهي أسهل في الإعداد من التدريب الإلكتروني	٩١	٣٥,٥٪
٥	يفضل المتدربون التدريب الوجاهي	٩٦	٣٧,٥٪
٦	المؤسسات تفضل التدريب الوجاهي	٧٦	٢٩,٧٪
٧	لا يوجد جهات تقدم برامج ملائمة لتطوير القدرات في مجال التدريب الإلكتروني	١٣٥	٥٢,٧٪

تشير معطيات الجدول رقم (٢) إلى ما يأتي:

١. العلاقة بين التدريب الإلكتروني والوجاهي: يرى المدربون الفلسطينيون أن التدريب الإلكتروني معزز للتدريب الوجاهي، حيث بلغ عدد المؤيدين لهذا الخيار (٢٣٢) فرداً، وبنسبة ٩٠,٦٪ من عينة الدراسة.

٢. اللجوء إلى التدريب المدمج بين التدريب الإلكتروني والوجاهي: كانت أكثر الإجابات للخيار (نعم)، والبالغ عددها (٢٢٢) إجابة وبنسبة ٨٥,٧٪ من عينة الدراسة، بينما للخيارات (لا) و(متردد) فقد بلغت عدد الإجابات لكل منهما (١٧) إجابة، وبنسبة ٦,٦٪ من عينة الدراسة.

٣. أسباب تأييد التدريب المدمج: فكانت أكثر الأسباب أن (التدريب المدمج يجعل التدريب أكثر مواكبة للمستجدات في مجال التدريب) وبلغ عدد الإجابات (١٥٠) إجابة، وبنسبة ٥٨,٦٪ من عينة الدراسة، وأقل الأسباب لتأييد التدريب المدمج (التدريب المدمج يجعل التدريب أكثر ملاءمة لاحتياجات سوق العمل) وبلغ عدد الإجابات (٨٥) إجابة، وبنسبة ٣٣,٢٪ من عينة الدراسة. وأضاف المستجيبون إلى هذه الأسباب، توفير الوقت والتكلفة والجهد على كل من المدرب والمتدرب، والجهوزية لحالات الطوارئ لاستمرارية عملية التدريب، وأن التدريب الإلكتروني يفتح مجالاً لزيادة تبادل الخبرات والمعارف.

٤. أشكال التدريب الممارسة حالياً: فإن أكثر أشكال التدريب التي يمارسها المدربون الفلسطينيون (التدريب الوجاهي (أي المباشر وجهاً لوجه) فقط) وبلغ عدد الإجابات (٧٨) إجابة، وبنسبة ٣٠,٥٪ من عينة الدراسة، وأقلها ممارسة (التدريب الإلكتروني فقط) وبلغ عدد الإجابات (٥٣) إجابة، وبنسبة ٢٠,٧٪ من عينة الدراسة.

٥. أسباب معارضة بعض المدربين للتدريب الإلكتروني: كانت أكثر الأسباب من وجهة نظر المدربين الفلسطينيين هي (لا يوجد جهات تقدم برامج ملائمة لتطوير القدرات في مجال التدريب الإلكتروني)، حيث بلغ عدد الإجابات (١٣٥) إجابة، وبنسبة ٥٢,٧٪ من عينة الدراسة، وأقلها (لا يرون جدوى أو فائدة من التدريب الإلكتروني) وبلغ عدد الإجابات (٤٨) إجابة، وبنسبة (١٨,٨٪ من عينة الدراسة.

وقد أضاف المستجيبون بعض النقاط المهمة لأسباب معارضة التدريب الإلكتروني:

- قلة/ عدم توفر البنية التحتية الإلكترونية (مثل ضمان عدم انقطاع الكهرباء) والتكنولوجية.
- التدريب الإلكتروني لا يصلح لجميع أنواع التدريبات.
- عدم القدرة على التواصل الجسدي والبصري وقراءة لغة الجسد كم هو بالتدريب الوجاهي.
- بعض المدربين غير مؤهلين، وليس لديهم القدرات الكافية للتدريب الكترونياً.

السؤال الرئيس الثاني: ما احتياجات المدربين الفلسطينيين فيما يتعلق بالتدريب الإلكتروني؟

للإجابة عن هذا السؤال فقد تم استخراج التكرارات والنسب المئوية لمحور احتياجات المدربين الفلسطينيين فيما يتعلق بالتدريب الإلكتروني، كما هو موضح في الجدول رقم (٣).

جدول رقم (٣): التكرارات والنسب المئوية احتياجات المدربين الفلسطينيين فيما يتعلق بالتدريب الإلكتروني

الرقم	الفقرات	التكرارات	النسب المئوية
السؤال السادس: ما مجال التدريب ذو العلاقة بالتدريب الإلكتروني الذي تشعر أنك تحتاج إليه وترغب في المشاركة فيه لتطوير قدراتك في التدريب الإلكتروني			
١	منهجيات التدريب التفاعلية	١٥٥	٦٠,٥٪
٢	كيفية تقييم التعلم	١٠٨	٤٢,٢٪
٣	بناء العلامة التجارية	٦٦	٢٥,٨٪
٤	التسويق الإلكتروني	٩٧	٣٧,٣٪
٥	تصميم المحتوى الإلكتروني	١٤٨	٥٧,٨٪
٦	استخدام منصات التعليم الإلكترونية	١٥٥	٦٠,٥٪

تشير معطيات الجدول رقم (٣) إلى أن أكثر المجالات المرغوب تطويرها في مجال التدريب الإلكتروني هي منهجيات التدريب التفاعلية، وكيفية استخدام منصات التعلم الإلكترونية، حيث بلغ عدد التكرارات لكل منهما (١٥٥) فرداً، وبنسبة ٦٠,٥٪ من عينة الدراسة، وأقلها طلباً في بناء العلامة التجارية، وبلغ عدد التكرارات (٦٦) فرداً، وبنسبة ٢٥,٨٪ من عينة الدراسة.

كما أضاف المستجيبون بعض الاحتياجات لتطوير معرفتهم ومهاراتهم فيما يخص التدريب الإلكتروني:

- كيفية بناء شبكة مدربين عبر الإنترنت.
- الأسس القانونية للفضاء الإلكتروني.
- آليات الدفع الإلكتروني.
- مهارات الاتصال والتواصل، والريادة، والقيادة.

السؤال الرئيس الثالث: كيف يمكن تطوير قدرات المدربين الفلسطينيين في مجال التدريب الإلكتروني؟

للإجابة عن هذا السؤال، فقد تم استخراج التكرارات والنسب المئوية لمحور تطوير قدرات المدربين الفلسطينيين في مجال التدريب الإلكتروني، كما هو موضح في الجدول رقم (٤).

جدول رقم (٤): التكرارات والنسب المئوية لتطوير قدرات المدربين الفلسطينيين في مجال التدريب الإلكتروني

الرقم	الفقرات	التكرارات	النسب المئوية
السؤال السابع: هل تحتاج لتطوير قدراتك في مجال التدريب الإلكتروني؟			
١	نعم	٢٢١	٨٦,٣٪
٢	لا	٣٥	١٣,٧٪
السؤال الثامن: كيف يستطيع المدرب تطوير قدراته في مجال التدريب الإلكتروني؟			
١	عن طريق التعلم الذاتي والدراسة الذاتية	١٨٤	٧١,٩٪
٢	عن طريق المشاركة في ورشات عمل ومؤتمرات محلية حول التدريب الإلكتروني	٢٠١	٧٨,٥٪
٣	عن طريق المشاركة في ورشات عمل ومؤتمرات دولية حول التدريب الإلكتروني	١٨٩	٧٣,٨٪

تشير نتائج الجدول رقم (٤) إلى أن هناك حاجة كبيرة لتطوير قدرات المدربين الفلسطينيين في مجال التدريب الإلكتروني حيث بلغ عدد الإجابات بـ(نعم) ٢٢١ إجابة، وبنسبة ٨٦,٣٪ من عينة الدراسة، أما بكيفية التطوير المدرب لقدراته في مجال التدريب الإلكتروني، فقد كان العدد الأكبر من الإجابات للخيار (عن طريق المشاركة في ورشات عمل ومؤتمرات محلية حول التدريب الإلكتروني) وبلغ عددهم (٢٠١) فرداً، وبنسبة ٧٨,٥٪ من عينة الدراسة، وأقلها عدداً (عن طريق التعلم الذاتي والدراسة الذاتية) البالغ (١٨٤) فرداً، وبنسبة ٧١,٩٪ من عينة الدراسة.

السؤال الرئيس الرابع: كيف يرى المدربون الفلسطينيون أثر تطوير قدراتهم في التدريب الإلكتروني على مستقبلهم الشخصي والمهني؟

للإجابة عن هذا السؤال، فقد تم استخراج التكرارات والنسب المئوية لأثر تطوير قدرات المدربين الفلسطينيين في التدريب الإلكتروني على مستقبلهم الشخصي والمهني، كما هو موضح في الجدول رقم (٥).

جدول رقم (٥): التكرارات والنسب المئوية أثر تطوير قدرات المدربين الفلسطينيين في التدريب الإلكتروني على مستقبلهم الشخصي والمهني

الرقم	الفقرات	التكرارات	النسب المئوية
السؤال التاسع: كيف ترى أثر تطوير قدراتك في مجال التدريب الإلكتروني على مستقبلك الشخصي والمهني؟			
١	يزيد من دخلك	١١١	٤٣,٤٪
٢	يعزز قدرتك على تسويق نفسك كمدرب	١٢٥	٤٨,٨٪
٣	يزيد من فرصك في التعاقد على التدريب	١٥٣	٥٩,٨٪
٤	يحسن كفاياتك التدريبية	١٥٨	٦١,٧٪
٥	يزيد ثقتك بنفسك	١١٧	٤٥,٧٪
٦	يعزز مواكبتك للمستجدات في مجال التدريب	١٧٨	٦٩,٥٪
٧	يجعلك أكثر قدرة على تلبية احتياجات المتدربين	١١٦	٤٥,٣٪
٨	يساعدك على الوصول إلى عدد أكبر من المتدربين	١٤٦	٥٧٪
٩	يمكن المتدربين المقيمين أو الذين يعملون في أماكن بعيدة في فلسطين من المشاركة	١٤١	٥٥,١٪
١٠	يساعدك على الوصول إلى المتدربين خارج فلسطين	١٦٩	٦٦٪
١١	يساعدك على تشارك الخبرة مع، والتعلم من، المدربين الآخرين	١٤٧	٥٧,٤٪

تشير معطيات الجدول رقم (٥) أن أكثر المجالات تأثراً بتطوير قدرات التدريب الإلكتروني كانت (يعزز مواكبتك للمستجدات في مجال التدريب) وبلغ عدد الإجابات (١٧٨) إجابة، وبنسبة (٦٩,٥٪) من عينة الدراسة، وأقلها تأثراً (يزيد من دخلك) وبلغ عدد الإجابات (١١١) إجابة، وبنسبة (٤٣,٤٪) من عينة الدراسة.

السؤال الرئيس الخامس: ما الصعوبات التي يواجهها المدربين الفلسطينيين فيما يتعلق بالتدريب الإلكتروني؟

للإجابة عن هذا السؤال، فقد تم استخراج التكرارات والنسب المئوية للصعوبات التي تواجه المدربين الفلسطينيين فيما يتعلق بالتدريب الإلكتروني، وترتيب الصعوبات من الأكثر إلى الأقل كما هو موضح في الجدول رقم (٦).

جدول رقم (٦): التكرارات والنسب المئوية للصعوبات التي تواجه المدربين الفلسطينيين بالتدريب الإلكتروني

الرقم	الفقرات	التكرارات	النسب المئوية	الرتبة
السؤال العاشر: ما الصعوبات التي تواجه التدريب الإلكتروني في فلسطين؟				
١	ضعف قدرات المدربين في مجال التدريب الإلكتروني	١٦٥	٦٤,٥٪	الثانية
٢	ضعف البنية التحتية التكنولوجية	١٨٧	٧٣٪	الأولى
٣	عدم الاعتراف الرسمي بشهادات التدريب الإلكتروني	١٣١	٥١,٢٪	الرابعة
٤	عدم وجود استراتيجية وطنية للتدريب الإلكتروني	١٣١	٥١,٢٪	الرابعة
٥	تفضيل أصحاب المؤسسات التدريب الوجاهي	٩٦	٣٧,٥٪	الثامنة
٦	تفضيل المتدربين التدريب الوجاهي	١٠٣	٤٠,٢٪	السادسة
٧	اقتصار الاستفادة من التدريب الإلكتروني على فئات محدودة	٨٤	٣٢,٨٪	العاشرة
٨	الموقف السلبي لأصحاب العمل نحو التدريب الإلكتروني	٥٥	٢١,٥٪	الثالثة عشر
٩	عدم التأكد من أثر التدريب الإلكتروني	١١٨	٤٦,١٪	الخامسة
١٠	قلة فرصة ممارسة التدريب الإلكتروني	٨١	٣١,٦٪	الحادية عشر
١١	عدم وجود منصات تدريب إلكتروني ملائمة	٩٧	٣٧,٩٪	السابعة
١٢	عدم توافر محتوى التدريب الإلكتروني المناسب	٦٤	٢٥٪	الثانية عشر
١٣	ضعف تفاعل المتدربين في التدريب الإلكتروني	١٣٤	٥٢,٣٪	الثالثة
١٤	صعوبة تقييم المتدربين في التدريب الإلكتروني	٩٢	٣٥,٩٪	التاسعة
١٥	إمكانية اختراق الخصوصية	٥٢	٢٠,٣٪	الرابعة عشر

تشير معطيات الجدول رقم (٦) إلى أن أكثر الصعوبات التي تواجه التدريب الإلكتروني في فلسطين هي (ضعف البنية التحتية التكنولوجية) وبلغ عدد الإجابات (١٨٧) إجابة وبنسبة ٧٣٪ من عينة الدراسة، وأقلها عدداً (إمكانية اختراق الخصوصية) وبلغ عدد الإجابات (٥٢) إجابة وبنسبة ٢٠,٣٪ من عينة الدراسة.

السؤال الرئيس السادس: كيف يمكن تطوير التدريب الإلكتروني في فلسطين؟

للإجابة عن هذا السؤال، فقد تم استخراج التكرارات والنسب المؤية لمحور تطوير التدريب الإلكتروني في فلسطين، كما هو موضح في الجدول رقم (٧)، فضلاً عن آراء المستجيبين حول الأسئلة المفتوحة في الاستبانة.

