العدد الرابع عشر – الجزء الثاني – مارس 2023 مجلة علمية فصلية محكمة

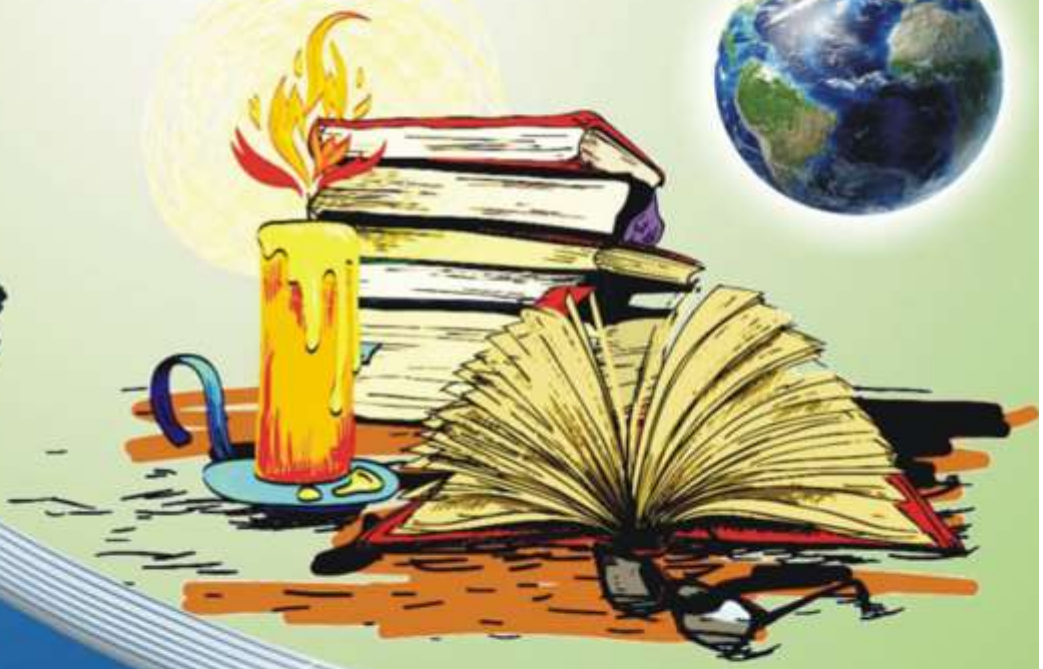
المجلة الامريكية الدولية للعلوم الإنسانية والاجتماعية

American International Journal of Humanities and Social Sciences

ISSN - 2710 - 4834 / رقم الايداع في دار الكتب والوثائق العراقي : 2460

تصدر عن الأكاديمية الأمريكية الدولية للتعليم العالي والتدريب

ISSUED BY AMERICAN INTERNATIONAL ACADEMY OF HIGHER EDUCATION AND TRAINING



عدد خاص
بوقائع المؤتمر العلمي
الدولي الحادي عشر
الرباط – المملكة المغربية

الموقع الرسمي للمجلة / www.aijhssa.us

بسم الله الرحمن الرحيم

رئيس التحرير- أ.د. حاتم جاسم الحسون، رئيس الأكاديمية الأمريكية الدولية للتعليم العالي والتدريب.

مدير التحرير- أ.د. هند عباس على الحمادي-أستاذ بقسم اللغة العربية وعلومها-كلية التربية للبنات-جامعة بغداد، جمهورية العراق (مدقق اللغة العربية).

سكرتارية التحرير

1. أ .م.د. محمد حسن أبو رحمة . وزارة التربية – فلسطين .
2. أ.سكينة إبراهيم الصبري . الشؤون الإدارية . الأكاديمية الأمريكية الدولية للتعليم العالي والتدريب.

أعضاء هيئة التحرير

1. أ.م.د.حقي إسماعيل إبراهيم ، كلية التربية ،الجامعة المستنصرية ،. جمهورية العراق . المدقق العام.
2. أ.م.د. خالد ستار القيسي ،عميد كلية الإعلام ، الأكاديمية الأمريكية الدولية للتعليم العالي والتدريب.
3. أ. مجدي عبد الله الجايح،كلية اللغات والعلوم الإنسانية،الأكاديمية الأمريكية الدولية للتعليم العالي والتدريب. (مدقق اللغة الإنكليزية)
4. أ. خالد الأنصاري، كلية علوم التربية،جامعة محمد الخامس ،الرباط، المملكة المغربي. (التنضيد)
5. أ.محمد تايه محمد .بك إدارة أعمال .كلية الإدارة والاقتصاد .جامعة الكوفة. (تصميم).

أعضاء الهيئة العلمية

1. أ.د. أبكر عبد البنات آدم .مدير جامعة القرآن الكريم وتأصيل العلوم .جمهورية السودان.

2. أ.د. إلهام شهرزاد روابح . كلية الحقوق والعلوم السياسية . جامعة البليدة 2 . الجمهورية الجزائرية.
3. أ.د. آمال العرباوي مهدي - رئيس قسم التربية المقارنة بكلية التربية - جامعة بورسعيد، جمهورية مصر العربية.
4. أ.د. أمل مهدي جبر - رئيس قسم العلوم التربوية والنفسية . كلية التربية للبنات . جامعة البصرة، جمهورية العراق.
5. أ.م.د.آوان عبد الله محمود الفيضي . دكتوراه قانون خاص . كلية الحقوق . جامعة الموصل . جمهورية العراق.
6. أ.د. إيمان عباس على حسن الخفاف - عميد كلية التربية الأساسية . الجامعة المستنصرية ، جمهورية العراق.
7. أ.د. برزان ميسر حامد أحمد الحميد . كلية التربية للعلوم الإنسانية. جامعة الموصل . جمهورية العراق
8. أ.م.د. تارا عمر أحمد - كلية العلوم السياسية . جامعة السليمانية . جمهورية العراق .
9. أ.م.د.تحرير علي حسين علوان – كلية الفنون الجميلة – جامعة البصرة – جمهورية العراق.
10. أ.د. حسين عبد الكريم أبو ليله . وزارة التربية والتعليم . فلسطين .
11. أ.د. خليفة صحراوي . رئيس قسم اللغة العربية وآدابها . كلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية . جامعة باجي مختار عنابة . الجمهورية الجزائرية.
12. أ.د. داود مراد حسين الداودي . دكتوراه العلوم السياسية . مدير وحدة البحوث والدراسات . جامعة القادسية . كلية القانون . جمهورية العراق.
13. أ.د. راشد صبري محمود القصبي - أستاذ التخطيط التربوي واقتصاديات التعليم بكلية التربية . جامعة بورسعيد . جمهورية مصر العربية.
14. أ.د. سندس عزيز فارس الفارس - خبير تربوي - عميد كلية الدراسات العليا والبحث العلمي في الاكاديمية الأمريكية . جمهورية العراق .
15. أ.د.عدنان فرحان الجوراني . أستاذ الاقتصاد . جامعة البصرة . جمهورية العراق.
16. أ.د. غادة غازي عبد المجيد - أستاذ في كلية التربية للعلوم الإنسانية – جامعة ديالى . جمهورية العراق.
17. أ.د. ماجدولين محمد النهيبي - كلية علوم التربية . جامعة محمد الخامس . الرباط، المملكة المغربية.

18. أ.د. ماهر مبدر عبد الكريم العباسي. نائب عميد كلية التربية للعلوم الإنسانية . جامعة ديالى. جمهورية العراق.
19. أ.م.د. محمد ماهر محمود الحنفي. رئيس قسم أصول التربية. كلية التربية. جامعة بور سعيد . جمهورية مصر العربية.
20. أ.م.د.عبد الباقي سالم – تدريسي في كلية التربية البدنية وعلوم الرياضة – جامعة بابل- جمهورية العراق
21. أ.د. ناهض فالح سليمان- كلية التربية للعلوم الإنسانية. قسم اللغة الإنجليزية. جامعة ديالى . جمهورية العراق.
22. أ.د. نبيل محمد صالح العبيدي. عميد كلية الدراسات العليا. الجامعة اليمنية. الجمهورية اليمنية.
23. .أ.د.نزهة إبراهيم الصبري نائب رئيس الأكاديمية الأمريكية الدولية للتعليم العالي والتدريب- المملكة المغربية.
24. أ.د. نصيف جاسم أسود سالم الأحبابي . كلية التربية للعلوم الإنسانية. قسم الجغرافية . جامعة تكريت. جمهورية العراق.
25. أ.د. نورة محمد مستغفر . أستاذ التعليم العالي مؤهل، المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين، المملكة المغربية.
26. أ.د. هاله خالد نجم- رئيس قسم الترجمة . كلية الآداب- جامعة الموصل – جمهورية العراق .
27. أ.د. وسن عبد المنعم ياسين- أستاذ الأدب العربي – كلية التربية للعلوم الإنسانية. جامعة ديالى. جمهورية العراق

أعضاء الهيئة الاستشارية

1- أ.م.د.آرام نامق توفيق . كلية العلوم . جامعة السليمانية . جمهورية العراق.
2- أ.د. خالد عبد القادر التومي- باحث في المركز القومي للبحوث والدراسات العلمية . ليبيا.
3- أ.د. رائد بني ياسين- عميد كلية الأعمال. قسم نظم المعلومات . الجامعة الأردنية- فرع العقبة . المملكة الأردنية الهاشمية.

4- أ.د. جميلة غريّب. قسم اللّغة العربيّة و آدابها. جامعة باجي مختار. عنابة. الجمهورية الجزائرية .

5- أ.م.د. رشيدة علي الزاوي- أستاذ التعليم العالي. المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين. الرباط. المملكة المغربية.

6- أ. م.د. رضا قجة. علم الاجتماع – كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية – جامعة محمد بوضياف – المسيلة – الجمهورية الجزائرية.

7- -أ.د. كامل علي الويبة- رئيس جامعة بنغازي الحديثة – ليبيا.

8- أ.د. علي سموم الفرطوسي. كلية التربية الأساسية. الجامعة المستنتصرية. جمهورية العراق.

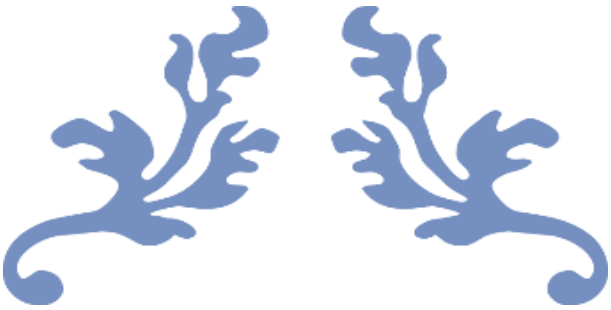
9- أ.د. حدة قرقور. كلية الحقوق. جامعة محمد بوضياف. المسيلة. الجمهورية الجزائرية.

10-أ.د. مازن خلف ناصر. كلية القانون. الجامعة المستنصرية. جمهورية العراق.

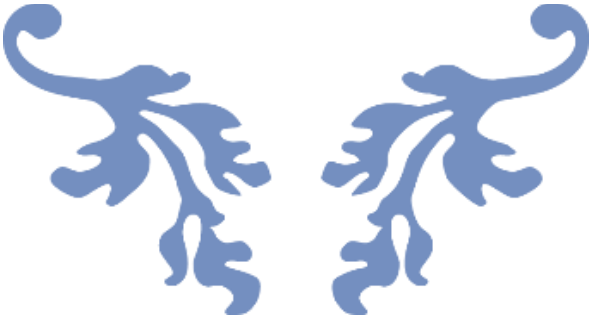
11-أ.م.د. محمد عبدالفتاح زهرى- رئيس قسم الدراسات الفندقية- كلية السياحة والفنادق – جامعة المنصورة- جمهورية مصر العربية.

12- أ.م.د.مروة إبراهيم زيد التميمي. كلية الكنوز. الجامعة الأهلية. جمهورية العراق.

13- أ.م.د. هلال قاسم أحمد المريسي. عميد الشؤون الاكاديمية. جامعة العلوم الحديثة. الجمهورية اليمنية.



مقال العدد



بِسۡمِ ٱللَّهِ ٱلرَّحۡمَٰنِ ٱلرَّحِيمِ ، الحمدّ لله على فضله ونعمته ، والصلاة والسلام على رسوله الكريم وآله ، أمّا بعد

في العدد الرابع عشر – الجزء الثاني - من المجلة الأمريكية الدولية للعلوم الإنسانية والاجتماعية ضّم عددا من البحوث القيمة ذات المعيار العلمي العالي بما تحمله من قدرات معرفية وعلمية أسفرت عن أقلام باحثين لهم منزلتهم العلمية والعملية في حقول تخصصهم ؛ لذا سعت المجلة على أن تضّم في عدد هذا العدد النوعي من البحوث ، وليس الكمي ، فالغاية هو طرح الأفكار العلمية المتميزة للعالم القارئ.

لذ دأبت هيئة التحرير على تطبيق معايير التقييم العلمية شأنها بذلك شأن المجلات الرصينة المثيلة في حقل التخصص والنشر العالمي ، فعرضت البحوث على محكمين لهم مكانتهم العلمية في فضائهم العلمي ، ويعودون لجنسيات مختلفة ، ومن جامعات متباينة ، منها الجامعات الحكومية التي ترجع بمرجعيتها إلى بلدان العالم المختلفة ، فضلا عن الاستعانة بخبراء من جامعات خاصة اثبتوا بشكل علمي أنهم أهل للتحكيم واطلاق الحكم على علمية البحث المقدم للمجلة ، وصلاحيته للنشر.

حرصت هيئة التحرير على عرض البحث المقدم من لدن كاتب البحث على محكمين اثنين ، وتقديمه لهما ، بتوقيتات زمنية محددة ، فأن اتفق المحكمان على صلاحية البحث ، تم تحويله إلى مرحلة التنضيد والنشر ، بعد التأكد من دقة تطبيق تعليمات النشر الخاصة بالمجلة . وإن اختلف المحكمان في التقييم المطلق على البحث المقدم ، حول البحث لمحكم ثالث ، فأن قبله ، تم تحويله للمرحلة الثانية التنضيد والنشر ، وإن رفضه ، عندئذ يرفع البحث من قائمة البحوث المعدة للنشر.

لم يختلف منهج هيئة التحرير في آلية قبول البحوث ، وعدّها للنشر عن غيرها من المجلات العلمية ؛ لأن الرصانة العلمية هو هدفها الذي تسعى للوصول إليه ، واعتمدت نظاما دقيقا في استقبال البحوث ، وتقديمها للمقومين ، واشعار الباحثين بقبول النشر ، وفقا لأمر إداري يصدر عن المجلة ، يعد مستندا في صحة نشر البحث في المجلة ، مع تثبيت العدد الذي نشر فيه مذيلا بإمضاء رئيس التحرير.

وأخيرا .. نتقدم بكل العرفان المزدان بأريج الورد للكل الجهود العلمية والفنية والإدارية التي ساعدت ، وتضافرت لأجل أن يصدر هذا العدد ... الاحترام الممتد بالشكر .

01/03/2023 المغرب

هيئة تحرير المجلة

الملاحظة القانونية

البحوث المنشورة في المجلة لا تعبر عن وجهة نظر المجلة ، بل عن رأي كاتبها.

فهرس الموضوعات

منهاج المؤتر..... 11

إدارة الجودة الشاملة وعلاقتها بالتنمية المستدامة "دراسة تطبيقية على مؤسسات التعليم العالي الأردنية"

أ.د. مُحَمَّد عبود الحراحشة..... 21

التصوف في كتابات المستشرق البلجيكي الاب هنري لامنس (ت: 1937م)

أ.د.جاسم الطيف جاسم الجليل/ د.أمل حمودي رشيد..... 35

كتاب أخبار مكة للأزرقي – دراسة في منهجه وموارده

م.د. فوزي خيري كاظم..... 54

الممارسة الصفية والتربية على القيم في الكتاب المدرسي دعامة أساسية للتنمية المستدامة بالمملكة المغربية

الدكتورة فضيل نادية..... 65

أهمية تنظيم الانفعالات في الوسط المدرسي: - قلق الامتحانات أنموذجا -

د.لحويدك رجاء..... 84

الدعم النفسي الأسري وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ وتلميذات التعليم الثانوي

د.فراجي نوار / د.احمتي عبد العالي..... 96

التحليل العاملي التوكيدي لمتغيرات جودة الحياة لدى طلاب جامعيين

د.الشرقي عبدالحليم 112

علم الأعصاب التربوي: مسار التأسيس ورهان التخصص

أ.د. أحمد بوعنان/ ذة. بوشيت محجوبة..... 127

فاعلية تصميم تعليمي قائم على نظرية التعلم التحويلي في تحصيل طلبة كليات التربية

أ.د. ابتسام صاحب موسى الزويني /م.م.آلاء مُحَمَّد عبد الشريفي 150

تحديات تحقيق أهداف التربية على التنمية المستدامة في المدرسة المغربية

الباحثة/ ايمان الفتوح / الباحثة / نجوى ادريوش..... 179

المشرف التربوي: واقعه ومعوقات عمله وسبل تطويره وأدواره

الباحثة: جميلة حسن الغول (قاسم)..... 192

المهارات الحياتية : نحو براديغم بيداغوجي فعال

د. زهير ابعيزة..... 212

القيم بين الخطاب الرسمي والمنهاج التطبيقي -القيم البيئية بمنهاج اللغة العربية بالسلك الابتدائي أنموذجا-

الباحثة / هاروش جميلة..... 223

دور الأندية التربوية في تنمية المهارات الإبداعية لدى المتعلمين والمتعلمات

نادي الابداع بثانوية الجاحظ الإعدادية نموذجا

الباحثة / فاطمة الزهراء الرصاعي..... 253

رسول الله صلى الله عليه واله بين رعاية جده عبد المطلب وكفالة عمه ابو طالب
الباحث / م. ازر عبد الكاظم اسماعيل السلطاني.....265

الأكاديمية الأمريكية الدولية للتعليم العالي والتدريب
ولاية ديلاوير - أمريكا
FILE: 6826782
كلية علوم التربية – جامعة محمد الخامس بالرباط
جمعية أكاديمية المعرفة للتعليم العالي والتكوين
الجمعية المغربية اليد في العجين ، يقيمون
المؤتمر العلمي الدولي الحادي عشر تحت شعار :

التربية والتعليم رافعة لتحقيق أهداف التنمية المستدامة

منهاج المؤتمر

للمدة من 21 – 25 **يناير** 2023**م**

اولاً- الافتتاحية :

السبت المصادف 2023/01/21م

تبدا من الساعة العاشرة صباحا حتى الساعة الثانية عشر ظهرا بتوقيت المملكة المغربية

وتشمل الآتي :

ـــ فقرات الإفتتاح :

- آيات من القرآن الكريم ,,,,,,,,,
- النشيد الوطني للمملكة المغربية ,,,,,,,
- كلمة أ.د..حاتم جاسم الحسون – رئيس الأكاديمية الأمريكية الدولية للتعليم العالي والتدريب المحترم .
- كلمة د.نورة مستغفر – أستاذ التعليم مؤهلة بالمركز الجهوي لمهن التربية والتكوين الرباط – رئيس المؤتمر المحترمة.
- كلمة ضيوف الشرف سعادة السفير جمانة غنيمات – سفارة المملكة الاردنية الهاشمية. المحترمة المحترمة
- كلمة ممثلي الباحثين المشاركين يلقيها د. د.زهير إبعيزة – وزارة التربية الوطنية والتعليم الأولي – المملكة المغربية. المحترم
- مداخلة د.عبد الكريم الشباكي تحت عنوان (الأدب والتنمية البشرية – الحكاية اليابانية نموذجا)
- مداخلة د.أحمد أوزي تحت عنوان (النظم التعليمية وتحديات التنمة المستدامة في عصر الثورة الصناعية الرابعة).
- تكريم بعض الضيوف بشهادات الدكتوراه الفخرية.
- تكريم بعض الضيوف بوسام التميز الاكاديمي.
- تكريم بعض الضيوف بالشهادات الفخرية العليا.
- تكريم المشاركين من الباحثين بوسام التميز الاكاديمي.
- توزيع شهادات الشكر والتقدير والتكريم لأعضاء لجان المؤتمر..
- توزيع شهادات الحضور على الحاضرين من الضيوف .
- **سيكون هنالك بوفيه خفيف بين فقرات الافتتاح.**

ملاحظة:

1 ـ يتم توزيع الحقائب على الباحثين المشاركين حضوريا في المؤتمر والتي تحتوي على شهادات المشاركة والشكر والتقدير والحضورية.مع تقليدهم بوسام التميز الاكاديمي.

2- تخصص الثلاثين دقيقة الاخيرة من نهاية الجلسة لعرض اسئلة الباحثين ومناقشاتهم .

3 ـ يعطى لكل باحث عشرة دقائق لعرض ملخصه .

ثانيا ـ الجلسات :

1- تعقد جلسة حضورية لمناقشة ملخصات الباحثين المشاركين بتأريخ 2023/01/21م.

ـ تبدا من الساعة الثانية عشر والنصف ظهرا حتى الساعة الثالثة والنصف بعد الزوال بتوقيت المملكة المغربية.

2- تعقد أربع جلسات مسائية اون لاين اعتبارا من 22 يناير 2023 ولغاية 25 منه لمناقشة ملخصات الباحثين المشاركين اون لاين .

ـ تبدا الجلسات الافتراضية من الساعة الخامسة عصرا حتى الساعة الثامنة مساء بتوقيت غرينتش. .

ثالثا . اعمال اختتام المؤتمر

يختتم المؤتمر جلساته وجدول أعماله بتلاوة توصيات المؤتمر المستخلصة من رؤى الباحثين المشاركين في المؤتمر. مع البيان الختامي ويلقيها رئيس لجنة التوصيات.

رابعا ـ كشوفات الجلسات :

السبت /21/ يناير /2023

الجلسة الاولى ..... مخصصة لمناقشة الحضور من الباحثين.

الوقت : من الساعة : (12:30 – 3:30 توقيت المملكة المغربية)

ـ رئيس الجلسة أ.د. حاتم جاسم الحسون –رئيس الاكاديمية الامريكية الدولية للتعليم العالي والتدريب .

ـ مقرر أول للجلسة : د.نورة مستغفر – أستاذ التعليم العالي – مؤهلة بالمركز الجهوي لمهن التربية والتكوين – الرباط – المملكة المغربية.

ـ مقرر ثاني للجلسة : د.زهير بعيزة – وزارة التربية الوطنية والتعليم الأولي – المملكة المغربية.

ت	الاسم الكامل	عنوان المداخلة	مكان العمل
1	د.حورية المرضي د.التجنية خليد	جماعات الممارسات المهنية كآلية للتكوين والتأطير والتجديد التربوي	-المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين. -المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين ، القنيطرة الرباط
2	د. لبنى المجيدي د. مليكة المكاوي	التعليم الرقمي .نحو إدماج تكنولوجيا الاتصال والمعلومات في منظومة التربية والتعليم.	– وزارة التربية الوطنية المملكة المغربية. -كلية علوم التربية / الرباط
3	د. نورة مستغفر د.السعدية دحان	التعلم الفعال والمستدام في ضوء حاجيات مدرسة المستقبل	- المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين – الرباط. -المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين بجهة الدارالبيضاء- سطات
4	د. زهير ابعيزة د. محمد الرياحي	علم الجمال مدخل لبناء المهارات الحياتية	وزارة التربية الوطنية والتعليم الأولي والرياض
5	د. سعاد السبع	صعوبات التعلم عند الأطفال بين الممارسة والتمثل	أكادير – المملكة المغربية
6	د. هنية ناجيم	المهاجرات الإفريقيات بين عدم المساواة الاجتماعية وعدم تثمين المؤهلات في مجال العمل	الدار البيضاء / المملكة المغربية
7	د. الشرقي عبدالحليم أبو عبد الحق	التحليل العاملي التوكيدي لمتغيرات جودة الحياة لدى الطلاب الجامعيين بفاس	وزارة التربية الوطنية والتعليم الأولي والرياضة – مديرية فاس
8	د. فضيل نادية	الممارسة الصفية والتربية على القيم في الكتب المدرسية دعامة أساسية للتنمية المستدامة	المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين بني ملال – المملكة المغربية
9	د. خديجة بنطالب	النصوص القانونية المؤطرة لأخلاقيات المهنة ـ هيئة الإدارة التربوية نموذجا	المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين الرباط سلا القنيطرة

10	د.نورالدين أرطيع الباحث عزيز أوسو	نظام التعليم بالتناوب نموذج ناجع لضمان استدامة التعلمات تشخيص الاكراهات واقتراح بدائل	- كلية علوم التربية،جامعة محمد الخامس، المغرب. - المدرسة العليا للأساتذة، جامعة محمد الخامس، المغرب
11	أ. مليكة بنضهر	الإعلام والتربية	كلية علوم التربية - جامعة محمد الخامس بالرباط
12	د. سميرة شمعاوي	الوضع الصحي العقلي والنفسي بالمغرب أسبابه وعلاقته بجائحة كورونا	مركز التوجيه والتخطيط التربوي بالرباط – المملكة المغربية
13	د. صفاء جداري ذ.توفيق الهروتي	دور التداريب الميدانية في تحسين الكفاءة الذاتية لدى التربويين	المركز الجهوي لمهن التربية و التكوين طنجة، فرع تطوان رئيس مصلحة تحديد مواصفات تكوين الأطر- وزارة التربية والتعليم
14	د.حكيمة الحجار	تأثير العلاقات التفاعلية مع الوالدين على اشتغال الوظائف التنفيذية للطفل	أكاديمية التربية والتكوين / المملكة المغربية
15	الباحثة هاروش جميلة	القيم في الخطاب التربوي الرسمي المغربي لمنهاج اللغة العربية بالسلك الابتدائي - القيم البيئية أنموذجا-	المركز الجهوري للتربية والتكوين درب غلف الدار البيضاء - المملكة المغربية
16	الباحثة فاطمة الزهراء الرصاعي	دور الأندية التربوية في تنمية المهارات الإبداعية لدى المتعلمين والمتعلمات	وزارة التربية الوطنية والتعليم الأولي والرياضة – مديرية القنيطرة- المملكة المغربية
17	الباحثة محجوبة بوشيت	مدخل إلى علم الأعصاب التربوي	جامعة محمد الخامس، المدرسة العليا للأساتذة- الرباط
18	الباحثة إيمان الفتوح الباحثة نجوى دريوش	تحديات تحقيق أهداف التربية على التنمية المستدامة في المدرسة المغربية	- مدرسة أبي القاسم الشابي سلا. - مدرسة عبد السلام الزهراوي سلا
19	الباحثة صالحة عبد الله علي المقرحي	قراءة قانونية في اتفاقية الأمم المتحدة لمكافحة الفساد لعام 2003م.	جامعة الزاوية / كلية القانون / ليبيا
20	د. نوار فراجي د. أحمتي عبد العالي	الدعم النفسي الأسري وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ وتلميذات التعليم الثانوي الإعدادي	- المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين مكناس. - مفتش تربوي مديرية فاس مكناس
21	الباحثة نادية ابرايكات	التربية والتعليم قاطرة للتنمية المستدامة	جامعة محمد الخامس/المملكة المغربية
22	**D. Abdellatif Tahiri D. Hajar Belcadi**	**What discursive ethos should a Moroccan foreign language teacher demonstrate in order to achieve efficient and effective educational communication in the school setting?**	**Mohammed V University, FLSH, Rabat**

الأحد / 22 يناير /2023

الجلسة الثانية .. وهي مخصصة لجلسات الاون لاين.

الوقت : من الساعة / 5:00 – 8:00 توقيت غرينتش

- رئيس الجلسة : أ.د. نادية حسين العفون / كلية التربية للعلوم الصرفة - ابن الهيثم – جامعة بغداد. الجمهورية العراقية.
- مقرر اللجنة : د.التجنية خليد – المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين- القنيطرة الرباط – المملكة المغربية.

ت	اسم الباحث	اسم البحث	مكان العمل
1	أ.د. وليد عبود محمد الدليمي أ.د. سعاد هادي حسن الطائي	التعليم المُدمج – دراسة في مفهومه و أهميته واستخدامه في المؤسسات التعليمية-	جامعة بغداد - كلية التربية ابن رشد للعلوم الإنسانية - قسم التأريخ
2	أ.د. محمد عبود الحراحشة	إدارة الجودة الشاملة وعلاقتها بالتنمية المستدامة "دراسة تطبيقية على مؤسسات التعليم العالي الأردنية"	جامعة آل البيت، المفرق المملكة الأردنية الهاشمية
3	أ.د. ابتسام صاحب موسى الزويني - م.م.آلاء محمد عبد الشريفي	فاعلية تصميم تعليمي قائم على نظرية التعلم التحويلي في تحصيل طلبة كليات التربية	العراق/جامعة بابل/كلية التربية الأساسية
4	أ.م.د. جابر حسين علي التميمي	مخرجات التعليم العالي والتنمية المستدامة في العراق	كلية القانون/ جامعة واسط/ العراق
5	أ.م.د. إيمان الطريفي عبدالرحمن	محاولات تغريب اللغة العربية	قسم اللغة العربية / كلية التربية / جامعة البحر الأحمر بورتسودان / السودان
6	د. حسنة قريفة	جودة التكوين الأساسي بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين: رؤية حول المفهوم والأهمية - المغرب-	المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين – القنيطرة-
7	د. جميلة حسن الغول	المشرف التربوي المختص: واقعه ومعوقات عمله وسبل تطويره وأدواره في دولة فلسطين	جامعة القدس – دولة فلسطين
8	د. رجاء لحويدك	أهمية تنظيم الانفعالات في الوسط المدرسي: قلق الامتحانات نموذجا	جامعة الحسن الثاني – الدار البيضاء – المغرب
9	أ.م.د. مريم عبد العظيم باقر أ.د. سامي ابراهيم الربيعي	مسؤولية الجامعات في تحقيق التنمية البشرية لتنفيذ برنامج التنمية المستدامة الشاملة	الجامعة التكنولوجية - قسم هندسة الإنتاج والمعادن- بغداد- العراق.
10	د. فاتن أحمد السكافي	خدمات الصحة العقلية القائمة على الأدلة في المدارس: عقبات وتسهيلات، مراجعة الأدبيات التي تلخص العوامل التي تؤثر في التنفيذ	الجمعية اللبنانية للتنمية LAD
11	ا.م.د. ارام نامق توفيق أ.م.د. امانج ابراهيم فتاح	التنمية المستدامة ودورها في عملية التعليم	جامعة السليمانية - العراق
12	الباحث عمران طالبي	التربية والتعليم قاطرة التنمية ومفتاح تحقيق أهداف التنمية المستدامة: التجربة المغربية والتجربة القطرية أنموذجين	جامعة مولاي إسماعيل كلية الآداب بمكناس / المملكة المغربية
13	الباحثة نجية محمد بشير الشيباني	التحول الرقمي ودوره في تطوير مؤسسات التعليم العالي بليبيا	قسم علم النفس، كلية الآداب، جامعة بني وليد، ليبيا

الاثنين / 23 يناير /2023

الجلسة الثالثة ..... الوقت : من الساعة 5:00 – 8:00 توقيت غرينتش

ـ رئيس الجلسة : أ.م.د. نور الدين زين الدين العابدين متولي أحمد – استاذ النقدالادبي والبلاغة

المساعد – قسم اللغة العربية وادابها

ـ مقرر الجلسة د.حورية المرضي – أستاذ التعليم العالي – مؤهلة بالمركز الجهوي لمهن التربية

والتكوين – الرباط – المملكة المغربية.

ت	اسم الباحث	اسم البحث	مكان العمل
1	أ.د. أبكر عبد البنات آدم إبراهيم	أسس البحث العلمي بين المنهجية والتطبيق	المدير السابق لجامعة القرآن الكريم وتأصيل العلوم- السودان
2	أ.د. محمد عبد الرحمن يونس	بعض نماذج المرأة المعاصرة في الرواية المغربية المعاصرة رواية سوق النساء للروائي المغربي الدكتور جمال بوطيب /أنموذجا	نائب رئيس جامعة ابن رشد للشؤون العلمية
3	أ.د. وفاء كاظم سليم عبيد الزبيدي	جدلية الخطاب التربوي للنبي نوح(عليه السلام) مع ابنه وقومه	الجامعة المستنصرية ـ كلية التربية الأساسية ـ قسم التربية الإسلامية العراق
4	أ.د. نواف نايف إسماعيل الرومي	تأثير الفقر على قدرة التلاميذ على التعلّم	مستشار اقتصادي وأكاديمي بتونس
5	أ.م.د. بركات عباس سعيد	الدلالات التعبيرية في نتاجات رامبرانت الكرافيكية	كلية الفنون الجميلة / جامعة بابل / العراق
6	أ.م.د. ايمان الطريفي عبد الرحمن أ.م.د. ساميه حسين سعيد عبدالحفيظ	أثر الدلالة التركيبية لنظم المعاني عند عبد القاهر الجرجاني دراسة في شعر عبد الله الطيب	قسم اللغة العربية جامعة البحر الأحمر/ بورتسودان السودان
7	م.د. علي اسماعيل سبتي	الأبعاد الفكرية والنفسية للمنظومة القيمية المجتمعية. الخطاب الجمالي الإسلامي أنموذجا	جامعة الكوفة / العراق
8	أ.م.د. زينب هاشم عبود م.م. هاني علاوي ردام	تمكين المرأة كآلية للتنمية المستدامة	-الجامعة المستنصرية /كلية التربية الأساسية / العراق - مديرية تربية الكرخ الثانية/ العراق
9	د. لطيفة عمر عبدالسلام البرق	دور مؤسسات الرعاية الاجتماعية في تحقيق الأمن الأسري دراسة ميدانية على دار المسنين بمدينة طرابلس	قسم علم اجتماع والخدمة اجتماعية. كلية الآداب. جامعة سرت
10	د. الاء طارق الضمرات	أثر المنظمة الذكية في الابتكار التكنولوجي في الجامعات الأردنية من وجهة نظر القيادات الأكاديمية	الجامعة الإسلامية ـ منيسوتا
11	د. إيمان عثمان حسين المصري	السياسات الإدارية المقترحة لتحسين جودة التعليم العالي (العام/الحكومي) في الوطن العربي	جامعة الزيتونة الأردنية/ مشرفة تربوية في (أكاديمية ساندس الوطنية) عمان، الأردن
12	د. أحمد حابس المجالي د. الاء طارق الضمرات	أثر استخدام تطبيقات الحكومة الذكية على جودة الخدمات المقدمة في الجامعات الأردنية من وجهة	الأردن

		نظر أعضاء الهيئة التدريسية	
13	م. وسام عبد الستار دواح كلو المفرجي	اثر الثقافة في ترجمة المصطلح السياسي من العبرية إلى العربية	كلية اللغات/ جامعة بغداد

الثلاثاء / 24 يناير /2023

الجلسة الرابعة..... الوقت : من الساعة 5:00 – 8:00 توقيت غرينتش

ـ رئيس الجلسة : أ.د. أبكر عبد البنات آدم ـ مدير جامعة القرآن الكريم وتأصيل العلوم ـ السودان.

مقرر الجلسة :د.حلا عدنان نيربي – كلية الاقتصاد – قسم المحاسبة –جامعة حلب – سوريا

ت	اسم الباحث	اسم البحث	مكان العمل
1	أ.د. جاسم الطيف جاسم الجليل د. أمل حمودي رشيد	التصوف في كتابات المستشرق البلجيكي الاب هنري لامنس (ت: 1937م)	جامعة سامراء / كلية التربية/ قسم التاريخ / العراق
2	أ.د. برزان مُيّسر حامد الحميد أ.د. عبد الرحمن ابراهيم حمد الغنطوسي	التسامح الديني والتعايش السلمي بين المسلمين الفاتحين والنصارى الاسبان في الأندلس	- كلية التربية للعلوم الإنسانية/ جامعة الموصل. - كلية التربية / الجامعة العراقية
3	د. أثير حسني الكوري أ. امال مسعودي	دور المؤسسات التّربوية في تنمية القيم الإسلامية لدى جيل الشباب في ضوء التَّحديات المعاصرة في محافظة إربد من وجهة نظر القادة التَّربويين	- مدرسة البحرينية الأساسية- الأردن - مساعد رئيسي للتربية- الجزائر
4	د. رشا خميس عوض	منظومة التغيير الفاعل في الإسلام	جامعة بحري- كلية العلوم الإنسانية- قسم مقارنة الأديان- السودان
5	أ.م.د. محمد خضير عباس الجيلاوي	إصلاح المنظومة القيمية الإدارية في فِكرِ علي بن أبي طالب (ع)	كلية الشيخ الطوسي الجامعة - العراق - النجف الأشرف
6	د. جلال صالح شيخ جعيم	حكم زواج الزاني بمن زنى بها، واستلحاق ولده من الزنا به	جامعة طرابلس لبنان
7	م.د. أنور إسماعيل خليل	واقع الأمن المائي العربي وانعكاساته على التنمية المستدامة في المنطقة العربية	العراق/ جامعة بغداد/ كلية العلوم
8	م.د. فوزي خيري كاظم	كتاب أخبار مكة للأزرقي – دراسة في منهجه وموارده	كلية الإمام الكاظم للعلوم الإسلامية/ واسط
9	م. ازر عبدالكاظم اسماعيل السلطاني	رسول الله صلى الله عليه واله بين رعاية جده عبدالمطلب وكفالة عمه ابوطالب	العراق
10	طالبة الدكتوراه، قتال سارة	أثر الالتزام بمتطلبات المعيار الدولي للتدقيق الداخلي رقم (2100) المتعلق بطبيعة العمل على فعالية وظيفة التدقيق الداخلي في المؤسسة الاقتصادية الجزائرية دراسة استطلاعية لعينة من المهنيين والأكاديميين	جامعة الشهيد الشيخ العربي التبسي –تبسة- الجزائر
11	أ. خيرية سعيد إمحمد لمو	التنمية المستدامة في التعليم الجامعي ومعيقات تحقيقها من وجهة نظر أعضاء	كلية التربية- جامعة غريان – ليبيا

		هيئة التدريس بكلية التربية بمزدة – جامعة غريان بليبيا	
12	الباحث محمد على احمد حمران	دور التخطيط وأنظمة تكنولوجيا المعلومات في التنمية الإستراتيجية للمجال البحري الحيوي اليمني لتعزيز الأمن البحري والقومي العربي والإقليمي	جامعة صنعاء - اليمن
13	الباحثة رفيقة باشا	التقييم المالي للمصارف الإسلامية في ظل جائحة كوفيد19-دراسة عينة من المصارف الإسلامية في الجزائر-	جامعة الشيخ العربي التبسي - تبسة- الجزائر

الاربعاء/ 25 يناير /2023

الجلسة الخامسة..... الوقت : من الساعة 5:00 – 8:00 توقيت غرينتش

- رئيس الجلسة : . أ.د. برزان ميسر حامد الحميد – استاذ التأريخ الاسلامي الاندلسي – جامعة الموصل – العراق .
- مقرر اللجنة : : د.كامل ابو ماضي – محاضر غير متفرغ – الكلية الجامعية للعلوم التطبيقية – غزة – فاسطين

ت	اسم الباحث	اسم البحث	مكان العمل
1	أ.د. حسن عبد العليم يوسف	مشكلة المياه والإبداع الأدبي	جامعة قناة السويس – الإسماعيلية / جمهورية مصر العربية
2	أ.د. وليد خالد همام	دور المؤسسات الرياضية في عملية التنشئة الاجتماعية	كلية التربية الأساسية / جامعة الموصل / العراق
3	أ.د. داود مراد الحسني أ. ايسر حسن اسماعيل	الفلسفة السياسية للقاعدة الدستورية في الدستور الامريكي عام 1787م	جامعة القادسية / كليه القانون / العراق وزارة المالية – مصرف الرشيد
4	أ.د. سامي ابراهيم جعفر الربيعي د. انتصار يحي محمد	الفقر والجوع انتهاك دولي لحقوق الإنسان	-وزارة العلوم والتكنولوجيا - بغداد – العراق. - الجامعة التكنولوجية - بغداد – العراق.
5	أ.د. حسين عبدعلي عيسى	التصدي لجريمة الاختفاء القسري في تطبيقات محاكم حقوق الإنسان	كلية القانون/ جامعة السليمانية/ العراق
6	أ.د.موسى عيسى محمد بابكر	فاعلية البحث العلمي المحاسبي في اتخاذ قرارات التنمية المستدامة: دراسة ميدانية على عينة من ممتهني المحاسبة والمراجعة في ولاية غرب كردفان – السودان	كلية العلوم الإدارية، جامعة غرب كردفان، السودان
7	أ.د. حنان عبد الخضر هاشم الموسوي أ.م.د. حسين علي عويش الشامي	الذكاء الاقتصادي و الاقتصاد المعرفي دعامة أساسية لتحقيق أهداف التنمية المستدامة في العراق للمدة (2003 – 2020)	-جامعة الكوفة / كلية الإدارة والاقتصاد – جامعة ذي قار / كلية الإدارة والاقتصاد
8	أ.د. نواف نايف إسماعيل الرومي	إعادة تنظيم قطاع التعليم في الدول العربية من أجل تنمية مستدامة متكاملة الاختصاصات والمعرفة الحديثة	مستشار اقتصادي وأكاديمي بتونس
9	د. يوسف عقيل خطار الشطناوي	دور أكاديمية الملكة رانيا لتدريب المعلمين في إعداد معلم المستقبل من وجهة نظر المشرفين	جامعة إربد الأهلية / المملكة الأردنية الهاشمية

		التربويين في الأردن	
10	أ.م.د. ايناس مكي عبد نصار	المسؤولية المدنية لمؤسسات التربية الخاصة وتحقيق التنمية المستدامة دراسة مقارنة	كلية القانون– جامعة بابل- العراق
11	د. هيفاء رشيد حسن	التنشئة السياسية وأثرها على التحول الديمقراطي	كلية القانون والعلوم السياسية / قسم العلوم السياسية/ جامعة كركوك /العراق
12	د . عماد فاضل فيصل	العقوبات الاقتصادية والتفكير الاستراتيجي الأمريكي المعاصر في الشؤون الخارجية	المديرية العامة لتربية محافظة الديوانية في جمهورية العراق \ إعدادية الشامية المهنية المختلطة
13	د. فيصل صالح فريح الجراح	دور مديري المدارس في تحقيق أهداف التنمية المستدامة ورؤية الأردن 2030م من وجهة نظر المعلمين	وزارة التربية والتعليم الأردنية 00962772168538

إدارة الجودة الشاملة وعلاقتها بالتنمية المستدامة

"دراسة تطبيقية على مؤسسات التعليم العالي الأردنية"

أ.د. مُحَمَّد عبود الحراحشة

عميد كلية العلوم التربوية ومدير البرنامج الدولي للدراسات العليا سابقاً/ جامعة آل البيت، المفرق

المملكة الأردنية الهاشمية

E-mail: dr_harah@yahoo.com

هاتف مكتب: 0096226232219 فرعي 2661

هاتف نقال: 00962772211801

الملخص

هدفت الدراسة إلى معرفة درجة ممارسة إدارة الجودة الشاملة وعلاقتها بالتنمية المستدامة في مؤسسات التعليم العالي الأردنية. ولتحقيق هدف الدراسة تم اختيار عينة طبقية عشوائية تكونت من (364) فرداً ، طبق عليهم استبانة تكونت من (40) فقرة؛ وتم التحقق من صدقها وثباتها. وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: جاءت درجة ممارسة إدارة الجودة الشاملة ومستوى التنمية المستدامة في مؤسسات التعليم العالي الأردنية متوسطة. وأشارت النتائج إلى وجود علاقة إيجابية (طردية) دالة إحصائيا بين درجة ممارسة إدارة الجودة الشاملة ومستوى التنمية المستدامة في مؤسسات التعليم العالي الأردنية وفي ضوء النتائج يوصي الباحث بمجموعة من التوصيات أهمها: توفير الإمكانات والتسهيلات التي من شأنها ان تساعد على توفير بيئة لتطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة؛ وزيادة فرص التنمية المستدامة.

الكلمات المفتاحية: إدارة الجودة الشاملة، التنمية المستدامة، مؤسسات التعليم العالي الأردنية.

Total Quality Management and its Relationship to Sustainable Development

"An Applied Study on Jordanian Higher Education Institutions"

Prof. Dr. Mohammad Aboud Al Harahsheh

Professor of Educational Leadership

Dean of the College of Educational Sciences and Director of the International Postgraduate Program / Al al-Bayt University, Mafraq - the Hashemite Kingdom of Jordan

Abstract

The study aimed to find out the degree of total quality management practice and its relationship to sustainable development in Jordanian higher education institutions. To achieve the aim of the study, a stratified random sample was selected, consisting of (364) individuals. A questionnaire consisting of (40) items was applied to them. Its validity and reliability were verified. The study reached the following results: The degree of practising total quality management and the level of sustainable development in Jordanian higher education institutions was medium. The results indicated that there is a positive (proportional) relationship statistically significant between the degree of total quality management practice and the level of sustainable development in Jordanian higher education institutions. comprehensive; and increasing opportunities for sustainable development.

Keywords: total quality management, sustainable development, Jordanian higher education institutions.

مقدمة:

يُعدّ هذا العصر عصر تغير دائم ولا بد فيه للمؤسسات أن تكون قادرة على التكيف مع طبيعة العصر وقد المنظمات التعلمية أكثر حاجة لمسايرة الواقع نظراً لطبيعة أهدافها ودورها، وبذلك فهي أكثر حاجة من المؤسسات الأخرى لقادة قادرين على التواصل المستمر مع متطلبات التنمية المستدامة والعمل على تحقيقها.

وتسعى المؤسسات الى لحل ما تعترضها من مشكلات لتحسين الأداء، ويأتي ذلك من خلال تحليل الأنشطة التي يقوم بها العاملين والتعرف على مستوى الأداء الحالي والعمل على تحسينه، حيث تشير الدراسات الى إن الأداء المتدني في المؤسسات قد يكون بسبب تقاعس العاملين، ويمكن تصحيح مثل هذا الخلل وتبديله، وهنالك خلل آخر يعود الى النظام المتبع في الإدارة نفسها ويتعلق بالإجراءات والعمليات الروتينية المطبقة، وهي قد تكون سبب تدني أداء الخدمة، مثل هذه الأوضاع قد تستمر طويلاً في المؤسسات دون أن يكون هناك اهتمام من الإدارة باستبداله او إصلاحه، إلا إن المؤسسات التي تتبنى المفاهيم الإدارية الحديثة مثل مفهوم إدارة الجودة الشاملة وتطبق المفاهيم التكنولوجية الحديثة في عملياتها يفرض عليها مراجعة إجراءاتها وخطواتها وادائها بشكل مستمر ومنتظم سعيا لاكتشاف أسباب التدني ومعالجتها(المجالي، 2020).

ولتطبيق الجودة الشّاملة في مؤسسات التعليم العالي فوائد منها: ضبط وتطوّير النّظام الإداريّ فيها، والارتقاء بمستوى الطّلبة. كما أنّ تطبيقها يؤدّي إلى قلة الشكاوي، وعلاج مشكلات الطّلبة والمؤسسات المستفيدة من خريجي هذه المؤسسات، ورفع مستوى الأداء لجميع الإداريّين واعضاء الهيئة التدريسية العاملين في مؤسسات التعليم العالي. ومن فوائد تطبيق الجودة الشّاملة أيضا الوفاء بمتطلّبات الطّلبة كمستفيدين داخليون ومؤسسات المجتمع كمستفيدين خارجيون.

وأشاربونيسر ونينج (Bonesronning, 2004) الوارد في المجالي (2020) إلى إن ادارة الجودة الشاملة في الجامعة تُعدّ مدخلا اداريا جديدا يسعى الى تحقيق التحسين المستمر في جودة الخدمات الجامعية المتنوعة (خدمات أكاديمية تعليمية تعلمية، وخدمات ادارية، وخدمات فنية)، وتسعى الى تحقيق أفضل النتائج من خلال التركيز على استخدام أفضل المدخلات وأفضل العمليات، وتركز على استخدام الأساليب التحليلية التي تقود الى ضمان تحقيق افضل النتائج الجامعية.

وأشار علوان (2005) إلى مبادئ ادارة الجودة الشاملة الآتية:

1. التزام الإدارة العليا: ان عملية الجودة تكتسب قوتها وفاعليتها من قوة الإدارة العليا والتزامها بالإجراءات المحددة في العمل، وبث روح الفريق والمشاركة بين العاملين.
2. التركيز على المستفيد: يجب على المؤسسات اختيار العاملين الكفؤين لإنتاج الخدمة او المنتج بجودة، لان هذا العامل هو نفسه بالتالي المستفيد.
3. اتباع منهجاً علمياً في اتخاذ القرارات: ان وجود نظام كفء للمعلومات يعمل على توفير المعلومات اللازمة والقيمة بالنوع والوقت المناسبين للعاملين، والعمل على التحسين المستمر المشترك بين العاملين والمستفيد يؤدي الى التقليل من المشاكل وحلها داخل بيئة المؤسسة.
4. مشاركة الموردين: فمن الضروري الاهتمام بالعلاقة الطيبة والطويلة معهم وجعلها اكثر استقراراً.
5. التقليل من الاخطاء والوقاية منها: وتعد مؤشراً على جودة اداء العمليات والنتائج من خلال الانتظام بالمواصفات المحدد لهذه العمليات والنتائج.
6. المسؤولية: وهي المسؤولية المناط بها الجميع داخل المؤسسة، والمتمثلة ببناء جودة مطابقة للمواصفات المطلوبة.
7. التغذية الراجعة: تمثل المعلومات التي تتلقاها الإدارة من المستفيدين من الخدمات المقدمة من المؤسسة.

8. التوعية والارشاد: من خلال تدريب العاملين، فكفاءة وجودة الانتاج من كفاءة العاملين عليها، لذا يجب تدريبهم وتطويرهم واكسابهم الخبرة اللازمة لعملية ادارة الجودة الشاملة.
9. التكاملية: فالتكامل بين اقسام المؤسسة وبين انشطتها يؤدي الى تحقيق اهداف إدارة الجودة الشاملة.

وتؤدي الجامعات دوراً هاماً في تلبية متطلبات التنمية المستدامة، ففي الجانب الاقتصادي يظهر دورها بوضوح عبر ما تقدمه من كوادر مؤهلة علمياً وعملياً توكل إليهم مهمة القيام بتخطيط ووضع الاقتصادية التنموية وتنفيذها لمعالجة المشكلات الاقتصادية المختلفة كظاهرة البطالة ومحاربة الفساد المالي بمختلف أشكاله وغيرها من تحديات وفي الجانب الاجتماعي فقد أسهمت الجامعات في تطوير وتحسين حياة المجتمعات وزيادة رفاهيتها من خلال تمكينها من استغلال مواردها بطريقة كفؤة وبشكل يراعي نصيب الأجيال القادمة من هذه الموارد إضافة لقيامها بدعم البرامج والخطط الهادفة للحد من ظاهرة الفقر وغيرها من أنشطة تستهدف تحقيق التنمية الاجتماعية، كذلك وعلى الصعيد البيئي يظهر دور الجامعات عبر ما تقوم به من عقد للمؤتمرات والندوات والبرامج الخاصة بالبيئة لحمايتها من كافة أشكال التلوث البيئي، فضالً عن مداومة أعضاء الهيئات التدريسية بها على نشر الأبحاث والدراسات العلمية الهادفة إلى توفير مصادر مستدامة للطاقة(الجازوي والعشبي والبرعصي، 2021).

وأشار كامل ومهيار (٢٠٠٨) الوارد في الحداد(2014) إلى ان التنمية المستدامة تشير إلى تحسين مستوى الخدمات والكفاءة الوظيفية للعاملين.

وتهدف التنمية المستدامة إلى "تلبية احتياجات الحاضر دون الإخلال بالقدرة على تلبية احتياجات المستقبل. وترتكز فلسفة التنمية المستدامة على أن الاهتمام بالبيئة وما تحتويه من موارد طبيعية هو أساس التنمية الاقتصادية والصحية والثقافية وغيرها، وهذا يتطلب إعداد خطط تنموية تهتم بالمشروعات الحالية وتهتم بآثارها البعيدة على البيئة وعلى الناس في المستقبل، وبذلك تستمر التنمية. وتلك الخطط لا تشمل فقط دور الدول والمؤسسات في المشروعات التي تقيمها وإنما تشتمل أيضاً على دور الفرد في المجتمع، لأن الفرد أساس المجتمع"(منظمة الإيسيكو، 2004).

ومن مجالات التنمية المستدامة، ويمكن إجمالها في المجالات الآتية:

1– التنمية المهنية للعاملين: تشير إلى مساعدة العاملين على مواجهة التحديات التي تخلقها التطورات التكنولوجية وغيرها من أنواع التطور في بيئة العمل وتستهدف أيضًا معاونتهم على التكيف إزاء المتطلبات الجديدة لتحقيق مستويات الأداء، المطلوبة للبقاء والحفاظ على المقدرة التنافسية، وهي مهارات مركبة أو أنماط سلوكية تظهر في الأداء (الحكمي، 2004)؛ ومن مبررات التنمية المهنية للعاملين ما يأتي (مدني، 2002):

- تحدي جودة النوعية في التعليم، فتحقيق جودة النوعية في التعليم أصبح يشكّل تحديًا للمسؤولين في التربية والتعليم.
- ظهور بعض القضايا في عمليات الإعداد والتدريب مثل التأكيد على ما يحتاج إليها مستقبلاً مقابل ما هو موجود ، والموضوعية مقابل الذاتية، والثبات الانفعالي مقابل عدم الثبات، والإتقان مقابل العمومية، والتقييم العالمي مقابل معيار التقييم المحلي، والممارسة الإبداعية مقابل الممارسة الحالية.
- ثورة المعلومات والاتصالات: ينصب التركيز في الوقت الحاضر على التواصل مع ثورة المعلومات والاتصالات واستغلالها أحسن استغلال.

2–البيئة التنظيمية: إن البيئة التنظيمية تمثل شخصية المؤسسة بكل أبعادها وتؤدي البيئة التنظيمية بعناصرها الرئيسة: الهيكل التنظيمي، والثقافة التنظيمية، والموارد التنظيمية دوراً هاماً وحيوياً في أداء المؤسسات، وذلك عن طريق التأثير في طبيعة المناخ

التنظيمي الذي ينعكس في سلوك العاملين فيها، ويظهر بالتالي مدى استعداد العاملين لبذل جهود كبيرة لصالح المؤسسة وامتلاك الرغبة القوية في البقاء فيها ، والقبول بالقيم والأهداف الرئيسة للمؤسسة (القطامين، 2006).

3- الإبداع التنظيمي: يعد الإبداع من أكبر التحديات التي تواجه المؤسسات بشكل عام ويتمثل الاتيان بشيء جديد غير مألوف تنظيمياً.

4-الريادة والتنافسية: اتسع نطاق استخدام مفهوم الريادية من قبل المؤسسات وتعددت التوجهات التي تفسره، باعتباره عنصراً حيوياً ينبغي الإشارة إلى مختلف الأبعاد المرتبطة به، وتطور استخدام الريادية ليشمل الإدارة الاستراتيجية باعتبارها الوجه المقابل لها، وذلك في سياق الأعمال الريادية والتوجه نحو خلق الرفاهية، لذلك ظهر التداخل بين الإدارة الاستراتيجية والنشاط الريادي من خلال دمج الإدارة الاستراتيجية في مختلف أعمال الابتكار والإبداع التي تعزز القدرة التنافسية للمؤسسة، فضلا عما تضفيه من دعم الشراكة الاستراتيجية والموارد والتعليم في مجال الصناعة (خصاونة، 2011).

5-الفاعلية التنظيمية: يُعد برنارد Barnard أول من حاول أن يقدم تعريفاً للفاعلية التنظيمية، معتمداً على عنصر الهدف كونه مؤشراً رئيساً للفاعلية، إذ اعتبر أن فاعلية أي نشاط مقترنة بمدى النجاح في تحقيق الهدف الذي أقيم من أجله هذا النشاط (حريم، 2006).

وهنالك ارتباطا وثيقاً بين إدارة الجودة الشاملة والتنمية المستدامة، فعندما تطبق متطلبات إدارة الجودة الشاملة كاستراتيجية إدارية على مؤسسات التعليم العالي بجميع مستوياتها وعناصرها ينعكس ذلك ايجابياً على متطلبات التنمية المستدامة بجميع مجالاتها، ومن هنا جاءت هذه الدراسة لتسلط الضوء على درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة وعلاقتها بالتنمية المستدامة في مؤسسات التعليم العالي الأردنية.

وتناولت عدد من الدراسات السابقة سواء على المستوى العربي أو الأجنبي، موضوع الجودة والتنمية المستدامة حيث تم ترتيبها حسب التسلسل الزمني، وفقاً للآتي:

دراسات تتعلق بإدارة الجودة الشاملة:

هدفت دراسة الكيومي (2002) التعرف إلى تقدير درجة إمكانية تطبيق بعض مفاهيم إدارة الجودة في كليات التربية في سلطنة عُمان، وقد تكونت عينة الدراسة من (44) إدارياً و(137) فرد، وأظهرت النتائج إلى أن وجهة نظر كلاً من الإداريين وأعضاء هيئة التدريس في سلطنة عُمان وقد جاءت متطابقة في درجة إمكانية تطبيق بعض مفاهيم إدارة الجودة الشاملة، وإن إمكانية تطبيقها كانت عالية على كل مجالات الدراسة باستثناء مجال استخدام الطريقة العلمية، حيث جاءت بدرجة متوسطة، وقد كانت مجالات الدراسة هي : التركيز على رسالة المؤسسة، وصناعة اتخاذ القرار، واللامركزية الإدارية، والاستقلالية، واستخدام الطريقة العلمية، وعمل الفريق، والتدريب المستمر، والتقويم المستمر.

وأجرى بدح (2003) دراسة هدفت إلى تطوير أنموذج لإدارة الجودة الشاملة وبيان درجة إمكانية تطبيقه في الجامعات الأردنية العامة ، وقد تكون الأنموذج المفتوح من مجالات هي: القيادة ورسالة الجامعة، والثقافة التنظيمية، ونظم المعلومات، والتخطيط الاستراتيجي، وإدارة الموارد البشرية، وإدارة العمليات، والتحسن المستمر، ورضا العملاء، والتغذية الراجعة، وقد تألفت عينة الدراسة من (508) من عمداء ورؤساء الأقسام الأكاديمية، ومديري الوحدات الإدارية لجميع الجامعات الأردنية، وقد بينت الدراسة أن إمكانية تطبيق الأنموذج المقترح جاءت بدرجة كبيرة، وأن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في درجة إمكانية تطبيق الأنموذج بين العمداء ورؤساء الأقسام ومديري الوحدات في الجامعات ولصالح العمداء .

وأجرى علاونة (2004) دراسة هدفت إلى معرفة مدى تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في الجامعة العربية الأمريكية من وجهة نظر أعضاء هيئتها التدريسية ، وتحديد أكثر مبادئ إدارة الجودة الشاملة تطبيقياً في الجامعة كما يراها أعضاء هيئة

التدريس. وبينت نتائج الدراسة أن درجة تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في الجامعة العربية الأمريكية بدرجة كبيرة على مجال تهيئة متطلبات الجودة في التعليم ومجال متابعة العملية التعليمية التعلمية وتطويرها أما مجال تطوير القوى البشرية واتخاذ القرار وخدمة المجتمع فقد جاءت بدرجة كبيرة.

أجرى الغميز (2004) دراسة هدفت معرفة إمكانية تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي السعودية من وجهة نظر مدير الدوائر ورؤساء الأقسام في وزارة التربية والتعليم. بينت نتائج الدراسة، كان ترتيب مجالات إمكانية تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة مرتبة تنازلياً على النحو التالي: مجال مرافق المؤسسات، مجال القيادة، مجال التخطيط، مجال التعلم والتعليم، مجال التقويم، مجال الموارد البشرية والمالية، مجال التغذية الراجعة.

وأجرى درادكة (2004) دراسة هدفت معرفة درجة تطبيق إدارة الجودة الشاملة في جامعة البلقاء التطبيقية، وتكونت عينة الدراسة من (96) قائد تربوي، وبينت نتائج الدراسة درجة التطبيق بدرجة متوسطة.

أما دراسة التلباني والأغا وحجاج (2006) هدفت معرفة مدى تطبيق أبعاد إدارة الجودة الشاملة في كلية الاقتصاد والعلوم الإدارية بجامعة الأزهر – غزة. وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية :أن درجة تطبيق أبعاد إدارة الجودة الشاملة في كلية الاقتصاد والعلوم الإدارية بصورة متوسطة.

وأجرى علوان (2006) دراسة هدفت إلى معرفة إمكانية تطبيق مبادئ وفلسفة إدارة الجودة الشاملة في كليات جامعة التحدي الليبية، وتكونت عينة الدراسة من(811) فردا، وأظهرت الدراسة النتائج الآتية: أن إمكانية تطيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس هي غير ملائمة للتطبيق في كليات الجامعة في جميع مجالات إدارة الجودة الشاملة.

دراسة الشلبي (2010) هدفت إلى التعرف إلى اثر الجودة الشاملة في تنمية البرامج المهنية للمعلمين وكالة الغوث الأردنية، حيث اجرت الباحثة دراستها على عينة تكونت من (108) معلما ومعلمة، وتوصلت للنتائج التالية: هنالك اثر واضح لإدارة الجودة الشاملة في برامج التنمية المهنية وفي كلا البعدين، وهنالك فروق ذات دلالة احصائية عند متغير الجنس وفي كلا البعدين لاثر الجودة الشاملة وانعدامه في بقية المتغيرات الديموغرافية.

أجرى غريب والفرح (Gharib And Alfarah,2012) دراسة هدفت معرفة واقع تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في إدارة الأداء في المراكز التعليمية والمؤسسات التعليمية من التعليم الخاص. وقد تم اختيار عينة الدراسة في أسلوب الاختيار المتعمد ، وتشكل (35) مركزا.، وتشير النتائج إلى أن هناك مستوى عال من المعرفة من مدراء مراكز ومؤسسات التربية الخاصة لمفهوم الجودة الشاملة و الاتجاهات الإيجابية نحو معايير لتطبيق إدارة الجودة الشاملة في هذه المراكز والمؤسسات.

الدراسات السابقة المتعلقة بالتنمية المستدامة:

وأجرى الجوارنة(2004) دراسة هدفت التعرف إلى تقدير درجة مواءمة مخرجات التعليم الجامعي في الأردن لمعايير التنمية المستدامة كما وردت في برنامج الأمم المتحدة الإنمائي. واستخدم المنهج الوصفي والنوعي. وتوصلت الدراسة إلى أن درجة مواءمة مخرجات التعليم الجامعي في الأردن لمعايير التنمية البشرية المستدامة كما وردت في برنامج الأمم المتحدة الإنمائي جاءت بدرجة متوسطة.

دراسات تتعلق بإدارة الجودة الشاملة وعلاقتها بالتنمية المستدامة:

اجرى ياليديريم (Yildirim, 2012) دراسة هدفت معرفة أثر إدارة الجودة الشاملة على الميزة التنافسية المستدامة وتوصلت الدراسة إن تطبيق إدارة الجودة بشكل صحيح يؤدي إلى خلق ميزة تنافسية مستدامة للمنظمات.

وهدت دراسة غاني و بوراجاب(Ghani & Pourrajab, 2014) الكشف عن أهمية رفع مستوى الجودة في التعليم وتوضح أهمية زيادة مستوى الجودة في نظام التعليم والمدرسة من أجل الحصول على الاستدامة في التعليم ,واظهار كيفية الوصول إلى التعليم المستدام من خلال تنفيذ فلسفة إدارة الجودة الشاملة؛ في نظام التعليم والمدرسة؛ وتحديد بعض النقاط المفيدة لمديري التعليم وصانعي السياسات للوصول إلى التعليم المستدام من خلال تنفيذ إدارة الجودة الشاملة في المنظمات التعليمية. وتوصلت إلى أن تطبيق إدارة الجودة الشاملة في المدرسة يمكن مدراء التعليم وصانعي السياسات من زيادة جودة المدارس والبقاء على مستوى عال.

اجرى الحداد (2014) دراسة هدفت التعرف إلى تصور القيادات الإدارية في التعليم العالي عن مفهوم إدارة الجودة الشاملة، وأثر توافر أبعادها على عناصر التنمية المستدامة، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وطبقت الدراسة على عينة بلغت(30) قيادي من العاملين في الجامعات العراقية؛ وتوصلت نتائجها: إن مستوى تصورات القيادات الإدارية لإدارة الجودة الشاملة والتنمية المستدامة جاء مرتفعاً. وكذلك أن هناك إثر معنوي لأبعاد إدارة الجودة الشاملة (التحسين المستمر، التركيز على العملاء، القيادة الإدارية، المشاركة الكاملة للعاملين، اتخاذ القرارات، التعلم والتدريب) على عناصر التنمية المستدامة(الإنصاف، والتمكين، وحسن الإدارة والمساءلة، والتضامن).

اجرى جوميسك (Gomisek, 2016) دراسة هدفت إلى اجراء تحليل تجريبي لمساهمة ممارسات الابتكار الموجهة نحو الاستدامة تحت مظلة إدارة الجودة الشاملة على الأداء التنظيمي وأبعاده و تحسين فهم ممارسات الاستدامة فيما يتعلق بأبعاد الأداء التنظيمي.وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقات ارتباط إيجابية بين ممارسات الابتكار الموجهة نحو الاستدامة وجميع أبعاد الأداء التنظيمي ,وأن هناك ارتباط بعلاقة كبيرة بين أبعاد الابتكار الموجهة نحو الاستدامة بالأداء التنظيمي بشكل عام وأداء الابتكار كأداء اجتماعي وأن هناك أثر لإدارة الجودة الشاملة على الأداء الاقتصادي والاداء البيئي من مختلف النواحي.

اجرى الإدريسي(2018) دراسة هدفت معرفة دور إدارة الجودة الشاملة في تعزيز التنمية المستدامة لبيئة المنظمات التعليمية اليمنية ومستوى مساهمة كل بعد من أبعاد إدارة الجودة الشاملة في تعزيز التنمية المستدامة وتحديد أيها أكثر تأثير في تعزيز التنمية المستدامة ومعرفة مستوى تطبيق أبعاد إدارة الجودة الشاملة ومعرفة مستوى تحقيق التنمية المستدامة في بيئة المنظمات التعليمية اليمنية وتكونت عينة الدراسة من (267) فرداً وتوصلت النتائج وجود دور ذي دلالة إحصائية لإدارة الجودة الشاملة وأبعادها الفرعية في تعزيز التنمية المستدامة لبيئة المنظمات التعليمية اليمنية وكانت الأبعاد التي لها الدور البارز والأهم في تعزيز التنمية المستدامة لبيئة المنظمات التعليمية الحكومية اليمنية وكشفت النتائج وجود مستوى عال من التطبيق بوجه عام؛ إلا أنها غير دالة إحصائياً وكان مستوى التطبيق في المنظمات التعليمية الأهلية أكبر من مستوى من المنظمات التعليمية الحكومية. كما أسفرت النتائج عن وجود مستوى عال من تحق ق التنمية المستدامة في بيئة المنظمات التعليمية اليمنية بوجه عام ,وأن مستوى تحق ق التنمية المستدامة في بيئة المنظمات التعليمية الأهلية أكبر من مستوى التحق ق الحاصل في بيئة المنظمات التعليمية الحكومية.

مشكلة الدراسة:

نظراً لأهميّة تطبيق معايير الجودة الشّاملة في مؤسسات التعليم العالي، وتأثيرها على مجالات التنمية المستدامة، وانعكاسها الكبير على تحقيق أهداف الجامعة ككلّ، كان لا بدّ أن الاهتمام بتطبيقها في قيادة مؤسسات التعليم العالي كوسيلة من وسائل التنمية المستدامة؛ لأنّ اهتمام القيادة بتطبيق معايير الجودة الشّاملة في مختلف مناحي المؤسسة يعني تنمية الولاء

الوظيفيّ عند العاملين، ممّا يعني قيامهم بالأعمال المنوطة بهم بدقة واتقان. لذا تتحدّد مشكلة الدّراسة الحاليّة في الكشف عن درجة ممارسة إدارة الجودة الشاملة وعلاقتها بالتنمية المستدامة في مؤسسات التعليم العالي الأردنية.

وتهدف التنمية المستدامة إلى تحسين نوعية حياة الإنسان، من منطلق العيش في إطار القدرة الاستيعابية للبيئة المحيطة، وترتكز فلسفة التنمية المستدامة على حقيقة هامة، مفادها أن الاهتمام بالبيئة هو الأساس الصلب للتنمية بجميع جوانبها، فهذا النوع من التنمية هو الذي يركز على بعدين مهمين هما الحاضر والمستقبل، حيث تكمن أهمية التنمية المستدامة، في قدرتها على إيجاد التوازن بين متطلبات التنمية للأجيال الحاضرة، دون أن يكون ذلك على حساب الأجيال القادمة. لذا تتحدّد مشكلة الدّراسة الحاليّة في التّعرّف إلى علاقة درجة ممارسة إدارة الجودة الشاملة بالتنمية المستدامة في مؤسسات التعليم العالي الأردنية؟

هدف الدراسة:

هدفت الدِّراسة تَعَرُّف العلاقة بين درجة ممارسة إدارة الجودة الشاملة بالتنمية المستدامة في مؤسسات التعليم العالي الأردنية

أسئلة الدراسة:

أجابت الدراسة عن الأسئلة الآتية:

1- ما درجة ممارسة إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي الأردنية من وجهة نظر العاملين فيها؟.

2- ما مستوى التنمية المستدامة في مؤسسات التعليم العالي الأردنية من وجهة نظر العاملين فيها ؟.

3- هل هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) درجة ممارسة إدارة الجودة الشاملة لدى قادة مؤسسات التعليم العالي الأردنية ومستوى التنمية المستدامة ؟.

أهمية الدراسة:

يمكن صياغة أهمية الدراسة بالنقاط الآتية:

- من الناحية النظرية يمكن لنتائج الدِّراسة أن تضيف معرفة جديدة للفكر التربوية في مجال إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية.
- يمكن أن تساعد الدِّراسة من الناحية العملية في الميدان التربوي وصناع القرار التربوي لتطوير البرامج التدريبية.
- إبراز أهمية التنمية المستدامة في تقدم المؤسسات التربوية حيث تُسهم إدارة الجودة الشاملة في إيجاد بيئة تعليمية متماسكة يسودها الحب والتعاون بين أفرادها.
- تسهم الجودة الشاملة في الكشف عن مقدرات العاملين ومواهبهم وطاقاتهم كي يتم استثمارها خير استثمار.
- تؤثر إدارة الجودة الشاملة في سير العمل بالطريقة التي ترضي كافة العاملين؛ لأنها تضمن للجميع تكافؤ الفرص والتعزيز المناسب مما يؤدي إلى استثارة دافعية العاملين وبالتالي تقدير عالٍ لذاتهم وتحقيق نتاجات واضحة وازدهار في بيئة تعليمية.
- تسهم في تطوير أداء القادة في مؤسسات التعليم العالي، ووضع البرامج التدريبية المناسبة بعد معرفة جوانب الخلل والقصور في إداراتهم والعمل على تجاوزها وتقوية مقدراتهم القيادية وكذلك تقديم الدعم المناسب للعاملين للرقي بهم مما يؤدي إلى تحسين أدائهم.

المصطلحات :

تضمنت الدراسة المصطلحات الآتية:

1. **إدارة الجودة الشاملة:** "هي فلسفة إداريّة تشمل كافّة نشاطات المؤسّسة الّتي من خلالها يتمّ تحقيق احتياجات وتوقّعات الزّبون والمجتمع، وتحقيق أهداف المؤسّسة كذلك بأكفأ الطّرق وأقلّها تكلفة عن طريق الاستخدام الأمثل لطاقات جميع العاملين بدافع مستمرّ للتطّوير"(العزاوي،2010: 29). وتعرّف إجرائيّا بالدّرجة الكليّة لاستجابات أفراد عيّنة الدّراسة عن الأداة المعدّة لذلك المحدّدة بالمجالات الآتية: (القيادة المدرسيّة، الطّلبة، المعلّمون، المناهج المدرسيّة، الإمكانات الماديّة)

التنمية المستدامة: "ان التنمية المستدامة تعني الاستخدام الأمثل لجميع الموارد المتاحة سواءً البشرية أو المالية المادية والمعنوية وغيرها للمستقبل البعيد مع التركيز على حياة أفضل ذات قيمة عالية للأجيال القادمة في الحاضر والمستقبل"(الطويل 2010 : 86). وتعرف إجرائياً بالدرجة الكلية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على المقياس المحدد بالمجالات الآتية (النمو المهني للعاملين، والبيئة التنظيمية، والإبداع التنظيمي، والتنافسية والريادة، والفاعلية التنظيمية).

حدود الدِّراسة ومحدداتها:

تتحدد الدراسة بالحدود والمحددات الآتية:

الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة على موضوع درجة ممارسة إدارة الجودة الشاملة وعلاقتها بالتنمية المستدامة في مؤسسات التعليم العالي الأردنية.

الحدود البشرية: اقتصرت الدراسة على عينة من العاملين في الجامعات الأردنية.

الحدود المكانية: تم التطبيق الميداني على الجامعات في المملكة الأردنية الهاشمية.

الحدود الزمانية: سيتم تطبيق هذه الدِّراسة خلال العام الدراسي 2023/2022م.

المحددات: إن تعميم نتائج الدِّراسة الحالية تم في ضوء صدق وثبات أداة الدِّراسة، ودقة وموضوعية استجابات أفراد عينة الدِّراسة على فقرات أداة الدِّراسة.

الطريقة والإجراءات

تناول هذا الجزء وصفًا لمنهج الدراسة، ومجتمع الدراسة وعينتها وأداة الدراسة التي تم استخدامها والإجراءات اللازمة للتحقق من صدق وثبات أداة الدراسة

منهج الدراسة:

اتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي الارتباطي لملاءمته لطبيعة الدراسة، وذلك باستخدام أداة لجمع البيانات من أفراد عينة الدراسة.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع العاملين في مؤسسات التعليم العالي الرسمية في اقليم الشمال في المملكة الأردنية الهاشمية والبالغ عددهم(6616) منهم (2493) أكاديمي و(4123) إداري (https://www.mohe.gov.jo/Ar/List).

عينة الدراسة:

تم اختيار عينة طبقية عشوائية مكونة من (364) فرداً العاملين في مؤسسات التعليم العالي في المملكة الأردنية الهاشمية للعام الدراسي 2023/2022، وبنسبة (18 %) من مجتمع الدراسة.

أداة الدراسة: تم تطوير أداة تكونت من محورين الأول تكون من (20) فقرة لقياس درجة تطبيق إدارة الجودة الشاملة موزعة على اربعة مجالات هي(التزام الإدارة العليا، التركيز على رضا المستفيدين، العمل الفريقي، التحسين المستمر). والمحور الثاني تكون من (20) فقرة لقياس مستوى التنمية المستدامة موزعة على خمسة مجالات هي (البيئة التنظيمية، التنافسية والريادة، الفاعلية التنظيمية، الإبداع التنظيمي، و النمو المهني للعاملين).

وتتكون الأداتين من ثلاثة أجزاء: الجزء الأول: معلومات شخصية لأفراد العينة مثل: (الجنس، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي، والمسمى الوظيفي). الجزء الثاني: أداة تطبيق إدارة الجودة الشاملة. الجزء الثالث: أداة مستوى التنمية المستدامة. وقد تم تحديد الإجابات بثلاث معايير هي (بدرجة كبيرة ، وبدرجة متوسطة، وبدرجة منخفضة).

صدق أداة الدراسة وثباتها: تم استخدام طريقة صدق المحتوى وتم الأخذ بملاحظات المحكمين، وتم التحقق من الثبات باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، وقد تراوحت معاملات الثبات للمجالات ما بين(0.89 - 0.91)، وهذه القيم تُعدّ مقبولة لغايات هذا البحث.

نتائج الدراسة ومناقشتها

تناول هذا الفصل عرضاً لنتائج الدراسة وفقاً لتسلسل أسئلتها، وذلك على النحو الآتي:

نتائج السؤال الأول ومناقشته: ما درجة ممارسة إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي الأردنية من وجهة نظر العاملين فيها؟ للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجة، والجدول(1) يبين ذلك.