جدول رقم (٧): التكرارات والنسب المئوية لتطوير التدريب الإلكتروني في فلسطين

الرقم	الفقرات	التكرارات	النسب المئوية
السؤال الحادي عشر: ما عوامل إنجاح التدريب الإلكتروني في فلسطين؟			
١	تطوير خطة استراتيجية وطنية داعمة للتدريب الإلكتروني	١٨٧	٧٣٪
٢	توفير بنية تكنولوجية تحتية ملائمة للتدريب الإلكتروني	١٨١	٧٠,٧٪
٣	بناء محتوى تدريبي إلكتروني ملائم	١٦٦	٦٤,٨٪
٤	بناء قدرات المدربين في مجال التدريب الإلكتروني	١٨٨	٧٣,٤٪
٥	تطوير منصات فاعلة للتدريب الإلكتروني	١٥١	٥٩٪
٦	وجود اعتراف رسمي بالتدريب الإلكتروني وشهاداته	١٥٧	٦١,٣٪
٧	إجراء دراسات لتقييم أثر التدريب الإلكتروني	١٣٨	٥٣,٩٪
٨	تحقيق العدالة الرقمية بين المواطنين بحيث لا يستثنى أحد	١٠٢	٣٩,٨٪
السؤال الثاني عشر: فيما يتعلق بجاهزية البنية التكنولوجية التحتية الضرورية للتدريب الإلكتروني في فلسطين، ما الذي يجب توفيره؟			
١	توفير خدمة الإنترنت للجميع	٢١٦	٨٤,٤٪
٢	زيادة سرعة الإنترنت	٢٢١	٨٦,٣٪
٣	تحسين جودة شبكة الاتصالات	١٩٣	٧٥,٤٪
٤	خفض تكلفة الإنترنت	١٨٨	٧٣,٤٪
٥	خفض تكلفة أجهزة الحاسوب الشخصية	١٣٤	٥٢,٣٪
٦	خفض تكلفة أجهزة الهاتف المحول الذكية	١١٨	٤٦,١٪

تشير معطيات الجدول رقم (٧) إلى ما يأتي:

١. عوامل نجاح التدريب الإلكتروني في فلسطين: أن أكثر عوامل إنجاح التدريب الإلكتروني في فلسطين هي (بناء قدرات المدربين في مجال التدريب الإلكتروني) وبلغ عدد الإجابات (١٨٨) إجابة، وبنسبة ٧٣,٤٪ من عينة الدراسة، وأقل العوامل إنجاحاً للتدريب هي (تحقيق العدالة الرقمية بين المواطنين بحيث لا يستثنى أحد) حيث بلغ عدد الإجابات (١٠٢) إجابة، وبنسبة ٣٩,٨٪ من عينة الدراسة.

٢. جهوزية البنية التحتية التكنولوجية: فإن أكثر الفقرات أهمية هي (زيادة سرعة الإنترنت) حيث بلغ عدد الإجابات (٢٢١)إجابة، وبنسبة ٨٦,٣٪ من عينة الدراسة، وأقلها اهتماماً (خفض تكلفة أجهزة الهاتف المحول الذكية) وبلغ عدد الإجابات (١١٨) إجابة، وبنسبة ٤٦,١٪ من عينة الدراسة.

كما تم تلخيص إجابات المبحوثين عن الأسئلة المفتوحة المتعلقة بتطوير التدريب الإلكتروني في فلسطين:

إجابات السؤال الثالث عشر: ماذا تقترح لتطوير التدريب الإلكتروني في فلسطين؟

- أن يتولى عملية تطويره المختصون بذلك.
- تطوير منصات إلكترونية مختصة بكل أشكال التدريب، ومناسبة ومرنة الاستخدام تمكن المدرب من (تغيير وحذف وإضافة النصوص والصور والكلمات وشاشات يمكن الكتابة عليها كما نكتب على الأوراق لسرعة إبداء الملاحظات حول التدريب والمواد والمحتوى والمشاركين...إلخ).
- تطوير محتوى تدريبي مناسب وأن تكون المنصات أداة وليست هدفاً أو غاية على حساب حاجة أو عدم حاجة المادة التدريبية للمنصات. تطوير عمليات تسجيل ومشاركة أسهل لكل الفئات في الدورات التدريبية الإلكترونية والإجراءات تكون بسيطة وسهلة.

- العمل على إصدار شهادات رسمية معترف بها، ومراقبة المحتوى الإلكتروني لضمان عدم استغلال أصحاب المصالح ومديري مؤسسات التدريب التي هدفها الربح فقط.
- العمل على التوعية والترويج الإيجابي لمفهوم التدريب الإلكتروني، وتعزيز مهارات التعلم الذاتي كخطوة أساسية لإنجاح مبدأ التدريب الإلكتروني.
- تعزيز دور المدربين كمرشدين أو موجهين عن بعد، لضمان أقصى حد ممكن من دمج التواصل الوجاهي مع التدريب الإلكتروني.
- بناء استراتيجية مستدامة تسمح بإعطاء المجال الإلكتروني الحيز الأكبر في الخدمات الحياتية بشكل عام والتدريبية بشكل خاص.
- العمل على تطوير البنية التكنولوجية والمنصات التعليمية بالتوازي مع تدريب العاملين بمختلف مسمياتهم الوظيفية على استخدام التطبيقات والمنصات التعليمية بما ينعكس على تطوير كفاياتهم في تقديم الخدمة وتقييم الأثر، ومن ثم إقرار سياسات واضحة وداعمة لتوظيف هذه الاستراتيجية في التدريب لدعم وإثراء التدريب الوجاهي.
- توفير تدريبات لاستخدام بعض البرامج المتخصصة في بناء الاختبارات وطرائق التقييم ووضع العلامات، وتدريبات مجانية لتطوير قدرة المدرب على استخدام منصات التدريب الإلكتروني.
- جعل التعلم الإلكتروني جزءاً من التعليم في المدارس والجامعات بالتوازي مع التعليم الوجاهي.
- عقد المؤتمر الإلكتروني الدولي الأول لتطوير التدريب الإلكتروني، ويكون بشكل دوري ويشارك به مدربون مختصون من دول عديدة.
- تغيير نمط المواد التدريبية بحيث تصبح أكثر ملاءمة للتدريب الإلكتروني، وأسلوب التدريب بتقنيات التدريب عن بعد.
- إيجاد ربط مع المؤسسات الحكومية وغير الحكومية في مجال التدريب الإلكتروني والتأكيد على فاعلية هذا النوع من التدريبات للحصول على تراخيص مزاولة مهنة التدريب الإلكتروني من الجهات الحكومية والمعنية.
- قيام جمعية المدربين الفلسطينيي بإنشاء مركز متخصص لتطوير التدريب الإلكتروني.
- دراسات تحليلية على نتائج ومخرجات التدريب الإلكتروني للفترة السابقة، عالمياً ومحلياً.
- بناء بروتوكول تدريبي يكون بمثابة المرجع لكيفية إطلاق تدريب إلكتروني ناجح، وتطوير دليل تدريبي لاستخدام التدريب الإلكتروني، منصات ومحتوى.

إجابات السؤال الرابع عشر: ماذا تقترح لتوفير مقومات العدالة في التدريب الإلكتروني في فلسطين، بحيث يستفيد الجميع دون استثناء من إمكاناته، وبحيث لا يقتصر على فئات معينة دون غيرها؟

١. تخفيض أسعار الإنترنت وزيادة سرعتها في المناطق كافة.
٢. توفير منصات إلكترونية سهلة الاستخدام من ناحية التسجيل، وحضور الدورة، وإصدار الشهادات، وتقييم المشاركين.
٣. توفير البرامج والتطبيقات التي تسمح بإجراء التدريب مجاناً.
٤. توفير إضافات خاصة على المنصات التعليمية لترجمة لغة إشارة أو توفير المواد المطروحة بطريقة سمعية للأشخاص ذوي الإعاقة البصرية.
٥. يجب أن يكون هناك قانون ونظام، لتنظيم عملية التدريب الإلكتروني والاعتراف به رسمياً من قبل الجهات المختصة.
٦. تحقيق مفهوم المواطنة الرقمية، واعتماد التدريب الإلكتروني كرديف في المؤسسات العامة.
٧. مأسسة العمل التدريبي، وصنع شراكات مع المؤسسات التعليمية والأكاديمية تحقق الهدف الرئيس.
٨. عمل دورات تدريب مجانية لكل من يحتاج لهذا التدريب من المدربين لتأهيل المدربين وكذلك تأهيل المتدربين على تلقي التدريب الإلكتروني.

٩. إجراء حملات ودراسات كبرى حول تثقيف العائلات به، وتقييم الاحتياجات، ووضع الخطط التنفيذية بناءً عليها.

١٠. تخصيص مكافآت وحوافز لذوي الدخل المحدود على استخدامهم التدريب الإلكتروني.

١١. الدمج بين التدريب الوجاهي والتدريب الإلكتروني، وتعزيز ثقافة التعلم الذاتي والتطوير.

١٢. استثمار الأموال في دعم مراكز للشباب والصبايا في القرى والمدن والمخيمات مزوده بالأجهزة وشبكات النت، وكذلك في المناطق النائية لدعم الطلبة الفقراء في الحصول على الخدمة مجاناً في حال تعذرها في بيوتهم.

١٣. الاهتمام بتحقيق العدالة في التدريب الإلكتروني من خلال توفير متطلباته التقنية والمادية والفنية للجميع.

١٤. اعتماد مبادرة تشارك فيها جميع الجهات الرسمية وغير الرسمية لنشر وعي بأهمية التدريب الإلكتروني في التطوير والتغيير نحو الأفضل في مختلف المجالات.

١٥. إعداد خطة تدريبية سنوية تضم جميع المدربين المسجلين لتدريب بشكل منظم ومخطط.

١٦. تحليل الاحتياجات التدريبية بطريقة مهنية وعلمية سوف تحقق مقومات التدريب بشكل عام.

التوصيات

بناءً على تحليل نتائج أدوات الدراسة المتمثلة في الاستبانة والمجموعة البؤرية، والاستنتاجات المستخلصة. توصي الدراسة بالآتي:

- اعتماد التدريب الإلكتروني كخيار استراتيجي يلبي الاحتياجات والتوجهات الحالية والمستقبلية، وتطوير استراتيجية وطنية تشاركية لتطويره.
- اعتماد التدريب الإلكتروني واعتباره مكملاً للتدريب الوجاهي، وأكثر قدرة على مواكبة المستجدات في عالم تكنولوجيا التدريب.
- تطوير إطار قانوني منظم للتدريب الإلكتروني بما يتضمنه من اعتماد لهذا التدريب والاعتراف بمخرجاته وشهاداته وبرامجه.
- إجراء دراسات لتقييم الاحتياجات المتعلقة بالتدريب الإلكتروني، وخاصة احتياجات المدربين والمتدربين، ودراسات لتقييم أثر هذا التدريب.
- تعزيز الجهوزية في التدريب الإلكتروني للتعامل مع حالات الطوارىء التي تستدعي الانتقال مباشرة إلى هذا التدريب.
- تطوير كفايات المدربين وتعزيز قدراتهم على التخطيط للتدريب الإلكتروني وتنفيذه وتقييمه بثقة واقتدار، مع ضرورة مواكبة التحديات والمستجدات.
- نشر ثقافة التدريب الإلكتروني، وتعزيز الوعي حول فوائده وأهميته، ومواجهة المقاومة المتوقعة لهذا التدريب من قبل المجتمع، والمدربين والمتدربين والمؤسسات التدريبية.
- توفير المتطلبات المادية والبشرية اللازمة للتدريب الإلكتروني فيها، وتبني استراتيجيات للتدريب ترتكز إلى المستجدات في حقل تكنولوجيا المعلومات والاتصالات.
- التنسيق مع شركات الاتصالات المسؤولة عن شبكة الإنترنت للقيام بدعم كل ما له علاقة بموضوع التدريب الإلكتروني بشكل عام.
- مراعاة الجانب الإنساني سواءً ما يتعلق باتجاهات المدربين ومدى جاهزيتهم واستعدادهم؛ لأن قبولهم أو رفضهم وموقفهم من هذا التدريب سيكون له الأثرُ الكبير في نجاحه أو فشله.
- تحليل المعوقات التي تواجه المدربين في مجال التدريب الإلكتروني سواءً كانت تقنية، أو بيئية، أو نفسية وغيرها من العوامل التي تؤثر في مستوى الجاهزية.

- تطوير البنية التحتية التقنية المتمثلة في انتظام الكهرباء وزيادة سرعة الإنترنت وتوصيله إلى المناطق كافة بالسعة المناسبة، والتكلفة الملائمة.
- تطوير منصات تدريبية إلكترونية وتحديثها باستمرار وإتاحتها للمدربين والمتدربين.
- بناء القدرات في مجال تصميم المحتوى الملائم للتدريب الإلكتروني، وتقنيات التدريب الإلكتروني التفاعلية.

المراجع

١. اطميزي، جميل (٢٠٠٧). «التدريب الإلكتروني: رؤية مستقبلية للتدريب في فلسطين». ورقة عمل مقدمة للمؤتمر التربوي لوزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية. نوعية التعليم في فلسطين....واقع وطموحات وتحديات. رام الله. ١٦-١٧ كانون أول ٢٠٠٧.

٢. بلقيه، مها (٢٠٠٨). «التدريب عن بعد كمدخل لتأهيل وتنمية الموارد البشرية». دراسة ميدانية على منسوبات جامعة الملك عبد العزي. رسالة ماحستير غير منشورة. كلية الاقتصاد والإدارة. جامعة الملك عبد العزيز. جدة.

٣. حسن، شوقي (٢٠٠٩). التدريب الإلكتروني وتنمية الموارد البشرية، مجلة التعليم الإلكتروني، ٤، ١١ - ١٠.

٤. الزنبقي، حنان (٢٠١١). التدريب الإلكتروني، الطبعة الأولى. عمّان، الأردن: دار المسيرة.

٥. السعادات، خليل (٢٠٠٩). «إمكانية التدريب باستخدام تقنيات التعليم عن بعد». دراسة ميدانية. مقدمة للمؤتمر التقني السعودي الخامس، الرياض، خلال الفترة ١١- ١٤ كانون ثاني ٢٠٠٩.

٦. الشهري، عجلان (٢٠١٠). «إطلاق برامج التعلم والتدريب الإلكتروني نموذج مقترح»، مجلة الإدارة العامة، ٥٠ (٣)،. ٤٢١ – ٣٥٧

٧. صالح، صلاح (٢٠١٨). «اتجاهات المتدربين نحو التدريب الإلكتروني» دراسة استطلاعية في مركز التعليم المستمر– الجامعة العراقية. العدد الثالث عشر. مجلة الدنانير، ٣٤٤- ٣٧٤.

٨. الطيطي، خضر (٢٠٠٨).«التعليم الإلكتروني من منظور تجاري وفني وإداري»، عمان: دار حامد، ٢٠٠٨، ٦٤.

٩. عبد العزيز، صفوت وبخيت، هناء (٢٠١٨). «أثر بيئة تدريب إلكترونية قائمة على الاحتياجات المهنية في تنمية الكفايات التدريسية لدى معلمي العلوم في دولة الكويت». مقال نشر في مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية العدد ٤٢ الصفحة ٩-٢٦ متاح على الرابط الآتي: https://drive.google.com/file/d/19wXDEiT0SZW3T9Y1-9_7XdFxofCtv80E/view

١٠. عمر، محمد (٢٠١٧). التدريب الإلكتروني الحلّ الأمثل لمشكلات التدريب التقليدي في المؤسسات والمنظمات. مقالة منشورة في موقع تعليم جديد. متاح على الرابط الآتي: https://www.new-educ.com

١١. عودة، فراس (٢٠١٤). «التدريب الإلكتروني وتنمية الرأسمال الفكري.المجلة الإلكترونية لمراكز التميز والتعليم المستمر». مجلة دورية. الجامعة الإسلامية- غزة.

١٢. الغديان، عبد المحسن (٢٠١١). «المتطلبات الأساسية للتدريب الإلكتروني الفعال في ضوء معايير الجودة الشاملة: وجهات نظر الموظفين والموظفات». بحث مقدم إلى المؤتمر الدولي الثاني للتعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد، المركز الوطني للتعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد. وزارة التعليم العالي، الرياض خلال الفترة ٢١-٢٤ شباط ٢٠١١.

١٣. الكردي، أحمد (٢٠١٠). التدريب الإلكتروني، متاح على الرابط الآتي: http://kenanaonline.com

١٤. محمد، إيهاب (٢٠١٦). «التدريب الإلكتروني وتحول مؤسسات التدريب إليه تدريجياً». مقالة منشورة في موقع تعليم جديد. متاح على الرابط الآتي: https://www.new-educ.com

١٥. المطيري، حمد (٢٠١٢). «متطلبات التدريب الإلكتروني ومعوقاته بمراكز التدريب التربوي بمدينة الرياض من وجهة نظر المدربين». رسالة ماجستير مقدمة لقسم تقنيات التعليم في كلية التربية في جامعة الملك سعود في السعودية.

١٦. المنتدى الفلسطيني للتدريب (٢٠٢٠). وقائع غير منشورة للمنتدى الفلسطيني للتدريب ٢٠٢٠ الذي نظمته جمعية المدربين الفلسطينيين في رام الله.

١٧. الموسوي، علي بن شرف. (٢٠١٠). «التدريب الإلكتروني وتطبيقاته في تطوير الموارد البشرية في قطاع التعليم في دول الخليج العربي». ورقة بحثية مقدمة للندوة الأولى تطبيقات تقنية المعلومات والاتصال في التعليم والتدريب، جامعة الملك سعود للفترة من ١٢-١٤/٤/٢٠١٠. متاح على الرابط الآتي: http://www.onlinetrainingnetwork.net/vb/showthread.php

١٨. نجيب، سبع (٢٠١٧). «أثر التدريب الإلكتروني في تحسين أداء العاملين بالمؤسسة الاقتصادية، دراسة ميدانية بالشركة الوطنية للكهرباء والغاز» مجمع سونلغاز، رسالة ماجستير في علوم تسيير الموارد البشرية، جامعة محمد خيضر، الجزائر.

١٩. الهياجنة، حمال عبد الرحمن (٢٠١٠). «متطلبات وتحديات التدريب الإلكتروني»، ورقة عمل مقدمة للملتقى الثامن لمسؤولي التدريب في القطاعين الحكومي والخاص، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، المركز الجامعي لخدمة المجتمع والتعليم المستمر في ١٤ مايو ٢٠١٠.

• Amara, Amara, Naoual & Atia, Larbi((2016). E-Training and ITS role in human resources development, Global journal of human resource management, Vol.4, No.1, pp.1-12. www.eajournals.org.

• Driscoll, M.& Caliner, S (2005). Advanced web-based Training Strategies, San Francisco: Pfeiffer, p. 57.

• Kovalchuck, V., Vorotnykova, I. (2017). E-Coaching, E-Mentoring for Lifelong Professional Development of Teachers within the System of Post-Graduate Pedagogical Education, Turkish Online Journal of Distance Education, 2017, 18(3): 214-228.

التكنولوجيا المتطورة في مجال التعليم الأساسي

Advanced technology in basic education

د. يسرى مقادمة - فلسطين

دكتوراه فلسفة التربية - إدارة تعليمية/ جامعة القاهرة

الملخص

يُعد التوسع في استخدام التكنولوجيا والتعليم الإلكتروني من الأهداف القومية للتعليم، وتطبيقاً لذلك عملت العديد من الدول على ملاحقة ركب التطور في هذا المجال، والاستفادة من التقنيات الحديثة في المجال التربوي، بالتوسع في استخدام الكمبيوتر والصفوف الافتراضية، وشبكات المعلومات التي تتيح التعلم في حالة صعوبة توفير التعلم الوجاهي، مما يستدعي من كل معلم أن يتمتع بقدرٍ من الثقافة التكنولوجية التي تسمح له بفهم ما يدور حوله، وسيتم عرض التجربة اليابانية كتجربة رائدة ضمن التوجهات العالمية الحديثة في هذا المجال.

إشكالية الدراسة: تتمثل إشكالية الدراسة في السؤال الرئيس الآتي:

«ما أبرز التوجهات العالمية الحديثة في مجال التكنولوجيا المتطورة المستخدمة في التعليم الأساسي؟»

منهج الدراسة: المنهج الوصفي التحليلي باعتبار الوصف أبسط أهداف العلم، وأكثرها أهمية.

من أهداف الدراسة: نتَعرف أهداف مرحلة التعليم الأساسي، ونتَعرف أهمية التعليم الإلكتروني في مرحلة التعليم الأساسي، ونتَعرف مفهوم الصفوف الافتراضية، وسمات التعليم الأساسي في اليابان.

Summary

Expanding the use of technology and e-learning are among the national goals of education, In implementation of that, many countries worked to pursue development in this field, And making use of modern technologies in the educational field, by expanding the use of computers and virtual classes, Information networks in education; This calls for every teacher to have an appropriate amount of technological culture that allows him to understand the community around him, The Japanese experience will be presented as a pioneering experience within the modern global trends in the field of basic education.

The problematic of the study: The problematic of the study is the following main question.

"What are the most prominent modern global trends in the field of advanced technology used in basic education"

Study Approach: Descriptive and analytical method considering the description as the simplest and most important goal of science

One of the aims of the study: know the goals of the basic education, And we know the importance of e-learning in the basic education, We know the concept of virtual classes, Features of basic education in Japan.

المقدمة

بات جلياً تلك التغيرات الفائقة السرعة في مختلف أنواع العلوم والتقنيات والمستحدثات التكنولوجية التي تؤثر في اكتساب المعرفة واستخدامها في حياتنا اليومية؛ مما يستدعي من المعلم أن يتمتع بقدرٍ مناسب من الثقافة التكنولوجية التي تسمح له بفهم المجتمع، وأن يواكب طلابه، ذلك الجيل الذي أصبح يتقن استخدام الكثير من التكنولوجيات والتقنيات الحديثة، ولأهمية تلك التقنيات ودورها الفاعل في مدخلات النظام التعليمي ومخرجاته، حيث أصبحت تلك التقنيات تلعب دوراً مهماً في تطوير النظام التعليمي، وجعله أكثر فاعلية مما يسهم بشكل كبير في تحقيق الأهداف التعليمية حتى وإن لم يتوافر التعليم الوجاهي بسبب الأوبئة أو غيرها.

إشكالية الدراسة: تنطوي العملية التعليمية التعلمية على تطوير شامل لجميع مناحي الحياة، وباتت تقترن بتطبيق الابتكارات العلمية في أساليب ووسائل التعليم؛ لذا تتمثل إشكالية الدراسة في السؤال الرئيس الآتي:

«ما أبرز التوجهات التكنولوجية الحديثة في مجال التعليم الأساسي؟»

منهج الدراسة: المنهج الوصفي التحليلي: باعتبار الوصف أبسط أهداف العلم، وأكثرها أهمية، والذي تحاول من خلاله وصف الظاهرة موضوع الدراسة، وتحليل بياناتها، وبيان العلاقة بين مكوناتها، والآراء التي تُطرح حولها، والعمليات التي تتضمنها، والآثار التي تُحدثها.

حدود الدراسة: ستقتصر الدراسة على عرض أبرز التوجهات التكنولوجية والتجارب العالمية في مجال التعليم الأساسي واستعراض لتجربة ناجحة في مجال التعليم الأساسي وهي التجربة اليابانية.

أهداف الدراسة: تهدف الدراسة إلى:

- التعرف على أهم أهداف مرحلة التعليم الأساسي.
- رصد بعض التغيرات في أساليب تعليم المرحلة الأساسية عالمياً.
- التعرف على أهمية التعليم الإلكتروني في مرحلة التعليم الأساسي.
- التعرف على مفهوم الصفوف الافتراضية ودورها في تعزيز أثر التعلم.
- التعرف على تكنولوجيا إعداد المعلم.
- التعرف على معوقات استخدام التكنولوجيا في التعليم.
- التعرف على سمات التعليم الأساسي في اليابان.

مصطلحات الدراسة

التعليم الأساسي (Basic Education)

• تعريف المنظمة العالمية للتربية والعلوم والثقافة (اليونسكو UNESCO): ترى أن التعليم الأساسي صيغة تعليمية تهدف إلى تزويد كل طفل مهما تفاوتت ظروفه الاجتماعية والاقتصادية والثقافية بالحد الأدنى الضروري من المعارف والمهارات والاتجاهات والقيم التي تمكنه من تلبية حاجاته وتحقيق ذاته وتهيئته للإسهام في تنمية مجتمعه. (ar.wikipedia.org/wiki)

• تعريف المنظمة العالمية لرعاية الطفولة والأمومة (اليونيسيف UNICEF): أن التعليم الأساسي هو التعليم المطلوب للمشاركة في الأنشطة الاقتصادية والاجتماعية والسياسية، ويشمله محو الأمية الوظيفية التي تجمع مهارات القراءة والكتابة والحساب مع المعارف والمهارات اللازمة للنشاط الإنتاجي، وتخطيط الأسرة وتنظيمها، والعناية بالصحة والنظافة الشخصية، ورعاية الأطفال والتغذية والخبرات اللازمة للإسهام في أمور المجتمع، ولذلك يسميه بعضهم بمحو الأمية الحضارية. (ar.wikipedia.org/wiki)

• تعريف وزارة التربية والتعليم الفلسطينية: مرحلة التعليم الأساسي الإلزامي ويتضمن الصفوف من (١ -١٠) وتتضمن تعليم الفرد مجموعة من المعارف والمهارات تمكنه من الانخراط في الحياة والمشاركة المجتمعية. (وزارة التربية والتعليم العالي في فلسطين، ٢٠١٠م).

التكنولوجيا (www.mawhopon.ne)

التكنولوجيا هي كلمة ليست عربية: وتعني العلم التطبيقي الذي يهتم بدراسة الإضافات والتطور في العديد من المجالات مثل: الصناعات والفنون والحرف، وكل ما يتعلق بها من مواد ووسائل مستعملة. وهي عملية شاملة تقوم بتطبيق العلوم والمعارف بشكل منظّم في ميادين عدّة؛ لتحقيق أغراض ذات قيمة عمليّة للمجتمع. وتعرّف التكنولوجيا بأنّها الاستخدام الأمثل للمعرفة العلميّة، وتطبيقاتها، وتطويعها لخدمة الإنسان ورفاهيّته، والكمبيوتر والأجهزة الحديثة هي أحد أدواتها. (mawdoo.com)

الإطار المُحَدِد للدراسة

نعيش اليوم عصراً يتميز بسرعة فائقة، وتغيرات ومستحدثات يزداد عمقها وشمولها في المستقبل، وتتكمش فيه المسافات بل تتلاشى مع تزايد تدفق أجهزة الاتصال الحديثة وما يترتب عليها من تدفق وغزو المعلومات، ويزداد فيه ترابط العالم، وسرعة التأثر بما يجري في أنحائه المختلفة، وهذا يؤثر في العملية التعليمية التعلمية، ويُعد التوسع في استخدام التكنولوجيا والتعليم الإلكتروني وتطبيقاته عملاً يتوقع من خلاله أن تعمل الكثير من الدول على إنشاء حكومة إلكترونية، وذلك لملاحقة ركب التطور

في هذا المجال على مستوى العالم، والاستفادة من التقنيات الحديثة في المجال التربوي، والتوسع في استخدام الكمبيوتر وشبكات المعلومات في التعليم.

«وتساعد التكنولوجيا في الإثراء والاستقصاء والبحث من خلال توفير وسائل مشاهدة الأفكار من منظورات متعددة، كما توفر فرصة للتركيز، وذلك حينما يقوم الطلاب بالحوار المتبادل بينهم وبين المعلم حول الأشياء التي تظهر على الشاشة، واستخدام الأدوات التكنولوجية التي تمكن الطلاب بأن يفكروا بقضايا أكثر عمومية وتُمكنهم من نَمذجة وحل مشكلات معقدة، وتساعد في تطور المهارات والإجراءات». (سيفين، ٢٠١٠م، ص٣٠).