الجدول (1)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لدرجة تطبيق معايير أدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي مرتبة تنازلياً

الرقم	المجالات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة التقدير
1	التزام الإدارة العليا	2.31	0.86	1	متوسطة
2	التركيز على رضا المستفيدين	2.28	0.81	2	متوسطة
4	العمل الفريقي	2.17	0.93	3	متوسطة
3	التحسين المستمر	2.10	0.83	4	متوسطة
	الدرجة الكلية	2.22	0.51	-	متوسطة

يبين الجدول (1) أن درجة تطبيق معايير أدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي من وجهة نظر العاملين فيها جاءت متوسطة، بمتوسط حسابي مقداره (2.22) وبانحراف معياري (.51)، وتراوحت المتوسطات وتراوحت المتوسطات الحسابية للمجالات ما بين (2.10- 2.31)، حيث جاء مجال التزام الإدارة العليا أولاً بمتوسط حسابي (2.31)، وبانحراف معياري بلغ (.86)، وبدرجة متوسطة، تلاه ثانياً مجال التركيز على رضا المستفيدين بمتوسط حسابي بلغ (2.28)، وبانحراف معياري بلغ (.81)، وبدرجة متوسطة، تلاه في ثالثاً مجال العمل الفريقي بمتوسط حسابي بلغ (2.17)، وبانحراف معياري بلغ (.93) وبدرجة متوسطة، بينما جاء مجال التحسين المستمر في الرتبة الرابعة وبمتوسط حسابي بلغ (2.10)، وبانحراف معياري بلغ (.83) وبدرجة متوسطة. وقد يفسر ذلك إلى أن تطبيقات هذا النهج الإداري لا زال في بداياته من حيث الممارسة

والتدرب عليه، كما أن هناك مستوى منخفض من الوعي بأهمية ثقافة الجودة الشاملة وقد يعود ذلك إلى قلة البرامج التدريبية ، والندوات، والمحاضرات التي تسهم في نشر الوعي بثقافة الجودة الشاملة، كذلك عدم توفر المستلزمات المادية التي تسهم في تحقيق معايير إدارة الجودة الشاملة، فضلاً عن عدم وجود طرق قياس موضوعية لتقويم أداء العاملين بما يتفق مع معايير إدارة الجودة الشاملة. واتفقت مع نتائج دراسة كل من دراسة (الكيومي ،2002؛ الغميز ،(2004؛ درادكة ،2004؛ التلباني والأغا وحجاج ،2006؛ والتي توصلت إلى درجة تطبيق متوسط لإدارة الجودة الشاملة. بينما واختلفت مع نتائج كل من(بدح،2003؛ علاونة ،2004؛ علوان ،2006 ؛ غريب والفرح (Gharib And Alfarah,2012 ؛ الحداد ،2014؛ بوراجاب(Ghani & Pourrajab, 2014) الإدريسي، 2018 والتي توصلت إلى درجة تطبيق مرتفع لإدارة الجودة الشاملة.

نتائج السؤال الثاني ومناقشته: ما مستوى التنمية المستدامة في مؤسسات التعليم العالي الأردنية من وجهة نظر العاملين فيها؟ للوصول لإجابة هذا السؤال استخرج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجة، والجدول(2) يبين ذلك.

الجدول (2)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمستوى والرتبة لمجالات التنمية المستدامة مرتبة تنازلياً

الرقم	المجالات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	مستوى التقدير
1	البيئة التنظيمية	2.25	0.83	1	متوسطة
5	التنافسية والريادة	2.16	0.91	2	متوسطة
4	الفاعلية التنظيمية	2.12	0.88	3	متوسطة
3	الإبداع التنظيمي	2.09	0.89	4	متوسطة
2	النمو المهني للعاملين	2.03	0.87	5	متوسطة
	الدرجة الكلية	2.13	0.51		متوسطة

يبين الجدول (2) أن مستوى التنمية المستدامة في مؤسسات التعليم العالي الأردنية من وجهة نظر العاملين فيها جاء متوسطاً بمتوسط حسابي بلغ (2.13)، وبإنحراف معياري (0.51) وقد تراوحت المتوسطات الحسابية لمجالات التنمية المستدامة مابين (2.03-2.25)، إذ جاءت جميع المجالات بدرجة (متوسطة), وجاء مجال البيئة التنظيمية في الرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (2.25) وبإنحراف معياري بلغ (.83), بينما جاء مجال التنافسية والريادة في الرتبة الثانية بمتوسط حسابي بلغ (2.16)، وبإنحراف معياري بلغ (.91)، وفي الرتبة الثالثة جاء مجال الفاعلية التنظيمية بمتوسط حسابي بلغ (2.12)، وبإنحراف معياري بلغ (.88)، وجاء مجال الإبداع التنظيمي في الرتبة الرابعة بمتوسط حسابي بلغ (2.09) وإنحراف معياري قدره (.89). وفي الرتبة الاخيرة جاء مجال النمو المهني للعاملين بمتوسط حسابي بلغ (2.03) وإنحراف معياري قدره (.87). وتعزى هذه النتيجة إلى إن اهتمام الإدارت الجامعية بالدرجة الأولى على البنية التنظيمية ومستلزماتها الظاهرة للعيان وتهيئة البنية التحتية بما يتناسب مع المدخلات من الموارد البشرية وذلك للحصول على الاعتماد المؤسسي، واما ما يتعلق بالنمو المهني للعاملين فقد جاءت تقديرات العينة من العاملين لهذا المجال بالرتبة الأخيرة نظراً لما يقدم لهم من دورات تدريبية في الغالب مكررة والأثر المنعكس أقل مما يتوقعة المتدربين. واتفقت مع نتائج دراسة كل من (الجوارنة،2004؛ والتي توصلت إلى مستوى متوسط للتنمية المستدامة . بينما واختلفت مع نتائج كل من الحداد ،2014؛ بوراجاب (Ghani & Pourrajab, 2014) الإدريسي، 2018 والتي توصلت إلى مستوى مرتفع للتنمية المستدامة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: هل هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين درجة ممارسة إدارة الجودة الشاملة لدى قادة مؤسسات التعليم العالي الأردنية ومستوى التنمية المستدامة ؟

الجدول (3)

معامل ارتباط بيرسون للعلاقة بين درجة ممارسة إدارة الجودة الشاملة لدى قادة مؤسسات التعليم العالي الأردنية ومستوى التنمية المستدامة

العلاقة بين المتغيرات		البيئة التنظيمية	التنافسية والريادة	الفاعلية التنظيمية	الإبداع التنظيمي	النمو المهني للعاملين	الكلي
التزام الإدارة العليا	معامل ارتباط	.523**	.487**	.435**	.438**	.432**	.524**
التركيز على رضا المستفيدين	معامل ارتباط	.432**	.543**	.456**	.478**	.468**	.554**
العمل الفريقي	معامل ارتباط	.517**	.571**	.493**	.516**	.520**	.567**
التحسين المستمر	معامل ارتباط	.580**	.478**	.604**	.445**	.521**	.576**
الكلي	معامل ارتباط	.664**	.671**	.556**	.653**	.652**	.687**

* دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05). ** دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01).

يتبين من الجدول (3) وجود علاقة ارتباطية ايجابية طردية ذات دلالة احصائية عند مستوى (0.01) بين مجالات درجة تطبيق إدارة الجودة الشاملة ومجالات التنمية المستدامة في مؤسسات التعليم العالي الأردنية. وتفسر هذه النتيجة إلى كلما كان هناك تطبيق لمعايير إدارة الجودة الشاملة من قبل الوحدات التنظيمية المختلفة، كلما ارتفع التنمية المستدامة. وربما يفسر ذلك إلى إن الاهتمام بتطبيق معايير ومبادئ إدارة الجودة الشاملة والمرتبطة بدرجة الوعي بثقافة الجودة لدى العاملين لا زالت متواضعة فكلما زادت درجة الوعي بثقافة الجودة ارتفع مستوى التطبيق للمعايير المرتبطة بالجودة وبالتالي ينعكس ذلك الأثر على التنمية المستدامة لأنها ذات علاقة وطيدة بالجودة لأن كل منهما يركز على التحسين المستمر والريادة والإبداع والتنافسية والتميز والاهتمام بالعمل الفريقي وتحسين مستوى الأداء للعاملين؛ لذلك جاءت النتيجة تؤكد على العلاقة الارتباطية الطردية بين مجالات إدارة الجودة الشاملة ومجالات التنمية المستدامة. واتفقت مع نتائج دراسة كل من الشلبي ، 2010؛ Yildirim, 2012) ؛ Ghani & Pourrajab, 2014 ؛ الحداد، 2014؛ Gomisek, 2016 ؛ الإدريسي، 2018 والتي توصلت تلك الدراسة إلى وجود أثر لإدارة الجودة الشاملة على التنمية المستدامة.

توصيات

- وضع برامج تهدف إلى متابعة رضا العاملين والمستفيدين عن الخدمات المقدمة, لتقييم مخرجاتها.
- وضع خطط تقلّص الفجوات بين الخدمة المقدمة والخدمة الفعلية.
- تبني إدارة الجامعات سياسات واضحة وصريحة تحد من الأخطاء الحاصلة في انجاز العمليات الإدارية للعاملين.
- وضع توصيف وظيفي يحدد الواجبات التي تتطلبها الوظائف, من خلال الاعتماد على وجود هيكل تنظيمي واضح, واستقطاب موظفين ذوي كفاءة ومهنية عالية لتنفيذ الاعمال بدقة عالية.
- الاهتمام بنشر ثقافة الجودة الشاملة والعمل على عقد دورات تدريبية للعاملين في مؤسسات التعليم على متطلبات الجودة.

المراجع

المراجع العربية

الإدريسي، علي (2018).دور إدارة الجودة الشاملة في تعزيز التنمية المستدامة لبيئة المنظمات التعليمية اليمنية "دراسة مقارنة بين منظمات التعليم ما قبل الجامعي الحكومية والأهلية بأمانة العاصمة"رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأندلس للعلوم والتقنية، صنعاء، الجمهورية اليمنية.

بدح، أحمد (2003) **تطوير أنموذج لإدارة الجودة الشاملة وبيان درجة إمكانية تطبيقه في الجامعات الأردنية العامة**، أطروحة دكتوراة غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

التلباني، نهاية و الآغاء، وفيق و حجاج، خليل(2006)تطبيق أبعاد إدارة الجودة الشاملة في كلية الاقتصاد والعلوم الإدارية بجامعة الازهر – غزة، **مجلة جامعة النجاح للأبحاث – العلوم الإنسانية**، 20(3): 765 - 800

الجازوي، صالح والعشيبي، منصور والبرعصي ،عبد السلام (2021). **دور الجامعات الليبية في تلبية متطلبات التنمية المستدامة من وجهة نظر أعضاء الهيئات التدريسية العاملين بها"**، مجلة البحوث والدراسات الاقتصادية، الأكاديمية الليبية للدراسات العليا فرع درنة، 14(6): 151- 175.

الجوارنة، المعتصم بالله (2004). **تقدير درجة مواءمة مخرجات التعليم الجامعي في الأردن لمعايير التنمية البشرية المستدامة كما وردت في برنامج الأمم المتحدة الإنمائي**، رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الاردن.

الحداد، حسون (2014). أثر أدارة الجودة الشاملة على التنمية المستدامة في التعليم العالي في العراق، **مجلة كلية بغداد للعلوم الاقتصادية**، كلية بغداد للعلوم الاقتصادية الجامعة، العدد الخاص بالمؤتمر العلمي المشترك.

حريم، حسين، (2006). **تصميم المنظمة: الهيكل التنظيمي وإجراءات العمل**، عمان: دار الحامد.

الحكمي، إبراهيم (2004). الكفاءة المهنية المتطلبة للأستاذ الجامعي من وجهة نظر طلابه، مكتب التربية العربي لدول الخليج، **مجلة رسالة الخليج العربي**، 25 (4): 20-49.

خصاونة، عاكف لطفي (2011). **إدارة الإبداع والابتكار في منظمات الأعمال**، عمان: دار الحامد.

درادكة، أمجد (2004) **درجة تطبيق إدارة الجودة الشاملة في جامعة البلقاء التطبيقية من وجهة نظر القادة التربويين فيها**، أطروحة دكتوراة غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

الشلبي، الهام علي (2010).اثر ادارة الجودة الشاملة في برامج التنمية المهنية للمعلمين: تجربة وكالة الغوث الأردنية. **مجلة جامعة دمشق** 26 (4):437-438، كلية العلوم التربوية الجامعية، الأردن.

الطويل، أغا (٢٠١٠). **متطلبات إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي وأثرها في تحقيق التنمية المستدامة: دراسة تحليلية لآراء القيادات الإدارية في جامعة الموصل**، المؤتمر العلمي الرابع لجامعة عدن: جودة التعليم العالي نحو تحقيق التنمية المستدامة ١١-١٣ أكتوبر ٢٠١٠.

العزاوي، نجم (2015). **أثر عولمة الموارد البشرية على البطالة في ظل التنمية المستدامة في الوطن العربي**، بحث مقدم إلى جامعة المسيلة: كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير للإشتراك في الملتقى الدولي الموسوم استراتيجية الحكومة في القضاء على البطالة وتحقيق التنمية المستدامة للفترة 5-16/نوفمبر /2015م.

علاونة، معزوز(2004).**مدى تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في الجامعة العربية الأمريكية**، مؤتمر النوعية في التعليم الجامعي الفلسطيني، جامعة القدس المفتوحة في مدينة رام الله في الفترة الواقعة 3-2004/7/5

علوان، قاسم نايف (2005).**إدارة الجودة الشاملة ومتطلبات الايزو (2000:9001)**.دار الثقافة للنشر والتوزيع.

الغميز، نايف خالد (2004).**إمكانية تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي السعودية من وجهة نظر مديري الدوائر ورؤساء الأقسام في وزارة التعليم العالي**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الاردن.

القطامين، احمد (2006). **الإدارة الاستراتيجية: مفاهيم وحالات تطبيقية**، عمان: دار مجدلاوي للنشر والتوزيع.

الكيومي، عبد الله(2002).تقدير درجة إمكانية تطبيق بعض مفاهيم إدارة الجودة الشاملة في كلية التربية في سلطنة عمان من وجهة نظر الإداريين والمعلمين فيها، **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة اليرموك، اربد – الأردن .

اللوزي، موسى سلامة(2003).إدارة الجودة الشاملة في أجهزة الخدمة المدنية الأردنية، **مؤتة للبحوث والدراسات**،18(4)،151-185.

المجالي، سهم (2020).إدارة الجودة الشاملة وتطبيقاتها في التنمية المستدامة. **مجلة البحوث والدراسات الاقتصادية**، الأكاديمية الليبية للدراسات العليا فرع درنة، 12(5):418- 461.

مدني، غازي (2002). **تطوير التعليم العالي على أنه روافد التنمية البشرية في المملكة العربية السعودية**، ورقة عمل مقدمة لندوة الرؤية المستقبلية للاقتصاد السعودي حتى عام2020، الرياض وزارة التخطيط، الرياض.

منظمة الإيسيسكو (2004). **العالم الإسلامي وتحديات التنمية المستدامة**، بحث متوفر على الرابط http://www.isesco.org.ma/pub/ARABIC/Tanmoust/P5.htm، تاريخ الاسترجاع **2022/12/26م.**

المراجع الأجنبية:

Ghani, M. F. A. and Pourrajab, M. (2014). Sustainable education through implementation of Total Quality Management. **Global Business and Economics Research Journal**, 3(12): 42-52.

Ghraib, Ayman Awad & Alfarah, Yacoub Fareed (2012). The Reality of the application of standards of total quality management on performance management education in eduvational centers and institutions of special education from the perspective of managers in Jordan. **Interdisciplinary Journal of Contemporary Research in Busniess (JJCRB),** 4 (3), 76-100.

Gomišček, B., Maletič, D., & Maletič, M. (2016). TQM Sustainabilityoriented Innovation Practices and their Contribution to Organizational Performance.

Yildirim, F. (2012). **Impact of effective Total Quality Management on sustainable competitive advantage.** Unpublished masters thesis.

التصوف في كتابات المستشرق البلجيكي
الاب هنري لامنس (ت: 1937م)

أ.د.جاسم الطيف جاسم الجليل
استاذ في التاريخ الإسلامي/ تاريخ المغرب والاندلس / جامعة سامراء / كلية التربية/ قسم التاريخ.
drjassim02@gmail.com
+9647704290844

د.أمل حمودي رشيد
تدريسية في وزارة اتعليم العالي والبحث العلمي
amal.rashid72@gmail.com
+9647706508486

الملخص:

ان الدين الإسلامي من الديانات التي انتشرت اكثر من غيرها في الأقاليم والمجتمعات المختلفة لاسيما بعد القرن الثاني واثناء الفتوحات الإسلامية بالشرق والغرب على حد سواء، وقد رافقت هذه الفتوحات اقبالا شديدا بالجخول للدين الإسلامي واعتاقه، وبمرور الوقت واتساع الرقعة الجغرافية للدين الإسلامي، ظهرت حركات دينية عديدة بسبب عوامل مختلفة وعديدة منها قلة المعرفة الحقيقية بمبادئ الدين الإسلامي والشريعة الإسلامية ما تحمله من اهداف سامية لبناء مجتمع إسلامي وانساني متطور ومزدهر في ظل نشر العلم والمعرفة، ومن هذه الحركات الدينية التي كان لها تأثير كبير في الجانب الاجتماعي هي الحركة الصوفية التي ظهرت بين أقاليم الإسلامية وبدأت من الكوفة منتشرة فيما بعد الى المدن المجاورة لها ومن ثم بمرور الوقت انتقلت الى الأقاليم الشرقية والغربية لتصل الى كل البقاع الإسلامية، وقد نالت هذه الحرة اهتمام الباحثين في التاريخ الإسلامي من المستشرقين، ومنهم المستشرق البلجيكي هنري لامنس المعروف بتعصبه على الإسلام وشريعته عن طريق كتاباته التي انتشرت بين الأوساط العلمية للحضارة والتراث الإسلامي في واربا لاسيما فرنسا ومحاولة منه في ارجاع هذه الحرة الدينية –أي التصوف– الى جذور نصرانية، وبالتالي يكون هدفه ارجاع تعاليم الدين الإسلامي الى النصرانية ايضا ، ومن هنا جاءت أهمية تسليط الضوء على ما جاء في كتابات هنري لامنس، والرد عليها ردا علميا بالاستشهاد بالاياتالقرانية المباركة التي طالما استخدمها لامنس –بعد قطع جزء منها او تفسيرها حسب ميوله– لاقناع القارئ بارائه الضالة والمضلة.

Sufism in the writings of the Belgian orientalist Father Henry Lamense (1937 AD)

Prof. Dr. Jassim Al-Taif Jassim Al-Jaleel
Professor of Islamic History / History of Morocco and Andalusia
University of Samarra / College of Education / Department of History.
Dr. Amal Hamoudi Rashid
Teaching at the Ministry of Higher Education and Scientific Research

Abstract

Sufism is one of the Islamic sects that emerged in the third century AH / ninth century AD and crystallized in its new form to be one of the religious movements that emerged in the Islamic world, especially in the African side of the Arab world, including Egypt, Libya and Sudan. This movement has won the attention of historians in Islamic history, including European orientalists, and among these orientalists orientalist Belgian origin Father Henry Lammens (d.: 1937 AD), who wrote about Sufism in his writings, including his book Al-Sumam (Islam beliefs and systems) printed in 1914 AD,He dealt with their definition, and their beliefs about monotheism and prophecy, which has long linked and connected them to Christian beliefs, and the ways of their spread and places, as well as the most important pillars of this movement, which is their interpretation of the Holy Qur'an, and the most important prominent Sufi figures such as scholars, to link it all to the Orthodox faith aimed at forming a revolution in the reader's imagination, which is that Sufism is only a reflection of the beliefs of Christian priests and monks embodied in the Islamic religion.

المقدمة

تعد الصوفية من الحركات الإسلامية التي ظهرت في العصر الاسلامي ،ونشطت في القرن الثالث الهجري/ التاسع الميلادي ، وتبلورت بشكلها الجديد لتكون إحدى الحركات الدينية التي برزت في العالم الإسلامي شرقا وغربا. وقد نالت هذه الحركة اهتمام الباحثين والمؤرخين في التاريخ الإسلامي ومنهم المستشرقين الأوربيين، وقد سعى بعض المستشرقين الى دراسة هذه الحركة الدينية وكيفية نشوئها ومن ثم جذب اتباع لها ، لتصل الى حد الانتشار بين المجتمع الإسلامي شرقا وغربا، ومن بين هؤلاء المستشرقين المستشرق البلجيكي الأصل الأب هنري لامنس (ت: 1937م) الذي كتب عن التصوف في كتاباته ومنها كتابه الموسوم (الإسلام عقائد ونظم) والذي طبع في روما سنة 1914م، فتناول تعريفهم ومعتقداتهم حول التوحيد والنبوة التي طالما يربطها بالمعتقدات النصرانية ، وطرق انتشارها وأماكنها ، وآرائه لأهم ركائز هذه الحركة وهي تفسيرهم للقرآن الكريم، وأهم الشخصيات الصوفية البارزة كالعلماء، ليربط ذلك كله بالعقيدة الارثوذكسية وهدفه تشكيل صورة في مخيلة القارئ وهي بأن الصوفية ما هي إلا انعكاس لمعتقدات القساوسة والرهبان النصارى تجسّدت في الدين الإسلامي.

– مشكلة البحث :

تتمثل مشكلة البحث في آراء الأب هنري لامنس في التصوف من محاوره جميعها بما فيها العقيدة، وطرق العبادة، وشعائر المشايخ ، وكل ما يتعلق بهذه الحركة الإسلامية، محاولة منه لربطها بالنصرانيةلكي يصل الى غايته المنشودة وهي ترسيخ فكرة لدى القارئ بأن الدين الإسلامي ما هو إلا دين تابع للنصرانية ونابع من تعاليمه وشريعته، هذه الفكرة التي طالما حاول لامنس تكرارها في مؤلفاته وكتاباته حول الإسلام .

– أهمية البحث:

تأتي أهمية البحث في بيان آراء هنري لامنس المتعصبة على الإسلام ونبيه الكريم ، وكل تعاليمه التي تدعو الى الإنسانية والقيم الرفيعة، عن طريق الزهد في الدنيا لكن بالحدود التي رسمتها الشريعة الإسلامية الغرّاء.

– أهداف البحث:

الهدف من البحث هو الرد على آراء المستشرق البلجيكي هنري لامنس في التصوف وبأنّه لا علاقة للتصوف بالنصرانية، عن الطريق الأدلة العقلية والنقلية ، وإن وجه التشابه بينهما نابع من كون المنشأ واحد وهو الله عز وجل الذي أكد على الزهد والعزوف عن ملذات الدنيا في رسالاته السماوية جميعها، وإن التصوف أو الزهد في النصرانية بعيدة عن حركة التصوف في الإسلام.

– حدود البحث:

تقتصر حدود البحث على حركة التصوف التي ظهرت بالانتشار بين الأقاليم الإسلامية في الحقبة الزمنية للقرون الستة الأولى من التاريخ الإسلامي.

– فروض البحث:

تمثلت فروض البحث بالحلول المفترضة لمشاكل البحثفي المعرفة التاريخية الوافرة والمنسجمة مع المنطق والمساعدة على اكتشاف الحلول لمشلكة البحث التاريخية، عن طريقتنظيم المعلومات وتجميعها والمعرفة التاريخية، باستعمال الطرائق العلمية واتخاذ كل ما يلزم لتكون موضوعية.

– الدراسات السابقة:

توجد دراسات عدة في التصوف منها :

–التصوف في بلاد ما وراء النهرين من القرن الثالث وحتى نهاية القرن السابع الهجري –دراسة تاريخية للطالب أحمد نزهان حازم ،مقدّمة الى جامعة تكريت للعلوم الإنسانية.

– الصلات بين متصوفة العراق ومصر خلال القرنين السادس والسابع الهجريين، للطالبة ولاء محمود جمعة ،مقدمة الى جامعة سامراء كلية التربية.

– دراسات في الفكر الاندلسي للدكتور الأستاذ جاسم الطيف جاسم الجليل دار الوان للمطبوعات بغداد، 2018م.

أما أهم الدراسات الأكاديمية التي تناولت الأب هنري لامنس بشكل موسع ومراجعة آرائه وكتاباته هي:

– صورة أصحاب الكساء، بين تجني النص واستباحة الخطاب الاستشراقي، (هنري لامنس أنموذجاً) ، للطالب شهيد كريم الكعبي، اطروحة دكتوراه غير منشورة، (جامعة البصرة /كلية الآداب لسنة (1437هـ/ 2016م) .

– السيرة النبوية للاستشراق البلجيكي هنري لامنس انموذجا ، امل حمودي رشيد ، أطروحة دكتوراه غير منشورة، (جامعة سامراء، كلية التربية، لسنة 2022م)

– منهجية البحث:

نظرا لطبيعة البحث للوصول الى نتائج حلول مشكلة البحث فان المنهجية التي تم الاستعانة بها هو المنهج التحليلي الذي يعتمد على تفكيك عناصر البحث الأساسية، لدراستها والوصول لأحكام وقواعد صحيحة ، وكذلك الاستعانة بالمنهج المقارن الذي يعتمد على المقارنة في آراء هنري لامنس وما كتبه عن التصوّف وبين التصوّف وآراء لامنس لبيان أوجه الشبه والاختلاف بين الظاهرتين.

– نبذة عن هيكلة البحث:

يتكوّن البحث من محاور عدّة تبين أهم ركائز البحث وهي على النحو الآتي:

أولا: تعريف التصوف.

ثانيا: لمحة عن الأب هنري لامنس.

ثالثا: آراء هنري لامنس في نشأة التصوف.

رابعا: آراء هنري لامنس في عقيدة الصوفية بأصول الدين.

خامسا: آراء هنري لامنس بعلاقة الصوفية بالنصرانية.

سادسا: أهم علماء الصوفية في كتابات هنري لامنس.

التصوّف في كتابات المستشرق البلجيكي الأب هنري لامنس (ت: 1937م)

أولا: مفهوم التصوّف لغة واصطلاحا:

التصوّف لغة: ترجع لفظتا التصوّف والصوفيّة الى الفعل صوّف (الصادوالواو والفاء) (ينظر: أبو منصور، 2001م، ج12، ص173)،أي جعله متصوّفا أي اصبح صوفيا.(رينهارت بيتر آن دُوزِي، 2000م، ج6، ص483)؛ كما وردت لفظة التصوف في شرح ابن فارس بقوله: ((**الصاد والواو والفاء أصل واحد صحيح، وهو الصوف المعروف... وصوفة: قوم كانوا في الجاهلية، كانوا يخدمون الكعبة، ويجيزون الحاج.**)).(ابن فارس، 1979م، ج3، ص322).

اما ابن خلدون(ت: 808هـ/ 1406م)، فقد كان له رأيآخرفي لفظة التصوف إذ انه لم ينسبه الى اللغة العربية بقوله: ((ولا يشهد لهذا الاسم اشتقاق من جهة العربية ولا قياس والظاهر أنه لقب ومن قال اشتقاقه من الصفا أو من الصفة فبعد من جهة القياس اللغوي)). (ابن خلدون، 1984م، ص467)

وهنا المقصود بالتصوف لغة انه العلم بأصول موروثة من تصحيح اعمال الانسان باطنا وظاهرا عن طريق التوجه لله عز وجل بصدق التوبة حتى عرفوا بـ: ((**ملازمة الكتاب والسنة، وترك الأهواء والبدع، وتعظيم حرمات الشرع، ورؤية العذر للخلائق، والمداومة على الأوراد، وترك الرخص والتأويلات**)). (زروق، 2006م، ص19.)

التصوف اصطلاحا: وردت تعاريف عدة عن معنى التصوف والصوفية في المصادر التاريخية، عبر كل تعريف عن وجهة نظر معينة، أشهرها وأهمها هي:

- إن الصوفي مع الله كالصوفة المطروحة، لاستسلامهم لاوامر ونواهيالله عز وجل. (ينظر: الكلاباذي، 2007م، ص24-25)
- البعض ارجع لفظة الصوفية الى اهل الصفة وهو لفظ اطلق علىالمساكين من المهاجرينالذين كانوا يجتمعونفأحد اضلع مسجد رسول الله (صلى الله عليه واله وسلم) (أبو منصور،2001م، ج12، ص58)، ممن لم تكن لهم بيوت او مساكنيأوون اليها فأمر رسول الله(صلى الله عليه واله وسلم) ببناء فناء ملحق بالمسجد من اجلهم. (الزمخشري، 1998م، ج1، ص564).
- الصوفية نسبة الى لفظة الصفاء والصفو من الشرور وشهوات الدنيا، وهذا الاشتقاق غير صحيح لغويا فالنسبة الى الصفاء ، وهذا ما عبر عنه بشر الحافي (ت225 هـ /839 م) بتعريفه للصوفية بأنه قال: ((**الصوفي من صفا لله قلبه**)). (فريد الدين العطّار النيسابوري،2006م، ج١، ص١١٢)
- الصوفية نسبة للبسهم الصوف الذي يعد لباس الزهاد والعباد واولياء الله من الأنبياء والمرسلين. (ينظر: الكلاباذي، 2007م، ص24-25)

-إن من اتبع الزهد بالدنيا وابتعد عن ملذاتها ملتزما بالورع والتقشف يسمى متصوف او صوفي، وقد تبلورت أفكار هؤلاء العباد بمرور الوقت حتى اصبح هناك علم يعرف بعلم التصوف وقد ذكره ابن خلدون بتعريف يرفع الغموض عنه بقوله: ((هذا العلم من العلوم الشرعية الحادثة في الملة ، وأصله إن طريقة هؤلاء القوم لم تزل عند سلف الامة وكبارها من الصحابة والتابعين ، ومن بعدهم طريقة الحق والهداية))، (ابن خلدون، 1984م، ص370) كون اصل هذه الحركة هي العبادة والانقطاع لله عز

وجل ، والميل عن زخارف الدنيا وزينتها والابتعاد عن الناس بالخلوة للعبادة لانه كان خلق ثلة من الصحابة الأوائل ممن عاصر رسول الله (صلى الله عليه واله وسلم).

يتضح مما سبق ذكره ان الصوفية هي مجموعة سلوكياتلطريقة معينة أساسها التخلي عن ملذات الدينا والتقشف والتحلي بالفضائل الرفيعةليزكو صاحبهابالنفس، ويسمو بروحه، و(علم التصوف) مجموعة المبادئ التي يعتقدها المتصوفة و الآداب التي يتأدبون بها في مجتمعاتهم وخلواتهم.(ينظر: إبراهيم مصطفى واخرون ،د.ت، ج1، ص529.)

- منهم من فسر كلمة الصوفية بانها مشتقة من لفظة الصوفي (Sophy) وتم ربطها بكلمة غنوص التي تعني (العارف)، وغنوصة أي (المعرفة) لتترجم اللفظتان الى عبارة (الولي العارف) او (علم التصوف) او (المعرفة الصوفية)، وبقي معنى لفظة صوفي (Sohpy) قريب من معنى غنوص (العارف). (ينظر: منصور، 2000م، ص19).

ثانيا: لمحة عن الاب هنري لامنس:

يعد الاب هنري لامنس من الشخصيات الاستشراقية البارزة على صعيد الوطن العربي ولاسيما في بيروت التي تعد منطقة استيطانه ونفوذه ، ومن هنا لابد من تسليط الضوء على اهم جوانب حياة هذا المستشرق الذي ترك بصمة واضحة في مجال الاستشراق في محور التاريخ الإسلامي واهم هذه المحارو هي:

- **اسمه:**ورد اسم المستشرق البلجيكي المولد، الفرنسي الجنسية، اللبناني الاقامة في جميع مؤلفاته باسم (Henri Lammens **= هنري لامنس**)، (ينظر: بدوي، 1993م، ص503.) الا انه ورد اسمه (هنريكوس) في كتابه (فرائد اللغة: في الفروق) الذي نشر في بيروت عام (1889م). (ينظر: لامنس، هنريكوس، د.ت ،ج25، ص190).
- **مولده ونشأته:**ولد في مدينة جَنت البلجيكية في الاولمن شهر تموز عام (1278هـ/ 1862م) (ينظر: بدوي، 1993م، ص503) ينتمي الى عائلة مكونة من ستة اولاد، وكانت والدتهم مسؤولة عن رعايتهم فتحملت اعباء الحياة الصعبة لوحدها بسبب غياب الاب عن المنزل في ظروف قاسية، هذا الامر جعل لامنس يعيش العوز والحرمان منذ طفولته،وعلى الرغم من ذلك إلا أنه كان من التلاميذ المميزين في تعليمه الاولي (في المرحلة الابتدائية)، بعدها انضم إلى المدرسة الرسولية بإشراف يسوعي في (The land of missionaries breeding) اي (أرض تربية المبشرين) (ينظر: توتل، 1937م، ص162)، ثم ترك مسقط رأسه في سن الخامسة عشرة من عمره وقدم الى لبنان سنة (1294هـ / 1877م)،إذ دخل دير الابتداء (وهو احد الاديرة الموجودة في قرية غزير في لبنان. ينظر: حلاق، 2009م، ص142-143)، في قرية غزير، إذامضى سبع سنوات في دراسة اهم انواع العلوم الادبية وهي: البيان،والخطابة العربية، واللغات، حتى اصبح ضليعاً بمفرداتها وتراكيبها وضبط أصول فقهها، وهذه الخطوة تعد نقطة تحول في حياة الاب لامنس من عالمه الأوربي وقطع علاقته بأسرته في بلجيكيا ليستوطن احدى مدن العالم العربي والإسلامي وهي بيروت عاصمة لبنان. (ينظر: يوهان، فوك، 2001م، ص 306 -307).
- **تحصيله الدراسي:**عندما استقر لامنس في بيروت كرّس جهودهلتطويرعلميتهفتقدم للدراسة بالكلية اليسوعية ببيروت واصبح تلميذاًفيها سنة (1295هـ/ 1878م)، إذ امضى فيها خمسة أعوام ليتخرج منها سنة (1301هـ/1884م) وكان من الاوائل المتميزين الذين اثاروا انتباه اساتذته (ينظر: العقيقي، 1964م، ج2، ص1068). وبهذا كان الاب لامنس جامعا بين العلوم الدينية إذ نشأ على العقيدة النصرانية وترسخت في ذهنه، وبين تعلمه سائر اللغات الأوروبية القديمةحتى أتقنها،

كاللغة اللاتينية واليونانية، حتى أنه اصبح خبيراً بقراءة كتاباتها الأثرية، فضلا عن العلوم الاخرى التي اكتسبها في جامعة القديس يوسف الكاثوليكية في بيروت ولاسيما علوم اللغة العربية، لتبدأ رحلته العلمية (الجنيدي، 2015م، ص345-346.).

- **مناصبه العلمية:** تسلم الاب لامنس وظائف ومناصب علمية عدة في بيروت موطنه الثاني، أهمها: استاذ للخطابة والبيان سنة (1304هـ / 1886م)(ينظر: مراد، معجم اسماء المستشرقين، ص940)،عين بوظيفة معلم لمادة التاريخ والجغرافية في جامعة القديس يوسف سنة (1321هـ/1903م) (ينظر: مراد، 2004م، ص940.)، وبعدها وظيفة استاذ لمادة التاريخ الاسلامي سنة (1325هـ/ 1907م)فضلا عنتسنّمه منصب أستاذ في معهد الدروس الشرقية المؤسس في الكلية، مما وفر له وسائل الاختصاص لمعرفة اكثر عن التاريخ الإسلامي المتوفرة في دور الكتب،ومرافق التعليم والتأليف، فتعمق اكثر في التنقيب والبحث والاستنتاج، وصار علما من اعلام عصره (ينظر: بدوي، 1993م، ص503.)، كما تسنّممنصب مدير ادارة مجلة المشرق سنة (1346هـ/1927م) وهي مجلة فصلية تصدر عن اليسوعيين في بيروت، وقد كتب فيها العديد من المقالات في هذه المجلة (العقيقي، 1964م، ج2، ص1068).
- **رحـلاتـه:** كانت للاب لامنس رحلات عدة في اوربا والوطن العربي لأغراض متنوعة ومختلفة منها من اجل الدراسة كسفرته الى إنكلترا وبيروت لدراسة علم اللاهوت ، والى المانيا لاتقان لغتها ، والى مدن بلاد الشام ذات الطابع الاثري لدراسة اثارها ولاسيما تلك التي ترتبط بالحروب الصليبية، ومن رحلاته أيضا ما هي لأغراض التدريس كسفرته الى مصر ليشغل منصب أستاذ المدرسة اليسوعية بالقاهرة والاسكندرية، كما سافر الى مدن أخرى للمشاركة في المؤتمرات.
- نشاطاته السياسية: ارتبط اسم الاب هنري لامنس بالاستعمار الفرنسي ولذلك لوجود علاقة وثيقة بينهما فقد كان يسعى للحفاظ على المصالح الفرنسية في بلاد الشام وكان هدفه دعم المشروع الفرنسي الاستعماري في سوريا ولبنان، عن طريق نشاطه السياسي في المجتمعات السورية واللبنانية مستغلا ما يملكه من تأثير على تلامذته ولاسيما النصرانيين منهم (ينظر: الصليبي، 2013م، ص169.)

– **نتاجه الفكري:** تنوع نتاج لامنس الفكري في مجالات العلوم الإنسانية والاجتماعية والتراثية، وحتى محاور اللغة العربية التي صنف فيها معجم للمرادفات اللغة العربية بعنوان (فرائد اللغة في الفروق) والجغرافية منها كتابه (دراسات في الجغرافيا والسلالات الشرقية)، (منوعات الكلية الشرقية، بيروت، العدد السابع، 1919م)، اما في العصور التاريخية فقد كتب لامنس الكثير من المؤلفات في هذا المجال أهمها كتابه (فاطمة وبنات مُحَمَّد باللغة الفرنسية) ، وكتابه (الإسلام المعتقدات والمؤسسات باللغة الفرنسية ثم ترجم الى اللغة الإنكليزية) ، الذي جمع فيه اغلب مؤلفاته عن السيرة النبوية والدين الإسلامي، ومن الجدير بالذكر ان اغلب مؤلفات الاب لامنس كان قد كتبها باللغة الفرنسية ولم يكتب في مجال التاريخ الإسلامي باللغة العربية (رشيد ، السيرة النبوية في الاستشراق البلجيكي هنري لامنس انوذجا، ص73-77)، على عكسمؤلفاته في الادب والقصص التي كتبها باللغة العربية ضمن سلسلة كتاباته في مجلة المشرق (ينظر:العقيقي، المستشرقون، ج2، ص1071-1072).

ثالثا: اراء هنري لامنس في تعريف التصوف ونشأته:

عرض الاب لامنس اشهر الآراء فيتعريف التصوفأو الصوفيةمبينا ان هذا المصطلح اشتق من الصوف المأخوذ من الشاة، ممن عرف بارتداء ثوب الصوف لذلك سموا بالصوفية،(ينظر: **Lmmen**:Islam. Beliefs and Institutions, PP 14) ، كما انه ساند الرأي الانف الذكر القائل بانهم سموا بالصوف تقليداللرهبان المسيحيين. والصوفي المرادف لكلمة الفقير ، كما انه ذكر معنى الصوفي بالفارسي المتمثل بمعنى (الدرويش الفارسي)، وقد فسره لامنس بانه (يعني المتسول) (ينظر: **Lmmen**:Islam. Beliefs and Institutions, pp14).وقد اكد لامنس اثبات الآراء التي يعتقد بها بانهيالصوفية ما هي الا محاولة انفصال الصوفية عن العالم،كما انه أورد معنى الصوفية في شمال غرب أفريقيا أي المغرب وقد أطلق عليها بشكل عام لفظة (المرابطين) والمقصود بهم المتصوفين المعتكفين على العبادة ، من "المرابط" ، وهو الذي يعيش الزهد في "الرباط". ثم بعد ذلك اتسع المعنى للمرابطوسميت به الحصون الصغيرة التي أقيمت على طول حدود الدولة الاسلامية في المغرب، وكذلك شمل هذا المعنى أي الرباط ضواحي المراكز الحضرية ، إذ استقر أول من تبنى الصوفية عشاق العزلةباختيارهم، ورغم انه عرفها بهذه التعاريف الا انه اطلق عليها في نهاية كتابته بان التصوف ما هو الا خرافة الإسلام والمسلمين (ينظر: **Lmmen**:Islam. Beliefs and Institutions, pp14).

يتضح مما سبق ذكره ان لامنس جمع أشهر واهم التعاريف المتداولة عن التصوف والصوفية لغة واصطلاحا الا انه اغفل او تغافل عن توضيح تدرج تلك المعاني حسب ظهور التصوف بين فئات المسلمين منذ أواخر القرن الثاني للهجرة/ الثامن الميلادي ولغاية يومنا هذا إذ إن اطلاق لفظة المرابطين على الصوفية لم تظهر الا أواخر القرن الثالث الهجري / التاسع الميلادي، وإن هذه التسميات جاءت حصيلة قرون من التعريفات المتتابعة للمؤرخين وعلماء المسلمين وغيرهم لقرون عدة. (ينظر: الجليل،2018م، ص14)

اما نشأة التصوف فقد ذكر لامنس في كتاباته بان الافكار الصوفية قداختلطت بشكل كبير بالمفاهيم الأخروية وابتعدت عن الأمور الدنيوية ، التي تميزت بها بعض الشخصيات في مكة بدايات ظهور الإسلام ولاسيما صفة الزهد للمسلمين الأوائل وابتعادهم عن الممتلكات الدنيوية وبُعد القلب عنها. من دون أن تصل النفس البشرية إلى حد الكمال ، أو محاسن من الفقر الطوعي ، أي ترك الترف بإرادة الانسان نفسه،فإن هذه الملاحظات ، التي حافظت دائمًا على لهجة خطابية بين المسلمين، ازدادت تدريجيًا إلى أن اختفت تمامًا بعد الهجرة.–على حد قول لامنس–بان الإسلام اصبح ذا طابع سياسي بارز بعد الهجرة الى المدينة المنورة . ويرجع ذلك الى ان التعاليم الإسلامية اعلنت في المدينة المنورة ضرورة التضحية بالممتلكات الدنيوية من أجل الحرب المقدسة–أي االحروب التي خاضها المسلمون الأوائل للجهاد في سبيل الله–.(ينظر: **Lmmen**:Islam. Beliefs and Institutions, pp15).

يبدو من النص الوارد ان لامنس أراد ان يرجع جذور التصوف الى عهد رسول الله (صلى الله عليه واله وسلم) في مكة وقبل البعث لغاية الهجرة النبوية الى المدينة المنورة ، ليبتعد النبي مُحَمَّد (صلى الله عليه واله وسلم) عن الزهد شيئا حتى نزول التعاليم الإسلامية بوجوب القتال ضد المشركين والكفار ، وهذا الامر فيه مغالطات عدة ، أولها واهمها ان رسول الله صلى الله عليه واله وسلم) لم يتغير زهده قبل الهجرة عن بعدها وهناك روايات كثيرة تعد من الأدلة القطعية على حياة الزهد التي عاشها الرسول (صلى الله عليه واله وسلم) في مكة والمدينة ، ولعلها زادت في المدينة نتيجة دخول اعداد كثيرة الى الاسلام وذلكأثقل

كاهل الرسول في توفير المؤونة اللازمة لهم، ومن الأدلة القطعية على ذلك روايةالسيد عائشة ام المؤمنين (ﷺ) بقولها: ((**ما شبع آل مُحَمَّد ﷺ منذ قدم المدينة من طعام بر ثلاث ليال تباعا حتى قبض**))(البخاري، 1987م، ج5، ص2371) ، لان النبي مُحَمَّد بعث من قبل الله عز وجل، وان اول ما اختص به هو الزهد لكي يتمكن من تأدية دوره على أكمل وجه، إذ ان جوهر الزهد يتمثل بعدم الخضوع للشهوات والملذات ، حتى تكون سيرتهوسلوكهأنموذجاً صادقاً للالتزام بالمبادئ والقيم ، ومن ثم تأخذ سيرته وموعظته وارشاداته موقعها في قلوب الناس، لذلك فانه لم يتغير في زهده طيلة حياته الشريفة.

ثم يعرّج لامنس بعد ذلك على تأكيد ان الصوفية قد ولدت في سينا ومصر ،حتى وصف هذه المنطقة بانها المهد والمقاعد البدائية للمذهب الواحد. وادعى لامنس بأنالمذهب الواحد قد استعار جزءًا من مفرداته الفنية من اللغة السريانية، (ينظر:**Lmmen**:Islam. Beliefs and Institutions, pp15)، ليمهد الى ان اصل الدين الإسلاميوتعاليمه هو من بقية الديانات وليست مكملة له. استمر لامنس في ادعائه بانه لم يبق في القرن الثاني للهجرةأي أثر للتنظيم بين الزاهدين المسلمين لإنهمعاشوا في عزلة دون أي روابط أو عقيدة مشتركة. ونظرية التصوفلم تظهر او تتبلور حتى القرن الثالث. وكان الزاهدون راضين عن العثور على طريق الكمال لأنفسهم ، وبإظهار الطريق إلى أولئك الذين أتوا للتشاور معهم، الذين كانوا أكثر اهتمامًا بالأعمال الصالحة مبتعدين عن الاقوال والفلسفة في نظريات التصوف.(ينظر: **Lmmen**:Islam. Beliefs and Institutions, pp15).

وللرد على هذه الآراء لابد من الرجوع الى ما وثقه التاريخ الإسلامي عن بدايات ظهور التصوف وأول الأماكن التي ظهر فيها التصوف مدينة الكوفة كونها نواة الزهد الذي ارتبط بلفظ الصوفي والمتصوف إذ اطلقا في بادئ الأمر لفظا مرادفاً للمسلم العابد والزاهد والفقير ، ممن سلك طريق التقشف الشديد في عيشه ولبس الخشن من الملابس كالصوف للإشارة بان هذين اللفظين (الزهد والتصوف) يزيدان على معنى التدين ومراعاة أحكام الشريعة (ينظر: السلمي،1998م، ص 49) ومن الشواهد على ذلك ارتباط كلمة التصوف كتسمية بشخصيتن بارزتين من أهل الكوفة وهما أبي هاشم عثمان بن شريك الكوفي الصوفي (ت 162هـ / 778م) الذي عزف عن حياة الترف واللهو وارتدى ثوباً من الصوف ، واعتكف وحيداً في داره التي تعد أول مكان اختص بالتصوف (ينظر: ابن حجر العسقلاني،2002م،ج2، ص298)، وجابر بن حيان الكوفي (208هـ / 823م) الذي تفرد بمذهب خاص بالزهد ومن هنا لقب بالصوفي (ينظر: القفطي، 2005م، ص124)

ثم انتشر الى المدن المجاورة واولها البصرة ومنها الى بغداد، ثم الى البلدان المجاورة من جهة الشرق والغرب والشمال ، فقد انطلقت الصوفية من بغداد بوقت مبكر إلى أقاليم المشرق الإسلامي فبدأ بالأحواز وشيراز ومنها انتقل إلى خراسان ومرو وبلخ وقد نشط في نيسابور (ينظر: البغدادي،2002م، ج8، ص393-397)، فانتشر في بلاد فارس كونها اقرب الأقاليم وبلاد الشام ومن ثم مصر ومنه الى المغرب العربي والاندلس(الجليل، 2018م، ص62، 66)،، وبذلك لم تكن سيناء ومصر مهدا للصوفية او اول أماكن انطلاقها وانما دخلها التصوف تباعا حسب امتداد هذه الحركة في الأقاليم الإسلامية.(ينظر: ديموبين ، موريس ، 1952م، ص35)

رابعا: اراء هنري لامنس في عقيدة الصوفية باصول الدين.

تتجسد المعتقدات الإسلامية بصورة خاصةبالايمان الجازم بربوبية الله عز وجل ، بما انزله تعالى من مبادئ عن الخلق وتكوين المخلوقات والكون والانسان وحياته الاجتماعية فضلا عن طريقة ارتباطه بالخالق قبل الموت وبعده، وقدتناولها لامنس في

كتاباته بطريقة تتلائموتتوافق مع ميوله وافكاره المتعصبة ضد الإسلام ونبيه الكريم المتمثلة بطعنوتشكيك بركائزه ومعتقداته، فضلا عن منهجه في تكرار ارائه الشاذة والاستناد عليها لدعم نظريته وتفسيراته المظللة والواهية، ومن اهمها العناصر الثلاثة الحيوية والاساسية في العقيدة الاسلامية وهي: (نبوة مُحَمَّد (صلى الله عليه واله وسلم)، والوحي، والقرآن الكريم)،إذ تعد هذه الركائزالمتينة، متلازمة، والاعتقاد والايمان بإحداها يوجب الايمان بالبقية، فعن طريق الايمان بحقيقة النبي يتم الاعتقاد بالوحي المرسل من الله عز وجل لأنبيائه، كوسيط يبلغ به من تعاليم الهية في الكتب المقدسة،قد وجهت اقلام لامنس في كتاباته الاهتمام بالعقيدة الاسلامية وتاريخها ومنها عقيدة المتصوفة من وجهة نظره مع الرد عليها وفق منهج علمي وتصحيح ما ورد عنه من المعتقدات الخاطئة والمظللة ، فقد وصف لامنسالتصوفبانه احدبخرافاتالإسلام، وان الشريعةالإسلامية ما هي الا شريعةللضمير الانساني. إنهيمثل نظاماجتماعي،ويعده نوعمنالقانونالأعلى—يقصد بالاعلى هنا أي انه من الله عز وجل- ،ويقصرطموح المتصوفة والصوفية علىجمعكلاالمؤمنينحولطقوسمعينة خاصة بهم مع مراعاةالمجتمعالإسلامي،والابتعاد عن التدخلفيتفاصيلحياتهمالداخلية. وهنا المقصود بذلك ابتعاد الصوفية عن الاختلاط بالناس، وان الإخلاصفي الشريعةهوطريقالكمالالروحيللانسان. ومن وجهة نظر لامنس انه مما لاشكفيهأنالمعنىالصوفيمعنى عام لا يمكنالانتماء اليه ينبني على مميزات عنصرية للجنسأواللغةأوالأمة،. ويشير لامنس بان القران الكريم قد وردت فيه اياتعديدةهيمجردنسخوتذكاراتمنالكتابالمقدستمتغييرهافينفسالدرجةتمامًامثلأساطيرهاالنبوية. ويسير في ادعائه بان كثيرمن الاياتالقرانيةيغرسبقوةالخوفمناللهعز وجل وأحكامه،التيهيفيالأساس ترتكز عليها كل احكام الزهدالنابعة من العقل. لذلك فقد شددتالمقاطعالقرآنيةالأخيرعلىقيمةالنيةفيالحياةالأخلاقيةوالدينية.(ينظر: **Lmmen**:Islam. Beliefs and Institutions, pp11).وذلك ادعاء باطل من قبل لامنس على القران الكريم، فقط خلط لامنس كلام حق أراد به باطلا فمن الناحية الأولى القران ليس نسخ وتذكار من الكتب المقدسة وانما هو كلام الخالق انزل على النبي مُحَمَّد (صلى الله عليه واله وسلم) بواسطة الوحي جبرائيل (عليه السلام) ، وقد تحدى الله عز وجل المشككين في ذلك بأن يأتوا بسورة واحدة فقط :﴿ **وَإِنْ كُنْتُمْ فِي رَيْبٍ مِمَّا نَزَّلْنَا عَلَى عَبْدِنَا فَأْتُوابِسُورَةٍ مِنْ مِثْلِهِ وَادْعُوا شُهَدَاءَكُمْ مِنْ دُونِ اللَّهِ إِنْ كُنْتُمْ صَادِقِينَ**﴾(سورة البقرة: الآية23). وفي موضع آخر يبين الله عز وجل أن البشر مهما وصلواالى فهم وادراك وعلم لا يمكنهم الايقعوا بالسهو او الخطأ ، أوالنقص ، ولو كان القرآن الكريم ليس كلام الله عز وجل لحصل فيه اختلافات عديدة او نقص في اياتهقال تعالى :﴿ **ولو كان من عند غير الله لوجدوا فيه اختلافا كثيرا** ﴾(سورة النساء، الآية 82)، ولكنه سالم من أي نقص أو خطأ أو تعارض ، بل كله حكمة ورحمة وعدل ، ومن ظن بوجود تعارض فإنما ذلك من عقله المريض ، وفهمه الخاطئ ، ولو رجع إلى أهل العلم لبينوا له الصواب ، وكشفوا عنه الإشكال ، كما قال تعالى : ﴿ **إِنَّ الَّذِينَ كَفَرُوا بِالذِّكْرِ لَمَّا جَاءَهُمْ وَإِنَّهُ لَكِتَابٌ عَزِيزٌ . * لا يَأْتِيهِ الْبَاطِلُ مِنْ بَيْنِ يَدَيْهِ وَلا مِنْ خَلْفِهِتَنْزِيلٌ مِنْ حَكِيمٍ حَمِيدٍ** ﴾(فصلت:الايتان **41-42**) ، وقد تكفل الله عز وجل بحفظ القرآن الكريم من كل الانحرافات والنقص او الزيادة وغيرها، قال تعالى:﴿ **إِنَّا نَحْنُ نَزَّلْنَا الذِّكْرَ وَإِنَّا لَهُ لَحَافِظُونَ**﴾ (**سورة الحجر: الآية 9**) .وللرد أيضاعلى ما ذكره لامنس في رأيه عن الخلط بين

حقيقة القران الكريم وبين ما ورد فيه من آيات قرانية تحفز على الزهد والورع في البدء وردت آيات عدة عن اصالة القرآن الكريم منها قوله تعالى: ﴿ وَإِنَّهُ لَتَنْزِيلُ رَبِّ الْعَالَمِينَ *نَزَلَ بِهِ الرُّوحُ الْأَمِينُ* ﴾(الشعراء:الايتان 192–193).

وصف هنري لامنس معتقدات الصوفية عن طريق وصفهلأداء العبادات عند الصوفية في الايام العادية بقوله:لا يحتاج الأشخاص المكرسون لخدمة المساجد إلى أي تدريب خاص. يكفي أن يعرفوا التزاماتهم ويكونوا قادرين على الوفاء بها،على سبيل المثال ، أن يكون لديك معرفة كافية باللغة العربية، يطلق على بعض الموظفين المرؤوسين الذين يتوجب عليهم النطق من المئذنة لإعلان وقت دخول الصلوات اليومية المؤذن (المؤذن). يتم تعيين الشيوخ أو الأئمة في بعض المساجد أو الطقوس الدينية ، ويطلق على رؤساء الأخوة الصوفية اسماء الشيوخ. لا يوجد موقف يمنح حامله الحق الحصري لقيادة الصلاة ، وهو حق يتقاسمه جميع المؤمنين ديمقراطياً. هذه الإمامة يمكن أن تؤخذ بغض النظر عن المؤمن ، إذا كان مسلما جيدا وعلى دراية كافية بالطرائق العبادية. ومن ثم يمكنأن تكون امامة الصلاة من قبل الشخص الأول الذي يأتي ويلتحق بالصف الأول في مكان صلاة الجماعة.(ينظر: **Lmmen**:Islam. Beliefs and Institutions, pp53).

وللرد على هذه الاوصاف لا بد ان نبين بأنّ هناك روابط لامام الجماعة يجب توفرها لكي يكون المسلم مؤهلا للتصدر للصلاة بالمسلمين ، وهذا الامر ليس بالبسيط ولا الهين كما صوره لنا لامنس في كلماته تلك التي سطرها من اجل تحقيق هدفه للتقليل من شروط امام الجماعة ، التي ذكر بعضا منها في عبارة : (ان يعرفوا التزامهم ويكونوا قادرين على الوفاء) يقصد بها التقوى ومخافة الله، وان يكونوا ممن عرفوا بالعدول ، ولكن هذه المواصفات جزءا من الشروط التي يجب توافرها في امام الجماعة إذ إن لامنس لم يذكر ان امام الجماعة لا بد ان يكون – فضلا عمّا ما سبق ذكره–الصلاة خلف عالم الدين أولى من غيرهمنها الاولى تقديم صاحب المسجد أولى بالتقدم لإمامة صلاة الجماعة، وإن كان هناك الأفضل منه، وتقديم صاحب الإمارة والمنزل أولى بالتقدم لإمامة الصلاة، وان كان هناك هاشميا فهو أولى من غيره إذا كان جامعا لشرائط الإمام، إن اختلفوا في تقديم الإمام، فيُقدّم الأجود قراءة، ثم الأفقه في أحكام الصلاة، ثم الأقدم هجرة، ثم الأسّن، ثم الأصبح وجهاً وفي هذه المسائل يتضح ان لا وجود للديمقراطية التي ادّعاها لامنس في امام الجماعة وانما الحرص على توفر الشروط المطلوبة في المسلم مهما كان صوفيا او غير ذلك ليكون الشخص المناسب لهذا المنصب المهم والحساس، ولم يكن هناك يوما ما أي تهاون او تراخي في إعطاء الامامة لصلاة الجماعة بين المسلمين والحرص منهم على اعطائها لمستحقها بشرطها وشروطها (ينظر: المحقق الحلي، 2010م، ج13، ص459).

كما هو معروف عن منهج لامنس في تضليل القارئ عن طريق تفسير الوقائع التاريخية بما يتوافق وفكرته التي يطرحها بكتاباته اتجه هذه المرة لتفسير بعضالاياتالقرانية التي تدعو الى الزهد في الدنيا منها قوله تعالى: ﴿ قُلْ مَتَاعُ الدُّنْيَا قَلِيلٌ وَالْآخِرَةُ خَيْرٌ لِمَنِ اتَّقَى﴾. (سورة النساء: الآية 77)،وعن ذكر الصوفية لله تعالى وارتباطهم به في رياضتهم العلمية استند لامنس الى قوله تعالى : ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا اذْكُرُوا اللَّهَ ذِكْرًا كَثِيرًا﴾.(سورة الأحزاب: الآية 41) ، وفي معنى الولاية عند الصوفية –أي موالاة الله تعالىبالطاعات–فانه استند إلى قوله تعالى : ﴿أَلَا إِنَّ أَوْلِيَاءَ اللَّهِ لَا خَوْفٌ عَلَيْهِمْ وَلَا هُمْ يَحْزَنُونَ﴾.(**سورة يونس : الآية 62**) ،كما استشد لامنس بالاحاديث النبوية الشريفةليبين كيفية التعامل مع مسألة الزهد والى أي درجة يستحسن ان تكون

حدودها – لان الإسلام يدعو الى الوسطية والاعتدال في أمور الحياة جميعها –، الا انه وكعادته في توظيف نصوص الاحداديث النبوية للوصول الى غاياته فانه يفسر تلك الاحاديث لصالح الصوفية بقوله:

أعلنت الصوفية تفضيلها على الطريق الضيق.

لقد كان رد فعل على الاتجاه لمادي و العالمي الذي ادعى الرجال تبريره من هذه الآيات ،وبمساعدة الحديث النبوي ومثال النبي وممارسته. "اتبع السنة" أي يتبع الصوفية (التقليد) تقليد رسول الله (صلى الله عليه واله وسلم)،(ينظر: **Lmmen**:Islam. Beliefs and Institutions, pp16).

ان هذه الاستشهادات التي ذكرها لامنس في الايات المباركة ما هي الا وسيلة لنشر فكرة ان الصوفية او التصوف هي حركة تتبع ما جاء في تعاليم الاياتالقرانية والسنة النبوية ، دون ذكر ان هذه الفئة من المجتمعالإسلامي لا تمثل الكل ، حتى لا تمثل طريقة النبي مُحَمَّد (صلى الله عليه واله وسلم) في الحياة التي مارس فيها العمل والعبادة معا ولم يكن يوما يفضل واحدة دون اخرى بشهادة الاياتالقرانية التي طالما قرنت العمل بالايمانومنها عبارة (الذين امنوا وعملوا الصالحات) ، في عشرة مواضع في القرآن، (على سبيل المثال ينظر: سورة البقرة: الآية227 ، سورة يونس:الاية9، سورة هود: الآية 23 ، سورة الكهف: الاية 30 ، سورة الكهف: الآية 107، سورة مريم: الاية96 وغيرها)، وهذا وغيرها من الاحاديث التي تشجع على العمل مع العبادة ، ولا ينفكان من اقترنهما دون غيرهما منها قول النبي مُحَمَّد (صلى الله عله واله وسلم): ((أَفْضَلُ دِينَارٍ يُنْفِقُهُ الرَّجُلُ دِينَارٌ يُنْفِقُهُ عَلَى عِيالِهِ،)) (مسلم، د.ت، ج1، ص461) ، وقوله (صلى الله عليه واله وسلم) : ((**الكادّ على عياله كالمجاهد في سبيل اللّه**)) (الحر العاملي (ت: 1104 هـ/ 1693م)، وسائل الشيعة ، ج17، ص67) وغيرها من الاحاديث التي تبين أهمية العمل مع العبادة ، وهذه هي الوسطية في الدين الإسلامي التي يدعوا اليها في تعاليمه السمحاء فلا المراد من منهج الصوفية انه منهج كل المسلمين والا لعمّت الفوضى في التعاملات اليومية ، ولا ترك التقرب الى الله تعالى بالخلوة الصالحة والمناجاة مع الله عز وجل المأخوذة من سنة النبي مُحَمَّد (صلى الله عليه واله وسلم) ومن بعده اهل بيته الطاهرين، والصحابة المنتجبين(ينظر: ابن الجوزي، ، ج1، ص115-116)ومن تبعهم بمنهجهم المعتدل الوسطي الذي يشجع الى التوافق بين العمل والعبادة، والصوفية انفسهم كان أغلبهم يعملون ولا يتركون هذا الجانب –الا انهم اقل من غيرهم في طلب استحصال الماديات مقابل عملهم- فقد اشتغل اغلبهم في هذه القرون الستة الهجرية كمعلمين في المساجد والجوامع وغيرها من الأماكن التي تعد تابعة او احدى المؤسسات التعليمية يعلمون الناس العلوم الدينية والفقه واللغة العربية والادب والشعر وغيرها، فقد انقطع الصوفية إلى عبادة الله تعالى متفرغين للمناجاة والعبادة، وفي الوقت نفسه يعملون مجتهدين لسد رمقهم بجهدهم ولم يقبلوا بالإحسان المقدم لهم من الناس، ومنهم من قبلها واكتفى بالدنيا منها (جولد تسيهر ، د.ت، ص 134 .)

وان هذا الاعتدال في منهج النبي مُحَمَّد (صلى الله عليه واله وسلم) قد ذكره لامنس ليبين ان هناك من لا يشجع التصوف والطرق الصوفية المبالغ فيها من قبل بعض المذاهب الإسلامية ، فقد ذكر لامنس الحديث النبوي في قول النبي مُحَمَّد (صلى الله عليه واله وسلم): ((أناأشرب،أناآكل،أنا أتزوج)).كل هذها لأحاديث ليست بعيدة عن كونهاأصيلة. تم نشر العديد من

هم في الخارج من قبل معارضي الصوفية لتهدئة ضمير الدني او أيضًا كدليل مضاد لخصائص التقشف المبالغ فيها التيتم ادخالها على صورة الرسول (صل بالله عليه واله وسلم).(ينظر: **Lmmen**:Islam. Beliefs and Institutions, pp16).

لم يذكر لامنس الرواية كاملة عندما تحدث بعض المؤمنين عن الزهد في ملذات الحياة المحللة للإنسان كالاكل والراحة، والزواج وغيره والتي جاءت كالاتي: ((**فقال بعضهم لا أتزوج النساء وقال بعضهم لا آكل اللحم وقال بعضهم لا أنام على فراش فحمد الله وأثنى عليه فقال ما بال أقوام قالوا كذا وكذا لكني أصلي وأنام وأصوم وأفطر وأتزوج النساء فمن رغب عن سنتي فليس مني**)) (مسلم ، د.ت، ج2، ص1020) وهذه لا تمثل صورة لنبي يوصى جماعته بالتقشف، ولم يكن زهد النبي مُحَمَّد (صلى الله عليه واله وسلم) يوما مبالغا فيه ابدا وانما كان بمقتضى الظروف التي تواجهه (صلى الله عليه واله وسلم) ليكون لنا منارا وعلما نقتدي به في مثل هذه الظروف ولاسيما الذي يتصدر لقيادة الامة الإسلامية، ويكون ذا منصب مسؤول عن الرعية والمسؤولية تقتضي ان يشارك الناس باحوالهم المعاشية. وهدف لامنس من ذلك ان يجعل النبي مُحَمَّد انسانا لا يتناسب مع ما وصفته المصادر التاريخية لسيرته العطرة في الزهد والتواضع والورع قال تعالى :﴿**هو الذي بعث في الأميين رسولاً منهم يتلو عليهم آياته ويزكيهم ويعلمهم الكتاب والحكمة وإن كانوا من قبل لفي ضلال مبين**﴾(سورة الجمعة: الآية2).

خامسا: اراء هنري لامنس بعلاقة الصوفية بالنصرانية.

حاول لامنس بكل جهده في النصوص الواردة في كتاباته إيجاد علاقة تربط الدين الإسلامي بالنصرانية، أولها قوله بان النبي مُحَمَّد قد اخذ النصوص القرانية من الكتب المقدسة السابقة، والاخرى علاقة الصوفية بالنصرانية عن طريق ايجاد قواسم مشتركة بينهما كالتشابه في طريقة العبادة والخلوة بالمناجاة لله تعالى، والابتعاد عن ملذات الحياة حتى المباحة منها، كالنص الوارد من قبل لامنس عن تأثر الصوفية بالنصرانية بقوله : ((**التأثير المسيحي في القرآن: ﴿وَلَتَجِدَنَّ أَقْرَبَهُمْ مَوَدَّةً لِلَّذِينَ آمَنُوا الَّذِينَ قَالُوا إِنَّا نَصَارَى ذَلِكَ بِأَنَّ مِنْهُمْ قِسِّيسِينَ وَرُهْبَانًا وَأَنَّهُمْ لَا يَسْتَكْبِرُونَ﴾** (سورة المائدة : الآية 82)، **يمجد القران تواضع الرهبان ويشيد بالرهبانية في القران بقوله : ﴿ثُمَّ قَفَّيْنَا عَلَى آثَارِهِمْ بِرُسُلِنَا وَقَفَّيْنَا بِعِيسَى ابْنِ مَرْيَمَ وَآتَيْنَاهُ الْإِنْجِيلَ وَجَعَلْنَا فِي قُلُوبِ الَّذِينَ اتَّبَعُوهُ رَأْفَةً وَرَحْمَةً وَرَهْبَانِيَّةً﴾** (57سورة الحديد: الآية 27) **الرهبانية، وسيلة للحياة التي ابدتعوها من تلقاء أنفسهم حتى يتمكنوا من الفوز لصالح الله". هذا تلميح محجّب لمسار تعاليم الإنجيل ولا يوجد صدى آخر في القرآن. يشيد السور بممارسة الصلاة وحتى الصلاة الليلية، ولا شك في تقليد المكاتب الليلية المستخدمة في المسيحية والأديرة.**)) (ينظر: **Lmmen**:Islam. Beliefs and Institutions, pp14).

ولم يرجع لامنس هذا التشابه للواقع الملموس للموحدين منذ الازل في كون الخالق واحد لذلك تكون هناك أوجه للتشابه في طريقة المناجاة، وعلى مر العصور ، ولم يكمل الاية المباركة في قوله تعالى: ﴿**ثُمَّ قَفَّيْنَا عَلَى آثَارِهِمْ بِرُسُلِنَا وَقَفَّيْنَا بِعِيسَى ابْنِ**

مَرْيَمَ وَآتَيْنَاهُ الْإِنْجِيلَ وَجَعَلْنَا فِي قُلُوبِ الَّذِينَ اتَّبَعُوهُ رَأْفَةً وَرَحْمَةً وَرَهْبَانِيَّةً ابْتَدَعُوهَا مَا كَتَبْنَاهَا عَلَيْهِمْ إِلَّا ابْتِغَاءَ رِضْوَانِ اللَّهِ فَمَا رَعَوْهَا حَقَّ رِعَايَتِهَا فَآتَيْنَا الَّذِينَ آمَنُوا مِنْهُمْ أَجْرَهُمْ وَكَثِيرٌ مِنْهُمْ فَاسِقُونَ ﴾ (57سورة الحديد: الآية 27) لان في تكملتها ذم للرهبانية التي ابتدعها النصارى والتي بالغوا فيها ليصلوا الى أهدافهم وليجعلوها غطاء لطمعهم وجشعهم وتحريفهم للانجيلوالتوارة من قبله.

وفي نص آخر ورد في كتابات لامنس أكّد وجود تأثر الصوفية بالنصرانية قال فيه :((للمسيحية تأثير لا يرقى إليه الشك في بد ايات الصوفية، التي لاتدعي شيئًا أقل من إدخال الإسلام في طريق الاستشارة. يمكن تقسيمها باسم "رهيب" ،الراهب،الذي يُعطى للمسلمين الأوائل، وأيضًا في ميل بعضهم إلى اعتناق السير على خطى المسيح وحتى وضعها في صورته المزدوجة.)) (ينظر: Lmmen:Islam. Beliefs and Institutions, pp15).

ان هذا الامر الذي ركز عليه لامنس في كتاباته ما هو الا دليل واضح على ميوله لتهميش الشريعة الإسلامية لكي يجعلها تابعة للنصرانية ونابعة من تعاليمه ، وهذا ما دأب عليه لامنس في كتاباته جميعها وهو اعتراف صريح منه بان يعطي للدين الإسلامي مكانة اقل بكثير من مكانته بين الديانات السماوية الأخرى، وان هناكدوما اتفاق بوجود الإله الخالق ومن ناحية أخرى اتفاق بأن للإنسان نشأة أولى، وعبادات فيها الخشوع والخضوع لهذه القوة العليا والرجوع اليها، عن طريق الزهد والتصوف وتربية الملكات الروحية لدى الانسان، وعن طريق شعائر أخرى عملية كشعائر الحج لبيته الحرام وقصد اماكن معينة للعبادة عندما توفر فيها الظروف المناسبة كالخلوة والطهارة وغيرها، (ينظر: رشيد، 2022م، ص176)

كذلك ورد عن لامنس نص آخر حاول فيه مرة أخرى ربط الصوفية والتصوف بالنصرانية قي قوله ان الصوفية تمجد حب الله،حب عاطفي وعطاء، لا تمليه مجرد الامتنان والرغبة في إرضاء الصالح الأعلى، كما كان يتخيلها لغزالي، الذي كاني هيمن عليه المضاربات حتى في تدفقات تصوفه. "العلماء من جانبهم يعترفون فقط بحب الخضوع،" الاستقالة "،للأوامر الإلهية، إذ لا يحتفظ الخادم" العبد "بأي شيء سوى بالشعور بضعفه. في هذا المفهوم ،الذي يستبعد بقوة فكرة الابن، يسعى الصوفيون إلى استبدال ما يعادل الإنجيل أو الإنجيل. كان مقدرهم الجديد للحياة الروحية هو جعل التبشير في العالم الإسلامي. لقد احتل بعض الأوساط اللاهوتية التي كانت تندب على الدهاء والشكليات التي يميل إليها الإسلام الرسمي أكثر فأكثر. (ينظر: Lmmen:Islam. Beliefs and Institutions, pp17).

ثم أضاف لامنس بعد ذلك بان الصوفية الإسلامية ما هي الا صورة للأرثوذكسية التي تهدف إلى إعادة الحيوية بروح دين تمارسه الإخلاص والانفصال عن العالم. (ينظر: Lmmen:Islam. Beliefs and Institutions, p122).

وللرد على هذه البدعة يرجع الى القران الكريم وتذكر بعضمن آياته المباركة فيما ورد فيه عن الرهبان من وجهة نظر الدين الإسلامي الحنيف في قوله تعالى:﴿ اتَّخَذُوا أَحْبَارَهُمْ وَرُهْبَانَهُمْ أَرْبَابًا مِنْ دُونِ اللَّهِ وَالْمَسِيحَ ابْنَ مَرْيَمَ وَمَا أُمِرُوا إِلَّا لِيَعْبُدُوا إِلَهًا وَاحِدًا لَا إِلَهَ إِلَّا هُوَ سُبْحَانَهُ عَمَّا يُشْرِكُونَ ﴾(سورة التوبة: الآية 31) ، وهذا نص صريح في نبذ ما جاء به الرهبان ورجال الدين النصارى من تعاليم لم ينزل الله تعالى بها ولم يقرها الإسلام ولا يشجع عليها وانما يحذر من اتباعها بكل شكل

من الاشكال وان الهدف الحقيقي من اتخاذ الرهبان مسألة الزهد هي الوصول الى غاياتهم الدنيوية، قال تعالى: { **يَاأَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا إِنَّ كَثِيرًا مِنَ الْأَحْبَارِ وَالرُّهْبَانِ لَيَأْكُلُونَ أَمْوَالَ النَّاسِ بِالْبَاطِلِ وَيَصُدُّونَ عَنْ سَبِيلِ اللَّهِ وَالَّذِينَ يَكْنِزُونَ الذَّهَبَ وَالْفِضَّةَ وَلَا يُنْفِقُونَهَا فِي سَبِيلِ اللَّهِ فَبَشِّرْهُمْ بِعَذَابٍ أَلِيمٍ (34) يَوْمَ يُحْمَى عَلَيْهَا فِي نَارِ جَهَنَّمَ فَتُكْوَى بِهَا جِبَاهُهُمْ وَجُنُوبُهُمْ وَظُهُورُهُمْ هَذَا مَا كَنَزْتُمْ لِأَنْفُسِكُمْ فَذُوقُوا مَا كُنْتُمْ تَكْنِزُونَ (35)** } (سورة التوبية: الايتان 34-35) ، ولا بد من بيان غايات المستشرقين على وجه الخصوص والرهبان على وجه العموم من نشر مثل هذه الأفكار والمعتقدات بين فئات المجتمع وهي السيطرة على مقدرات الانسان في كل بقاع العالم، وابعاد الناس قدر المستطاع عنالتعرف على الدين الاسلامي الصحيح بتعاليمه السمحاء وشريعته الغراء ، فقد قال الله تعالى عنهم: ﴿**يُرِيدُونَ أَنْ يُطْفِئُوا نُورَ اللَّهِ بِأَفْوَاهِهِمْ وَيَأْبَى اللَّهُ إِلَّا أَنْ يُتِمَّ نُورَهُ وَلَوْ كَرِهَ الْكَافِرُونَ (32) هُوَ الَّذِي أَرْسَلَ رَسُولَهُ بِالْهُدَى وَدِينِ الْحَقِّ لِيُظْهِرَهُ عَلَى الدِّينِ كُلِّهِ وَلَوْ كَرِهَ الْمُشْرِكُونَ (33)**﴾ (سورة التوبة: الايتان 32-33)

سادسا: اهم علماء الصوفية في كتابات هنري لامنس:

ذكر لامنس في كتاباته بعضا من الشخصيات البارزة في الحركة الصوفية التي اخذت مكانتها بين فئات المسلمين كافة شرقا وغربا ، ومن هذه الشخصيات التي ظهرت في القرن الثاني هي: حسن البصري (ت: 110هـ/ 728م)، وإبراهيم بن أدهم (ت: 166هـ/ 777م) ، وقد ادعى انهما عملا على تقريب المسافة بين الإسلام والنصرانية عن طريق تصوفهما وعبادتهما وزهدهما. ولقد سعيا إلىالاقتراب من الألوهية تقريبًا بوسائل أخرى. بحجة ان منهجهما في ذلك كان من اجل طموحهما إلى تجربة شخصية وأكثر تركيزا للحقائق الدينية التي من شأنها المساعدة علىالصعود التدريجي للروح إلى الله.(ينظر: **Lmmen**:Islam. Beliefs and Institutions, pp14).

اما الحسن البصري فانه الحسن ابن أبي الحسن البصري الأنصاري ويكنى بأبي سعيد ونعت بالبصري لأنه عاش بمدينة البصرة وتوفي بها وهكذا كان للبيئة التي تربى فيها الحسن البصري والمجال الذي احتضن طفولته وشبابه الأثر الكبير في تربيته وسلوكه مسلك الزهاد والعلماءوقد ارتقى الحسن البصري بعبادته إلى درجة الزهد الإيجابي، إذ عد من كبار الزهاد ونموذجا للزهد في عهده الأول قبل أن تدخل عليه مظاهر خادعة ونسك عجمي، وقبل أن يصبح أسلوب معيشة. وهكذا كان الحسن زاهدا بالمعنى الدقيق لكلمة الزهد (ينظر: ابن الجوزي، 2000م، ج2، ص137) ، اما إبراهيم بن ادهم لم يختلف عن سيرة الحسن البصري من ناحية الزهد او الاجتهاد في نشر الفقه والعلم ، فقد كان من أبناء الملوك وترك كل ما يملك ليتخذ طريق الزهد والورع منهجا في حياته حتى صار مدرسة يقتدى به (ينظر: ابن الجوزي، 2000م، ج2، ص334).

وقد ذكر لامنس كذلك المتصوفة من القرن الخامس الهجري واشهرهم الغزالي (ت:505هـ/ 1111م)، وادعى لامنس بأن تأثيرالغزاليالأكثروضوحًاوخلقًالاتجاه الصوفية وطرقهاوقد قال لامنس عنه ان مكانة الغزالي قد ساعدتهبقوة للحصول على استحسان الإجماع بسبب المبادئ التي نشأت عن التصوف، والتي تدهورت ممارستها سريعًا في الأخوة الصوفية. اللاهوتي

الفقي هو الفيلسوف،الغزالي بعد اجتياز جميع تجار بالحياة الزهدية، سعلموا جهة مشكلة التصوف بكل سهولة في مواجهته الإسلامية. أطروحته وهي محاولة مخلصة للتوفيق بين الشريعة والصوفية، تقدم الصلات التي لايمكن إنكارها مع نظريات الزهد المسيحي. هذه الخصائص تشكل أصالته االتي لاجدال فيها. مثلا لزاهد المسيحي،يفترض الغزالي وجود المسارات الثلاثة: التسهيل والإضاءة والوحدة. ممارسة الأول تمكن الروح. (ينظر: **Lmmen**:Islam. Beliefs and Institutions, pp17).

وعند الرجوع الى حياة أبو الحامد الغزالي نجده قد عكف على الدراسة والقراءة في مصنفاتوكتب الصوفية، حتى اصبح مقصداً لتلاميذة الصوفية في عصره ولا سيما في نيسابور، ولم يمثل يوما الاتجاة النصراني ، وخير دليل على ذلك المؤلفات التي تركها والتي تعد من اهم الاثار التاريخية في مختلف الغلومولاسيما في الفقه والفلسفة والاقتصاد وغيرها، وعلى العكس فان أبا حامد الغزالي قد ناقش مسألة الربوبية التي يدعيها النصارى للسيد المسيح عيسى ابن مريم (عليهما السلام) وعقائد النصارى في كتابه (الرد الجميل لإلهية عيسى بصريح الإنجيل)، ليثبت في هذا الكتاب ما جاء به الإسلام بان النبي عيسى (عليه السلام) نبي من عند الله بُشر برسالة مُحَّد (صلى الله عليه والهوسلم). (ينظر: الغزالي، 1990م، ص23-25).

النتائج والتوصيات:

النتائج:

-نستنتج مما سبق ذكره ان اغلب المستشرقين كانوا يرمون الى تحقيق أهدافهم التبشيرية ونشر الدين النصراني في فئات المجتمع الإسلامي باستخدام أساليب عدة وطرق مختلفة منها الكتابة والتاليف في مجال التاريخ الاسلامي ومن هؤلاء الذين بذلوا جهدهم طيلة حياتهم الاب هنري لامنس الذي كرس حياته من اجل تحقيق أهدافه حتى طغى على كتاباته التعصب والتطرف للدين النصراني من دون أي دليل عقلي او علمي.

- أوضحت الدارسة اساليب لامنسفي تفسيره للنصوص الواردة في القران الكيم او الاحاديث النبوية بما يتوافق وأهدافه ، إذ انه يضع الفكرة المراد ترسيخها لدى القارئ ويجمع لها ما يناسبها ظاهرا من النصوص التاريخية التي تبين للغافل والجاهل ان ارائه صحيحة دون شك.

- اتضح مما سبق ذكره ان التصوف حركة دينية إسلامية تدعو الى الزهد والورع عن الاسراف في الترف بالملذات الدنيوية حتى الحلال منها ، لها ايجابياتها وسلبياتها وطرقها وعلمائها وشعائرها العبادية ، ومشايخها وطرقهم المتعددة للتقرب الى الله عز وجل ، الا انها لم تكن يوما تابعة ولا نابعة من الدين النصراني، وانما هناك أوجه تشابه في بعض الشعائر المتبعة بين الصوفية والرهبان النصارى بسبب وحدانية الخالق المعبود الله عز وجل، وان طريقة الخلوة والتقرب الى الله تعالى لا بد من ان يكون هناك تشابه ظاهري فقط لا غير.

التوصيات:

- لابد من الحذر من كتابات المستشرقين مهما كانوا ظاهرا منصفين ، والتحقق من كتاباتهم بالرجوع الى المصادر التاريخية واولها وعلى رأسها القران الكريم كلام الله عز وجل الذي لا يأتيه الباطل من بين يديه ولا من خلفه، وهو كلام الحق المتعال.
- البحث عن اهداف المستشرقين في كتاباتهم للتاريخ الإسلامي والفكر الإسلامي ومذاهبه حركاته الدينية، إذ لا بد من كل كاتب له غاية معينة يريد الوصول اليها عن طريق مؤلفاته ، او طرح اراء معينة في موضوع ما، ومن هؤلاء هنري لامنس الذي اعتمدت جامعة القديسيوسف في بيروت على كتاباته ومحاضراته في تدريس علم التاريخ والحضارة الاسمية والاثار،رغم ما عرف عنه من تعصبه للنصرانية وكرهه للدين الإسلامي.

قائمة المصادر والمراجع :

قائمة المصادر:

- البخاري، مُحَمَّد بن إسماعيل بن إبراهيم بن المغيرة البخاري، أبو عبد الله (ت: 256هـ/ 870م)، الجامع الصحيح صحيح البخاري، حسب ترقيم فتح الباري، (دار الشعب ، القاهرة، 1407 هـ/ 1987م).
- البغدادي، أبو بكر أحمد بن علي بن ثابت بن أحمد بن مهدي الخطيب البغدادي (ت: 463هـ/ 1071م)، تاريخ بغداد، تحقيق: بشار عواد معروف، (دار الغرب الإسلامي، بيروت، 1422هـ / 2002 م).
- ابن الجوزي، جمال الدين أبو الفرج عبد الرحمن بن علي بن مُحَمَّد (ت: 597هـ/ 1201م)، صفة الصفوة ، تحقيق: أحمد بن علي، (دار الحديث، القاهرة، مصر ، : 1421هـ/2000م).
- ابن حجر العسقلاني، أبو الفضل أحمد بن علي بن مُحَمَّد بن أحمد بن حجر العسقلاني (ت: 852هـ/ 1448م) ، لسان الميزان، تحقيق: عبد الفتاح أبو غدة، (دار البشائر الإسلامية، 1423هـ/ 2002 م).
- الحلي، جعفر بن الحسن(675هـ/1277م)، **شرائع الإسلام في مسائل الحلال والحرام**، ط2(دار العلوم، بيروت-لبنان، 1431 هـ/2010م).
- الحر العاملي، مُحَمَّد بن الحسن الحر العاملي (ت: 1104 هـ/ 1693م)، تفصيل وسائل الشيعة إلى تحصيل مسائل الشريعة، تحقيق: مؤسسة آل البيت عليه السلام لإحياء التراث ، ط2 (لمؤسسة آل البيت - عليهم السلام - لإحياء التراث 1414هـ/ 1994م)
- ابن خلدون، عبد الرحمن بن مُحَمَّد بن خلدون الحضرمي (ت: 808هـ/ 1406م)، مقدمة ابن خلدون، (دار القلم ، بيروت، 1404هـ / 1984م).
- زروق، شهاب الدين أبو العباس أحمد بن أحمد بن مُحَمَّد بن عيسى (ت: 899هـ/ 1494م) ، عدة المريد الصادق ، تحقيق: الصادق بن عبد الرحمن الغرياني ، (دار ابن حزم، ، 1427 هـ / 2006 م).
- الزمخشري، أبو القاسم محمود بن عمرو بن أحمد، (ت: 538هـ/ 1144م)، أساس البلاغة ، تحقيق: مُحَمَّد باسل عيون السود ، (دار الكتب العلمية، بيروت ، لبنان ، الطبعة: الأولى، 1419 هـ / 1998 م).

- السلمي،أبو عبد الرحمن مُحَمَّد بن الحسين بن مُحَمَّد (ت: 412هـ/ 1012م)، طبقات الصوفية، تحقيق: مصطفى عبد القادر عطا، (دار الكتب العلمية ، بيروت، 1419هـ/ 1998م).
- الغزالي، أبو حامد مُحَمَّد بن مُحَمَّد (ت: 505هـ/ 1111م) ،(الرد الجميل لإلهية عيسى بصريح الإنجيل)، تحقيق وتعليق: مُحَمَّد عبد الله الشرقاوي، (دار الجليل ، بيروت، 1410هـ/ 1990م)
- ابن فارس، أحمد بن فارس بن زكرياء القزويني الرازي، (ت: 395هـ/ 1005م)، معجم مقاييس اللغة، تحقيق: عبد السلام مُحَمَّد هارون ، (دار الفكر ، بيروت، 1399هـ / 1979م).
- فريد الدين العطّار النيسابوري، أبو حامد مُحَمَّد بن أبي بكر إبراهيم بن مصطفى (672هـ/ 1229م)،تذكرة الأولياء، تحقيق: منال اليمني عبد العزيز ، (الهيئة المصرية للكتاب، القاهرة، 1427هـ/ 2006م)
- القفطي، جمال الدين أبو الحسن علي بن يوسف (ت: 646هـ/ 1248م)، أخبار العلماء بأخيار الحكماء، تحقيق: إبراهيم شمس الدين، (دار الكتب العلمية، بيروت ، 1426 هـ / 2005 م)
- الكلاباذي،ابي بكر مُحَمَّد بن اسحاق (ت380هـ/990م)، التعرف على مذهب اهل التصوف، (دار الكتب العلمية، بيروت، 1428هـ / 2007م) .
- مسلم، الحسين مسلم بن الحجاج بن مسلم القشيري النيسابوري (261هـ/ 875م) ،الجامع الصحيح المسمى صحيح مسلم (دار الجيل بيروت ، د. ت)
- أبو منصور، مُحَمَّد بن أحمد الأزهري (ت: 370هـ / 789م) ، تهذيب اللغة ، تحقيق مُحَمَّد عوض مرعب، (دار إحياء التراث العربي ، بيروت، 1423هـ/ 2001م).

المراجع الحديثة:

- إبراهيم مصطفى واخرون ، المعجم الوسيط ، تحقيق مجمع اللغة العربية ، (دار الدعوة ، د.ت).
- بدوي، عبد الرحمن، موسوعة المستشرقين، ط3، (بيروت، دار العلم للملايين،1414هـ/ 1993م).
- الجليل، جاسم الطيف جاسم، دراسات في الفكر الاندلسي، دار الوان للمطبوعات بغداد، 14440هـ/ 2018م)
- الجليل، جاسم الطيف جاسم، دراسات في تاريخ المغرب والاندلس، (دار الوان للمطبوعات بغداد، 14440هـ/ 2018م).
- الجنيدي، تحفة الزمن بترتيب تراجم اعلام الادب والفن، ط1، (دار المقتبس، بيروت، 1436هـ/ 2015م)،
- الجندي، **احمد أنور سيد احمد، تاريخ الغزو الفكري والتعريب خلال مرحلة ما بين الحربين العالميتين 1920/ 1940، (دار الاعتصام،القاهرة، د.ت)**
- جولد تسيهر ، اجناس ، العقيدة والشريعة في الإسلام ، ترجمة: مُحَمَّد يوسف موسى وعلي حسن عبد القادر وعبد العزيز عبد الحق ، دار الكاتب المصري ، مصر ، د.ن ، د .ت) .
- حلاق، حسان، المعالم التاريخية والأثرية والسياحية في العالم العربي، (بيروت، دار النهضة ، 1430هـ/ 2009م).
- ديموبين، موريس، النظم الإسلامية، ترجمة: صالح الشماع وفيصل السامر، مطبعة الزهراء،(بغداد ،1372هـ/1952م).

- رينهارت بيتر آن دُوزِي، تكملة المعاجم العربية، نقله إلى العربية وعلق عليه:محمَّد سَليم النعَيمي، ط1، (وزارة الثقافة والإعلام، الجمهورية العراقية، من 1979هـ/2000م).
- الصليبي، كمال، بيت بمنازل كثيرة (الكيان اللبناني بين التطور والواقع) ، ترجمة: عفيف الرزاز، ط6، (مطبعة نوفل، بيروت، لبنان، 2013م).
- العقيقي، نجيب، المستشرقون، ، ط3، (دار المعارف، القاهرة، 1384هـ / 1964م)،
- لامنس، هنريكوس، فرائد اللغة في الفروق، (المطبعة الكاثوليكية، بيروت، 1889م)؛ الشحود، علي نايف، موسوعة الرد على المذاهب الفكرية المعاصرة، (د.م،د.م، د. ت).
- مراد، معجم اسماء المستشرقين، ، (دار الكتاب العلمية، بيروت، 1435هـ/ 2004م).
- منصور، احمد صبحي، العقائد الدينية في مصر المملوكية بين الإسلام والتصوف، (الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة ، 1422هـ/ 2000م).
- يوهان، فوك، تاريخ حركة الاستشراق، نقله عن الالمانية: عمر لطفي العالم، ط2، (دار المدار الاسلامي، بيروت، 1422هـ / 2001م).

الرسائل والاطاريح:

- رشيد ، امل حمودي ، السيرة النبوية للاستشراق البلجيكي هنري لامنس انموذجا ، أطروحة دكتوراه غير منشورة، (جامعة سامراء، كلية التربية، لسنة 2022م) .

المجلات والدوريات:

- توتل، فردينال، الاب هنري لامنس ، مجلة المشرق، العدد 19، السنة35، نسيان- حزيران، بيروت، 1937م.

- **المراجع الأجنبية:**

- **Lmmens**, **Henri**:Islam. Beliefs and Institutions,,(Roma, 1911),

كتاب أخبار مكة للأزرقي – دراسة في منهجه وموارده

م.د. فوزي خيري كاظم
كلية الإمام الكاظم للعلوم الإسلامية/واسط / العراق
fawzy1000@gmail.com
009647713721500

الملخص:

تُعدُّ الكتابة في تاريخ المدن واحدة من أهم المواضيع التي دأب عليها المؤرخون في كتاباتهم، توثيقاً منهم لبعض المدن، وقد اختلفت أسباب هذا التوثيق والتدوين لتاريخ المدينة بحسب أسباب المؤلف نفسه، فمنهم من دوّن لتاريخ مدينته التي ينتسب لها وعاش فيها، ومنهم من دوّن لتاريخ بعض المدن المقدسة عند المسلمين كتاريخ مكة وغيرها، لأهميتها الدينية عند عموم المسلمين .

ولعل من أهم هذه المؤلفات كتاب (أخبار مكة) لأبي الوليد مُحَمَّد بن عبدالله بن أحمد بن الوليد بن عقبة بن الأزرق والمشهور بلقب (الأزرقي) نسبة لجده الأزرق.

مشكلة البحث

يُعد هذا الكتاب واحداً من أهم المصادر التي تناولت تاريخ المدن وتحديداً تاريخ مكة المكرمة، فضلاً عن كونه أقدم مصدر وصل إلينا يتحدث عن تاريخ وأخبار هذه المدينة المقدسة في نفوس المسلمين. والبحث يركز على تقديم قراءة تفصيلية عن المؤرخ (الأزرقي) وكتابه (أخبار مكة) نسلط فيها الضوء على منهج وموارد هذا السفر القيّم.

أهمية البحث

وتأتي أهميته من سببين أساسيين أولهما: أنه أول كتاب تناول تاريخ مكة المشرفة تحديداً وتخصص فيه، متناولاً تاريخ المدينة المباركة من قبل أن يخلق الله الأرض – على حد قوله – وحتى عصر المؤلف . وثانيهما أنه أول مؤلف تناول وصفاً جغرافياً عند حديثه عن تاريخ المدينة بكل تفاصيلها، فوصف جبالها وأوديتها وسهولها ورباعها وغير ذلك . فشكل ذلك تطوراً ملحوظاً في أسلوب الكتابة التاريخية والتدوين في تلك الفترة المبكرة من عمر الدولة الإسلامية – النصف الأول من القرن الثالث الهجري .

أهداف البحث

تتركز أهداف البحث على تسليط الضوء على هذا المؤلف وتقديمه للقارء الكريم لما له من أهمية كبيرة كونه يعد من المصادر الأولى التي تتحدث عن تاريخ مكة المكرمة.

حدود البحث

تتمثل حدود البحث في الفترة الممدة من 180هـ-255هـ وهي المدة التي وُلد ومات فيها المؤرخ الأزرقي مؤلف كتاب (أخبار مكة) وهو موضوع البحث.

الدراسات السابقة

لم نعثر – من خلال بحثنا حول موضوع دراستنا هذه – عن أي دراسة سابقة تناولت الأزرقي أو كتابه (أخبار مكة) وكانت المصادر التي وجدناها تتحدث عنه وعن مؤلفه قليلة جداً حيث لاقينا صعوبة في جمع محتويات حياته.

منهجية البحث

استخدمنا المنهج الوصفي التحليلي في عملنا في هذا البحث، وقد اقتضت الضرورة تقسيمه إلى مبحثين: تناول الأول (مؤلف الكتاب ونبذة عن حياته)، فيما خصصنا المبحث الثاني لدراسة (منهج وموارد كتاب أخبار مكة)، فضلاً عن مقدمة وخاتمة خصصناها لأهم ما توصل إليه البحث من نتائج.

الكلمات المفتاحية: الأزرقي، تاريخ، مكة، أخبار، منهج .

The Book of Makkah News by Al-Azraqi - a study in its methodology and resources Researcher

D.r Fawzi Khairy Kazem
Imam Al-Kadhim College of Islamic Sciences/ Wasit/Iraq

Abstract

Writing about the history of cities is one of the most important topics that historians have persevered on in their writings, documenting some cities from them, and the reasons for this documentation and codification of the city's history differed according to the reasons of the author himself. Holy cities for Muslims, such as the history of Mecca and others, due to their religious importance to all Muslims.

Perhaps the most important of these books is the book (Akhbar Makkah) by Abi Al-Walid Muhammad bin Abdullah bin Ahmed bin Al-Walid bin Uqba bin Al-Azraq, who is known by the title (Al-Azraqabout to his grandfather Al-Azraq.

research importance

Its importance comes from two main reasons, the first of which is: It is the first book that deals specifically with the history of the honourable Mecca and specializes in it, dealing with the history of the blessed city from before God created the earth - as he said - until the era of the author. The second is that he is the first author to deal with a geographical description when he talks about the history of the city in all its details, describing its mountains, valleys, plains, quarters, and so on. This constituted a remarkable development in the method of historical writing and codification in that early period of the Islamic state - the first half of the third century AH.

research aims

The objectives of the research focus on shedding light on this author and presenting it to the honourable reader because of its great importance as it is considered one of the first sources that talk about the history of Makkah Al-Mukarramah.

Search limits

The limits of the research are represented in the period from 180 AH-255 AH, which is the period in which the historian Al-Azraqi was born and died, the author of the book (Akhbar Makkah), which is the subject of the research.

Previous studies

We did not find - through our research on the subject of our study - any previous study that dealt with Al-Azraqi or his book (Akhbar Makkah), and the sources that we found talking about him and his author were very few, as we had difficulty collecting the contents of his life.

research aims

The objectives of the research focus on shedding light on this author and presenting it to the honourable reader because of its great importance as it is considered one of the first sources that talk about the history of Makkah Al-Mukarramah.

Research Methodology

We used the analytical descriptive approach in our work in this research, and it was necessary to divide it into two sections: the first dealt with (the author of the book and a profile of his life), while we devoted the second section to studying (the method and resources of the book Akhbar Makkah), in addition to an introduction and a conclusion that we devoted to the most important findings of the research. out results.

Keywords : Al-Azraqi, history, Mecca, news, curriculum.

المقدمة

يعد كتاب (أخبار مكة) لمحمد بن عبدالله الأزرقي من أهم المصادر التي تناولت تاريخ المدن، وتأتي أهميته من سببين أساسيين أولهما: أنه أول كتاب تناول تاريخ مكة المشرفة تحديداً وتخصص فيه، متناولاً تاريخ المدينة المباركة من قبل أن يخلق الله الأرض – على حد قوله – وحتى عصر المؤلف . وثانيهما أنه أول مؤلف تناول وصفاً جغرافياً عند حديثه عن تاريخ المدينة بكل تفاصيلها، فوصف جبالها وأوديتها وسهولها ورباعها وغير ذلك . فشكل ذلك تطوراً ملحوظاً في أسلوب الكتابة التاريخية والتدوين في تلك الفترة المبكرة من عمر الدولة الإسلامية – النصف الأول من القرن الثالث الهجري.

ولتسليط الضوء على أهمية الكتاب ومؤلفه، ارتأينا أن نتناوله بالدراسة في بحثنا هذا، فدرسنا منهج الكتاب وموارده فضلاً عن دراسة نبذة عن حياة المؤلف.

وقد واجهتنا بعض الصعوبات في كتابة هذا البحث منها قلة المعلومات التي كتبت عن حياة المؤلف – على الرغم من شهرته كمحدث – فالمترجمون له أغفلوا الكثير من المعلومات عنه، وقد ذكروه ضمناً في ترجمة جده أحمد، فجاءت أغلب معلوماته فقيرة لا تغني الباحث بتتبع جوانب حياة هذا العالم الأخرى سوى ما يتعلق بروايته للحديث.

وقد اقتضت ضرورة البحث تقسيمه إلى مبحثين: تناول الأول (مؤلف الكتاب ونبذة عن حياته)، فيما خصصنا المبحث الثاني لدراسة (كتاب أخبار مكة) وتناولنا فيه نسبة الكتاب وأهميته ومختصراته وغير ذلك، ثم منهجه وموارده، فضلاً عن مقدمة وخاتمة خصصناها لأهم ما توصل إليه البحث من نتائج.

المبحث الأول: مؤلف الكتاب ونبذة عن حياته

اسمه

هو أبو الوليد مُحَمَّد بن عبدالله بن أحمد بن الوليد بن عقبة بن الأزرق الغساني المكي (السمعاني، 1997)، وقد إتفقت المصادر التي ترجمت له على اسمه ولم يرد في أي منها خلاف ذلك (ابن النديم، 1978.)

نسبه

ذكر المصنفون في الأنساب أن نسبته بـ(الأزرقي) تعود إلى جده الأعلى ابو عقبة الأزرق بن عمرو بن الحارث بن أبي شمر الغساني (السيوطي، 1403هـ)، وهو حفيد المحدث أحمد بن مُحَمَّد بن الوليد الأزرقي (ت 222هـ) (ابن سعد، د.ت.).

ولادته ونشأته

لم تشر المصادر التاريخية لسنة ولادة الأزرقي، كما لم تشر أيضاً إلى نشأته وبداية تعلمه، إلا إننا نستطيع الاستنتاج من خلال القرائن التاريخية أنه ولد نهاية القرن الثاني الهجري وتحديداً في الربع الأخير منه، وذلك من خلال القياس على وفاة جده سنة (222هـ)، ووفاته هو سنة (250هـ) – على أكثر الأقوال – ومن خلال ملاحظة التاريخين نستطيع تبيان ولادته والتأسيس بأنها كانت في حدود سنة 180هـ تقريباً، بزيادة أو نقصان بضع سنوات.

فالمرء قد يبلغ الأربعين من العمر – في الظروف الطبيعية – لكي يصبح له حفيد، وبما أن جده توفى (222هـ)، فيكون ما ذكرناه أقرب للدقة.

شيوخه

لم تذكر المصادر التي ترجمت له شيوخاً تتلمذ على أيديهم في مستهل حياته العلمية، أو من روى عنهم واخذ علومه منهم، سوى من ذكرهم الأزرقي في كتابه أخبار مكة من شيوخ استقى من

رواياتهم مادة كتابه هذا.

تلامذته

إن محدثاً كالأزرقي لابد وأن يكون قد أخذ الكثيرون ورووا عنه، إلا أن المصادر التي ترجمت له لا تذكر من هؤلاء إلا اثنين منهم وهم:

1- إسحاق بن أحمد

أبو مُحَمَّد إسحاق بن أحمد بن إسحاق ابن نافع الخزاعي المكي (الذهبي، 1993)، وصف بأنه إمام في قراءة المكيين، ثقة حجة له مصنفات في القراءات (كحالة، د.ت). توفي بمكة سنة 308هـ .

2- إبراهيم بن عبد الصمد

أبو إسحاق إبراهيم بن عبد الصمد بن موسى بن مُحَمَّد بن إبراهيم بن مُحَمَّد بن علي بن عبد الله بن العباس بن عبد المطلب الهاشمي (الخطيب البغدادي، 1997)، وكان إبراهيم يسكن سر من رأى، وحدث بها وببغداد (الذهبي، 1993). وله بعض المصنفات (كحالة، د.ت). مات بسر من رأى سنة 325هـ (الزركلي، 1980.)

مصنفاته

لم يُشر من ترجم للأزرقي من المؤرخين، إلى أن لديه مصنفات علمية أخرى غير كتاب أخبار مكة، باستثناء حاجي خليفة (حاجي خليفة، د.ت) الذي ذكر أن له مصنف آخر هو كتاب ((المسند)) وهو مفقود كما أشار إليه. ويبدو أنه في الحديث الشريف كما يتوضح لنا من اسمه.

وفاته

تضاربت آراء مترجمي الأزرقي حول وفاته، فمنهم من ذكر أنه توفي سنة 223هـ (شاكر مصطفى، د.ت)، فيما ذهب آخر إلى أنها سنة 244هـ (كحالة، د.ت)، وجعلها بعضهم سنة 250هـ (الزركلي، 1980). أما بروكلمان فقد ذكر أنه كانت بعد سنة 244هـ بقليل (بروكلمان، د.ت.).

وقد يكون من جعل وفاته سنة 223هـ توهم بينه وبين جده أحمد بن مُحَمَّد المتوفى قريباً من التاريخ أعلاه، وهو ما اتفقت عليه أغلب المصادر التي ترجمت للجد (ابن سعد، د.ت.)

أما من يرى أنها 244هـ أو بعدها بقليل، فهذا ينافي ما ذكره الأزرقي نفسه في كتابه أخبار مكة، حين تحدث عن قصر جعفر البرمكي بالقول: "... وهو اليوم للمنتصر بالله أمير المؤمنين" (الأزرقي، 2003). ومن المعلوم للجميع أن المنتصر العباسي حكم ما بين سنتي (247-248هـ) (الطبري، 1983)، وإشارة الأزرقي هذه تدل على أنه كان حياً في هذا التاريخ، وهذا ما أكده تقي الدين الفاسي (ت 832هـ) أيضاً (الفاسي، 1986). وعليه يكون تاريخ وفاته الأقرب للدقة هو بعد سنة 248هـ.

المبحث الثاني: كتاب أخبار مكة

نسبة الكتاب

أجمعت المصادر التاريخية على نسبة الكتاب للأزرقي وهو ثابت النسبة له ومعروف ومتداول بين العلماء والمؤرخين بذلك (مغلطاي، 2001). باستثناء ما ذكره ابن عدي (ت 365هـ)، والذي نسبه إلى جده أحمد بن مُحَمَّد (ابن عدي، 1988)، وهذا ما يخالف إجماع العلماء.

ويبدو لنا أن السبب في ذلك يعود إلى كثرة نقل الأزرقي – الحفيد – عن جده في الكتاب من روايات بلغت (792) رواية (الأزرقي، 2003).

تسمية الكتاب

اختلف المؤرخون في ذكرهم لأسم الكتاب، فمنهم من ذهب إلى أن اسمه (أخبار مكة) (السمعاني، 1997)، فيما ذكر آخرون أنه (تاريخ مكة) (المزي، 1985)، بينما سمَّاه بعضهم (كتاب مكة وأخبارها وجبالها وأوديتها) (ابن النديم، 1978).

وفي النسخة التي حققت وطبعت سنة 2003، أثبت المحقق اسم الكتاب (أخبار مكة وما جاء فيها من الآثار).

وقد ذكر المحقق أن أغلب النسخ المخطوطة أُثبت على صفحتها الأولى اسم (أخبار مكة)، فيما تفردت إحدى النسخ باسم (تاريخ مكة) (الأزرقي، 2003).

ويبدو لنا أن ما ذكره ابن النديم (ت 385هـ) بأن اسم الكتاب هو (كتاب مكة وأخبارها وجبالها وأوديتها) هو الاسم الأقرب للدقة، كون ابن النديم الأقرب إلى عصر المؤلف، ولازال اسم الكتاب متداولاً في تلك الفترة، وإنما جرى اختصاره بـ(أخبار مكة) أو (تاريخ مكة) للسهولة.

فضلاً عن ذلك، أن الاسم المذكور هو الأقرب لعصر المؤلف فكرياً وتدوينياً، إذ أنه لم يسبق أن كتب مؤلف كتاباً عن مدينة وتكلم عن جغرافيتها وشرح معاني أسماء أماكنها وتاريخها، فالفكر الجغرافي لم يكن متبلورا آنذاك، وليس بالصورة التي أصبح عليها فيما بعد . والأزرقي أول من تناول ذلك من المؤرخين، لذا فهذه التسمية أقرب إلى عصره وأكثر توثيقاً له.

أهمية الكتاب

تأتي أهمية كتاب أخبار مكة للأزرقي، بأنه أول مؤلف عن تاريخ مكة المكرمة، فضلاً عن انه أول كتاب يتناول معلومات جغرافية تخص تاريخ مدينة بعينها (بروكلمان، د.ت). وهو بهذا يعد فاتحة عهد لفرع جديد من فروع التاريخ وهو تاريخ المدن، ولأهميته تلك فقد اعتمده أغلب المؤرخين ممن جاءوا بعده وأفادوا مما ورد فيه من روايات عن تاريخ المدينة.

مختصرات الكتاب

بالنظر لشدة اهتمام المؤرخين والمهتمين بالتاريخ عموماً لاسيما تاريخ مكة المكرمة، فقد عمد المؤلفون بعد عصر المؤلف إلى الكتاب وأولوه اهتماماً كبيراً؛ فامتدت أيديهم إليه بالعناية والتهذيب، وقام بعضهم باختصاره، ولعل أبرز هذه المختصرات:

1- كتاب أخبار مكة (كحالة، د.ت): لرزين بن معاوية بن عمار الأندلسي السرقسطي المتوفى سنة (535هـ)، وهو مؤرخ ومحدث ويُعد إمام المالكية في مكة المكرمة وقاضي الحرم (الذهبي، 1993).

2- زبدة الأعمال وخلاصة الافعال (حاجي خليفة، د.ت): لأبي الحسن علي بن نصر الاسفراييني المتوفى سنة (726هـ) وقد جعله في بابين جاء أولهما في ذكر فضيلة الكعبة، وحوى أربعة وخمسون فصلاً وهو ملخص ما جاء في كتاب أخبار مكة للأزرقي، والثاني في ذكر فضيلة المدينة، وحوى خمسة وعشرون فصلاً. وقد أضاف عليه بعض الزيادات (حاجي خليفة، د.ت).

3- نظم تاريخ مكة للأزرقي: وهي شعر نظمه عبد الملك بن احمد الأنصاري الأرمانتي من فقهاء القرن الثامن الهجري (الأزرقي، 2003).

4- مختصر تاريخ مكة المشرفة (الزركلي، 1980): ليحيى بن مُحَمَّد بن يوسف الكرماني المتوفى سنة (833هـ)، وقد قام بحذف أسانيد الكتاب وأضاف عليه بعض الزوائد (البغدادي، د.ت). وقد جاء في نهاية النسخة المخطوطة منه: " هذا آخر ما أنتجه الفقير يحيى بن مُحَمَّد الكرماني من تاريخ مكة للأزرقي رحمه الله تعالى ، في شعبان سنة إحدى وعشرين وثمانماية، بمصر المحروسة " (الزركلي، 1980).

منهج الأزرقي في الكتاب

اتخذ الأزرقي منهجاً شاملاً بتنوع المادة التي تناولها وشملت كل النواحي التاريخية والفقهية والجغرافية وغيرها . وليس بعيداً عن أسلوب الكتابة والتدوين التاريخي في عصره – النصف الأول من القرن الثالث الهجري – استخدم المؤلف أسلوب أهل الحديث والرواية في عرض مادة كتابه هذا.

ابتدأ كتابه بعرض تاريخي مرتب ترتيباً زمنيا، مقسما ذلك إلى عناوين فرعية انطلق منها لترتيب كتابه، فذكر أولاً (ما كانت عليه الكعبة فوق الماء قبل خلق السماوات والأرض)، ثم ذكر (بناء الملائكة الكعبة قبل خلق آدم)، ثم (حج آدم للبيت)، ثم (بناء ولد آدم للبيت)، وهكذا يتابع ذكر الحوادث حسب تسلسلها الزمني وصولا إلى العصر الإسلامي وما تلاه، إلا في أحيان قليلة يخرج فيها عن هذا المنهج فيقدم بعض الأحداث على الأخرى حين يتطلب سياق الحديث الدخول في موضوع معين واستيفاء الحديث فيه لترابط الوقائع والشواهد، كما حصل حين ذكر تكسير الأصنام بعد دخول الرسول (ﷺ) مكة ثم عاد إلى سياق حديثه الأول والذي كان (مسير تبع إلى مكة) وأسترسل بعدها (الأزرقي، 2003).

وكما ذكرنا – استخدم منهج أهل الحديث في كتابه، إلا أن الإسناد عنده لم يكن بسياق واحد، إنما كان ينقل رواياته بإسناد موثق في بعضها عن رسول الله(ﷺ) ، وفي روايات أخرى يرويه موقوفاً على أحد الصحابة، وثالثة مقطوع (السيوطي، 1403هـ) عن أحد التابعين.

والكتاب مليء بالأحداث التاريخية طوال المدة التي تعرض لها المؤلف والممتدة حتى أوائل سنة 248هـ مما ارتبط ذكره بمكة المكرمة والكعبة المشرفة.

ومما تجدر الإشارة إليه أن المؤلف كان يورد في بعض الأحيان أكثر من رواية للحدث الواحد بأسانيد مختلفة واختلاف في الرواية، إلا انه لم يكن يرجح بين تلك الروايات، بل كان يتبع أسلوب الجمع لكل ما ورد في تلك المسألة.

ولا يكتفي الأزرقي بذكر الحوادث التاريخية، وإنما يتخلل كتابه أيضا الكثير من الأحكام الفقهية المتعلقة بالحج والصلاة في الكعبة وغيرها، كما ويتطرق للباس الكعبة وفرشها وبابها وحتى وصف مساميرها.

أما فيما يتعلق بالجانب الجغرافي والذي خصص له القسم الثاني من الكتاب، فقد قدم الأزرقي وصفا دقيقا لمكة وبيوتها وأوديتها وآبارها وعيونها ومساجدها وكل ما يتعلق بعمارتها، كما ويذكر فيه الأدوار التي مرت بها عمارة الكعبة والمسجد الحرام حتى عصره.

ومن الجدير بالذكر أن وصفه هذا للكعبة المشرفة وما حولها وعمارتها كانت من مشاهداته الشخصية وملاحظاته – كما يفهم من عباراته (الأزرقي، 2003). وهذا يدل على مدى دقته في عمله، وحرصه على تقديم معلومات وافية ودقيقة . كما ويؤكد على أن براعته في الجغرافية فضلا عن براعته في الحديث والتاريخ والعلوم الأخرى.

ومن الضروري أن نذكر هنا أن في هذا القسم من الكتاب – القسم الجغرافي – تقل فيه الرواية كثيرا لأنه يعتمد بالدرجة الأولى على ملاحظاته ومشاهداته الشخصية.

ولعل الملاحظة الأكثر أهمية والواجب ذكرها، أن الأزرقي أهمل ذكر الجوانب الثقافية والعلمية لمكة المكرمة ولم يتطرق إليها في مجمل الكتاب.

موارد الكتاب

اعتمد الأزرقي في مادة كتابه – على الروايات الشفوية عن شيوخه، ولم يعتمد مادة مكتوبة. وقد بلغ عدد من نقل عنهم من العلماء (36) شيخاً (الأزرقي، 2003)، اختلف نقله عن كل واحد منهم، فبينما روى عن جده (792) رواية، اكتفى برواية واحدة عن غيره من الشيوخ . وأبرز من أخذ عنهم الأزرقي:

1- إبراهيم بن مُحَمَّد: أبو إسحاق إبراهيم بن مُحَمَّد بن العباس بن عثمان بن شافع المطلبي المكي ابن عم الإمام الشافعي (المزي، 1985)، وثقه أصحاب الحديث ورووا عنه في السنن والصحاح (ابن حجر، 1984)، إلا أنهم لم يذكروا شيئا عن حياته يمكن من خلالها التعرف عليه، ويبدو أن من ترجمه شُغل بنقل حديث وتوثيقه عن الترجمة له. أورد الأزرقي عنه 16 رواية . توفي سنة 237هـ (الذهبي، 1993).

2- أحمد بن مُحَمَّد الأزرقي: هو أبو مُحَمَّد أحمد بن مُحَمَّد بن الوليد بن عقبة ابن الأزرق الأزرقي الغساني المكي (ابن الأثير، د.ت) جد المؤلف، يعد من محدثي عصره وثقاتهم (ابن حبان، 1973)، وهو أحد شيوخ البخاري وأوصياء الشافعي (ابن حجر، 1984) وعنه أخذ أصحاب الصحاح والسنن كالترمذي والنسائي والبخاري ومسلم وابن خزيمة (الذهبي، 1987). وهو أكثر من روى عنه حفيده في كتابه، فقد أورد عنه 792 رواية في مختلف أبواب الكتاب.

3-أحمد بن نصر النيسابوري: أبو عبدالله أحمد بن نصر النيسابوري (مسلم، 1404هـ)، مقرئ محدث أخذ عنه جمع من المحدثين وأصحاب السنن، وهو أحد شيوخ النسائي (المزي، 1985). وهو ثقة عندهم (الرازي، 1952) . ذكر له الأزرقي روايتين فقط. لم يذكر مترجموه سنة وفاته.

4-سعيد بن منصور: هو أبو عثمان سعيد بن منصور الخراساني نزيل مكة (البخاري، 1406هـ)، وصف بأنه ثبت صدوق حدث عنه الكبار من المحدثين، وهو شيخ البخاري (العيني، د.ت) . كان كاتباً للضياع (ابن عدي، 1988)، إلا إننا لا نعرف تحديدا أين كان ذلك ولمن، فلم تشر المصادر التي ترجمته إليه . ويبدو أنه كان محط رحال الباحثين عن الحديث وباعه في الرواية كبير جدا في عصره، وهذا يبدو واضحا من خلال قيام ابو نعيم الاصبهاني (ت 430هـ) بتأليف كتاب خاص بمن روى عنه أسماه ((الرواة عن سعيد بن منصور))، وهذا يدل على كثرة من روى عنه . اخذ عنه الأزرقي ثلاث روايات عنه . توفي سنة 227هـ بمكة (ابن سعد، د.ت).

5-سليمان بن حرب: أبو أيوب سليمان بن حرب الواشحي الأزدي البصري قاضي مكة (خليفة بن خياط، 1993)، ولد سنة 140هـ. وقد وُصف بأنه ثقة ثبت صاحب حفظ ومن كبار المحدثين (العجلي، 1985)، يدل على ذلك طلب الخليفة المأمون (198-218هـ) حمله إليه من محل سكناه في البصرة لما سمع عنه (الذهبي، 1993). ولي قضاء مكة ثم عزل فرجع إلى البصرة فلم يزل بها حتى توفي بها سنة 224هـ (ابن سعد، د.ت). أورد له الأزرقي ثلاث روايات.

6- مُحَمَّد بن يحيى: هو أبو غسان مُحَمَّد بن يحيى بن علي بن عبد الحميد بن عبيد بن يسار الكناني المدني (البخاري، 1406هـ)، وُصف بأنه كان أحد الثقات المشاهير يحمل الحديث والأدب والتفسير ومن بيت علم ونباهة (ابن حجر، 1984). وقد وثَّقه أصحاب الحديث وأخذوا عنه (ابن حبان، 1973) . أورد له الأزرقي 9 روايات في كتابه . لم تذكر المصادر سنة وفاته.

7- مُحَمَّد بن يحيى بن أبي عمر: أبو عبد الله مُحَمَّد بن يحيى بن أبي عمر العدني الحافظ نزيل مكة (السمعاني، 1997)، والعدني نسبة إلى عدن مدينة باليمن (المناوي، 1994). وُصف بأنه شيخ الحرم في زمانه، رجل صدوق إلا أن به غفلة (الرازي، 1952). وعلى الرغم من ذلك روى عنه أهل الصحاح والسنن (المزي، 1985). وقد أكثر الأزرقي الأخذ عنه حتى بلغ مجموع ما رواه له 135 رواية . مات بمكة سنة 243هـ (البخاري، 1406هـ).

8-مهدي بن أبي مهدي العبدي: هو مهدي بن أبي مهدي حرب العبدي الهجري (الرازي، 1952). أدرك عكرمة مولى ابن عباس وروى عنه (ابن حجر، 1984) .

وقد وثقه أصحاب الحديث ونقلوا عنه (الرازي، 1952). كما أخذ عنه الأزرقي 49 رواية في كتابه. لم تذكر المصادر التاريخية سنة وفاته.

9-يحي بن سعيد القداح: هو يحي بن سعيد بن سالم القداح مولى بني مخزوم (خليفة بن خياط، 1993)، أصله خراساني سكن مكة (البخاري، 1406هـ). اختلف المؤرخون في توثيقه فمنهم من رأى انه ثقة صدوق (ابن معين، د.ت)، ومنهم من ذهب إلى تضعيفه والسبب في ذلك أنهم اتهموه بالقول بالإرجاء وقالوا: "وكان يهم في الأخبار حتى يجئ بها مقلوبة حتى خرج بها عن حد الاحتجاج به" (العجلي، 1985). وقد أورد له الأزرقي ستة روايات في تاريخه. مات قبل سنة 200هـ (ابن حجر، 1984).

الخاتمة وأهم الاستنتاجات

توصل البحث في ختامه إلى مجموعة من الاستنتاجات هي-:

1- يعد كتاب (أخبار مكة) من المصادر المهمة في التراث الإسلامي لكونه أول المصادر المدونة في تاريخ مكة المكرمة، فضلاً عن كونه أول كتاب استخدم الوصف الجغرافي في معرض حديثه عن المدينة.

2- أسهم المؤلف في كتابه هذا إسهامة فاعلة في التدوين التاريخي ببواكيره الأولى وأضاف إلى التراث الإسلامي أسلوباً جديداً تجلى بالمنهج الجمعي بين التاريخ والجغرافية مدللاً على ما للعرب من أثرٍ فاعلٍ في تطور الكتابة التاريخية الإسلامية ومنهجها .

3 قدم المؤلف مجموعة من الأخبار التاريخية المهمة في كتابه هذا أفادت من جاء بعده من المؤرخين بصورة كبيرة، لما سجل لهم من مشاهدات شخصية أودعها ثنايا كتابه، أصبحت فيما بعد مصدراً لا غنى عنه.

4- أغفل المؤرخون حياة هذا المؤلف وجوانبها العامة بكل تفاصيلها على الرغم من شهرة كتابه بينهم.

5- تضاربت أقوال المؤرخين حول وفاته، وهذا مرجعه – برأينا – يعود إلى قلة المصادر التي تناولت سيرته الشخصية، وكذلك الالتباس الناشئ من خلط بعض المؤرخين بينه وبين جده، الذي كان عالماً ومحدثاً كبيراً، وكلاهما عرف باسم الأزرقي.

المصادر والمراجع

1. ابن الأثير، ع. ع. (د.ت). اللباب في تهذيب الأنساب، بيروت: دار صادر.
2. الأزرقي، و. م. (2003). أخبار مكة وما جاء فيها من الآثار. السعودية: مكتبة الاسدي.
3. البخاري، م. م. (1406هـ). التاريخ الصغير. بيروت: دار المعرفة.
4. بروكلمان، ك.ب. (د.ت). تاريخ الأدب العربي. بيروت: دار المعارف.
5. البغدادي، إ. ب. (د.ت). هدية العارفين. بيروت: دار إحياء التراث العربي.
6. حاجي خليفة، ح. خ. (د.ت). كشف الظنون عن أسامي الكتب والفنون. بيروت: دار إحياء التراث.
7. ابن حبان، م. ح. (1973). الثقات. الهند: مجلس دائرة المعارف العثمانية بحيدر آباد الدكن.
8. ابن حجر العسقلاني، أ.ع. (1984). تهذيب التهذيب. بيروت: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
9. الخطيب البغدادي، أ.ب. (1997). تاريخ بغداد. بيروت: دار الكتب العلمية.

10. خليفة بن خياط، ع.خ. (1993). الطبقات. بيروت: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
11. الذهبي، م. أ. (1987). تاريخ الإسلام ووفيات المشاهير والإعلام. بيروت: دار الكتاب العربي.
12. الذهبي، م. أ. (1987). سير أعلام النبلاء. بيروت: مؤسسة الرسالة.
13. الرازي، ع. ح. (1952) الجرح والتعديل. بيروت: دار إحياء التراث العربي.
14. الزركلي، خ. ز. (1980). الأعلام. بيروت: دار العلم للملايين.
15. ابن سعد، م. س. (د.ت). الطبقات الكبرى. بيروت: دار صادر.
16. السمعاني، م. م. (1997). الأنساب. الرياض: دار الوطن.
17. السيوطي، ع. ب. (1403هـ). طبقات الحفاظ. بيروت: دار الكتب العلمية.
18. السيوطي، ع. ب. (2000). تدريب الراوي في شرح تقريب النواوي. بيروت: دار الفكر.
18. الطبري، م. ج. (1983). تاريخ الرسل والملوك. بيروت: مؤسسة الأعلمي للمطبوعات.
20.. العجلي، أ. ص. (1985). معرفة الثقات من رجال أهل العلم والحديث ومن الضعفاء وذكر مذاهبهم وأخبارهم، المدينة المنورة: مكتبة الدار.
21. ابن عدي، ع. ع. (1988). الكامل في ضعفاء الرجال. بيروت: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
22. الفاسي، م. م. (1986). العقد الثمين في تاريخ البلد الأمين. بيروت: مؤسسة الرسالة.
23. كحالة، ع. ر. (د.ت). معجم المؤلفين. بيروت: دار أحياء التراث العربي.
24. المزي، ج. ي. (1985) تهذيب الكمال، بيروت: مؤسسة الرسالة.
25. مسلم، م. ح. (1404هـ). الكنى والأسماء. المدينة المنورة: الجامعة الإسلامية.
26. ابن معين، ي. م. (د.ت). تاريخ ابن معين. بيروت: دار القلم للطباعة والنشر.
27. مغلطاي، ع. ق. (2001). إكمال تهذيب الكمال. السعودية: الفاروق الحديثة للطباعة والنشر.
28. المناوي، ع. م. (1994). فيض القدير شرح الجامع الصغير. بيروت: دار الكتب العلمية .
29. ابن النديم، م. أ. (1978). الفهرست. ايران: دار المعرفة.

الممارسة الصفية والتربية على القيم في الكتاب المدرسي دعامة أساسية للتنمية المستدامة بالمملكة المغربية

الدكتورة فضيل نادية

أستاذة مكونة بالمركز الجهوي لمهن التربية والتكوين بني ملال

nadia.psy@hotmail.com

00212674793465

الملخص :

حظي موضوع التربية على القيم بأهمية بالغة في جل الإصلاحات التي عرفها النظام التربوي المغربي منذ صدورالميثاق الوطني للتربية والتكوين إلى اليوم، مما يبرز وعي السياسة التربوية بجدية موضوع القيم من جهة، وبدور المدرسة الأساسي في بنائها من جهة ثانية، خاصة أن المدرسة حامية للقيم المثلى، من خلال تعزيزها لدى المتعلمين والمتعلمات معرفة وثقافة وسلوكا . بالنظر لوظيفتها الجوهرية المتمثلة في بناء الكفايات والتربية على القيم عبر المناهج والبرامج والكتب المدرسية، والوسائل الديداكتيكية والبيداغوجية الفعالة، تأتي دراستنا لمقاربة موضوع الممارسة الصفية والتربية على القيم في الكتاب المدرسي لمادة: "اللغة العربية" لمستوى السنة الثانية بكالوريا كدعامة أساسية للتنمية المستدامة بالمملكة المغربية، في ظل التحولات العالمية والتغيرات الإقليمية التي يشهدها الواقع المعاصر، وما صاحبها من آثار نفسية واجتماعية على مستوى الأفراد والمجتمعات، تداعت أصوات المهتمين بالشأن التربوي منادية بضرورة التربية على القيم في المناهج والكتب المدرسية، باعتبارها الأداة الرئيسة والفعالة التي تمكِّن المتعلم من الحصول على المعارف والخبرات والمهارات التي تساعده في مواجهة مشكلات عصره، ومتطلبات حياتِه على المدى القريب والبعيد كدعامة أساسية لتحقيق التنمية المستدامة، ولم يخرج النظام التربوي المغربي عن هذا التوجه العام، فخلال العقدين الفارطين اتجهت السياسة التربوية المغربية للعمل على الرقي بنموذجها التربوي، لتحقيق التنمية المستدامة. من خلال إصدار العديد

من الوثائق التربوية التي تدعو إلى تبني مقاربات بيداغوجية جديدة تتناسب والمتغيرات العالمية، وتسعى إلى تفعيل دور المدرسة في المجتمع وربطها بالواقع العملي، وتهدف إلى جعل المتعلم محورا للعملية التعليمية التعلمية ممتلكا للقدرات والمهارات الحياتية التي تؤهله للاندماج بكفاءة وفعالية في الحياة بمختلف مجالاتها. والانتقال بالتربية والتكوين والبحث العلمي من منطق التلقين والشحن والإلقاء السلبي أحادي الجانب إلى منطق التعليم والتعلم الذاتي، والتفاعل الخلاق بين المتعلم والمدرس في إطار عملية تربوية قوامها التشبع بقيم المواطنة الفعالة واكتساب اللغات والمعارف والكفايات والقيم فردية وجماعية وكونية وتنمية الحس النقدي وروح المبادرة ورفع تحدي الفجوة الرقمية.

الكلمات المفتاحية: الممارسة الصفية، التربية على القيم، الكتاب المدرسي، التنمية المستدامة .

Classroom practice and value education in textbooks are a pillar of sustainable development, Kingdom of Morocco

Dr. Fadil Nadia
Professor at the Regional Centre for Education and Training

Abstract

The issue of education on values has been of great importance in most of the reforms that the educational system has known since the issuance of the National Charter for Education and Training until today, which highlights the educational policy's awareness of the seriousness of the issue of values on the one hand, and the primary role of the school in building it on the other hand, especially that the school is a protector of ideal values, By enhancing the learners with knowledge, culture and behaviour.

Given its essential function of building competencies and education on values through curricula, programs, textbooks, and effective didactic and pedagogical means, our study comes to approach the subject of classroom practice and education on values in textbooks for the subject: "Arabic language" for the second-yearbaccalaureatelevel as a basic pillar of sustainable development.

In light of the global transformations and regional changes taking place in contemporary reality, and the accompanying psychological and social effects on the level of individuals and societies, the voices of those interested in educational affairs have been heard calling for the necessity of education on values in curricula and textbooks, as it is the main and effective tool that enables the learner to obtain knowledge, experience and skills. Whichhelpshim in facing the problems of his time, and the requirements of his life in the short and long term as a basic pillar for achieving sustainable development.

The Moroccan educational system did not deviatefromthisgeneral trend. During the past two decades, the Moroccaneducationalpolicytended to work to improve its educational model to achieve sustainable development. By issuing many

Among the educational documents that call for the adoption of new pedagogical approaches commensurate with global changes, seek to activate the role of the school in society and link it to practical reality, and aim to make the learner the centre of the process.

Keywords: classroom practice, education on values, textbooks, sustainable development

مقدمة:

تواجه المجتمعات الإنسانية في هذا العصر تحديات عظمى فرضتها مجموعة من المتغيرات المحلية والإقليمية والعالمية، ويأتي في مقدمتها هيمنة قوى الانفتاح والعولمة، والتطور التقني المذهل، وما نتج عن ذلك من تأثيرات واضحة على منظومة القيم، فقد بدأت تغيب قيم، وترد إلينا قيم لا تتناسب مع مجتمعاتنا العربية والإسلامية وإيديولوجياتها الفكرية والعقائدية، والتقليد غير العقلاني للغرب وقيمه، وعلى ذلك أضيفت إلى رصيد هذه المجتمعات من الإشكاليات أزمة جديدة تُعرف بأزمة القيم، مما أصبح حتميا على التربية على القيم في الكتب المدرسية القيام بدورها في بناء وترسيخ القيم، للتعايش مع الحاضر وتحدياته والمستقبل ومتطلباته، يتطلع التربويون إلى المناهج الدراسية كي تقوم بهذه الوقاية. ويتم هذا بأن يحدد القائمون على أمر المناهج في المجتمع الأسس التي ينبغي أن يبنوا المناهج عليها بحيث تجمع خاصيتين لابد من الوفاء بهما لوقاية المجتمع من التفكك أو التخلخل :الأولى المحافظة على قيم المجتمع، فهذه القيم هي الهيكل الخرساني الذي يحمي بناء المجتمع من أن ينفرط عقده والثانية، هي مواكبة التقدم الحضاري المعاصر والأولى تضع الثانية في إطارها الصحيح وكلتاهما تعملان على إيجاد الطاقات اللازمة لتقدم المجتمع، واستثمارها وفق مقتضيات العصر بمعنى أنه لاتعارض بين التمسك بالقيم ومواكبة التقدم المعاصر، بل إن التقدم الذي يأخذ قيم المجتمع في الاعتبار هو الأكثر تأثيرا والأكثر إسهاما في دفع المجتمع إلى منصة الانطلاق الحضاري(شوقي،2001، ص.165)، ومن هذا المنطلق يمكن اعتبار المناهج و الكتب المدرسية في آن واحد مرآة لمشروع المجتمع المغربي، ومحاولة لاستقراء الحاجات الآنية والمستقبلية لهذا المجتمع من الزوايا الثقافية والاجتماعية والاقتصادية والسياسية، وبعلاقة مع الأبعاد المحلية والجهوية والوطنية والدولية لهوية مواطن اليوم والغد، المطالب بالتفاعل والتكيف المستمر مع مختلف المتغيرات المجتمعية، ورفع التحديات التي تفرضها، داخلية كانت أم خارجية، على الأفراد وعلى مكونات المجتمع المغربي، وجعلها دعامة أساسية لتحقيق التنمية المستدامة في جل المجالات والقطاعات الاجتماعية، ومواكبة التحولات المجتمعية المرتبطة بالعولمة والتحولات المناخية في تحقيق قاطرة التقدم والاستدامة الدائمة. بهذا المعنى، يتضح أن المناهج و الكتب التربوية ليست مجرد تشكيلة من المواد الدراسية، بل هي مكون أساسي لاستراتيجية تربوية وجعلها رافعة أساسية لتحقيق تنمية مستدامة بالمملكة المغربية. لذا تم الحرص على أن ترتكز هذه الاستراتيجية التربوية على أكبر قدر ممكن من المعطيات حول المجتمع المغربي في كل المجالات، على الأقل خلال العشرية الحالية، وأن تعتمد على تعدد المتدخلين وتنوع مجالات تخصصهم واهتماماتهم لبلورتها، وعلى الاستشارة الواسعة لاختبار نتائج أشغال هؤلاء المتدخلين، وتقاريرهم الصادرة عن اللجان المختصة لتوفير ضمانات النجاح والتنمية المستدامة، رغم ما يحيط عادة استقراء الحاجات المستقبلية لمجتمع مثل المجتمع المغربي من اختلاف في الرؤى وفي المرجعيات والمقاربات العلمية، وبالصعوبات التي يسببها عادة تعدد المتدخلين وتنوع مجالات تخصصهم واهتماماتهم، ورغم ما يمكن أن يحيط بمفهوم الاستشارة من لبس وسوء فهم، من هنا انكبت الوزارة المعنية على تطوير قطاع التربية والتكوين باعتماد سياسة تعدد الكتب المدرسية، ودمقرطة المنتوج التربوي قصد خلق مبدأ التنافس والاجتهاد والابتكار بين المدرسين والأطر المشرفة على المدرسة المغربية رغبة في الرفع من مستوى الكتاب المدرسي والتسلح بقيم حديثة وأخلاقيات جديدة فرضتها الساحة السياسية الدولية والسياقات الوطنية(وزارة التربية الوطنية،2002، ص.45).

من هذا المنطلق كان موضوع دراستنا الموسوم 'الممارسة الصفية والتربية على القيم في الكتاب المدرسي دعامة أساسية للتنمية المستدامة بالمملكة المغربية '، من خلال مكون النصوص للسنة الثانية بكالوريا مسلك الآداب والعلوم الانسانية لمادة اللغة العربية بجهة بني ملال خنيفرة، للتعرف على القيم المتضمنة في الكتاب المدرسي ، في ترسيخ وبناء القيم واكتساب المهارات الوجدانية والحسية والحركية والمهارات الأدائية المرتبطة بالقيم الكفائية سواء المنهجية والمعرفية والتواصلية والاستراتيجية.

و لمقاربة موضوعنا اعتمدنا على المنهج الوصفي التحليلي و على مقاربة تحليلية كمية وكيفية، هادفين من وراء ذلك دراسة وتحليل الكتاب المدرسي في 'رحاب اللغة العربية'، لمستوى السنة الثانية بكالوريا من التعليم الثانوي التأهيلي؛ فالكتاب المدرسي يشكل الركيزة الأساس التي تبنى عليها أهداف المستقبل والدعامة الأساسية في تحقيق التنمية والتطور المجتمعي، من هذا المنطلق وجهت العناية لملاءمة المناهج والبرامج والكتب المدرسية مع متطلبات التربية على القيم من خلال إدراجها في مختلف المواد والتخصصات، علاوة على وضع طرائق بيداغوجية فعالة لتيسير نقلها للمتعلمين.

1. اشكالية الدراسة

مشكلة الدراسة تتمثل في التربية على القيم في الكتابالمدرسي: مادة اللغة العربية مكون النصوص السنة الثانية بكالوريا من التعليم الثانوي التأهيلي مسلك الآداب والعلوم الإنسانية، والممارسة الصفية، عندما يتعلق الأمر بثنائية الثابت والمتغير في القيم التي ينبغي أن تؤطر الكتب المدرسية وتجعلها رافعة للتنمية المستدامة، غالبا ما تختلط بعض المرجعيات، التي فرضتها ظروف معينة في زمن معين من طرف مكونات مجتمعية أو هيآت معينة، مع القيم المرجعية الوطنية الثابتة للمجتمع المغربي التي تسمح بتحديد الأولويات وترتيبها، وتؤطر بالتالي استقراءات حاجات المجتمع المستقبلية التي يلزم أن تنبني عليها المناهج التربوية.باعتبارها من التوصيات التي أوصى بها المجلس الأعلى للتربية والتكوين بضرورة ايلاء التربية على القيم العناية المستحقة في بناء المناهج والبرامج،منذ المراحل الأولى للتعليم وحتى المراحل العليا منه، وتوضيح مختلف الخيارات المتبناة في إدماج مواد وأنشطة التربية على القيم ضمن المنهاج الدراسي العام ،وكذا نوع المقاربات المعتمدة ،وتضمينها الإطار المرجعي للمقاربات البيداغوجية الذي نصت عليها الرؤية الاستراتيجية ضمن الرافعة الثانية عشرة،والثامنة عشرة(المجلس الأعلى للتربية والتكوين،2017، تقرير ص.17/1). يعد بناء القيم أحد الأركان الأساسية في بناء الجانب المعرفي لأي منهاج تربوي، وبناء عليه تمت صياغة تساؤلانا الاتي:

1. ما طبيعة القيم المتضمنة في الكتاب المدرسي لمادة 'اللغة العربية' بالسنة الثانية بكالوريا من التعليم الثانوي التأهيلي؟ وما علاقتها بالممارسة الصفية لتحقيق تنمية مستدامة؟

2. فرضيات الدراسة

انطلاقا من الإشكالية صيغت الفرضية الرئيسة والتي تنطلق من احتمال كون " التربية على القيم في الكتاب المدرسي رهينة بمستوى الممارسة الصفية في مادة اللغة العربية مكون: النصوص بالسنة الثانية بكالوريا من التعليم الثانوي التأهيلي.

3. أهمية الدراسة

تستمد دراستنا أهميتها في مدى قوة العلاقة بين الممارسة الصفية والتربية على القيم في الكتاب المدرسي ، لمادة 'اللغة العربية': مستوى الثانية بكالوريا بمسلك الآداب والعلوم الانسانيةبالمرحلة الاشهادية من التعليم الثانوي التأهيلي، باعتبارها موجهات للسلوك العلمي ومجالا خصبا لتفعيل وتعزيز الاختيارات والتوجيهات التربوية. وتفعيلها من المستوى التنظيري إلى ممارسة صفية، باعتبارها ضرورة أساسية لتنمية قدرات ومهارات كل من المدرس(ة)، والمتعلم(ة)، تمكنهم من التحكم في اتجاه التغيير والتكيف مع التغيرات المجتمعية وتحقيق التنمية المستدامة.

4. أهداف الدراسة

إن كل من المنهاج الدراسي والكتاب المدرسي يراهن على تفعيل مدخل التربية على القيم في مادة: اللغة العربية: في مكون 'النصوص' واستخلاص الأبعاد القيمية التي تحملها والأنشطة التعلمية لتحقيقها، بناء على ممارسة صفية تراعي التمفصل والانسجام بين كل أبعادها بالسنة الثانية بكالوريا من التعليم الثانوي التأهيلي.

5. دوافع الدراسة

دواعي اختيارنا لموضوع الممارسة الصفية والتربية على القيم في الكتاب المدرسي لمادة: 'اللغة العربية' بالسنة الثانية بكالوريا، ترجع لأسباب ذاتية وأخرى موضوعية وسنجملها في النقاط الآتية:

اشتغالنا كأستاذة مكونة بالمركز الجهوي لمهن التربية والتكوين بجهة بني ملال خنيفرة، والمصاحبة الميدانية لهيئة التدريس بالمؤسسات التطبيقية، والصعوبات التي كانت تواجه الطلبة الأساتذة في مكون: 'النصوص' بالسنة الثانية بكالوريا من الثانوي التأهيلي، في تحقيق التكامل والترابط بين البعد الديداكتيكي والبعد العلائقي في تدبير حصة مكون 'النصوص ، خلال الحصص التطبيقية تواجه أغلب الطلبة الأساتذة صعوبات بيداغوجية وعلائقية في التعامل مع المتعلمين نظرا لخصوصية المرحلة العمرية والمراحل النمائية التي يعرفها المتعلم في مرحلة المراهقة ، نظرا للحمولة المعرفية التي تحملها النصوص سواء كانت شعرية أم نثرية، والتي تتطلب ممارسة ديداكتيكية وبيداغوجية وعلائقية فعالة تراعي النمو الحسي والوجداني والادراكي للمتعلم.

6. الدراسات السابقة

ولمقاربة اشكالية دراستنا، كان لابد أن نتطرق لبعض الدراسات ذات الصلة بموضوعنا، منها دراسة الدكتور والخبير المغربي **'الحسن مادي'** في علوم التربية وفي قضايا التربية والتكوين، الموسومة ب:'التربية على القيم الإنسانية وسبل بنائها'، باعتبارها اختيارا تفرضه التغيرات السريعة، وغير المتحكم فيها أحيانا، التي يتميز بها عالم اليوم، ومختلف التغيرات والتحولات بإيجابياتها وسلبياتها، والتي لها تأثير إيجابي أو سلبي على الحياة بصفة عامة، وعن أي نوع من القيم التي يمكن أن تسود في المستقبل وما السبل الممكن اعتمادها في بنائها وترسيخها، ذلك أن المؤسسة التعليمية بما تقوم به من تربية تسهم بشكل كبير في التنشئة الاجتماعية، وقد اعتمدت الدراسة على تقديم معطيات عامة عن القيم في الجانب النظري، أما في الجانب الميداني تم التطرق إلى اقتراح مجموعة من الطرق والأنشطة الملائمة لبناء الوضعيات الديداكتيكية وتخطيط الجذاذات تمكن المدرس من بناء القيم، وقد تم توظيف الاستمارة تم توزيعها على 500 عينة من المبحوثين، تم التوصل بما مجموعه 320 استمارة بالاعتماد على تصنيف ألبورت *Allport* للقيم ذات الفئات الستة، وتم معالجة المعطيات ببرنامج التحليل الإحصائية *SPSS* ، واعتماد مقاربة منهجية في تقديم وضعيات ديداكتيكية تمكن المدرس من بناء القيم، كما قدم الدكتور مادي نماذج وتجارب دولية في بناء القيم، وخلصت الدراسة إلى أن القيم لا تلقن في العملية التعليمية وإنما تبنى من خلال ممارسة صفية تراعي التمفصل بين أبعادها وتستثمر على شكل مواقف وسلوكات في الحياة العامة(مادي،2020، ص.190).

وكذلكدراسة الدكتور **'مُحَمَّد الشهب'** الموسومة ب: "المدرسة وإشكالية تحديث المجتمع المغربي، في الخطاب القيمي المدرسي"، حول إشكالية المضامين القيمية الصريحة والضمنية لمكوني: "القراءة" و"النصوص"، والنمط الثقافي الذي تكرسه من حيث كونه ذي مرجعية ثقافية تقليدية أوحداثية أومركبة، إضافة إلى الخلفيات والمرجعيات التي تؤطرها، ناهيك عن طبيعة النموذج الثقافي التنشئوي الذي تتبناه و تمرره للمتعلمين . اعتمدت الدراسة على أداة تحليل المضمون مطبقة على عينة تتكون من خمس كتب مدرسية من المستوى الخامس إلى المستوى التاسع من التعليم الأساسي، وخلصت إلى النتائج الآتية:

- تقوم الثقافة المدرسية الرسمية كما يقدمها مكونا: "القراءة" و"النصوص" وفق منطق فكري وتنشئوي على عرض قيم حداثية ومعارضتها في نفس الآن بقيم تقليدية مناقضة، بغية تأطيرها وإفراغها من محتواها الحداثي .
- تشتغل عملية التنشئة الاجتماعية المدرسية الرسمية وفق منطق توفيقي، يستعمل ككوابح مضادة لأي تغيير، ويراهن على تحجيم وتقييد أي توجه حداثي للثقافة المدرسية الرسمية، وعلى قولبة المتعلم(ة) في نموذج ثقافي وتنشئوي تقليدي ذي نزعة محافظة(الشهب،2017).

7. المفاهيم الأساسية للدراسة

7.1. الممارسة الصفية

تمثل الممارسة حسب *Altet* التصرف الفردي لشخص في مجموعة ما، وفق معايير معترف بها من طرف هيئة مهنية (هيئة التدريس). يقصد بالتصرف الفردي لشخص ما، طريقته الخاصة عند القيام بنشاط تعليمي، يتجلى ذلك عبر ممارسة في شكل أفعال وسلوكات وطرق معترف بها، وكذا الخيارات والاستراتيجيات والقرارات، والغايات، والسيرورات المتبناة(***Altet, 1994. p86***).

.أبعاد الممارسة الصفية

تتداخل أبعاد الممارسة الصفية، حيث تشكل مجموعة من العناصر المتداخلة والمركبة، الشيء الذي يقتضي من المدرس(ة) استحضار المعارف النظرية والإجرائية ذات الصلة بالحقول المعرفية التربوية.

أ. البعد الديداكتيكي

يتجلى في اختيار وتنظيم الطرق الديداكتيكية والاستراتيجيات والأساليب من قبل كل مدرس(ة)، فضلا عن كيفية التعامل مع محتويات الدرس في أثناء التدبير؛ فالمدرس(ة) يخطط للتعلمات بتصنيف وترتيب المحتويات وآليات تمريرها واستثمارها من أجل تحقيق الأهداف من التعلم، مرتكزا على القواعد الديداكتيكية (التحليل والمعالجة الديداكتيكية، التعاقد الديداكتيكي، القواعد الديداكتيكية...).

ب. البعد البيداغوجي

يرتبط البعد البيداغوجي للممارسة الصفية، بالمهارات والحركات المهنية للمدرس(ة) في أثناء فعل التدريس، حيث يتم تنظيم الأنشطة والتفاعلات الصفية لحث كل متعلم(ة) على اكتساب التعلمات وتطوير قدراته، ومهارته من خلال ضبط مستمر للمهمة داخل الفصل الدراسي وتنظيمه وتدبيره الجيد ليتحقق التلاؤم بين أهداف التعلم وديناميةالفصل الدراسي. إن الممارسة الصفية في بعدها البيداغوجي، مجموع السلوكات التي يعتمدها المدرس(ة) والمستعملة في أثناء ممارسة الفعل التدريسي، والتي تضع بالحسبان كافة المتغيرات الممكن حصولها لتدبير السيرورة التفاعلية تعليم – تعلم تحت تأثير وضعية وسياق معينين، حيث يتجلى هذا البعد في أشكال تنظيم الأنشطة والتفاعلات الأفقية والعمودية(الأنصاري،2017 ، ص. 32).

البعد العلائقي

تتمثل الممارسة الصفية للمدرس(ة) في بعدها العلائقي، في كيفية التواصل والتفاعل وتدبير التفاعلات وبلورة العلاقات وتهييء مناخ سليم للتعلمات، بين المدرس(ة) والمتعلمين من جهة، والمتعلمين فيما بينهم من جهة أخرى، إذ تربطهم علاقات ذات طابع إنساني وسيكونفسي واجتماعي... يكتسي دور المدرس(ة) طابع الأهمية في إرساء السلوكات الإيجابية في هاته العلاقة. كل توتر في بناء هاته العلاقات سيكون له انعكاسات سلبية تتمظهر في نزاعات ومجابهات داخل الفصل الدراسي.

د. البعد الشخصي

إن سياق الممارسة الصفية في بعدها الشخصي تتمثل في متغيرات متصلة بشخصية المدرس(ة)، وبمواقفه البيداغوجية التي تؤثر على تمثلاته وعلاقته بالمعرفة، وتصوراته بخصوص تمثلات المتعلمين وإدراكهم واتجاهاتهم في سياق ممارسة ديداكتيكية لفعل التدريس، ودرجة تفاعل المدرس(ة) مع المتعلمين وفيما بينهم.

7.2. التربية على القيم

إن مفهوم "التربية على القيم" الذي يمكن تجزيئه إلى مفهومين أساسيين: التربية والقيم. يبدو للوهلة الأولى أن هذين المفهومين متباعدان ومستقلان، إلا أنهما في حقيقة الأمر مترابطان ومتداخلان(ربيع، 2005، ص. 241)، لا يمكن فصلهما إطلاقا بسبب العلاقة الجدلية بينهما؛ فلا تربية دون قيم، والعكس صحيح أيضا، إنهما ـ انطلاقا من هذا الفهم ـ وجهان لعملة واحدة لا يتواجد أحدهما بمعزل عن الآخر، بل هما مكملان لبعضهما؛ فلا يمكن الاستغناء أو الاقتصار على مفهوم دون الآخر، كما أكد *Olivier Reboul* ' أنه لا وجود للتربية بغير قيم. يشكل هذا الارتباط والتكامل بين المفهومين علاقة ديناميكية متداخلة، عبر عنها *Jean Piaget* بقوله أن التربية هي العامل الحاسم ليس فقط من أجل إعادة البناء، بل من أجل بناء العقل والوظائف الفكرية، أو بناء وعي أخلاقي ... وتنمية الشخصية الإنسانية وترسيخ حقوق الإنسان والحريات الأساسية... وإعطاء الأولوية لقيم التفاهم والتسامح والصداقة بين الأمم وكل الجماعات العرقية والدينية من أجل حفظ السلام ***(Reboul, 1992, p 12)***.

يتبين لنا أن العلاقة بين القيم والتربية علاقة عضوية، تُنْسَج في تكامل وانسجام تامين. لتحديد هذه العلاقة، سنبين المبادئ الأساسية التي تقوم عليها التربية بصفتها عملية قيمية، يقصد منها تقويم سلوك الإنسان(خياط،1996، ص.403).

لقد تعددت تعريفات مفهوم " القيم" تبعا للحقول المعرفية التي تشتغل عليها، وجذورها وامتداداتها الفلسفية والاجتماعية والنفسية. عرف معجم علوم التربية القيم بكونها" مجموع معتقدات واختيارات وأفكار تمثل أسلوب تصرف الشخص ومواقفه وآراءه، وتحدد مدى ارتباطه بجماعته" ويعرفها البعض بكونها" مجموعة من القوانين و والمثل العليا التي توجه الإنسان سواء في علاقته بالعالم المادي أو الاجتماعي أو السماوي(عفيفي ،1985، ص.286).

وتعرف القيمة بكونها خاصية إن وجدت في الشيء جعلته مرغوبا فيه، أوغير مرغوب فيه، كالخير والشر،والفضيلة والرذيلة، والعدل والجور، والجمال والقبح، والصدق والكذب، وهذه الثنائيات تندرج ضمن أنواع كبرى من القيم:

- ✓ القيم السياسية: المواطنة والديمقراطية.
- ✓ القيم المنطقية: الصحيح والخطأ.
- ✓ القيم الاقتصادية: السعر وفائض القيمة.
- ✓ القيم الجمالية: الجميل والعظيم.
- ✓ القيم الأخلاقية: الواجب والإيثار.

تتداخل في مفهومالقيم مفاهيم كثيرة

وعلوم ومعارف يصعب صرها كالدين والفلسفة والتربية والسيكولوجية والسوسيولوجية والاقتصاد والإدارة واللغة ... أشار لذلك الباحث مُحَمَّد بلهادي بالقول:

"يتسم هذ االمفهوم بتعدد الدلالات والاستعمالات وباختلاف الأهداف المرجعية، وذلك بحسب تعدد زوايا النظر إليه وبحسب اختلاف المذاهب الفكرية والتيارات الثقافية والتوجهات الدينية مم يجعله موضوع تعارض وصراع دائمين (الهادي ،2012، ص.53-60).

7.3. الكتاب المدرسي

الكتاب المدرسي أداة تعليمية ديداكتيكية تتخذ شكل كتاب مطبوع يشمل أنشطة تعليمية محددة، تبرمج بكيفية مضبوطة وفق شروط بيداغوجية لتسهيل عملية التعلم، تنتقيها وتصوغها السلطة التربوية الرسمية، ويعتبر إلى جانب ذلك مرجعا رئيسيا للعملية التعليمية لكل من المدرس والمتعلم على السواء، ولتحقيق ذلك تتم صياغته وتقديم مكوناته وعناصره ومضامينه في شكل نظام ممنهج ومبسط للتعلم، مكون من موضوعات وأنشطة تربوية مترابطة فيما بينها ذات صلة وثيقة ببرنامج-أو ببرنامج دراسي معين متصل بتحقيق أهداف محددة يأتي على رأسها تسهيل عملية التعلم وتعزيز وتقوية حظوظ المتعلمين في الارتقاء بقدراتهم ومهاراتهم المعرفية واللغوية والوجدانية والجمالية والفكرية إلى جانب توسيع مداركهم وإغناء معلوماتهم وتعديل اتجاهاتهم وقيمهم(الشهب ،2019، ص.19-20).

7.4.التنمية المستدامة

استخدام مصطلح التنمية المستدامة كثيرا في الأدب التنموي المعاصر وتعتبر الاستدامة نمط تنموي يمتاز بالعقلانية والرشد، وتتعامل مع النشاطات الاقتصادية التي ترمي للنمو من جهة، وإجراءات المحافظة على البيئة والموارد الطبيعية من جهة أخرى، وقد أصبح العالم اليوم على قناعة بأن التنمية المستدامة هي السبيل الوحيد لضمان الحصول على مقومات الحياة في الحاضر والمستقبل، وطريق التقدم للمجتمعات، وتأمين حاجات الأفراد.

استخدمنا في دراستنا المنهج الوصفي التحليلي والمسحي لتحقيق أهدافنا ، وهذا

المنهج يعبر عن الظاهرة المراد دراستها كما توج دفي الواقع، ويهتم بوصفها وصفا دقيقا ويعبر عنها تعبيرا كميا وكيفيا،أما مجتمع الدراسة الكتاب المدرسي لمادة:. 'اللغة العربية' لمستوى السنة الثانية بكالوريا مسلك الآداب والعلوم الإنسانية بجهة بني ملال خنيفرة بالمديرية الفقيه بن صالح ، وتم اختيار مكون: 'النصوص' كعينة لتحليل مضمون القيم في الكتاب المدرسي: في('رحاب' اللغة العربية).

في سبيلِ تحقيق أهداف الدراسة، تكونت الأداة من شبكة تحليل المضمون (تحليل القيم)وتم إعداد شبكة تحليل المضمون إعداد أداة شبكة تحليل المضمون وصياغتها، بعد القراءة التجريبية للنصوص، والاستئناس بالدراسات السابقة، وبناء على الفئات السبعة للقيم كما تم تحديدها باستلهام مقياس سبرانجر*Spranger*، أما بروتوكول الجرد من خلالالقراءة المتأنية و الدقيقة للكتاب المدرسي للسنة الثانية بكالوريا من التعليم الثانوي التأهيلي، مكون النصوص لتحديد الفقرات، والمقاطع، والأبيات الشعرية، والصور، التي تتضمن القيم، والمرجعيات القيمية التي تحيل عليها، انطلاقا من العنوان، وحدة المعنى أو الفكرة أو الجملة التي تحيل عليها، لتحديد نوع القيمة بناء على مضمونها وسياقها ومرجعياتها الثقافية والاجتماعية والسياسية القيمية . لتحديد ترتيب القيم والمؤشرات الدالة على القيم في الكتاب مدرسي، وبحسب نوع القيم التي تشير لها لمعرفة القيم المبثوثة سواء كانت بشكل صريح أم ضمني حسب التصنيف الذي اعتمدناه ، وتحديد آلية جمع المعطيات، وإحصاء التكرارات والنسب المئوية، للتوصل إلى نتائج ومعالجتها إحصائيا،

8. عرض نتائج تحليل مضمون كتاب: في 'رحاب' اللغة العربية

عند تحليل مضمون الكتاب المدرسي: في 'رحاب' اللغة العربية، ارتأينا تحليل المجزوءات المختارة لمعرفة القيم في مضامينها، وتم البدء بتحليل المجزوءة الأولى – فصل سؤال الذات، وكانت النتيجة المحصل عليها كما في الجدول الآتي:

المجزوءة الأولى: الشعر العربي الحديث: من إحياء النموذج إلى سؤال الذات		
إحياء النموذج		
النصوص الأدبية	1–أثريت ماجدا –2– أريج المسك	
طبيعة القيم	التكرار	%
قيم اجتماعية	17	%36.96
قيم دينية	13	%28.26
قيم سياسية	5	%10.87
قيم جمالية	8	%17.39
قيم اقتصادية	0	%0.00
قيم بيئية	3	%6.52
المجموع	46	%100.00

يتضمن مكون النصوص الأدبية من خلال المجزوءة الأولى فصل إحياء النموذج نسبة أكبر من القيم الاجتماعية بنسبة 36.96%، والقيم الدينية بنسبة مئوية تشكل 28.26%، والقيم الجمالية بنسبة 17.39%، تليها القيم السياسية بنسبة 10.87%، ثم القيم البيئية بنسبة 6.52%، أما القيم الاقتصادية منعدمة في المجزوءة، هذه النسب المئوية المتباينة تعكس غياب التناسق والانسجام في طبيعة القيم في مكون: 'النصوص' بالمجزوءة. وتمثلت طبيعة تلك القيم في أن القيم الاجتماعية كانت تعبر: عن (الحب، الحلم، الإخاء، الاعتزاز بالنفس، المواساة، العلم، الصداقة)، والقيم الدينية: (التسامح، الإخلاص، التبصر، الإخاء، الوفاء، الشكر)، والقيم السياسية: (حب الوطن، المسؤولية، التحمل)، والقيم الجمالية: (التذوق، التقبل، التذوق)، والقيم البيئية: (دمع جرى، بالأفق لمعة برق، تصفو الليالي).