أهداف المرحلة الأساسية

من الأهداف العامة التي تضعها مختلف دول العالم: (www.softwarelabs.com)

- امتلاك المهارات الحديثة والمتطورة المناسبة التي تفيد في الحياة اليومية.
- تنمية ميولهم وقدراتهم وإتاحة الفرصة لممارسة مهاراتهم وتوظيفها.

بالنسبة لنا كفلسطينيين فالتعليم حق أساسي من الواجب توفيره لكل الفلسطينيين، وهو ما أدركه المشرع الفلسطيني حيث تنص المادة (٢٤) من القانون الأساسي المعدل لسنة ٢٠٠٣م على: (الميزان، ٢٠٠٥م، ص٣)، ركز هذا البحث على بعضٍ منها وهو ما يخص التكنولوجيا في التعليم:

- يجب على السلطة أيضاً أن تقدم تعليم ذو جودة عالية، ومحتوى قيم، يساعد على النهضة والتقدم، وهذا يعني أن يقوم التعليم الأساسي على أهدف واضحة ومحددة مثل:
- تضمين المناهج التوجهات الايجابية الحديثة في بناء المناهج مثل مهارات التفكير ومهارات حل المشكلات، ومهارات التعلم الذاتي، والتعلم التعاوني، والتواصل الجيد مع مصادر المعرفة.
- إيجاد تفاعل واعٍ مع التطورات التقنية المعاصرة وبخاصة التفجر المعرفي والثورة المعلوماتية.
- ربط المعلومات والتعلم بالحياة العملية والتقنية المعاصرة من خلال التركيز على الأمثلة العملية المستمدة من الحياة الواقعية.
- دمج التقنية والمفاهيم التربوية الحديثة في التعليم، والتجريب والتطوير لمصادر ووسائل متنوعة للاتصال.

نظرة عالمية حول بعض التغيرات في أساليب ووسائل التعليم في المرحلة الأساسية

تغير مفهوم التعليم حول العالم حيث أصبح التعليم يقدم لكل طفل تجربة تعليمية غنية، ومجزية، هذا وقد تغير التدريس من الأقوال والممارسات القديمة إلى تقنيات حديثة، وأصبح الطلاب ليسوا مستهلكين للحقائق بل مبدعين لمختلف الأنشطة والمعارف، ويجري اليوم زرع بذور مثل هذا التحول الدراماتيكي في مجال التعليم بدافع من الثورات الهائلة في المعرفة، وتكنولوجيا المعلومات؛ لذا يجب أن يعيد المعلمون النظر في كل جزء من وظائفهم، وعلاقتهم مع الطلاب والأدوات والتقنيات التي تستخدم لتقديم خدمة أفضل للطلاب، ويجب على المعلمين تطوير أساليبهم والتكيف مع الأساليب التعليمية الحديثة واعتماد ممارسات جديدة (Kit, 2009). وأصبح من واجب المعلمين أن يعملوا على ابتكار أساليب تدريس تتحدى تفكير الطلاب وتحفزهم على القيام بدور نشط في عملية التعلم،

والمغامرات التعليمية. وتَحمل مسؤولية تعليم أنفسهم، وإشباع فضولهم، ويجب تقييم الإنجازات الحقيقية للمساعدة في وضع خطط التعلم الخاصة ومواقف تعليمية جديدة. (Judith,1997)

التعليم الإلكتروني في مرحلة التعليم الأساسي - تجارب رائدة (Mogtamaa 2007)

تزايد الاهتمام بالتعليم الإلكتروني في السنوات الأخيرة بجميع وسائله لفتح آفاق جديدة للمتعلمين والتعليم الإلكتروني يعد ضرورة أساسية لتحقيق مجتمع المعرفة، وليس العالم العربي بمعزل عن التعلم الإلكتروني وعليه اختيار ما يناسبه من وسائل التعليم الإلكتروني المتعددة، وبناء جسور التعاون في بث البرامج التعليمية، مما يخفض تكلفة استخدام التعليم الإلكتروني، وكذلك تطبيق مناهج تعليمية جديدة تستفيد من التطورات التكنولوجية لنشر العلم، وخصوصاً التعليم المعتمد على نظام الاتصالات الحديثة والتقنية المتطورة في الشبكة العنكبوتية التي توفر التعليم لكافة طلاب المرحلة الأساسية، وهناك شعار للقرن ٢١ أطلقه التربويون "Change Is Good-You Go First"، وهذا يستدعي استخدام تقنية مبتكرة شاملة لدعم التعليم والتعلم، وتقديم عروض ذات قيمة عالية، وذات صلة، وإعطاء الفرص للطلاب للتعلم وتطبيق معارفهم ومهاراتهم في طرائق مفيدة تسمح بدعم الطلاب للتمكن من المهارات الرقمية الجديدة، القائمة على البحث والممارسات الواعدة في التعليم الإلكتروني، وفتح آفاق جديدة للمتعلمين لم تكن متاحة من قبل، وأن تهيء حلاً واعداً لحاجات المستقبل، ولتحقيق مجتمع المعرفة. (توفيق، وموسى ٢٠٠٧م، ص ٦-٨)، ومن فوائد التعليم الإلكتروني:

١- يحقق أهداف التعليم الفردي، حيث يتعلم كل طالب بالسرعة التي تتناسب مع قدراته.

٢- يقدم المادة التعليمية في شكل فقرات منفصلة، وبشكل منفصل.

٣- يعطي الطالب الفرصة الكافية لتعلم أي فكرة والتمكن منها قبل الانتقال إلى فكرة أخرى جديدة.

٤- يعطي الفرصة الكافية للتدريب على المهارة دون مراقبة أحد.

٥- يثير الحماس والرغبة في التعلم لدى الطالب.

٦- يزود الطالب بنتيجة تحصيله التعليمي أولاً بأول. (سيفين، ٢٠١٠م، ص٨٠)

هذا وقد انطلقت مواصفات جديدة للتعليم والتعلم مع بداية القرن الواحد والعشرين مثل:

أ- **تنمية مهارات الاتصال** من خلال فهم وإدارة اتصال شفوي وكتابي بعدة أشكال، وفي سياقات متعددة.

ب- **الإبداع والتطلع الفكري**: ويعني وضع أفكار جديدة وتطبيقها والانفتاح والتجاوب مع وجهات نظر أخرى.

ج- **التفكير النقدي والتفكير المنظم**: ويقصد به ممارسة التفكير المنطقي السليم في فهم الخيارات المعقدة والقدرة على فهم الصلات البينية بين الأنظمة.

هـ- **مهارات المعرفة الخاصة بالمعلومات والوسائط**: ويقصد بها تحليل المعلومات وإدارتها ودمجها وتقييمها وإنشائها في هيئة صور مختلفة من الأشكال والوسائط.

و- **التوجيه الذاتي**: ويقصد به رصد الاحتياجات الشخصية الخاصة بالفهم والتعلم، وتحديد المصادر المناسبة، والانتقال بالتعلم من مجال لآخر على نحو تكاملي، والطموح، والوعي الذاتي. (العريفي، ٢٠٠٣م)

الصفوف الافتراضية ودورها في تعزيز أثر التعلم

مفهوم الصفوف الافتراضية: هي عبارة عن بيئة للتعليم المباشر أو غير المباشر، ويمكن لهذه البيئة أن تكون معتمدة على الويب أو استناداً

إلى برامج تتطلب التحميل والتثبيت، تماماً كما في الفصل العادي، https://palinfo.com/27556. ويمكن للطالب في الفصول الافتراضية المشاركة في التعليمات المباشرة.

أ- الفصول الافتراضية المتزامنة Synchronous

وهي فصول شبيهة بالقاعات الدراسية، يستخدم فيها المعلم والطالب أدوات وبرمجيات مرتبطة بزمن معين، ومن هذه الأدوات اللوح الأبيض، الفيديو التفاعلي، وغرف الدردشة وغيرها. فالفصول الافتراضية، إذن، هي التقاء المعلم والطلاب في الوقت نفسه على الإنترنت عن طريق مؤتمرات الفيديو ومؤتمرات الصوت.و تقوم البرامج التي سبق ذكرها بعمل فصول افتراضية متزامنة وتحتوي هذه البرامج على خدمات عديدة مثل غرف الدردشة والبث المباشر بالفيديو والصوت ولمشاركة في البرامج والسبورة البيضاء وغيرها.

https://journals.qou.edu/index.php/nafsia/article/view/1337

ب- الفصول الافتراضية غير المتزامنة

وهو ما يعرف بالتعلم والتفاعل غير التزامني، ويمكن تعريفها على أنها فصول تقليدية إلكترونية تتم عن طريق ولوج الطلاب والمعلمين إلى شبكة الإنترنت في أوقات مختلفة، وما يميز هذا النوع أن جميع الطلاب يشتغلون على المحتوى نفسه ولكن لا يجتمعون في الوقت نفسه، ويعد هذا النموذج من نماذج التعليم عن بعد شبيهاً بالفصول التقليدية، دون التقيد بزمان محدد أو مكان معين، فهي تستخدم برمجيات وأدوات غير تزامنية كالمراسلات بين الطلاب، وأداء التمرينات والواجبات المنزلية. إرسال الأعمال والمشروعات إلى المعلم

https://sites.google.com/site/vrlearrn/turk-estkhdam/alfswl-alaftradyte

مميزات الصفوف الافتراضية

- التعليم في أي وقت، حيث صار بإمكان الطالب أن يتعلم في أي وقت، وأي مكان فردي أو جماعي.
- التفاعل المستمر، والاستجابة المستمرة، والمتابعة المستمرة، وتعويد المتعلم على البحث عن المعرفة.
- سهولة استخدامه، حيث لا يحتاج إلى مهارات تقنية عالية.
- تغطية عدد كبير من الطلاب في مناطق جغرافية مختلفة وفي أوقات مختلفة.
- دعم التعليم التفاعلي وتوفير بيئة تفاعلية للطلاب والمساهمة في فعالية التعليم.
- تشجيع الطالب على المشاركة دون خوف أو قلق.
- إمكانية تسجيل الدروس لإعادة مشاهدتها وهذا يشجع بطيئي التعلم وذوي القدرات المحدودة.
- الفصول الافتراضية تعد وسيلة جذب للطلاب لتعلقهم بالإنترنت، والأجهزة الإلكترونية.
- إظهار المحتوى بكيفية ثلاثية الأبعاد، بدل صفحات الكتاب الجامدة يجعل المعلومات ملموسة، مما يجعل الطلاب قادرين على التحصيل بسرعة أكبر.
- يؤثر استخدام الصفوف الافتراضية في تنمية مهارات الحوار وزيادة التحصيل الدراسي.
- الحد من انتشار ظاهرة الدروس الخصوصية.

آليات عمل الصفوف الافتراضية

توفر لنا الصفوف الافتراضية عدة ميزات خاصة – خاصيات تجعل من التعليم والتعلم أكثر أثراً وأكثر جدية منها:

– خاصية التخاطب المباشر (بالصوت فقط أو بالصوت والصورة).

- خاصية التخاطب الكتابي والسبورة الإلكترونية، وإرسال الملفات وتبادلها.
- المشاركة المباشرة للأنظمة والبرامج والتطبيقات (بين المدرس والطلبة أو بين الطلبة).
- خاصية متابعة المدرس وتواصله لكل طالب على حدة أو لمجموع الطلبة في آن واحد.
- خاصية استخدام برامج العرض الإلكتروني، وبرامج عرض الأفلام التعليمية.

سلبيات الصفوف الافتراضية

قد تكون هناك بعض نقاط الضعف، لكنها ليست مبرراً لعدم استخدام الفصول الافتراضية في التعليم منها:

- ضرورة أن يكون للطالب القدرة علي استخدام الحاسوب.
- ضرورة توفر محتوى تعليمي مناسب للنشر علي المواقع باللغة التي يستوعبها الطلاب.
- ضرورة توفر شبكة الإنترنت، وضرورة وجود نظام إدارة ومتابعة لنظام الفصول الافتراضية.
- ضرورة أن يكون المدرس على قدر مهم من المعرفة بالتعامل مع الفصول الافتراضية، وكيفية التعامل معها.

تكنولوجيا إعداد المعلم

إن تَبني تكنولوجيا التعليم يستدعي ضرورة توعية المعلم بماهية تكنولوجيا التعليم وأهميتها، وتبصيره بالدور الجديد الذي يُتوقع أن يلعبه، كما يتطلب أيضاً تدريب المعلمين على كيفية التعامل مع التكنولوجيا الحديثة وتزويدهم بطرائق تصميم وإنتاج المواد والبرامج التعليمية المنوعة؛ فتكنولوجيا التعليم تضع أمامهم مسؤوليات جديدة مثل مسؤولية المصمم التعليمي، وما تتطلبه من معرفة وخبرة في تصميم البرامج وإنتاجها، والإلمام بخصائص المواد والأدوات المنوطة بهذا الإنتاج، ومسؤولية إعداد وإنتاج التقنيات التربوية التي تلائم وتقوي الاتجاهات الإبداعية والابتكارية لتصميم نماذج مستحدثة وتطوير استخدامها. (سيفين، ٢٠١١م، ص٢٥-٢٦).

معوقات استخدام التكنولوجيا في التعليم

- قناعة بعض المعلمين بأن استخدام تكنولوجيا التعليم لا يتناسب ومحتوى الكتب المدرسية.
- قلة وعي بعض المعلمين بمفهوم وأهمية التكنولوجيا في التعليم، وعدم قدرة الكثير منهم على إتقان أساليب وتقنيات التعليم الإلكتروني.
- عدم توفر أجهزة حاسوب بقدر كاف لجميع الطلاب.
- عدم توفر الصيانة الدائمة للأجهزة والمعدات. (سيفين، ٢٠١١م، ص ٣٠-٣٢).