وعند تحليل مضمون المجزوءة الأولى – فصل سؤال الذات من كتاب في' رحاب' اللغة العربية كانت النتيجة المحصل عليها كما في الجدول الآتي:

المجزوءة الأولى: الشعر العربي الحديث: من إحياء النموذج إلى سؤال الذات		
سؤال الذات		
مكون النصوص	1–غرفة الشاعر –2– تأملات على الساحل	
طبيعة القيم	التكرار	%
قيم اجتماعية	0	%0.00
قيم دينية	0	%0.00
قيم سياسية	0	%0.00

قيم جمالية	12	%46.15
قيم اقتصادية	0	%0.00
قيم بيئية	14	%53.85
المجموع	26	%100.00

في مكون: 'النصوص' المجزوءة الأولى، فصل سؤال الذات نجد القيم البيئية تمثل أعلى نسبة 53.85%، ثم القيم الجمالية بنسبة 46.15%، بينما لم تتضمن أي من القيم الاجتماعية، و القيم الدينية و القيم السياسية، والقيم الاقتصادية، ويمكن توضيح القيم الجمالية: (التعبير، التفاؤل، التشاؤم، قيم مرتبطة بالذات والوجدان، التأمل للتخلص من الرتابة، الإحساس، نبد التوتر)، والقيم البيئية: (مضى الليل ومازلت غارقا في شجونك، قاصف الرعد بالليل، بقايا النيران في الموقد، يعلو الدجى، والتمس في الفراش دفئا، على الساحل، هناك على الساحل الأخضر/ وقفت خشوعا أناجي الرمال، على الشاطئ المقفر، موج كثيف الظلال، حملقت في البحر، هدأة الليل والليل داج، أهذا من الأمس ذكرى الربيع، كأن على الصخر حصن حصين، نسيت من الشاطئ المرفأ / ولم يذكر الموج حمر الدموع).

أما بالنسبة لتحليل مضمون المجزوءة الثانية – تكسير البنية من كتاب: في 'رحاب' اللغة العربية فكانت النتيجة المحصل عليها كما في الجدول الآتي:

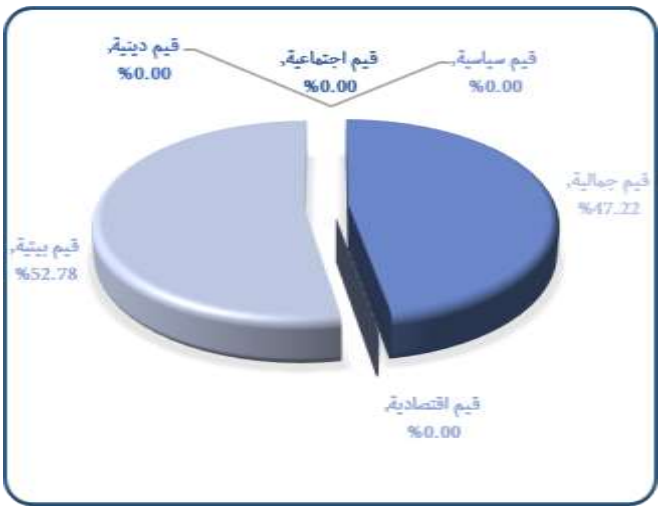
المجزوءة الثانية: تكسير البنية وتجديد الرؤيا		
تكسير البنية		
مكون النصوص	1– حركة الشعر الحر –2– في الليل –3– طيف	
طبيعة القيم	التكرار	%
قيم اجتماعية	3	%7.69
قيم دينية	4	%10.26
قيم سياسية	3	%7.69
قيم جمالية	11	%28.21
قيم اقتصادية	0	%0.00
قيم بيئية	18	%46.15
المجموع	39	%100.00

يتضمن مكون: 'النصوص' فصل تكسير البنية النسبة الأكبر للقيم البيئية بنسبة (46.15%)، تليها القيم الجمالية بنسبة (28.21%)، ثم القيم الدينية بنسبة (10.26%)، فيما تتساوى فيها القيم السياسية والاجتماعية بنسبة (7.69%) لكل واحدة منهما، بينما لا تتناول في مكون: 'النصوص' أي من القيم الاقتصادية، مما يعكس طبيعة النصوص الواردة في

المجزوءة، وهي قضايا الشعر من خلال نص حركة الشعر الحر تم نص في الليل، وكلك النص الإبداعي طيف، وتمثلت القيم الاجتماعية: (العطف والود، مساعدة الآخرين في حل المشاكل، الصبر)، والقيم الدينية: (الوفاء، القدرة على تحمل الصعاب، قيم التكافل، الرحمة)، والقيم السياسية: (عصر يبحث عن الحرية، مشكلات العصر، يحطم القيود)، والقيم الجمالية: (الإبداع، التذوق الشعري أو الدفقة الشعورية، التعبير عن المواقف لدى الشاعر، بنية موسيقية إيقاعية دلالية، حركة داخلية لانفعالات الشاعر، يحنح للنفور، الإدراك والإحساس بالمشاعر، التدفق الوجداني للشاعر، التوازن بين التوتر والهدوء، نسمة العطر، يا طيف سعد عابر)، و تمثلت القيم البيئية: (ينزع الفرد إلى البناء والإنشاء، طبيعة هندسية، تنتصب شامخة و تبني جدارا مثينا، في الليل، رب طريق، كمفزع بستان سود، في الليل الكآبي، الماء ستنهله نهلا، صدر الأرض، الفضاء الواسع، بيضاء في ثوب السلام، صورا جميلة، اللحن المغرد في الفضاء، فالصباح أطل، والزهر انتشى، بركة فضية الشطآن، يا نغمة غجرية حنت لعودتها الهضاب، يا نسمة عطرية متوثبة، حتى اختفيت وراء دنيا من ضباب).

أما بالنسبة لتحليل مضمون المجزوءة الثانية – تجديد الرؤيا من كتاب: في 'رحاب' اللغة العربية فكانت النتيجة المحصل عليها كما في الجدول الآتي:

المجزوءة الثانية: تكسير البنية وتجديد الرؤيا		
تجديد الرؤيا		
مكون النصوص	1– الشعر الجديد –2– سفر –3– رياح الضفة الأخرى	
طبيعة القيم	التكرار	%
قيم اجتماعية	0	%0.00
قيم دينية	0	%0.00
قيم سياسية	0	%0.00
قيم جمالية	17	%47.22
قيم اقتصادية	0	%0.00
قيم بيئية	19	%52.78
المجموع	36	%100.00



تبرز في كل من مكون: 'النصوص' فصل تجديد الرؤيا القيم البيئية بنسبة (52.78%)، والقيم الجمالية بنسبة مئوية بلغت (47.22%)، فيما لا يتحدث عن أي من القيم **الدينية**، الاجتماعية السياسية، والاقتصادية بنسبة منعدمة ب (% 0)، مما يوضح بشكل جلي أن القضايا التي تطرحها المجزوءة الثانية، تكسير البنية وتجديد الرؤية ذات أبعاد جمالية إبداعية وبيئية في النصوص الشعرية. **وقد تمثلت تلك القيم الجمالية** في:(الرؤيا الشعرية، سمات الشاعر الأصيل والمبدع، الإحساس والتذوق الشعري، مجموعة من المشاعر والتداعيات الملائمة، مشكلات كيانية يعانيها الشاعر، هيكل القصيدة واقعية جمالية،

التعبير والإحساس، الصور الشعرية، الخيال، العاطفة، الإبداع، التأثير في المتلقي، الصورة الشعرية التي رسمها الشاعر، إيحاء، أحاسيس، الإبداع، أبعاد فنية جمالية)،القيم البيئية في: (يتغير لون الشجر، في بحر هدأته، متسع لمرور الرياح، تتقاطع في خضرة السهل، ينفذ الضوء في ورق الشجرات، ويتصل البحر بالليل، ينقص وجه القمر، لفحة من بياض الطلاء، مرتجفا في مياه النهر، أفي الليل أم النهار، مثل نافورة سكتت، الريح والضباب، مات البحر بانت عورة الأشياء، اختلف الناس وإن الأرض مثل الأرض، تحمل من ترابها رمادا، حامية أشعة الشمس علي، فوق رأسي، شعاب الرمل، هذي تلال الملح تنمو، لا جديد تحت الشمس).

وعند تحليل مضمون المجزوءة الثالثة – أشكال نثرية حديثة – القصة من كتاب: في 'رحاب' اللغة العربية فكانت النتيجة المحصل عليها كما في الجدول الآتي:

المجزوءة الثالثة: أشكال نثرية حديثة		
القصة		
مكون النصوص	1– الفن القصصي –2– البحار المتقاعد –3– الحديقة	
طبيعة القيم	التكرار	%
قيم اجتماعية	7	%16.67
قيم دينية	8	%19.05
قيم سياسية	0	%0.00
قيم جمالية	11	%26.19
قيم اقتصادية	0	%0.00
قيم بيئية	16	%38.10
المجموع	42	%100.00

يتضمن مكون: 'النصوص' من خلال المجزوءة الثالثة، فصل القصة نسبة أكبر من القيم البيئية بنسبة (38.10%)، تليها القيم الجمالية بنسبة (26.19%)، ثم القيم الدينية بنسبة (19.05%)، ثم القيم الاجتماعية بنسبة (16.67%)، بينما لا يتحدث عن أي من القيم السياسية والاقتصادية (0%)، من خلال النسب المئوية للقيم الواردة في النص تعكس طبيعة القيم، ومن خلال دلالة العنوان المتجلية في الفن القصصي والبحار المتقاعد والحديقة.

وتمثلت القيم الاجتماعية التي تضمنتها تلك القصص في القيم الاجتماعية :(اللعب والمرح (لعبة الطفل والطفلة)، التعلم، الصداقة، الحب والوفاء (بين الرجل والمرأة)، الإخلاص في العمل، إن البحر لا يؤتمن، الاحتضان، القساوة)، والقيم الدينية: (الحب وصلة الرحم (علاقة الحفيد بالجد)، الاهتمام (علاقة الحفيد بالجد)، الاحترام (علاقة الأب بالجد)، العطف، الذكاء العاطفي، السماحة)، والقيم الجمالية: (تقدم رسالة اجتماعية، ضبط الخطوات السردية للقصة، إبراز أبعاد الشخصيات ورمزية الأحداث، تمرير مجموعة من القيم ذات الحس المشترك، مميزات الأجناس الأدبية، أثر وانطباع فن القصة، القصة تعبر عن تجربة إنسانية، رسم الشخصية واستبطانها، وصف الجو أو الموقف التعبيري، التطلع إلى الأفق البعيد، الحاجة إلى راحة البال)، والقيم البيئية (شاطئ البحر، مياه الأمواج تنعشهما، يأخذ حفيده كل مساء إلى شاطئ البحر، تغيب الشمس، ليتأخرا عن

موعدهما مع البحر، غابت آخر أشعة الشمس، ألا يعجبك البحر..؟، يعجبني لو أني اقتربت من مياهه، أخذت ألعب بجوارها في الرمل، منشغل بالبحر، ينتظر شيئا ما من البحر، نراقبها حتى بعد أن تغرب الشمس، ينتظر وصول سفينة إلى شاطئنا، لكن السفن لا ترسو بشاطئنا،التنزه والتخفيف عن النفس بالحديقة، التجول أمام البحيرة وبين الأزهار).

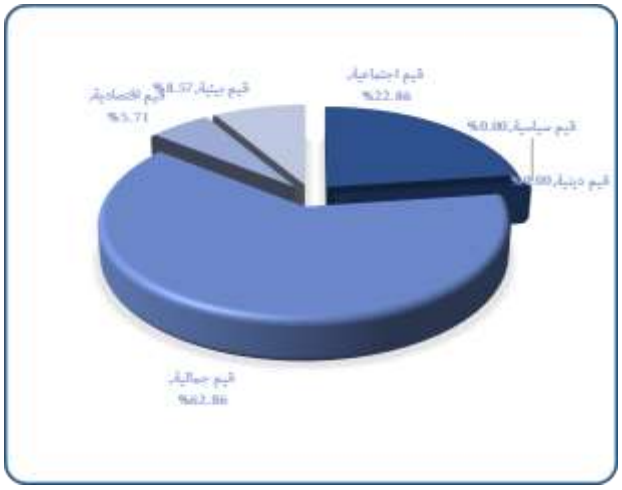
كما تم تحليل مضمون المجزوءة الثالثة – أشكال نثرية حديثة – فن المسرح من كتاب: في 'رحاب' اللغة العربية كانت النتيجة في الجدول الاتي:

المجزوءة الثالثة: أشكال نثرية حديثة		
فن المسرح		
مكون النصوص	1– عناصر المسرحية –2– لعبة الوهم والحقيقة	
طبيعة القيم	التكرار	%
قيم اجتماعية	4	%30.77
قيم دينية	3	%23.08
قيم سياسية	0	%0.00
قيم جمالية	6	%46.15
قيم اقتصادية	0	%0.00
قيم بيئية	0	%0.00
المجموع	13	%100.00
المجموع	13	%100.00

يتناول مكون: 'النصوص' في المجزوءة الثالثة فصل فن المسرح القيم الجمالية بنسبة مئوية كبيرة ب(46.15%)، ثم القيم الاجتماعية بنسبة (30.77%)، ثم القيم الدينية بنسبة (23.08%)، بينما لا يتضمن أي من القيم السياسية والاقتصادية والبيئية، مما يوضح بناء النصوص المسرحية بقيم متباينة ذات حمولة قيمية جمالية، لخلق التشويق والإثارة وقيم اجتماعية ودينية تعكس الواقع المعيشي بشكل صريح وواضح.وقد تمثلت القيم الاجتماعية في: (قيمة الاعتراف بالآخر، قيمة رد الاعتبار والجميل، قيمة التعاون، قيمة الحوار)، والقيم الدينية في: (إنزال الإنسان مكانته، الحب، الإيثار)، القيم الجمالية (الإبداع الفني، تفاعل الأحداث والشخصيات، الحوار والتواصل بين الشخصيات، القيمة الأدبية للمسرح، سرد وتسلسل الأحداث، التعبير عن المعاناة والمواقف الخاصة بالأحداث).

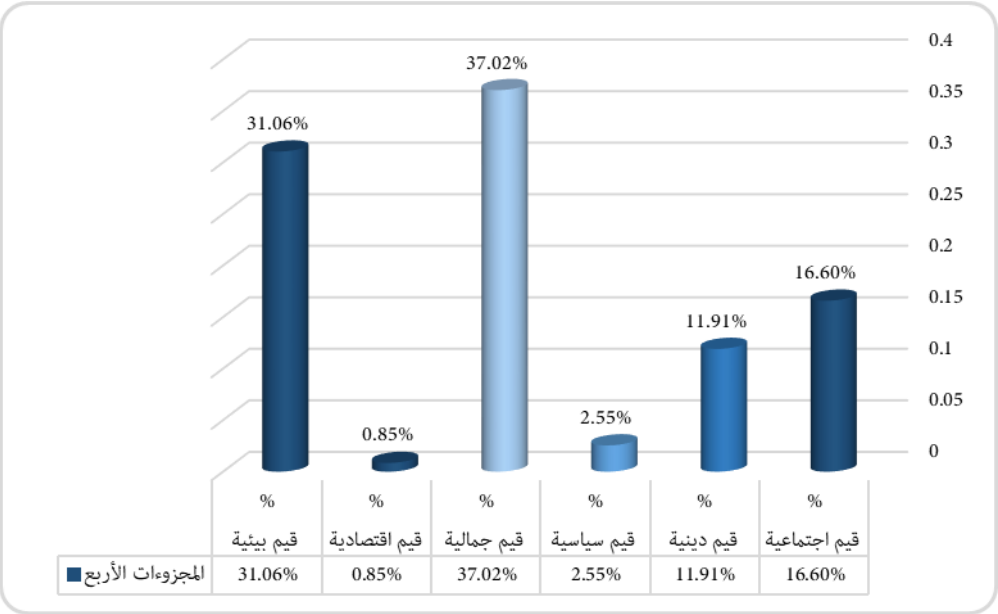
وعند تحليل مضمون المجزوءة الرابعة – مناهج نقدية من كتاب: في 'رحاب' اللغة العربية فكانت النتيجة المحصل عليها كما في الجدول الآتي:

المجزوءة الرابعة: مناهج نقدية		
مكون النصوص	1- علم اجتماع الأدب -2- البعد الاجتماعي في الكتابة القصصية -3- الواقع الاجتماعي في الشعر -4 - مستويات الدراسة البنيوية -5 - بنية التوتر -6 - ثنائية المغلق والمفتوح	
طبيعة القيم	التكرار	%
قيم اجتماعية	8	%22.86
قيم دينية	0	%0.00
قيم سياسية	0	%0.00
قيم جمالية	22	%62.86
قيم اقتصادية	2	%5.71
قيم بيئية	3	%8.57
المجموع	35	%100.00



المجزوءة الرابعة مناهج نقدية تتضمن النصوص الأدبية المدرجة نسبة أكبر من القيم الجمالية بـ (62.86%)، فيما تتحدث فيها عن القيم الاجتماعية بنسبة مئوية تمثلت في (22.86%)، ثم القيم البيئية بنسبة (8.57%)، وأخيرا القيم الاقتصادية بنسبة (5.71%)، بينما لم تدرج فيها أي من القيم الدينية والسياسية (0 %)، مما يبين طبيعة النصوص المدرجة في ثنايا الكتاب المدرسي التي تختزلها النصوص عبر الدلالات والمواقف المختلفة، التي تقدمها النصوص والتي غالبا ما تستحضر القيم بشكل ضمني، وتمثلت القيم الاجتماعية في: (التأثير في الاتجاهات، التماسك، الإصلاح الضبط الاجتماعي، التعبير عن الظاهرة المجتمعية بالأدب، التأثير والتأثر، التوتر، التماسك، إصدار الأحكام)، والقيم الجمالية في: (الوصف والإبداع، ميزة وخاصية المنهج الاجتماعي في رصد الظواهر المجتمعية، الإحساس بالجمال، النقد والتحليل، تحليل شبكة القيم والممارسات في بعدها الاجتماعي، التأثير والتأثر بين الواقع الاجتماعي والأديب، أثر الأدب في القيم الاجتماعية، أهمية الأدب في ترسيخ منظومة قيمية متعددة، بنية الشكل الأدبي، المقارنة، التمييز في الشكل والمضمون، التذكر ورصد الهفوات، الانسجام، الإيحاءات التعبيرية، التركيب في المعاني، التنظيم والإبداع، البنية الحجاجية والإيقاعية، التماسك والانسجام في نسق النص، التصورات الثنائية لنسق النص، بنية النسق في التقابل والثنائية ضدية، التوتر في الثنائية الضدية، الإحساس والانفعال، تأثير وتأثر المتلقي بنسق النص)، والقيم الاقتصادية في: (التجارة مضمار الغنى، الصناعة وجه عنانه)، والقيم البيئية: (الزراعة في جنان تحتكم، خمائل الفردوس، غرسا داني الثمرات، وظيفة هندسية تنظيمية).

مما سبق تم استخلاص التكرارات والنسب المئوية للقيم المتضمنة في المجزوءات الأربع من الكتاب المدرسي: في 'رحاب' اللغة العربية، وكانت النتيجة كما في الشكل الآتي:



إن محتويات النصوص المدرجة بالكتاب المدرسي في: 'رحاب اللغة العربية'، يأتي تتويجا للمرحلة الثانوية التأهيلية واستكمالا لما رسمه الميثاق الوطني للتربية التكوين، من كفايات وأهداف وتوجيهات لتحسين جودة التعليم، من خلال مكون: 'النصوص' الذي يتضمن أربعة مجزوءات. يقدم نصوصا نظرية توضح منطلقات النصوص الإبداعية والنقدية في مرجعياتها الفكرية والمنهجية، وتكشف عن نسقها المعرفي والجمالي،منسجمة مع التوجيهات التربوية والقيم الواردة، هي قيم كفائية ذات أبعاد قيمية لتعزيز قيم الثقة بالنفس، وقيم احترام رأي الآخر، وتعزيز الانتماء الوطني والتشبث بالهوية الثقافية والحضارية والانفتاح على القيم الإنسانية، وتكوين الحس النقدي، وترسيخ القيم الإنسانية والروحية والمثل العليا التي تعبر عنها محتويات النصوص الأدبية.من خلال عرض وتفسير نتائج دراستناللإجابة عن السؤال الاشكالي والذي انبثقت عنه فرضيتنا، وجدنا، بأن القيم المتضمنة في المنهاج الدراسي والكتب المدرسية بشكل عام كانت متنوعة،بالنظر للدور الذي يحتله الكتاب المدرسي في العملية التعليمية التعلمية، علاوة على الوظائف التي يضطلع بها سواء بالنسبة للمتعلم(ة) أو المدرس(ة) أو الأسرة، وفي ظل علاقته التفاعلية الممتدة ومتعددةالأبعاد في خضم ما يعكسه من قيم وتوجهات وأهداف وغايات النظام التعليمي، فإنه يشكل في الأدبيات التربوية وبالنسبة للباحثين والمتخصصين موضوعا أساسيا للبحث والدراسة من جوانب وزوايا متعددة، ذلك أن "دراسته وتحليل مضامينه يشكل دراسة وتحليل وتقويم للمنظومة التربوية بنظامنا التعليمي المغربي بشكل عام، إن الكتاب المدرسي في نهاية المطاف أداة لتنزيل البرامج والتوجيهات الرسمية بالمملكة المغربية، ومن ورائها الأهداف العامة والمقاصد الكبرى للنظام التربوي.المغربي غالبا ما ترد معالجة المنهاج الدراسي والكتب المدرسية لموضوع القيم غير مقصودة أو بشكل ضمني، يفهم من خلال سياق النص، قلما تذكر صريحة وواضحة؛ مما يتطلب من المدرس(ة) الوعي بها سواء في أبعادها النظرية أو التطبيقية، وكيفية استخلاصها من المحتوى التعليمي واستحضارها خلال تخطيطه لمكون: "النصوص" التي تتخذ طابعا قيميا مستلهِما الأبعاد الاجتماعية والثقافية للمجتمع المغربي المحافِظة على وحدته الوطنية وتماسكه الاجتماعي، مما ينعكس على شعور المتعلم(ة) بالولاء والإخلاص والتمسك بالحرية والمثل العليا وترسيخ الديمقراطية وحقوق الإنسان وترسيخ قيمة الانتماء، مقابل الشعور بالاغتراب وغيرها من القيم السياسية الوطنية المنعكسة ضمن محتويات النصوص الشعرية أو النثرية.بما في ذلك التربية على القيم، وعلى ممارستها في الأنشطة الصفية والموازية بالمؤسسة التعليمية، إضافة إلى جعلها دعامة لبناء المشروع المجتمعي.

نستخلص مما سبق أن المدرسة المغربية، تعمل من خلال المقررات والبرامج الدراسية على تدعيم القيم وترسيخها بشكل يكفل استيعابه من طرف المتعلم(ة)، فضلا عن تذوقه جمالية النصوص الشعرية والنثرية الإبداعية الهادفة التي تنمي حسه الإبداعي وتهذب ذوقه من جهة، وتبني تمثله لثقافة المجتمع وبيئته الجغرافية وقيمها وعاداتها والموروث الثقافي من جهة أخرى.ولا يمكن أن يتحقق هذا المبتغى دون التركيز على مهنية الأطر التربوية للرفع من أدائهم الوظيفي داخل وخارج الفصول الدراسية من خلال ممارسة مهنية تراعي التكامل والانسجام بين كل من البعد الديداكتيكي والبيداغوجي والعلائقي، ونهج مقاربة تكاملية تشاركية وجعلها رافعة ودعامة أساسية لتحقيق تنمية مستدامة.

وكتوصيات ومقترحات علمية ضرورة معالجة إشكالية القيم في النظام التربوي المغربي في ظل التحولات الطارئة على المستوى الوطني والعالمي، لاسيما التعليم عن بعد الذي فرضه سياق جائحة فيروس كورونا المستجد وأثرها على المنظومة التربوية، من نمط تعلمي عن بعد وآخر حضوري أو بالتناوب، لتعميق الرؤية في مختلف أبعادها قصد تكييف وملائمة المناهج والبرامج الدراسية الرقمية مع المستجدات الوبائية ، وكذا التحولات المناخية الي يشهدها العالم في السنوات الأخيرة وأثرها على القطاعات الاقتصادية والاجتماعية وامتداداتها على شتى المجالات، مما يستدعي بناء اقتصاد عالمي أكثر استدامة على تقليل انبعاثات غازات الاحتباس...لرفاهية البشرية وازدهارها في الحاضر والمستقبل.

المراجع

[1] الأنصاري، خالد (2017) الديداكتيك والمقاربة بالكفايات المفاهيم والمرجعيات، ط1، مطبعة آنفو برانت، الرباط.

[2] بالهادي، محمد (2012) إشكاليةالقيمفيالمنظومةالتربوية، مجلةعلومالتربية، ع5،ص 53 -60.

[3] ربيع، مبارك (2005) التربية والتحديث، دار الأمان للنشر والتوزيع، الرباط.

[4] الشهب، محمد (2019) المدرسة وإشكالية تحديث المجتمع المغربي، دراسة في الخطاب القيمي المدرسي، منشورات فكر، ط1، الرباط

[5] عفيفي، الهادي محمد (1985) في اصول التربية الاصول الفلسفية للتربية، مكتبة الأنجلو مصرية.

[6] مادي، لحسن (2020) التربية على القيم الإنسانية وسبل بنائها، ط1، دار السلام للنشر، الرباط.

[7] المملكة المغربية (2000) الميثاق الوطني للتربية والتكوين، مكتب الإعلام المغربي، الرباط، المغرب، المادة 71.

[8] وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي (2007) كتاب التلميذ طبعة 2007، في رحاب اللغة العربية مسلك الآداب والعلوم الإنسانية. المملكة المغربية.

[9] المملكة المغربية (2015) الرؤية الاستراتيجية لإصلاح المدرسة المغربية (2015-2030)، المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي.

[10] Altet, M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants: analyse des pratiques et situations pédagogiques*. Presses Universitaires de France-PUF.

[11] Piaget,J. (1988), *ou' va l'éducation?* Gallimard, Paris, P.104-105.

[12] Reboul, O. (1992). *Les valeurs de l'éducation,* Presses Universitaires de France, Paris.

ملاحق دراستنا لشبكة تحليل مضمون الكتاب المدرسي

المنطقة	الكتاب	القيمة	وحدة التحليل	فئات التحليل	قواعد الترميز مع الأمثلة	مثال للقيم المستخرجة
المديرية الإقليمية بني ملال-الفقيه بن صالح	في رحاب اللغة العربية - الرائد في اللغة العربية واحة اللغة العربية - منار اللغة العربية	سياسية	المجزوءة -النص	العنوان- الكلمة- الجملة- البيت الشعري- الصورة-لوحة فنية	عندما تكون القيمة متضمنة في المنهاج الدراسي أو الكتاب المدرسي ولها مدلول صريح أو ضمني يتعلق بالشأن السياسي: تعتبر قيمة سياسية، تعبر عن القوة والسيطرة والتحكم في الأشياء و الأفراد وسلبهم الإرادة والحرية .	1. الديموقراطية 2. المواطنة 3. حقوق الإنسان
		اجتماعية	المجزوءة -النص	العنوان- الكلمة - الجملة-البيت الشعري- الصورة	عندما تكون القيمة متضمنة في المنهاج الدراسي أو الكتاب المدرسي ولها مدلول صريح أو ضمني يتعلق بالشأن الاجتماعي: تعتبر قيمة اجتماعية تعبر عن العلاقات الاجتماعية تتميز بالعطف والحنان ومساعدة الآخرين .	1. الترابط 2. الصداقة 3. الإخاء
		دينية	المجزوءة -النص	العنوان- الكلمة - الجملة-البيت الشعري- الصورة	عندما تكون القيمة متضمنة في المنهاج الدراسي أو الكتاب المدرسي ولها مدلول صريح أو ضمني يتعلق بالشأن الديني: تعتبر قيمة دينية تعبر عن الجوانبالروحية، والمعاملات التي يدعو لها ديننا الحنيف من شعائر دينية وعبادات ومعاملات .	1. التسامح 2. الإخاء 3. الموعظة
		جمالية	المجزوءة -النص	العنوان- الكلمة- الجملة- البيت الشعري- الصورة-لوحة فنية	عندما تكون القيمة متضمنة في المنهاج الدراسي أو الكتاب المدرسي ولها مدلول صريح أو ضمني يتعلق بالشأن الجمالي: تعتبر قيمة جمالية، تعبر عن الشكل والانسجام والإبداع و الإحساس الفني والجمالي .	1. الإحساس 2. ما يجول بالخاطر 3. التذوق

كتاب
مصادق عليه من لدن وزارة التربية الوطنية و التعليم
وتكوين الأطر و البحث العلمي
قطاع التربية الوطنية
اللغة العربية
السنة الثانية من سلك البكالوريا
مسلك الآداب والعلوم الإنسانية
كتاب التلميذ (ة)

مفردات برنامج اللغة العربية للسنة الثانية من سلك البكالوريا
- مسلك الآداب والعلوم الإنسانية -

الدورة الأولى
تحولات الشعر العربي الحديث

1. مكون النصوص

المجزوءة الأولى - الشعر العربي الحديث: من إحياء النموذج إلى سؤال الذات
أولا - إحياء النموذج: 3 نماذج (نص نظري ونصان شعريان)
ثانيا - سؤال الذات: 3 نماذج (نص نظري ونصان شعريان)

المجزوءة الثانية - الشعر العربي الحديث: تكسير البنية وتجديد الرؤيا
أولا: تكسير البنية: 3 نماذج (نص نظري ونصان شعريان)
ثانيا: تجديد الرؤيا: 3 نماذج (نص نظري ونصان شعريان)

الدورة الثانية
النثر العربي الحديث: أشكال نثرية ومناهج نقدية

المجزوءة الأولى: أشكال نثرية حديثة
أولا - القصـــــة: 3 نماذج (نص نظري ونصان قصصيان)
ثانيا - المسرحية: 3 نماذج (نص نظري ونصان مسرحيان)

المجزوءة الثانية: مناهج نقدية
أولا - المنهج الاجتماعي: 3 نماذج - (نص نظري ونصان تطبيقيان)
ثانيا - المنهج البنـــيوي: 3 نماذج - (نص نظري ونصان تطبيقيان)

التوجيهات التربوية وبرامج تدريس اللغة العربية (التعليم العام) س ث ث ث 2007

أهمية تنظيم الانفعالات في الوسط المدرسي: – قلق الامتحانات أنموذجا–

د.لحويدك رجاء

جامعة الحسن الثاني – الدار البيضاء– المغرب

00212610967125

الملخص

يواجه الفرد في حياته اليومية مجموعة من التحديات التي تتطلب منه استخدام بعض الاستراتيجيات من أجل مواجهتها بفعالية، وذلك عن طريق تنظيم انفعالاته والتحكم فيها في إطار نظرية التنظيم المعرفي الانفعالي .والمتعلم في الوسط المدرسي ليس بمنأى عن هذه التحديات إذ لا شك ستعترضه إشكاليات على المستوى الاجتماعي والأكاديمي، وهذه الإشكاليات قد تكون سببا في ظهور بعض الانفعالات السلبية كالقلق، الخوف...الخ. وفي ظل هذه التحديات كانت الحاجة ماسة للاهتمام بالجوانب الانفعالية للمتعلم من أجل ضبط انفعالاته وتنظيمها قصد التغلب على هذه الانفعالات السلبية أو على الأقل محاولة التقليل منها.وبناء على ما سبق سنحاول من خلال هذا المقال التركيز على علاقة الانفعالات بالعمليات المعرفية المتنوعة والتي تشمل الإدراك، الانتباه، الذاكرة، التعلم، ثم سنتعرف على بعض الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعالات.

الكلمات المفتاحية :الاستراتيجيات المعرفية/ الانفعالات/ المتعلم/ الوسط المدرسي

The importance of regulating emotions in the school environment: - Exam anxiety as a model–

Dr.HAOUIDEG RAJAE
University of Hassan II Casablanca
Morocco

Abstract
In daily life, the individual faces a range of challenges that require him to use certain strategies to effectively address them by regulating and controlling his or her emotions within the framework of the theory of emotional cognitive regulation. Schoolteachers are not immune to these challenges, as there is no doubt that they will be problematic at the social and academic levels. These problems may cause some negative emotions, such as anxiety, fear, etc. In light of these challenges, attention to the learner'semotional aspects was urgently needed to control and regulate his or her emotions to overcome or at least try to minimizethesenegativeemotions. Based on the above, wewilltrythroughthis article to focus on the relationship of emotions to diverse cognitive processes, including cognition, attention, memory, learning, and thenwewilllearn about some cognitive strategies to regulate emotions.
Keywords: cognitive strategies/emotions/learner/school environment

مقدمة

حظي موضوع الانفعالات باهتمام الباحثين من مختلف المشارب العلمية المتنوعة بما في ذلك الفلسفة وعلم النفس وغيرها من الحقول المعرفية المختلفة،نظرا لأهميتها البالغة باعتبارها مكونا أساسيا من مكونات شخصية الفرد، لأنها تعتبر بمثابة همزة الوصل بين المكون المعرفي والسلوكي، فضلا عن الوظائف الحيوية التي تؤديها، كوظائف التكيف، التواصل، تنظيم السلوك وتوجيهيه وضبطه (مُحَمَّد، 2013).

كما تلعب الانفعالات دورا أساسيا وجوهريا في العمليات المعرفية المختلفة والتي تشمل الادراك، الذاكرة، الانتباه، التعلم، الأحكام بالإضافة إلى تأثيرها على الأحكام، التفسير، اتخاذ القرارات.

وتتضمن الانفعالات مجموعة من المكونات كتقييم الموقف، التغيرات الفسيولوجية، الميل للقيام بالفعل والنشاط، رد الفعل الحركي، الخبرة الذاتية والتي تشمل ردود فعل الفرد السريعة والمتكيفة مع المواقف المختلفة.

وقد أصبح تنظيم الانفعالات La régulation des émotions من المواضيع الجوهرية في فهم النمو الانساني إذ صار يعتبر من المهارات الضرورية في مختلف التفاعلات والعلاقات الاجتماعية، ذلك أنه يعمل على مساعدة الفرد في تنظيم انفعالاته بطريقة ناجحة عن طريق التقليل من استثارة الانفعالات الغير سارة (الغضب، القلق، الحزن) والعمل على الزيادة من استثارة الانفعالات السارة (السعادة والمتعة).

ومن ضمن الانفعالات الرئيسية التي تحظى باهتمام المهتمين بمجال التربية والتكوين نجد قلق الامتحان كنوع منأنواع القلق المرتبط بمواقف الامتحانإذ يواجه بعض التلاميذ هذه الوضعية بالحد الطبيعي من القلق والتوتر، في حين نجد تلاميذ آخرين يصيبهم القلق الحاد الذي يؤثر على أدائهم وإنجازاتهم، وعليه سنحاول من خلال هذه الدراسة الحديث عن بعض الاستراتيجيات المساعدة على كيفية تنظيم ومواجهة هذا القلق، الذي يصيب بعض إن لم نقل أغلب المتعلمين في الوسط المدرسي.

1. إشكالية الدراسة

كان علم النفس في الماضي القريب يسمى بعلم السلوك لأنه كان يركز على دراسة السلوكات الحسية الحركية الخارجية بطريقة موضوعية، مع إغفال الحالات الذهنية المعرفية للفرد، ذلك أن المنظور السلوكي كان يعتبر أن عقل الانسان هو بمثابة صندوق أسود لا يمكن دراسته.

لكن المنظور المعرفي أخذ على عاتقه دراسة هذا الصندوق حيث اتخذ من ذهن الانسان وعملياته المعرفية موضوعا مركزيا وجوهريا ضمن ابحاثه واهتماماته.لقد اكتسحت المقاربة المعرفية جميع ميادين علم النفس (علم النفس التربوي/ علم النفس النمو/ علم النفس الاجتماعي...)فكل الأنشطة الذهنية من الإحساس البسيط إلى التفكير المجرد مرورا بالتذكر واللغة والإدراك والتعلم، هي أنشطة ذات طبيعة معرفية نتمثل بها ومن خلالها ذاتنا والعالم ونؤسس عليها أفعالنا وسلوكاتنا. (الزاهر، 2007)

أما فيما يتعلق بالانفعالات فلا شك أنها ضرورية لفهم الذات الإنسانية وبالضبط لفهم الذهن كنظام لمعالجة المعلومات، وتجدر الإشارة هنا إلى أن المقاربة المعرفية أهملت في مرحلة من مراحل تطورها الاهتمام بالانفعالات لكنه كان إهمالا مرحليا، بحيث سرعان ما أعادت الاعتبار إلى الاهتمام بهذا الجانب السيكولوجي من حيث الأبحاث والدراسات، على أساس أن الإنسان ليس أكثر الحيوانات ذكاء بل أكثرهما انفعالا.

ويتجلى اهتمام علم النفس المعرفي بالانفعالات من خلال اشتغاله على المحاور التالية:

- علاقة الانفعالات بالذاكرة، التفكير، الانتباه.
- الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال

- المقاربة العصبية للانفعالات
- تصنيف الانفعالات وأنواعها ووظائفها

وتأسيسا على ما سبقسنتبنى المقاربة المعرفية في مناقشتنا وتفسيرنا لموضوع الانفعالاتإذ سنحاول الاجابة على بعض الإشكاليات التالية:

- هل هناك علاقة بين الانفعالات وبعض العمليات المعرفية المتنوعة كالانتباه، الذاكرة...؟
- هل يمكننا الحديث عن استراتيجياتمعرفية لتنظيم الانفعالات؟
- ما هي استراتيجيات التنظيم المعرفي الانفعالي لمواجهة قلق الامتحانات في الوسط المدرسي؟

2. أهمية الدراسة

لقد أصبح تنظيم الانفعال من المواضيع الجوهرية في فهم النمو الانساني إذ صار يعتبر من المهارات الضرورية في مختلف التفاعلات والعلاقات الاجتماعية خاصة التربوية منها نظرا للأسباب التالية:

- يساعد المتعلم على تنظيم انفعالاته بطريقة ناجحة وذلك من خلال استثارة الانفعالات الايجابية (الفرح، السعادة، المتعة) والتقليل من استثارة الانفعالات السلبية (الحزن، القلق، الغضب)
- يمكن المتعلم من مواجهة الاستثارة الانفعالية ذلك أن استراتيجيات تنظيم الانفعال هي عبارة عن مجموعة من العمليات الداخلية والخارجية يقوم بها الفرد حين تعرضه لموقف يستثير استجابته الانفعالية والتي يستطيع الفرد بواسطتها تعديل انفعالاته بطريقة ايجابية (مثال قلق الامتحان)
- تلعب استراتيجيات تنظيم الانفعال معرفيا دور المعزز للصحة النفسية، ودورا وقائياً للعديد من المشكلات النفسية مثل القلق والاكتئاب والانتحار.

3. مفاهيم الدراسة:

- تنظيم الانفعالات

قبل الحديث عن مفهوم تنظيم الانفعالات ينبغي الوقوف عند مفهوم الانفعال، بحيث اتفقت مختلف الأدبيات السيكولوجية على أنه حالة وجدانية توصف بالشدة والتغير المفاجئ، الذي يعم الجسم والنفس معا، أما فيما يتعلق بمكوناته فهي:

- إدراك الموقف الانفعالي أو الوعي بوضعيات سلبية أو إيجابية.
- حدوث الاستجابة الانفعالية والتي تتكون من استجابات نفسية.
- التغيرات الفسيولوجية كازدياد سرعة دقات القلب وشدتها....
- الخبرة الشعورية الذاتية المكونة للانفعال.
- استجابات حركية ومعرفية صادرة كرد فعل على الوضعية المفجرة للانفعال (براهمية، 2021)

أما بالنسبة لمفهوم تنظيم الانفعال فيعتبر من المواضيع الحديثة في علم النفس وقد بدأ البحث والاشتغال بهذا المفهوم على شكل دراسات وصفية حول آيات الدفاع Micanismes de diffences سنة 1960.

كما يشير هذا المفهوم إلى أنه الطريقة المعرفية لكيفية إدارة المعلومات المحفزة للانفعالات، صحيح أن استراتيجيات تنظيم الانفعال هي استراتيجيات عالمية لكن أثبتت الدراسات على وجود فروق فردية في الطريقة التي ينظم بها الأفراد انفعالاتهم.

وهو عبارة عن مجموعة من الطرق والأساليب التي يستخدمها الفرد للتعبير عن الخبرات الانفعالية التي يتعرض لها خلال حياته سواء كانت هذه الانفعالات ايجابية أو سلبية(مرتضي، 2021).

كماأنه عبارة عن مجموعة من العمليات الداخلية والخارجية يقوم بها الفرد حين مواجهته للاستثارة الانفعالية بهدف إدارة انفعالاته قصد تحقيق التكيف الاجتماعي.أو بتعبير آخر هو الوعي الذاتي بالانفعالات مما يمكن الفرد من السيطرة والتحكم في انفعالاته خاصة السلبية منها(عمار، 2020).

ويتضمن مفهوم تنظيم الانفعالات مجموعة من العمليات المعرفية والسلوكية التي يقوم بها الفرد لإدارة انفعالاته ومحاولة التحكم فيها، كالوعي بتلك الانفعالات وإدراكها مع القدرة على كيفية التعبير عنها بطريقة ايجابية وإذا لم تتم هذه العمليات بفعالية فإن الفرد يكون عرضة لما يعرف بصعوبات تنظيم الانفعالات التي تأتي نتيجة عدم التوفيق بين الاستجابة الانفعالية وبين طريقة الفرد في التعبير عن مشاعره وانفعالاته، وذلك حينما يتعرض الفرد لموقف يتطلب منه تنظيم انفعالاته، لكنه لا تكون له القدرة على إدارتها وتنظيمها بالشكل المطلوب. وتتضمن ضعوبات تنظيم الانفعال الأعراض التالية:

- عدم القدرة والتحكم في السلوكات الاندفاعية حينما يتعرض الفرد لمواقف انفعالية سلبية.
- عدم القدرة على استخدام استراتيجيات تنظيم الانفعالبالمرونة المناسبة، للتحكم في الاستجابات الانفعالية.
- تجنب الأساليب الايجابية عند مواجهة المواقف الحياتية الضاغطة.
- صعوبات تنظيم الانفعال لها تأثير على مستوى الصحة النفسية للفرد. (الحملاوي، مصطفى، 2021)

بعض المفاهيم المرتبطة بالانفعال:

المعالجة الانفعالية

تجدر الإشارة إلى أن مفهوم تنظيم الانفعالات يتداخل مع مفاهيم أخرى كالمعالجة الانفعالية إذ يندرج هذا المفهوم ضمن اهتمامات علم النفس الاكلينيكيويشير إلى طريقة تعامل الفرد مع المواقف الانفعالية وتقديم معنى ودلالة لهذه المواقف. كما تهدف المعالجة الانفعالية إلى استيعاب الفرد للاضطرابات الانفعالية من أجل الحد من تأثيرها فأحيانا الاستجابات الانفعالية تكون عرضية وسريعة الزوال وأحيانا أخرى يمكن أن تعيق استئناف الحياة اليومية بشكل طبيعي (العراقي، 2016).

ما وراء الانفعال

ما وراء الانفعال تتشابه مع نظرية ما وراء المعرفة حيث أن كلتا النظريتين يتفقان على وعي الفرد بما يفكر فيه أثناء التفكير، أو بما شعر به أثناء حدوث الاستجابة الانفعالية. أو بتعبير آخر فمفهوم ما وراء الانفعال عبارة عن إدراك الانفعالات في الانفعالات أو حول الانفعالات(كيشار، 2018).

الذكاء الانفعالي

نجد أيضا الذكاء الانفعالي كمفهوم حديث في التراث السيكلوجي والذي يتداخل في بعض جوانبه مع مفهوم تنظيم الانفعال، فالذكاء الانفعالي يمكن تعريفه على أنه مجموعة من القدرات والمهارات المتنوعة التي يمتلكها الفرد والتي تؤثر في قدرته على التعامل مع متطلبات الحياة الاجتماعية و هذه المهارات إدارة الانفعالات، المعرفة الانفعالية، إدراك انفعالات الآخرين.

يتضح من خلال التعاريف الواردة أن تنظيم الانفعال هو عملية يستطيع الفرد من خلالها تعديل استجاباته الانفعالية بطريقة تلقائية، وذلك اعتمادا على مجموعة من الاستراتيجيات المتنوعة التي تمكن الفرد من التعبير عن انفعالاته بطريقة ملائمة من الناحية الاجتماعية بحيث ينظم علاقة الفرد ببيئته(Grosboi&Mazzone, 2014).

- مفهوم قلق الإمتحان:

يعتبر قلق الامتحان حالة نفسية انفعالية un état émotionnel مؤقتة تعتري الفرد قبيل وأثناء إجراء الامتحان، حيث يعتبر شكلا من أشكال المخاوف المرضية التي تصيب الفرد انمو زاد عن حده.(Spielberger, 1993))

كما تحدث سبيلبرجر أيضا عن سمة القلق anxiété-trait وحالة القلق anxiété-état ، لشرح الاختلافات بين الأفراد inter-individuelles حيث أن حالة القلق anxiété-état تشير إلى القلق بوصفه حالة انفعالية طارئة أو مؤقتة لدى الفرد تختلف من حيث الشدة وتتذبذب من حين لآخر، وتبعا لذلك يرتفع مستوى حالة القلق في المواقف التي تعتبر مهددة للفرد وتشكل خطرا لديه، كما تنخفض حالة القلق في المواقف غير الضاغطة وهو بهذا المعنى قلق مرتبط بوضعية أو ظرف معين.

أما مفهوم سمة القلق anxiété-trait فهو يعتبر بمثابة استعداد سلوكي مكتسب لدى الفرد وهو سمة ثابتة نسبيا لديه لكن يتفاوت بدرجات مختلفة حسب خبرات الفرد السابقة وطريقة نظرته للعالم الخارجي.(امطانيوس، 2003)

وللقلق مظاهر فسيولوجية كالتوتر، الأرق، فقدان الشهية، زيادة ضربات القلب، اضطرابات على مستوى الجهاز الهضمي...ومظاهر سيكولوجية كالخوف من الفشل، اضطرابات العمليات المعرفية كالتركيز والانتباه والتفكير، فقدان الثقة في الذات، وجود أفكار سلبية. كل هذه الأعراض تعيق التلميذ عن الأداء الجيد وتكون سببا في فشله أو حصوله على معدل غير جيد.

وتنبغي الإشارة إلى أن قلق الامتحان يصيب جميع التلاميذ وهو أمر طبيعي إذا لم يتجاوز الحد المطلوب حيث بينت نتائج مجموعة من الدراسات النفسية (Ponnelle, Lancry. 2002). دور قلق الامتحان وعلاقته بالإنجاز والأداء إذ أنه كلما ارتفع أو انخفض مستوى القلق لدى الفرد فإنه سينعكس على إنجازه وتحقيق أهدافه، فارتفاع مستوى القلق يحد من إمكانيات الفرد وقدرته على التركيز الجيد واستذكار المعلومات وتشتت الانتباه، الشيء الذي يدفعه للهروب من هذه المواقف التقويمية أو عزو هذه الحالة إلى بعض الأسباب الخارجية –العزو السببي– Attribution causale، في حين يساهم انخفاض القلق في اللامبالاة وفقدان الدافعية للإنجاز والأداء.(Ponnelle, &Lancry,2002)

وعندما يكون مستوى القلق معتدلا وطبيعيا فإنه يعد دافعا للنجاح والتفوق وللأداء المتميز والتحضير الجيد للاختبار بهدف تجنب الفشل، ومن هنا يتضح أن القلق يصيب جميع التلاميذ المقبلين على امتحانات تقويمية لكن بدرجات متفاوتة أي أنه اختلاف في الدرجة وليس في النوع.

ويتضمن قلق الامتحان مكونين أساسيين:

- المكون المعرفي: ولذي يرتبط بسمة القلق حيث ينشغل ذهن الفرد بالتفكير في تبعات الفشل، مثل فقدان المكانة والتقدير.
- المكون الانفعالي: هذا المكون له علاقة أيضا بالتغيرات الفسيولوجية المصاحبة لحالة القلق، إذ يشعر الفرد بالتوتر والخوف من الاختبارات.

كما أشارت بعض الأبحاث إلى وجود عدة أبعاد لقلق الامتحان إذ نجد:

- البعد الفسيولوجي: هي مجموع الأعراض الفسيولوجية كارتفاع دقات القلب، احمرار الوجه، صعوبة على مستوى التنفس.

–البعد المعرفي: المرتبط بتشت الانتباه، النسيان، فقدان التركيز...

–البعد السيكولوجي: المرتبط ببروز بعض الانفعالات السلبية الخوف، القلق، التوتر...(محمود 2016)

4. الإطار النظري

أهمية تنظيم الانفعالات بالنسبة للمتعلم

تكمن أهمية تنظيم الانفعالات بالنسبة للمتعلم باعتبارها مجموعة استراتيجيات تمكنه من التكيف مع بيئته الاجتماعية فالمجال المدرسي هو مجال انفعالي، فجماعة القسم المكونة من المدرس والمتعلمين تربطهم علاقة تربوية أساسها هو التفاعل يؤثر كل منهم في الآخر. فالفصل الدراسي هو فضاء نفسي اجتماعي وليس فقط مجال معرفي محض فلا يمكن اعتبار هذه الجماعة هي فقط مجرد تجمع بشري لمجموعة من الأفراد داخل حجرة دراسية بل ينبغي النظر إليها باعتبارها حقلا لمجموعة من التفاعلات الوجدانية والانفعالية إذ نجد ضمنها علاقات ذات خصائص مختلفة تنافر، كراهية، تعاطف...الخ

فالعلاقة التربوية الجيدة تعتبرا عاملا أساسيا في نجاح العملية التعليمة التعلمية وأساس نجاحها هو أن تسود انفعالات ايجابية بين الأطراف المكونة لهذه العلاقة سواء بين المدرس والمتعلم أو بين المتعلمين أنفسهم.(آيت موحى، 2009)

وعليه فالمجال المدرسي مجالا انفعاليا نظرا لمجموعة من الاعتبارات:

- الفصل الدراسي مجال للتكوين العاطفي والنفسي والاجتماعي، نظرا للعلاقات التفاعلية الغنية بالتأثير والتأثر، ويلعب دورا بالغ الأهمية في سير العملية التعليمية التعلمية.
- طبيعة العلاقة التي تربط المدرس بالمتعلم لا تتميز فقط بالخصائص المعرفية الرسمية التي تهدف إلى تحقيق أغراض تربوية ومعارف، كاكتساب مهارات وخبرات تعليمية ضمن الشروط المقننة ووفق وسائل وطرق واضحة، بل لها أبعاد عاطفية ووجدانية لأنها قبل كل شيء علاقة انسانية، لأن تحققها يستدعي حضور وتفاعل العنصر الإنساني متمثلا في المدرس و المتعلمين، وحيثما تكون علاقات تكون الانفعالات.
- المجال المدرسي غني بالتفاعلات السوسيووجدانية والانفعالية المركبة وغير الصريحة التي تفرزها الدينامية الداخلية لجماعة القسم، كيف يدرك المتعلم المدرس وكيف يدرك أيضا الأستاذ المتعلم.

العلاقة التي تقوم داخل المؤسسة التعليمية علاقات عقلانية، وبالتالي فأي تصرف صادر عن المدرس أو عن المتعلم فهو تصرف شكلي، لكن هذا لا يغيب بالكامل العوامل النفسية اللاشعورية، وهكذا يعيد لقاء الراشد (المدرس) بالطفل (المتعلم) تنشيط السياقات المتضمنة للنزوات والمشاعر والمواقف..(آيت موحى، 2009)

وهكذا فالقسم يصير مجالا عاطفيا ونفسيا واجتماعيا أكثر مما هو مجال معرفي تحكمه القواعد الشكلية تنشأ تحت تأثير التفاعلات التي تتم في إطاره (براهمية، 2021).

المقاربة المعرفية والانفعالات

الانفعالات حسب البراديغم المعرفي لها وظائف معرفيه مثلها مثل (الذاكرة، الانتباه، الادراك...) لما لها من ارتباط بالطريقة التي نعالج بها المعلومات أي نتيجة تقييم معرفي للأحداث والوقائع، حيث لا يمكننا فصل الانفعالات عن الطريقة التي ندرك ونفهم بها العالم.

وتعتبر عملية التنظيم المعرفي الانفعالي من أعقد العمليات إذ تتدخل فيها مجموعة من التنظيمات المعرفية كالإدراك، الذاكرة، الانتباه، اتخاذ القرار. وفي السنوات الأخيرة انصب اهتمام علماء النفس المعرفي على دراسة الجانب الانفعالي للعمليات المعرفية والتأكيد على مكانة الانفعالات ودورها في العمليات المعرفية.حيث أكدت الأبحاث والدراسات على أهمية الانفعالات الايجابية ودورها في تنشيط قدرات الأفراد على التفكير والإبداع وحل المشكلات كما تسهل بعض العمليات المعرفية كالانتباه إذ تساهم الانفعالات الايجابية على زيادة تركيز الانتباه أثناء عملية التعلم في مقابل ذلك فالانفعالات السلبية تساهم في تشتته. كما تؤثر استراتيجيات التنظيم المعرفي الانفعالي على عملية التفكير إذ أن تنظيم الانفعالات يعمل كمحفز للعمليات

المعرفية وييسر عملية التفكير وبالتالي تكون مردودية جيدة على مستوى فهم واستيعاب المعلومات وتذكرها . (Pamela, Baltazart 2021)

كما أكدت بعض الأبحاث على أن الجوانب الانفعالية تتأثر بمشكلات الذاكرة إذ أن هناك علاقة بين الآليات العصبية المعرفية للتحكم في الذاكرة والتنظيم الانفعالي وكلما كان هناك ضعف على مستوى الذاكرة العاملة كلما كان سببا في ظهور بعض الاضطرابات السيكولوجية مثل الاكتئاب والقلق.

نماذج تنظيم الانفعالات

تعددت النظريات والنماذج المفسرة لتنظيم الانفعالات إذ قدم كل نموذج نظري تفسيرات متعددة للكيفية التي ينظم بها الفرد انفعالاته، وعلى رأس هذه النظريات نجد التحليل النفسي الذيحاول ايجاد تفسيرات تحليلية لبعض الانفعالات كالقلق الذي اعتبره فرويد المصدر الأساسي لكل الانفعالات السلبية

أما النظرية السلوكية ففسرت الجوانب الانفعالية للفرد بالاعتماد على مبدأ المثير والاستجابة مع التأكيد على دور عملية التعزيزالتي تساعد في تشكيل سلوك الفرد والعمل على تقويته، إذ أن عملية تنظيم الانفعال تعتمد بشكل كبير على استخدام الأفراد لأساليب التعزيز المختلفة.

في حين نجد النظرية الاجتماعية التي عزت مسألة تنظيم الانفعالات إلى البيئة الخارجية باعتبارها مهارة يكتسبها الفرد خلال تنشئته الاجتماعية عن طريق التفاعلات مع المحيط الخارجي (الأسرة، المدرسة، جماعة الرفاق...) وهنا ينبغي التأكيد على دور وأهمية النموذج الذي يتأثر بيه الفرد في تشكيل سلوكه وفي تنظيم انفعالاته سواء كانت ايجابية أو سلبية.

أما النظرية المعرفية فقد قدمت تفسيرات مختلفة للكيفية التي ينظم بها الفرد انفعالاتهوسنركز على نموذجين أساسين هما نموذج جيميس كروس ونموذج لازاريس صاحب نظرية المواجهة:

نموذج جيمس كروس:

يعد نموذجGross James من أهم النماذج وأشهرها التي حاولت أن تقدم تفسيرا معرفيا للكيفية التي ينظم بها الفرد انفعالاته ويصنف استراتيجيات تنظيم الانفعال إلى:

- الاستراتيجيات المتمركزة على الموقف:وذلك من خلال اختيار الموقف الذي يريد الفرد التواجد ضمنه، أو تغييره.
- الاستراتيجيات المتمركزة على المعرفة: وذلك بالاعتماد على تغيير طريقة فهمنا ومعالجتنا للمعلومات، مما سينعكس على طريقة تفكيرنا في الموقف، وذلك قصد استثارة الانفعالات الايجابية والتقليل من الانفعالات السلبية (Denervaud, Franchini , 2017).
- الاستراتيجيات المتمركزة على الاستجابة:وهي مجموع الاستراتيجيات التي يقوم بها الفرد أثناء حدوث الاستجابة الانفعالية، كأن يخلد الفرد للنوم، أو الاستعانة بصديق من أجل التخفيف من حدة الاستجابة الانفعالية، او العمل على كبت التعبير الانفعالي وذلك عن طريق أخد بعض المهدئات وغيرها من الاستراتيجيات التي ترتبط ارتباطا مباشرا بحدوث الاستجابة الانفعالية.

وقد حدد جروس خمس طرق لتنظيم الانفعالات:

- اختيار الموقفsélection de la situation: وذلك باختيار المواقف التي تستثير الانفعالات الايجابية والابتعاد عن المواقف التي تؤدي إلى ظهور الانفعالات السلبية.
- تعديل الموقفModification de la situationالمزعج والغير سار من أجل تغيير أثره الانفعالي السلبي

- توزيع الانتباه:Déploiement attentionnel أثناء الموقف الانفعالي السلبي من خلال صرف الانتباه، وعدم تركيزه على الجوانب الانفعالية، وتحويله إلى نشاط بديل غير انفعالي (حفيضة، مصطفى، 2019).
- إعادة التقييم المعرفي:Réévaluation cognitive يتضمن تغيير الطريقة التي يفكر بها الفرد حول الأحداث التي يمكن أن تثير الانفعال.
- تعديل الاستجابة:suppression expressive ويتضمن تغيير الطريقة التي يستجيب بها الفرد بشكل سلوكي لأحداث إثارة الانفعال. (طاهر، 2020)

• نموذج لازاريس:

لقد أثبتت مجموعة من الأبحاث والدراسات فاعلية استراتيجيات المواجهة وقدرتها على التحكم في المواقف المسببة لاستثارة الانفعالات السلبية،وتشير استراتيجيات المواجهة إلى الطرق التي يعتمدها الفرد للتكيف مع الوضعيات الصعبة خاصة في لحظات الأزمات، فهي تحيل على وجود مشكل حقيقي أو متصور أي مدرك من جهة، وعلى بناء استراتيجية لمواجهته من جهة أخرى حيث أشار أشارلازاريس, Lazarus) صاحب نموذج المواجهة أو استراتيجيات التكيف le coping ou stratégie d'ajustement أن الفرد يجب عليه مواجهه المواقف الضاغطة المسببة للانفعالات السلبية بمجهود معرفي سلوكي وذلك باستخدام استراتيجيتين(Paulhan, 1992):

• استراتيجيات متمركزة حول المشكلة:Coping centré sur leproblèmeو هي عبارة عن الجهود التي يبذلها الفرد لتعديل العلاقة الفعلية بينه و بين البيئة و لهذا فإن الشخص الذي يستخدم هذه الأساليب نجده يحاول تغيير أنماط سلوكه الشخصي أو يعدل الموقفذاته ، فهو يحاول تغيير سلوكه الشخصي من خلال البحث عن المعلومات المرتبطة بالموقف أو المشكلة أو طلب النصيحة من الآخرين وإدارة المشكلة والقيام بأفعال لخفض الضغط عن طريق تغيير الموقف مباشرة .وتشمل هذه الاستراتيجيات كل الحلول الممكنة التي تساعد الفرد على إحداث التغييرات اللازمة للتقليل من حدة الانفعالات السلبية كالقلق مثلاإذ يسعى الفرد من خلالها إلى استخدام أفكار عقلانية ومبتكرة لمواجهة القلق الذي يواجهه، وذلك بإعادة تقييمه وإدراكه لوضعية القلق، وكذلك بالتعرف على الأفكارالاعقلانية وتعويضها بأفكار ومعتقدات منطقية حيث تركز هذه الاستراتيجية على التعامل بشكل مباشر مع وضعية القلق ومواجهته

استراتيجيات متمركزة حول الإنفعال: Coping centré sur l'émotionوهي الجهود التي يبذلها الفرد لتنظيم الانفعالات الناتجة عن الموقف الضاغط، وذلك من خلال تبني معارف جديدة، تجعل الفرد يشعر بنوع من الاطمئنان والاستقرار النفسيين، فهذه الاستراتيجيات التي تركز على الانفعال لا تساهم في حل المشكل بشكل قطعي ولا تحاول تغييره، وإنما تسعى لبناء أفكار وتصورات جديدة حوله، وهذا التحويل يسمح بالتخفيف من الآثار المحتملة للقلق والضغط النفسي (لحويدك، 2021).

استراتيجيات تنظيم ومواجهة قلق الامتحان

- استراتيجيات متمركز حول المشكلة: . Coping centré sur le problème

تسمى أيضا هذه الاستراتيجيات المتمركزة حول المشكلة "بالنشيطة" لأنها تسعى إلى تغيير مصدر الضغط ومواجهته، و هي عبارة عن الجهود التي يبذلها الفرد لتعديل العلاقة الفعلية بينه و بين البيئة و لهذا فإن الشخص الذي يستخدم هذه الأساليب نجده يحاول تغيير أنماط سلوكه الشخصي أو يعدل الموقفذاته ، فهو يحاول تغيير سلوكه الشخصي من خلال البحث عن المعلومات المرتبطة بالموقف أو المشكلة أو طلب النصيحة من الآخرين و إدارة المشكلة و القيام بأفعال لخفض الضغط عن طريق تغيير الموقف مباشرة .

وتشمل هذه الاستراتيجيات كل الحلول الممكنة التي تساعد الفرد على إحداث التغييرات اللازمة للتقليل من حدة القلق التي يسعى الفرد من خلالها إلى استخدام أفكار عقلانية ومبتكرة لمواجهة القلق الذي يواجهه، وذلك بإعادة تقييمه وإدراكه لوضعية القلق، وكذلك بالتعرف على الأفكار اللاعقلانية وتعويضها بأفكار ومعتقدات منطقية حيث تركز هذه الاستراتيجية على التعامل بشكل مباشر مع وضعية القلق ومواجهته. ((Schweitzer, Quintard, 2001

كما تتيح استراتيجية مواجهة المشكلة التدرب على كيفية طرح البدائل للمشكلة الواحدة مثال: ماذا تفعل لو أنك لم تتمكن من فهم أسئلة الامتحان...فالتدرب على مواجهة المشاكل أفضل مضاد للقلق، فالمواجهة أفضل من الهروب.

- استراتيجيات متمركزة حول الإنفعال: Coping centré sur l'émotion

وهي الجهود التي يبذلها الفرد لتنظيم الانفعالات الناتجة عن الموقف الضاغط، وذلك من خلال تبني معارف جديدة، تجعل الفرد يشعر بنوع من الاطمئنانوالاستقرار النفسيين، فهذه الاستراتيجيات التي تركز على الانفعال لا تساهم في حل المشكل بشكل قطعي ولا تحاول تغييره، وإنما تسعى لبناء أفكار وتصورات جديدة حوله، وهذا التحويل يسمح بالتخفيف من الآثار المحتملة للقلق والضغط النفسي.

هناك أيضا استراتيجية المساعدة الاجتماعية، وتتضمن استعانة الفرد بالآخرين وطلب مساعدتهم له للتعامل مع الوضعية التقويمية بإيجابية. فالدعمالاجتماعيلا يساعد فقط على التقليل من حدة القلق وإنما يساعد على مواجهته بفعالية، خاصة إذا كان هذا الدعم من طرف متخصصين.

استراتيجية إدارة الوقت أيضا تعتبر من أهم الاستراتيجيات التي تساعد على مواجهة القلق الذي ينتاب التلاميذ، لأنه يساعد على ترتيب الأولويات وتحديد الأهداف كما أنه يساعدهم على إدراك إمكانياتهم بحيث لا يلتزمون بأي عمل لا يستطيعون القيام به.

كما أن الامتحان باعتباره موقفا تقويميا فإنه يحتاج لبعض المهارات من أجل الحصول على تحصيل جيد، كمهارة المراجعة التي تعتمد على وضع أهداف محددة وجدول زمني واضح، يحدد من خلاله التلميذ المواد التي تحتاج لمجهود أكبر ووقت أطول، مع تجنب كل مسببات تشتت الانتباه، تجنب السهر مع اخذ قسط وافر من الراحة والنوم، تجنب شرب المنبهات...، وغيرها من الخطوات التي تمكن الطالب من الاستعداد الجيد للامتحان.

وتتميز استراتيجيات المواجهة بمجموعة من الخصائص كونها سلوك يستهدف التكيف مع الموقف الضاغط، كما أنها استراتيجياتقابلة للتغيير و التعديل طالما المواقف الضاغطة متغيرة في شدتها و في الزمن و في المكان، بالإضافة إلى ذلك فهيتتمركز حول حل المشكلة أو التحكم في الانفعال، ثم هي استراتيجياتمتنوعة فهي تكون إما ذات طابع معرفي أو سلوكي أو انفعالي.

كل هذه الاستراتيجيات وغيرها تساعد في التخفيف من حدة القلق ومن ضغط الامتحانات حتى يحصل الطالب على نتائج جيدة. علما أن لهذا القلق جوانب إيجابية، لأنه يعمل كمحفز ودافع لتحقيق أداء جيد كونه يستثير استجابات مناسبة لموقف الامتحان. وأيضا له جوانب سلبية لأنه يعيق بلوغ الفرد لتحقيق أهدافه ويثير استجابات غير مناسبة للوضعية التقويمية.

5. توصيات الدراسة:

بعد الانتهاء من عرض محاور البحث نقترح بعض التوصيات:

- تلعب استراتيجيات تنظيم الانفعال معرفيا دورا وقائيا لمجموعة من المشاكل النفسيةمثل القلق والاكتئاب والانتحار...

- تساهم استراتيجيات تنظيم الانفعال على تسهيل عملية التكيف الاجتماعي إذ بواسطتها يعدل بها الفرد انفعالاته ليستجيب بطريقة متوافقة مع محيطه .
- يمكن لاستراتيجيات تنظيم الانفعال معرفياً التنبؤ بالمشاكل الانفعالية على المدى الطويل.
- ضرورة الاهتمام بالانفعالات في الوسط المدرسي خاصة قلق الامتحانات إذ صار يعتبر من المهارات الضرورية في مختلف التفاعلات والعلاقات الاجتماعية.

لائحة المراجع باللغة العربية

- امطانيوس ميخائيل، دراسة لمقياس القلق بوصفه حالة وسمة على عينات من طلبة الجامعات السورية، مجلة جامعة دمشق، المجلد 19، العدد الثاني، 2003، ص 15
- آيت موحى مُحَّد، العلاقة التربوية طبيعتها وأبعادها، مجلة دفاتر للتربية والتكوين، المجلس الأعلى للتربية والتكوين، العدد 1، المغرب، 2009
- حفيضة مصطفى، حمزة أسماء، التدريب على برنامج N-Back وأثره في تحسين التنظيم المعرفي الانفعالي والحساب الذهني، مجلة كلية التربية، جامعة الاسكندرية، المجلد التاسع والثلاثون، 2019.
- الحملاوي منال، أسماء مصطفى، استراتيجيات إدارة انفعالاتالأبناء كمتغير وسيط بين صعوبات تنظيم الانفعال للأمهات والكفاءة الانفعالية الاجتماعية للمراهقين، مجلة البحث العلمي في التربية، العدد الثاني، الملجد 22، 2021، ص 348.
- الزاهر أحمد، المقاربة المعرفية للاضطرابات الذهنية، مجلة شبكة العلوم النفسية العربية، العدد 13، 2007، ص 120
- العراقي صلاح الدين، أساليب المعالجة الانفعالية لدى طلاب الجامعة المكتئبين وغير المكتئبين، مجلة كلية التربية، العدد 105، يناير الجزء 2، 2016.
- عمار حسن طاهر، دراسة تنبؤية للعلاقة بين تنظيم الانفعال والرضا عن الحياة والضيق النفسي لدى عينة من تلاميذ التعليم الأساسي. مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد 44، الجزء 3، 2020
- كيشار، عبد الهادي، فعالية برنامج تدريبي قائم على بعض استراتيجيات ما وراء الانفعال في تنظيم الذات الأكاديمي، المجلة العلمية لكلية التربية، جامعة أسيوط. المجلد 34، العدد12، ديسمبر 2018. ص 303،
- لحويدك، رجاء، قلق الامتحان واستراتيجيات المواجهة –التلاميذ المقبلين على شهادة الباكالوريا نموذجا–، مجلة كراسات تربوية، 2021 العدد 6، ص57.
- محمود حنان، حسين، التنظيم الانفعالي والمعتقدات ما وراء المعرفية وعلاقتهما بقلق الامتحان، مجلة العلوم التربوية، العدد 4، الجزء 1، 2016، ص 82.
- مرتضي عبلة الجابر، نمذجة العلاقات السببية بين الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعالات والهناء النفسي والأكاديمي لدى طلبة الجامعة، مجلة البحث العلمي في التربية، المجلد 22، العدد العاشر، 2021.
- مرشد العديني ماجدة مُحَّد، ، فعالية برنامج معرفي سلوكي قائم على اليقظة العقلية لتحسين تنظيم الانفعال لدى طلاب الجامعة. المجلة العلمية لكلية التربية، جامعة عدن، المجلد 35، العدد 11/ 2019.

- ميرة براهمية، بوبكر عائشة، أثر شخصية المعلم في الجانب الانفعالي للطفل، المؤتمر الدولي الشامل للقضايا النظرية وسبل معالجتها العملية، دار الرافد للنشر، 2021، ص 127.
- يونس بني محمد، تفسير ماهية الانفعالات من منظور المدرسة السيكولوجية الروسية، المجلة الأردنية لعلوم الاجتماعية، المجلد 6، العدد 2، 2013، ص 300.

المراجع الأجنبية

- Ponnelle, S., &Lancry, A. Stratégies d'ajustement et ressources environnementales et personnelles dans la dynamique du stress. In M. Neboit& M. Vézina (Éds.), Stress au travail et santé psychique (pp. 59-77). 2002 , Toulouse : Octares.
- Bruchon-Schweitzer, M., &Quintard, B. Personnalité et maladies : stress, coping et ajustement. 2001 . Paris : Dunod. P13
- Nader-Grosbois, N., &Mazzone, S. (2014). Emotion regulation, personality and social adjustment in childrenwithautismspectrumdisorders. Psychology, 5, 1750- 1767
- Pamela Gobin, Baltazart véronique, Emotions et apprentissages, Dunod, 2021
- Paulhan Isabelle. Le concept de coping. In: L'année psychologique. 1992 vol. 92, n°4. pp. 545-557.
- Solange Denervaud, Martina Franchini , Les émotions au cœur des processus d'apprentissage, Revue suisse de pédagogie, 4, 2017, P 20
- Spielberger, C.-D. Inventaire d'anxiété état-trait, Forme Y (S.T.A.I.-Y) : Traduction et validation française par M. Bruchon-Schweitzer et I. Paulhan. 1993 , Paris : Les Éditions du Centre de Psychologie Appliquée.

الدعم النفسي الأسري وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ وتلميذات التعليم الثانوي

د.فراجي نوار
المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين مكناس
naouar0000@gmail.com
00212660780245

د.احمتي عبد العالي
مفتش تربوي مديرية فاس مكناس
ahmitti71@gmail.com
00212661486475

الملخص

يعتبر الدعم النفسي الأسري دعامة أساسية في بناء شخصية الطفل والمحافظة على صحته النفسية، فهي عملية إحداث تغيير في الفرد لا تقتصر على الناحية النظرية وإنما تتعداه إلى الناحية التطبيقية، وهذا ما حاد بنا إلى دراسة العلاقة بين مفهومي الدّعم النفسي الأسري والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ وتلميذات سلك التعليم الثانوي (تتراوح أعمارهم ما بين 12 – 14 عاما). ويبلغ عددهم 80 تلميذا وتلميذة.

وقد تم الاعتماد في هذه الدراسة على مجموعة من الأدوات من بينها الاستمارة كرائز مركب ومكون من عدد من الأسئلة موجه لفئات مختلفة من التلاميذ والتلميذات. وكذا بيان النقط. وقد بينت نتائج دراستنا على وجود علاقة ارتباط ما بين الدعم النفسي الأسري والتحصيل الدراسي. وقد تم مناقشة هذه الأخيرة (نتائج دراستنا) في ضوء الدراسات السابقة.

الكلمات المفتاحية: الدعم الأسري ـ التحصيل الدراسي ـ التعليم الثانوي الاعدادي ـ التربية والتعليم ـ الأسرة.

Family psychological support and itsrelationship to the academicachievement of middle schoolstudents

Dr. NAOUAR FARAGI

Regional Center for Education and Training Professions, Meknes

Dr. ABDELAALI AHMITTI

Educational inspector, Directorate of Fez-Meknes

Abstract

Family psychological support is considered an essential pillar in building a child's personality and maintaining his psychological health. It is a process of bringing about change in the individual that is not limited to theory but goes beyond it to the practical aspect. This is what leads us to study the relationship between the concepts of family psychological support and academic achievement among male and female students. Intermediate education (ages between 12-14 years). The number is 80 male and female students.

In this study, reliance was made on a set of tools, including the composite form, which consists of several questions addressed to different categories of male and female students. as well as point statements. The results of ourstudyshowedthatthereis a correlation between family psychological support and academic achievement. The latter (the results of our study) have been discussed in light of previous studies.

Keywords: family support, academic achievement, middle school education, education, family.

مقدمة:

يعتبر الدّعم النفسي الأسري نوعا من العلاقة الأسرية الإيجابية التي اتخذت أشكالا وأساليب متعددة، تمخضت عن مجموعة من التصورات والممارسات والسلوكات الإيجابية تجاه الطفل فتطور المجتمعات عبر الزمن كان له دور أساس في تطور حياة الطفل. وتبقى الاسرة المؤسسة الأولى التي يكتسب داخلها الطفل السلوك الملائم لسنه أو جنسه ذكرا أو أنثى، بناء على مهارات واتجاهات مناسبة تتوافق ودوره في المحيط الذي يعيش فيه وكذا مع تكوين شخصيته. ومما لا شك فيه أن بناء شخصية الطفل تتعرض لمجموعة من المؤثرات الدّاخلية والخارجية التي تلازمه في أي نشاط يقوم به، مما يحتم على الأسرة الأخذ بالبعد الفيزيولوجي من قبيل الصحة الجيدة، التغذية السليمة المتوازنة، النوم الكافي، هذا بالإضافة إلى جو ملائم يسوده الحب، والاحترام، والتواصل الإيجابي بين الوالدين وبينهما وبين الطفل، باشباعهم حاجات أطفالهم بما يتوافق مع قواعد وقيم المجتمع.

فالأم حسب فرانسواز دولتو(Dolto,Françoise,1984, p. 9) تلعب دورا أساسيا في علاقتها بطفلها منذ المرحلة الجنينية وتنمو هذه العلاقة حسب علماء النفس بولبي (Bowlby,1959, p.16) (Mélanie Klein,1998, ميلاني كلاين(Didier Anzieu,1987)،(Jacques Lacombe,1966) (p.70في فترة الرضاعة؛ حيث تعلق الطفل بثدي أمه وإدراكه العلاقة بأمه[1]؛ فحب الأم وحنانها ضروريان للصحة النفسية ولنمو شخصية طفلها نموا سليما متكاملا؛ فهي تحقق نوعا من الراحة النفسية والرضى عن الذات/ النفس، نتيجة قدرتها على أداء مهمتها كأمّ(إشباع رغبات الطفل)،مما يعزز سلوكياتها الإيجابية تجاه الطفل(ANN BAUDIER, BERNADETTE CELESTE,2007p.41)، وهذا من شأنه المساعدة أيضا على النضج في مرحلة الطفولة المبكرة. ويوضح علماء النفس من بينهم كارين هورني(Karen Horney,1950) أن السلوك المرضيوالسلوك السوي ناتجا عن هذه المرحلة (أبو شادي 2012.ص31)؛ حيث تحاول الأم تعزيز سلوك طفلها بطريقة إيجابية؛ فعلاقة الأم بطفلها إذا لم تكن إيجابية ستؤثر على طفلها، إذ البيئة الصحية داخل الأسرة تساهم بشكل كبير في تقدير ذات الطفل (Marshall (Bertram Rosenberg,1965) ,(Karen Horney,1950/1965).

بناء على ما سبق تظل الأم مهمة جدا بالنسبة لحياة الطفل بكاملها ولا يمكن الاستغناء عن دعمها له بأي شكل من الأشكال لأنها تُعِدُّ الطفل وتحدّد له المكانة الخاصة والعامة التي سيشغلها في المستقبل.

علاوة على أن أغلب الدراسات السيكولوجية، من بينها دراسة(Françoise Dolto,1984)، أن الأب يعتبر عنصرا أساسيا في نمو شخصية وصحة طفله، حضوره وتواجده بجانب زوجته وطفله يشعرهما بالأمن النفسي، والاستقرار الأسري.

---

1 – أكدت دراسة عالم النفس (Bowlby, 1969) على أهمية بناء علاقة تفاعلية إيجابية بين الأم والطفل،كذا وركزت دراسته على الاثار السلبية لغياب الأم وأثره على النمو الجسمي والعقلي والاجتماعي، منذ الأسابيع القليلة من الولادة (Bowlby, 1959, p.16)، حيث تمتد هذه الآثار إلى مراحل متقدمة من العمر.يعبر الطفل على تعلقه بوالدته بالبكاء أو بالفرح فهو يصر على تواجدها وبقائها معه في جميع الأوقات والمناسبات ويعبر على ذلك بأساليب وطرق متنوعة.

فالطفل بحاجة ماسة إلى الأب، يتفاعل معه، يلعب معه (يبني الطفل خلال اللعب علاقات تساعده على تشكيل هويته)، ويجعله ينفتح على فضاءات جديدة لكيلا يبقى متعلقا بالأم والمنزل من خلال تثبيت الأب علاقته الإيجابية، ومساعدته لطفله في حل المشاكل واتخاذ القرارات والتفاعل معها، ويتضمن ذلك التشجيع والمدح والتقبل والحب غير المشروط وكذا التوجيه والمساندة مما يشعره بسهولة الاندماج والتفاعل داخل الحياة المدرسية.

بناء على ذلك، فالإحساس بالأمن النفسي والاستقرار مطلب أساسي للنمو المتزن السليم وبالتالي لصحة نفسية سليمة. إنّ دعم الأسرة (الوالدان) لطفلهما هو بمثابة قدرة الفرد الحفاظ على حالة من الرفاهية الذاتية (Le bien être) التي تسمح له بتبني السلوك المناسب والإيجابي عند التفاعل مع الاخرين من جهة، والمحيط بشتى ثقافاته من جهة أخرى(§ luis .(Lamboy, 2015.p12

نخلص مما سبق أن النّمو النفسي للطفل أساسي في بناء عناصر شخصيته، المبنية على طبيعة التفاعل بينه وبين والديه؛ الأم والأب إذ أنّ حضورهما يجعل العلاقة إيجابية تأخذ مسارها الطبيعي.فما مدى تأثير الدعم النفسي الأسري على التحصيل الدراسي لدى تلاميذ وتلميذات التعليم الثانوي؟

يتفرع عن هذا السؤال الإشكالي الأسئلة التالية:

- هل يساهم الدّعم النّفسي الأسري فيتنمية التحصيل الدراسي للمتعلمين وتطويره بسلك التعليم الثانوي؟
- هل هناك علاقة بين الدعم النّفسي الأسري والتحصيل الدراسي للمتعلمين بسلك التعليم الثانوي؟

الفرضية:

- إنّ الدّعم النّفسي الأسري الايجابييؤثر على التحصيل الدراسي للمتعلمين (سلك التعليم الثانوي أنموذجا).
- حينما يغيب أو يضعف الدّعم النّفسي الأسري يؤثر على التحصيل الدراسي للمتعلمين (سلك التعليم الثانوي أنموذجا)

أهمية الدراسة وأهدافها

1-1 أهمية الدراسة

- معرفة المعطيات المتعلقة بالدّعم النفسي الأسري وعلاقته بالتحصيل الدراسي؛
- تسليط الضوء على أهمية الدّعم الأسري المتمثل في الوالدين من جهة والطفل من جهة ثانية؛
- دراسة العلاقة بين متغيرين: المتغير المستقل (الدّعم النفسي) والمتغير التابع(التحصيل)؛
- أهمية الدّعم النفسي لتجاوز اللاتوافق النفسي والهدر المدرسي.

2-1 أهدف الدراسة

- الوصول إلى حقائق علمية؛
- التحسيس بالدّعم النفسي الأسري ومعالجة ظاهرة التحصيل الدراسي؛

- التأكيد على أهمية الدّعم الأسري؛
- الكشف عن العلاقة بين الدعم النفسي للأسرة والتحصيل الدراسي للمتعلمين (التعليم الثانوي نموذجا).

3-1 منهجية الدراسة وحدودها

يتميز بحثنا بكونه ينتمي إلى الأبحاث التدخلية،التي تروم معالجة ظاهرة نفسية وتربوية واقعية، فقد جمع بين الدراسة النظرية والميدانية، إلا انه سيظل محدودا زمانيا بكونه امتد لفترة زمنية لا تتجاوز سنة، بينما يتطلب الأمر تتبع الظاهرة لعدة سنوات حتى تأخذ النتائج طابعا مطردا. أما من حيث محدودية المجال، فرغم كونه حرص على الجمع بين الحضري والقروي والشبه الحضري، فإن الظاهرة البشرية تتغير وتتباين حتى داخل المجال نفسه، مما يتطلب توسيع الوعاء المجالي ليشمل مناطق متنوعة، وهو ما سنعمل عليه مستقبلا، وكذلك الشأن بالنسبة لمجتمع العينة، فالبحث قد يتطور أكثر في حالة تعدد الفئات العمرية والأوساط الاجتماعية. عموما فإن البحث قد أسفر عن نتائج جد مهمة، تحتاج إلى مزيد من الاهتمام والتطوير مستقبلا إن شاء الله.

لقد وجهت الإشكالية التي اخترناها . بناء على التحريات الأولية والاستطلاعات الجزئية التي أجريناها مسبقا المنطق الذي تم به بناء أداة البحث التربوي والمتمثلة في الاستمارة؛ حيث انتظمت في ثلاثة محاور، لها علاقات ترابطية وجدلية، واعتمدنا فلسفة التقويم الذاتي للمتعلمين والمتعلمات، لما له من أثر في المعالجة الأولية للصعوبات؛ ذلك أن الخطاب الموجه من الذات إلى الذات نفسها يمكنه أن يدفع المتعلم إلى تحمل المسؤولية في تلك الصعوبات ويشرع نفسيا في خلق تحولات داخلية مسكوت عنها، و يتجلى ذلك في وضع أسئلة تخاطب ذات المسائل من قبيل: أشعر ، أستوعب ، لا أفهم، أتوفر..، من جهة أخرى وبالنسبة لرزمانة الأسئلة المتعلقة بالأسرة، فضلنا أن ننتقل بالمتعلم(ة) من المسؤولية الذاتية إلى مدى تقديره للجهود التي تبذلها الأسرة لدعمه نفسيا من أجل الحصول على نتائج مرضية، ومدى درجة رضاه عن تلك الجهود، آملين أن نطابقها مع وجهات نظر الأسرة، وبناء عليه تمت هيكلة الاستمارة في ثلاثة محاور على النحو التالي:

المحور الأول: توصيف المتغيرات الاجتماعية والفكرية والمجالية والجنسية لمجتمع العينة من خلال العناصر التالية.

معلومات عامة	ضع دائرة على الجواب الصحيح	معلومات عامة	ضع دائرة على الجواب الصحيح:
1. السكن	قروي حضري	2. نوع التعليم	عمومي خصوصي
3. الجنس	ذكر انثى	4.المستوى الدراسي	الأم: اقل من باك باك الجامعة الأب: اقل من باك باك الجامعة
5.المستوى الدراسي	ع1 ع2 ع3	6. الوالدين	الأم الأب
7 النتائج	ضعيفةمتوسطة لابأسبها جيدة	8.مهنة الوالدين	الأب الأم:

أما بالنسبة للمحور الثاني فقد تمحور حول رصد الصعوبات التربوية المرتبطة بالتحصيل الدراسي عند مجتمع العينة، ومن خلال الأسئلة التالية:

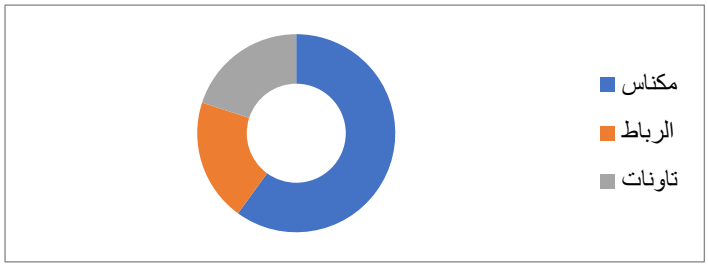
1. أستوعب عموما شرح الدروس بسرعة.
2. أنام باكرا قبل الساعة الحادية عشر
3. أشارك في القسم كثيرا.
4. استيقظ باكرا في أيام العطل (الثامنة والنص صباحا)
5. أشعر بالخوف في الإجابة عن أسئلة بعض الأساتذة.
6. أنجز تمارين دائما
7. اتعرض للارتباك والتوتر في الامتحانات.
8. لا أنس أدواتي ودفاتري /ارتب محفظتي قبل أن أنام
9. أحيانا اخرج في الحصة لارتاح
10. اشعر بالندم عند حصولي على نقط متدنية
11. اشعر بالنوم في بعض الحصص
12. عندي اكثر من صديقين/صديقتين
13. لا أركز مع الأستاذ في كثير من الأوقات
14. غالبا أجيب عن أسئلة الأستاذ في التقويم بعد انتهاء الحصة
15. اغضب لاستفزازات التلاميذ أثناء اللعب.
16. أحب العمل الجماعي
17. استفيد من حصص الدعم الخارجي

بينما المحور الثالث يتناول رصد الصعوبات التربوية المرتبطة بالتحصيل الدراسي عند مجتمع العينة، ومن خلال الأسئلة التالية:

1. أتوفر على غرفة خاصة أو مع إخوتك.
2. يزور أبي المؤسسة للسؤال عن نتائجي وسلوكي
3. اشتري كل ما أريد لدراستي
4. يصاحبني أحيانا أو دائما أحد والدي إلى المدرسة
5. أحاور والدي بكل حرية
6. أبائي أعضاء في جمعية أباء وأولياء التلاميذ
7. اتخذ قراراتي بنفسي فيما يتعلق بدراستي
8. يعبر لي والدي عن تقديرهم لي عند حصولي على نتائج جيدة
9. يقدم لي والدي نصائح للنجاح في دراستي
10. يهدي لي والدي هدايا عند حصولي على نتائج جيدة
11. يغضب والدي في حالة حصولي على نتائج ضعيفة.
12. يراجع معي والدي أو أخواتي دروسي والاستعداد للامتحانات

منهجية البحث

أما من الناحية المنهجية، وخلافا لما جرت عليه عادة بعض الباحثين، واستحضارا للخصوصية النفسية للمتعلمين، وتفاديا للإحراج مسبقا، مما قد يدفع بعضهم إلى تغيير بعض الحقائق، وبعد نقاش بيننا واستشارة بعض المختصين، جعلنا محور الكشف عن هوية المستجوب هو المحور الأخير، والمحور الأسري الثاني، وقدمنا ما يتعلق بذاتية المستجوب في المحور الأول، من جهة أخرى لم نلتزم بوحدة موضوع المحاور وأدرجنا بعض الأسئلة في محاور مختلفة، إلا أننا وضعنا لها أرقما ، مما ساعدنا على إعادة تصنيفها بعد الانتهاء من التعبئة. بيد أنه عند استثمارنا للمعطيات انطلقنا من المحور الأول فالثاني ثم الثالث، من جهة أخرى وبحكم طبيعة المستجوبين/المتعلمين في السلك الثانوي الإعدادي، يسرنا بناء الاستمارة/ بوضع ثلاث خانات فقط: . نعم . لا . جواب آخر، وبالفعل فقد تفاعلوا بشكل سلس مع الأسئلة وكانت الإجابات تلقائية وبسرعة، مما قد يضفي إلى حد ما طابع المصداقية على النتائج. لا بد من الإشارة قبل الانتقال إلى مرحلة تحليل المعطيات، إلى أن مجتمع العينة يتنوع مجاليا بين المناطق القروية الأشد هشاشة، وتلك الأقل من حيث الهشاشة، بينما المجال الحضري يتمايز حسب مستويات الأسر التي ينحدر منها المتعلمون، وهو تنوع مكننا منه اختيارنا لثلاث مديريات/أقاليم :هم إقليم مكناس المتحضر، ومديرية الرباط الأكثر تحضرا ثم إقليم تونات الذي يغلب عليه الطابع القروي، رغم أن القسط الأوفر كان لإقليم مكناس بنسبة 60% من مجموع ثمانين (80) استمارة.



وقد أسفرت الدّراسة الميدانية عن معطيات متنوعة ومتباينة، غير أنها تبين درجة الارتباط بين المتغيرات، ومن ثمة تعد مادة معرفية مهمة لتمحيص الفرضية، وقد جاءت نتائجها على النحو التالي:

المحور الأول: توصيف المتغيرات الاجتماعية والفكرية والمجالية والجنسية لمجتمع العينة:

معلومات عامة	ضع دائرة على الجواب الصحيح	معلومات عامة	ضع دائرة على الجواب الصحيح
1.السكن	قروي 35% حضري 65%	1.نوع التعليم	عمومي65% خصوصي35%
2.الجنس	ذكر 25% أنثى 75%	2.المستوى الدراسي	الأم: اقل من باك55% باك 30% الجامعة15% الأب :اقل من باك 25% باك37% الجامعة38%
3.المستوى الدراسي	1اع 25% 2اع30% 3اع 45%	3.الوالدين	الأم:91% الأب:95%
4.التنائج	ضعيفة 15% متوسطة20% لاباس بها 25% جيدة40%	4.مهنة الوالدين	الأب: . عمل حر:54% موظف39% بدون: 07 الأم:بدون70%

المحور الثاني: رصد الصعوبات التربوية المرتبطة بالتحصيل الدراسي.

الأسئلةA	نعم	لا	آخر	الأسئلةB	نعم	لا	آخر
1. أستوعب عموما شرح الدروس بسرعة.	64%	36%		18. أنام باكرا قبل الساعة الحادية عشر	21%	76%	03%
2. أشارك في القسم كثيرا.	61%	39%		19. استيقظ باكرا في أيام العطل (الثامنة والنص صباحا)	15%	85%	
3. أشعر بالخوف في الإجابة عن أسئلة بعض الأساتذة.	60%	40%		20. أنجز تمارين دائما	70%	29%	01%
4. اتعرض للارتباك والتوتر في الامتحانات.	87%	13%		21. لا أنس أدواتي ودفاتري /ارتب محفظتي قبل أن أنام	73%	27%	
5. أحيانا اخرج في الحصة لارتاح	16%	80%	04%	22. اشعر بالندم عند حصولي على نقط متدنية	88%	10%	02
6. اشعر بالنوم في بعض الحصص	17%	77%	06%	23. عندي أكثر من صديقين/صديقتين	69%	31%	
7. لا أركز مع الأستاذ في كثير من الأوقات	67%	33%		24. غالبا أجيب عن أسئلة الأستاذ في التقويم بعد انتهاء الحصة	17%	67%	16%
8. اغضب لاستفزازات التلاميذ أثناء اللعب.	25%	50%	25%	25. أحب العمل الجماعي	26%	74%	
				26. استفيد من حصص الدعم الخارجي	66%	34%	

المحورالثالث: الكشف عن المواقف الأسرية النفسية والاجتماعية للأسرة في علاقتها بالتحصيل الدراسي:

الأسئلةC	نعم	لا	آخر	الأسئلةD	نعم	لا	آخر
1.أتوفر على غرفة خاصة أو مع إخوتك.	55%	40%	05%	09.يزور أبي المؤسسة للسؤال عن نتائجي وسلوكي	**20%**	73%	07%
2.اشتري كل ما أريد لدراستي	94%	06%		10.يصاحبني أحيانا أو دائما احد والدي إلى المدرسة	**15%**	85%	
3.أحاور والدي بكل حرية	52%	44%	04%	11.أبائي أعضاء في جمعية أباء وأولياء التلاميذ	10%	90%	
4.أتخذ قراراتي بنفسي في ما يتعلق بدراستي	22%	78%		12.يعبر لي والدي عن تقديرهم لي عند حصولي على نتائج جيدة	97%	03%	
5.يقدم لي والدي نصائح للنجاح في دراستي	99%	01%		13.يهدي لي والدي هدايا عند حصولي على نتائج جيدة	35%	60%	10%
6.يغضب والدي في حالة حصولي على نتائج ضعيفة	86%		14%	14.يراجع معي والدي أو إخواتي دروسي للاستعداد للامتحانات	65%	14%	21%

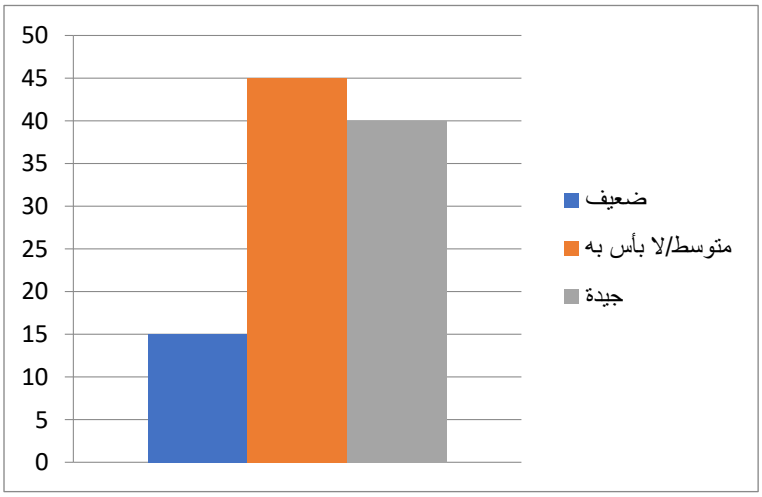
التعليق

فيما يتعلق بالفرضية الأولى والتي مفادها : هل الانفعالات والمشاعر التي تنتاب المتعلمين في دراستهم لها علاقة بالحالة النفسية أي أنها مشاكل تعزى إلى تعامل الأسرة معهم، فقد كشفت الدراسة أن العديد منهم يواجه مشاكل ذات طابع نفسي، من مثل الخوف في الامتحانات (60%) والارتباك عن الأجوبة عن الأسئلة وعدم التركيز والمتابعة (67%) ، مما يدفعهم إلى الانسحاب الذهني داخل الحصة أو الاضطرار إلى مغادرة القسم؛ بل يلجأ بعضهم إلى تصريف ذلك التوتر في خلق وضعيات استفزازية داخل القسم؛ قد تتخذ طابعا لفظيا " الشتم، النعوت القدحية.." أو عنفا ماديا" الضرب.."، وقد يعبر البعض عن مشاكلهم بالانطواء وعدم المشاركة ورفض العمل الجماعي (74%)، بينما يتخذ البعض النوم في القسم وسيلة للفرار من تلك المشاكل(17%)، ومن مظاهر التوتر النفسي كثرة النسيان سواء تلك المتعلقة بصعوبة تذكر التعلمات أو إهمال الواجبات المدرسية ومستلزمات الدراسة كما هو الشأن عند بعض المستجوبين(27%)، قد يعزى ذلك إلى عدة عوامل ترتبط بالعامل البيولوجي، أو السيوسيولوجي والنفسي، إلا أننا نرجح العمل الأخير عند الغالبية لاسيما وأنهم ليسوا من ذوي الاحتياجات الخاصة، ويشكون من أي عائق بيولوجي، وكما سبق في الدراسة النظرية فإن مؤسسة التنشئة الاجتماعية هي المسؤولة عن ذلك وتعد الأسرة الأهم والأكثر تأثيرا ، بأي تشكيلة كانت: أسرة من أبوين ، أو أسرة إخوة يتامى، أو أسرة قبلية " الأبوين

والأجداد والأعمام.." ، وهو نمط بدأ يندثر في الحواضر على الأقل. وقد أكدت الدراسة الميدانية ما ذهبنا إليه ؛ إذ أن غالبية الذين يواجهون تلك المشاكل النفسية، لا يتلقونا تحفيزا كبيرا لفظيا أو ماديا منة أسرهم(% 35) بل يواجه بعضهم التعنيف والتوبيخ في حالة حصولهم على نتائج متدنية(86%)، كما أن غالية الأسر لا تحرص على التزام أبنائهم بالنوم باكرا(76%)، و أن نسبة مهمة من الاسرلاتبالي بتتبع سيرهم الدراسي(70%)، فهي لا تزور المؤسسة للاطلاع على وضعية أبنائهم، ولا تصاحبهم إلى المؤسسة إلا ناذرا، ولا تقدم لهم دعما خارجيا(34%). وقد نجد لذلك تفسيرا في السؤال المتعلق بالمستوى الدراسي للوالدين ومهنهم؛ إذ تبين الدراسة الميدانية أن ثمة علاقة بينهما، فغالبية الأبناء الذين لا يحضون بعناية ودعم نفسي كاف من طرف أسرهم، يرجع إلى كون أحد الوالدين أو هما معا ليس لهم مستوى دراسي يتجاوز الباكالوريا: الأم أقل من باكالوريا (55%)، كما أن بعضهم يمتهن مهنا حرة(54%)، قد تستنزف جميع أوقاته، كما قد يكون العامل المادي؛ فنسبة مهمة من أولئك المتعلمين، لا يتوفرون على غرفة مستقلة،(40%) مما يفيد أن وضعهم المادي ضعيف إلى متوسط. والأخطر من كل ذلك أن تلك الأسرة لا تعي أهمية تربية المتعلمين على الاستقلالية في اتخاذ قراراتهم، والقدرة على التعبير عن أراءهم فيما يتعلق بدراستهم، فالغالبية من المتعلمين ومن أبناء جميع الفئات عبروا على أنهم لا يسمح لهم باتخاذ القرارات التي يرونها مناسبة في دراساتهم(78%)، ولا يسمح لهم في كثير من الأحيان بالتعبير عن أراءهم (44%).

إن الصورة الأخرى لأولئك الذين يحصدون نتائج جيدة ليست مشرقة من ناحية الدعم النفسي، إلا أن نتائج الدراسة تؤكد معافاة غالبيتهم من تلك الانفعالات والسلوكات السلبية داخل القسم: النوم، الشغب، عدم التركيز، الارتباك، ...إلا استثناء؛ والاستثناء يؤكد القاعدة كما هو متداول في البحوث العلمية، كما أن غالبيتهم ينحدرون من أسر ذات دخل لابأس به أو جيد، وهو ما يفسر كونهم ينتمون إلى التعليم الخصوص، بنسبة(35%)،ومن أباء مثقفين فوق الباكالوريا أو جامعيين(38.30%).

لقد تباينت نتائج التحصيل الدراسي، بين المستجوبين، إلا أن النتائج المتوسطة والتي لا بأس بها كانت هي الغالبية (%):



وقد نجد لتلك النتائج تفسيرا انطلاقا من النسب المسجلة بالنسبة للأسئلة على النحو التالي:

النتائج	أرقام الأسئلة
ضعيفة	1-2-3-5/D و4-7/B و1-4-5-6-8/A
متوسطة ولابأس بها	1-6/D و C/4-3-1 و 7-9/B و3-7/A
جيدة	4-6/D و1-2-3-5/C و3-5. 9/B

الخلاصة:

إن الوضعيات تكشف عن الترابط بين التحصيل الدراسي والدعم النفسي والاجتماعي، فكلما كانت الأسرة مثقفة وواعية، وفي وضعية مقبولة ماديا، وتقدم كل أشكال الدعم النفسي المعنوي " الكلمات التحفيزية" أو المادي " المكافآت العينية: الهدايا"، كلما كانت نتائج التحصيل الدراسي مرضية إن لم تكن جيدة، والعكس صحيح، مع بعض الاستثناءات، لتدخل عوامل/متغيرات أخرى، خاصة تلك التي تتعلق بالمدرسة" المدرس، الفضاء، العلاقات، البرامج الدراسية..".

المقترحات:

خول المشرع المغربي لآباء وأمهات وأولياء المتعلمين حق المتابعة والاطلاع على المسار الدراسي لأبنائهم عبر تشريعه لمجموعة من الإجراءات، في مقدمتها ضرورة تواصل الإدارة التربوية في شخص السيد مدير المؤسسة أو الحراسة العامة أو من يفوض له السيد المدير مهمة التواصل مع أولياء الأمور، فالمؤسسات مفتوحة في وجههم طيلة أوقات وأيام الدراسة وحتى العطل؛ بل يمكنهم تقديم طلباتهم أو شكاياتهم إلى جميع المسؤولين الإقليمين أو الجهويين أو حتى المركزين. من جهة أخرى أعطى المشرع الحق لأولياء الأمور في المشاركة في التخطيط للمؤسسة التربوية والإسهام في اتخاذ القرارات المناسبة في جميع المجالات، التي من شأنها الرفع من جودة النتائج الدراسية لأبنائهم، ولذلك يحق لهم الحضور في مجالس المؤسسة التربوية، بواسطة ممثليهم من جمعية أباء وأمهات وأولياء التلاميذ، في كل من مجلس التدبير الذي من اختصاصاته:

- اقتراح النظام الداخلي للمؤسسة في إطار احترام النصوص التشريعية والتنظيمية الجاري بها العمل.
- دراسة برامج عمل المجلس التربوي والمجالس التعليمية و المصادقة عليها، و إدراجها ضمن برنامج عمل المؤسسة المقترح من قبله.
- دراسة برنام العمل السنوي الخاص بأنشطة المؤسسة و تتبع مراحل إنجازه.
- الإطلاع على القرارات الصادرة عن المجالس الأخرى و نتائج أعمالها و استغلال معطياتها للرفع من مستوى التدبير التربوي و الإداري و المالي للمؤسسة.
- دراسة التدابير الملائمة لضمان صيانة المؤسسة والمحافظة على ممتلكاتها.
- إبداء رأي بشأن مشاريع اتفاقيات الشراكة التي تعتزم المؤسسة إبرامها.
- دراسة حاجيات المؤسسة للسنة الدراسية الموالية.

- المصادقة على تقرير السنوي العام المتعلق بنشاط و سير المؤسسة ، و الذي يتعين أن يتضمن لزوما المعطيات المتعلقة بالتدبير الإداري والمالي والمحاسباتي للمؤسسة . ثم المجلس التربوي، الذي يتناول القضايا التالية:

✓ إعداد برامج الأنشطة الداعمة والموازية.

✓ عداد مشاريع البرامج السنوية للعمل التربوي للمؤسسة.

✓ تتبع سير العمل التربوي والسهر على التنفيذ والتقويم.

✓ تقديم اقتراحات خاصة بالبرنامج والمناهج التعليمية وعرضها على مجلس التدبير ثم مجلس الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين.

✓ التنسيق بين مختلف المواد الدراسية.

✓ إبداء الرأي بشأن توزيع التلاميذ على الأقسام وكيفيات استعمال الحجرات الدراسية واستعمالات الزمن.

✓ برمجة الاختبارات والامتحانات على صعيد المؤسسة والمساهمة في تتبع مختلف عمليات إنجازها.

✓ دراسة طلبات المساعدة الاجتماعية واقتراح التلاميذ المرشحين للاستفادة منها ثم عرضها على مجلس التدبير.

✓ تنظيم الأنشطة والمباريات والمسابقات الثقافية والرياضية والفنية.

✓ وكذا مجالس الأقسام، التي تخص في:

✓ تتبع وتقييم عمل المتعلمين داخل القسم ،

✓ النظر بصفة دورية في نتائج التلاميذ واتخاذ القرارات الملائمة في حقهم.

✓ تحليل واستغلال نتائج التحصيل الدراسي قصد تحديد وتنظيم عمليات الدعم والتقوية.

✓ اتخاذ قرارات انتقال التلاميذ إلى المستويات الموالية أو السماح لهم بالتكرار أو فصلهم في نهاية السنة الدراسية وذلك بناء على النتائج المحصل عليها.

✓ اقتراح القرارات التأديبية في حق التلاميذ غير المنضبطين وفق مقتضيات النظام الداخلي للمؤسسة

✓ دراسة وتحليل طلبات التوجيه وإعادة التوجيه والبث فيها.

وحسب ميثاق التربية والتكوين والقانون الإطار 51/17، والمرسوم المنظم لمهام الجمعية، الصادر في 20 يونيو 2021 ، تحت رقم 2.20.475 والذي يعالج و يحدد الأدوار و المهام الواجب القيام بها من طرف جمعيات آباء و أمهات و أولياء التلاميذ ، وخاصة المادة 5 التي تنص على أنه "تقوم جمعيات أمهات وآباء وأولياء التلاميذ في علاقتها مع مؤسسات التربية والتكوين بالمشاركة في وضع مشروع المؤسسة وتفعيله، وتقديم الدعم التربوي والاجتماعي اللازمين للقضاء على كل أشكال الانقطاع والهدر المدرسيين، والإسهام في مجهودات اليقظة والمواكبة والتتبع المستمر."ويشمل الدعم التربوي والاجتماعي، الذي تتولى هذه الجمعيات تقديمه لفائدة المعنيين بالشأن التربوي، وضع خطط وبرامج عملية مُيسرة لمساعدة الأسر على مراقبة بناتهم وأبنائهم وتدبير سلوكاتهم لمحاربة، على الخصوص، اللامبالاة بالدراسة أو الغش أو العنف والإضرار بالملك العام والبيئة أو أي شكل من أشكال السلوك غير المدني، والإسهام في توفير حاجيات التلميذات والتلاميذ من دعم نفسي وصحي وتربوي واجتماعي.

يلاحظ أن المشرع قد فتح المؤسسات التربوية أمام الجمعية: تخطيط وتدبيرا وتقييما، غير أن المشكل لا يتعلق بالجانب التشريعي والتنظيمي ليقوم أباء وأمهات وأولياء التلاميذ بأدوارهم، مباشرة أو عبر ممثليهم، لكن نرى أن المشكل يكمن في درجة الوعي بهذه المسؤولية وتقديرها، والانخراط فيها بفعالية وروح وطنية، إذ أن الدراسة الميدانية كشفت العزوف الخطير لأولياء الأمور عن الانخراط في جمعية أمهات واباء وأولياء التلاميذ بنسبة (90%)، وتعزيزا لما سلف نقترح:

- ✓ تفعيل أدوار كل مجالس المؤسسة التربوية ومخرجاتها.
- ✓ تنظيم حملات لفائدة أولياء الأمور للتوعية بضرورة مواكبة المتعلمين،
- ✓ مأسسة لقاءات تواصلية بين مدرسي التلاميذ والتلميذات الذين يعانون من اضطرابات سلوكية وعاطفية وأولياء أمورهم، من خلال إحداث مجالس الإنصات والتوجيه ، بحيث يحق لجميع أولياء الأمور حضورها، بل يكون ذلك إلزاما لهم ، مرتين في السنة على الأقل، تحت إشراف السيد المدير والحراس العامون والسيد الناظر، ورئيس خلية الإنصات، وتفتح ملفات للتتبع خاصة بكل متعلم متعثر، وتعزيزا لدور الشراكة يحضر مختص من وزارة الصحة والرعاية الاجتماعية في هذه المجالس.

المراجع:

- Anne Baudier,Bernadettecéleste. (2007). Le développement affectif et social du jeune enfant. (éd. 2eme édition). Paris : Armand colin.
- Anzieu, Didier. (1961). Les méthodes projectives. Paris :PUF.
- Dolto. F(1984) .Les étapes majeures de l'enfance, Paris, France : Folio essais Gallimard.
- · Dolto. F(1984). L'image inconsciente du corps, Paris, France : Le Seuil.
- Horney, K. (1950). Neurosis and Human Growth. The American Scholar, 19(4), 409–421. http://www.jstor.org/stable/41206691
- Lacan, J (1966). Ecrits. Paris, France : Editions de Seuil.
- · Rosenberg, M. (1965). Society and the adolescent self-image. Princeton, NJ: Princeton University Press. pdf en ligne /ici:https://www.docdroid.net/Vt9xpBg/society-and-the-adolescent-self-image-morris-rosenberg-1965.pdf
- Mélanie Klein, J. R. (1968). Lamour et la haine : (t.d. Strtronck, Trad.) petite bibliothèque Payot.

- Luis, ELISABETH, Lamboy, Béatrice. (2015). Les compétencespsychosociales : définition et état des connaissances. La santé en action. N°431.

المقالات العلمية:

- أقصبي أسية.(1992). علاقة التبعية عند الأطفال وأسبابها التربوية والاجتماعية. الأسرة والطفل في المجتمع المغربي المعاصر.الرباط منشورات عكاظ.

المراجع العربية

أحمد العربي أبو شادي. (2012). دور الروض في تنشئة الأطفال. المغرب (مراكش). وليلي للطباعة والنش

التحليل العاملي التوكيدي لمتغيرات جودة الحياة لدى طلاب جامعيين

د.الشرقي عبدالحليم

كلية الآداب والعلوم الإنسانية– سايس، جامعة سيدي مُحَمَّد بن عبد الله ، فاس،المغرب

abdelhalim.cherqui@usmba.ac.m

00212661506757

الملخص

تروم هذه الدراسة معرفة طبيعة العلاقة التي تربط بين متغيرات جودة الحياةلدى طلاب جامعيين بفاسمن أجل أخذ نتائجها بعين الاعتبار من لدن المتدخلين في الفعل التربوي والمشاريع التنموية. وقد تم إعداد البحث من خلال عينةبلغت 535 طالبًا (نسبة الإناث 46.5٪ والذكور 53.5٪ ؛ تتراوح أعمارهم بين 17 و32 سنة، بانحراف معياري يساوي 0.774). ولفحص العلاقة بين التربية والتكوين (EDU)كمتغير ضمن جودة الحياة وباقي المتغيرات الأخرى كالصحة العامة (SAN) والجانب النفسي (PSY) والجانب الاجتماعي (SOC) وتدبير الزمن(TIM) ، تم إجراء التحليل العاملي التوكيدي، فحصلنا على خمسة عوامل اعتمدت في تحليل المسار. وكشف تحليل البيانات،خاصة مؤشرات حسن المطابقة، أن عامل التربية (EDU)، له ارتباط دال مع باقي المتغيرات المتعلقة بجودة الحياة ، إذ تبلغ نسبة تفسيره للتباين الكلي قيمة 13 في المئة.والملاحظ أن عامل تدبير الزمن (TIM)لدى الطلاب والذي يدخل في صميم العملية التربوية يسهم هو الآخر على مستوى التباين بنسبة 15 في المئة. وبناءً على هذه النتائج يمكن تقديم توصية للمتدخلين في المجال التربوي مفادها أن جودة الحياة من جودة متغيراتها بما في ذلك جودة التربية والتكوين كورش ينبغي جعله من الأولويات الكبرى ضمنالمشاريع التنموية من خلال توفير الشروط الصحية والنفسية والاجتماعية الملائمة في علاقتها مع الاستمرار في تجويد نظام التربية والتكوين وتدريب الناشئة على فعالية إدارة الوقت، من أجل أداءأكاديمي جيد يسهم في تنمية مستدامة ترتقي بالرأسمال البشريلتحسين شروط عيشه وتحقيق كرامته ورفاهيته.

الكلمات المفتاحية :التربية ، جودة الحياة ، التحليل العاملي .

Confirmative factor analysis of quality of life variables among university students

Dr.Abdelhalim Cherqui1
Phd in Psychology, University of Sidi Mohamed Ben Abdallah, Fez,Morocco

Abstract
The study aims to examine the hypothesis that there is a significant correlation between the variables of the quality of life of university students in Fez through a field research sample of 535 students (the percentage of females was 46.5% and males 53.5%; their ages ranged between 17 and 32 years, with a standard deviation of 0.774).To examine the relationship between education and training (EDU) and other variables such as public health (SAN), psychological aspect (PSY), social aspect (SOC) and time management (TIM), confirmatory factor analysis was performed, and we obtained five factors that were adopted in the path analysis. Among the results revealed by the data analytics, especially indicators of a good fit, is that the education factor (EDU) has a significant correlation with the rest of the variables related to the quality of life, as it explains the total variance with a value of 13 per cent. It is noted that the time management (TIM) factor of The student, who is at the heart of the educational process, also contributes to the level of discrepancy by 15 per cent. Based on these results, those involved in the educational field should attach great importance to the quality of life of students, because the quality of life is the result of improving the quality of its fields, such as the quality of education and training. It is an area that should be made a major priority within development projects by providing appropriate health, psychological and social conditions. In addition to training young people on the effectiveness of time management, good academic performance contributes to sustainable development that elevates human capital and improves living conditions and achieves dignity and well-being.
Keywords: education, quality of life, factor analysis.

مقدمة

تندرج هذه الدراسة في إطار مقاربة قضية قديمة معاصرة التي هي التربية(Education) والتعليم (Teaching)تجسيد لها،وقضية ثانية لازمت حياة الإنسان في هذا العصر وتتمثل في التنمية المستدامة(Sustainable development). وإذا كان النشاط الإنساني أساس كل فعلتربوي أو نشاط تنموي، فلا ينبغي أن يكون ذلك على حساب جودة حياته(Quality of life) وصحته النفسية.لذلك تم اختيار موضوع هذه الدراسة بعنوان:"التحليل العاملي التوكيدي لمتغيرات جودة الحياة لدى طلاب جامعيين بفاس".وتروم هذه الدراسة معرفة طبيعة العلاقة التي تربط بين تلك المتغيرات من أجل أخذها بعين الاعتبار في النظام التربوي والمشاريع التربوية. ويقوم هذاالبحثعلى أساس الجمع بين التحليل النظري والدراسةالتطبيقية المنبنية على جمع ومعالجة بيانات عينة من طلاب جامعيين عبرالانفتاح على مناهج إحصائية حديثة من قبيل التحليل العاملي التوكيدي وتحليل المسار بتوظيف بعض البرامج الإحصائية خاصة برنامج SPSS (Statistical Package for the Social Sciences)وبرنامج الأموس(Analysis of Moment of Structures) وبرنامج الإكسيل(Excel).

مشكلة البحث وأسئلتها

تدور إشكالية هذا البحث حول طبيعة العلاقة التي تربط بين متغيرات جودة الحياة لدى طلاب جامعيين بفاس باعتبار تحسين جودة الحياة غاية كل من التربية والتنمية. ويمكن بسطها من خلال الأسئلة الآتية :

- ما طبيعة العلاقة بين متغيرات جودة الحياة لدى هذه الفئة؟
- هل تختلف طبيعة تلك العلاقة بحسب الجنس بالنظر إلى التفوق الدراسي لصالح الإناث حاليا؟
- أي المتغيرات الأشد ارتباطا بالجانب التربوي؟
- كيف يمكن توظيف قوة الارتباط بين تلك المتغيرات لتربية فعالة وتنمية مستدامة؟

أهمية الدراسة

تأتي هذه الدراسة في سياق إعطاء أهمية كبيرة لجودة الحياة(QOL)لدى الإنسان بالموازاة مع الاهتمام الكبير من جانب المعنيين بالشأن التربوي والتعليميومشاريع التنمية المستدامة.إذ ينبغي لكل فعل تربوي أو نشاط تنمويأن ينصب على رفاه الإنسان، أي أن يكون أمر تحسين جودة حياة الإنسانمحور نشاطهما ومحط عنايتهما.

أهداف الدراسة

كان الهدف العام من وراء هذه الدراسة هوإظهار العلاقة الجدلية بين كل من التربية والتنمية المستدامة من جهة وبين جودة الحياة من جهة ثانية. في حين تمثلت أهدافها الخاصة في الكشف عن قيم الترابط بين متغيرات جودة الحياة بالنسبة لطلاب جامعيين بشكل عام وبيا الفروق في تلك القيم بدلالة النوع. بالإضافة إلى السعي نحو معرفة المتغيرات التي التي لها ارتباط وثيق بالمجال التربوي، لجعلها متغيرات وسيطة يمكن اعتبارها من القضايا المتحكم في درجة تأثيرها في المجالات الثلاثة :جودة الحياة والتربية والتنمية المستدامة.

حدود الدراسة

تبقى نتائج هذه الدراسة نسبية نظرا لكونها قد أنجزت في ظروف زمانية ومكانية وديموغرافية وأكاديمية معينة. إذ يتعلق الأمربحث ميداني حول عينة طبقية عشوائية من طلاب جامعيين بفاس خلال الموسم الجامعي 2018 . وبالتالي لا يستقيم تعميم هذه النتائج على الطلاب بباقي الجامعات. كما يرتبط الأمر بتنفيد بعض المشاريع البحثية التي لم يتيسر التطرق إليها،خاصة خلال فترة إعداد رسالة لنيل شهادة الماستر(الشرقي, 2014) ، أو إبان فترة تحضير أطروحة لنيل شهادة الدكتوراة(الشرقي, 2021).كما أن هذه الدراسة تعدتتويجا لمقال نظري منشور بإحدى المجلات العلمية بعنوان:"جودة الحياة

: مفاهيم ومقاربات" (الشرقي, 2023).

فرضيات الدراسة

يتوقع في هذ الدراسة الكشف عن علاقة ترابط ذات دلالة إحصائية بين متغيرات جودة الحياة لدى هؤلاء الطلاب ، وأن تكون الفروق دالة على مستوى بعض المتغيرات بدلالة النوع. كما يمكن أن تكون هناك بعض المتغيرات أشد ارتباطا بالعامل التربوي.الشيء الذي يقود إلى وضع مقترحات تتغيتوظيف قوة الارتباط بين تلك المتغيرات لتربية فعالة وتنمية مستدامة.

الدراسات السابقة

مفهوم جودة الحياة من المفاهيم التي تحتمل العديد من التعريفات نظرا لرحلة المفهوم عبر حقول علميةمتنوعة. فكل فرع علمي يعرف مفهوم جودة الحياة من منظور تخصصه(خلف حمدان, 2018).ونستحضر هنا من جهة جودة الحياة والعلوم الطبيعية مثلا على مستوى جودة المنتوج الصناعي والتقدم العلمي والتكنولوجي والرخاء الاقتصادي ،ومن جهة ثانية جودة الحياة والعلوم الإنسانية على صعيد رفاهية الأفراد وصحتهم النفسية وجودة الحياة لدى بعض الفئات الاجتماعية كذوي الاحتياجات الخاصة أو المصابين ببعض الأمراض المزمنة كمرضى السكري أو فئة المراهقين أو الراشدين أو طلبة المدارس والمعاهد والجامعات كما هو الشأن بالنسبة لعينة هذه الدراسة. ولقد كان الغرض من دراسة جودة الحياة حسب بعض الدارسين هو تحسين الحالة الصحية والنفسية عن طريق تنمية الذات والتفاؤل ومعنى الحياة والرضا عنها بفضل اعتماد برامج وقائية وعلاجية(بكر, 2013).

وإذا كان من مظاهر التنمية المستدامة في عصرنا الحالي العناية بالجانب الكمي والمادي فإن جودة الحياة تقوم على مظهرين الأول كمي يتعلق بمدى وفرة متطلبات العيش الكريم، والثاني كيفي يتعلق بمدى الرضا والقبول من جانب الأفراد والمجتمعات بما توفره الظروف الاقتصادية والاجتماعية من رفاه ورخاء.

وهناك من الباحثين من اعتبر أن التربية والتكوين أهم عناصر جودة الحياة. إذ كلما كان هناك اهتمام بجودة التربية والتعليم انعكس ذلك بشكل إيجابي على حياة المتعلمين والطلاب لتحقيق مستوى أفضل من خريجي الجامعات والمعاهد وتحقيق حاجيات سوق العمل والمجتمع والقدرة على التكيف مع متغيرات الحياة(بكر, 2013).وقد لا يتحقق لدى الفرد مستوى من الشعور بجودة الحياة بما جلبه له الرخاء الاقتصادي، بينما يتحقق ذلك عندما يقبل بظروف واقعه ونمط عيشه(بوحجي وآخرون, د.ت).ذلك أن الرهان على نظام من النظم التربوية وأي مشروع من مشاريع التنمية المستدامة هو بلا شك رهان فاشل ما لم يحقق للإنسان جودة حياته.فكثير هي الإصلاحات التربوية التي تم تطبيقها، وعديد هي المشاريع التنموية المستدامة قد تم إنجازها خلال السنوات الماضية.غير أن واقع الحال يشهد أن الإنسان مشغول بهمومه وأحزانه قبل أن يكون مهتما بالشق التربوي أو البعد التنموي. فقدكشف المجلس الاقتصادي والاجتماعي والبيئي حسب المسح الوطني للسكان من 15 سنة فما فوق،أنه ما يقارب نسبة 48,9 في المائة من المغاربة يعانون من اضطراب نفسي أو عقلي، أو سبق لهم أن عانوا منه، في فترة من الفترات (شعيب, 2022).فكيف سيمارس الجيل الحالي، ونصفه تقريبا معطوب سيكولوجيا،فعل التربية والتعليم على الجيل القادم؟

وهناك من له منظور آخر أكثر شمولية للمفهوم باعتباره خاضعا لمنطق التغيير حسب الظروفالسوسيوإقتصادية للشخص وثقافته بشكل عام (الشريف, 2017) ،ولعل هذا المنظور هو الذي تحاول مشارع التنمية المستدامة تبنيه من أجل تأهيل الرأسمال البشري والاستثمار فيه. وهناك تحديد ذو وجاهة على ما يبدو للمفهوم من جانب منظمة الصحة العالمية (World HealthOrganization)، إذ عرفت جودة الحياة على أنها: "إدراك الفرد لوضعه في الحياة ومدى تطابق قيمه وثقافته مع أهدافه وتوقعاته واهتماماته بالصحة البدنية والحالة النفسية واستقلاليته وعلاقاته الاجتماعية ومعتقداته الشخصية وعلاقته

بالبيئة بصفة عامة"(WHOQOL, د.ت).

وإذا كانت معظم التعريفات والمقاربات قد تباينت بشأن مفهوم جودة الحياة فلا بأس من النظر إلى مختلف المجالات التي تم تناولها في معرض الدراسات السابقة . إذ يمكن وضع تعريف إجرائي لمفهوم جودة الحياة كما يلي:

"نعني ب"جودة الحياة" هو ذلك المفهوم الذي يتحدد من خلال عناصره أو مجالاته التالية :المجال الأول مجال يتعلق بالصحة العامة.المجال الثاني مجال يخص الصحة النفسية الناظمة لكيان الفرد الوجداني.المجال الثالث مجال يتعلق بالتربية والتكوين :أي ما له علاقة بتكوين الفرد وتنشئته.المجال الرابع مجال يهم العلاقات مع الأسرة والمجتمع والآخر بصفة عامة، والمجال الخامس مجال يرتبط بتدبير سير الأنشطة في الحياة لدى الفرد وعلاقة ذلك بالإيقاع الزمني ما دام الأمر يتعلق بعينة من الطلاب الجامعين".

المنهجية

العينة

تكونت عينة البحث من خمسة وثلاثين وخمس مئةطالب(535)،وهي ذات توزيع عشوائي طبقي كما توضحه بيانات الجنس والعمر:(249 إناث ،بنسبة 46.5 ٪ ؛ 286 ذكور،بنسبة 53.5 ٪ ؛ومتوسط أعمارهم21.25 =M_{AGE}؛بانحراف معياري3.23 = SD_{age}).وكل أفرادها من طلاب جامعة سيدي مُحَّد بن عبد الله بفاس بالمغرب.حيث تم تمرير الاستمارة ورقيا،وبشكلطوعي،على الطلاب الجامعيين المنتمين لكليات هذه الجامعة، بمختلف تخصصاتها العلمية والأدبية والعلوم الاحتماعية،بدء من شهر أبريل إلى متم شهر مايو من العام 2018م.

أدوات البحث

شكلت الاستمارة التي أعدها الباحثبطارية هذه الدراسة ،بالإضافة إلى بعض الأدوات الإحصائية المتاحة لجمع البيانات ومعالجاتالمعطيات.وقد تمت هندسة الاستمارة بناء على الاعتبارات التالية:أولها:الجانب النظري والدراسات السابقة، وثانيها:استثمار مقياس جودة الحياة الذي اعتمده الباحث في دراسة ميدانية لنيل شهادة الدكتورة(الشرقي, 2021). وتم الاستئناس أيضا بدراسة لبعض الباحثينحول سمتي الانبساطية والعصابية(Costa & McCrae, 1980).

وقد تضمنت الاستمارة، بالإضافة للمعلومات الشخصية للمستجوب،عشرة متغيرات يمكن تفييئها إلى خمسة أبعاد كالآتي:

- البعد الأول: ويضم متغيرين أثنين ذات صلة وثيقة بموضوع تدبير الزمن(TIM):
- " لدي الوقت الكافي لاستذكار محاضراتي"(TIM1).
- " أقوم بإنجاز كل مهمة في الوقت المحدد"(TIM2).

-البعد الثاني : ويتكون من متغيرين،يتمحوران حول مجال العلاقات الأسرية والاجتماعية(SOC):

- " أتمتع بشخصية محبوبة من جانب الآخرين"(SOC1).
- " أعيش بروح الألفة والتسامح في الوسط الذي أعيش فيه "(SOC2).

البعد الثالث:ويضم متغيرين يتعلقان بمجال الصحة الجسدية(SAN):

- " أشعر بأن جسمي يتعافى بسرعة عندما أصاب بمرض"(SAN1).
- " أتمتع بصحة جيدة"(SAN2).

البعد الرابع:ويتمحور حول مجال الصحة النفسية(PSY) من خلال متغيرين اثنين:

- " أشعر بالفرح أغلب الأوقات"(PSY1).
- " أشعر بالرضا بما أنا عليه اليوم"(PSY2).

البعد الخامس ويضم متغيرين يتعلقان بالمجال االتربوي(EDU):

- " اخترت التخصص الذي يناسب رغبتي وكفاءتي"(EDU1).
- " أعتقد أن الدراسة بالجامعة مفيدة للغاية"(EDU2).

وقد تم وضع قياس لاستجابة أفراد العينة باعتماد تقدير مؤلف من خمس درجات(من :أوافق بشدة = 5 إلى: أعارض بشدة = 1).وقد بلغت نسبة معامل الثبات الفاكرونباخ(Reliability Statistics) لمتغيرات جودة الحياة حوالي = α 75.. وهي نسبة جيدة تشهد بصلاحية اعتمادهذه العناصر ضمن أداة البحث، إذ أن حذف عنصر منها يؤدي إلى التدني في قيمة معامل الثبات الكلي.الشيء الذي يكشف عن وجودقيمة علمية مضافة يمكن أن تقدمها كل المتغيرات لصالح هذه الدراسةكما هو مبين في الجدول1:

الجدول1 قيمة معامل ألفا كرونباخ الكليفي حالة حذف متغير من متغيرات جودة الحياة

Item-Total Statistics				
	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
SAN1	31,55	29,933	,320	,739
SAN2	31,13	29,070	,445	,721
PSY1	31,70	28,763	,457	,719
PSY2	31,37	28,072	,476	,716
EDU1	31,23	28,273	,359	,737
EDU2	31,07	29,226	,344	,737
SOC1	30,90	30,687	,377	,731
SOC2	30,97	30,216	,402	,728
TIM1	31,77	28,501	,466	,718
TIM2	32,07	28,604	,473	,717

متن البحث

بعد إجراء التحليل العاملي بطريقة تحليل المكون الرئيسي(Principal Component Analysis) ، حصلنا على قيمة ٪ 76,87 =KMOوهي قيمة ذات دلالة إحصائية (sig = .000) في اختبار الدائرية لبارتيليه (Bartlett's Sphericity).

1.التحليل العامل التوكيدي (CFA)

بعد إجراء التحليل العاملي التوكيدي،حصلنا على خمسة عوامل كما هو مبين في الشكل 2:

- العامل الأول: "تدبيرالزمن" الذي يرمز إليه بـ (TIM) ،ويفسرهذا العامل نسبة15,65٪ من إجمالي التباين.
- الثاني: "العلاقات الأسرية والاجتماعية" وسميناها (SOC) ، وهو عامل يفسر ما قيمته15,08٪ من مجموع التباين.
- الثالث:"الصحة الجسدية"وسميناه (SAN) ،وهذا الأخير يفسر نسبة14,75٪ من مجموع التباين العام.

الرابع:"الصحة النفسية "(SAN)، وهو عامل يفسر ما قيمته 14,60٪ من مجموع التباين.

الخامس: "المجال التربوي"(EDU)، وهو عامل يفسر ما قيمته 12,98٪ من مجموع التباين.

وتبلغ نسبة التباين العام الإجمالي 73,08٪ ،وهي نسبة إحصائية دالة لأنها تتجاوز قيمة 50 ٪ .

الشكل2 التفسير الكلي للتباينات لدى متغيرات جودة الحياة بطريقة PCA

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	3,12	31,26	31,26	3,12	31,26	31,26	1,56	15,654	15,654
2	1,26	12,68	43,94	1,26	12,68	43,94	1,50	15,08	30,73
3	1,12	11,21	55,15	1,12	11,21	55,15	1,47	14,75	45,49
4	,94	9,4	64,62	,94	9,46	64,62	1,46	14,60	60,09
5	,84	8,45	73,08	,84	8,45	73,08	1,29	12,98	73,08

لقد تم تحديد خمسةعوامل بالتحليل العاملي التوكيديبواسطة خاصية تدوير العوامل، وبطريقة"Varimax".ويلاحظ من خلال الجدول (ينظر الجدول 3) أنتشبع العناصر على كل عامل هوتشبع قوي.وتشير البيانات إلى أن هناك خمسة متغيرات رئيسة يمكن اعتبارها بمثابة عوامل خفية(LVs).كمايشتمل كل عامل على متغيرات فرعية ملحوظة أو مقاسة (MVs). وتؤكد أولى هذ النتائج،وبشكل ملموس،النموذج الافتراضي الذي بنيت عليههذه الدراسة.حيث أنها تأسست على خمسة أبعاد أساسية.

الشكل3مصفوفة مكونات جودة الحياة بالتحليل العاملي التوكيدي من خلال خاصية التدوير

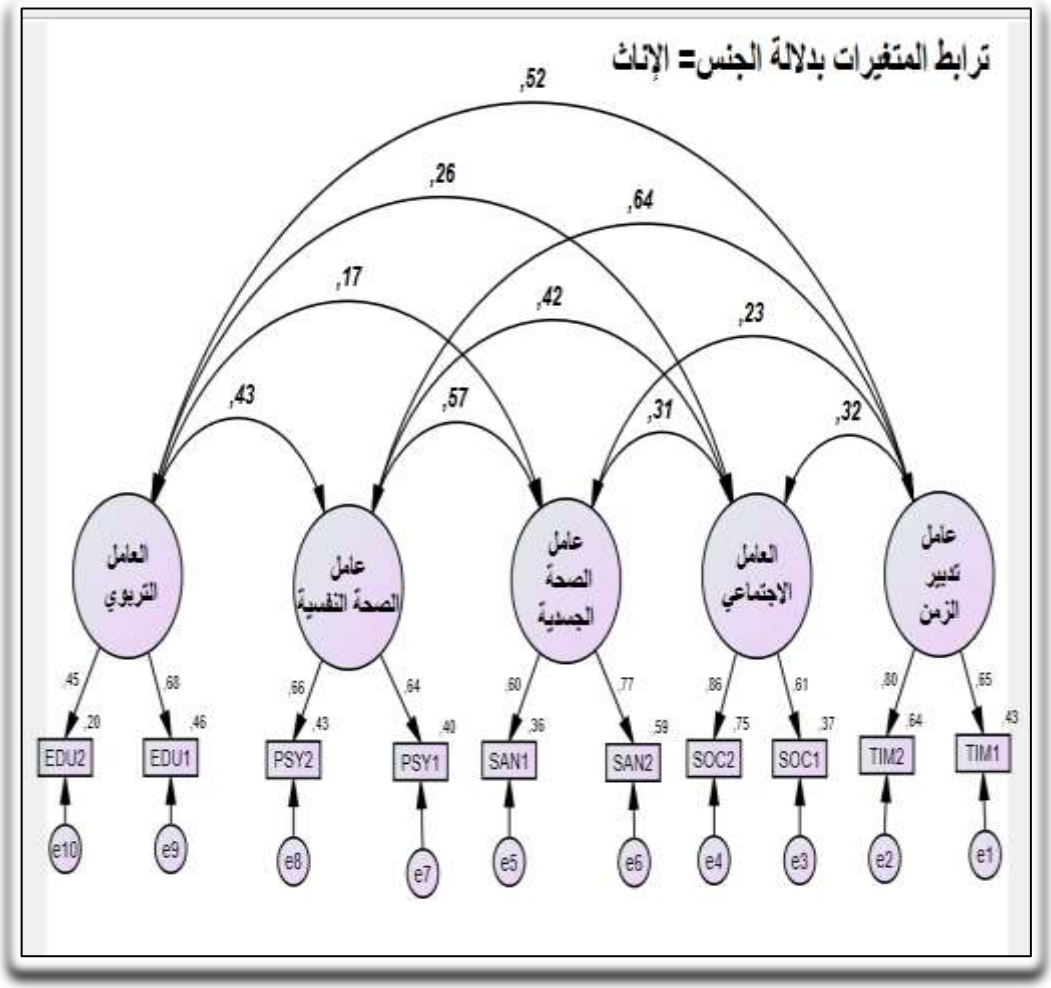
	Component				
	عامل تدبير الزمن	العامل الاجتماعي	عامل الصحة الجسدية	عامل الصحة النفسية	العامل التربوي
TIM1	,839				
TIM2	,800				
SOC1		,848			
SOC2		,824			
SAN1			,878		
SAN2			,773		
PSY2				,810	
PSY1				,804	
EDU2					,844
EDU1					,691

وتبدو هذه النتائج جد مشجعة على السماح بإجراء مختلف التحليلات الإحصائية،ومنها التحليل العاملي التوكيدي (CFA). والغرضمن بسط ملامح هذه التحليلهو معرفة درجة الترابط بين متغيرات جودة الحياة خاصة ترابط العامل التربوي (TIM) وعامل تدبير الزمن(EDU) مع باقي المتغيرات الأخرى(SAN)،(PSY)و(SOS).

من خلال عرض وتحليل المعطيات السابقة، يتضح أن ثمة نوع من الاختلاف في التباين على مستوى أبعاد هذه الدراسة.هذا الاختلاف في التباين يمكن تفسيره على الأقل، بأن هناك دينامية على مستوى العلاقة التي تربط المتغيرات بعضها ببعض،ولقد تم التركيز أساسا في توضيح طبيعة هذه العلاقة من خلال فعل الترابط بين متغيرات جودة الحياة. وهذا ما أظهره التحليل العاملي التوكيدي من خلال تحليل مسار الترابط بين المتغيرات.

2.تحليل مسارالترابط بدلالة النوع(الإناث)

تظهر النتائج الواردة في الشكل1 أن معاملات الترابط المعيارية بدلالة النوع(الإناث)أن هناك ترابط إيجابيطردي متوسط بين كل المتغيرات مع وجود تباين واضح بين قيم المعاملات.



الشكل1مخطط تحليل المسار بدلالة الجنس = الإناث ، تبين طبيعة الترابط بين متغيرات جودة الحياة لدى أفراد العينة،وفق توحيد جميع المعاملات بالتقدير المعياري. وتدل الأرقام المكتوبة بخط غامق على قيمالترابط بين الممتغيرات.

وفي هذه الدراسة سيتم التركيز بالأساس على أقوى هذه الترابطات ومنها:

–الترابط بين عامل الصحة النفسية وعامل تدبير الزمان بقيمه 64% ،وهو ترابط طردي إيجابي متوسط. ومعناه أنه كلما كان هناك تدبير جيد للوقت ،كلما كان هناك تحسن في الصحة النفسية لدى الإناث والعكس صحيح.

– الترابط بين عاملالصحةالنفسيةوعامل الصحةالجسديةلدى الإناث بمعامل 57% ،وهو ترابط إيجابي طردي متوسط. ونفسر ذلك أنه هناك تبادل مباشر للتاثيربين الجانبين النفسي والفسيولوجي.

–الترابط بين العامل التربوي وعامل تدبير الزمن بقيمة 52%. وهو ترابط إيجابي طردي متوسط يفيد الانعكاس المباشر لتدبير الزمن على الإنجاز الدراسي.

هذه النتائج كلها تسير بالفعل في اتجاه النموذج التصوري لهذه الدراسة بخصوص وجود فروق إحصائية دالة بين الإناث

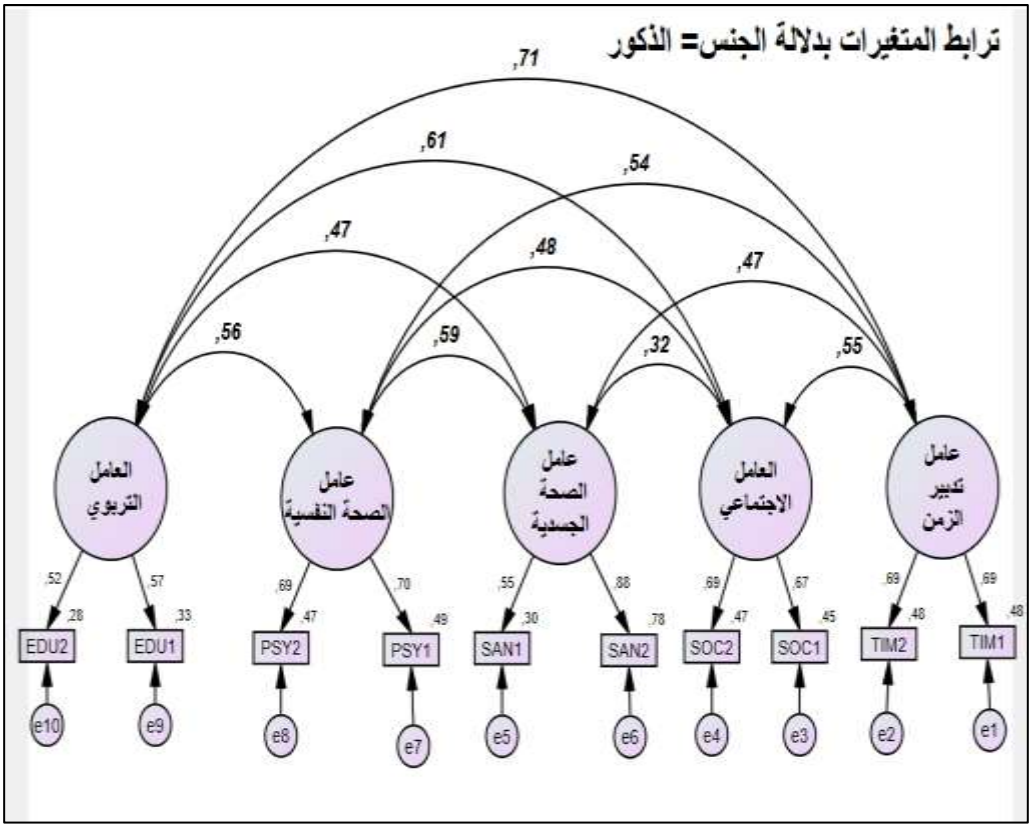
والذكور على مستوى الترابط بين متغيرات جودة الحياة، وهو ما تظهره قيم مؤشرات حسن المطابقة(Model Fit) ، والتي تتوافق مع النموذج الافتراضي المعتمد في هذه الدراسة كما هو وارد في الجدول4:

الشكل 4 مؤشرات حسن المطابقة بدلالة النوع (الإناث)

المؤشرات (Index)	قيم مؤشرات حسن المطابقة Value OF) (Model Fit	المدى المثالي لقيم المؤشرات
CMIN/DF	1,367	أصغر من 5 (Wheaton et al., 1977)
Bentler–Bonett's NFI	,927	أكثر من ,90
RFI(rho1)	,868	تقارب نسبة,90
Bollen's IFI	,979	أكثر من ,90
TLI(rho2)	,961	أكثر من ,90
CFI	,978	أكثر من ,90 (Bentler, 1990)
RMSEA	,038	أقل من ,08 (Browne &Cudeck, 1992)
Independence AIC	505,698	قيمة كبيرة

3.تحليل مسارالترابط بدلالة النوع(الذكور)

يظهر مخطط تحليل المسار في الشكل 2،أن ثمة ترابط ذومعنويةإحصائية بين متغيرات الدراسة. وتتجلى أهم تلك الترابطات في ما يلي:



الشكل 2. مخطط تحليل المسار بدلالة الجنس = الذكور ، تبيين طبيعة الترابط بين متغيرات جودة الحياة لدى أفراد العينة،وفق توحيد جميع المعاملات بالتقدير المعياري. وتدل الأرقام المكتوبة بالخط الغامق على قيمالترابط بين الممتغيرات.

–العلاقة بين العامل التربوي وعامل تدبير الزمن بقيمة 71% وهي قيمة تعبر عن ترابط إيجابي طردي قوي. وبيان ذلك أن النجاح في الإنجاز الدراسي لدى الذكور مرتبط بفعاليةتدبير الوقت.وقد يثير هذا الاستنتاج مخاوف كبيرة في ظل شيوع ظاهرةإدمان الشباب على الإنترنت بالشكل الذي لا يترك نصيبا للاهتمام بالواجبات والمهام الدراسية. فقد لوحظ الارتباط بالنسبة للإناث على مستوى هذين العاملين كان لصالح الذكور مقارنة مع الإناث.وربما قد يفسر هذا الاستنتاجبعضا من أسباب التفوق الدراسي لصالح الإناث في السنوات الأخيرة.

–الترابط بين العامل الاجتماعي والعامل التربوي بقيمة 61%، وهو ترابط إيجابي طردي متوسط يبين الدلالة الاحصائية المتبادلة بين العاملين لدى الذكور. وعلى هذا الأساس ينبغي استحضار مدى تأثير العلاقات الاجتماعية بمختلف أنواعها فيالإنجاز الدراسي.

–الترابط بين عاملالصحة النفسية وعامل الصحة الجسديةبقيمة 59%. وهو ترابط إيجابيطردي متوسط يبين العلاقة

الجدلية بين الجانب النفسي والجانب الفسيولوجي كما هو الشأن بالنسبة للإناث. ويمكننا الاطمئنان إلى وجاهة هذه الاستنتاجات بالنظر إلى قيم مؤشرات حسن المطابقةالمستخرجة بتقنية (Output)من البرنامج الإحصائي (Amos) كما هي ممثلة في الجدول 5:

الشكل 5 مؤشرات حسن المطابقة بدلالة النوع(الذكور)

المؤشرات(Index)	قيم مؤشرات حسن المطابقة (Value OF Model Fit)
CMIN/DF	1,292
Bentler–Bonett's NFI	,945
RFI(rho1)	,900
Bollen's IFI	,987
TLI(rho2)	,976
CFI	,986
RMSEA (90% CI)	,032
Independence AIC	622,297

كشفت المعالجة الإحصائية في هذه الدراسة على نتائج تختلف باختلاف أفراد العينة خاصة على مستوى الجنس.وسواءأكانت هذه النتائج من النوع الذي يمكن توقعه أم من النوعالمثير للملاحظة،فإنالبيانات الإحصائية تؤكد صدق التصور العام المعتمد في هذه الدراسة في مجمله،وفق ما تنص عليه مؤشرات حسن المطابقة(Model Fit).

خاتمة

ملخص النتائج

أظهرت النتائج تفاوتا بين قيم معاملات الترابط بين متغيرات جودة الحياة لدى الطلاب يمكن تلخيصها كالآتي:

-الترابطات كلها كانت طردية تتراوح بين الضعيف والمتوسط والقوي بالنسبة لفئة الذكور، في مقابل الترابطات التي كانت كلها طردية تتراوح بين الضعيف والمتوسط بالنسبة لفئة الإناث. ومعنى هذا أن مقاربة النوع مؤثرة في كل مشروع تربوي أو مخطط تنموي.

- التأكيد على أهمية المتغير المتعلق بالجانب التربوي في نسق جودة الحياة، إذ يفسر نسبة 12,98%من التباين الكلي. وعلى هذا الأساس فكل تجويد لمدخل التربية يصب في تجويد العنصر البشري كأداة وغاية بالنسبة للتنمية المستدامة.

-التنصيص على أهميةعامل تدبير الوقت بالنسبة للجنسين،حيث يفسر هذا العامل نسبة 15,64%من التباين الكلي. كما تظهر النتائج وجود فروق ذاتمعنوية إحصائية لصالح الإناث بشأن الترابط بين العامل النفسي وتدبير الوقت من جهة، ووجود فروق دالة إحصائيا لصالح الذكور بخصوص علاقة عامل تدبير الزمن والعامل التربوي. أي أن هناك إشارة هامة إلى

ضرورة مراعاة التوازن النفسي بالنسبة للإناث لضمان الصحة النفسية لديهن من جهة، والتدريب على إدارة الوقت بفعالية لدى الذكور لتأمين الإنجاز الدراسي لديهم من جهة ثانية.

– يمكن إنجاز بحوث ميدانية من خلال اعتبار متغير تدبير الزمن بمثابة العامل الوسيط بين العامل التربوي وجودة الحياة خاصة عند فئة الذكورأولا، وثانيا اعتماد عامل الصحة النفسية كمتغير وسيط بين العامل التربوي وجودة الحياة بالنسبة لفئة الإناث. وهذه من الخيارات المتاحة لكسب فرص الاستثمار في الرأسمال الإنساني بوصفه المحور الأساس في التربية المستدامة.

توصيات

–الفعل التنموي المستدام ينبغي أن يكون تربويا وتعليميا يمر عبر الاهتمام بالرأسمال البشري بوصفه منتجا للثروة المعلوماتية والمعرفية في ظل أوضاع كونية تتطلب تدريب الطلاب على فعالية إدارة الوقت...

–التنصيص على تفعيل وظائف التربية الحديثة في تشكيل العقل وبناء وعي جماهيري مفعم بالقيم الإنسانية كالكرامة وتحقيق الذات والرضا عن الحياة والعيش بقيم التعاون والتسامح...

–التأكيد على التوازن في تحسين جودة حياة طلابنا وناشئتنا من خلال شمولية الفعلين التربوي والتنموي، إذ الرفاه النفسي مثلا لا يقل أهمية عن الرفاه المادي.

قائمة المصادر والمراجع

العربية

بكر, ج. إ. (2013). *جودة الحياة وعلاقتها بالانتماء والقبول الاجتماعيين*. دار الحامد للنشر و التوزيع.

بوحجي, م., الجالهمة, م., & السلمان, ج .(n.d.). *رعايتنا الصحية خياراتنا.. مساراتنا .. قراراتنا* .(1st ed.) إخراج وطباعة جامعة البحرين.

خلف حمدان, م. ح. (2018). *قياس جودة الحياة لدى الأشخاص ذوي الإعاقة، وتأثير بعض المتغيرات الديموغرافية عليها*. دار نشر يسطرون.

الشرقي, ع. (2014). *علم النفس الديني:مفهومه ومجالاته وطبيعة مقاربته*. رسالة ماستر غير منشورة.

الشرقي, ع. (2021). *التدين وتأثيره في جودة الحياة دراسة ميدانية*. رسالة دكتوراة غير منشورة.

الشرقي, ع. (2023). جودة الحياة:مفاهيم ومقاربات. *مجلة أنساق للفنون والآداب والعلوم الإنسانية*, *4*(1), 61–71.

الشريف, ع. ب. ع. (2017). *جودة الحياة لدى مرضى السكري* .(1st ed.) أطلس للنشر والإنتاج الإعلامي.

شعيب, ج. (2022). *الصحة العقلية وأسباب الانتحار بالمغرب* (pp. 1–2) [سنوي]. المجلس الاقتصادي والاجتماعي والبيئي. https://www.cese.ma/ar/docs/la-sante-mentale-et-les-causes-de-suicide-au-maroc/

Bentler, P. M. (1990). Comparative fit indexes in structural models. *Psychological Bulletin*, *107*(2), 238.

Browne, M. W., &Cudeck, R. (1992). Alternative ways of assessing model fit. *Sociological Methods & Research*, *21*(2), 230–258.

Costa, P. T., & McCrae, R. R. (1980). Influence of extraversion and neuroticism on subjective well-being: Happy and unhappy people. *Journal of Personality and Social Psychology*, *38*, 668–678. https://doi.org/10.1037/0022-3514.38.4.668

WHOQOL. (n.d.). World Health Organization. Retrieved 29 December 2022, from https://www.who.int/tools/whoqol

علم الأعصاب التربوي:
مسار التأسيس ورهان التخصص

أ.د. أحمد بوعنان
أستاذ التعليم العالي . المدرسة العليا للأساتذة
جامعة مُحَمَّد الخامس – المغرب
bouananemgt@gmail.com
00212661300338

ذة. بوشيت محجوبة
باحثة في العلوم المعرفية والتربية . المدرسة العليا
للأساتذة / جامعة مُحَمَّد الخامس – المغرب
Bouchait1981@gmail.com
00212671670943

الملخص

يخطو علم الأعصاب التربوي خطوات سريعة لتطبيق مخرجات العلوم العصبية والمعرفية في الفصول الدراسية. مما جعله مجالا بحثيا متعدد التخصصات يسعى الى استثمار المعرفة العلمية المختبرية حول آليات التعلم والمعالجة العصبية المركزية في الممارسات التعليمية والتطبيقات التربوية. يراهن على العلاقة التفاعلية بين الدماغ والرفع من جودة التحصيل الدراسي في التربية العادية والتربية الخاصة.

وبالرغم من الانتقادات المشككة في شرعية الانتقال من النظرية العصبية الى الممارسة التربوية، إلا أنه في ظل تداخل ما هو بنيوي ونفسي وسلوكي ومعرفي وبيئي في تكوين شخصية المتعلم، تبرز قوة علم الأعصاب التربوي باعتباره جسرا يبنى فوق الفجوة المختلقة بين العلوم العصبية والتربية. لهذا، سنسعى من خلال هذا البحث الى رصد مسار نشأة وتطور علم الأعصاب التربوي، بعد تحديد طبيعته ونطاق موقعه ضمن العلوم العصبية والنفسية والمعرفية. مع الإشارة الى مجالات بحث التربية العصبية، والتمثيل لموضوعين مركزيين في الدراسة التربوية العصبية: الوظائف التنفيذية واضطرابات التعلم المحدد، وتقديم ثلاثة مفاهيم أساسية تربط التعليم والدماغ وفق آخر اكتشافات الأبحاث العصبية: اللدونة العصبية، باعتبارها آلية تغيير وتعديل عصبي للتعلم. ومفهومي إعادة التدوير العصبي والتثبيط العصبي اللذين يؤكدان على أهمية معرفة المدرسين للهياكل البنيوية والوظيفية لدماغ المتعلم، من اجل إنجاز تخطيط استراتيجي تدريسي وتعليمي يقوم على المخرجات العصبية.

الكلمات المفتاحية:

علم الأعصاب . التربية – علم الأعصاب التربوي — التعلم – اللدونة العصبية.

Educational Neuroscience: Foundation track and specialization bet

Dr. Ahmed Buanan
Professor of Higher Education - Higher School of Teachers
Mohammed V University – Morocco
Covered bushet
Researcher in Cognitive Sciences and Education - École Normale Supérieure / Mohammed V University - Morocco

Abstract
Educational neuroscience is making rapid strides in applying the outputs of neurosciences and cognitive sciences in the classroom. Which made it a multidisciplinary research field that seeks to invest laboratory scientific knowledge about learning mechanisms and central nervous processing in educational practices and educational applications. It bets on the interactive relationship between the brain and the improvement of the quality of academic achievement in regular education and special education.
Despite the criticisms of the legitimacy of the transition from neurological theory to educational practice, however, considering the overlapping of what is structural, psychological, behavioural, cognitive, and environmental in the formation of the learner's personality, the strength of educational neuroscience emerges as a bridge built over the gap created between neurosciences and education. Through this research, it is necessary to monitor the path of the emergence and development of educational neuroscience, after determining its nature and the scope of its location within the neurological, psychological, and cognitive sciences. Concerning the fields of neuro educational research, and the representation of two central topics in the neuroeducational study; Executive functions and specific learning disorders, presenting three key concepts that link learning and the brain according to the latest findings in neurological research: Neuroplasticity, as a mechanism of change and neural modulation of learning. And the concepts of neural recycling and neural inhibition, emphasize the importance of teachers' knowledge of the structural and functional structures of the learner's brain, to achieve strategic teaching and learning planning based on neural outputs.
keywords:
Neuroscience-education-educational neuroscience-learning-neural plasticity.

مقدمة

يندرج هذا الموضوع في سياق التجاذبات العلمية حول الانتماء البحثي لبعض القضايا داخل البيئة المدرسية، خاصة فيما يتعلق بالوظائف المعرفية التنفيذية من قبيل اللغة، التعلم، الذاكرة، الادراك، والقدرات المعرفية والميطا–معرفية كالانتباه والفهم والاستدلال والتخطيط والمراقبة والتنظيم (...). فضلا عن الانزلاقات التي يعرفها المتدخلون التربويون في وصف وتشخيص وتحليل معيقات الفعل التعليمي التعلُّمي، نتيجة الفشل في توسيع الرؤى العلمية في دراسة مواضيع التعلم النمائية والأكاديمية، وتأثير التحفيز الوجداني على الأداء العصبي المعرفي، استراتيجيات التدريس الحسية العصبية في رفع الأداء المعرفي ودور التعلم في تنشيط مناطق دماغية...

وإذا كان من المسلم به أن قضايا التعليم والتربية العادية تنسب بحثيا الى علوم التربية والعلوم الانسانية، من خلال مرجعياتها المرتبطة بالسياقات البيئية والظروف النفسية والاجتماعية والتعليمية للتلميذ، فإن التربية الخاصة اعتمدت على علوم الأعصاب أثناء البحث في المعيقات الصحية، والقدرات المحدودة بيولوجيا وفيزيولوجيا للمتعلم من ذوي الاحتياجات الخاصة، من أجل اكسابه القدرة على الاندماج في الوسط المدرسي، واكتساب بعض المعارف والمهارات الذاتية.

ومن أجل خلق جسر تواصل بين العلوم الإنسانية والتربوية من جهة، والعلوم المعرفية العصبية من جهة ثانية، لزم الأمر الجمع بين مخرجات علم الأعصاب ومقومات القضايا التربوية، وهو ما نتج عنه ميلاد تخصص معرفي فتي تحت مسمى: "علم الأعصاب التربوي"، يستهدف فهما أفضل لكيفية تنظيم الدماغ لعملية التعلم، والإسهام في وضع أفضل الطرق والاستراتيجيات التعليمية لجعل عملية التعلم أكثر فاعلية اكتسابا وأداء.