التعليم الأساسي في اليابان (المعايطة، ٢٠١٣م)

تفخر اليابان أن نسبة الأمية فيها (٠,٠٪)، والتي أعلنت أنه بعد عام ٢٠٠٠م يعد الشخص الذي لا يُجيد لغة أجنبية ولا يستطيع التعامل مع الكمبيوتر في عداد الأميين، إذ يتعلم الأطفال في المرحلة الابتدائية المواد الأساسية الضرورية للحياة اليومية في المجتمع، وفي المرحلة المتوسطة يتلقون تعليمهم ليكونوا مؤسسين وفاعلين في المجتمع والدولة، فيتهيؤون ليختاروا طريقهم في المستقبل، حيث يتعلمون المهارات والمعارف الأساسية ليتمكنوا من إدراك واستيعاب الأعمال والوظائف المختلفة

الضرورية في المجتمع، أما بالنسبة للمرحلة الثانوية، فيتقدم إليها خريجو التعليم المتوسط الإلزامي، وذلك بعد اجتياز اختبارات القبول لإحدى المدارس الثانوية التي يرغب التلميذ في الالتحاق بها، وفي هذه المرحلة يتعلم الطلاب المهارات والمواد الدراسية والمعلومات المختلفة التي تُمكنهم من خدمة المجتمع وتأدية الدور والرسالة التي يجب تقديمها للمجتمع والدولة، أما بالنسبة للجامعات فيتقدم إليها خريجو الثانوية بعد اجتياز اختبارات القبول للجامعة التي يريد الطالب الالتحاق بها، وتقوم بتطوير قدرات الطلاب التطبيقية والمعارف والتربية الأخلاقية أيضاً، حيث يتلقى الطلاب المعارف المختلفة ويقومون أيضاً بالأبحاث المتنوعة؛ لأن الجامعة هيئة أبحاث وليست هيئة تعليمية فقط، أما أهم ملامح وخصائص نظام التعليم الياباني، فهي كما يأتي:

(١) **المركزية واللامركزية في التعليم**: لتوفير المساواة في التعليم ونوعيته لمختلف فئات الشعب على مستوى الدولة، تزويد كل طفل بأساس معرفي واحد، بحيث تقوم بغرس المعرفة التي ساعدتها، للتحول من دولة مُنْهكة تتلقى المساعدات إلى دولة اقتصادية كبرى تُقدم المساعدات لمختلف الدول النامية في العالم.

(٢) **روح الجماعة، والعمل الجماعي، والنظام والمسؤولية**: يركز النظام الياباني للتعليم على تنمية الشعور بالجماعة والمسؤولية لدى الطلاب تجاه المجتمع ابتداءً بالبيئة المدرسية المحيطة بهم، بالمحافظة على المباني الدراسية والأدوات التعليمية والأثاث المدرسي وغير ذلك، ولا يوجد عمال نظافة، إذ يقوم التلميذ عند نهاية اليوم الدراسي بكل ما يتعلق بنظافة المدرسة، كذلك بتقسيم أنفسهم عند تناول وجبة الطعام في المدرسة بخدمة أنفسهم، أما على الصعيد العلمي والتحصيل فتناقش باستخدام المجموعات الدراسية، كما يتم في وقت غياب المدرس بتهيئة الفصل وتنظيمه وحل مشكلاته بما فيها مشكلات التلاميذ بين بعضهم بعضاً، وفي نهاية اليوم الدراسي بعقد جلسة جماعية حيث يجتمعون ويسألون أنفسهم فيما إذا كانوا قد أتموا عملهم اليوم على أكمل وجه أم لا؟ أم أن هناك قصوراً فيما قاموا به من أعمال؟ أو هل كانت هناك مشكلات ما؟ وبلا شك إن هذه الطريقة في التعليم تستهدف روح الجماعة، وتحمُّل المسؤولية والالتزام والقيادة، كما تشكل أيضاً قوة نفسية رادعة لكبح جماح السلوكيات الاجتماعية غير اللائقة تجاه المجتمع.

(٣) **الجد والاجتهاد أهم من الموهبة والذكاء**: فكل شخص يستطيع استيعاب ودراسة أي شيء وفي أي مجال وتحقيق قدر كبير من النجاح فيه من خلال بذل الجهد، لذلك يستطيع الطالب أن يدرس أي مقرر دراسي حتى ولو كان لا يتناسب مع ميوله طالما توفرت العزيمة على بذل الجهد والمثابرة، فالنجاح والتفوق لا يتحددان باختلاف الموهبة والذكاء ولكن بالاختلاف في بذل الجهد، إذ لا يستطيعوا الوصول إلى وظيفة مرموقة دون الاجتهاد وبذل الجهد والمثابرة للقبول بمدرسة ثانوية مرموقة ومميزة ومن ثم جامعة مرموقة أيضاً، فاختبارات اجتياز كل مرحلة إلى الأعلى غاية في الصعوبة، فالمقولة اليابانية الشهيرة (أربع ساعات نجاح، خمس ساعات رسوب)، أي (أربع ساعات نوم تعني النجاح بينما خمس ساعات نوم تعني الرسوب.)

(٤) **الكمال المعرفي، وثقل العبئ الدراسي**: يعد عدد الأيام الدراسية، وعدد الساعات في السنة أطول عدداً مقارنة بأي دولة أخرى، حيث يبدأ اليوم الدراسي عادة للطلاب من الساعة الثامنة صباحاً حتى الساعة الرابعة تقريباً، أما المعلمون فعملهم

حتى الساعة الخامسة ولكنهم يظلون في عملهم حتى السادسة والسابعة مساء، وعلاوة على ذلك يقوم طلاب المدارس بالذهاب إلى المدرسة في أثناء العطلة الصيفية لبعض الأيام تبعاً لبرنامج محدد مسبقاً، فضلاً عن تكليفهم بالقيام بواجبات ومشروعات تتطلب منهم جهداً ليس بالقليل في أثناء العطلة، كما يمارسون طوال العطلة نشاطات رياضية بالمدرسة، ويقال أن مستوى التلميذ الياباني في سن الثانية عشرة يعادل مستوى الطالب في سن الخامسة عشرة في الدول المتقدمة، وهذا يدل على الرقي النوعي للتعليم في اليابان، وتبعاً لإحصائيتين أجرتهما المؤسسة العالمية من أجل تقويم التحصيل التعليمي لاختبار مدى الاستيعاب في مجال العلوم والرياضيات، حصل تلاميذ المدارس الابتدائية اليابانية على أعلى النقاط من بين تلاميذ المدارس الأخرى، كما جاءت نتيجة طلاب الثانوية اليابانيين من أعلى الدرجات أيضاً.

(٥) **الحماس الشديد من الطلاب وأولياء الأمور للتعليم وارتفاع المكانة المرموقة للمعلم:** يأتي الحماس الزائد للطالب الياباني من عوامل كثيرة مثل: طبيعة الشخصية اليابانية الفضولية التي تبحث عن الجديد دائماً، وكذلك خبرة اليابانيين في استقبال الكثير من الثقافات المختلفة وتطويعها لثقافتهم، إذ إن اختيار كبار موظفي الدولة يعتمد على أساس ما يتمتعون به من معارف، لذلك كانت الحاجة لمختلف الكفاءات من مختلف فئات وطبقات الشعب الذين أقبلوا على التعليم والارتقاء العلمي، كما أن المعلمين يحظون باحترام وتقدير ومكانة اجتماعية مرموقة، تتضح من خلال النظرة الاجتماعية المرموقة لهم، والمرتبات المغرية التي توفر لهم حياة مستقرة كريمة، ويتساوى في ذلك الجميع من المعلمين والمعلمات، كذلك من التهافت على شغل هذه الوظيفة المرموقة في المجتمع، إذ لا يحصلون على هذه الوظيفة إلا بعد اجتياز اختبارات قبول شاقة تحريرية وشفوية.

السياسة التعليمية وتنظيم عمل المدارس في اليابان

هناك عدة أنواع من الأنظمة التعليمية والمدرسية في اليابان بحيث يتعلم ويتقدم كل طالب في تعليمه حسب مستواه وقدراته العقلية ومكان سكناه ومنها:

١. **تنظيم الفصول تبعاً لإنجازات الطلاب:** يتم تنظيم الفصول تبعاً لإنجازات الطلاب، وذلك لضمان تعليمهم المهارات الأساسية المتوقعة، ومن ثم السماح بتطوير ما يسمى بنظام اقتفاء الأثر والتي يتم وضع الطالب بطيء أو متوسط أو سريع، وبناء عليه يُقيم ويقَوم أداء الطالب.

٢. **التعليم الفردي:** يعني في اليابان هو الفروق الفردية في الشخصية والقدرة الأكاديمية، ويقوم النظام على تشجيع المدارس لجعل المنهج أكثر مرونة حتى يمكن لها أن تفي باحتياجات الطلاب الفردية بصورة أفضل.

٣. **أنشطة ما بعد المدرسة:** تتواجد الفرص الخاصة في المدارس الحكومية للطلاب من أجل إثراء تعليمهم من خلال النوادي وفصول ما بعد المدرسة.

٤. **المدارس الإضافية أو الخاصة:** يلتحق بها عدد من الطلاب فضلاً عن مدارسهم في أوقات مختلفة سواء في المساء أو نهاية الأسبوع.

٥. مدارس طول الوقت تؤهل الطالب للدخول للمعاهد المتوسطة والجامعة.

٦. مدارس بالمراسلة لطلاب المناطق النائية، أو الذين لا تسمح ظروفهم بحضور اليوم الدراسي.

٧. **مدارس تربية الذكاء:** يوجد في اليابان أكثر من ٤٠٠ مدرسة لتربية الذكاء تهتم بتشجيع القدرة المعرفية.

٨. مدارس لبعض الوقت وغالباً ما تكون هذه المدارس مسائية بسبب أن طلابها ينشغلون بأعمالهم في الصباح. (وهبة، ٢٠٠٧، ١٩٣).

التعليم الإلكتروني في اليابان

بدأت تجربة اليابان في مجال التعليم الإلكتروني في عام ١٩٩٤م بمشروع شبكة تلفازية تبث المواد الدراسية التعليمية بوساطة أشرطة فيديو للمدارس حسب الطلب من خلال (الكيبل) كخطوة أولى للتعليم عن بعد، وفي عام ١٩٩٥م بدأ مشروع اليابان المعروف باسم «مشروع المائة مدرسة» حيث تم تجهيز المدارس بالإنترنت بغرض تجريب وتطوير الأنشطة الدراسية والبرمجيات التعليمية من خلال تلك الشبكة، وفي عام ١٩٩٥م أعدت لجنة العمل الخاص بالسياسة التربوية في اليابان تقريراً لوزارة التربية والتعليم تقترح فيه أن تقوم الوزارة بتوفير نظام معلومات إقليمي لخدمة التعليم مدي الحياة في كل مقاطعة يابانية، وكذلك توفير مركز للبرمجيات التعليمية، فضلاً عن إنشاء مركز وطني للمعلومات، وإعداد مركز برمجيات لمكتبات تعليمية في كل مقاطعة، ودعم البحث والتطوير في مجال البرمجيات التعليمية، ودعم البحث العلمي الخاص بتقنيات التعليم الجديدة، ودعم جميع الأنشطة المتعلقة بالتعليم عن بعد، وكذلك في دعم توظيف شبكات الإنترنت في المعاهد والكليات التربوية، لتبدأ بعد ذلك مرحلة جديدة من التعليم الحديث، وتعد اليابان من الدول التي تطبق أساليب التعليم الإلكتروني الحديث بشكل رسمي في معظم مدارسها. (العريفي، ٢٠٠٧م).

مشروع تدريب معلمي العلوم والرياضيات في التعليم الأساسي (الصفوف ٤-٩)

نظراً لأهمية مادتي الرياضيات والعلوم في زيادة نهضة الأمم وتطورها وتقدمها العلمي والتكنولوجي؛ جاء هذا الاهتمام الشديد لهذا المشروع وهو مثال على تجربة اليابان الأولية مع التطور التقني في مجال التعليم الأساسي، ومن السمات الرئيسة للمشروع: كان التركيز الشديد على الاستدامة، وهي الفلسفة الأساسية للمشروع، وكذلك تركيز قوي على بناء وتحسين قدرات المعلمين في مجال استخدام تكنولوجيا التعليم وتطبيقه، وخصوصاً التركيز على استخدام التقنيات الحديثة في العلوم والرياضيات، وتطوير محتوى الكتاب المدرسي بما يتماشى مع التكنولوجيا الحديثة، ليكون أكثر فعالية، ويسهم في تحسين تحصيل الطلبة، وقد أفادت التقارير بعد ذلك بأن مشاريع التدريب والتطوير أسهمت في تحسين قدرة المعلمين على استخدام التكنولوجيا الحديثة، وزادت من التقارب بينهم وبين طلابهم من مرحلة التعليم الأساسي، وبالتالي زادت معدلات التحصيل في هاتين المادتين والذي انعكس بدوره على زيادة التحصيل في باقي المواد الدراسية، واتضح بعد ذلك الآثار بعيدة المدى لهذا المشروع في طرائق التفكير والبحث والاستقصاء التي يمتلكها الكثير من الطلاب في مستويات التعليم التالية؛ والتي كانت ولا زالت السبب الرئيس في تقدم اليابان علمياً وتكنولوجياً. (الراشد، ٢٠٠٩م)

السياسة التعليمية للموهوبين والمتفوقين في اليابان

نجح اليابانيون في إعداد نظام تربوي متميز يجمع بين مزايا النظم التربوية في بلاد العالم المتقدمة؛ ولأن اليابانيين يتميزون برغبتهم الشديدة في تحصيل أفضل مستوى ممكن من التعليم، فهم

يصنفون المدارس وفقاً للنتائج المثالية التي يحققها طلابها في مستوياتها التعليمية، هذا وقد اهتم اليابانيون بإنشاء مدارس خاصة بالموهوبين والمتفوقين دراسياً في أنحاء الدولة كافة مثل **مدارس تربية الذكاء**، حيث يوجد في اليابان أكثر من ٤٠٠ مدرسة لتربية الذكاء تهتم بتشجيع القدرة المعرفية، وتنمية التفكير المنهجي القائم على البحث والاستقصاء وحل المشكلات، وإجراء التجارب، والبحوث، وخصوصاً البحث العلمي التطبيقي والتطويري.

معهد كومون للتربية: ويهتم بتدريس الرياضيات بصفة خاصة، ويهتم بتنشئة علماء للمستقبل، وتنمية الذكاء والقدرات العقلية بشتى الوسائل والتكنولوجيات.