أ) أهمية الدراسة

- الكشف عن مقاربة علمية معرفية عصبية لمشاكل التربية العادية والدامجة؛
- تتبع تطور الدرس العصبي في البحث التربوي وتقاطعاته مع باقي العلوم النفسية، المعرفية، المعلوماتية؛
- إبراز أهمية التدخلات التربوية القائمة على نتائج علم الأعصاب في علاج أ تخفيف شدة الاضطرابات التعلمية عند الأسوياء وذوي الاحتياجات الخاصة.

ب) أهداف الدراسة

- يسعى هذا البحث الى تحقيق عدة أهداف، نعرضها كما يلي:
- تحديد ماهية علم الأعصاب التربوي ونشأته وتطوره؛
- إبراز دور علم الأعصاب التربوي في فهم الآليات العصبية السيرورات المعرفية في دماغ المتعلم؛
- إبراز دور التعليم في تعديل الأنساق البنيوية والوظيفية العصبية بالدماغ.

ج) إشكالية الدراسة

لقد عرف المنجز العلمي العصبي طفرة، نتجت عن التطور الكبير في أبحاث علم التشريح العصبي، وذلك بفضل تقنيات تصوير الدماغ بالرنين المغناطيسي (MRI)، وتخطيط الدماغ الكهربائي (EEG)، والتصوير بالرنين المغناطيسي الوظيفي (FMRI).. ما مكن علماء الأعصاب في السنوات الأربعين الأخيرة من تحديد المكونات البنيوية للجهاز العصبي المركزي، والمناطق الدماغية المسؤولة عن العمليات العقلية العليا كالإدراك والتعلم والتفكير اللغوي... وتتبع الوظائف العقلية والبنيات التشريحية المسؤولة عنها أثناء القيام بنشاط معرفي (الكلام، القراءة ، الكتابة ، الحساب، الادراك البصري..)،

فانعكس ذلك إيجابا على الدراسات المتخصصة في علم الأعصاب المعرفي، حيث توصل الباحثون الى معرفة وظائف مختلف باحات القشرة المخية، ومعرفة سيرورة عمل الخلايا العصبية، وكيفية معالجة المعلومات على مستوى الشبكات العصبونية الدقيقة. بحيث شكل ذخيرة يمكن استثمارها في تكوين رؤية علمية للممارسات الفصلية، وعمليات التعلم، والقيود البيولوجية المفروضة عليها، في سبيل ترجمة نتائج البحث العصبي الى إجراءات تدريسية، وتخطيط مناهج وسياسات تربوية تجمع تخصصات متعددة نفسية، وعصبية، ومعرفية، وتربوية. وقد تولد عن ذلك بناء نموذج علمي موحد "علم الأعصاب التربوي"، يضمن تحقيق الإنصاف بين المتعلمين، من خلال مراعاة خصوصية الأفراد المعرفية العصبية، واستحضار التفاعل البيئي والاجتماعي داخل الوسط المدرسي.

تأسيسا على ما سبق، ومن أجل تقديم مقاربة علمية للموضوع، يلزم استشكال وبحث مدى واقعية تنزيل ما جاد به المختبر العصبي على الميدان التربوي، ومدى شمولية النتائج العصبية من حيث تطبيقها في مختلف المؤسسات التعليمية، وذلك وفق ما يلي:

الى أي مدى تمكن علم الأعصاب التربوي من تقديم حلول عملية لمعالجة الإشكالات المعرفية العصبية داخل البيئة المدرسية؟

د) منهج البحث

نعتمد المنهج التاريخي لرصد نشأة وتطور علم الأعصاب التربوي داخل حقول علمية تتقاطع في علاقتها بما هو نفسي، معرفي، عصبي وتربوي. والمنهج الوصفي والتحليلي، لعرض الموضوعات والقضايا التي يتناولها علم الأعصاب التربوي، مع التطرق الى آفاق وتحديات استثمار نتائج البحث العصبي في الوسط التربوي، وما يرافقه من مقاومة من علماء وتربويين يركزون على سؤال الأخلاق والأنسنة للحياة المدرسية.

1. التأطير العلمي والمفاهيمي لعلم الأعصاب التربوي:

يتطلب البحث في نشأة علم الأعصاب التربوي وتطوره تدقيقا بالغا في التقاطعات العلائقية والمفاهيمية مع باقي العلوم التي تصب في المعرفة العصبية، والنفسية، والمعرفية، والتربوية. ذلك أنه لازال علما فتيا يستمد قوته النظرية والتطبيقية من خلال تكامل وتفاعل الحقول المعرفية ذات الصلة، مثل: العلوم المعرفية، علم النفس بفروعه، علم الأعصاب بفروعه، وعلوم التربية. فضلا عن علم التشريح والأحياء والمعلوماتية.

في الواقع، نتحدث عن وجود أرضية مشتركة لمنجز علمي يحمل في طياته مستقبل تحويل الممارسة التربوية الى ممارسة علمية (Tolmie, Butterworth, 2013). وليس المقصود هنا ان يقدم بديلا مختزلا عن العلوم النظرية والتطبيقية في ميدان التربية، أو أنه يزعم أن مقاربة قضايا التعليم والتعلم من منظور الآليات الدماغية هو الأفضل، إذ أن جوهر التربية والتعليم يأتي في سياق فلسفة مجتمعية، تراعي خصوصية الأفراد بأبعادها الذاتية والعلائقية. وعليه، يهدف علم الأعصاب التربوي الى "ترجمة رؤى جديدة، يتم تحويلها من دراسة الآليات العصبية التي يقوم عليها التعلم الى تطبيقات عملية في الفصل الدراسي لتحسين النتائج التعليمية" (Thomas and Ansari,2020,5).

نشير بداية الى ضرورة التمييز بين مرحلتين متمايزتين لعلاقة علم الأعصاب بالميدان التربوي:

أ) مرحلة الممارسة العملية لنتائج علم الأعصاب في ميدان التعليم من أجل تحقيق فهم أفضل لإمكانيات الدماغ البشري في اكتساب معرفة أجود وتعلم أفضل، وما رافقه من معارضة شرسة بالإقرار باستحالة ربط جسر بين علم الأعصاب والتعليم (بروير،1997).

ب) مرحلة الظهور والتصريح العلني بميلاد علم جديد يدشّن على صرح "فهم الدماغ" (OCDE,2007).

بناء عليه، سنسلط الضوء على الأدبيات المعرفية لتحديد الإطار المفاهيمي للعلوم التي ساهمت في النقلة النوعية نحو ميلاد التربية العصبية، لأن تحديد ماهية علم الأعصاب التربوي يعتمد على علاقته بمجالات البحث الأخرى في التربية والتي تركز على كيفية اشتغال الدماغ.

1-1 المرجعيات العلمية المتقاطعة مع علم الأعصاب التربوي:

أ) علم الأعصاب Neurosciences:

يهتم علم الأعصاب بدراسة عمل الجهاز العصبي على المستوى الجزئي والخلوي والارتباطات العصبية التي تتعلق بالوظائف السلوكية والمعرفية. ويبحث في كيفية تنظيم الأجهزة العصبية للإنسان والحيوانات وكيفية عملها (Purves, 2009). من جهة أخرى، "يدرس علم الأعصاب تأثيرات أمراض الجملة العصبية، بما فيها الدماغ والحبل الشوكي والمخيخ والأعصاب والعضلات في سلوك الإنسان." (لوف وويب، 2007، ط). هذه الهياكل البنيوية تشترك فيها جميع الفقريات، لكن ما يجعل الدماغ البشري فريدا هو حجمه الكبير بالنسبة لحجم جسمه (ديكون،2014، 314)، نتيجة كثافة الإنتاج الخلوي للعصبونات الداخلية والاتصالات العصبية الداخلية نتيجة للتطور البشري، إذ أن " وجود تركيز في المزيد من الخلايا العصبية بالقشرة المخية له دور في تفريد الانسان بالقدرات اللغوية والرمزية" (بوشيت، 2022، 190).

أفرز تطور تقنيات التصوير العصبي وغزارة الدراسات العصبية في عدة مجالات، ظهور تخصصات متعددة لعلم الأعصاب، من قبيل: علم النفس العصبي، علم الأعصاب المعرفي، علم الأعصاب التربوي، فلسفة الأعصاب، الاقتصاد العصبي، الأخلاق العصبية...تتوحد جميعها عند الهدف الأساس من العلوم العصبية؛ معرفة كيفية عمل الدماغ والجهاز العصبي المحيطي أثناء الفعل السلوكي والمعرفي والانفعالي.

فما الذي تستفيده العلوم التربوية من علم الأعصاب؟

- ✓ تحديد الهياكل البنيوية والوظيفية لمعالجة المعلومات وارتباطاتها العصبية في الدماغ.
- ✓ تعرف كيفية عمل الدماغ وهو يتعلم ويتفاعل، لفهم سيرورات العصية للمعالجة المعرفية والميطا-معرفية.
- ✓ خلق لغة مشتركة لتسهيل التواصل بين الباحثين والمدرسين، والسعي الى تكوين باحثين وخبراء في التربية وعلم الأعصاب وعلم النفس المعرفي.

ب) العلوم المعرفية Cognitive Sciences:

تكشف العلوم المعرفية عن اتحاد اختصاصات مختلفة من حيث منهج التفكير، هذه العلوم وجدت مسبقا في كياناتها الموضوعاتية والمفاهيمية الأصلية، غير أنها تلتقي في البحث عن كيفية معالجة الدماغ للمعلومات من منظورها الخاص. تمثل "مجالا ينجم عن التقاطع الجزئي والكلي بين اختصاصات مختلفة تحظى باستقلالية مصونة: كعلوم الأعصاب، وعلم النفس،

والألسنية، والذكاء الاصطناعي. وقد يحدد مكان هذا التقاطع حقل العلوم المعرفي للأعصاب، وعلم النفس المعرفي والذكاء الاصطناعي المعرفي." (تيبرغيان،2013،26).

ويعمم مركز التحليل الاستراتيجي الفرنسي (CAS,2010) ملمح العلوم المعرفية ليحدد ماهيته في " كل نظام معالجة معلومات معقد قادر على اكتساب المعارف وتخزينها ونقلها. يستند إذن إلى دراسة ونمذجة ظواهر متنوعة مثل الإدراك، أو الذكاء، أو اللغة أو الحساب أو التفكير أو الوعي"(Gaussel et Reverdy,2013,p3).

في الواقع، يقوم صرح العلوم المعرفية على نظام يعالج ويستدل ويحفظ ويستدعي المعلومات من البنى الوظيفية العليا، لينقلها للعالم الخارجي وفق نماذج تجسد المعلومات في الدماغ بطريقة يسهل التعامل معها. فاللغة تتم معالجتها وفق قوالب خاصة بها، مخزنة بترميز مسبق في الدماغ على شكل نماذج لغوية، يشترك في امتلاكها كل من المتكلم والمتلقي لتحقيق فعل التواصل. وبهذا" تفترض العلوم المعرفية أن تمثيل المعلومات في الأنظمة الذكية رمزي (Simon et Kaplan, 1989)" (المير، 2008).

بناء عل ما سبق، يتضح أن العلوم المعرفية تقارب معالجة المعرفة في مفهومها الشامل، مع مراعاة منهج المعالجة وفق الإطار الخاص لكل مجال بحثي؛ " كالهندسات والألسنية والأنثروبولوجيا والسيكولوجيا والعلوم العصبية والفلسفة والذكاء الاصطناعي" (عطية،2022، ص20). أي تعبر عن منهج تفكير، يتفاعل مع المعلومات وكيفية معالجتها في الدماغ، فهي تدرس سيرورة النشاط المعرفي لكل علم من العلوم الأخرى، كل في إطار تخصصه. مع العلم أن المتح من علوم مختلفة ومتنوعة "تمتد من السيكولوجيا المعرفية إلى فلسفة الذهن إلى اللسانيات المعرفية إلى علوم الأعصاب إلى نظرية الارتقاء إلى مختلف فروع العلوم الاجتماعية... يطرح صعوبات إبستمولوجية وميثودولوجية تهم بالأساس التحديد الذي تخصصه هذه العلوم لمفهومي المعرفة والمعرفية" (أحرشاو،2018، ص8).

ج) علم النفس العصبي Neuropsychology:

يعرفه عالم النفس المعرفي هيكان Hécaen بأنه "مجال يعالج الوظائف العقلية العليا في علاقاتها مع البنيات الدماغية" (Siéroff,2004,3). فهو يقصد كل دراسة لتأثيرات المعالجة العصبية العقلية على السيرورات المعرفية.

ويضيف هيكان (نفس المرجع) في خضم بحثه في تداخل العلوم، بأن علم النفس العصبي هو من جهة أولى؛ مجال لعلم الاعصاب. إذ يرتكز على العلاقات المشتركة مع علم التشريح الاكلينيكي الذي يسمح بتحديد وظائف الهياكل البنيوية المختلفة في الدماغ، والتغيرات السلوكية الناتجة عن اضطرابات في اتصالات الجهاز العصبي. ومن جهة ثانية، هو مجال معرفي، يسمح باختبار الفرضيات المعرفية النظرية تجريبيا بالاعتماد على قدرات المريض الدماغية.

وعليه، فإن علم النفس العصبي هو" العلم الذي يقوم بدراسة العلاقة بين السلوك والمخ."(عبد القوي، 2011، 22). يتأسس على نتائج علم التشريح والبيولوجيا والفيزيولوجيا. ويسعى علماء النفس العصبي الى فهم كيفية معالجة العمليات العقلية المسؤولة عن إنتاج السلوك السوي والمرضي. ذلك أن الإجراء التقييمي والتعديلي للسلوك المضطرب يتم عمليا في مجال علم النفس العصبي الإكلينيكي.

من هنا، يظهر أن الخلفيتين النفسية والعصبية لهذا العلم، تربطان بين الدراسات العصبية البيولوجية لمعالجة الوظائف العقلية وتأثيرها على التجليات السلوكية والاضطرابات النفسية الناتجة عن أمراض المخ وإصاباته. لكن هذا التخصص لم يعد يقتصر على الرعاية والتأهيل الصحي، بل تعداه الى الانفتاح على قطاعات من قبيل علم الأعصاب التربوي في شق أمراض

النمو، وعلم الأعصاب المعرفي التطوري في ارتباط بالعلاقات المحتملة بين علم الأعصاب والتربية، لاسيما ما يتعلق بالجانب النفسي والأخلاقي للبحث العلمي.

د) علم النفس المعرفي cognitive psychology:

تتراكم المعارف في علم النفس المعرفي بفضل الأبحاث والاكتشافات العلمية في مجموعة من التخصصات، أهمها علم الأعصاب والعلوم المعرفية وعلم النفس. فمنذ اعتماد علم النفس موضوع المعرفة للبحث والدراسة سنة 1957، تناولت فروع علم النفس سواء الاجتماعية، أو التربوية، أو التطورية، أو الاكلينيكية مواضيع معرفية كالوظائف المعرفية، الذكاء، التعلم، التذكر، الاستراتيجيات المعرفية...

يعرفه تيبرغيان Tiberghien بأنه "مجال من السيكولوجيا العلمية، يتعلق بدراسة عمليات المعرفية وبناها عند الانسان والحيوان أيضا. وأحيانا تسمى العمليات المدروسة ملكات معرفية أو بسيكولوجية: كالإدراك والانتباه والذاكرة واللغة والنشاطات الفكرية والقرار..."(تيبرغيان،2013، ص345).

أما نيسر Nesser فيصفه " بذلك العلم الذي يركز الاهتمام فيه على دراسة الكيفية التي يتعلم بها الأشخاص، ويبنون من خلالها معارفهم ويحتفظون بها، ويستخدمونها" (عطية،2022، ص27).

وحدد هنت (Hunt,1989) تعريف علم النفس المعرفي في" الدراسة العلمية التي تحاول فهم طبيعة الذكاء الإنساني والكيفية التي يفكر بها الانسان" (سولسو،2000، ن).

نخلص إذن، الى أنه علم يهتم بدراسة كيفية تمثل العالم الذي نحيا فيه، وكيفية معالجة وتحويل تلك المدخلات إلى معرفة وسلوك، وبالتالي فعلم النفس المعرفي يقيس كل العمليات النفسية والمعرفية لمختلف مجالات السلوك؛ من إدراك وتذكر وتصور ذهني وتعلم وانفعال وتواصل لغوي...

لقد تمخض علم النفس المعرفي عن أزمة الحاجة للتأطير العقلي للمقاربات التجريبية (مثير، استجابة) التي استغرقت فيها المدرسة السلوكية في الخمسينيات والستينيات من القرن الماضي. من تم" أدرك إمكانية التعاون بين تخصصات مختلفة كالمعلوميات وعلم الأعصاب في فهم وتفسير ما يجري في الذهن حين يستثار النظام الذهني بمثير خارجي أو داخلي" (المير،2008). وبذلك تمكن العلماء من دراسة البراديغمات المستعصية على علم النفس السلوكي، وانفتحوا على علمية المعرفية النفسية لإشكالات الادراك (برودبنت، Broadent,1949)، التفكير (برونر، Bruner,1915)، الانتباه (نورمان، Norman,1935)، الذاكرة (كيليان، Quillian,1943)، اللغة (تشومسكي Chomsky,1928، ميلر، Miller,1915) ... لتساهم في انطلاقة وتطور العلوم المعرفية. غير أن التحكم بعمليات الوعي والتنظيم الرمزي للمعرفة، وضبط سيرورة معالجة الوظائف المعرفية في المستويات العميقة، لازالت تحتاج للتنظير والأجرأة المسموح في السياقات الغنية بالتبادلات المعرفية النفسية وتأثيرها على الهندسة العصبية للأفراد وديناميات الجماعة، وهذا ما يوفره علم الأعصاب التربوي في السياق المدرسي.

هـ) اللسانيات العصبية Neurolinguistics:

يرصد هذا المجال العلاقة بين اللسانيات والعلوم العصبية داخل شرنقة العلوم المعرفية. فهو علم يدرس اللغة والدماغ والسلوك، ويقوم على " دراسة العلاقات المتبادلة بين الدماغ والسلوك اللغوي. مرادفها ألسنية نفسية عصبية " (عطية،2022، ص21).

يُعرف هانك Hank اللسانيات العصبية في قاموس حديث اللغويات- العصبية بأنها:" فرع من اللغويات يتعامل مع ترميز المقدرة اللغوية في الدماغ". (ليسر،2007، ص548). ويدرس الميكانيزمات الدماغية لسيرورات فهم وإنتاج اللغة، وفق اسهامات متعددة التخصص من علم اللغة والأعصاب والخوارزميات الحسابية.

لقد استفادت اللسانيات العصبية من الطفرة التقنية والآلية والحاسوبية في مجال البحث العلمي في الطب والجراحة والأحياء. حيث يمكن رصد النشاط العصبي المتدخل في المعالجة اللغوية داخل الدماغ، علاوة على تحليل أداء اللغة والاضطرابات التي قد تلحقها. وبهذا يتسع المدلول الاصطلاحي ليشمل " دراسة الارتباطات بين التصنيف التشريحي السريري والتصنيف اللغوي للحبسة الكلامية"(Dubois,1967,p6). ويمكن تصنيف اضطرابات اللغة لاعتماد استراتيجيات تعليمية على نماذج لغوية نفسية معرفية حسب:

درجة الخلل العصبي الذي يعوق سيرورة المعالجة اللغوية بهيكل دماغي معين؛

تحديد العوارض الاكلينيكية للإنجاز اللغوي قصد وصف وتصنيف الحالات.

كما يؤكد الاتجاه التوليدي على أهمية اللسانيات العصبية، والتي تتمثل في بيان كيفية امتلاكنا لقدرات فطرية لغوية في الدماغ، وفي "توجيه دراسات اللغة الى قضايا داخلية ذهنية، تتمحور حول القدرة اللسانية التي يوظفها البشر في اكتساب اللغة وإنتاجها وتأويلها" (عطية، 2022، ص144).

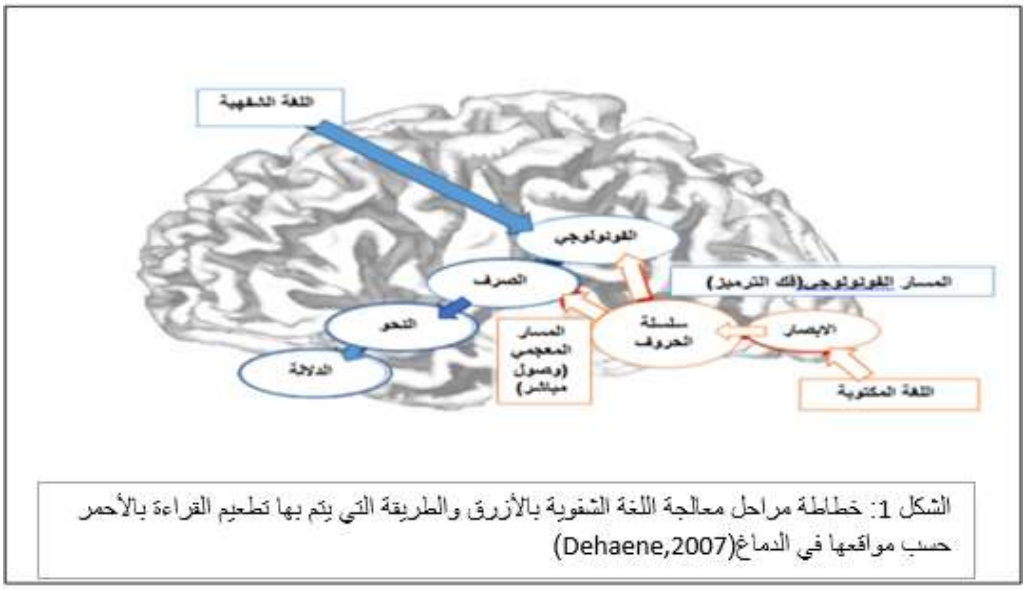
يرى نعوم تشومسكي Noam Chomsky أن البنى اللغوية تتأسس على عمليات حيوية بيولوجية، وتوجد داخل الانسان قدرة فطرية مسبقة تعالج اللغة، سماها تشومسكي الإعداد المسبق للدماغ. فاللغة بوصفها إجراء تولديا يشكل الأوصاف البنيوية التي تتميز بخواص صوتية ودلالية وبنيوية، "لا تكون مؤهلة لتكون لغة إلا بفضل اندماجها في أجهزة الأداء"(تشومسكي،2009، ص79) .

بما أن اللسانيات العصبية ترجع البناء الوظيفي للغة الى شبكة الاتصالات العصبية والخلوية بالدماغ، فإن البحث التربوي أصبح في حاجة الى مقاربة المرتكزات البيولوجية لإنتاج اللغة والكلام، ليس فقط من أجل تشخيص وعلاج اضطرابات تعلم اللغة، بل من أجل تطوير استراتيجيات اكتساب اللغة والتعدد اللغوي.

و) علم الأعصاب المعرفي Cognitive neuroscience:

ويسمى علم الأعصاب الإدراكي، لأنه مجال علمي يدرس المعالجات العصبية الكامنة وراء الإدراك. فهو "مجموعة من التخصصات التي تهدف الى تحديد طبيعة العلاقات بين الإدراك والدماغ" (Arboix-Calas,2018,p49). أما روبرت ستمبك (Robert Stembeg,1949) فيحدده في "علم يختص بدراسة كيفية إدراك الأشخاص للمعلومات وتعلمها، وتذكرها، والتفكير فيها" (عطية،2022، ص26).

يهتم علم الأعصاب المعرفي، إذن، بدراسة الأسس العصبية للعمليات المعرفية، وكيفية عمل الدماغ في إنتاج المعرفة. يرى العقل البشري نظاما معقدا يعالج المعلومات المدركة من خلال توجيه البحث الى المستوى الخلوي والدوائر العصبية للدماغ. ويستهدف هذا العلم فهم طبيعة وهيكل عملياتنا العقلية؛ حيث أصبح من الممكن وصف وتتبع الأنشطة الذهنية أثناء معالجة مهمة معرفية، فمثلا" أثناء قراءة جملة، يتم تحديد الهياكل البنيوية والوظيفية المتدخلة في معالجة القدرات المعرفية المتدخلة في سيرورة القراءة؛ بدءا من التقاط الرموز المكتوبة من المدخلات الحسية وإدراكها بصريا على مستوى الفص القذالي نحو المعالجة الدلالية على مستوى منطقة فيرنيك، في اتجاه المعالجة اللغوية والتحكم البيولوجي لجهاز النطق على مستوى منطقة بروكا، لتتم ترجمة اللغة المكتوبة الى لغة شفهية، ومعالجة اللغة القرائية حسب المناطق الدماغية ذات الصلة. (Dehaene,2007,p6).



الشكل 1: خطاطة مراحل معالجة اللغة الشفوية بالأزرق والطريقة التي يتم بها تطعيم القراءة بالأحمر حسب مواقعها في الدماغ(Dehaene,2007)

بناء على ما سبق، نخلص الى وجود حواجز منهجية موضوعاتيا وبنيويا ووظيفيا، تحول دون تكامل نتائج الدراسات العلمية بما يخدم تجويد الفعل التعليمي–التعلمي وتطويره. مما فرض البحث عن حقل يستمد من هذه العلوم قوة مفاهيمها وعلمية منجزاتها في دراسة الدماغ أثناء تنفيذ مهام تعلمية، ثم يتدخل على ضوئها عمليا لتشخيص وتتبع وعلاج وتجويد الفعل التعلمي.

2–1 طبيعة وأصول علم الأعصاب التربوي

يبدو أن استثمار نتائج أبحاث الدماغ في العلوم التطبيقية أو الاكلينيكية، لم يكن كافيا لبلوغ الى ذروة الاستعمال الأمثل للدماغ البشري، خاصة في مجال التربية الغني بالتفاعلات المعرفية والحس حركية والانفعالية. مما طرح إشكالية ترجمة المعرفة الى مناهج واستراتيجيات وطرائق. فكيف يمكن الانتقال من العلوم العصبية نظريا الى الممارسة التربوية الواعية؟ كيف يمكن ضمان المساواة والانصاف في اكتساب التعلُّمات من خلال تنشيط أقصى للملكات الدماغية المعرفية عند المتعلمين بالرغم من اختلافاتهم الفردية؟

هناك نهج بديل عن المقاربات الأحادية للفعل التربوي في كل من التربية العادية أو التربية الخاصة، يربط بين العلوم المعرفية، وعلم الأعصاب وعلم النفس والتعليم. إنه علم الاعصاب التربوي. الذي يحاول إخراج العلوم العصبية المعرفية من

عزلتها وبرجها العاجي، بسبب افتقارها للقدرة على توصيل نتائجها وترجمتها الى أفعال تعليمية تعلمية، تراعي فارقية وديناميةالسياقات المدرسية.

نحاول في هذه الفقرة الإجابة على ثلاثة أسئلة رئيسية، لتحديد مسار نشأة وتطور مفهوم ودور علم الأعصاب التربوي: ما هو علم الأعصاب التربوي؟ ماهي المراحل الأولى لنشأته؟ وكيف يتفاعل علم الأعصاب مع التعليم؟

أ) تعريف علم الأعصاب التربوي:

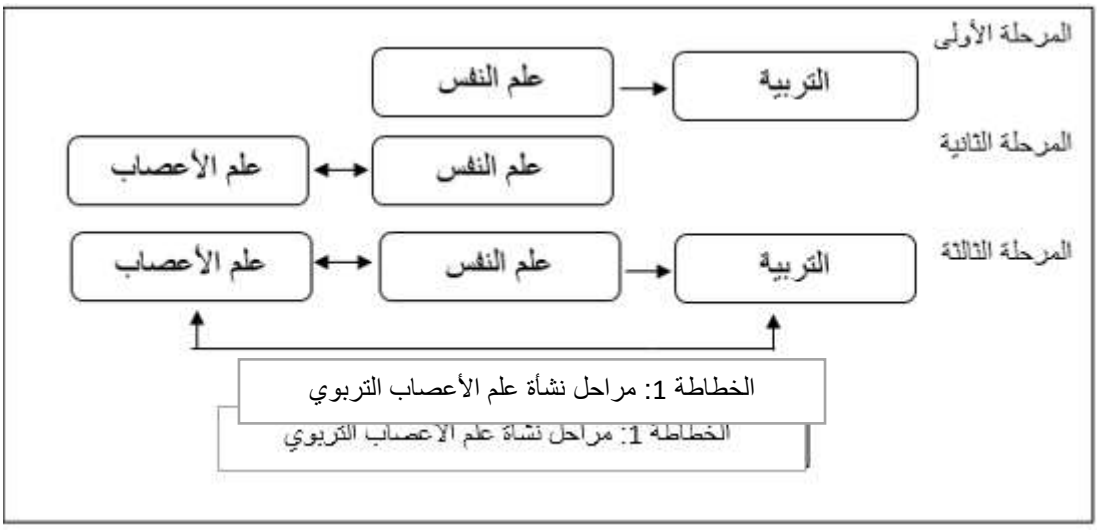
تخصص بحثي يهتم بدراسة القضايا التربوية خاصة داخل الفصول الدراسية على مستوى الدماغ، فهو يدور حول استخدام المعارف المتوفرة عن وظائف الدماغ وجعلها فعالة في حل المشاكل التعلمية أساسا.

يؤكد ماسون (Masson,2014) أن علم الأعصاب التربوي يسعى الى إنشاء جسر بين وظائف الدماغ والآليات المرتبطة بالتعليم والتعلم (Brault Foisy et Masson,2020,p 219)، فهو مقاربة تدرس الآليات الدماغية المرتبطة بالتعلُّمات المدرسية والتعليم بغاية تحقيق فهم أفضل وتقديم الحلول الممكنة لبعض المشكلات التربوية.

نصل إذن الى تعريف عام لعلم الاعصاب التربوي باعتباره مجال بحثي متعدد التخصصات يسعى الى ترجمة نتائج الأبحاث حول الآليات العصبية للتعلم الى ممارسات وسياسات تعليمية بمعنى انه يبحث عن التنظيم السلوكي، واتخاذ القرار، والتحفيز، والتفكير، والوعي الأخلاقي (Thomas M.S.C and al, 2019,p 480).

ب) نشأة علم الأعصاب التربوي

نشأ علم الأعصاب التربوي نتيجة لتطور تاريخ البحث التربوي، ومر من ثلاث مراحل (Denis, Butterworth, Tolmi,2014,p2) قبل أن يصبح تخصصا منفصلا:



الخطاطة 1: مراحل نشأة علم الأعصاب التربوي

- **المرحلة الأولى: التربية وعلم النفس**

يدرس علم النفس السلوك، ويهتم التعليم بتأثير التعلم على السلوك، من هنا تظهر أهمية علم النفس في الكشف عن حقيقة الفروق الفردية في التعلم، حيث يختلف الأفراد على مستوى القدرات المعرفية في اكتساب اللغة، وتعلم القراءة والرياضيات، والتي يمكن قياسها بواسطة اختبارات نفسية ومقاييس للأنماط المعرفية من قبيل اختبارات الذكاء والذاكرة

العاملة...كما تمت صياغة العديد من النظريات في علم النفس التربوي وعلم النفس المعرفي، لدرجة أن بروير (Bruer, 1997,p4) اعتبر أن هذا الأخير هو الجسر المنطقي الوحيد بين العلوم والتعليم. ونتتبع فيما يلي أهم المحطات التاريخية التي ساهمت فيها علم النفس في تطوير البحث التربوي:

*1833: دافع هربارت Herbartعن علمية علم النفس بالاعتماد على الميتافيزيقا والرياضيات. ومنها استمد نظريته التربوية في وضع طرق تجريبية للتدريس تقوم على العفوية واللعب مع استحضار البعد المعرفي التأملي، وبهذا كانت انطلاقة علم نفس الطفل وتحدد الطرق العلمية لعمل أصول التدريس في أواخر القرن التاسع عشر.

*1922-1930: دار نقاش بين إدوارد ثورندايك Edward Thorndike وبراونل Brownell حول كيفية تدريس الرياضيات؛ فالأول يؤكد على حفر روابط الأرقام البسيطة كنوع من التعلم الارتباطي. أما الثاني فقد طبق الأفكار النفسية على الممارسة التعليمية للرياضيات.

*افي الخمسينات والستينات من القرن العشرين: أثرت النظرية البنائية لبياجيه Piaget في الساحة التربوية وعلم نفس النمو خاصة حول التطور المعرفي، حيث يرى أن الطفل يبني مخططات جديدة للتعلم في حالة عدم إدراك المحفزات الجديدة بالمخططات القديمة.

*1978: يكشف التقييم النفسي أن بعض التلاميذ يعانون من صعوبات في تعلم القراءة، بالرغم من ظرفيتهم العادية صحيا واجتماعيا، فتوصل الباحثون النفسيون الى أن المتعلمين يعانون من عجز في تحليل البنية الصوتية للغة. ويرى براينت Bryant وبرادلي Bradly أن التدريب الصوتي قد يساعد ذوي عسر القراءة (Denis, Butterworth, Tolmi,2014,p3).

- **المرحلة الثانية: علم النفس وعلم الأعصاب**

نتج عن تعاون علم الأعصاب وعلم النفس المعرفي، تخصص علم الأعصاب المعرفي. ذلك أن النظرة البحثية للتعلمات المدرسية قد تغيرت. إذ أصبح البحث يدور حول كيفية المعالجات عصبية للمعرفة، ووظائف الهياكل البنيوية العصبية، مثل الوظائف التنفيذية والذاكرة والتعلم، والتساؤل حول الأساس العصبي للتعلمات واضطراباتها، وقد مرت هذه الدراسات من مسار تاريخي تتمثل أهم مراحله فيما يلي:

*1892: حدد دوجيرين Dejerine أدلة على الأساس العصبي لعسر القراءة والإملاء (Denis,2014,p4)؛ إذ تربط شبكة القراءة في الدماغ التعرف البصري في المنطقة السفلية مع الكلام، وكذا في التلفيف الجبهي السفلي ومع معاني الكلمات في الفص الصدغي الأوسط. وقد مكن ذلك من فهم أفضل الطرق الفردية للقدرة على تعلم القراءة في حالة عسر القراءة.

إنه مرتبط بانخفاض التنشيط في المنطقة الصدغية السفلية اليسرى، وبنية غير طبيعية في الفص الصدغي الأوسط الأيسر. هذه النتائج من شأنها المساعدة في تصنيف المتعلمين على أنهم معسرين في القراءة، وبالتالي يتم تكييف الطرائق والاستراتيجيات التعليمية، والامتحانات مع طبيعة القدرات التعلمية لديهم، ومحاولة تجاوز تلك الاضطرابات تربويا.

أخلص إذن، إلى أن أهمية الدراسات العصبية التي قام بها دوجيرين Dejerine على من يعانون اضطرابات في الادراك والتعلم والذاكرة، تكمن في التأسيس للقواعد العصبية للعمليات المعرفية ذات الصلة بمناهج التدريس؛ بنية الذاكرة وانواعها، وسيرورات المعالجة المعلوماتية وتخزينها واسترجاعها.

* دراسات (Warringto,1982) و(Caramazza and McCloskey,1987) و (Dehaene and Cohen,1995): بناء على دراسات عجز التنظيم الوظيفي للإدراك الرياضي عند عدد من المرضى، تم تحديد البنية التشريحية المسؤولة عن المعالجة الرياضية (Denis,2014,p4).

* منذ العقدين الماضيين: تطورت تقنيات تصوير الدماغ التقليدية في تطبيقات علم النفس منذ الثمانينيات (اختبارات بينيه Binet، القياسات السلوكية الدقيقة، قياس الوقت العقلي)، ومع حلول التسعينات، أمكن رصد السيرورات العصبية المواكبة للنشاطات التعلمية تكنولوجيا، فتم استخدام تقنيات التصوير العصبي متقدمة تستهدف دراسة الشبكات العصبية للمخ الكامنة وراء الوظائف المعرفية: تخطيط كهربة الدماغ EEG، والتحليل الطيفي للأشعة تحت الحمراء القريبة NIRS، والتصوير بالرنين المغناطيسي MRI.

*العقد الأول من القرن العشرين: وفر التصوير العصبي إمكانية التدقيق أكثر في العمليات المعرفية المسؤولة عن قدرات معرفية محددة لها علاقة بالممارسات الصفية، مثل: تتبع المعدل النمائي للذكاء اللفظي وغير اللفظي، الأساس العصبي للذاكرة اللفظية، الذاكرة المكانية، الفروق الفردية في تعلم القراءة...

- **المرحلة الثالثة، ظهور علم الاعصاب التربوي:**

وجه جون بروير John Bruer نقدا لاذعا لفكرة ربط علم الأعصاب بالتربية في مقاله الشهير المعنون ب "التعليم والدماغ: جسر بعيد جدا". حيث أشار الى وجود مسافة كبيرة بين علم الأعصاب والفصل الدراسي. لكن بعد مرور خمسة وعشرين سنة، وتحت رقابة لجان أخلاقيات البحث (مثلا لجنة أخلاقيات البحث المشتركة لإعادة التصوير العصبي بكيبيك)، أمكن تتبع نشاط الشبكات الدماغية أثناء أداء مهمة تعلمية، ثم تدريب المختبرين على تقنيات لتحفيز وتنشيط الاتصالات الكهربائية والكيميائية بين التشابكات العصبية للبنيات المستهدفة.

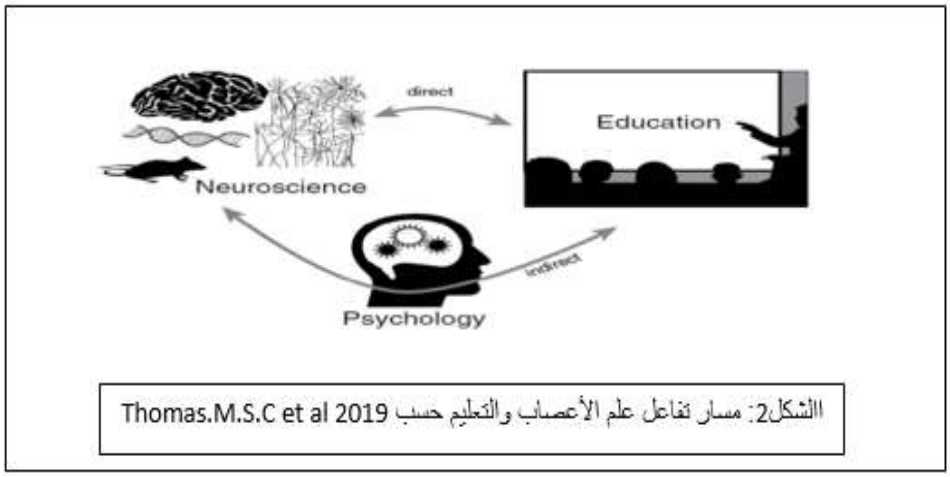
كما أن الانتاجات الغزيرة (رغم قصر مدة ميلاد هذا التخصص في 2007) من اكتشافات ودراسات ومقالات وتحديد طرق التشخيص والتقييم والعلاج التعلمي للأسوياء وذوي التربية الخاصة، ساعد في ضبط الفروق الفردية بين المتعلمين، وتفييئهم حسب نوع الاضطراب: اضطرابات تعلم القراءة، الكتابة، الحساب، اضطراب تطور اللغة، والتطور الاجتماعي والعاطفي... كلها فروق وحالات يمكن الكشف عنها بربط القدرة المعرفية والوظيفة التنفيذية وسيرورات المعالجة العصبية.

يوصف علم الأعصاب هنا، بأنه "الدراسة التجريبية للدماغ والجهاز العصبي المتصل، يلقي الضوء على تأثير تركيباتنا الجينية على التعلم على مدار حياتنا، بالإضافة الى العوامل البيئية.. وهذا يمكننا من تحديد المؤشرات الرئيسية للنتائج التعليمية ويوفر أساسا علميا لتقييم مناهج التدريس المختلفة" (Sander,2021,p134).

إن الانتقال الى الممارسة التعليمية على أساس عصبي، تحتاج الى مقاربة بين تخصصية، تقوم على وحدة الموضوع والهدف؛ تطوير وصقل الممارسة التعليمية التعلمية من شأنه تطوير العمليات النفسية المعرفي العصبية للمتعلم. وهذا ما ذهب إليه لوريلارد (Laurillard,2007) مبدأ "قابلية التشغيل البين-منهجي méthodological interopérability"، حيث يقر بأن التربية وعلم النفس بفرعه المعرفي وعلم الاعصاب هي مباحث تختلف من حيث

التخصص والمنهجيات، إلا أنه من الضروري أن يختبر كل تخصص نتائج الآخر إذ يمكن إيجاد منطقة تقاطع، يتم التوسط بقابلية التشغيل البيني المنهجي لها من خلال نماذج حسابية واضحة لعملية التعلم" (Denid,2014,p7).

بناء على ما سبق، ينتج علم النفس نظريات التعلم، التي تتوقع عمل الأنظمة المعرفية، أما علم الأعصاب فيتفاعل عبر مسارين مختلفين (Thomas M.S.C and al, 2019,p 480.): الأولى يكون غير مباشر عبر علم النفس، يسعى فيها علم الأعصاب لاستخدام أدلة لتعزيز النظرية النفسية. أما الثاني فمباشر، يعتبر المخ عضو بيولوجي، ويسعى الى تحسين النتائج التعليمية من خلال تحسين صحة الدماغ، مستحضرا بذلك العوامل الداخلية والخارجية المؤثرة على المعالجة العصبية المعرفية، من قبيل؛ المكان، الزمان، المنبهات الخارجية وتأثيرها على الانتباه والادراك، العامل الغذائي، التنفسي (هواء نقي)، اللياقة البدنية، الغذاء، نوعية وكمية التعلمات...وبالتالي كل ما يهيئ الدماغ للوضعية المثلى للتعلم.



الشكل2: مسار تفاعل علم الأعصاب والتعليم حسب Thomas.M.S.C et al 2019

ج) مسار تطور علم الأعصاب التربوي:

انطلقت مجموعة من المشاريع العلمية والمجتمعية لدعم وتعزيز التوجه العلمي العصبي نحو الانفتاح على الممارسة التربوية، قبل أن يتم الإعلان عن ميلاد علم الأعصاب التربوي سنة2007:

*1988: تأسيس ما سمي بالمجتمع المتعلم" الدماغ وعلوم الأعصاب والتعليم" فرع الجمعية الأمريكية للبحوث التربوية (AEREA).

*1999: أطلق مركز التعاون الاقتصادي والتنمية للبحوث التربوية والابتكار (CERI) مشروعا معنون ب"علوم التعلم وبحوث الدماغ"(OCDE,2007,3).

*2002: تنشر منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي (OECD) كتاب وتقرير بعنوان" فهم الدماغ: نحو علم جديد للتعلم" comprendre le cerveau: vers une nouvelle science de l'apprentissage". ويسعى الى التعريف بالدماغ بيولوجيا وفيزيولوجيا، وتبيان كيفية تحسين الممارسات الصفية وتكييفها في مواضيع القراءة، الكتابة، الحساب والتعلم مدى الحياة.

*2004: إضافة (OCDE) جزء خاص بالعواطف في التعلم، وإنشاء منصة تفاعلية لتجميع أبحاث الممارسين. كما اعتمدت جامعة هارفرد Havard برنامج دراسي يرتكز على أبحاث الدماغ في التربية.

*2007: منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي (OECD) "فهم الدماغ: ولادة علم جديد للتعلم" "comprendre le cerveau: vers une nouvelle science de l'apprentissage".

*2014: أطلقت مؤسسة Education Endowment Fondations (EEF) في المملكة المتحدة مخطط التعليم وعلم الأعصاب Wellcome Trust، بهدف توفير التمويل للمشاريع التعاونية بين رجال التعليم وعلم الأعصاب سعيا لتطوير أبحاث قابلة للتطبيق في الفصل الدراسي.

ولازال هذا المجال يطرح عدة أسئلة، جلها قيد الاختبار:

- ✓ هل الفهم الأفضل للدماغ يساعدنا على تدريس أفضل؟ لماذا يسهل على متعلمين إنجاز عمليات حسابية، ويصعب عليهم التمثيل الهندسي لأشكال معينة؟
- ✓ ما هي أفضل طريقة لتدريس القراءة؟
- ✓ ما تأثير العقاب والثواب على الأداء المعرفي العصبي، المهاري، العاطفي والاجتماعي؟
- ✓ هل التركيز على المدخلات الحسية في التعلم يكثف التشابكات والاتصالات العصبية في الباحات المسؤولة عنها؟

2. محددات علم الأعصاب التربوي

2-1 مجالات علم الاعصاب التربوي :

تجاوزت تطبيقات علم الأعصاب مجالات الصحة النفسية والعقلية والاقتصاد والتسويق والسياسة وحتى فك رموز الخطابات...الى التربية والتعليم؛ مجاله المميز والعصي بفعل تنوعه وديناميته، حيث يقوم بتوجيه استراتيجيات التدريس بما يتناسب مع طرق التعلم، من خلال تحديد السيرورات المعرفية العصبية عند المتعلمين الأسوياء، ذوي اضطرابات التعلم والاحتياجات الخاصة من أجل تكييف التخطيط البيداغوجي للفعل التعليمي، ونهج طرق تدريسية ووسائل فعالة، لا تراعي فقط حدود القدرة المعرفية للاكتساب عند المتعلم، بل تسعى الى الرفع من تحفيز: الارتباطات العصبية، والجهد الكهربائي بين المشابك الخلوية، وإفرازات النواقل العصبية كالدوبامين (مهم للتعلم والاتساق الحس-حركي والذاكرة) وتعديل وعلاج اختلالات المعالجة الدماغية للتعلمات المدرسية

من هنا يمكن استخلاص ثلاثة مجالات بحثية رئيسية للتربية العصبية (Masson,2007,p311)، تسمح بدراسة مختلف المشكلات التربوية على أساس عصبي.

المجالات	تعريفه	فروعه
البيداغوجيا العصبية **Neuropédagogie**	مجال يدرس الآليات العصبية المرتبطة بالعملية التعليمية–التعلمية دون الإحالة الى الخلفيات المرجعية للتخصص المدَّرس	–البيداغوجيا العصبية للإدراك – البيداغوجيا العصبية للانتباه – البيداغوجيا العصبية للتعلم – البيداغوجيا العصبية للذاكرة – البيداغوجيا العصبية للميطا–معرفة – البيداغوجيا العصبية للعواطف – البيداغوجيا العصبية الحركية
الديداكتيك العصبية **Neurodidactique**	مجال يدرس الآليات العصبية المرتبطة بتعلم المواد المدرسة وتدريسها	– البيداغوجيا العصبية للغات –البيداغوجيا العصبية للرياضيات – البيداغوجيا العصبية للقراءة – البيداغوجيا العصبية للعلوم – البيداغوجيا العصبية للموسيقى
التكيف العصبي المدرسي **Neuro adaptation scolaire**	مجال يدرس دماغ المتعلمين من ذوي صعوبات تتعلق بالاندماج أو التكيف في النظام المدرسي	–التكيف العصبي لاضطراب السلوك –التكيف العصبي لاضطراب تشتت الانتباه –التكيف العصبي للموهوبين

2–2 التغييرات المفاهيمية في علم الاعصاب التربوي :

شجعت ثلاثة اكتشافات المجتمع العصبي لتركيز جهوده في الأبحاث التربوية؛ أولا: التعلم يعدل بنية الدماغ. ثانيا: يؤثر البناء الهيكلي للدماغ على التعلم. ثالثا: يؤثر التعليم في تطور الدماغ (Masson,2007).

هذا الاقتحام لأسرار الدماغ، غير حمولات مجموعة من المفاهيم، التي كانت عصية عن الاستعمال خارج السياق العصبي في المختبرات الطبية. نجدها اليوم تسد الفجوة بين علم الاعصاب والتعليم؛ من أهمها: اللدونة العصبية، إعادة تدوير الخلايا العصبية، آلية التثبيط العصبي.

✓ اللدونة العصبية Neuroplasticity:

تمثل "قدرة الدماغ على التغير بشكل تكيفي أثناء التعلم والذاكرة"(Ischinger,2007,34)، فهي آلية عصبية تسمح بإعادة تنظيم بنيوية ووظيفية للتشابكات العصبية. يتم إنشاء ارتباطات عصبية وتعديلها وتقويتها حسب نوعية التعلم، ومدة التعلم مما يحيل على قدرة الدماغ على التعلم مدى الحياة بفضل مرونة الخلايا وقابليتها للتعديل والتطور. كما وتضعف الاتصالات الخلوية ويتم القضاء على شبكاتها في المناطق غير العاملة. وقد سبق ان أكدت أعمال هب (Hebb, 1949) على أن تعديل الوصلات العصبية في الدماغ يؤدي إلى تغير في السلوك، نتيجة اتصال الخلايا العصبية ببعضها أثناء سيرورات المعالجة المشتركة. (يوضح هب (Hebb, 1949) أهمية اللدونة العصبية في ربط التعليم بأبحاث الدماغ، بالتمثيل التالي: عندما يكون محور عصبي Aقريبا بدرجة كافية لإثارة الخلية Bويشترك بشكل مستمر في تحفيزها وتنشيطها. تحدث بعض سيرورات النمو أو التغيير الأيضي في خلية واحدة أو كلتيهما بحيث تزداد كفاءة Aبشكل متناسب معB والخلايا الجديدة التي أطلقتها. وهذا ما يفسر مثلا نسيان تعلمات معينة لأن الخلايا العصبية لا تشتغل معا لمدة معينة، أو مقاومة التعلم الجديد بسبب مكتسبات خاطئة سابقة نتيجة رسوخها بقوة في شبكات عصبية نشيطة عمليا.

✓ إعادة التدوير العصبي Neuronal Recycling:

نتساءل بداية؛ إذا كان الدماغ مرنا وقابلا لاكتساب أي قدرة أو مهارة جديدة، فلماذا لا تعالج أدمغة المتعلمين على اختلافها المعلومات المدرَّسة وبأي طريقة كانت؟

لقد أظهرت أبحاث علم لأعصاب الحديثة "أدلة متزايدة على أن الدماغ ليس مرنا تماما (Dehaene,2005; Dehaene et Cohen,2007)، وأن بعض المناطق أكثر استعدادا من غيرها لاكتساب قدرات جديدة" (Masson,2014,504). فبالنسبة لتعلم القراءة مثلا، ترتبط قراءة الحروف والكلمات بالتنشيط المنهجي للقشرة الصدغية اليسرى من المخ. وهي منطقة التعرف البصري على اشكال الكلمات VWFA، تغزو هذه المنطقة المناطق القريبة من القشرة البصرية الأولية؛ التي كانت مخصصة بيولوجيا للتعرف على أشكال الوجوه والأشياء لتستبدلها بالتعرف على الحروف والكلمات، أولا، نظرا لتقاطعها مع العصب البصري بالمنطقة القذالية، ثانيا، لأن معظم الأطفال يطورون المناطق اللغوية المرتبطة بالمنطقة اليسرى قبل مرحلة القراءة.

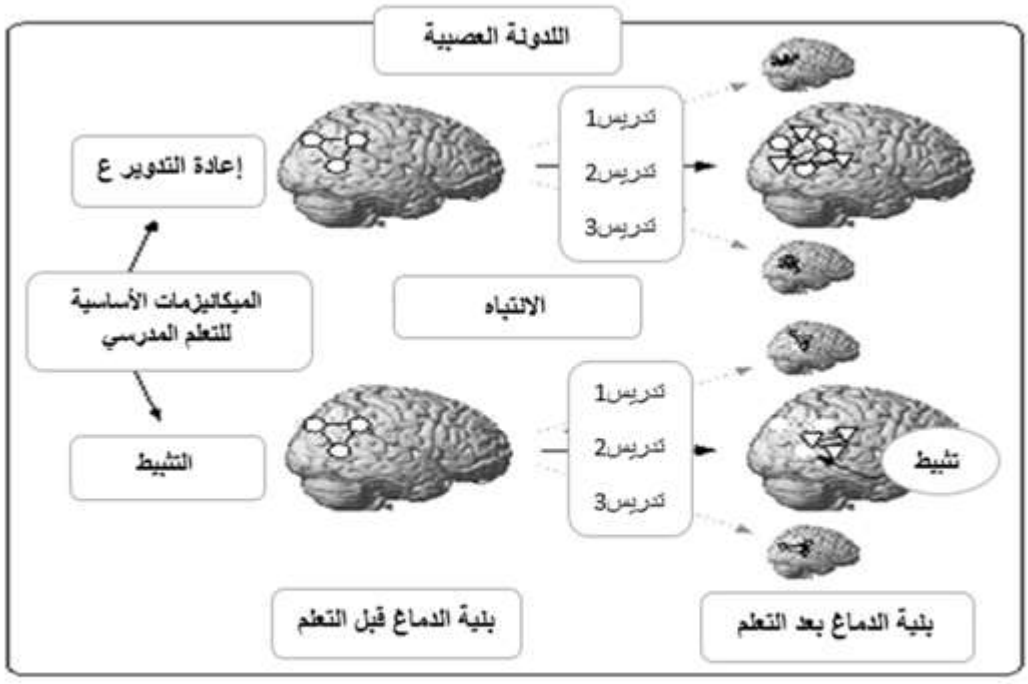
هذه العملية التي قمنا بوصفها وتحليلها، أطلق عليها عالم الأعصاب المعرفي ستانيسلاس ديهان (Stanislas Dehaene,2005) مفهوم" إعادة التدوير العصبي" وهي العملية التي يتم من خلالها غزو دوائر الدماغ الأقدم تطوريا بواسطة اختراعات ثقافية جديدة مثل القراءة والكتابة والحساب. حيث تقوم إعادة التدوير العصبي على إعادة التنظيم العصبي الخاضع لقيود وراثية وتطورية، واستحواذ الوظائف والمهارات التعلمية الجديدة (الادراك البصري، الانتباه، العد...) على التيارات العصبية بالمناطق القريبة والشبيهة وظيفيا؛ فعلى سبيل المثال: يميل الأطفال الى النظر في الوجوه، يستكشفون الإيماءات ويفككون رموزها، تتم إعادة تدوير هذه المناطق لمعالجة ترميز اللغة المكتوبة لتعلم القراءة بعد الالتحاق بالمدرسة. في نفس سياق تمثيل اسهام هذه الآلية في وصف وتحليل العمليات العصبية للتعلم؛ تفسر صعوبة تمييز p/qأو b/d قراءة بالميل الأصلي لنظام التعرف البصري لتعميم صورة المرآة.

✓ آلية التثبيط العصبي Neural inhibition

يشير هذا الميكانيزم الى" عمليات كبت الحافز الذي يسحب استجابة منافسة من أجل تنفيذ استجابة أولية أو قمع المشتتات التي تبطئ الاستجابة الأولية" (Xie,2017,page1). فالبنية الدماغية الأولية تؤثر في المعالجة العصبية للتعلم، بالإيجاب في حالة استخدام اتصالات عصبية بمناطق التعرف البصري على الأشياء لإعادة تدويرها لتؤدي وظيفة التعرف والإدراك البصري لكن على الحروف والكلمات لقراءتها. وبالسلب إذا ترسخت المفاهيم الخاطئة وتشبت التلاميذ بتمثلاتهم غير الصحيحة نتيجة لمكتسبات البنى الدماغية الأولية، هنا يجب تثبيط تحفيز الشبكات العصبية غير المناسبة لفعل التعلم، مع تنشيط مناطق التثبيط العصبي في الباحة الجبهية الجانبية (VLPC)، الباحة الأمامية الجبهية (DLPC) والباحة الحزامية الأمامية(ACC)(Masson,2014,p505).

ففي حالة الديسليكسيا، يساهم تشتت الانتباه في إعاقة الادراك البصري لصورة الكلمة، مما يدع المتعلم الى تعويضها بكلمة قربة شكلا. يتدخل المدرس هنا باستراتيجية تدريسية تثبط معجم الذاكرة العاملة وتحبس المثيرات غير النافعة في تعرف الحروف لصالح المعالجة القذالية المسؤولة على التعرف البصري، فمثلا يقوم بتغطية النص مع ترك الكلمة المعنية ظاهرة، أو تتبع حركة الأصبع على الكتاب بواسطة العين مع القراءة.

نجمل ما سبق، في الخطاطة أسفله، لتبيان المفاهيم الرابطة بين التدريس والدماغ، والتغييرات الدماغية الناتجة عن نوعية التدريس الموجه لانتباه التلاميذ.



الشكل 3: المفاهيم الأساسية التي تربط التعليم بالدماغ (Masson,2014)

2-3 مواضيع علم الأعصاب التربوي

لا يتسع المقال لطرح جل المسائل المطروقة بحثيا من علم الأعصاب التربوي، لكن نذكر على سبيل المثال لا الحصر: الادراك البصري والسمعي، الحدس العددي، التعلم العصبي للقراءة، للكتابة، للحساب، العاطفة العصبية، الأخلاق العصبية... وبالتالي سنتحدث عن موضوعين مركبين وحاضرين بقوة في دراسات التربية العصبية؛ الوظائف التنفيذية واضطرابات التعلم.

أ- الوظائف التنفيذية:

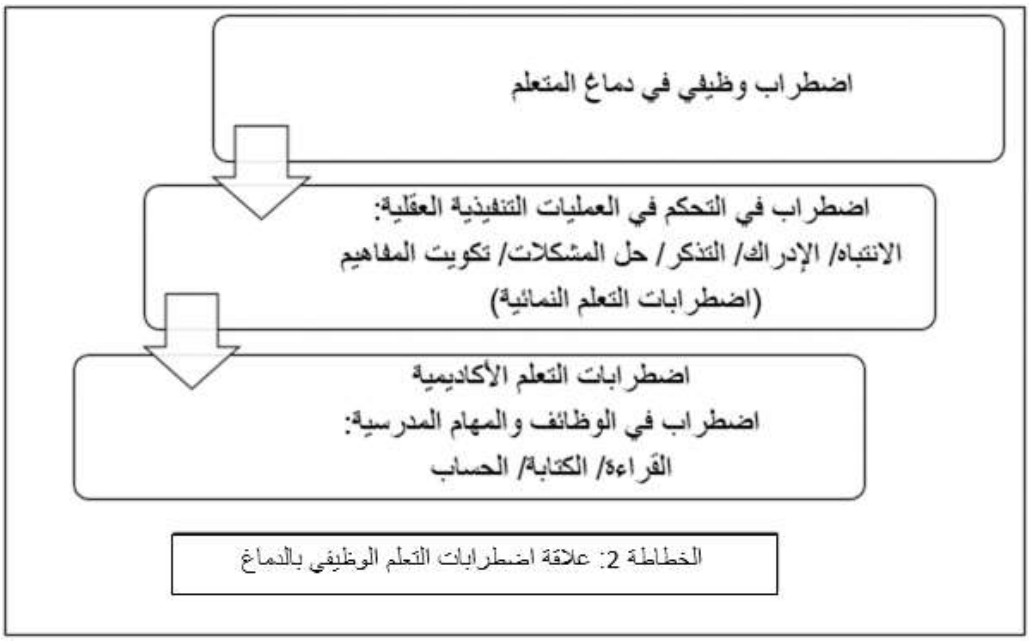
هي مجموعة من العمليات المعرفية ذات الصلة بالمجالات الأكاديمية، وتتضمن المرونة والتحكم المعرفي؛ تتجلى المرونة من خلال تحقق دراسات علم الأعصاب المعرفي في كيف أن تطور الوظائف التنفيذية في سن أصغر ينبئ باستعداد أكبر للتحصيل المدرسي، وفي عمر متقدم يرتبط باستمرار تطور مناطق الدماغ الجبهية Thomas M.S.C and al, 2019,p (484). أما التحكم المعرفي، فيربطه علم الأعصاب التربوي بتنظيم مشاعر الأطفال في سياقات تربوية، ففيما يتعلق بقلق الرياضيات مثلا أشار كل من بيلوك وميلوني (Beilock and Maloney,2015;Chang and Beilock,2016) الى أن العاطفة والادراك الاجتماعي للعلاقات بين المتعلمين والمدرسين له تأثير في كيفية ارتباط العاطفة بتطوير علاقات مناطق الفص الجبهي بالأجهزة الجوفية المسؤولة عن التعلم المحدد (نفس المرجع).

3-3 ب- الاضطرابات النمائية و الأكاديمية

يحسب لعلم الأعصاب التربوي منجزه الهام في مجال التربية الخاصة والمقاربة الفردية الفارقية في التربية العادية. إذ يسعى الى دمج وتلبية احتياجات متعلمين يعانون من اضطرابات نمائية في العمليات المعرفية العصبية وتؤثر في تحصيله الأكاديمي؛ من قبيل اضطرابات اللغة، نقص الانتباه، اضطراب في وظيفة تنفيذية... وكذا اضطرابات التعلم الأكاديمية مثل اضطرابات تعلم القراءة، اضطرابات تعلم الكتابة، اضطرابات تعلم الحساب.

نشير هنا الى تصدع معرفي واصطلاحي مزدوج؛ أولا: توصيف حالة متعثري الفصول الدراسية العادية في التعلم الأكاديمي. حيث يصنفون مرة في خانة بطئي التعلم، ومرة متأخرين دراسيا، ذوي صعوبات التعلم. ثانيا: خلط بين مصطلحي اضطرابات التعلم Learning Disorders وصعوبات التعلم Learning Disabilities

ولحل هذا الاشكال، نحيل على المراجعة الخامسة من الدليل المرجعي التشخيصي للإحصاء والاضطرابات النفسية DMS-5سنة 2013، حيث عرفت اضطرابات التعلم المحدد SLD بأنها "اضطراب في النمو العصبي ذو مصدر بيولوجي يرتكز على شذوذ في المستوى المعرفي"(DMS-5,p65) ، يعني أن الاضطراب مصطلح طبي يعكس خللا في الوظيفة العصبية والنمائية للعمليات النفس معرفية للإنجاز العقلي. ويعاني منه أطفال سليمين من الإعاقة الظاهرة (بصرية أو سمعية) وذوو ذكاء متوسط أو فوق المتوسط ومن أوساط اجتماعية طبيعية، وبالتالي هم في حاجة الى اختبارات نفسية معرفية عصبية لتشخيص نوع الاضطراب التعلمي (ديسليكسيا، عسر الحساب...)، وطرق تدريسية مختلفة. أما مصطلح صعوبات التعلم فهو متداول في الميدان التعليمي، ليشير الى عجز بنيوي عقلي أو جسدي يعوق الأداء التعلمي، من جهة أخرى قد تقترن الإعاقات باضطرابات التعلم، مما يفرض على أهل الاختصاص الطبي والتربوي السعي الى إعادة تأهيل وإدماج الطفل في الأنشطة الحياتية. نوضح ما سبق من خلال الخطاطة التالية:



الخطاطة 2: علاقة اضطرابات التعلم الوظيفي بالدماغ

نذكر إذن أن بطء التعلم أو التأخر الدراسي هي حالات تعثر تربوي متعلقة بالسياق النفسي أو الاجتماعي أو المدرسي للمتعلم، ما أن نعمل على حل المشكل (عنف، تعليم سلبي أحادي الفعل، نمطية الطرق التدريسية..) حتى يزول العائق. وبالتالي نخلص الى أن اضطرابات التعلم المحدد ترتبط بخلل وظيفي ذو أصل عصبي في الدماغ. الكشف عنه يتطلب مقاييس تشخيصية تربوية ترتكز على مخرجات علم الأعصاب، لاقتراح حلول وتدخلات علاجية تستهدف تطوير روابط المدخلات الحسية بمعالجة سيرورات التعلم داخل المنطقة الدماغية المسؤولة عن التعلم المحدد.

3– رهان علم الأعصاب التربوي، التحديات والآفاق

1-3 سؤال رهان علم الاعصاب التربوي

ما الذي يدفعنا الى علم الاعصاب التربوي؟ وجود وضعيات تعليمية تعلمية خاصة، يصعب فيها تشخيص وتحديد الطرائق والاستراتيجيات الفعالة لمعالجتها، فاضطرابات التعلم المحدد هي حالات تشكو من صعوبات في تعلم اللغة والقراءة والكتابة والحساب، غير أن أصلها خلل عصبي في هيكل بنيوي أو وظيفي محدد، ينتج عنه ضعف أو غياب استجابة الاتصال العصبي فيها لمعالجة المعرفة المدرسية.

لهذا يفتح علم الاعصاب التربوي باب الممارسة العلمية الواعية للمدرسين، قصد تشخيص وتفيء متعلميهم بواسطة اختبارات ومقاييس، تستهدف تحديد مكمن الخلل بناء على نقطتين أساسيتين:

- ✓ المعرفة العلمية المسبقة للمدرسين والمتحصل عليها من نتائج دراسات سابقة للدماغ في مختبرات علم الأعصاب المعرفي، أو من تكوينات مؤسساتية بين تخصصية في علوم المعرفة وعلوم التربية وعلم الاعصاب.
- ✓ التجليات السلوكية أثناء إنجاز مهمة تعلمية داخل اختبارات التشخيص، من شأنها أن توجه المدرس الى تحديد أولي للاضطراب التعلمي، وطلب رأي وتعاون أصحاب الاختصاص (اخصائي نفسي، أخصائي النطق والتواصل، أخصائي حس–حركي) لتأكيد الحالة.

نشير هنا الى مثال لاختبار الفرز النيورولوجي السريع QNST لتشخيص ذوي صعوبات التعلم المتعلق بالكفاءة العصبية لموتى مارجريت وستيرلينج هارولد وسبولدنج تورما في 1978، من إعداد وتقنين عالم النفس الفيزيولوجي عبد الوهاب مُحَمَّد كامل سنة 1989 (سليمان عبد الواحد،2020، ص310).

إن فهم عمليات التعليم والتعلم المبنية على أبحاث الدماغ، يساعد أصحاب القرار في اتخاذ إجراءات تخطيطية وتنفيذية للسياسة التربوية، علاوة دفع المدرسين لتجويد أساليبهم وتحسين مهاراتهم التعليمية، وكذا توعية الآباء لخلق بيئة تربوية أفضل لأطفالهم. هذا لا يعني أنه يمثل المصباح السحري لإصلاح التعليم، بل يقود الممارسة التربوية على ضوء أسئلة كثيرة تجد أجوبتها بالإحالة على تخصصات الفلسفة وعلوم الاجتماعية وعلوم التربية، والعلوم المعرفية، لكن دون إقصاء لعلم الأعصاب. لأن هذا الأخير يقدم أدلة حول كيفية ونوعية التعلمات التي يستجيب لها الدماغ مع تحديد زمن التعلم ووقته الأنسب لتنشيط أكبر للشبكات العصبية المسؤولة عن ذلك.

فمثلا؛ يشير ديهان في كتابه La bosse des math (Dehaene,2010) إلى أن الانسان يولد وهو يمتلك الحدس الرياضي، لكن بفعل تفاعل الرضيع والطفل فطريا مع هندسة الفضاء في مهده أو بيته، عقد مقارنات عددية بسيطة بين مجموعات الحلوى أو الألوان مثلا تتطور الارتباطات العصبية في التلفيف الزاوي والمنطقة الصدغية الأولية لتنتقل الى تعقيد الشبكات العصبية نتيجة تكثيف التداريب المدرسية. حتى عندما يبلغون درجة الاحتراف في الرياضيات فإن المتعلم يصل الى ربط العلاقات المجردة واتخاذ القرارات المنطقية، مع ربط الرموز الحسابية والهندسية باللغة المكتوبة والشفهية... هنا وجب مراعاة التدرج البيداغوجي في تقديم المعارف الرياضية (العددية والهندسية والقياسية) من البسيط الى المعقد، ومن الحسي الى المجرد، ومن المحاكاة الى الابداع والاختراع.

2-3 آفاق وتحديات علم الاعصاب التربوي

في الواقع، يعتبر التشكيك والتخوف الذي يحيط بهذا العلم الفتي، منطقيا ومطلوبا. في ظل غياب صمام الأمان من تدخل غير المختصين والخبراء علميا وتربويا، في تصميم أدوات تعليمية وتدخلية زائفة (مثل بعض التطبيقات الرقمية للتعلم) أو أن يكون التدخل أكثر ولاء لنتائج عصبية صارمة مختبريا (مثل وحدة وتعميم القانون العصبي). فلابد من مراعاة الفروق الفردية في تطور التفكير واللغة والتطور الاجتماعي والعاطفي لما له من تأثير في تعديل أو كبح السيالات العصبية التي تنتج أثناء سيرورة.

هذا الذي يحيلنا على التأكيد على أن اتساع افق علم الأعصاب التربوي رهين بشرطين أساسين:

- ✓ أولا، يحتاج علم الأعصاب التربوي الى رفع التوتر مع منتقدي علمية هذا الحقل، على اعتبار أنه فقط ترجمة لعلوم المعرفة العصبية وتنحصر تدخلاته في نشر الكتب تمويل مشاريع التجارب المخبرية، كما أن تطبيق العلوم الأساسية في الصل ليس بالأمر الهين نظرا لتعدد أنظمة التعلم.
- ✓ ثانيا: التركيز على المقاربة الأخلاقية في معالجة القضايا العصبية–التربوية. حيث إن مدار التعلم المدرسي، أطفال ومراهقين، وإن كانت غايتنا الرفع من القدرة المعرفية للمتعلمين، فيجب استحضار البعد الإنساني، والحذر من تشيء الأفراد من خلال تجريدهم من العوامل الاجتماعية واللغوية. علاوة على ذلك، يجب أن تطبيق مبادئ أخلاقية صارمة في استخدام الاختبارات والمقاييس التنبؤية للنتائج العلمية.

4- توصيات البحث

- الدعوة الى إعداد مصوغات تكوينية تستهدف تعزيز فهم العمليات الذهنية والآليات العصبية المتدخلة في السيرورات المعرفية والميطا-معرفية أثناء التعلم.
- تدريب رجال ونساء التعليم على اختبارات تشخيصية واستراتيجيات تدريسية علاجية ممكنة التطبيق في مختلفة البيئات المدرسية، بشراكة مع مختلف الفاعلين في العلوم العصبية بفروعها.
- تفعيل المقاربة التشاركية والبين التخصصات في التعامل مع القضايا التعلمية تشخيصا، تدخلا، علاجا وتتبعا، وفي السعي إلى تطوير الأساليب التعليمية القائمة على مخرجات دراسات الدماغ العصبية المعرفية.
- استحضار نتائج البحث العصبي التربوي في التخطيط التعليمي التعلمي للمناهج والمقررات والأنشطة الدراسية.
- الدعوة الى عقد شراكات بين الجهات المؤسساتية المسؤولة لتشجيع البحث العلمي وتسخير مختبراتها للدراسات الجادة.

- **قائمة المصادر والمراجع**

- أحرشاو الغالي، العلوم المعرفية: من مخاض التعريف والتأسيس إلى رهان التطبيق والاستثمار، المجلد 3 العدد 2 ص 7، المجلة العربية لعلم النفس، فاس سنة 2018.
- بوشيت محجوبة، التطور المشترك للغة والمخ من منظور اللسانيات المعرفية العصبية لتيرنيس ديكون، المجلة الأمريكية الولية للعلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد الحادي عشر الجزء الثاني، أبريل 2022.
- تشومسكي نعوم، آفاق جديدة في دراسة اللغة والعقل، ترجمة عدنان حسن، دار الحوار للنشر والتوزيع، سورية، الطبعة الأولى، 2009.
- تيبرغيان غي وآخرون، قاموس العلوم المعرفية، ترجمة جمال شحيد، مراجعة مصطفى حجازي، المنظمة العربية للترجمة، الطبعة الأولى، بيروت، دجنبر2013.
- تيرنس دبليو ديكون، الانسان.. اللغة.. الرمز: التطور المشترك للغة والمخ، ترجمة شوقي جلال، نشر المركز القومي للترجمة، الطبعة الأولى 2014.
- رسل لوف ووانداويب، علم الأعصاب للمتخصصين في علاج أمرا اللغة والنطق، ترجمة: مُحَّد زياد يحي كبة، النشر العلمي والمطابع، الرياض، 2007.
- عطية سليمان أحمد، في اللسانيات العصبية...المعالجة اللسانية للغة، الأكاديمية الحديثة للكتاب الجامعي، القاهرة، الطبعة الأولى، 2022.
- سامي عبد القوي، علم النفس العصبي: الأسس وطرق التقييم، مكتبة أنجلو المصرية، الطبعة الثانية، 2011.
- سليمان عبد الواحد يوسف، الكفاءة السيكومترية لاختبار المسح النيورولوجي " الفرز العصبي السريع QNST" وفاعليته في الكشف عن الأفراد ذوي صعوبات التعلم: دراسة ميدانية تقييمية نقدية مقارنة للنسختين العربيتين، دار المنظومة، 2020.
- سولسو روبرت، علم النفس المعرفي، ترجمة الصبوة مُحَّد نجيب، كامل مصطفى مُحَّد، الدق مُحَّد حسنين، مكتبة الأنجلو المصرية، ط2، 2000.

- ARBOIX-CALAS France, *Neuroscience cognitives et sciences de l'éducation : vers un changement de paradigme ?* Open Edition journals, Education et socialisation Les cahiers du CERFEE, 49/2018.

- Brault Foisy Lorie-Marlène et Masson Steve, *Mieux comprendre les mécanismes cérébraux d'apprentissage pour faciliter la mise en application des connaissances issues de la recherche et favoriser la réussite scolaire des élèves*, Cortica, 2022.

- Bruer John, *Education and the Brain: Abridge Too Far*, Educational Researcher, vol 26, No 8, pp4-16,1997.

- Dale Pruves, Neuroscience, Scholarpedia.org, 2009.

- Dehaene Stanislas et all, *Pédagogie et manuels pour l'apprentissage de la lecture : comment choisir ?* Analyse menée par le groupe de travail pédagogie et manuels scolaires du conseil scientifique de l'éducation nationale (Csen), en collaboration avec l'académie de Paris en 2018-2019.

- Gaussel Marie, Reverdy Catherine, *Neurosciences et éducation : La Bataille Des Cerveaux*, Dossier d'actualité veille et analyses, IFé, n°86, Septembre 2013.

- Jean Dubois, Langages, *Pathologie du langage, Didier Larousse*, n°5, mars 1967.

- Mareschal Denis, Butterworth Brian, Tolmi Andy, *Educational Neuroscience*, Wiley Blackwell, 2014.

- Masson steve, *Enseigner les sciences en s'appuyant sur la neurodidactique des sciences*, LRN,2007. http://labneuroeducation.org/s/Masson2007.pdf .

- Michael S.C Thomas and Daniel Ansari, *Neuroscience de l'éducation, Pourquoi les neurosciences sont-elles pertinentes pour l'enseignement ?*

Educational Neuroscience; Development Across the Life Span, Frontiers Of developmental science, 22 juin 2020.

- Sander Emmanuel, *Du cerveau à la classe, un pont toujours aussi loin* ? Université de Genève "Raisons éducatives", CAIRN.INFO : Matières à Réflexion, 2021/1N°.
- Siéroff Eric, *La neuropsychologie, Approche cognitive des syndromes cliniques*, Cursus, ARMAND COLIN, Octobre2004, Belgique.
- Thomas M.S.C and al, *Annual Research Review: Educational Neuroscience: progress and prospects*, The journal of child Psychiatry, 2019.
- Xie Liufang, Ren Maofan, Cao Bihua and Li Fuhong, *Distinct brain responses to different inhibitions*, Evidence from a modified Flaker Task, Scientific Reports,27 July2017.

فاعلية تصميم تعليمي قائم على نظرية التعلم التحويلي في تحصيل طلبة كليات التربية

أ.د. ابتسام صاحب موسى الزويني
جامعة بابل/كلية التربية الأساسية/ العراق
009647828792280

م.م.آلاء مُحَمَّد عبد الشريفي
جامعة بابل/كلية التربية الأساسية/ العراق
alaamohammedabed234@gmail.com
773933505909640

الملخص

يهدف البحث الى التعرف على فاعلية التصميم التعليمي القائم على نظرية التعلم التحويلي في تحصيل طلبة كليات التربية ،ولتحقيق هذا الهدف صاغت الباحثتان الفرضية الصفرية الآتية: "لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات تحصيل طلبة المجموعة التجريبية الذين يدرسون مادة طرائق التدريس العامة وفق التصميم التعليمي القائم على نظرية التعلم التحويلي،ومتوسط درجات تحصيل طلبة المجموعة الضابطة الذين يدرسون المادة نفسها بالطريقة الاعتيادية في الاختبار التحصيلي البعدي" ، اعتمدت الباحثتان في بحثها الحالي المنهج الوصفي الذي استخدم في بناء التصميم التعليمي، والمنهج التجريبي واستخدم لتحقيق هدف البحث وفرضياته وإجراءاته،واعتمدت الباحثتان تصميم المجموعات المتكافئة ذات الضبط الجزئي ذي المجموعتين التجريبية والضابطة ذات الاختبار البعدي ،تمثلت عينة البحث بطلبة المرحلة الثالثة في كلية التربية،جامعة كربلاء،بواقع 40 طالب وطالبة في المجموعة التجريبية ،و40 طالب وطالبة في المجموعة الضابطة،واستعمل الاختبار التحصيلي كأدات لجمع البيانات،وبعد تحليل البيانات بإستعمال الوسائل الآحصائية: (T-test) الإختبار التائي لعينتين مستقلتين،معادلة الأثر،توصلت الباحثتان الى النتائج الآتية: فاعلية التصميم التعليمي القائم على نظرية التعلم التحويلي،وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في التحصيل،لصالح المجموعة التجريبية،وخرجت الدراسة بعدة توصيات منها: حث التدريسين على تطبيق التصميم التعليمي القائم على نظرية التعلم التحويلي لما له من أثر إيجابي في رفع مستوى التحصيل الدراسي للطلبة ، اعتماد التصميم التعليمي القائم على نظرية التعلم التحويلي في تدريس مادة طرائق التدريس العامة لطلبة المرحلة الثالثة،لما له من دور في رفع مستوى تحصيلهم الدراسي،العمل على توفير بيئات تعليمية قائمة على ممارسة الطلبة للأنشطة من خلال إشراكهم في عملية التعليم،وتنمية قدراتهم الذاتية،و اقترحت الدراسة إجراء دراسات أخرى للتعرف على فاعلية التصميم التعليمي القائم على نظرية التعلم التحويلي مع متغيرات أُخرى كالدافعية،وإكتساب المفاهيم ،و لمراحل دراسية أُخرى في مواد مختلفة.

الكلمات المفتاحية:التصميم التعليمي ، نظرية التعلم التحويلي ، التحصيل ، طلبة كليات التربية.

The effectiveness of an educational design based on the theory of transformative learning in the achievement of students of the faculties of education

Prof. Dr. Ibtisam Sahib Musa Al-Zwaini
Eng. Alaa Muhammad Abd Al-Sharifi
University of Babylon / College of Basic Education /Iraq

Abstract
The research aims to identify the effectiveness of educational design based on the theory of transformative learning in the achievement of students in the faculties of education. General teaching methods according to the educational design based on the theory of transformative learning, and the average achievement scores of the students of the control group who study the same subject in the usual way in the post-achievement test. And its hypotheses and procedures, and the researchers adopted the design of equal groups with partial control, with two experimental and control groups with a post-test. As tools for data collection, and after analyzing the data using statistical methods: (T-test). In two independent samples, the effect equation, the two researchers reached the following results: The effectiveness of the educational design based on the theory of transformative learning, and the presence of statistically significant differences at the level of significance (0.05) between the average scores of the experimental group and the average scores of the control group in achievement, in favor of the experimental group, and it came out The study made several recommendations, including: urging the teachers to apply the educational design based on the theory of transformative learning because of its positive impact in raising the level of academic achievement for students, adopting the educational design based on the theory of transformative learning in teaching the subject of general teaching methods for students of the third stage, because of its role In raising the level of their academic achievement, working to provide educational environments based on students' practice of activities by involving them in the education process, and developing their self-abilities. And for other stages of study in different subjects.

Keywords: instructional design, transformative learning theory, achievement, colleges of education students.

الفصل الأول

التعريف بالبحث

أولاً : مشكلة البحث **Problem Of The Research**

يشهد العصر الحالي ثورة هائلة في مجال التكنولوجيا والمعلومات اثرت بصورة كبيرة في مجالات الحياة جميعها وبخاصة في مجال التربية والتعليم ، وفرضت هذه الثورة على ثقافة المجتمع تحديات عديدة منها سيطرة التكنولوجيا بالمقابل شجعت على التطور والابتكار والابداع ، وغيرت نظرة العالم تجاه العلم وعملية التعلم ، حيث عملت على تبسيط العلم وشجعت على ضرورة الإهتمام بالأنشطة العلمية التي يجب ان يمارسها المتعلم عن طريق توفير بيئة تعليمية منفتحة تعمل على تنمية جميع جوانب شخصية المتعلم التي أكد عليها التربويين في أبحاثهم العلمية ، وللحديث عن اهمية التعليم فيعد العامل الأول والأساسي المسؤول عن تنمية وتطوير المفكرين والمتعلمين الذين يفخرون بمبادئهم وقيمهم،ويمارس التعليم دوره عن طريق مؤسسات خاصة تتمثل في المدارس والمعاهد والجامعات،التي تعمل على تعليم الافراد وتنمية تفكيرهم العلمي،ولكن هذه المؤسسات غير متكاملة من حيث الاعداد والتطوير من أجل مواجهة مايشهده العلم من تطور سريع في العصر الحالي فهي تعاني من بعض نواحي القصوربما يخص في طريقة تقديم المعرفة للمتعلم ،فبعضها لا يزال يعاني من صعوبة التحول من الفلسفات القائمة على التقليد إلى الفلسفات القائمة على الابتكارات للنهوض بواقع التعليم (عطية ، 2018 :19) ، لذا فإن قضية التعليم هي قضية المجتمعات العربية بأكملها ، حيث يعتمد مستقبل الأمم على جودة التعليم وكفاءة الخريجين الذين توفرهم المؤسسات التعليمية ، لذلك يجب على المؤسسات التعليمية جميعها أن تسعى جاهدة لحل هذه المشكلة والنهوض بالواقع التعليمي والخروج من آطار التقليد والانتقال الى مستوى الابداع والابتكاروالتركي ، وتنمية التفكير العلمي لدى الطلبة وجعلهم مفكرين ومعتمدين على اساليب التعلم الذاتي في تعلمهم والتركيز على تنمية جميع جوانب شخصية المتعلم بدلا من التركيز على الجانب المعرفي فقط ، الذي يهتم بما موجود من معلومات داخل المنهج الدراسي فيعمل على نقلها الى المتعلم باسلوب تقليدي يعتمد على الحفظ والاستظهار ولايأخذ بنظر الاعتبار احتياجات وميول الطلبة. (نزال وآخرون، 2015: 17)

بعد اطلاع الباحثتان على عدد من نتائج الدراسات السابقة والادبيات منها دراسة (عبد القادر،2008) ودراسة (سهيلة وعباس،2019) التي توصلت في نتائجها إلى إن طلبة المرحلة الجامعية يعانون من وجود صعوبات تواجهم في عملية تعلمهم ومن أمثلتها استعمال بعض الكوادر التدريسية الطرائق والأساليب التقليدية والقائمة على الحفظ والاستظهار في عملية التعليم وعدم التركيز على تفعيل عملية التعلم الذاتي ، التي تتم من خلال اتاحة الفرصة للطالب لممارسة عملية التفكير في المعرفة وتوليد الأفكار ونتيجة لذلك فقد تراجع مستوى أداءهم الأكاديمي ، وهو ما تؤكده نتائج الأبحاث العراقية التي اجريت في هذا المجال والتي اطلعت عليها الباحثة ، منها دراسة (الحسن ، 1987) ، و (أحمد وويس ، 2012) ، و(رشيد ، 2015) ، فقد أثرت هذه الطرائق والأساليب التقليدية على التحصيل الدراسي للطالب الجامعي ، بسبب ضعف إمكانياتهم على توضيف التفكير العلمي بجميع انواعه والتأمل في المعلومات التي تقدم لهم جاهزة ، ويعد إعداد الطلاب في القرن الحادي والعشرين أمرًا معقدًا ، وتشير الأبحاث إلى أن التدريسي الفعال يشكل عامل أساسي يساهم في نجاح الطلبة ، برغم اختلاف المناهج الدراسية ، فهو الذي يساعد طلبته على تعلم كيف تتم عملية التعلم عن طريق فهم مشاكلهم ومساعدتهم بجعل أي موضوع تعليمي ممتعًا عن طريق السيطرة على الفصل مع مراعات حاجات وميول الطلبة عند التعامل معهم ، حيث إن وجود استراتيجيات تدريس مدروسة جيدًا سيؤدي إلى تحسين مستوى تدريس الاستاذ ، ومساعدة الطلبة في الحصول على فهم أعمق للمحتوى العلمي ، وإن إدراكه للوسائل التي تعلمها سيساعده في عملية التعليم ، ويمكن أن تؤثر بدورها على إدراك

الطلبة ، ويميل اغلب اللتدريسيّن او الاساتذة في الجامعات الى استعمال استراتيجيات تعمل على الغاء الدور الايجابي للطالب المتمثل بالمشاركة في المناقشات الصفية وممارسة النقد والتحليل العلمي للمعلومات المقدمة اليه ، كما هو الحال في استراتيجية المحاضرة التي تعمل على تفعيل الدور السلبي المتمثل في الحفظ والاستظهار، بدل من ممارسة التعلم النشط ، وان الاختبارات التي يتم وضعها للطالب تقيس فقط مدى حفظ ما تحتويه المقررات الدراسية من معلومات ، ولا تركز على قياس مدى قدرات الطلبة على ممارسة التفكير بجميع انواعه. (عبيس وعبيد،2017: 23)

وترى الباحثتان تدريس أن مادة طرائق التدريس ، وهو أحد المواد الدراسية التي تدرس لطلبة الجامعة في المرحلة الثالثة،تحتاج الى توفير بيئة تعلم قائمة على التآمل الناقد للمعلومات لكونها تحتوي على الكثير من المعلومات التي بحاجة الى تحليل ونقد من اجل التوصل الى مدى صحتها والحكم عليها وبالتالي فهمها واستيعابها،لذا من الضروري توضيف استراتيجيات التدريس القائمة على التفكير التآملي الناقد في تدريس هذه المادة،من اجل تحقيق ما يهدف اليه الدرس من اهداف،وفسح المجال للطلبة للتعبير عن آرائهم بحرية من خلال المناقشات الصفية،وبالتالي تحقيق اهداف المادة وارتفاع مستوى تحصيلهم الدراسي،فقد أدرج التفكير النقدي على أنه المهارة التي يتم الحديث عنها كثيرًا ولكنها مفقودة عبر الفصول الدراسية في التعليم العالي،فالعديد من هذه المؤسسات أدرجته ضمن أهدافها ونتائجها ولكن كان التنفيذ أبعد من أن يكون مرضيا.

ولتحديد مشكلة البحث عملت الباحثة على توجيه أستبانة مفتوحة الإجابة الى طلبة المرحلة الثالثة الذين يدرسون مادة طرائق التدريس العامة ، وأُخرى الى أساتذة المادة ، للتعرف على اهم الحاجات التعليمية التي يحتاجها طلبة الجامعة في كليات التربية في تدريس مادة طرائق التدريس العامة ، وبناء على نتائج تلك الإستبانة والموضحة في ملحق (1)،ملحق (2)، تم تحديد مشكلة البحث الحالي في الاجابة عن السؤال اللآتي: ما فاعلية تصميم تعليمي قائم على نظرية التعلم التحويلي في التحصيل لدى طلبة كليات التربية؟

ثانيًا : أهمية البحث

نظراً للتطور والتسارع العلمي والتقني الذي يشهده العالم الحالي والذي أوجب علينا مسايرته ومواكبته من أجل مواجهة وإدراك مقومات الحياة في جميع جوانبها سواء كانت العلمية أو العملية ، ففي مجال الحياة العلمية فالتربية الحديثة تسعى الى اتاحة الفرصة للطلبة ليكونوا مفكرين يسعون الى البحث عن المعرفة وعدم تلقيها جاهزة من التدريسي ، وذلك من خلال الاستقلال في معارفهم ، واعتمادهم على أنفسهم في بناء خبراتهم العلمية ، وذلك من خلال تركيز التدريسيّن على توضيف استراتيجيات تدريس حديثة تعمل على إثارة التفكير العلمي لدى الطلبة ، وتشجع على التعلم الذاتي ، الذي يسعى فيه الطالب الى توضيف مهاراته وخبراته من أجل اكتساب المعارف والقيم والمهارات ، وممارسة الانشطة العقلية والمعالجات الذهنية للمعلومات التي يتلقاها ، من أجل أحداث عملية التعلم وبما يراعي خبرات الطلبة السابقة والفروق الفردية بينهم. (الساعدي والتميمي،2020: 12) ، تحقيقا لهذه الغاية تسعى بعض البلدان ، استنادا على تطوير نظريات التعلم الحديثة مثل نظرية التعلم التحويلي ، إلى تطوير وتقدير النظم التعليمية التي تتطلب من الطلبة اكتساب المهارات اللازمة لطلبة الجامعة كمهارة التحليل والتامل والنقد ومهارات اخرى ، ليتمكنوا من بناء معارفهم الخاصة بهم ، مما يمنحهم الفرصة ليكونوا عناصر فعالة في العملية التعليمية ، واتاحة الفرص لهم لممارسة الأنشطة الصفية المختلفة بدلاً من الحد منها وتحقيق مستويات عالية من التحصيل الدراسي (عبد الرحمن والصافي ، 2006 :28).

نتيجة للتطور العلمي الحاصل فقد شهدت العقود الماضية إهتمام متزايد بعلم تصميم التعليم ، نتيجة اتساع الدراسات والبحوث العلمية في مجال التعليم ، وفي مجال علم النفس ، فضلاً عن التطورات الهائلة في مجال العلم والتكنلوجيا ، وتصميم التدريس والتي مرت بمراحل تطور عدة (العدوان والحوامدة،2015: 15)، فمفهوم تصميم التعليم يرادف مفهوم هندسة التعليم من حيث المنهجية والآلية ، فالمصمم التعليمي والمتمثل بالمعلم يمثل المهندس والمخرج للعملية التعليمية ، بالتالي فأن عملية التعليم يجب ان تتم وفق أسس منظمة ومتتابعة نابعة من خبرة ومهارة علمية. (سرايا،2007: 21) ،ونظراً الى تطور استراتيجيات التدريس باستمرار وقد تم التركيز بشكل كبير على المدرسين لاستخدام استراتيجيات التدريس الفعالة لتحسين إنجاز الطلاب، من أجل تحقيق أقصى قدر من الأهداف التعليمية،واعتماد التعليم المتمحور حول الطالب ومواكب التطور العلمي والتكنلوجي الذي يشهده العصر، فضلاً عن الى تطور عقول وافكار الطلبة ، توفر نظرية التعلم التحويلي منظورًا مختلفًا عن تلك النظريات الخاصة بالمناهج السائدة حاليًا ، والتي تؤكد على تخزين المعلومات واسترجاعها ، فالنظريات القديمة لم تهتم بشكل مركزي بهيكل وعملية التفسير وإعادة تنظيم المعنى ، لذا فإن فائدتها محدودة في العملية التعليمية ، على عكس النظريات التربوية الحديثة التي تولي الاهتمام بالمعرفة الناتجة عن التأمل الذاتي ، بما في ذلك الاهتمام بالطريقة التي يعبر بها الطلبة عن ما في أنفسهم ، وافتراضاتهم حول عملية التعلم وطبيعة المعرفة والتحرر من قيود التعلم التقليدي ، وتفعيل أدوارهم وتوقعاتهم التي من الممكن أن تؤثر في طبيعة عملية التعلم ، فالمعرفة التحررية هي المعرفة المكتسبة من خلال التفكير الذاتي القائم على التأمل النقدي، والتي تختلف عن المعرفة المكتسبة بالتلقين. (Mezirow,1991:20) ،يختلف التعلم التحويلي عن التعلم التقليدي بكون التعلم التحويلي يعمل على إحداث تحول في فهم ونظرة المتعلم للتجارب والأحداث التي يمر بها ، فهو يمثل مرحلة عميقة في عملية التعلم يتم فيها ترجمة المعرفة من زوايا عديدة وجديدة وإحداث تغير في رؤية الأمور، و يهدف الى تحقيق الاستقلال الذاتي لدى الطالب ويشجعه على التفكير القائم على التآمل والنقد من خلال استعمال اسلوب الحوار والنقاش ، وتشجيع المتعلم على الإبداع والإبتكار، وهذا ماأكدت عليه التربية الحديثة ، التي تهدف الى بناء متعلم قادر على إدراك كيفية حدوث عملية التعلم ، من خلال الفهم العميق لمعرفة وتكوين وجهة نظر جديدة ومميزة واتخاذ القرارات المناسبة (آل ملوذ،2019: 101)، ويمكن أن يُحدث التعليم التحويلي تغييرًا معرفيًا من خلال عملية تطوير مهارات التفكير النقدي ، مما يؤدي إلى الاستبدال المفاهيمي واكتشاف أطر فكرية جديدة ، فهو يعمل على توسيع الوعي من خلال تحويل النظرة الأساسية للعالم والقدرات المحددة للذات ، حيث يتم التعلم وفق هذا النوع من التعليم من خلال عمليات موجهة بوعي مثل الوصول التقديري وتلقي المحتويات الرمزية للعقل اللاواعي والتحليل النقدي للمقدمات الأساسية (Brookfield,2000: p125) ، فقد تم الاتفاق على نطاق واسع على أن التفكير الناقد هو أحد مهارات القرن الحادي والعشرين اللازمة للتوظيف والنهوض المجتمعي والمشاركة المدنية بشكل أفضل في سياق المنافسة العالمية والتكنولوجيا المتغيرة بسرعة (ترلينج و فادل،2013: 50)،وتكتسب هذه المهارة أهمية خاصة لأنها تساهم في تقدم التعلم مدى الحياة مما يؤثر بشكل حاسم في مستقبلنا،حيث يحتاج الناس لاتخاذ قرارات عقلانية على أساس التفكير التأملي الناقد ، بدلاً من قبول الأشياء في ظاهرها، لذلك يجب أن يكون الطلاب مستعدين للتشكيك في الحقائق البديهية ، ورفعها، والتحقيق في المواقف ، وإيجاد بدائل في سياق كل من التعليم والحياة اليومية (Miri et.al., 2007, 353)، فالتعليم الجامعي الناجح وباعتباره تحويليًا بالمعنى الفلسفي،هو الذي يعتمد الطريقة التي يمكن بها فهم التعليم الجامعي الناجح على أنه يولد ثورة مفاهيمية فردية ، وبالتالي ، كتجربة تحويلية، يمكن أن يخلق التعليم تغييرًا تحويليًا معرفيًا من خلال عملية تطوير مهارات التفكير النقدي ، مما يؤدي إلى الاستبدال العلمي والمفاهيمي واكتشاف أطر فكرية جديدة،ويحدث هذا التحول المعرفي ، إذا كان عميقًا بدرجة كافية بحيث يرتقي إلى تحول شخصي أو ذاتي،يغير الأفراد فيه أطرهم المرجعية من خلال التفكير النقدي في افتراضاتهم

ومعتقداتهم ووضع وتنفيذ خطط بوعي تؤدي إلى إيجاد طرق جديدة لتحديد تعلمهم (Cranston,1994 :24)، وتحتل المادة الدراسية مكانة مهمة في العملية التعليمية بكونها تمثل الأداة التي تستعملها الجامعة في تحقيق أهدافها بما تحتويه من خبرات سابقة وفي ضوء فلسفة المجتمع السائدة،والتي تترجمها المادة الدراسية من خلال مكّوناتها وعناصرها المتمثلة بالأهداف،والمحتوى،واستراتيجيات التدريس وطرائقه المستعملة،والوسائل التعليمية،والأنشطة الصفية،والتقويم (شاهين،2010،ص22) فالمادة الدراسية وسيلة فعالة من وسائل التعلم المختلفة والمتعددة،التي تستخدم في توضيف الفلسفات التعليمية إلى واقع ملموس ،والذي يتمثل في إحداث تغيرات ملموسة يمكن قياسها وملاحظتها في شخصية الطلبة. (السيد وآخرون،2011: 24).

ومن خلال ما تم عرضه يمكن تلخيص أهمية البحث الحالي النظرية والتطبيقية في النقاط الآتية:

1. توجيه الانظار الى اهمية استراتيجيات التعليم الحديثة التي تساهم في رفع مستوى التحصيل العلمي لدى الطلبة ، وتحسين مخرجات عملية التعلم .
2. الإستفادة من التصميم التعليمي في البحث الحالي واستعماله من قبل اساتذة الجامعات في في تدريس مراحل ومواد دراسية أُخرى ، في حال تم اثبات فاعليته .
3. الإفادة من نتائج الدراسة الحالية في تخطيط وتنفيذ برامج تدريبية للكوادر التدريسية قائمة على نظرية التعلم التحويلي.

ثالثًا : أهداف البحث وفرضياته

يهدف البحث الحالي الى:

1- بناء تصميم تعليمي على وفق نظرية التعلم التحويلي.

2- تحديد فاعلية استخدام التصميم التعليمي القائم على نظرية التعلم التحويلي في تحصيل طلبة كليات التربية.

ولتحقيق هدف البحث صاغت الباحثتان الفرضية الآتية:

الفرضية الأولى : (لا توجد فروق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات طلبة المجموعة الذين درسوا على وفق التصميم التعليمي القائم على نظرية التعلم التحويلي ومتوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريقة التقليدية في الاختبارالبعدي في التحصيل

رابعاً : حدود البحث: **The Limitation of the Research**

1. الحدود البشرية : طلبة المرحلة الثالثة في قسم التاريخ / الدراسة الصباحية / كليات التربية.
2. الحدود المكانية : قسم التاريخ / كلية التربية للعلوم الانسانية / جامعة كربلاء.
3. الحدود الزمانية : الفصل الأول للعام الدراسي (2022-2023) م
4. الحدود العلمية :مفردات مادة طرائق التدريس العامة المقرر تدريسها في كليات التربية.

سادسًا : تحديد المصطلحات

1- التصميم التعليمي The Instructional Design

عرفه كل من : (زيتون) بأنه: "عملية منهجية تسعى الى تخطيط وتطوير المنظومات التعليمية من اجل رفع كفاءتها وفاعليتها،وبالتالي تسهيل عملية التعليم واحداث التعلم لدى الطلاب" (زيتون،1998: 80)

(زاير و جري) بأنه: "هندسة الشئ وفقاً لمحاكاة معينة،أو عملية هندسية لموقف ما" (زاير،جري،2020: 21)

التعريف النظري : مجموعة من الإجراءات المنظمة والمخططة للموقف التعليمي قائمة على وفق أهداف وضوابط معينة ، ومرتبطة بجهد ووقت محدد وقابلة للقياس والتقويم بما يضمن تحقيق أهداف العملية التعليمية – التعلمية.

التعريف الإجرائي : مجموعة من الحصص التعليمية المعدة على وفق نظرية التعلم التحويلية ، طبقاً للأهداف التعليمية والأنشطة وأساليب التقويم المحددة مسبقاً لتدريس طلبة المجموعة التجريبية ، والتي تهدف الى تحسين التحصيل العلمي وتنمية التفكير التأملي لدى الطلبة.

2-التعلم التحويلي: Transformative Learning

عرفه كل من :(Alhadi) بانه: "عملية استخدام الفرد لخبراته السابقة لتفسير تجربة حالية والتي يمكن ان توجه افعاله المستقبلية". (2010,Alhadi :65)

- (توماس آر .بوزبرو) بأنه: " إعادة لتعريف التعليم ليصبح تعليمًا من أجل التفكير والفهم، وبما يمكن المتعلم من ألا ينظر ويفكر في ما يبتكره اليوم أو يتعرف عليه اليوم بعيون الماضي، بمعنى أنه تعليم يؤدي إلى تغيير حقيقي، وهو بعكس ما أنتجه التعليم التقليدي من عقول تكرر نفسها ولديها قدرة على حفظ المعلومات، وليس على معالجتها وتفسيرها وإنتاج معنى يُترجم في ممارسات في حياته" (توماس آر .بوزبرو،(11 :2019

التعريف النظري:تبنت الباحثتان تعريف (Mezirow) والذي يعرفه بأنه احد انواع التعلم والذي يهدف الى إحداث تغيرات أو تحولات في الإطر المرجعية * للمتعلم والتي تشكل رويته الخاصة للأشياء.

التعريف الاجرائي: احد انواع التعلم الذي يعمل على رفع وعي الطلبة بوجهات نظرهم الخاصة ووجهات نظر الطلبة الأخرين مما يساعدهم على فهم ذاتهم وتوجيه تفكيرهم ، ويتضمن مجموعة من الاستراتيجيات المستخدمة في تدريس الطلبة في المجموعة التجريبية في مادة طرائق التدريس العامة في الفصل الدراسي الاول من العام الدراسي (2022 - 2023).

4- التحصيل Achierement

عرفه كل من :(شحاته والنجار) بأنه: هو مقدار ما يحصل عليه الطالب من معلومات او معارف او مهارات ،معبراً عنها بدرجات في الأختبار المعد بشكل يمكن معه قياس المستويات المحددة ". (شحاته والنجار،2003 ،ص89)

- (حمادنه وعبيدات) بأنه: " اجراء منظم وفق معاير معينة يهدف الى معرفة ما توصل المتعلمون اليه من حقائق ومفاهيم وما اكتسبوه من مهارات بعد دراسة لموضوع دراسي معين ، بغض النظر عن عدد الصفحات فقد يكون بعد الانتهاء من درس او فصل او مقرر". (حمادنة وعبيدات 2012: 147)

التعريف النظري: تبنت الباحثتان تعريف (علام ،2000) درجة الاكتساب التي يحققها الطلبة أو مستوى النجاح الذي يحرزونه أو يصلون اليه في مادة دراسة أو مجال تعليمي معين. (علام،2000: 305)

التعريف الإجرائي: هو مجموعة الدرجات التي يحصل عليها طلبة المرحلة الثالثة في الاختبار التحصيلي الذي أعدته الباحثة بعد دراستهم للمادة العلمية المحددة والمتمثلة بمفردات مادة طرائق التدريس العامة المقررة للعام الدراسي 2022-2023.

6- كليات التربية **Colleges of Education**

تعرفه بأنها : كليات تابعة الى وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ، يقبل فيها الطلبة من خريجي الدراسة الإعدادية بفرعيها الأدبي والعلمي ، وتضم أقسام انسانية وعلمية ، ويتم فيها العمل على إعداد الطلبة علمياً ومهنياً ، ويمنح الطلبة من الخريجين شهادة البكالوريوس بعد اتمامهم لأربعة مراحل دراسية.

---

*الاطر المرجعية:المعتقدات والافتراضات والتجارب السابقة التي تشكلت لدى المتعلم .

الفصل الثاني

الأساس النظري والدراسات السابقة

الأساس النظري:

نظرية التعلم التحويلية:

اكتسبت النظرية التحويلية التي طورها جاك ميزيرو في أمريكا الشمالية في أواخر السبعينيات إشادة واسعة النطاق وأسفرت عن ازدهار الإنجازات المتنوعة بعد أربعين عامًا ، وأصبحت النظرية السائدة في مجال تعليم الكبارعلى المستوى الدولي، مما ادى الى زيادة الاهتمام بالتعلم التحويلي وذلك بالتأكيد على اهميته في المؤتمرات الدولية والبناء التدريجي لمجتمع بحثي مخصص في تطوير هذا التعلم ، فقد حدد Mezirow بعض المفاهيم الأساسية التي قام بتصحيحها أوتعديلها بعد ذلك تمت صياغة الصيغة اللغوية على امتداد فترة زمنية متوسعة بين نهاية السبعينيات وأوائل التسعينيات بدلاً من أن يتم بناؤها بطريقة استنتاجية ، أن الانتشار الهائل لنظرية التعلم التحويلي يرجع إلى جاذبيتها كمفتاح رئيسي للتحول ، يبدو أنه من السهل تطبيقه وقابليته للتكيف إلى حد كبير قد ساعد وسمح هذا بالتطور المستقل للنظرية التحويلية ، التي تستند على انشاء عنصرين لاحداث التعلم ويشكلان جزء من اطارها المرجعي هما مخططات المعنى ومنظورات المعنى،اي كيفية عمل شيء ما ، وكيفية القيام بشيء ما ، وكيفية فهمه شيء ما ، أو كيفية فهم الذات، أما منظورات المعنى فهو اعتقاد أساسي أكثر من مخطط المعنى . Howie& Bagnall ,2013:6))

العناصر الأساسية لنظرية التعلم التحويلية

1. التفكير الناقد: يحتاج الأفراد إلى التفكير بشكل نقدي في تجاربهم ، وهذا بدوره يؤدي إلى تغيير المنظور، وتعزز هذه العملية الوعي الذاتي لدى المتعلم وتعزز مستوى أعمق من فهم الذات.

2. الإفصاح العقلاني:يشير هذا المكون من نظرية التعلم التحويلي إلى الخبرات التي يمكن أن تؤدي إلى التعلم التحويلي ، بشكل أساسي ، يتم تقديم الافصاح العقلاني في النظرية تحت شكل من أشكال المناقشة مع أشخاص آخرين مع التركيز على

المعتقدات والافتراضات الشخصية والاجتماعية ، والتي يتم إجراؤها بطريقة منطقية وعقلانية لتحديد أي تحيزات أو نقاط ضعف أو تناقضات تسمح للفرد لمعالجتها بوعي.

3. مركزية الخبرة :يشتمل المكون الأخير لنظرية التعلم التحويلية في Mezirow ، على ما يفعله الناس ، وما يؤمنون به ، وما يمكنهم تحمله ، والطريقة التي يتفاعلون بها مع مواقف معينة ، ورغباتهم ووجهة نظرهم . (الشلوي،2021: 18)

التعلم التحويلي:

التعلم التحويلي هو وجهة نظر جديدة نسبيًا لعملية التعلم التي صاغها جاك ميزيرو في أوائل السبعينيات ، إشارة فيه إلى كيفية تفسير المتعلمين لتجاربهم وبالتالي تكوّن المعنى من المعلومات الجديدة ، يركز التعلم التحويلي في المقام الأول على تعلم الكبار والشباب وفكرة أن المتعلمين يمكنهم تغيير تفكيرهم بناءً على معلومات جديدة ، أكدت نظرية Mezirow على أن الطلاب لديهم فرص تعليمية وتدريسية جيدة ناتجة عن تجاربهم السابقة ، ووجد أن التفكير في هذه التجارب ومراجعتها يمكن أن يؤدي إلى تحول أو تغيير في فهمهم واستيعابهم للمعارف. (1997:24,Cranton) ،أن التعلم التحويلي يحدث على أساس أخذ الأشياء التي سبق ان تعلمها الطلبة خلال تجاربهم السابقة والسماح للمعلومات الجديدة الناتجة عن التفكير الناقد،والتأمل بالأشياء بتحويل تفكيرنا إلى ما نؤمن به ونفهمه في الوقت الحاضرعن طريق التعلم النشط (التعلم الفعال) (40 :2011,Badara) ويشير مصطلح التعلم النشط إلى أن يكون المتعلم هم محور عملية التعليم ، والعمل على إثارة حافز التعلم لديه بما يلبي احتياجاته المختلفة ، وتقديم الدعم له من أجل تطوير كفاءاته ، ذلك من خلال فسح المجال لتطبيق ماتعلمه من خبرات سابقة في مواقف جديدة ، مع توفير الاستعداد التام لديه للمشاركة في الدرس.

(Joel & Harold,2003:63)

أهمية التعلم التحويلي: يمكن للتعلم التحويلي أن يجلب مجموعة من الفوائد المختلفة للبالغين الذين يرغبون في أن يكونوا ناجحين في مجالهم ، يمكن أن يساعد التعلم التحويلي الفرد على أن يكون أكثر أهمية واستقلالية ومسؤولية في النهاية ، ويمكن تحديد اهمية التعلم التحويلي من خلال النقاط الآتية:

1. تطبيقات أفضل لحل المشكلات
2. التفكير النقدي والتجارب مهمة للغاية عندما يتعلق الأمر بتوفير الكفاءات العلمية الأساسية.
3. إن الكفاءات المكتسبة من خلال التعلم التحويلي قوية بما يكفي لتسريع التحقيقات العلمية من حيث توفير الكفاءات المطلوبة في مكان العمل.
4. تغيير وجهات النظر المعتادة حول عملية التعلم وحول المتعلم نفسه ، فيكون الشخص الذي يحظى دائمًا بإعجاب زملائه لمجموعة من الخصائص المختلفة الشخصية والسلوكية ، إلى أخلاقيات العمل.

5. يمكن أن يكون لمثل هذا النوع من التعلم تأثير كبيرفي مجالات آخرى غير التربية والتعليم لتمتد فوائدة الى مجال العمل فيؤثرعلى وجهات نظر الموظفين المعتادة ، وبالتالي غالبًا ما تكون هناك حاجة إلى نظرية التعلم التحويلي لتدريب هذا النموذج الذي يحتذى به.

3. تكافح مشاكل التحول التنموية من خلال التفكير النقدي وطريقة تحويل المنظور ، وبالتالي ، يمكن إعادة بناء الحياة.
4. التكيف مع العمل ومكان العمل ، حيث ان هناك العديد من النقاط الانتقالية في العمل والحياة الاجتماعية وقد لا يتم وضع حد لها بالأفكار والأفعال التقليدية.
5. التغلب على العديد من المشاكل مثل التكيف مع الوظيفة ومكان العمل. (LARSON,2016:7)

مراحل التعلم التحويلي حسب **Mezirow**

يصف جاك ميزيرو عشر مراحل تعتبر اساسية لتحقيق التعلم التحويلي ،وتتحدد هذه المراحل بالنقاط الآتية:

1. وجود مشكلة او بحسب تسمية ميزيرو (معضلة مربكة) ناتجة عن عدم تطابق هيكل المعنى الحالي للشخص مع تجربة ، مما يتسبب في معضلة مربكة.

2. الفحص الذاتي:في هذه المرحلة يقوم المتعلمون باختبار ذاتي لمعتقداتهم وفهمهم ، ويفكرون في كيفية ربط تجاربهم وخبراتهم السابقة بالمشكلة أو المعضلة الحالية التي يوجهونها.
3. التقييم النقدي للافتراضات:يلجأ المتعلمون الى تقييم الافتراضات السابقة ومراجعتها بشكل نقدي من خلال توظيف التفكير الناقد للتحقق من صحة افتراضاتهم ، وتفتح اذهانهم نحو المعلومات الجديدة.
4. الارتباط او المشاركة : من خلال ربط ومشاركة تجارب الآخرين الذين كانوا قد مروا بمواقف مماثلة أيضًا.
5. استكشاف أدوار جديدة ، في عملية التعلم التحويلي ، يمكن للفرد البحث عن أدوار جديدة تتوافق مع المهارات الجديدة التي سوف يكتسبها من خلال عملية التعلم .
6. تطوير خطة العمل:أثناء اتباع مسار التعلم التحويلي ، يجب على المتعلم التخطيط لمسار العمل من خلال بناء الثقة في خبراته الشخصية وبنيته المعرفية ومعتقداته وفهمه، للتمكن من اتخاذ قراراته الذاتية الخاصة ، دون التأثر بوجهات نظرالآخرين.
7. إكتساب المعارف والمهارات اللازمة ، التي يحتاجها المتعلمون في تنفيذ خططهم المستقبلية ، والتي تتطلب معرفة أنواع التعلم المطلوبة لفهم الموقف بالكامل.(Abdellatif & Hisai , 2021:13)
8. تجربة الخطط وتقييمها: يحدث التعلم الحقيقي عندما ينفذ الأفراد خططهم على أرض الواقع ليتم تقييمها بشكل أفضل ، ويتطلب هذا الأمر الكثير من العمل والجهد لتعلم أشياء جديدة والنظر في وجهات نظر جديدة.
9. تنمية الكفاءة والثقة بالنفس في الأدوار الجديدة :من خلال ممارسة المتعلم لعملية الاستكشاف ومحاولة فهم التغييرات ، والعمل بنشاط على اكتساب خبرات جديدة ، ومن خلال ممارسته للأدوارالجديدة وبناء علاقات إجتماعية متبادلة مع الآخرين.
10. إعادة الاندماج في الحياة على أساس آفاق جديدة: تسمح هذه المراحل للأفراد بالاندماج الناجح في الحياة على أساس وجهات نظر جديدة لأن الناس يطورون خطة تنفيذ جديدة ، ويكتسبون المعرفة والمهارات اللازمة لهذه الخطة. BIASIN,2018:13))

دور الاستاذ في التعلم التحويلي:

1. يعمل المعلمون التحويليون على انشاء بيئات تعليمية يكون فيها التدريس فنًا وعلمًا ، مما يعني أن الطلاب يتعرضون لموضوع مهم بطريقة تستغل عواطفهم وتجاربهم السابقة.
2. يوفر فرص تعلم مختلفة للطلاب وذلك من خلال ممارستهم للانشطة التعليمية سواء كانت داخل القاعة الدراسية أو خارجها مما يساهم في اكتشاف الطلاب للمعرفة وتقييمها في ضوء خبراتهم الخاصة.

3. يمارس المعلم التحويلي ادوار مختلفة منها : موجه ، ومرشد، ومحفز للطلبة نحو عملية التعلم ، ومشجعة للتعلم التعاوني الذي يعمل على تعزيز العلاقات الاجتماعية بين الطلبة.
4. تزويد الطلاب بفرص لممارسة التفكير النقدي والاستفادة من خبراتهم العملية ، مما يعزز ثقتهم بأنفسهم وبقدراتهم.
5. يسمح المعلمون للطلاب ببناء معنى و وجهات نظر جديدة قد تكون مختلفة عما تعلموه سابقاً.

(Christie et al , 2015: 11)

دورالطالب في التعلم التحويلي:

1. يبني المتعلمون المعاني الخاصة بهم وذلك من خلال طرح الاسئلة ،وإجراء المراجعات ، والتأكد من صحة الافتراضات من خلال توضيف التفكير الناقد.
2. يجب على المتعلمين وضع معايير داخل الفصل الدراسي تشمل الكياسة والاحترام والمسؤولية لمساعدة بعضهم البعض على التعلم.
3. يرحب المتعلمون بالتنوع داخل بيئة التعلم وأن يهدفوا إلى تعاون الأقران.
4. ينتقد المتعلمون افتراضاتهم الخاصة من أجل تحويل إطارهم المرجعي الذي لا جدال فيه من خلال التعلم التواصلي . (Kitchenham,2008:104)
5. على المتعلمين العمل من أجل التفكير النقدي في الافتراضات التي تكمن وراء النوايا والقيم والمعتقدات والمشاعر.
6. يشارك المتعلمون في إعادة صياغة موضوعية لأطرهم المرجعية عندما يفكرون بشكل نقدي في افتراضات الآخرين في المقابل ، تحدث إعادة التأطير الذاتي عندما يقوم المتعلمون بتقييم افتراضاتهم الخاصة بشكل نقدي. (إليريس،2001: 82-83)

التصميم التعليميDesign Instructional

مفهومه: يمثل التصميم التعليمي اهم مكونات منظومة تكنلوجيا التعليم الحديث ، الى جانب أهمية التصميم ،التطوير،والاستخدام ، والادارة ، والتقويم ، فهو يعد بثابة الحلقة الرابطة بين الجانب النظري للتعلم والمتمثل بنظريات التعلم ، والجانب التطبيقي لهذه النظريات ، فهويعني هندسة الشيء بطريقة معينة وفق أسس ومعايير محددة ، ويرادف مصطلح التصميم التعليمي من حيث منهجيته وآلية تطبيقه مصطلح هندسة التعليمِ ، حيث يعد المصمم التعليمي بمثابة مهندس لعملية التعلم ومخرجاً لها، بالإضافة الى حاجة العملية التعليمية الى اسس منظمة وخبرة علمية ومهارة عالية ، لتكون النتائج سائرة على اسس صحيحة كما هو الحال بالنسبة لعلم الهندسة (سرايا،2007: 21) ، والتصميم التعليمي يمثل عملية استخدام معرفتنا بكيفية تعلم الناس لتوجيه اختياراتنا والاستراتيجيات التعليمية لتلبية احتياجات المتعلمين ونتائج التعلم المرغوبة،ويعد العلم الذي يعنى بتصميم التعليم والمسمى بعلم تصميم التعليم ،من العلوم الحديثة التي برزت في القرن العشرين،ويصف هذا العلم الإجراءات التي تهتم بإختيارالمادة التعليمية والتي تتمثل في (البرامج ،والادوات،و والمواد ،والمناهج) بهدف تصميمها وتحليلها ومن ثم تنظيمها والعمل على تطويرها وصولاً الى مرحلة التقويم، بهدف تسهيل عملية التعلم ، بالاضافة الى دوره في مساعدة المعلم على انتقاء أفضل طرق التعلم والتي تحتاج الى وقت وجهد اقل ،وترجع اصول هذا العلم واستخامه في مجال التعليم ، الى ماتوصلت اليه بحوث علم النفس والتربية التي ادت الى ظهور نظريات مختلفة وعديدة في مجال التعلم،والتي هدفت الى تفسير كيفية حدوث عملية التعلم. (الحيلة،2016: 30)

تعريف التصميم التعليمي:

تعددت وتنوعت تعاريف التصميم التعليمي ،فقد عرفه (دروزة ،1986) المذكورة في (الحيلة،2016) بأنه "علم وتقنية يهتم ويبحث في وصف افضل طرق التعلم والتي تهدف الى تحقيق افضل النتاجات التعليمية المطلوبة والعمل على تطويرها وفق شروط معينة" (الحيلة،2016: 33) ، وعرفته جمعية الاتصالات التعليمية والتكنلوجيا (AECT) بأنه "عملية تهدف الى تحديد شروط التعلم ورسم عناصر وإجراءات العملية التعليمية في ضوء الاهداف المحددة" (جمعية الاتصالات التعليمية والتكنلوجيا، AECT) ، أما (سرايا،2007) فقد عرف التصميم التعليمي بأنه " عملية منظمة تهدف الى وضع مواصفات ومعايير لإختيار انسب البيئات والطرائق والمصادر التعليمية ، لتحقيق نتاجات تعليمية مرغوب بها قائمة وفق شروط محددة لدى الطلاب وبما يتفق وخصائصهم المعرفية ،وترجمة هذه الطرائق في صور أدلة ومخططات يسترشد بها،لاحداث عملية التعلم" (سرايا،2007:24).

الأسس النظرية لتصميم التعليم:

ترجع بدايات ظهور التصميم التعليمي لأول مرة وبوصفها البداية الحقيقية له مع تطبيق نظرية النظم العامة للعالم (Bertlanvi) خلال فترة الحرب العالمية الثانية (1945 – 1993) ، بالاضافة الى جهود (James Fun) الذي الذي استطاع ربط بين التصميم التعليمي ونظرية النظم بتكنلوجيا التعليم وسماها حينذاك بالعملية ، التصميم التعليمي كعلم يقوم على مجموعة من الأسس النظرية والمفاهيم المستمدة من مجالات تتمثل بالآتي:

1. مدخل النظم ، ونظرية النظم العامة. (سرايا،2008: 107)
2. نظريات التعليم والتعلم كالنظرية السلوكية والنظرية المعرفية والنظرية البنائية ،والنظريات التربوية المعاصرة ذات العلاقة مثل نظرية(جاردنر) الذكاء المتعدد ، و نظرية (ميرل) العناصر التعليمية ، ونظرية (رايجليوت التوسعية،غيرها.
3. نظرية الاتصال ومجالاتها، وما انتجته من وسائل تعليمية بصرية و سمعية. (الحيلة،2016: 52)

خطوات التصميم التعليمي:

يشتمل التصميم التعليمي على عدة خطوات، يمكن تحديدها بالآتي:

1. تحديد الاهداف التعليمية: تتضمن تحديد الاهداف العامة لعملية التعلم ، لكونها تساعد المصمم التعليمي في تحديد نقطة انطلاقه من حيث اختيار المحتوى ، وعملية تنظيمه وطريقة ترتيبه ، وبما يتفق واستعدادات ودوافع المتعلم، بالاضافة الى دورها في مساعدة المتعلم في تنظيم نشاطاته، ومساعدة المسؤولين في الحكم على عمليتي التعليم والتعلم من حيث نجاحها من عدمه.

2. تحليل المحتوى:تتضمن هذه المرحلة تحليل المحتوى التعليمي من حيث طبيعة المعرفة التي يتضمنها ،وانماطها،والعلاقات التي تربط اجزاء هذا المحتوى، وتتضمن اجراءات تحليل المحتوى نوعين من التحليل هما تحليل اجرائي للمحتوى،ويهتم هذا النوع بتحديد الإجراءات او الخطوات الخاصة بتعلم مهارة ما، أما النوع الثاني فيتمثل بالتحليل الهرمي ، ويتضمن تحديد المفاهيم ،والمبادئ ،والحقائق وتجزئتها الى العناصر التي تتكون منها.

3. تحديد السلوك المدخلي للمتعلم :اي تحديد الخبرات السابقة التي يمتلكها الطلبة لكي تكون نقطة الإنطلاق أو البدء بعملية التعلم،ومن تحديد السلوك المدخل من خلال اجابة المعلم على التساؤل الآتي: ماذا يجب على طلبته ان يعرفوا، أو ما الذي يستطيع طلبته فعله قبل ان يبدأ بتدريسهم؟

4.كتابة الاهداف السلوكية:صياغة الاهداف (الإدائية او السلوكية ، مع مراعات مستوياتها المختلفة في المجالات، ومراعات شروط صياغة الهدف السلوكي.

5. بناء الاختبارات :اعداد وبناء الاختبارات للطلاب ، مع مراعات خطوات بنائها. (الحيلة،2016، 80-215)

6. تحديد استراتيجيات التعلم والتي تتمثل بمجموعة من الانشطة والاجراءات والاساليب التي يحددها المعلم وبشكل متسلسل لتحقق اهدافها في عملية التعلم ومن اجل اثارة دافعية المتعلم نحو التعلم.

7. تنظيم المحتوى التعليمي :اجراءات تجميع وتركيب المحتوى وفق نسق محدد،مع بيان طبيعة العلاقة التي تربط اجزاء هذا المحتوى سواء كان التنظيم هرمي أي ترتيب مفردات المحتوى بشكل تدريجي من البسيط الى المعقد، ومن المألوف الى الغير مألوف ، أو تفصيلي توسعي يبدأ من المفاهيم العامة ثم ينتقل الى تفاصيلها.

8.اختيار المواد التعليمية :تتضمن هذه المرحلة اختيار وتحديد الوسائل التعليمية التي سوف يستخدما المعلم في عرض الدرس.

9.التقويم :وتشمل تقويم المادة التعليمية المصممة. (مرعي والحيلة، 2000: 198)

الفصل الثالث

منهج البحث وإجراءاته

يتضمن هذا الفصل عرضاً مفصلاً لمنهجية البحث وإجراءاته التي أُتبعت من أجل جمع البيانات والتوصل الى النتائج ، والوسائل الإحصائية التي استعملت في تحليل نتائج الدراسة .

أولا: بناء التصميم التعليمي : لتحقيق هذا الهدف (بناء التصميم التعليمي) وفق نظرية التعلم التحويلي ، وبعد إطلاع الباحثتان على الادبيات والدراسات السابقة المعنية بالتصميم التعليمي ، والأسس والخطوات المتبعة في تحقيق ذلك الهدف ، والتي بينت اثرها الإيجابي في ميدان التعليم ، واسنادا الى ذلك فقد اعتمدت الباحثتان التصميم الذي يستند نظرياً في بناءه الى المراحل الآتية:

المرحلة الأولى : التخطيط (**Planning**) وتشمل الخطوات الآتية:

1.تحليل حاجات الطلبة: للتعرف على حاجات الطلبة أعدت الباحثتان إستبانة إستطلاعية لطلبة المرحلة الثالثة تتضمن سؤال مفتوح الإجابة لتحديد حاجاتهم ، بالإضافة الى إعداد إستبانة أخرى تم توجيهها الى تدريسيي طلبة المرحلة الثالثة لتحديد حاجاتهم من وجهة نظرالتدريسيين ، وتم عرض الأستبانتين على مجموعة من الخبراء والمختصين ملحق (3) لبيان مدى

صلاحيتها ، وعمدت الباحثة بعد ذلك على تقديمها الى الطلبة والتدريسيين ، واستادا الى ذلك تم تحديد الحاجات الي يجب توفيرها عند تدريس مادة طرائق التدريس لطلبة المرحلة الثالثة وكما موضح في ملحق (1) ,ملحق (2).

2. تحليل المحتوى: شملت هذه الخطوة تحليل المحتوى استنادا الى مفردات مادة طرائق التدريس المحددة من قبل اللجنة القطاعية لكليات التربية ،والموزعة بين مصادر متنوعة ، لذا عمدت الباحثتان الى تحديد المادة التعليمية ، مع الأخذ بالإعتبارمراعات التسلسل المنطقي في عرض المادة العلمية ، وفي ضوء حاجات وخصائص الطلبة ، والأهداف المحددة.

3.تحديد الاهداف التعليمية: أُشتقت الباحثتان الأهداف التعليمية الخاصة بالتصميم التعليمي من الأهداف العامة لمادة طرائق التدريس المقرر تدريسها لطلبة المرحلة الثالثة في كليات التربية ، التي تم تحديدها من قبل اللجنة القطاعية لكليات التربية ، وتم صياغة الاهداف التعليمية ، وعرضها على مجموعة من الخبراء في مجال طرائق التدريس والقياس والتقويم، لبيان آرائهم في مدى صلاحيتها ، وتمثيلها لمحتوى التصميم التعليمي ، وتم الاخذ بملاحظاتهم وآرائهم العلمية.

4.تحليل البيئة التعليمية: البيئة التعليمية هي المكان الذي يتواجد فيه الطلبة ، بالإضافة الى العوامل الإجتماعية والنفسية التي التي من الممكن أن تؤثر في العملية التعليمية ، فعن طريق إطلاع الباحثتان على بناية الكلية وأقسامها العلمية ، وعدد الشعب لطلبة المرحلة الثالثة ، وتوافر الوسائل التعليمية المناسبة لتطبيق التصميم التعليمي ، بالإضافة الى التأكد من وجود مكتبة خاصة بالقسم لتوفير المصادر والمراجع العلمية ذات العلاقة بمادة طرائق التدريس ، وتم تحديد المحاضرات استناداً الى جدول المحاضرات الاسبوعي بواقع محاضرة واحدة في كل أسبوع وبمعدل (ساعتين) لكل مجموعة من مجاميع البحث.

5.تحديد السلوك المدخلي : يحتاج المصمم التعليمي بحاجة تحديد السلوك المدخلي للمتعلم وذلك من خلال التعرف على خصائص الطلبة (عينة البحث) التي سيتم تطبيق التصميم التعليمي عليهم ، ومدى استعدادهم للتعلم وأكتساب الخبرات ، لذا تم تحديد السلوك المدخلي من خلال إجراء أختبار قبلي للطلبة للتعرف على ما يملكونه من معلومات سابقة عن مادة طرائق التدريس العامة.

.6تحديد استراتيجيات التدريس: لتحديد استراتيجيات التدريس المعتمدة في الدراسة الحالية ، والتعرف على مدى ملائمتها للمادة العلمية ، ومستويات الطلبة ، فقد عمدت الباحثتان على إعداد استبانة تتضمن مجموعة من إستراتيجيات التدريس تم عرضها على مجموعة من الخبراء والمحكمين في مجال المناهج وطرائق التدريس للتعرف على مدى صلاحيتها وملائمتها لمادة وعينة الدراسة ، وبناءً على آرائهم وملاحظاتهم تم تحديد استراتيجيات الدراسة الحالية المتمثلة في الأتي:

– استراتيجية التعلم الذاتي: هي استراتيجية تدريس تعتمد على نشاط الطالب الذي يمارسه والذي يكون مدفوعاً برغبتهِ الذاتية، ويهدف الى تنمية قدراته واستعداداته وامكاناته،وفقاً لميوله وحاجاته،وتنمية شخصيته واعتماده على قدراته الذاتية في عملية التعلم.

– استراتيجية المناظرة الجدلية : تقوم فكرة الاستراتيجية على قيام مناظرة جدلية بين فريقين حول قضية او سؤال ما .

– إستراتيجية التعليم المتمركز حول المشكلة: نوع من التعلم الذي يقوم على فهم الطلبة لما يتعلمونه،وبناء معنى له مما يساهم في تنمية ثقة الطلبة بأنفسهم وفي قدرتهم على حل المشكلات.

-استراتيجية ((**DCAATA**: اشتقت هذه الاستراتيجية اسمها من المراحل الست التي تمر بها،وهي من الستراتيجيات التعليمية التعلمية،ولتطبيقها لابد من تشجيع الطلبة على التفكير التأملي الناقد .

- إستراتيجية التلمذة المعرفية: استراتيجية تدريس تهدف الى وضع الطلبة في ممارسات منطقية من خلال الأنشطة والتفاعل الاجتماعي،يصبح بواسطتها الطلبة اكثر مهارة في جمع واستعمال المعرفة بأنفسهم واكتساب المعلومات عبر خطوات منتظمة.

7. تحديد وإختيار الوسائل التعليمية: تهيئة المواد والتقنيات التعليمية المناسبة،من أجهزة مواد يستعين بها التدريسي في تسهيل إيصال المادة العلمية للطلبة،وتحقيق أهداف الدرس.

8: تحديد الأنشطة التعليمية: مجموعة الأفعال والأعمال التي يمارسها الطلبة سواء كانت داخل الصف أوخارجه،وتشتمل على ما يبذله الطلبة من جهد عقلي أو بدني من أجل تحقيق أهداف الدرس.

المرحلة الثانية: التنفيذ **Execution**

1. تنظيم المحتوى التعليمي: تمثل المحتوى التعليمي في المفردات المقرة من قبل اللجان القطاعية الخاصة بكلية التربية للعام الدراسي(2022- 2023).
2. تحديد مصادر التعلم:تشمل مصادر التعلم كل ما يستعين به التدريسي من مصادر علمية ومواد تعليمية واجهزة وأدوات تساعد في تقديم الدرس بصورة افضل.
3. صياغة الأهداف السلوكية: تم تحديد الأهداف السلوكية وصياغتها في ضوء مفردات المادة الدراسية المحددة وبلغ عددها (125) هدف سلوكي وفقاً لمستويات بلوم (التذكر- الفهم - التطبيق - التحليل - التركيب - التقويم) في المجال المعرفي
4. بناء الإختبارات المحكية المرجع:عملت الباحثتان على أعداد مجموعة من الإختبارات كإختبار السلوك المدخلي للتعرف على ما يمتلكه الطلبة من خبرات ومعلومات سابقة، وإختبارات ضمنية (يومية – شهرية) هدفها تقديم التغذية الراجعة للمتعلم خلال عملية التعلم،بالإضافة الى اعداد الاختبارالبعدي والذي يتم تطبيقه نهاية تنفيذ التصميم التعليمي والذي يهدف الى الحكم على مدى فاعلية التصميم التعليمي .

5.إعداد الخطط التدريسية:تم إعداد مجموعة من الخطط التدريسية خاصة بالمادة الدراسية،حيث بلغ عدد الخطط التدريسية (13) خطة للمجموعة التجريبية ، شاملة على خطوات الاستراتيجيات المحددة ،و(13) خطة للمجموعة الضابطة وتم اعدادها في ضوء خطوات الطريقة الإعتيادية،ليكون مجموع الخطط الدراسية(26) خطة.

6.إعداد الأنشطة التعليمية: إشملت الانشطة على مجموعة من المناقشات والأسئلة الصفية المثيرة للتفكير،وتفعيل دور الحوار بين المجموعات،وتكليف الطلبة بنشاطات لاصفية تتمثل في أعداد التقارير العلمية وفق مفردات المادة.

المرحلة الثالثة: التقويم **Evaluation**

1. التقويم التمهيدي :يتم التقويم البنائي أو التمهيدي عند البدء بعملية بناء التصميم التعليمي،للتعرف على الصدق الضاهري للتصميم،من خلال عرضه على مجموعة من الخبراء والمحكمين للتعرف على مدى ملائمته للأهداف المحددة وصلاحيته للطبيق.

2. التقويم البنائي (التكويني) :يرافق هذا النوع من التقويم عملية بناء التصميم التعليمي،في جميع مراحلها،وصولاً الى الصورة النهائية للتصميم،وذلك من أجل التعرف على ما يمتاز به التصميم من نقاط ايجابية وما يشوبه من نقاط ضعف قد تؤثر على سلامة بنائه،ويمكن معالجتها من خلال المعلومات التي توفرها التغذية الراجعة للمصمم،والتي يمكن تعزيزها من خلال إجراء الإختبارات اليومية والشهرية للطلبة للتعرف على مدى فهمهم لموضوعات المادة.
3. التقويم النهائي (الختامي) : يهدف التقويم التكويني الى الحكم على مدى تحقيق الأهداف التعليمية التي تم تحديدها مسبقاً،من أجل التعرف على مدى فاعلية التصميم التعليمي الذي أعدته الباحثة في مادة طرائق التدريس،في التحصيل لدى طلبة المرحلة الثالثة،وذلك من خلال بعد تنفيذ التصميم وتطبيق الإختبار البعدي.
4. التغذية الراجعة: تمثلت عناصر التغذية الراجعة بنتائج عملية التقويم لأدوات الدراسة،وتكافؤ المجموعات،وما يجريه من إختبارات تكوينية يومية وشهرية،بالإضافة الى التساؤلات التي يطرحها الطلبة أثناء عملية التدريس وممارسة الانشطة التعليمية،بالإضافة الى توجيهات بعض ذوات الإختصاص وإرشاداتهم .

ثالثاً: تجريب التصميم التعليمي:

أولاً: منهج البحث :

اعتمدت الباحثتان في بحثهما الحالي على:

1- المنهج الوصفي : في بناء التصميم التعليمي.
2- المنهج التجريبي : لتحقيق هدف البحث وفرضياته وإجراءاته المتمثلة بالأتي:

1:التصميم التجريبي :

اعتمدت الباحثتان تصميم المجموعات المتكافئة ذات الضبط الجزئي ذي المجموعتين التجريبية والضابطة ذات الاختبارالقبلي – البعدي ،كما موضح في الشكل(1).

المجموعة	التكافؤ	المتغير المستقل	المتغير التابع	نوع الاختبار
المجموعة التجريبية	–العمر الزمني محسوباً بالأشهر – الذكاء – المعلومات السابقة	التصميم التعليمي القائم على نظرية التعلم التحويلي	التحصيل	التحصيل
المجموعة الضابطة		الطريقة الإعتيادية		

شكل (1)

التصميم التجريبي للبحث

2.مجتمع البحث: Research Community

إشتملت مجتمع البحث الحالي على طلبة المرحلة الثالثة قسم التأريخ في كليات التربية في الجامعات العراقية (الفرات الأوسط) للعام الدراسي (2022-2023) ،الدراسة الصباحية .

3.عينة البحث: **Sample The research**

العيّنة هي مجموعة من الأفراد أوالأشياء أو العناصر مشتقة من المجتمع الأصلي وتمثله تمثيلًا حقيقيًا (البسيوني،2013، 309) ، تم إختيار العينة بصورة عشوائية وتمثلت بطلبة كلية التربية – جامعة كربلاء، قسم التأريخ،وتكونت من (80) طالب وطالبة من طلبة المرحلة الثالثة في كلية التربية– جامعة كربلاء، تم اختيار المجاميع التجريبية بطريقة السحب العشوائي،لتكون شعبة (ب) مجموعة تجريبية وشعبة (أ) مجموعة ضابطة.

جدول (1)

المجموعات	الشعبة	العدد الكلي للطلبة
التجريبية	ب	40
الضابطة	أ	40

عينة البحث

4.تكافؤ مجموعات البحث:

يوجب البحث الحالي العمل على تحقيق التكافؤ بين طلبة مجموعات البحث (التجريبة والضابطة) من حيث الأمور التي قد تؤثرعلى نتائج التجربة ومعالجتها،لما لهذا الأمر من أهمية كبيرة،فضلاً عن انه شرط أساسي في البحوث التجريبية ، بهدف الحصول على نتائج صحيحة ودقيقة. (ابو علام ،2006: 207)

- العمر الزمني محسوباً بالأشهر:

استعانت الباحثتان بقسم التسجيل في الكلية للحصول على المعلومات الخاصة بالعمر الزمني للطلبة ، كما موضح في الجدول الآتي:

جدول (2)

دلالة الفرق بين متوسطي درجات طلبة المجموعتين في متغير العمر

المجموعات	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالة الإحصائية
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	40	254.475	8.358	78	0.11	1.99	غير دالة
الضابطة	40	254.675	7.349				

يتضح من الجدول اعلاه ان المتوسط الحسابي لأعمارالمجموعة التجريبية بلغ (254.475)،وبإنحراف معياري قدره (8.358)،في حين بلغ المتوسط الحسابي لأعمار المجموعة الضابطة (254.675)،وبإنحراف معياري قدره (7.349)، وتم

استخدام اختبارT-test لعينتين مستقلتين ومتساويتين للتعرف على دلالة الفرق بين مجموعتي البحث حيث بلغت القيمة التائية المحسوبة (0.11) وهي اصغر من القيمة الجدولية عند درجة حرية(78) ومستوى دلالة 0.05 والبالغة (1.99) ،مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين الطلبة في المجموعتين التجريبية والضابطة، تبين انه لاتوجد فروق بين الطلبة في متغير العمر.

- اختبار المعلومات السابقة: اعدت الباحثة اختبار قبلي يتكون من (30) فقرة اختبارية من نوع الاختيار من متعدد والصح والخطأ للتعرف على مدى تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في المعلومات السابقة،تم تطبيق الاختبار، وظهرت النتائج كما موضحة في الجدول الآتي:

جدول (3)

دلالة الفرق بين متوسطي درجات طلبة المجموعتين في متغير المعلومات السابقة

المجموعات	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالة الإحصائية
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	40	10.175	2.454	78	0.15	1.99	غيردالة
الضابطة	40	10.125	2.590				

يتضح من الجدول اعلاه ان المتوسط الحسابي لدرجات المجموعة التجريبية بلغ (10.175)،وبإنحراف معياري قدره (2.454)،في حين بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (10.125)،وبإنحراف معياري قدره (2.590)،وتم استخدام اختبارT-test لعينتين مستقلتين ومتساويتين للتعرف على دلالة الفرق بين مجموعتي البحث حيث بلغت القيمة التائية المحسوبة (0.15) وهي اصغر من القيمة الجدولية عند درجة حرية(78) ومستوى دلالة 0.05 والبالغة (1.99)،مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين الطلبة في المجموعتين التجريبية والضابطة، فتبين إن الطلبة متكافئين في المعلومات السابقة .

- الذكاء:لتحقيق التكافؤ بين طلبة عينة البحث في متغير الذكاء ،عملت الباحثة على تطبيق إختبار فيليب كارتر (Philip Carter) للذكاء المصمم لطلبة الجامعة،،وظهرت النتائج كما موضحة في الجدول الآتي:

جدول (4)

دلالة الفرق بين متوسطي درجات طلبة المجموعتين في متغير الذكاء

المجموعات	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالة الإحصائية
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	40	17.375	4.305	78	0.20	1.99	غير دالة
الضابطة	40	17.175	4.381				

يتضح من الجدول اعلاه ان المتوسط الحسابي لدرجات المجموعة التجريبية بلغ (17.375)،وبإنحراف معياري قدره (4.305)،في حين بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (17.175)،وبإنحراف معياري قدره (4.381)،وتم استخدام اختبارT-test لعينتين مستقلتين ومتساويتين للتعرف على دلالة الفرق بين مجموعتي البحث حيث بلغت القيمة التائية المحسوبة (0.15) وهي اصغر من القيمة الجدولية عند درجة حرية (78) ومستوى دلالة 0.05 والبالغة (1.99)،مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين الطلبة في المجموعتين التجريبية والضابطة، فتبين إن الطلبة متكافئين في مستوى الذكاء.

ضبط المتغيرات الدخيلة :

- العمليات المتعلقة بالنضج: لم يؤثر هذا العامل على نتائج التجربة لأنَّ التجربة طبقت في العام الدراسي نفسه ،ولم تستغرق وقت طويل.
- تسرب الطلبة (الإندثار التجريبي): لم تتعرض التجربة خلال فترة تطبيقها الى حالات تسرب من قبل الطلبة،عدا بعض بعض الحالات الفردية التي حدثت نتيجة تغيب الطلبة لظروف خاصة.
- سرية التجربة:عملت الباحثتان على الحفاظ على سرية التجربة من خلال عدم اطلاع الطلبة على ذلك وتعريفهم بها بكونها تدريسيات في القسم ، مما ادى الى عدم شك الطلبة في كونهم معرضين الى تجربة مما يؤثر على نتائجها.
- تدريس الطلبة :عملت الباحثتان على تدريس الطلبة بنفسهما لضمان عدم تأثر نتائج التجربة بالفروق الفردية بين التدريسيين.
- المادة الدراسية :درست الباحثتان مجموعتي البحث المادة التدريسية نفسها والمتمثلة بمحتوى مادة طرائق التدريس الذي تم تحديده سابقاً.
- توزيع الحصص:عملت الباحثتان على تدريس الطلبة وفق الجدول الاسبوعي المعد من قبل القسم ، بواقع بواقع ساعتين للمجموعة التجريبية وساعتين إسبوعياً للمجموعة الضابطة.

6. مستلزمات البحث:تمثلت مستلزمات البحث بالآتي:

– تحديد المادة العلمية:تمثلت المادة العلمية كما حددتها الباحثة بجميع محتوى مادة طرائق التدريس العامة .

– تحديد الأهداف السلوكية:صاغت الباحثتان(125) هدف سلوكي ضمن موضوعات مادة طرائق التدريس،وتم التأكد من صلاحيتها وسلامة صياغتها بعد عرضها على مجموعة من المختصين في طرائق التدريس والقياس والتقويم.

إعداد خطط التدريس: تم إعداد (26) خطة دراسية وفق الإستراتيجيات التي تم تحيدها مسبقاً،وتم عرضها على الخبراء والتأكد من صلاحيتها.

7.أدوات البحث:

1.إعداد الاختبار التحصيلي: الاختبار التحصيلي أداة تستعمل لقياس المعلومات والمهارات التي درسها الطلبة سابقًا من خلال مادة دراسية محددة (سليمان وأبو علام،2010، 191) ،ويهدف إلى معرفة مستوى إستيعاب وتعلم الطلبة للمادة العلمية التي سبق دراستها ،والحكم على مدى فعالية استراتيجية التدريس التي يستخدمها الاستاذ في عرض الدرس ، وتساعد في اتخاذ القرارات التربوية (الجلبي ،2005، 27) .

تم اعداد الاختبار وفق المراحل الآتية:

- الهدف من الإختبار: يهدف الاختبار إلى قياس تحصيل طلبة المرحلة الثالثة في قسم التاريخ في محتوى مادة طرائق التدريس للعام الدراسي (2022- 2023) .
- تحديد محتوى الاختبار:حددت الباحثتان المحتوى العلمي للاختبار والمتمثل في بمحتوى مادة طرائق التدريس التي سبق ذكرها في التصميم التعليمي.
- تحديد مستويات الاختبار: التزمت الباحثتان بقياس المستويات الست من تصنيف (بلوم) المتضمّنة في محتوى المادة.
- إعداد جدول المواصفات (الخارطة الاختبارية) : **Table of test specifications**

جدول المواصفات هو مخطط تفصيلي ثنائي البعد يمثل أحد أبعاده قائمة الأهداف أو نواتج التعلم المطلوب تحقيقها،أما البعد الثاني فيمثل عناصر محتوى الاختبار الرئيسية والفرعية،إنَّ الهدف من إعداد جدول المواصفات انها تجبر مصمم الاختبار على القيام بتوزيع أسئلة الاختبار على جميع أجزاء محتوى المادة،وأن يشمل جميع الأهداف التي تم تحديدها،وتوفير الجهد والوقت المبذول في عملية من قبل التدريسي في عملية التصحيح (سليمان وأبو علام،2010، 239)

عملت الباحثتان على إعداد جدول المواصفات لمحتوى المادة وللمستويات المحددة ،وتمّ إعداد الاختبار للطلبة وفق نتائج الجدول والأهمية النسبية المحددة لكل مستوى، وتم التحقق من صدقة ومدى تمثيله للمحتوى وشموله للمستويات المحددة ،كمت موضح في جدول (5).

جدول (5)

الخارطة الاختبارية (جدول المواصفات)

المحتوى العلمي	عدد الساعات	الأهمية النسبية للمحتوى	الأهمية النسبية للأهداف						عدد الأسئلة
			تذكر 17%	فهم 24%	تطبيق 14%	تحليل 20%	تركيب 13%	تقويم 12%	
الفصل الأول	4	13%	1.19=1	1.68=2	0.98=1	1.4=1	0.91=1	0.84=1	7
الفصل الثاني	4	13%	1.19=1	1.68=2	0.98=1	1.4=1	0.91=1	0.84=1	7
الفصل الثالث	11	37%	3.06=3	4.32=4	2.52=3	3.6 =4	2.34=2	2.16=2	18
الفصل الرابع	5	17%	1.36=1	1.92=2	1.12=1	1.6=2	1.04=1	0.96=1	8
الفصل الخامس	6	20%	1.7=2	2.5 =3	1.4 =1	2	1.3 =1	1.2=1	10
المجموع	30	100%	8	13	7	10	6	6	50

- صياغة فقرات الاختبار:

أعدت الباحثتان اختبارتحصيلي مكون من مجموعة من الفقرات الموضوعية من نوع الاختيار من متعدد وبأربعة بدائل ،من أجل تقليل أثر التخمين الذي قد يلجأ إليه الطلبة ،مع عدد من الفقرات المقالية لقياس مستويات الطلبة العليا (تحليل ،تركيب،تقويم) فبلغت عدد فقرات الاختبار التحصيلي (50) فقرة بواقع (40) فقرة موضوعية و (10) فقرة مقالية .

- صدق الاختبار **Believe the test**

هو أن يقيس الاختبار ماوضع لقياسه فعلاً أوالغرض الذي أعدّ من إجله وما أردنا قياسه (عبد الرحمن،2008، 198) ، عملت الباحثتان في التحقق من صدق الاختبار من خلال الاعتماد على نوعين من الصدق هما:

أولًا:صدق المحتوى**C0ntent Validity**

يعد هذا النوع من أهم أنواع الصدق التي يجب ان يتحلى بها الاختبار التحصيلي،وتعني قدرة الاختبارعلى قياس ما صمّم من إجله ، لذا إعتمدت الباحثتان الخارطة الاختبارية التي تم إعدادها في تحقيق هذا النوع من الصدق من خلال تغطيتها لمستويات الأهداف المحددة بحسب أهميتها النسبية.

ثانيًا:الصدق الظاهري**Face Validity**

وهو المظهر العام للاختبارأي مناسبة الاختبارمع الغرض الذي أُعد من اجله ،وملائمته للطلبة ، ومراعات الصياغة اللغوية الجيدة لمفرداته ووضوح فقراته ، وارتباطها بالسمة التي يقيسها الاختبار،بالإضافة الى وضوح التعليمات المتعلقة بكيفية الإجابة على فقرات الاختبار والوقت المحدد ،وطريقة تطبيقه وتصحيحه. (عبد الرحمن ،2008، 199) ،ومن اجل التحقق من هذا النوع من الصدق تم عرض الاختبار على عدد من الخبراء والمختصين في طرائق التدريس ،والقياس والتقويم لبيان مدى

صلاحيتهه وسلامة صياغته و ملائمته للهدف الذي أُعد من أجله ، وبإستعمال (كا2) للتعرف على دلالة الفروق بين آراء الخبراء والمختصين فكانت الفروق دالة جميعها،وبلغت نسبة الموافقة على فقرات الاختبار (85%) ، وبذلك تم قبول جميع الفقرات بعد تعديل بعض الفقرات التي تحتاج الى تعديل ،وفي ضوء ملاحظات الخبراء.

-وضوح تعليمات الاختبار :للتأكد من وضوح تعليمات الإختبارتم اعداد مجموعة من التعليمات وارفاقها مع أسئلة الإختبار تم عن طريقها توضيح طريقة الإجابة عن الإختبار،مع تنبيه الطلبة بضرورة الإجابة على جميع الفقرات .

- إعداد مفتاح تصحيح الاختبار:تم إعداد مفتاح تصحيح الاختبار التحصيلي من إجل الرجوع اليه في عملية التصحيح لما يوفره من دقة،وسرعة وعدالة في توزيع الدرجات على الطلبة،حيث إشتملت فقرات الاختيار من متعدد من (40) فقرة وحددت درجة واحدة للإجابة الصحيحة،وصفر للإجابة الخاطة ،أما الفقرات المقالية فقد إشملت على (10) أسئلة وحددت الدرجة بالتدرج بين (صفر، 1 ، 2) بحسب الأفكار المتضمنة بالإجابة الصحيحة المحددة ، ليكون مجموع الدرجة الكلية للإختبار(60)،وأقل درجة (صفر).

6-التطبيق الاستطلاعي للاختبار :

هدفت الباحثتان من تطبيق الاختبار التحصيلي على عيّنة إستطلاعية الى تحقيق الآتي :

1. التأكد من وضوح تعليمات الإختبار.
2. تحديد الوقت الذي الذي يحتاجه الطلبة للإجابة على فقرات الإختبار.

لغرض تحديد الوقت اللازم لتطبيق الاختبار فقد طبق الإختبارعلى عيّنة إستطلاعية عشوائية تكونت من (30) طالب وطالبة من طلبة المرحلة الثالثة – كلية التربية للعلوم الإنسانية في جامعة بابل ، كانو قد درسوا المادة العلمية نفسها التي تم دراستها من قبل المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في جامعة كربلاء، ولغرض تحديد الوقت الذي يحتاجه الطلبة للاجابة على الاختبار استعملت المعادلة الآتية:

متوسط زمن الإجابة = مجموع الزمن الكلي للطلبة (زمن الطالب الأول + زمن الطالب الثاني +... زمن اخر طالب) / عدد الطلبة الكلي

،حيث بلغ معدل زمن الإجابة (65) دقيقة ، واتضح ان جميع فقراته واضحة.

ج – التحليل الاحصائي لفقرات الاختبار :

تم تطبيق الاختبارعلى عيّنة أُخرى تكونت بلغ عددها (104) طالب وطالبة من قسم التأريخ في كلية التربية – جامعة بابل، وذلك للتعرف على معاملات السهولة والصعوبة،وقوة تمييز الفقرات ،وفعالية البدائل الخاطئة، صححت الباحثة بنفسها

أوراق الاختبارمع الأخذ بالإعتبارإستبعاد الإجابات المتروكة دون إجابة،وتم ترتيب درجات الطلبة من الأعلى درجة الى الأدنى درجة،وباعتماد نسبة27% للمجموعة العليا،و27% للمجموعة الدنيا تم إجراء التحليل الاحصائي لفقرات الاختبار.

- معامل الصعوبة :**Difficulty Coefficient**

تمّ حساب معامل صعوبة الفقرات الاختبار الموضوعية، حيث تراوحت قيمة معامل صعوبتها بين(0.38-0.66) ،كما موضح في ملحق (3)، امّا بالنسبة للفقرات المقالية فتراوحت قيمتها بين (0.42- 0.52) وبناء على ذلك تعد فقرات الاختبار جيّدة ومقبولة ،كما موضح في ملحق (4).

- القوّة التمييزية للفقرات **The discriminatory power of paragraphs**

تراوحت قوتها التمييزية للفقرات الموضوعية بين (0.29-0.75) كما موضح في ملحق (3)،في حين بلغت القوّة التمييزية للفقرات المقالية (0.29-0.39) ، فهي تمثل نسبة مقبولة وتقع ضمن المدى المحدد،كما موضح في ملحق(4)

- فعالية البدائل الخاطئة (المموهات)**The effectiveness of wrong alternatives**

تم التعرف على فاعلية البدائل الخاطئة من خلال ترتيب وتقسيم إجابات الطلبة الى مجموعتين عليا ،و دنيا،وحساب فعاليتها ،وتبّين أنَّ البدائل كانت فعالة حيث جذبت انتباه الطلبة ذوات المستويات الدنيا بصورة أكثر من الطلبة ذوات المستويات العليا،كما موضح في ملحق (5)

- ثبات الاختبار **Stability of the test**

استعملت طريقة التجزئة النصفية لحساب ثبات الأسئلة الموضوعية والتي تتم بتقسيم أوراق الطلبة الاختبارية إلى نصفين بحسب الفقرات الزوجية والفردية للاختبار وتصحيحها،وعملت الباحثة على استعمال هذه الطريقة للتأكد من ثبات الاختبار و بتطبيق معامل ارتباط بيرسون للاختبار الكلّي،حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (0،84) تمّ تصحيحهُ بمعادلة سبيرمان-براون ،فبلغت قيمة معامل الثبات (0.91) ،مما يدل على أنَّ الإختبار يتميّز بالثبات وصالح للتطبيق على مجموعات البحث.

وللتحقق من ثبات التصحيح للفقرات المقالية فقد عمدت الباحثة الى استخدام نوعين من الاتفاق هما:

-المصحح نفسه ، استعملت الباحثة معامل ارتباط بيرسون للتأكد من ثبات الفقرات وبلغ معامل ثبات الفقرات المقالية (0.93) مما.

-الثبات مع مصحح آخر:اعتمد هذا النوع من الثبات من خلال قيام الباحثتان بالاتفاق مع بعضهما على تصحيح الفقرات المقالية، وفق محكات التصحيح التي استعملتها الباحثتان،وبعد تطبيق معامل ارتباط بيرسون بين تصحيح الباحثتين الآخر،بلغ معامل الثبات (0،87)،مما يدل على ان الفقرات تمتاز بالثبات.

.تطبيق أداة البحث: طبقت الباحثتان أداة البحث على طلبة المجموعتين (المجموعة التجريبة والمجموعة الضابطة) في كلية التربية – جامعة كربلاء،قسم التأريخ وتم إجراء التحليل الإحصائي و إستخراج النتائج كما موضحة في الفصل الرابع.

7. الوسائل الإحصائية: **Statistical Tools**

- برنامج الحزم الإحصائية (Spss-22) والوسائل الإحصائية المتمثلة بالآتي:

1. الإختبار التائي لعينتين مستقلتين: (T-test)

- للتأكد من تكافؤ المجموعات (التجريبية والضابطة).
- التوصل الى نتائج الاختبار التحصيلي.
- اختبار مربع كاي (**chi –square**):للتعرف على دلالة الفروق بين الموافقين وغير الموافقين من الخبراء والمحكمين الذين تم الاستعانة بهم.
- معامل ارتباط بيرسون : للتحقق من الثبات.
- معادلة سبيرمان-براون التصحيحية،لتصحيح معامل ثبات الاختبار بطريقة التجزئة النصفية.
- معامل صعوبة الفقرات الموضوعية : استخدم لحساب مستوى صعوبة فقرات الاختبار التحصيلي.
- معامل الصعوبة للفقرات المقالية : استخدم لحساب مستوى صعوبة الفقرات المقالية في الاختبار التحصيلي

-معامل التمييز للفقرات الموضوعية : لحساب قوّة تمييز كل فقرة من فقرات الاختبار الموضوعية.

-معامل تمييز الأسئلة المقالية : استخدم لحساب قوّة تمييز كل فقرة من فقرات الاختبار المقالية .