المعهد الياباني للتجديد والابتكار: يحتل مركز الصدارة في الأنشطة اللامدرسية التي ينفذها لتنمية القدرات الابتكارية لدى الطلاب، ويشجعهم على إجراء التجارب، ويتبنى اختراعاتهم وابتكاراتهم ويمولها، ويسوقها. ويوجد في اليابان أيضاً مدارس خاصة تعنى بتربية الذكاء الهدف، منها تقديم تشجيع مكثف للقدرات المعرفية للطلاب حسب إمكاناتهم ورغباتهم ورغبات ذويهم. (وهبة،٢٠٠٧، ص ١٩٣) هذا وتبذل وزارة التربية في اليابان جهوداً واضحة لتشجيع نظم تعليم الموهوبين، مثل: نظام اللاصفوف أي إنشاء مدارس بدون صفوف والسماح للطلاب بتخطي الصفوف الدراسية لتلبية احتياجات الطلاب الموهوبين أكاديمياً، ويتمتعون بقدرة على التعلم أسرع من العاديين.(وهبة، ٢٠٠٧، ١٨٦).

خاتمة

تَعرض هذا البحث لأهمية التكنولوجيا المتطورة بمختلف أفرعها لتطوير التعليم في مرحلة التعليم الأساسي، وتيسير التعلم في أي وقت ومن أي مكان، وربط المتعلم بمعلميه وذوي الخبرة في حقول المعرفة ومسايرة التطور المعلوماتي السريع، وتقديم فرص تعلم متنوعة للمتعلم مع ما يتوافق مع الفلسفات ونظريات التعلم الحديثة، وتَعرض البحث للدور الجديد للمعلم الذي يجب أن يواكب كل ما هو جديد وأن يكون في مستوى تكنولوجي أعلى من طلابه، ويعمل على تطوير نفسه باستمرار ويكون لديه قدرة على التعامل مع الصفوف الافتراضي وغيرها من الأدوات التكنولوجية، كما تَعرض البحث لتجربة رائدة في مجال تكنولوجيا التعليم والتعلم وهي اليابان.

المراجع

- عماد شوقي سيفين: **المعلم في عصر العولمة والمعلومات**، القاهرة، عالم الكتب، ٢٠١٠م.
- صلاح الدين محمد توفيق، وهاني محمد يونس موسى: **دور التعلم الإلكتروني في بناء مجتمع المعرفة العربي-دراسة استشرافية، مجلة كلية التربية، جامعة المنوفية**، عدد٣، مصر،٢٠٠٧م.
- فارس إبراهيم الراشد: **التعليم الإلكتروني واقع وطموح، مشاركة بحثية، الندوة العالمية الأولى للتعليم الإلكتروني**، السعودية، مدارس الملك فيصل، أبريل ٢٠٠٣م.
- مركز الميزان لحقوق الإنسان: دليل قانون التعليم العالي الفلسطيني، فلسطين، غزة، ٢٠٠٥م.
- محمد وهبة: **الموهوبون والمتفوقون: أساليب اكتشافهم ورعايتهم خبرات عالمية**، الإسكندرية، دار الوفاء للطباعة والنشر،٢٠٠٧م.
- يوسف عبد الله العريفي: **التعليم الإلكتروني تقنية واعدة، وطريقة رائدة، الندوة العالمية الأولى للتعليم الإلكتروني**، السعودية، مدارس الملك فيصل، أبريل ٢٠٠٣م.
- وزارة التربية والتعليم العالي في فلسطين، **النظام التعليمي في فلسطين**، ٢٠١٠م www.mohe.gov.ps/ShowArticle.aspx?ID=181
- رقية عدنان المعايطة: تجارب عالمية رائدة في التعليم، الأردن، ٢٠١٣/٢/٢١م www.qassimedu.gov.sa
- التعليم الإلكتروني- نماذج وتجارب رائدة عالمياً وعربياً mogtamaa.ning.com/profiles/blogs/2487793: BlogPost:87357
- بعض التجارب العالمية في استخدام التعليم sa-m.org/Moodle/mod/page/view.php?id=4446

- Judith Taack Lanier: Imagine Redefining the Role of the Teacher: It's a Multifaceted Profession, July, 1997
- Factory trial version with pdf www.softwarelabs.com
- Kit, Educational Measurement: Issues and Practice- Curriculum, Instruction, and Assessment Strategies, Academic articles,2009,http://www.bab.com/articles/full_article.cfm?id=7421
- Mogtamaa ,http://mogtamaa.telecentre.org,2007.
- https://palinfo.com/275562
- https://journals.qou.edu/index.php/nafsia/article/view/1337
- https://sites.google.com/site/vrlearrn/turk-estkhdam/alfswl-alaftradyte
- www.mawhopon.ne. mawdoo3.com

أية ممارسات تربوية لإرساء المدرسة الرقمية؟

د. يوسف خياط - المغرب

أستاذ وباحث في علوم التربية والعلوم الإنسانية والاجتماعية
المدرسة العليا للتربية والتكوين جامعة الحسن الأول

ملخص

يتناول هذا المقال وضعية التعلم الرقمي في المدرسة. حيث يقدم في البداية تعريفاً لمصطلح المدرسة الرقمية والتعلم الرقمي، ثم يعرض تجارب دولية في هذا المجال من خلال إدماج تكنولوجيا المعلومات والاتصال في التعليم بما فيها التجربة المغربية وذلك اعتماداً على تحليل المضمون لوثيقتي التقريرين المنجزين على التوالي من قبل المجلس الاقتصادي والاجتماعي والبيئي ووزارة التربية الوطنية المغربية في الموضوع. كما يسلط الضوء على بعض الممارسات الديداكتيكية التي هي قيد الإرساء حالياً بالمدرسة التعليمية الرقمية من قبيل بيداغوجيا التعلم حسب السياق، التعلم المحمول، وممارسة الفصل المقلوب. هذا ويخلص المقال في الأخير إلى بعض الإشكالات التي قد يسببها التعلم الرقمي لدى المتعلمين سواء على مستوياتهم الفردية أو في سياق اندماجهم بمجموعة فصلهم أو على مستوى مجتمعاتهم من خلال ما قد يترتب عن ذلك من مخاطر مقارنة مع المدرسة التعليمية الحالية.

الكلمات المفاتيح: المدرسة الرقمية، التعلم الرقمي، التعلم المحمول، بيداغوجيا السياق، الفصل المقلوب.

Abstract

This article deals with digital learning in school. It first introduces the terms Digital School and Digital Learning, and then presents international experiences in this field through the integration of information and communication technology in education. It also includes a Moroccan experience based on the content analysis of the two reports completed respectively by the Economic, Social and Environmental Council and the Moroccan Ministry of National Education on this subject.

It also sheds light on some of the pedagogical practices that are currently being established in the digital educational school, such as the pedagogy of learning according to context, mobile learning, and the practice of flipped classroom.

The article concludes by mentioning some of the problems that digital learning may cause to learners, be it at individual level, in the context of integration into their class group or at the level of their social environment, through the risks that may result, and this, compared to the current educational school.

Key words: digital school, digital learning, mobile learning, context pedagogy, inverted classroom.

تقديم

مما لا شك فيه أن مدخلات المؤسسات التعليمية حالياً أي روادها من متعلمين ومتعلمات هم أنفسهم مخرجاتها التي ستلج سوق الشغل والحياة العامة في السنوات المقبلة، ولذلك، فإنه يتعين على هذه المؤسسات إدراك التحولات الكبرى في جميع أنماط الجوانب الحياتية المؤثرة بشكل خاص على الوضع التربوي والاجتماعي والاقتصادي، بحيث إن الطقوس والممارسات الاعتيادية للأفراد والجماعات أصبحت مطبوعة بالاستعمال المتصاعد للتكنولوجيا الحديثة وعليه، فإن المصطلحات الجديدة من قبيل «**المدينة الذكية**» (Smart city) (Kolarevic Branko, 2009)كشكل من أشكال ضبط التوسع الحضري الضامن للتنمية المستدامة والحاد من التدهور البيئي من خلال الاعتماد على بنية تحتية مبنية على الاتصال والمعلوميات والمدرسة الذكية (Smart school) (نوري عبد الرسول الخاقاني - ذكرى عزيز جلاب حسين النعماني، ٢٠١٧)؛ تلك المدرسة المرتبطة بشبكة الإنترنت والمتسمة بسرعة نقل الوسائط المتعددة والتفاعل معها وتحويل تكنولوجيا المعلومات والاتصال إلى أسلوب حياة وممارسات اعتيادية في التعلم من خلال غرس قيمها ونظمها في شخصية المتعلمين... وقد صارت في صلب اهتمامات وانشغالات المدبرين والمخططين للشأن العمومي سواء في شأن تأمين الحاجيات المستقبلية المادية من بنيات تحتية ووسائل عمل حديثة متماشية مع مستلزمات العولمة وما ترتب عن هذه الأخيرة من تنميط لكل مناحي الحياة، أو وسائل تربوية للتنشئة الاجتماعية بهدف إعداد الأجيال القادمة لتحمل أدوارها وضمان اندماجها في مجتمعها وكذا إسهامها في تنميته وتطويره وبصرف النظر عن التسميات المستعملة والمفاهيم المتداولة، فإن المدرسة متجهة لا محالة نحو المدرسة الرقمية، إذ أن الخطاب والوسيلة الرقميين يجعلان منها تلك الأداة التي تتحقق فيها المضامين الرقمية وتوظف فيها التجهيزات والوسائل المستعملة لهذا الغرض.

يعرف التربويون المدرسة الرقمية (Zin, Sharifah Maimunah Syed, 2003) بأنها تلك المؤسسة التعليمية التي تتميز بالتجهيزات المستعملة فيها لنقل وتلقين المعرفة وكذا بالوسائل والموارد التربوية التي تكون

رقمية ويتم تداولها عن بعد أو عن قرب باستعمال العالم الأزرق (الإنترنت) من خلال الميل الشديد نحو التداول الإلكتروني للمعرفة وإنجاز المهام المطلوبة بواسطة وسائل رقمية دون استعمال الدعامات للورقية وهو ما يعرف بـ «رقمنة المعلومات» (Audi-not, Alexandre, Gaugry, Thierry, Hur-man, Nicolas, et al. 2014) ولذلك فإن وضع المدرسة عموما والفصل الدراسي على وجه الخصوص لن يختلف كثيرا عن التحولات التي عرفها سوق الشغل باستعماله أشكال جديدة لتنظيم فضاءاته وطرائق العمل والتعاقد من خلال الإقبال على ما يسمى بـ«العمل عن بعد» والذي يتميز بمرونة كبيرة في الشغل تسمح أيضا بتشغيل ربات البيوت والأشخاص الذين يعانون من صعوبات حركية أو عوائق تحول دون تواجدهم بالمقر الرئيسي للعمل.

وعليه، وفي ظل هذا الوضع المتحول والمتسم بعدم اليقين الذي تمثل فيه غزارة المعرفة وتعدد أسباب تملكها إحدى السمات الأساسية، قمنا بطرح التساؤلات المحورية التالية عن دور المدرسة ومتطلبات الاندماج والتكيف بها:

- نحو أي مدرسة نتجه لتنشئة متعلمينا في المستقبل؟ وأي أشكال ديداكتيكية وطرائق تعلم للمدرسة الرقمية لهؤلاء المتعلمين؟ وما هي التحديات التي يمكن مواجهتها من أجل ذلك؟

للإجابة على هاته التساؤلات، ارتأينا في مرحلة أولى القيام بتحليل وعرض مقارن لتجارب مجموعة من الدول: سنغافورة، فنلندا، كندا، الولايات المتحدة الأمريكية، إنجلترا، اسبانيا، فرنسا والمغرب لاستخلاص السمات المميزة لهذه التجارب، ثم في مرحلة ثانية تقديم المعطيات المتوفرة حول المدرسة الرقمية والبيداغوجيات والطرائق المتداولة في شأنها، وفي المرحلة الأخيرة الحديث عن التحديات الممكن خوضها في هذا السياق.

إدماج التكنولوجية الرقمية في العملية التعليمية التعلمية بالمدرسة تجارب دولية

تختلف مقاربات الدول في معالجة إشكالية الإدماج الرقمي بالمؤسسة التعليمية، وإن كانت عموما هذه المقاربات والتجارب مندرجة ضمن ردود أفعال تجاه الواقع الاقتصادي والاجتماعي الذي تمثل فيه الثورة المعلوماتية الشكل الجديد لطريقة الحياة والعمل لدى الأفراد والجماعات، وقد ترتب عن ذلك ظهور توجه اقتصادي رقمي حظي باهتمام المستثمرين لما يوفره سوقه الاقتصادي من شساعة ونمو مستمر. وعلى أساس ذلك، فقد تم إيلاء عناية خاصة للوسيلة المعلوماتية بالمؤسسات التعليمية للاستفادة منها في تدبير ونقل المعرفة لذا، سنقوم بالاطلاع على تجارب بعض هذه الدول في عملية إدماج تكنولوجيا الإعلام والاتصال في العملية التعليمية التعلمية من خلال وثيقتي: تقرير المجلس الاقتصادي والاجتماعي والبيئي (٢٠١٤) والتقرير المنجز من طرف وزارة التربية الوطنية المغربية (٢٠٠٨)، هذا وقد أفضت خلاصات التقرير الأول المنجز من طرف المجلس الاقتصادي والاجتماعي والبيئي إلى ما يلي:

تجربة سنغافورة: ارتكزت على هدف تحقيق التميز من خلال الحرص على تعميم خدمات التمدرس وتجريم عدم الالتحاق بالمدرسة، من خلال توفير عرض تربوي عمومي وخصوصي متنوع ومدعم متسم بالمرونة، وبهامش الحرية التي توفرها المسارات الدراسية والمناهج الجاعلة لتكنولوجيا المعلومات والاتصال في التعليم في قلب عملها التربوي، وقد حققت هذه التجربة نتائج هامة في تدريس مادة الرياضيات لاسيما باستعمالها الطريقة المعروفة سنغافورة (Méthode Singapour).

التجربة الفنلندية: تتميز بنظام تعليمي حقوقي عالي الأداء وهو عمومي حيث تتكفل الدولة والجماعات المحلية بعموم نفقات التمدرس والخدمات المكملة لها من قبيل: الإطعام المدرسي، النقل المدرسي، وتمثل تكنولوجيا المعلومات والاتصال في التعليم أداة لخدمة تكافؤ الفرص حيث يستعملها أغلب الأساتذة في التعلمات لتحقيق المقولة المعروفة في أن «كل طفل هو مهم» (every child is important) ويستحق الرعاية والعناية اللازمتين.

التجربة الكندية المتعلقة بالمدارس البعيدة عن شبكات التمدرس: تتم اعتمادا على تكنولوجيا المعلومات والاتصال في التعليم لتغطية شساعة المجال الجغرافي وتمكين المواطنين من خدمات التمدرس العمومية بوسائل تربوية حديثة (اللوحات التفاعلية، الموارد الرقمية...)، إضافة إلى خدمات الدعم المدرسي والتعليم عن بعد بواسطة الإنترنت لتثبيت التعلمات وتعزيزها.

أما التقرير الثاني المنجز من طرف وزارة التربية الوطنية المغربية حول تعميم تكنولوجيا الاتصال والمعلوميات بالمنظومة التربوية، فهو يتطرق لتجارب دول الولايات المتحدة الأمريكية، وبريطانيا، وإسبانيا وفرنسا:

تجربة الولايات المتحدة الأمريكية: يتسم نظامها التربوي بطابعه الجهوي المستند على أهمية حجم السوق الداخلي وكذا على طبيعة المنهاج الفيدرالي الذي يمكن الناشرين من توفير وسائل وموارد تربوية هامة لتغطية طلب مربح هذا، وقد تمكن منتجو الموارد الرقمية من تجاوز المنافسة التي خلقتها الموارد الرقمية المجانية المنشورة على شبكة الإنترنت بفضل قدرتهم على توفير منتوجات مختلطة من قبيل: مطبوع، قرص، خدمات عبر الإنترنت وقد استفادوا في ذلك من مرونة النظام التعليمي غير الممركز ومن الدعم القوي لتكنولوجيا المعلومات والاتصال في التعليم المقدم لهم في إطار البرامج الوطنية والمحلية.

تجربة بريطانيا: تتميز بنظامها التعليمي الممركز وبدعم حكومتها القوي لتكنولوجيا المعلومات والاتصال في التعليم والذي يتم بإشراك المسؤولين المحليين وبتتبع وانخراط رؤساء المؤسسات التعليمية من خلال وسائل مادية توضع رهن إشارتهم، هذا وتحفز دينامية السوق التربوي وتشجيعات الحكومة للفاعلين الرقميين على تغطية طلبات المؤسسات التعليمية وتزويدها بالموارد الرقمية.

تجربة إسبانيا: تتميز بنظام تربوي غير ممركز يكتسي فيه البعد الجهوي أهمية خاصة، ويتم احتضان تكنولوجيا المعلومات والاتصال في التعليم ضمن السياسات الجهوية والممولة من قبلها لتغطية كافة البرامج المدرسية، ونجد في هذا الصدد، النموذج الكاتلاني الذي وضع برنامج مهما لتعبئة تكنولوجيا المعلومات والاتصال لنشر الموارد الرقمية عبر الإنترنت.

تجربة فرنسا: يتسمنظامها التعليمي غير الممركز جزئيا والمتقاسم من حيث المسؤولية ما بين الدولة والجماعات الترابية بعدم تدقيق أدوار هذين

المتدخلين، الأمر الذي ترتب عنه عدم تطور الممارسات الرقمية وسوق مواردها. هذا، ويعاني الناشرون من المنافسة الحادة للبرانم الحرة وكذا من التوجهات العامة للسياسة الأكاديمية لوزارة التربية الوطنية الفرنسية الساعية لإعطاء الحيوية للمجال الرقمي من خلال عدة أجهزة:

الجهاز الوطني لتحديد الحاجيات (SCHENE) وجهاز التصديق التربوي (RIP) وجهاز البرانم التربوية الحرة (SIALLE).

إجمالاً، يتبين لنا الإقبال المتزايد للدول على التعلم الرقمي وعلى إرسائه بالمؤسسات التعليمية، حيث يعرف ذلك تباينا جليا من حيث طرق إدماج المعلوميات في المدرسة حسب إمكانيات الدول ومستوى عيشها، ووتيرة النمو بها وبمحيطها الاقتصادي والاجتماعي وكذا حسب طبيعة نظامها التربوي والآفاق والفرص التي يوفرها السوق التربوي لهذه الدول لصالح الفاعلين الخواص من خلال تحفيزهم وتشجيعهم على إنتاج وتطوير الموارد الرقمية، هذا، ويمكن إجمال حصيلة هذه التجارب في الجدول أسفله:

الدولة	الهدف	موقع تكنولوجيا المعلومات والاتصال في التعليم (TICE)	المتدخلون	وضعية الموارد الرقمية
سنغافورة	تحقيق التميز والنجاح الدراسي	TICE في صلب النظام التعليمي	الدولـــــة، الخواص (من خلال الدعم المقدم لهم)	الموارد الرقمية معبأة لخدمة مناهج ومسارات دراسية مرنة (ممولة من الدولة)
فنلندا	تأمين حق النجاح المدرسي لكل متمدرس	TICE في خدمة إرساء تكافؤ الفرص	الدولة	الموارد الرقمية متوفرة للاستعمال من طرف أطر تربوية مكونة ومؤهلة
كندا	تقليص التباينات المجالية في مجال التمدرس لشساعة البلد	TICE أداة للتعلم وللدعم التربوي عن طريق الإنترنت	الدولة	التجهيزات والموارد الرقمية متوفرة
الولايات المتحدة الأمريكية	تيسير النجاح المدرسي للمتعلمين والتحكم في وثيرة التمدرس	TICE في قلب نظام تعليمي غير ممركز ومرن لتغطية الطلب عن التربية	الدولة، الخواص من خلال الدعم المقدم لهم	الموارد متوفرة ومستفيدة من الدعم القوي للدولة
بريطانيا	توفير سبل النجاح للمتمدرسين بإشراك تام للمؤسسة والخواص	TICE مندرجة في نظام مركزي للمنظومة التربوية	الدولة، الخواص من خلال الدعم المقدم لهم	الموارد متوفرة ومستفيدة من الدعم القوي للدولة
إسبانيا	تحقيق النجاح المدرسي للمتعلمين مع مراعاة الخصوصيات الإقليمية والجهوية	TICE مندرجة في نظام غير ممركز ومرن	الدولة، الجهات	الموارد الرقمية مؤطرة ضمن برامج جهوية بواسطة الإنترنت
فرنسا	تحقيق النجاح المدرسي للمتعلمين	TICE ممركزة في يد الدولة مع تزايد هام للبرانم الحرة	الدولة، الخواص من خلال الدعم المقدم لهم	الموارد تخضع للتطوير من طرف الدولة ضمن سياستها الرقمية

أما بخصوص النموذج المغربي، فإنه يرتكز في مشروعه الرقمي على مشروع GENIE «جيني» المتعلق بتعميم تكنولوجيا المعلوميات والاتصال بالتعليم، والذي يعتمد على المحاور التالية:

- توفير البنية التحتية للمؤسسات التعليمية بضمان التجهيزات المعلوماتية والربط بشبكة الإنترنت؛
- تكوين الأساتذة والأطر الإدارية على البرانم والتطبيقات المعلوماتية المستعملة في التعلمات وفي تدبير الحياة المدرسية؛
- إعداد الموارد الرقمية وتكييفها مع المضامين والضوابط المحددة في المناهج والمقررات الدراسية؛
- قيادة التغيير على مستوى الموارد البشرية، وعلى مستوى المساطر والتشريعات والممارسات التربوية والإدارية بالمؤسسات التعليمية.

وعليه، فإن المدرسة المغربية اختارت الاتجاه نحو إرساء قواعد ممارسة تربوية رقمية ممركزة عبر الدولة لكونها متدخلا أساسيا في المجال الرقمي المدرسي بواسطة المركز الوطني للتجديد والتجريب التربوي التابع لوزارة التربية الوطنية، باستثناء بعض المبادرات الشخصية المتفرقة التي يقوم بها المدرسون وكذا بعض المؤسسات الجامعية في إطار البحث العلمي، ومن تم فإن تقييم محاور قيادة إرساء المدرسة الرقمية بمشروع جيني، يعطي فكرة حول نسبة تحقق هذا الهدف، حيث تم تسجيل ضعف تطور القطاع الخاص في إفراز وبلورة صناعة مدرسية رقمية، في ظل وجود منافسة الدولة وفي غياب الدعم الخاص للقطاع الخاص.

ولذلك، ومقارنة مع تجارب الدول الآنفة الذكر، التي تتخذ من مسألة وضع أنظمة نشيطة لمدرسة رقمية تعتمد على قطاع خاص صاعد في مجال المعلومات والموارد الرقمية فإن التجربة المغربية تستوجب الدعم بصيغ جديدة من خلال تأهيل وتحفيز القطاع الخاص العامل في مجال التكنولوجية والموارد الرقمية على أخذ المبادرة لدعم إرساء المدرسة الرقمية وتعميمها.

مدرسة الغد هي لا محالة مدرسة رقمية

لقد أثبت الانفتاح غير المسبوق للعالم؛ وترابط اقتصادياته وتوحيد أنماط استهلاكه وكذا الممارسات المعمول بها في مجال التربية؛ أن الفعل التربوي سواء في شكله العام المتعلق برقمنة وسائل التعلم وتوظيفه للوسائل السمعية البصرية فيها لنقل المعرفة، أو في شكلها الإجرائي المرتبط بخصوصية المواد والمضامين المدرسة، هو مزيج من الممارسات والأنشطة التي تنبني على وضعيات متسمة بحضور المدرس بالفصل (an on-site course) وبالتفاعلات المؤطرة عن بعد عبر شبكة الإنترنت ولذلك، فقد أصبح هذا الواقع يتكرس في علاقات المتعلم بالتعلمات من خلال الجوانب التالية:

الأنشطة الفردية للمتعلم: وتتميز بكونه فاعلا في تعلماته، وفي الوتيرة التي تتم بها عملية التحصيل والتلقي وذلك من خلال التحكم في لوحته الإلكترونية الفردية، مع إمكانية التتبع الفردي لكل متعلم من طرف المدرس الذي يتدخل في إيقاعات التعلم وفق الحاجيات ووفق المستوى لتذليل الصعوبات في الفصول الافتراضية (Black board Collaborate, Chatting)، الأمر الذي يعزز استقلالية المتعلم ويكرس ثقته بنفسه.

الأنشطة الجماعية: وتتم من خلال السبورات الإلكترونية التفاعلية، أو من خلال المجموعات التفاعلية حول نفس الموضوع إما عن بعد أو بشكل حضوري لتمكين المتعلم من التفاعل مع المجموعة، وتقاسم القيم والتصرفات التي ينبغي تملكها واستبطانها ضمن المكتسبات الوجدانية.

التعلم الذاتي (Auto apprentissage): والمقصود به هو قيادة المتعلم لتعلماته بالمؤسسة من خلال تعليم مبرمج وذلك باستغلال فضاءات المؤسسة من قبيل الحجرات الدراسية المربوطة بشبكة الإنترنت والمكتبة ومركز التوثيق والإعلام... ومن خلال الاشتراكات بمجالات معلوماتية تسمح بالولوج والاطلاع على وثائق إلكترونية خاصة بالتعلمات والمواضيع التي يبحث فيها أو يستكشفها المتعلم في إطار مشاريعه البحثية أو الاستكشافية ولذلك، فإن قيادة المتعلم لتعلماته داخل المؤسسة التعليمية يصبح حسب ما ذهب إليه رأي (Robins,Rountree, 2014) «تلك العملية التي يقوم فيها المتعلمون بتعليم أنفسهم بأنفسهم مستخدمين التعليم المبرمج وغيره لتحقيق أهداف واضحة دون عون مباشر من المعلم» وعليه، فإن المكتسبات المتحققة هي تعزيز فردانية التعلم والبحث عن الاستقلالية من خلال التحكم في الإيقاعات وفي المحيط هذا الأمر الذي ينسجم بوضوح مع السياق العالمي الذي يكرس الصعود الواضح للتجارة الإلكترونية

وهيمنتها في العديد من الدول على المعاملات بين الأفراد والجماعات مما يؤكد لنا بوضوح أن المدرسة الرقمية هي استجابة لواقع اقتصادي واجتماعي ونمط حياتي معاصر يروم تحقيق الرفاهية المقرونة بالنجاعة والفعالية في الأداء سواء في التعامل مع المعرفة أو الاندماج في الحياة الاجتماعية، كما يمكن من الانخراط في مجتمع الاستهلاك الجماهيري الذي يعرفه تطور النظام الرأسمالي السائد حاليا في المجتمعات المعاصرة.

وتأسيساً على ذلك، فإن المد التكنولوجي المتجلي في ثورة المعلومات والاتصال فرض على المدرسة أن تكون امتدادا للحياة العامة وأن تتفاعل مع مستلزمات ذلك من خلال التجهيزات التربوية والوسائل التعليمية وطرق التدريس المستعملة بها كما دفع بالعديد من الدول إلى التخطيط لإرساء تصورات وطرق تربوية تعتمد على إدماج الدعامات الرقمية في بنياتها التربوية لتدبير المعرفة وسبل اكتسابها بالوسط المدرسي، ولذلك فإن العلاقات المنظمة للعملية التعليمية التعلمية والتي ترتكز على المتعلم والمدرس والمحتوى التعليمي أصبحت تتخذ أشكالا ومضامين رقمية لتتماشى مع ذلك.

أي ممارسات تربوية جديدة في ظل المدرسة الرقمية؟

مع تنامي دور مادة المعلوميات باعتبارها مادة أساسية توفر كفايات عرضانية يمكن تعبئتها في تدريس واكتساب جل المواد والمحتويات الدراسية. فإن ذلك قد انعكس على جانبية تكوين المدرس، التي أصبحت تقتضي تملكه لقدرات ومهارات تؤهله للتحكم في الوسيلة الرقمية المستعملة في المادة المدرسة، وأيضا للتواصل الإلكتروني مع مجموعة قسمه وذلك من خلال:

- البحث عن الموارد الرقمية للمحتويات المطلوبة؛
- تكييف هذه الموارد الرقمية وإعادة إنتاجها لتلائم الحاجيات والوضعيات التعليمية؛
- تقييمها واستثمار نتائج ذلك التقييم لدعم المكتسبات وتجاوز تعثرات المتعلمين.

وعليه، فإن هذه الممارسة التربوية للتعليم الإلكتروني الرقمي جعلت من تداول المعرفة سواء عن قرب أو عن بعد، تقلص وبشكل ملحوظ من التواجد الفعلي للمدرس وتنمي استقلالية المتعلمين وتحكمهم في أزمنة تعلمهم وفي تدبير إيقاعاتها في ظرف سمته الأساسية غزارة المعرفة وسهولة تدفقها. كما أنها مكنت من التركيز على المزج بين التعلم الحضوري والتعلم عن بعد في إدماج التكنولوجيا الحديثة بالمدرسة من خلال ما يسمى بـ (Blended Learning) وفق ما ذهب إليه (Means Barbara, Toyama Yukie & Murphy Robert et al. 2009)، هذا الأمر الذي يندرج ضمن التعلم الفارقي الذي يراعي حاجيات المتعلم ووتيرة تعلمه، وعليه، فقد أصبح التربويون والبيداغوحيين يفكرون في أساليب جديدة للتعلم تراعي الحاجيات الحالية للمتعلمين وتراعي السياق الذي يندرجون فيه، حيث نجد على سبيل المثال أشكال جديدة للتعلم، منها:

ممارسة التعلم حسب السياق: والتي تنبني على مكون السياق الذي يندرج فيه التعلم لبناء التعلمات وذلك حسب وزن ودرجة تأثير مكونات العرض التربوي في تثبيت وتحصيل التعلمات من خلال متغيرات المتعلم والمعلم والمحتوى. وعليه، وحيث إن السياق الحالي يميل إلى استدماج التكنولوجية الرقمية، فإنه يجعل من الوضعية التي يتواجد فيها المتعلم إمكانية لتجميع معلومات تفيده في تثبيت تعلماته، هذا (Yin C et All, 2009) الأمر الذي يمكن تفسيره من خلال وضعية زيارة متحف أو محطة قطار حيث يمكن للمتعلم الحصول على معلومات دقيقة في شأن السياق الذي يوجد فيه من خلال هاتفه المحمول حول الموقع (GPS) والمحتوى والمعطيات التاريخية. وعليه،

فإن السياق في هذا النوع من الممارسات التربوية متكون من عدة متغيرات منها ما هو زماني، ومكاني، ومادي (العدة المستعملة في التعلم) وبيئي (بيئة التعلم) وأخيراً البعد الذاتي الخاص بالمتعلم، هذا المعطى تناوله باحثون من أمثال: (A. Sorvari and all, 2004) (N.Freisen and all, 2005) (B. P. Brusiloski) و(De Groot, and all, 2002 and all , 2007) لربطه بالتعليم المحمول.

التعلم بالمحمول (Mobile Learning): يأتي كاستجابة طبيعية لما ترتب عن غزارة تدفق المعلومات وسرعة تداولها وسهولة تعبئتها واستعمالها في أي مكان، بالإضافة إلى انسجامه مع الذوق العام المعاصر والمتمثل في نمط الحياة الذي تهيمن فيه الهواتف الذكية على جميع الأنشطة اليومية الاعتيادية للأفراد، وتتوفر فيه العديد من الموارد الرقمية السهلة التحميل والاستعمال، وقد ذهب (G. N Vavoula, 2005) إلى أن التعلم المتنقل (المحمول) يخلق بيئة ممتازة للتعلم والتعليم حيث يساعد المتعلمين على متابعة دراستهم وفقاً للأجندات الخاصة بهم، وبعبارة أخرى، يجعل التعلم المتنقل (المحمول) بيئة التعلم متاحة في أي وقت وفي أي مكان.

بيداغوجية ممارسة القسم المقلوب (Flipped classroom): وتنبني على تغيير أدوار كل من المتعلم والمعلم من خلال انخراط المتعلم في قيادة التعلمات والتمكن من الدروس بتعلمه الذاتي بناء على المحتويات الرقمية التي توجه له حسب المواد الدراسية في منزله أو خارج الفصل، وتثبيت ذلك والقيام بالأنشطة والتمارين داخل الفصل عن طريق تفاعله مع مدرسه ومجموعة فصله، ولذلك فإن هذه الممارسة تمثل طريقة مغايرة لما هو متداول في المدرسة التقليدية التي تركز على التعلمات والدروس داخل الفصل وتحيل على التمارين والأنشطة المنزلية خارج الفصل، وقد حظيت بإعجاب مجموعة من التربويين لما توفره من بيداغوجية فارقية، تسمح للمتعلم التحكم في سيرورة تعلماته وفي الزمن الخاص باكتسابها، كما تمنحه القدرة على تقاسمها وشرحها لزملائه.

الشكل رقم ١: خطاطة توضيحية للفصل المقلوب

هذا، وقد أكد (W .M. Davies, 2009) أن طريقة التعلم بالقسم المقلوب، تمكن من تعلم نشيط بإمكانه عبر مجموعة من الأنشطة المتنوعة تحقيق ما يلي:

- تعزيز التعلم العميق عوض السطحي؛
- تعزيز التعلم النشيط مقابل السلبي؛
- تعزيز التعلم التجريبي والتعاوني؛
- تعزيز بناء المعرفة وتحسين تعلمها من خلال الصعوبات والإشكالات التي تواجه المتعلمين.

إلا أن هذه الطريقة برغم هذه المزايا لا تخلو من معيقات متعلقة بإشكالات تكنولوجية من قبيل عدم استقلاليتها عن الربط بالإنترنت، وكذا من حيث

التنظيم الذي يتطلب مجهوداً كبيراً حتى يتسنى للمتعلمين استبطان هذه الطريقة وتملكها، بالإضافة إلى ضرورة توفر الحافزية اللازمة للتعلم، ومع ذلك تبقى هذه الطريقة شكلاً جديداً يفتح مجالاً مختلفاً للتعلم منسجماً مع الثورة المعلوماتية.

أي تحديات تواجه المدرسة الرقمية؟

يتفق التربويون على أن الجزء المتعلق بالمعرفة لا يمثل فيه إلا جزءا يسيرا من حاجيات المتعلم، في حين تبقى الجوانب المتعلقة بما هو وجداني، وحس حركي... جوانب بالغة الأهمية تمكنه من العيش مع أقرانه واكتساب المهارات السلوكية التي تيسر اندماجه في مجتمعه وعليه، فإن المدرسة الرقمية؛ التي توفر كما معرفياً هائلاً تجعل توصيل المعرفة أسهل ومقتصراً على الشق المعرفي؛ تنتج متعلمين منغلقين في عالمهم الرقمي، الأمر الذي يفقدهم حرارة التفاعل الإنساني المرتبط بمخالطة أقرانهم واستبطان قيم الجماعة والمجتمع وذلك بهدف تحضيرهم لأدوار مجتمعية مستقبلية مع بني الجنس المكونين للوطن، وبذلك، نسجل تراجعا لدور المعلم في توصيل المهارات السلوكية بوصفه النموذج والقدوة، الشيء الذي يترتب عنه ضعف السمة الاجتماعية من سمات شخصية المتعلمين، وخفوتها لديهم في الضمير الجمعي الذي يعكس العواطف والأفكار والعادات السلوكية المندرجة ضمن القيم المشتركة والمستبطنة التي تحرك الأفراد والجماعات، هذا الأمر الذي عبر عنه (Philippe Bihouix, 2016) في نقده لمخاطر المدرسة الرقمية، حيث صرح بأننا سنقوم بتربية أطفالنا خارج الأرض «مثل الطماطم» هذا، ولا بد من الإشارة إلى التحديات المرتبطة بالتأثيرات الجانبية للتجهيزات الرقمية على صحة وسلامة المتعلمين، ولذلك، فإن الممارسة الحالية ومن داخل الميدان، أظهرت بوضوح لدى العديد من الدول تنامي الضعف في تملك المهارات الأساسية لدى المتعلمين كالكتابة واللغة مثلاً، هذه الوضعية، التي تمثل نتاج نقصان التدريب على المهارات الحركية الدقيقة (fine motor skills) للمتعلمين لاسيما في المراحل التعليمية الأولى إبان الطفولة المصغرة والتعليم الابتدائي التي تستدعي التدريب المستمر لتنمية المهارات اليدوية وذلك بحضور فاعل وفعلي للمربيات والمعلمين المشرفين على الأطفال ضمن الحصص الحضورية. كما أن المعلومات المتوفرة بغزارة على شبكة الإنترنت تخضع لإكراه صعوبة تداول المراجع الرقمية لا سيما في شقها المرتبط بالمجال القانوني، نظراً لعدم وصول جل الدول إلى نفس المستوى من التقنين المنظم للمعلومات، كما يواجه أيضاً تحدياً في شأن مدى صدقية المعلومات المتداولة واحترامها للضوابط الخاصة بالملكية العلمية والفكرية لمصادرها.

وعليه، فإن هذه التحديات، تقتضي الحضور الفاعل للدولة في إطار رؤية شمولية يتم الارتكاز فيها على تمتين الموارد الرقمية بالقيم الإنسانية حتى يتسنى لها الانسجام مع المحيط العالمي، الأمر الذي يتطلب إيلاءها العناية والتأطير اللازمين من حيث المضامين لجعلها أداة للحفاظ على الخصوصية السوسيو ثقافية للمجتمع، وفي هذا الصدد، لا بد من التأكيد على الدور الأساسي للكتاب المدرسي الرقمي بكونه الآلية الأساسية التي يتم عبرها تنزيل التوجيهات المنصوص عليها في المناهج والبرامج المدرسية للنظام التربوي الرسمي، لكن الواقع الحالي للمنظومة التربوية يبين بالملموس، التأخر الواضح في هذه الصيغة بالنسبة للكتب المدرسية بوزارة التربية الوطنية المغربية؛ الأمر الذي يقودنا إلى نتيجة مفادها أن الطريق إلى التحكم في التعلمات الرقمية ما يزال بعيد المنال وإن كانت الجهود منصبة حالياً كما ذكرنا سالفاً على التجهيزات وتكوين الأساتذة وتأهيل المؤسسات التعليمية.

خاتمة

إجمالاً، فإن التعلم الرقمي الذي هو نتاج الثورة المعلوماتية، يدخل حالياً مرحلة حاسمة تسائل الدول والمجتمعات من أجل تكييف مضامينها الرقمية ووسائلها مع الخصوصيات المحلية والإقليمية، لجعل عمليات التعلم لديها آمنة بهدف تحقيق الفعالية المطلوبة في تنشئة أبنائها بشكل يضمن استمرارية هذه المجتمعات، لذلك، فالرهانات المطروحة ليست فقط مقتصرة على إرساء المدرسة الرقمية والتجهيزات والوسائل المتعلقة بها وكذا الموارد البشرية التعليمية والطرائق الديداكتيكية المستعملة لنقل المعرفة واستثمارها، بل هي متعلقة أيضاً بدور المعلم الذي سيشرف على العملية التربوية وكذا بدور الكتاب المدرسي الرقمي الذي هو الحامل (Support) الضامن لتمرير الخطاب التربوي الرسمي إلى المتعلم نظراً لكونهما الأداتين اللتين يحققان الاستعمال الآمن والفعال لهذه الوسيلة في تربية الأجيال.

المراجع

- ذكرى عزيز جلاب حسين النعماني، ونوري عبد الرسول الخاقاني، ٢٠١٧، دراسة جدوى لمشروع مدرسة ذكية ابتدائية في قضاء الكوفة، مجلة الغري للعلوم الاقتصادية والإدارية، ١٤، العراق، جامعة الكوفة، ص ٨٢٣-٨٤٨، أطلع عليه بتاريخ: ٢٠٢٠/٠٨/١٥ **على الرابط:** «مجلة الغري للعلوم الاقتصادية والإدارية» (https://www.iasj.net/iasj?func=issues&jId=120&uiLanguage=en)

- Audinot, Alexandre & Gaugry, Thierry & Hurman, Nicolas, et al. (2014). La dématérialisation, quels enjeux pour le monde de demain ? INSA de Rennes
- Bihouix, Philippe & Mauvilly, Karine. (2016). Le Désastre de l'école numérique. Paris: Seuil.
- Brusilovski, P & Kobsa, A & Nejdl, W. (2007). The adaptive web: methods and strategies of web personalization. Springer Science & Business Media, vol. 4321.
- Conseil Economique, Social et Environnement du Maroc, Rapport , 2014,L'école, les nouvelles technologies et les paris culturels, Auto-saisine n° 17/ 2014, www.cese.ma(version numérique).
- Davies, W.M. (2009). Groupwork as a form of assessment: common problems and recommended solutions. Higher education. 58, (4). P 563-584.
- De Groot, B & van Welie, M. (2002). Leveraging the context of use in mobile service design. in proceedings of International Conference on Mobile Human-Computer Interaction. p 334-338.
- Freisen, N and McGreal, R. (2005). CanCore: best practices for learning object meta data in ubiquitous computing environments. in proceedings of the Third IEEE International conference on pervasive computing and communications workshops. p 317-321.
- Kolarevic, Branko. 2009. Architecture in the digital age. New York. Spon Press.
- Means Barbara & Toyama Yukie & Murphy Robert et al. (2009). Evidence-Based Practices in Online Learning: A Meta-Analysis and Review of Online Learning Studies. Washington: US department of Education.
- Ministère de l'éducation nationale de l'enseignement supérieur, de la formation des cadres et de la recherche scientifique, Programme GENIE, 2008, Analyse des besoins et des priorités en matières de ressources pédagogiques numériques, Education & territoires, http://www.taalimtice.ma/sites/default/files/rapport%20final.pdf (version numérique).
- Robins, A & Rountree, J & Rountree, N. (2003). Learning and teaching programming: A review and discussion. Computer science education. 13. P 137-172.
- Sorvari , A & al. (2004). Usability issues in utilizing context metadata in content management of mobile devices. in Proceedings of the third Nordic conference on Human-computer interaction. P 357-363.
- Vavoula, G. N. (2005). D4.4: A Study of Mobile Learning Practices: Internal report of - Yin, C & David, B and Chalon, R. (2009). Use your mobile computing devices to learn-contextuel mobile learning system design and case studies. in proceeding of 2nd IEEE International conference on computer science and information technology. p 440-449.
- Zin, Sharifah Maimunah Syed. (2003). Réformer le curriculum des sciences et de la technologie: l'initiative Smart School en Malaisie. Perspectives, 33.