- فعالية البدائل الخاطئة: استخدم لمعرفة مدى فعالية البدائل غير الصحيحة لفقرات الاختبار:
- معادلة مربع ايتا (2n) لحساب حجم الأثر (الفاعلية) للمتغير المستقل :

الفصل الرابع

عرض النتائج وتفسيرها

يتضمن هذا الفصل عرضاً تفصيلياً الى النتائج التي توصلت اليها الباحثتان ، والاستنتاجات وتفسيرها ، اضافة الى ما استخلصته الباحثة من مجموعة من التوصيات ، وما تم عرضه من المقترحات سيتم توضيحها لاحقاً.

أولاً:عرض نتائج الفرضية : (لا توجد فروق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات طلبة المجموعة الذين درسوا على وفق التصميم التعليمي القائم على نظرية التعلم التحويلي ومتوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريقة التقليدية في الاختبارالبعدي في التحصيل).

للتحقق من هذه الفرضية عملت الباحثتان على حساب المتوسط الحسابي لدرجات المجموعة التجريبية في الاختبار التحصيلي فبلغ المتوسط الحسابي (48.68) درجة ، بإنحراف معياري (6.66) درجة،في حين بلغ المتوسط الحسابي لدرجات المجموعة المجموعة الضابطة (42.03) درجة ، بإنحراف معياري (6.12) درجة ، وللتعرف على دلالة الفروق بين المجموعتين (التجريبية والضابطة) استخدمت الباحثة الاختبار التائي T-test لعينتين مستقلتين ، فبلغت القيمة التائية المحسوبة (4.6) درجة ، وهي أكبر من القيمة التائية الجدولية والبالغة (1.99) درجة ،عند درجة حرية (78) ، وكما موضح في جدول (6) ، وشكل (2) .

جدول (6)

نتائج الاختبارالتائي لدلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار التحصيلي

المجموعات	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالة الإحصائية عند مستوى (0.05)
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	40	48.68	6.66	78	4.6	1.99	دالة احصائياً
الضابطة	40	42.03	6.12				

بناء على نتائج الجدول اعلاه تقبل الفرضية البديلة والتي تنص على (توجد فروق ذو دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 بين متوسط درجات طلبة المجموعة الذين درسوا على وفق التصميم التعليمي القائم على نظرية التعلم التحويلي ومتوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريقة التقليدية في الاختبار التحصيلي)،وترفض الفرضية الصفرية.

أولاً: الاستنتاجات: The Conclusions

في ضوء النتائج التي توصل اليها البحث الحالي وضعت الاستنتاجات الاتية :

1. ان إعتماد التصميم التعليمي القائم على نظرية التعلم التحويلي قد ساهم في إحداث التفاعل بين الطلبة بعضهم وبينهم وبين المادة العلمية بشكل ملحوظ وايجابي مما ساهم في رفع مستوى تحصيلهم الدراسي.
2. ان التدريس وفق التصميم التعليمي شجع الطلبة على التعلم الذاتي وبناء خبراتهم المعرفية بأنفسهم من خلال تحملهم لمسؤولية تعلمهم.
3. ساهم التصميم التعليمي القائم على نظرية التعلم التحويلي في تفعيل دور المتعلم النشط من خلال جعله المحور الأساسي في العملية التعليمية ، وهذا ما يتفق مع نظريات التربية الحديثة التي تؤكد على ضرورة تفعيل دور المتعلم وجعله المحور الأساسي في عملية التعلم.
4. امكانية استخدام التصميم التعليمي القائم على نظرية التعلم التحويلي في تدريس طلبة الجامعة في ضوء الظروف الحالية والامكانات المتاحة .

ثانياً : التوصيات : The Recommendations

في ضوء النتائج التي توصل اليها البحث الحالي توصي الباحثتان بما يأتي:

1. توجيه التدريسين الى ضرورة توضيف استراتيجيات وطرائق ونماذج التدريس التي أكدت عليها نظريات التعلم الحديثة والتي أثبتت فاعليتها في رفع مستوى التحصيل العلمي للطلبة ، وبما يتلائم وحاجات الطلبة ، والإبتعاد عن الطرائق التقليدية في التدريس.

2. حث التدريسين على تطبيق التصميم التعليمي القائم على نظرية التعلم التحويلي لما له من أثر إيجابي في رفع مستوى التحصيل الدراسي للطلبة .
3. العمل على توفير بيئات تعليمية قائمة على ممارسة الطلبة للأنشطة التعليمية من خلال إشراكهم في عملية التعليم ، وتنمية قدراتهم الذاتية.

ثالثاً : المقترحات : **The Suggestions**

في ضوء ما سبق واستكمالا لمتطلبات البحث الحالي تقترح الباحثة ما يأتي:

1. إجراء دراسات تهدف الى التعرف على فاعلية التصميم التعليمي القائم على نظرية التعلم التحويلي في مواد دراسية أُخرى مثل (مناهج البحث العلمي ، أُسس التربية والتعليم ، علم النفس التربوي ، المنهج والكتاب المدرسي ... .
2. إجراء دراسات أخرى للتعرف على فاعلية التصميم التعليمي القائم على نظرية التعلم التحويلي مع متغيرات أُخرى كالدافعية ، وإكتساب المفاهيم ، والاتجاهات .
3. إجراء دراسات أُخرى للتعرف على فاعلية التصميم التعليمي القائم على نظرية التعلم التحويلي لمراحل دراسية أُخرى ، كالمتوسطة ، والإعدادية .

المصادر:

1. إليريس (2001): التعلم التحويلي في منظور نظرية التعلم الشامل،مجلة التربية التحويلية ، العدد 2 .
2. ترلينج،بيرني،فادل،تشارلز: (2013) مهارات القرن الحادي والعشرين- التعلم للحياة في زمننا ، ترجمة / أ.د. بدر عبد الله الصالح، ط1،مكتبة جامعة الملك سعود النشر العلمي والطباعة، الرياض.
3. حصة آل ملوذ : (2019) أثر التعلم التحويلي في تنمية مهارات المعالجة الذهنية المعرفية والاستقلال الذاتي لدى طالبات كلية التربية بجامعة الملك خالد،مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية،No ,27 Vol 2 .
4. الحيلة،مُحَمَّد محمود (2016): تصميم التعليم نظرية وممارسة،تقديم،مُحَمَّد ذبيان الغزاوي،ط5 ،دار المسيرة للنشروالتوزيع.
5. زيتون،حسن حسين :(2001) تصميم التدريس رؤية منظومية،ط2،عالم الكتب للطباعة،القاهرة.
6. السيّدعلي مُحَمَّد (2011): إتجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرق التدريس ،ط1،دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة،الأردن.
7. شاهين،عبد الحميد حسن عبد الحميد(2010) :استراتيجيات التدريس المتقدمة و استراتيجيات التعلم و أنماط التعلم ،ط1،دار الأوائل للنشر،االسكندرية – مصر.
8. شحاتة،حسن وزينب،النجار:(2003) معجم المصطلحات التربوية،ط1،الدار المصرية اللبنانية،مصر.
9. الشلوي،مريم بنت فراج (2021) : فاعلية برنامج تدريسي قائم على نظرية التعلم التحويلي وفاعليته في تنمية مهارات معالجة المعلومات بلدى طالبات كلية اللغة العربية بجامعة الامام مُحَمَّد بن سعود الاسلامية،مجلة العلوم التربوية ،مجلد 3،عدد 28، 2021.

10.عبد القادر،سندس:(2008) الصعوبات التي تواجه طلبة المرحلة الثالثة في قسم اللغة العربية في كليتي التربية للبنات وابن رشد – جامعة بغداد في دراسة مادة مناهج اللغة العربية،مجلة كلية التربية للبنات/جامعة بغداد،المجلد19،العدد 2،ديسمبر،ص12.

11.عبيس،فرحان عبيد وعبيد،مُحَمَّد فرحان (2017): استراتيجيات التعلم النموذجية والأكترونية،ط1،دار الأيام للنشر والتوزيع–عمان.

12.عطية،محسن علي (2018) : التعلم النشط استراتيجيات وأساليب حديثة في التدريس،ط1،دار الشروق للنشر والتوزيع،رام الله – فلسطين.

13.كاظم،سهيلة محسن و عباس،حذام جليل: (2019) المشكلات التي تواجه الجامعيين (ضمن محور التعليم في العراق ومواجهة التحديات)،مجلة كلية التربية / جامعة واسط،العدد 4،يوليو 2019.

14.نزال، حيدر خزعل و عبيد،محمد شلال وعبد الرزاق، زينب زهير (2015) : نماذج واستراتيجيات في تدريس التاريخ، ط1 ،العراق، بغداد، مطبعة جعفر العصامي .

1. Abdellatif, Khalaf Mohamed & Hisai, Eisuke (2021): Promoting Transformative Learning and Education for Sustainable Development at Community Learning Centres in Japan, Issue (7).
2. Alhadi, T.(2010) Transformative learning Issues related to EFL teacher educationEguptian Council for Curriculum & Instruction .studies in Curriculum & Instruction 195.
4. Badara, Ioana Alexandra, "Using Transformative Learning Theory to Investigate Ways to Enrich University Teaching: Focus on the Implementation of Student-Centered Teaching in Large Introductory Science Courses. " PhD diss., University of Tennessee, 2011.
5. Biasin, Transformative Learning,(2018): evolutions of the adult learning theory, état des lieux et portée heuristiques d'un construit en développement ,Volume 7, numéro 3.
6. Brookfield, S.D. (2000). Transformational learning as ideological criticism.. Critical Perspectives on A Theory in Progress, San Francisco, CA: Jossey-Bass.
7. Christie, M, Carey, M, Robertson, A, & Grainger, B (2015). Putting transformative learning theory into practice. Australian Journal of Adult Education, 55(1), 10-30.
8. Howie, Peter & Bagnall, Richard (2013): A BEAUTIFUL METAPHOR: TRANSFORMATIVE LEARNING THEORY, Education and Professional Studies Griffith University, International Journal of Lifelong Education.
9. Mezirow, J. (1991). Transformative Dimensions Of Adult Learning. San Francisco: Jossey-Bass.

الملاحق:

ملحق (1)

الحاجات التعليمية لطلبة المرحلة الثالثة لمادة طرائق التدرس من وجهة نظرهم

1. التنويع في طرائق التدريس المستعملة من قبل الاستاذ في عرض المادة العلمية،وضرورة مواكبتها للتطور والحداثة الحاصل في ميدان التعليم .
2. تفعيل عنصر المشاركة والتفاعل بين الطلبة والاستاذ وبين الطلبة أنفسهم عند عرض المحاضرة،مما يشجع الطلبة على الاندماج وزيادة ثقتهم بأنفسهم..
3. مراعات الفروق الفردية بين الطلبة.
4. ضرورة تعرف الطلبة على الأهداف العامة لمادة طرائق التدريس وكيفية تحقيقها.
5. تدريب الطلبة على كيفية توظيف استراتيجيات وطرائق التدريس الحديثة في عرض المحاضرة.
6. تدريب الطلبة على كيفية كتابة الخطط السنوية واليومية،وصياغة الأهداف السلوكية.
7. توظيف الوسائل التعليمية والتكنلوجيا في عرض المحاضرة.
8. تفعيل التغذية الراجعة بعد الانتهاء من عرض المحاضرة، لتعريف الطلبة بنتائج تعلمهم.
9. تزويد الطلبة ببعض المهارات والمفاهيم الاساسية واللازمة في مجال طرائق التدريس لتوظيفها في الجانب التطبيقي .
10. التسلسل في عرض المادة العلمية من خلال ترتيب مفرداتها ليتسنى للطلبة التدرج في فهمها واستيعابها.

ملحق (2)

الحاجات التعليمية لطلبة المرحلة الثالثة لمادة طرائق التدرس من وجهة نظرالتدريسيين

1. تعرف الطلبة على الأهداف العامة لمادة طرائق التدريس ومصادر إشتقاقها وكيفية تحقيقها.
2. تعرف الطلبة على مصادر اشتقاق الأهداف السلوكية وطريقة صياغتها.
3. التمييز بين المفاهيم المختلفة المرتبطة بالتدريس،كالتعليم والتعلم،والاستراتيجية،والطريقة الاسلوب .
4. توظيف المصادر الخارجية المختصة بمادة طرائق التدريس ليتسنى للطلبة الإطلاع عليها والإستفادة منها.
5. الربط بين الجانب النظري والجانب العملي عند عرض المادة،عن طريق تطبيق بعض خطوات طرائق التدريس داخل القاعة الدراسية.
6. مواكبة التطور العلمي الحاصل في مجال التعليم وبالأخص في ميدان التعليم،والتعرف على أحدث اتراتيجيات وطرائق التدريس،وكيفية توضيفها في عملية التعلم.
7. توظيف أساليب تقويم مختلفة ، وعدم الإقتصار على الإختبارات الشهرية والنهائية.
8. التنويع في الأنشطة الصفية للطلبة وبما يخدم عملية تعلمهم.
9. العرض المتسلسل لمفردات المادة العلمية ليتسنى للطلبة فهمها واستيعابها.
10. تفعيل الجانب التطبيقي للطلبة من خلال تكليفهم بتصميم خطط تدريس (سنوية أو يومية)،و تطبيق عملي لبعض طرائق التدريس الواردة في المادة.

تحديات تحقيق أهداف التربية على التنمية المستدامة في المدرسة المغربية

الباحثة / إيمان الفتوح
أستاذة بمدرسة أبي القاسم الشابي سلا –المغرب
imftouh@gmail.com
00212661164355

الباحثة / نجوى ادريوش
أستاذة بمدرسة عبد السلام الزهراوي – سلا – المغرب
najouaaram@gmail.com
00212660007246

الملخص

يشكل التعليم رافعة أساسية لتحقيق التنمية المستدامة في مختلف الميادين الاجتماعية والاقتصادية والثقافية والبيئية، ذلك أنه يمكن المتعلمين من مواجهة المشاكل والتحديات المحلية والعالمية، الحالية والمستقبلية مواجهة بناءة وخلاقة مما يساهم في إنشاء مجتمعات أكثر استدامة، فتوافر التعليم للجميع سيؤدي إلى حياة أفضل وأكثر صحة للأطفال، كما سيؤدي إلى المزيد من العدالة الاجتماعية والاستقرار الاجتماعي، وتعكس مصادقة المغرب على الاتفاقيات الثلاث لقمة الأرض الأولى بريو البرازيلية حول التنوع البيولوجي والتغيرات المناخية ومكافحة التصحر إضافة إلى عدد من الاتفاقيات متعددة الأطراف، حيث انخرط المغرب تحت القيادة الرشيدة لجلالة الملك محمد السادس نصره الله في سياسة استباقية وطوعية في مجالات التنمية المستدامة، وقد تكرس هذا الاختيار من خلال القيام بإصلاحات واسعة واستراتيجيات وطنية كبرى منها: الاستراتيجية الوطنية للتنمية المستدامة، والمبادرة الوطنية للتنمية البشرية، و برنامج الطاقات المتجددة، والرؤية الاستراتيجية لإصلاح منظومة التربية والتكوين 2015 – 2030، كما أطلق جلالة الملك ورش تجديد النموذج التنموي الوطني لتعزيز مسيرة التقدم والنماء والاستثمار في الرأسمال البشري و تقليص الفوارق الاجتماعية والمجالية.

بالرغم من هذه الجهود المبذولة لتعزيز التربية من أجل التنمية المستدامة إلا أن هناك العديد من التحديات لا تزال قائمة، ومن هذا المنطلق تتحدد الإشكالية المركزية للبحث في السؤال التالي: ما هي التحديات التي تعترض تحقيق أهداف التعليم من أجل التنمية المستدامة؟

The challenges of achieving the goals of education on sustainable development in the Moroccan school

Researcher / Iman Al-Fotouh
Professor at Abi Al-Qasim Chebbi School, Salé, Morocco
Researcher / Najwa Adryush
Professor at Abdessalam Zahraoui School - Salé - Morocco

Abstract

Education is an essential lever for achieving sustainable development in various social, economic, cultural and environmental fields, as it enables learners to face current and future local and global problems and challenges constructively and creatively, which contributes to the creation of more sustainable societies. The availability of education for all will lead to a better and healthier life for children, and will also lead to more social justice and social stability. Morocco's ratification of the three agreements of the first Rio Brazilian Earth Summit on biodiversity, climate change and combating desertification, in addition to several multilateral agreements, reflects the kingdom's commitment to the favour of Education under the wise leadership of His Majesty King Mohammed VI. Morocco has engaged in a proactive and voluntary policy in the field of sustainable development. This choice has been enshrined through the implementation of broad reforms and major national strategies, including, the national strategy for Sustainable Development, the national initiative for Human Development, the renewable energies program and the strategic vision for the reform of the education and training system 2015-2030. His Majesty also launched workshops to renew the national development model to promote progress and development, invest in human capital and reduce social and spatial disparities.

Despite these efforts to promote education for sustainable development, there are still many challenges, and from this point of view, the central problem of the research is determined by the following question: What are the challenges to achieving the goals of education for Sustainable Development ?

مقدمة

مارس الإنسان بأنشطته المتنوعة ضغطا على كوكب الأرض، الذي أصبح مهددا بعد أن أصبح يعاني من تبعات التقدم التكنولوجي والعلمي والصناعي، ونتيجة الاستخدام اللاعقلاني للبيئة ومرافقها، الشيء الذي أدى إلى تغير المناخ وانحسار سريع للتنوع البيولوجي، وتدهور البيئة عن طريق استنفاذ موارد البيئة الطبيعية واستنزافها، مما يهدد بقاء الإنسان واستمراره على المدى البعيد، فكان لزاما التفكير في كيفية التوفيق بين المحافظة على الوضع الاقتصادي، و العيش في بيئة سليمة يسودها العدل والسلام صالحة للأجيال الحاضرة والمستقبلية وبين إعداد مخططات مندمجة يشارك فيها الجميع لترسيخ قيم التنمية المستدامة وتحقيق أهدافها التي من بينها التعليم الجيد والمنصف والشامل للجميع، وتعزيز فرص التعلم مدى الحياة، لأهميته في تحقيق التنمية المستدامة في مختلف الميادين الاجتماعية والاقتصادية والثقافية والبيئية لقدرته على إطلاق الطاقات الكامنة في الأفراد التي من شأنها أن تحقق أهداف التنمية المستدامة وتصوغ القيم والمفاهيم والاتجاهات والمهارات التي تجعل الأفراد يتعاملون مع البيئة ويحافظون عليها ويستفيدون من خيراتها بشكل لا يضر بالأجيال القادمة، وبالتالي إنعاش قيم السلام والتسامح التي تخلق مجتمعا عادلا تسوده المواطنة الإنسانية، وقيم التنوع الثقافي التي تضمن المصلحة العامة للإنسان، بغض النظر عن جنسه أو لونه أو دينه أو لغته، وقد أشارت المديرة العامة لليونسكو أندري أزولاي إلى أنه "في وقت تتقاطع فيه التحديات المناخية والصحية والتكنولوجيا باتت إعادة التفكير في التعليم حاسمة أكثر من أي وقت مضى من أجل توجيه المستقبل ويجب علينا أداء ذلك معا إذ أن التعليم في المستقبل يتطلب توفير مساحة أكبر للمشاركة والمساهمة إلى جانب المجتمع التعليمي بأكمله والمجتمع ككل لتحقيق مزيد من العدالة الاجتماعية والاستقرار الاجتماعي" (د. ماجد السلمي، 25 يوليوز 2022).

وقد انخرط المغرب في سياسة استباقية وطوعية في مجالات التنمية المستدامة، لتكريس هذا الاختيار وذلك من خلال القيام بإصلاحات واسعة واستراتيجيات وطنية كبرى كاستراتيجية إصلاح منظومة التربية والتكوين 2015-2030 وورش تجديد النموذج الوطني التنموي لكن رغم ذلك مازالت هناك العديد من التحديات تحول دون الوصول إلى الأهداف المنشودة .

أهمية البحث

تتجلى أهمية البحث في ربط برامج التعليم بتحقيق أهداف التنمية المستدامة، ذلك أن هذه البرامج موجهة بالأساس إلى العنصر البشري المسؤول عن تحقيق هذه التنمية، لتأهيله قصد الانخراط في مجالات الحياة المختلفة، بما يعود على المجتمع بالنفع، لذلك فإن البحث يحاول دراسة السبل لوضع برامج التعليم، والطرق لقياس نجاعتها، وتحديد معوقات نجاحها والحلول المقترحة لمواجهتها، وإظهار الجهود المبذولة في تحقيق أهداف التنمية المستدامة دوليا ووطنيا.

إشكالية البحث

تدور إشكالية البحث حول السؤالين التاليين: ما هي أفضل المناهج الكفيلة بتطوير نظام التعليم نحو تحقيق تنمية مستدامة، على غرار نظم التعليم المتقدمة بالعالم؟ وما دورها في تحديد الحلول الكفيلة بمواجهة التحديات والمشاكل التي تواجه عملية التعليم؟ واعتمدنا للإجابة على هذه الإشكالية المنهج والوصفي التحليلي.

أهداف البحث

يهدف البحث إلى الوقوف على التحديات التي تواجه تحقيق أهداف التنمية المستدامة في المغرب واقتراح بعض الحلول للمساعدة على تجاوزها مع تحديد معايير نجاعة مناهج التربية والتعليم في تحقيق التنمية المستدامة.

الكلمات المفتاحية

التربية . التنمية . المعيار . التعليم . التنمية المستدامة . الجودة .

تحديد بعض المفاهيم

- **التربية** لغة ربا الشيء: يربو رُبُوًا: زاد ونما **(محمد, بن مكرم بن منظور، صفحة 304)**،ربّاه تربية: أحسن القيام عليه ووليه حتى يفارق الطفولة**(محمد, بن مكرم بن منظور، صفحة 401)**، ربَّ يربُّ تعهده ورباه وأدبه، ربا يربو ربوا الولد، نشأ الشيء: زاد وربى تربية، رب الولد: نشأه جعله يربو غذاه ثقفه وهذبه وأدبه ، الشيء نماه زاده **(جبران , مسعود، 1992، صفحة 382)**.

فالتربية لغة بالمعنى الواسع تعني تكوين الفرد وتنشئته عقليا وجسميا و أخلاقيا.

أما اصطلاحا فنجد تعريفات عديدة نذكر منها: "إنها تعني أن نخرج ممن نربيه جميع ضروب الغنى الكامنة فيه ونظهرها بعد خفاء ونفتحها حتى مداها، والمربي الحقيقي هو الذي يساعد الطفل على أن يغدوا إنسانا ذا شأن وشخصية ذات وزن، أي أن يستخرج قواه الذاتية وطاقاته المبدعة الخلاقة حتى أقصى مدى ممكن " **(عبد الله , عبد الدايم، 1984، صفحة 506)**.

و من هنا نستنتج أن التربية هي عملية تنشئة اجتماعية منهجية ومستمرة، لنقل مجموعة من المعارف والمهارات والقيم من الملقي إلى المتلقي، لإعداده ذهنيا ونفسيا وعقليا، لإنتاج سلوكيات وأفعال تساعد الفرد على العيش والعمل والاندماج وسط المجتمع.

- **التنمية:**

التنمية: نمي نماء: الزيادة، نمى: زاد وكثر **(محمد بن مكرم بن منظور، صفحة 341)**،**(جبران , مسعود، 1992، صفحة 821)**.و منه فإن التنمية في اللغة تعني الزيادة والنماء في كم الأشياء أو نوعيتها أو كيفها، كما أنها الجهد المنظم لتنمية موارد المجتمع الاقتصادية والاجتماعية والسياسية، بقصد القضاء على التخلف وتوفير الحياة الكريمة لكل فرد من أفراد المجتمع.

وفي قاموس المصطلحات السياسية الاقتصادية والاجتماعية "التنمية بمعناها البيولوجي والأخلاقي يفيد فعل النمو بمعنى الازدياد والتكاثر والتطور."**(سامي ذبيجان آخرون، 1990، صفحة 165)**.

و عرفتها الأمم المتحدة في عام 1955، أنها العملية المرسومة لتقدم المجتمع جميعه اقتصاديا واجتماعيا مع الاعتماد على مساهمة المجتمعات المحلية ومبادرتها، كما اعتبرتها موضوعا أساسيا وحقا من حقوق الإنسان، وبالتالي ينبغي على الشعوب كافة أن تشارك في عملية التنمية السياسية والاقتصادية والاجتماعية.

و يرى نائل عبد الحافظ العواملة أن "التنمية عملية متكاملة الأبعاد والجوانب تهدف إلى تعزيز قوة المجتمع والمحافظة على بنائه المادي والمعنوي من خلال جهود فردية وجماعية واعية تساعد في الصعود المتواصل والمضطرد على درجات سلم التنمية، إنها عملية الانتقال بالمجتمع من مرحلة لأخرى أكثر تقدما من مختلف الجوانب الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والإدارية والعلمية والثقافية والتكنولوجية والبيئية، ويعطي مفهوم التنمية اهتماما متوازنا لكافة جوانب التنمية المجتمعية وأبعادها المادية والمعنوية."**(نائل, عبد الحافظ العواملة، 1431هـ/2010م، الصفحات 36-37)**.

- **التعليم:**

الجذر ع.ل.م. أثر في الشيء يتميز به. والعلم نقيض الجهل**(أحمد بن فارس، 1399هـ/1979م، صفحة 110)**،علمت الشيء عرفته وخبرته والعلم نقيض الجهل **(محمد بن مكرم بن منظور، صفحة 418)**،علم الشيء: عرف وأدرك حقيقته ، علّم التلاميذ درّسهم، العلم: إدراك الشيء ووجدانه بحقيقته المعرفة **(جبران , مسعود، 1992، الصفحات 523-562)**.

في معجم مصطلحات التربية والتعليم نجد أن التعليم هو "نقل المعلومات من المعلم إلى المتعلم بقصد إكسابه ضروبا من المعرفة كإحدى الوسائل في تربيته." **(محمد حمدان، 2007، صفحة 70)**.

ويمكن إجمال معنى التعليم في أنه مجموعة من المناهج الهادفة إلى نقل المعلومات إلى ذهنية المتعلم، وفق طرق بيداغوجية تكسبه مجموعة من المعارف.

- **التنمية المستدامة**

تعني التنمية المستدامة التحديث المستمر لوسائل تقدم المجتمع ومؤسساته بما يلائم تطور الحياة، وذلك بمناهج لا تعرف التوقف عن التغيير نحو الأفضل والإنسان هو هدف التنمية المستدامة وغايتها كما هو وسيلتها أيضا، فهو الذي يضع البرامج وينفذها، فإذا نجحت هذه البرامج عادت بالنفع عليه وعلى من حوله.

أ . مقومات التنمية المستدامة

تقوم التنمية المستدامة على مجموعة من العناصر أهمها:

- وجود إرادة سياسية قوية لدى الدولة، لتدفع بمؤسساتها المختلفة إلى سلوك مناهج التنمية في سائر المجالات .
- توافر الأطر اللازمة لوضع برامج التنمية ومتابعة تنفيذها وقياس نجاعتها .
- توافر الدعم المالي اللازم للاتفاق على برامج التنمية و تنفيذها.
- قبول أفراد المجتمع ومؤسساته لعملية التنمية من خلال الرضى ببرامجها والمشاركة في التخطيط لها والتعاون على تنفيذها.

ب . أهداف التنمية المستدامة

وضعت الأمم المتحدة ضمن خطة القضاء على الفقر، وحماية كوكب الأرض، وضمان السلام للشعوب والازدهار، بحلول 2030م أهدفا تشمل الموضوع البيئي والاجتماعي والاقتصادي، وتقتضي هذه الأهداف تعاون الجميع لاتخاذ خيارات صحيحة لتحسين الحياة بطريقة مستدامة للأجيال القادمة، فلا يمكن لدولة أن تعمل وحدها لتحيق النمو الاجتماعي والاقتصادي في إطار حدودها فقط، بل يجب عليها أن تتعاون مع الدول الأخرى لضمان تحقيق الأهداف والاستدامة للعالم أجمع. وهي عبارة عن سبعة عشر هدفا:

الهدف الأول: القضاء على الفقر بصيغه المختلفة.

الهدف الثاني: توفير الغذاء للجميع والقضاء للجميع.

الهدف الثالث: تمكين الجميع من العيش في صحة جيدة وتحسين مستوى العيش.

الهدف الرابع ضمان جودة التعليم للجميع.

الهدف الخامس: المساواة بين الجنسين على جميع مستويات صنع القرار في الحياة الاقتصادية و العامة.

الهدف السادس: ضمان حصول الجميع على خدمات المياه والصرف الصحي مع تدبير مستدام للموارد المائية.

الهدف السابع: ضمان حصول الجميع على طاقة متجددة وبتكلفة مناسبة.

الهدف الثامن: ضمان التشغيل وتوفير العمل اللائق للجميع .

الهدف التاسع: إقامة بنى تحتية قادرة على الصمود مع تشجيع التصنيع المستدام والابتكار.

الهدف العاشر: الحد منعدم المساواة بين البلدان وفيما بينها.

الهدف الحادي عشر: إعداد مجتمعات ومدن يسودها الأمن و السلام.

الهدف الثاني عشر: ضمان استهلاك وإنتاج مستدام.

الهدف الثالث عشر: إيجاد حلول ناجعة للتغير المناخي وتوابعه.

الهدف الرابع عشر: المحافظة على مياه البحار والأنهار و ثرواتهما.

الهدف الخامس عشر تعزيز النسق الأيكولوجي واستغلاله بشكل مستدام مع الحفاظ على الغابات ومكافحة التصحر ووقف تدهور الأراضي وتدني التنوع البيولوجي.

الهدف السادس عشر: توفير العدالة للجميع وتعزيز مبدأ المساءلة و المحاسبة.

الهدف السابع عشر: تفعيل وسائل تنفيذ الشراكة لتحقيق التنمية المستدامة.(مدحت أبو النصر وياسمين مدحت، 2017)

أولا أثر إدارة الجودة في التعليم على التنمية المستدامة

التنمية هي تطوير المجتمع، عن طريق الانتقال به من الوضع الذي يعيشه إلى وضع أفضل (مدحت أبو النصر وياسمين مدحت ، 2017، صفحة 79)، ولذلك فإن برامج التنمية أو مناهجها، هي مجموع الطرق والمناهج التي تؤدي إلى نقل المجتمع من درجة في التطور إلى درجة أعلى منها. وإذا كان ذلك يتم بمناهج تضمن التطوير استمرارا في الزمن، سمي تنمية مستدامة أو مستمرة أو متواصلة. و لذلك تتعدد مناحي هذه التنمية، لأنها تشمل كافة المجالات التي تسهم في تقدم المجتمعات، فهناك تنمية طبيعية أو بيئية، وهناك تنمية بشرية، وتنمية اجتماعية، وأخرى اقتصادية، وهناك تنمية صحية، وأخرى سياسية، وأخرى تعليمية. وترتبط هذه المجالات ببعضها ارتباطا وثيقا، لأنها تتعلق بتحسين حياة الإنسان. هذا من جهة، ومن جهة أخرى فإن مجال تنمية التعليم يهيمن عليها جميعا، لأن أي تنمية لا بد لها من مناهج متينة تحققها، ومن شروط هذه المناهج أن تكون مناهج علمية منظمة، قادرة على صياغة برامج، ورسم أهداف، وتحديد معايير لقياس تحقق تلك الأهداف ونجاعة تلك البرامج.

ونظرا لأن موضوع برامج التعليم في علاقتها بالتنمية هو العنصر البشري، فإن مفهوم تنمية الموارد البشرية قد عرف تطورا ملحوظا في المؤسسات المختلفة بدول العالم، باعتبار هذه الموارد شاملة لمجموع العاملين بالمؤسسات، إلى جانب أفكارهم ومؤهلاتهم العلمية، وخبراتهم ومهاراتهم التي يوظفونها بتوجيه من الخطط والبرامج والمناهج التي تنظم أداء مهامهم وتنفيذهم لأغراض المؤسسة.

وقد آل الاهتمام بالعنصر البشري إلى اعتباره رأسمالا، ورأس المال هو مفهوم ذو أصل اقتصادي، حيث يعني مجموع الأموال التي يضعها صاحبها أساسا لاستثماره في مجال التجارة أو الصناعة أو الخدمات، أو غيرها من المجالات الاقتصادية، لكن هذا المفهوم استعير للتعبير عن القيمة البشرية في مؤسسات الدولة المختلفة أيا كانت طبيعتها، باعتبار أن العنصر البشري كالعنصر المالي، يعد ضروريا لكل تنمية (مدحت ابو النصر وياسمين مدحت محمد، 2017، صفحة 25).

وبذلك لم يعد رأس المال مقتصرا على المال وحده بل صار ينقسم إلى أنواع، فهناك رأس المال بمفهومه الضيق والتقليدي المكون من الأموال النقدية، وهناك رأس المال المادي الشامل للعقارات والآلات والأجهزة المختلفة، وهناك رأس المال البشري المكون من العنصر البشري، وهو بدوره ينقسم إلى رأس مال بشري بمفهومه الضيق المكون من الأفراد العاملين بالمؤسسة، ورأسمال فكري يتكون من الأصول المعنوية غير الملموسة بالمؤسسة، وهي أفكار العاملين بها وابتكاراتهم وخبراتهم التي تستثمرها في تنمية إمكاناتها وتطوير قدرتها على التنافس، لذلك يعد هذا النوع من أهم أنواع رأس المال.

أ. مفهوم إدارة الجودة في مجال التعليم

مما قوى الدور الجوهري للموارد البشرية باعتبارها هدفا لعملية التعليم، ظهور منهجية إدارة الجودة الشاملة، وذلك منذ الأزمة التي حدثت في الاقتصاد الياباني بعد الحرب العالمية الثانية، حيث اضطر القيمون على الصناعة اليابانية إلى الاستعانة بعالم الإحصاء الأمريكي إدوارد ديمنجDeming Edward الذي لقب بأب الجودة، لأنه علم المنتجين اليابانيين كيفية تحويل السلع الرخيصة أو الرديئة إلى سلع ذات جودة عالية فاقت جودة السلع الأمريكية، ولما سئل عن سبب ذلك، أجاب: "إن الفرق يكمن في عملية التنفيذ، أي في تجسيد إدارة الجودة الشاملة وتطبيقاتها **(محمد الدريج ، 2007، صفحة 14)**.

والجودة مصطلح اقتصادي، ظهر في خضم التنافس بين المؤسسات التجارية والصناعية، وذلك بقصد جلب الزبناء، وكسب ثقتهم، والنجاح في ترويج السلع بالأسواق المختلفة، وقد تم تمديد هذا المصطلح إلى قطاع التعليم، وذلك عن طريق اعتباره منتوجا كباقي المنتوجات المؤدية إلى خدمة الأفراد وتقوية معارفهم وتطوير ملكاتهم، وإعدادهم لولوج سوق العمل في قطاعات الدولة المختلفة **(الدريج، 2007، صفحة 15)**.

و بذلك أصبحت الجودة في مجال التربية والتعليم هي السمة المميزة لمرافقهما، والمؤدية إلى نتائج فعالة متمثلة في أفضل طرق التعليم وأكفأ أساليبه، لتحقيق أفضل النتائج بأقل التكاليف.

ب . مراحل تطبيق إدارة الجودة الشاملة

يمر تطبيق إدارة الجودة الشاملة عبر مجموعة من المراحل المنتظمة، إذا تظافرت آلت إلى تحقيق نتائج فعالة، ويمكن تحديد هذه المراحل، فيما يلي:

1 . دراسة الوضعية الراهنة: ويتم في هذه المرحلة التعرف على وضعية المؤسسات التعليمية، من حيث العناصر المادية والبشرية والبرامج المتبعة والتشريعات المنظمة، ونتائج التحصيل العلمي عند التلاميذ في هذه الوضعية، ويتم بلوغ ذلك عن طريق الاستقراء بمختلف وسائله، كإجراء البحوث الميدانية، واستطلاعات الرأي، ومناهج الإحصاء... إلخ.

2 . مرحلة التخطيط: وتشمل هذه المرحلة تحديد نقط ضعف مؤسسات التعليم ونقط قوتها، وبناء على ذلك تحدد أهدافها، ومنها تستخلص رسالتها، ثم تُرسم مراحل تحقيق هذه الأهداف، وتوضع المعايير التي تقاس بها المهارات المكتسبة من العملية التعليمية لدى كل متعلم، فيتم قياس نجاح المؤسسة بتحقيق أعلى معدلات الجودة، حسب حجم المعايير التي استجابت لتحقيقها في تنفيذها لمخططها.

3. مرحلة الإعداد: وهي مرحلة تهتم بإعداد المنفذين لمخطط المؤسسة التعليمية، بتنمية مهاراتهم وقدرتهم على القيادة والتوجيه، وذلك عن طريق توفير التدريب اللازم لهم، وتنمية الوعي المشترك لديهم بأنهم كلهم معنيون بإنجاح مخطط المؤسسة، ولا يتم ذلك إلا بنقاش مستفيض يجيب عن كل تساؤل، ويمحو كل اعتراض، ويمنع كل تحفظ **(محمد الدريج، 2007، صفحة 23)**.

4 . مرحلة التنفيذ: وهي مرحلة يدخل فيها المخطط خضم الواقع، بتنفيذ بنوده من طرف القيمين على ذلك، على أن يستمر الحوار وتبادل الخبرات أثناء هذا التنفيذ، لاستثمار النجاحات داخل أقسام المؤسسة، وتفادي الهنات التي ظهرت في تنفيذ أجزاء من البرنامج، ودعوة الجميع إلى المشاركة في عمليات تحسين الجودة.

5. مرحلة التقييم النهائي: وهي مرحلة يتم فيها التأكد من تطبيق كافة أقسام المؤسسة لإجراءات تحسين الجودة، والتعليمات التي قدمت لذلك، والكشف عن حالات عدم المطابقة، ومعرفة أسبابها، ثم مراجعة الغدارة العليا بشأنها لاتخاذ ما يلزم، من تعديل البرنامج أو زيادة دعمه **(محمد الدريج، 2007، صفحة 24)**.

ج . أساليب قياس الجودة في التعليم

تتعدد الأساليب المعتمدة في قياس الجودة في التعليم وأهمها أربعة:

1. اعتماد دلالة الموارد أو المدخلات: وتعتمد على قياس الجودة بواسطة طرق الإنفاق، فالمدرسة التي يكون معدل إنفاقها على كل طالب أكثر من غيرها، يجب أن تعد أعلى جودة، لذلك تتنافس المدارس وفق هذا المعيار في زيادة الأبنية الصالحة للتعليم، بتجهيزاتها المختلفة ومعداتها وأطرها ومناهجها وكتبها...إلخ، لأن هذه العناصر كلها تعد مقياسا لجودة ما تقدم من تعليم **(محمد الدريج ، 2007، صفحة 19)** .

2. اعتماد دلالة النتائج أو المخرجات: ويركز هذا الأسلوب على نتائج العملية التعليمية، وعلى ما يكتسبه المتعلم منها، ولا يقف كثيرا عند التكلفة التي بذلت فيها. وتتم معرفة ذلك بعناصر منها نسبة المتجاوزين للمدرسة الابتدائية أو الإعدادية أو الثانوية، أو المتخرجين من الجامعة، أو الحاصلين على الدكتوراه، كما يعتمد الإنتاج العلمي المتمثل في الكتب والمقالات والدراسات المتسمة بمواصفات جيدة **(محمد الدريج، 2007، صفحة 19)**.

3. اعتماد دلالة العمليات: ركز أصحاب هذا الأسلوب على العمليات التعليمية باعتبارها مؤشرا على الجودة، ومن ذلك عدد التلاميذ في الفصل، والمواد محل الدراسة، ومدتها، والمناهج وطرق التدريس إلخ **(محمد الدريج، 2007، صفحة 20)**.

4. قياس الجودة بمدخل السمعة: يعتمد هذا الأسلوب على سمعة المؤسسة التعليمية باعتبارها معيارا للجودة، بناء على آراء الخبراء، حيث تعتمد السمعة على رأي العمداء والأساتذة والمسؤولين في المؤسسات التعليمية المختلفة حول تقدير قيمة البرامج التعليمية، باعتبارهم الأقدر من غيرهم على ذلك. غير أن هؤلاء الخبراء قد لا تتوافر لديهم المعلومات الكافية لإصدار الحكم على تلك المناهج، فضلا عن إمكانية تحيزهم، أو اعتمادهم على معايير انتقائية لا تتسم بالشمول **(محمد الدريج ، 2007، صفحة 21)**.

د . تحديد الأهداف ومعايير تحقيقها

1 . مفهوم المعايير في التعليم

المعيار لغة هو المقياس، ويعني في مجال التعليم مواصفات تتخذ أدوات يقاس بها نجاح العملية التعليمية من خلال تحقيق الأهداف المرسومة لها في المخطط محل التنفيذ، كأن نقول إن معيار اعتبار المتعلم قد اكتسب مهارة كذا هو نجاحه في كذا وكذا. ولا يتم الاكتفاء بتلقين المعلومات، بل لا بد من مراقبة مدى استفادة المتعلم من هذه المعلومات في اكتساب مهارات محددة من خلالها.

ظهر مبدأ العمل بالمعايير في إصلاح التعليم في عدد من الولايات المتحدة الأمريكية منذ ثمانينيات القرن الماضي، وساد في التسعينات، ثم شاع في كثير من دول العالم.

و قد هدف العمل بالمعايير إلى تسهيل محاسبة القيمين على قطاع التعليم، بالنظر في مدى نجاح برامجهم بناء على مقاييس علمية دقيقة هي التي سميت بالمعايير. لذلك حاولت الولايات المتحدة الأمريكية تصدير نظام العمل بهذا المبدأ لضمان المحافظة على ريادتها في مجال التعليم وقيادتها للعالم.

وقد صاحب ذلك ظهور هيئات المراقبة والاعتماد، وهي هيئات اختصت بمراقبة البرامج التعليمية والنظر في مدى نجاعتها بناء على نجاح المعايير المعتمدة فيها، وذلك لمنحها الاعتمادات المالية اللازمة أو تجديد الاعتمادات.

و نتيجة لذلك قامت هيئات كالجمعية الدولية للتربية IEA ومنظمة التعاون والتنمية الاقتصادية OCDE بتحديد المهارات الأساسية التي ينبغي أن يكتسبها جميع الأطفال في سن معينة وفي مستويات محددة من التعليم، منطلقة في ذلك من الدراسات التقويمية التي أنجزت في عديد من الدول الغربية.

وقد نظمت انجلترا عام 1988سوقا مدرسية خاصة بإنشاء لوحات تقييم league tables تمكن من تقييم أداءات المدارس، بناء على معايير تمكن أولياء الأمور من اختيار المدارس التي يفضلون تسجيل أولادهم فيها.

ثم وصفت منظمة OCDE واليونسكو والمجموعة الأوروبية مع Eurostat مواصفات ومؤشرات لتقويم السياسات التربوية وتوجيهها، قصدا إلى تحسين جودة التعليم (محمد الدريج، 2007، صفحة 34).

2 . الفوائد العلمية للمعايير

للمعايير فوائد علمية كثيرة، نجمل أهمها فيما يلي:

. وضوح عملية تقييم برامج التعليم، وذلك لصياغة جدول يضم الأهداف وما يقابلها من معايير، وما نجح المتعلم في اكتسابه من مهارات بناء على تحقق تلك المعايير .

. المساعدة على تطوير المخططات و البرامج التعليمية، بتحديد أدوات علمية مضبوطة لقياس نجاحها والعمل على تحسينه باستمرار.

. التمكن من مراقبة البرامج التعليمية بطريقة واضحة وعلمية وشفافة، وهو ما يؤدي إلى ثقة الرأي العام في هذه البرامج.

ثانيا: التحديات والمشاكل المواجهة لأهداف التعليم والحلول المقترحة لحلها

أ . التحديات التي تعترض تحقيق أهداف التربية على التنمية المستدامة في المدرسة المغربية

وضع المغرب مخططات إصلاحية عدة للنهوض بقطاع التربية والتكوين، لكن أغلبها أبان عن فشله، فمازال القطاع التعليمي بالمغرب يشكو أعطابا، بعضها في الرؤية والأهداف وبعضها بنيوي وبعضها بيداغوجي، فالبرامج الدراسية والمخططات تعاني تخبطات في غياب التدبير العقلاني والتخطيط السليم المبني على ثقافة المشاركة والشفافية والمحاسبة. كما أن التخطيط التربوي لا يتماشى مع التنمية، إذ لا توجد فلسفة تربوية مناسبة لظروف البلاد وخواصها، بل يتم استنساخ نماذج أجنبية لا علاقة لها بالواقع المغربي، اقتصاديا كان او اجتماعيا أو سياسيا او ثقافيا، ومن التحديات التي تضع النظام التعليمي المغربي في مشاكل عويصة، نذكر ما يلي:

1. الحاجات المتجددة لسوق العمل

فرض التطور التقني سرعة قصوى في سير الحياة في جميع مجالاتها، اجتماعية كانت أو اقتصادية أو سياسية أو ثقافية، وانعكس ذلك على سوق العمل المرتبط جذريا بكافة المجالات، مما زاد العبء على المدرسة في تأهيل العناصر البشرية اللازمة لولوج الحياة العملية وسط هذا التطور السريع للحياة، حيث تتجدد المناهج بسرعة تبعا للتطور الاقتصادي والعلمي، وسط التنافس القوي والشرس على مراكز الصدارة في عالم اليوم.

2. سرعة التطور التكنولوجي

فرض التطور التكنولوجي فجوة كبرى بين الدول المتقدمة و الدول المتخلفة، فالأولى تستخدم في نظامها ومناهجها التعليمية آليات ومناهج تعتمد في صلبها ثمار التطور التكنولوجي، وكثير من هذه الثمار لا تملكه الدول المتخلفة، لذلك فإنها عندما تنقل المناهج المستخدمة من طرف تلك الدول المتقدمة، تنقلها ناقصة، فلا تحقق بها نتائج تذكر، لأنها لا تستطيع توفير الميزانية اللازمة لإقامة البنيات المادية والهياكل القادرة على استعمال الوسائل التكنولوجية في التعليم.

3. سلبيات العولمة

من أهداف العولمة أنها تريد أن تجعل العالم يسير على نظام واحد، وهو نظام توجهه الدول المتقدمة، فهي التي لها القدرة على رسم مناهج التعليم بناء على تخطيطها الرامي إلى سيادة نموذجها على ما عداه بالدول المتخلفة، لذلك فهي تتدخل في الدول الضعيفة لتغيير برامجها التعليمية، وهذا ما حدث عندما تدخلت الولايات المتحدة في دول الشرق الأوسط والدول الإسلامية عموما، لتعديل برامجها التعليمية، بنبذ الإرهاب، والتشجيع على ثقافة السلام من وجهة نظر أمريكية خالصة، وهو كذلك ما فعلته دول أوروبا من تدخل لتغيير برامج التعليم في دول افريقيا والبحر الأبيض المتوسط، للتربية على المواطنة وتسهيل إدماج رعايا هذه الدول في المجتمعات الأوروبية إذا هاجرت إليها.

4. إكراه الالتزام بحقوق الإنسان

لا يشكل الالتزام بحقوق الإنسان في حد ذاته إكراها، لأن هذه الحقوق طبيعية وفطرية، لا ينكرها عاقل، ولكن الإكراه يأتي من حزمة الحقوق التي تفرضها الدول المتقدمة على الدول المتخلفة، والاتفاقيات التي تلزمها بتوقيعها وتضع ذلك شرطا لمنحها القروض والمساعدات المالية المختلفة، فكثير من قواعد هذه الاتفاقيات المستمدة من ثقافة الغرب تصادم تقاليد الشرق وثقافته ومعتقداته، وهو ما يجعل تنزيل هذه القواعد في المجتمعات الشرقية أمرا صعبا، حتى مع الاعتراف المبدئي بها والتوقيع على بنودها، وأهم ما يتعلق بذلك في هذه الاتفاقيات: الشذوذ الجنسي، والأمهات الطبيعيات...وغير ذلك من المبادئ الغريبة عن الثقافة الشرقية.

5. عدم الاستقرار السياسي

تحتاج برامج التعليم إلى المدى الزمني اللازم لتنفيذها على أرض الواقع، وذلك بمراقبة مدى تحقق المعايير المرسومة في المخططات التعليمية المختلفة، وهذا يستدعي ثبات مرافق التعليم، عملا بمبدأ استمرار مرافق الدولة حتى مع تغير الحكومات، لكن الملاحظ في الدول النامية، والمغرب واحد منها، أن برامج التعليم تتغير بتغير الحكومات المتعاقبة، وهذا ما يؤثر سلبا على تنفيذ هذه البرامج في الواقع، إذ تنفق فيها ميزانيات باهظة تذهب أدراج الرياح عند كل تغيير حكومي، كما أن ما يوضع من برامج جديدة يكون مؤقتا ومرهونا بدوام الحكومة التي وضعته.

لذلك فإن ما يطبع الدول النامية هو أن المدة التي عاشتها منذ استقلالها وجيزة، بينما برامجها عديدة، ونسبة كبيرة من نتائجها لم تتحقق.

6. ضعف الشفافية في إعداد البرامج التعليمية

تعتمد صياغة برامج التعليم والتخطيط لتحقيقها على اختيار العناصر ذات الكفاءة العالية في ذلك، من حيث الدرجة الأكاديمية والخبرة المكتسبة في مجال التعليم والبرمجة له، وهذا يستدعي نهجا ديموقراطيا يعتمد الشفافية في هذا الاختيار، ومواكبة قوى المجتمع لمراحل عمل الهيئات واللجن المختارة، بنشر أنشطتها ونتائج أعمالها عبر وسائل الاتصال المختلفة، ليقع النقاش الهادف حولها بما يغني البرامج ويقوي المخططات، لكن المعمول به في الدول النامية هو غياب معايير اختيار القيمين على وضع برامج التعليم، وعملهم في جو يطبعه الغموض، واكتفائهم باستيراد نماذج أجنبية تعتمدها الإدارات الوصية دون نقاش علمي عام وبناء، وهو ما يعود سلبا على النتائج التي تحققها هذه البرامج، لأنها تعرف نقصا بحكم نشوئها في بيئة أجنبية قبل استيرادها، واقتباسها من طرف هيئات لا تتضمن الكفاءات اللازمة لذلك، وفرضها في غياب نقاش عام وشفاف من قوى المجتمع.

ب الحلول والتوصيات المقترحة لمواجهة التحديات التي تعترض تحقيق أهداف التربية على التنمية المستدامة

كثيرة هي الحلول التي يمكن اقتراحها لتجاوز الصعوبات والتحديات التي تعترض طريق العملية التعليمية في تحقيق التنمية المستدامة، وسنذكر أهمها فيما يلي:

1. إعطاء الأولوية للتعليم في البرامج الكبرى للدولة

الملاحظ أن التعليم في الدول النامية يذكر كثيرا ، لكنه لم يكتس الصدارة بعد في البرامج العليا للدولة ، كما يكتسيه الأمن مثلا، لذلك ينبغي أن يصير التعليم هو الهدف الأول في برامج الدولة، فتخصص له أعلى نسبة من ميزانيتها، لأن الاستثمار في التعليم يعود عليها بعنصر بشري يشكل أقوى رأسمال تعتمده تنميتها في جميع المجالات، فيجب أن توفر له البنية التحتية اللازمة، وهذه البنية تحتاج إلى أموال وميزانيات كبرى.

2 . اعتماد الشفافية والديموقراطية في صياغة برامج التعليم

نظرا لأن التعليم قضية تهم كافة عناصر المجتمع ويظهر أثرها في سائر مؤسساته، يجب أن تعتمد برامجه على الديموقراطية في اختيار القائمين بإنجازها، وعلى الشفافية القصوى في مراحل هذا الإنجاز، فلا يختار لذلك إلا ذوو الكفاءة الأكاديمية الذين راكموا تجربة مهنية عالية في مجال التعليم، وينبغي أن تصاحب عملهم شفافية تمكن شرائح المجتمع من الاطلاع عن كثب على مراحل عملهم عبر وسائل التواصل المختلفة، لأخذ آراء كافة المتخصصين من جهة، والمواطنين الموجهة إليهم من جهة ثانية.

3. ترتيب الأوليات في برامج التعليم

يلاحظ في الدول النامية أنها تستورد حزمة من البرامج التعليمية من دول أوروبية، دون ملاءمتها مع ظروف مجتمعاتها وتقاليدها من جهة، ودون التمييز بينها بحسب درجة الأولوية من جهة ثانية، لذلك يجب البدء بالأولى فالأولى في بنود هذه البرامج، وذلك حسب الحاجات المحددة وطنيا، ليتم التركيز مثلا على روح المواطنة، وأهمية مناهج العلم في الحياة، واحترام المرفق العام، واحترام القانون كما يحترم الدين، واحترام البيئة والعمل الجمعوي، والتربية على سماع الرأي الآخر، والتسامح، والتزام الحوار البناء .

4. ربط مناهج التعليم بسوق العمل

ينبغي أن تأخذ برامج التعليم سوق العمل وحاجاته بعين الاعتبار، وأن يتم وضع المخططات وتحديد الأهداف بحسب ما يحتاجه هذا السوق، حتى لا تكون المدرسة والجامعة في واد، وسوق العمل في واد آخر.

ويبدو ذلك ممكنا، نظرا للخبرات الأكاديمية الكبيرة التي راكمها المغرب في المجالات العلمية المختلفة، فبدلا من أن يهاجر المغاربة إلى الخارج لدراسة تخصصات معينة، يجب إقامة هذه التخصصات بالمغرب وأخذها بعين الاعتبار في برامج التعليم وما يقام من مدارس ومعاهد وجامعات.

5 . العمل على بناء قدرات التربويّين و المعلّمين بيئيا

وذلك للمساهمة في تغيير سلوك التلاميذ من خلال إدماج قضايا البيئة والاستدامة في المنهج والمواقف التدريسيّة في الفصول الدراسيّة، وفي تحويلٍ نوعيّ في بيئة التعلُّم عبر استخدام طرائق تدريس وأساليب تعلُّم تسمح للطلبة بتطوير عمليّات التقصّي، والتقييم، والتفكير الموجَّه نحو العمل البيئي، واستخدام هذه المهارات بعد ذلك في تقييم تأثيرهم الخاصّ على البيئة التي يعيشون فيها؛ بحيث يساعد هذا كلّه الطلبةَ على اتّخاذ قراراتٍ مستنيرة بشأن المسائل المتعلّقة بالبيئة، والعمل بالتالي من خلال المدرسة على حلّ القضايا والمشكلات التي يعاني منها المجتمع.

6. التربية على الحس النقدي

ينبغي وضع برامج تربوية تحفز التفكير النقدي والإبداع، والتخلي عن أسلوب التلقين، لأن الحس النقدي هو الكفيل بإعادة هيكلة النظام التعليمي المغربي، على أسس تنافس الأسس المعمول بها في نظام التعليم الأوربي.

7 . تجهيز التلاميذ

ويتم ذلك عن طريق إعداد معلمين متميزين ليتمكنوا من مواجهة العالم الاقتصادي الجديد وتحديات الثورة التكنولوجية وتحقيق أهداف التنمية المستدامة.

خاتمة

إن تحقيق أهداف التربية على التنمية المستدامة رهين بإصلاح التعليم، وتعزيز جودته عن طريق سن معايير ناجعة للوقوف على مدى نجاح البرامج والمخططات التعليمية، وتقييمها واعتماد استراتيجيات جديدة في بناء المقررات، بحيث تقوم على الكيف لا الكم، وعلى التعدد والتنوع لا الأحادية، زد على أنه إذا أردنا تنمية بشرية فعالة فلا بد من وضع معلم مميز لهذا الغرض فكل الشعوب التي تقدر المعلم وتحترمه تحولت إلى شعوب وثقافات تنموية فالمعلم هو الرأسمال البشري للتنمية المستدامة.

الكتب و المراجع

- أحمد بن فارس. (1399هـ/1979م). *معجم مقاييس اللغة* (الإصدار الخامس). دمشق: دار الفكر.
- أسعد وطفة علي. (2015). التربية من أجل التنمية المستدامة في مرحلة الطفولة، عدد 131. *مجلة الطفولة والتنمية*.
- أسمر وضعة علي، و جاسم الشهاب علي . (2003). *علم الاجتماع المدرسي بنيوية الظاهرة المدرسية ووظيفتها الاجتماعية* (الطبعة الأولى).
- إميل دوركهايم . (1996). *التربية والمجتمع* (الإصدار الخامس). (أسعد وطفة علي ، المترجمون) دمشق: دار معد.
- سامي ذبيجان ، و آخرون. (1990). *قاموس المصطلحات السياسية الاقتصادية والاجتماعية* (الإصدار الطبعة الأولى). لندن: رياض الريس.
- سهام مرداد . (2015). *معجم مصطلحات التربية والتعليم*.
- عبد الدايم عبد الله . (1984). *التربية عبر التاريخ* (الإصدار الخامس). بيروت: دار العلم للملايين..
- عبد الحافظ العواملة نائل. (1431هـ/2010م). *إدارة التنمية الأسس النظريات التطبيقات العملية* (الطبعة الأولى). دار زهران.
- علي ابراهيم الخوالدة. *التربية من أجل التنمية المستدامة مفهومها،ومكوناتها*.
- عماد الدين عدل . *التعليم من أجل التنمية المستدامة التحديات و الفرص و الدروس المستفادة*. لشبكة العربية للبيئة والتنمية "رائد".
- الغزالي مُحَمَّد أبي حامد . (1431هـ/2010م). *أيها الولد* (الطبعة الرابعة). بيروت: دار البشائر الاسلامية.
- مُحَمَّد بن مكرم ابن منظور، و بن مكرم بن منظور مُحَمَّد. *لسان العرب*. بيروت: دار صادر.
- مُحَمَّد حمدان. (2007). *معجم مصطلحات التربية والتعليم* (الطبعة الأولى). عمان: دار كنوز المعرفة.
- مُحَمَّد غنيم عثمان ، و أبوزقط وماجدة. (2014م/ 1435هـ). *التنمية المستدامة فلسفتها وأساليب تخطيطها وأدوات قياسها*. عمان: دار صفاء.
- مُحَمَّد الدريج،(2007).المعايير في التعليم منشورات سلسلة المعرفة للجميع

- مدحت أبو نصر، و مدحت مُحَمَّد ياسمين . (2017). *التنمية المستدامة مفهومها أبعادها مؤشراتها* . المجموعة العربية للتدريب والنشر.
- مدحت مُحَمَّد كاظم القريشي, (2001). *التنمية الاقتصادية (نظريات وسياسات موضوعية)*. عمان: دار وائل للنشر.
- ماجد السلمي. (25 يوليوز 2022). التعليم وتحقيق التنمية المستدامَة في العالَم العربيّ.
- مسعود جبران . (1992). *الرائد* (الإصدار السابع). بيروت: دار العلم للملايين.

- الاستراتيجية الوطنية للتنمية المستدامة 2030. (أكتوبر 2017). الاستراتيجية الوطنية للتنمية المستدامة 2030.
- التقرير العالمي لليونسكو من مجتمع المعلومات إلى مجتمع المعرفة إطار 5.8.
- المجلس الدولي للعلوم الاجتماعية.التقرير العالمي لرصد التعليم 2016.
- المندوبية السامية للتخطيط المديرية الجهوية لسوس ماسة. (غشت 2021). *أهداف التنمية المستدامة قراءة منهجية* .
- منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة. (2012-2013). *كتاب مرجعي للمعلمين و أصحاب القرار التربية من أجل التنمية المستدامة*. منظمة الامم المتحدة للتربية والعلم والثقافة.
- منظمه الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة. (2021). *تقرير اللجنة الدولية لمستقبلي التربية والتعليم وضع تصورات جديدة لمستقبلنا معا عقد اجتماعي جديد للتربية والتعليم*. فرنسا.
- المؤتمر العالمي للتعليم من أجل التنمية المستدامة 2014. *إعلان آيشي ناغويا بشان التعليم من أجل التنمية المستدامة اجتماعات الجهات المعنية اليابان*. آيشي- اليابان: منظمة الأمم المتحدة للتربية والتعليم و الثقافة.
- اليونسكو. (2002). *التقرير العالمي لليونسكو، من مجتمع المعلومات إلى مجتمع المعرفة الإطار 8، 6*. اليونسكو.

- beaudot , A. (s.d.). sociologie de l'école. *revue française de pédagogie*.
- United nations sustainable developement : في ريو دي جانيرو . (1992).

المشرف التربوي: واقعه ومعوقات عمله وسبل تطويره وأدواره

الباحثة: جميلة حسن الغول (قاسم)
جامعة القدس – فلسطين
jamilaghoul12@gmail.com
0524330173

الملخص :

هدف هذا البحث إلى دراسة واقع عمل المشرف التربوي و الكشف عن المعيقات الفنية والإدارية التي يواجهها المشرف التربوي في فلسطين، وتقصي هذه المعيقات بحسب ورودها في الأدبيات المحلية الفلسطينية، وما تطرقت إليه بعض من الدراسات العربية والأجنبية، وسبل تطوير ادواره.

وقد توصل البحث إلى أنّ المشرف التربوي في فلسطين يواجه معيقات متنوعة، بحسب مجالاته وأدواته، ومن حيث الكفايات المهنية والإمكانات، ووجود معيقات ناتجة عن المشرف نفسه، ومن حيث الوقت المخصص للإشراف، وضعف التواصل بين بعض المشرفين والمعلمين، وعدم كفاية بعض المشرفين، وبعض من ممارسات المعلمين الخاطئة. وعليه فإن عملية الإشراف التربوي تحتاج الى تطوير أساليب جديده في الاشراف التربوي وتبني نظريات حديثة واضحة ومحدده في الاشراف التربوي في سبيل تطوير عمل المشرف التربوي الفلسطيني.

الكلمات الافتتاحية: المشرف التربوي، معيقات الاشراف التربوي، مجالات الاشراف التربوي في فلسطين، تطوير اساليب الاشراف التربوي.

The educational supervisor: his reality, obstacles to his work, ways to develop it, and his roles

Researcher: Jamila Hassan Al-Ghoul (Qasim)
Al-Quds University - Palestine

Abstract:
Specialized educational supervisor: Its reality, obstacles to its work, ways to develop it and its roles
This research aims to study the reality of the work of the specialized educational supervisor to reveal the technical and administrative obstacles faced by the educational supervisor in Palestine, and to investigate these obstacles according to their occurrence in the Palestinian local literature, and what some of the Arab and foreign studies touched upon, and ways to develop his roles. The research concluded that the educational supervisor in Palestine faces various obstacles, according to his fields and tools, in terms of professional competencies and capabilities, and the existence of obstacles resulting from the supervisor himself, and in terms of the time allotted for supervision, poor communication between some supervisors and teachers, the inadequacy of some supervisors, and some of the Teachers' wrong practices. Therefore, the process of educational supervision needs to develop new methods in educational supervision and adopt clear and specific modern theories in educational supervision to develop the work of the Palestinian educational supervisor

Keywords: educational supervisor, obstacles to educational supervision, areas of educational supervision in Palestine, developing methods of educational supervision.

المقدمة:

تسعى الدول المتقدمة بشكل حثيث الى الاهتمام بالتعليم، يوكل هذا الدور الى القائمين على العملية التعليمية وعلى رأسهم وزارات التربية والتعليم، ومن أشكال هذا الاهتمام وأهمها هو الإشراف التربوي على المدارس ككل وعلى المعلمين، بحيث يضمن الإشراف الفعال على المدارس والمعلمين حسن سير العمل والتعاون بين جميع الأشخاص والمواد المشاركة في معالجة الطالب وأداء المعلمين. لذا، يمكننا اعتبار الإشراف التربوي وسيلة لتقديم المشورة والتوجيه والإنعاش والتشجيع والتحفيز والتحسين والإشراف على مجموعات معينة.

ونتيجةً للجهود الساعية إلى تطوير النّظام التّربوي، ورفع الكفاءة المهنية لدى المدير والمعلم والاهتمام بالطالب، وعلى نحو يطوّر نوعية التّعليم وطرق التعامل مع المعلمين، تمّ التّركيز على الإشراف التربوي، باعتباره أحد مدخلات النّظام التعليمي، ومن أهم العناصر التي تتحكّم بصيرورة التّعليم ومخرجاته من طلبة ومعلمين، ونظراً لاعتبار المدرسة مؤسسةً مهمة تُعنى بتربية النشء وتعليمه، أصبح من الضرورة أن يكون لها جهاز مُتابعة ومعاونة، عمله الأساس هو تحسين أداء المعلمين، وتهيئة الظروف التعليمية المناسبة، للوصول إلى غايات التربية والتعليم، لذا تم إنشاء الإشراف التّربوي (فرحان، 2012).

يعتبر مريزيق (2008: 18) عملية الاشراف التربوي عملية تربوية فنية متخصصة، تتضمن التعامل مع الأخرين(العاملون في الميدان التربوي) لذا لابد من وجود سياسة واضحة تحكم هذه العملية من خلال وضع الأسس والأصول الواجب أخذها بعين الإعتبار في التعاملات المختلفة، حيث يعتبر الإحترام المتبادل بين المشرف التربوي والمعلم أساساً لعملية الإشراف الناجحة، إذ تقدّر درجة استفادة المعلم من المشرف بدرجة الإحترام بينهما، وإذا كان ثمة صلة وثيقة بين المشرف التربوي والمعلم فإنّ هذا يشكل مجالاً خصباً لتبادل الخبرات والأفكار والاستفادة منها بما يفيد ويطور العمل التربوي.

ومن ضمن مهام المشرف أن يقوم بتحويل الأفكار والأهداف الإدارية إلى نتائج تشغيلية ملموسة، لكن قد لا يمتلك السلطة الكافية لاتخاذ قرارات من هذا النوع، إضافة إلى ضغوط العمل، فالمشرف على اتصال مباشر مع المدارس ككل، فضلاً عن أن الإشراف وأسلوبه عرضة للنقد من المعلمين.

كذلك عدم كفاية الوقت في الإشراف، إذ تتمثل إحدى مشكلات الإشراف في أن الكثير من وقت المشرفين يضيع في حفظ السجلات، وملء النماذج ، وتقديم المذكرات لصالح الإدارات العليا في الوزارة، وما إلى ذلك في العمل الإشرافي (جوهر، 2019).

ومن المشاكل المهمة الأخرى التي تواجه المشرف التربوي أنه قد لا يكون من السهل دائمًا عليه جعل المعلمين مدركين لتوقعات ومتطلبات التربية والتعليم كنظام عام، هذا بالإضافة إلى خصائص المشرف الفنية والإدارية، إذ لا بد أن تتوفر في المشرف بعض الخصائص الهامة لنجاحه في عمله، وتتمثل هذه المهارات في المهارات الذاتية، والمهارات الفنية، والمهارات الإنسانية، كما أنه قد يواجهة تحد يتمثل في وجود الكثير من الواجبات الإدارية التي تثقل كاهل المشرف، بالإضافة إلى بعض الجوانب الفنية، منها تدني مستوى خبرة بعض المشرفين في استخدام التقنيات الإلكترونية الحديثة لمواكبة عمل المعلم، كذلك متابعة المعلم المحدودة للمواقع التعليمية الخاصة بالإشراف التربوي، وقلة متابعة المعلم للتطورات الجديدة في المجال التربوي من خلال وسائل الإعلام المختلفة وغيرها من التحديات (غنيم، 2020).

وواقع الإشراف التربوي في فلسطين لا يخلو من مثل هذه المعيقات، والتي سوف نتاولها بشيء من التفصيل بحسب الدراسات المحلية الفلسطينية، وذلك لتحقيق هدف الدراسة، بالتعرف على واقع عمل المشرف التربوي المختص في فلسطين والكشف عن المعيقات الفنية والإدارية التي يواجهها المشرف التربوي، وسبل تطوير ادواره.

هدف الدراسة:

تسعى هذه الدراسة إلى التعرف على واقع عمل المشرف التربوي في فلسطين ، والكشف عن المعيقات الفنية والإدارية التي يواجهها المشرف التربوي في فلسطين، وتقصي هذه المعيقات بحسب ورودها في الأدبيات المحلية الفلسطينية، وما تطرقت إليه بعض من الدراسات العربية والأجنبية، وينطبق على الواقع الفلسطيني، وجاء هذا البحث للخروج بصورة تفصيلية ومعمقة عن واقع عمل المشرف التربوي في فلسطين وواقع المعيقات التي تواجهه بحسب المنهج التحليلي التركيبي، وبصورة أكثر تحديداً فإن هذه الدراسة تهدف إلى ما يأتي:

1. الكشف عن المعيقات التي تواجه المشرف التربوي بحسب مجالاته وأدواره، وسبل تطويرها
2. الكشف عن معيقات التي تواجه المشرف التربوي بحسب الإمكانات، وسبل تطويرها.

منهجية الدراسة :

إن الدافع الرئيس والأساس لهذه الدراسة يتمثل في دراسة واقع المشرف التربوي الكشف عن المعيقات التي تواجه المشرف التربوي في فلسطين، وتحديد هذه المعيقات من حيث مجالات عمل المشرف التربوي وأدواره وبحسب الإمكانات المادية والبشرية المتوفرة في البيئة التعليمية الفلسطينية، وسبل تطوير أدواره، وعليه فإن هذه الدراسة تتبع الأسلوب التحليلي التركيبي النظري، وذلك كسبيل للتعرف على هذه المعيقات التي يواجهها المشرف، بحيث يتم مسح وتحليل الأدبيات الخاصة بالموضوع، والتعرف على أهم نتائجها، كي يتم الخروج بإطار نظري عام يوضح هذه المعيقات.

أهمية الدراسة:

تتضح أهمية هذه الدراسة في نقاط عدة، قد تكون منطلقاً لعلاج المعيقات التي يواجهها الإشراف التربوي في فلسطين، فهذه المعيقات مستمدة من الواقع الفلسطيني والبيئة التعليمية الفلسطينية، فمنها الإطلاع على واقع العملية الإشرافية من مشرفين وأنظمة إشرافية، والتي قد ينتج عنها بعض من المعيقات، فتفيد هذه الدراسة في كيفية اتخاذ القرار عند تقويم المعلم، وكيف يمكن تلافي الصعوبات المتعلقة بالإمكانات الفنية والإدارية لدى المشرف والمعلم على السواء.

ويفيد هذا البحث الإدارات العليا القائمة على الإشراف التربوي الفلسطيني، وذلك باستخلاص نقاط الضعف الإدارية والفنية التي ينتج عنها معيقات مختلفة، فيسهل الوصول إلى الحل الأمثل لعلاجها، وتصحيح مسار الإشراف التربوي.

النسبة للمشرفين التربويين فإنّ مثل هذه البحوث والدراسات، قد تزيد من إطلاعهم على الأسلوب الإشرافي الأكثر ملائمة مع الواقع الفلسطيني، وتصويب نقاط الضعف الفنية والإدارية لديهم، وإحداث نقلة في تفصيلات العملية الإشرافية نحو الأفضل.

المادة النظرية:

الإشراف التربوي:

تهتم النظم التعليمية بالإشراف التربوي باعتباره جهدًا يبذل لإستثمار وتنسيق توجيه والنمو المستمر للعاملين في المؤسسات التعليمية ليكونوا أقدر على فهم وظائف التعليم وتأديتها بصورة أكثر فاعلية، كما يعد الإشراف التربوي أحد الأركان الأساسية التي تقوم عليها التربية، وبدونه لا يتوقع حدوث أي تطور في العملية التربوية والتعليمية. وبسبب ذلك تركزت نظرة التربويين إلى عملية الإشراف التربوي عن طريق منفذيه المشرفين التربويين على أنهم في مقدمة من يستطيع القيام بمسؤولية التقويم والتطوير المستمرين للعملية التعليمية بمختلف جوانبها، لذلك فإنه أصبح من الضروري الاهتمام بالإشراف التربوي الذي يعد نشاطا تعاونيا يهدف إلى مساعدة المعلمين على أداء عملهم التربوي بكفاءة وفاعلية (الجبار،الطيار2016).

يجمع علماء التربية والقائمين على العملية التعليمية على أنّ عمليّة الإشراف التّربوي هو (خدمة فنيّة) متخصصة، يقدّمها المشرف التّربوي إلى المعلمين، والذين يعملون معه بأسلوب مباشر وأسلوب غير مباشر، بحيث يكون قصد هذا العمل تحسين عملية التعلم والتّعليم، وتعمل الخدمة الإشرافيّة على تمكين المعلّمين من المعرفة العلميّة المطلوبة والمهارات الأدائيّة اللازمة، على أن تقدّم بطريقة إنسانيّة تكسب ثقة المعلمين وتزيد من تقبلهم وتحسن في اتجاهاتهم، وبناء على هذا التوجه الفكري والنظرة الموسعة للعملية الإشرافية، أي أنه وظيفة رئيسية للمدرسة مضمونها يدلّ على أن الإشراف التربوي هو مصطلح تربويّ يستخدم لتحديد واجبات العمل للإداريين العاملين في التعليم، ويتضمن تأكّد المشرفين التربويين من أن المؤسسة التعليمية تعمل بكفاءة وضمن المتطلبات والقواعد القانونية، بحيث يكون الغرض من الإشراف في هذا المجال هو التأكد من قيام المعلمين وأعضاء هيئة التدريس الآخرين بما يفترض بهم القيام به، وأن الطلبة يتلقون أفضل تعليم ممكن. بمعنى أنه العملية الموجه للحفاظ على التّدريس فيها وتطويره وتحسين العمليّة التّعليميّة (جوهر، 2019).

مفهوم الإشراف التربوي :

يجمع علماء التربية والقائيمين على العملية التعليمية على أنّ عمليّة الإشراف التّربوي هو (خدمة فنيّة) متخصصة، يقدّمها المشرف التّربوي إلى المعلمين، والذين يعملون معه بأسلوب مباشر وأسلوب غير مباشر، بحيث يكون قصد هذا العمل تحسين عملية التعلم والتّعليم، وتعمل الخدمة الإشرافيّة على تمكين المعلّمين من المعرفة العلميّة المطلوبة والمهارات الأدائيّة اللازمة، على أن تقدّم بطريقة إنسانيّة تكسب ثقة المعلمين وتزيد من تقبلهم وتحسن في اتجاهاتهم، وبناء على هذا التوجه الفكري والنظرة الموسعة للعملية الإشرافية، تطوّر في مفهوم الإشراف التّربوي، نتيجة للأبحاث والدّراسات والممارسات التّربويّة، فقد حاولت هذه الدّراسات إحداث التّغييرات المطلوبة في العمليّة التّعليميّة، والقضاء أو الحد من أوجه القصور في مفهوم الإشراف التّربوي، خاصة ربط الإشراف بالتّفتيش والزيارات الإشرافية، إذ يزور المشرف التربوي المعلمين بهدف الإطلاع على نقاط ضعفهم وقوتهم، ثم كتابة التّقارير الإشرافيّة الدورية، وإعطاء المعلّمين التقدير الملائم حول أداء كل منهم، مما ولد نظرة سلبيّة عن الإشراف التّربوي (الرنتيسي، 2020).

مفهوم الإشراف التربوي من خلال وظائفه:

تم التوسع في تعريف الإشراف، الى انه مجموعة أنشطة تربوية متخصصة ومصممة لتطوير التّعليم، واعتبارها مصدر دعم للمعلم، وفي الوقت ذاته تركز على زيادة فاعليّة المدرسة بتشجيع النّمو المهني للمعلم، بحيث يكون الإشراف التّربوي عمليّة تعاونيّة يضطلع بها المشرفون بتنوّع خبراتهم، ويعملون ويتشاركون معاً لتحقيق أهداف التّعليم (دبابي، 2014).

ويضيف ابو عزام (2020 :166) بأنه عمل تعليمي، لأنه يضع المعلم أمام حقائق جديدة، وتدريبي لأنه يدرب المعلم على ممارسة مهارات جديدة، وتنسيقي لأنه يحرك المعلم في إطار خطة منظمة معدة بالتعاون معه، وتغييري لأنه يستهدف إحداث التغيير في سلوك المعلم وطلبته، واستشاري لأنه يقدم مقترحات وإبدالاً للحلول. فهو والحالة هذه "عملية تساعد المعلمين على امتالك القدرات؛ لتنظيم تعلم الطلبة، بشكل يحقق الأهداف التربوبة.

فقد أصبح ينظر للإشراف على أنّه تحسين وتمكين، على الرغم من استمرار الزيارات الفجائية والمنتظمة وإعطاء التقدير، إنما كانت التغييرات المطلوبة في مضمون عمل الإشراف ووظائفه، فنتيجة لهذه التطورات اهتمت الدراسات بالمفهوم الحديث للإشراف التّربويّ الّذي فرضته التّطورات، كواقع جديد إذ أصبح واحداً من الأساليب الدّاعمة والموجّهة، ويتخذ الإشراف التّربوي معانٍ عديدة، منها مراقبة الآخرين، أو توجيههم، أو إثارة نشاطهم ودافعيتهم لتحسين أدائهم وزيادة إنتاجهم، واصطلاحاً فهو علاقة مهنيّة توفرها المؤسسة بين المشرف والمعلّم (وزارة التربية التعليم الفلسطينيّ، 2013).

وقد تناولت العديد من الأدبيات والأبحاث مفهوم الإشراف التربوي، ومن زوايا واتجاهات مختلفة،

ومن ذلك دراسة Onuma (2016) والسعايدة (2012) التي تطرقت إلى تعريفه من حيث دوره في المشاركة في توحيد العلاقة بين المدرسة والمجتمع، وتقويم المناهج وتطويرها.

ومن الدراسات التي تناولت تعريف الإشراف التربوي من جوانب متنوعة، كانت دراسة العبد (2010) وتوماس (Thomas, 2013) والطعجان (2016)، حيث اتضح منها أن الإشراف التربوي هو العملية التي تتطلب فهماً عميقاً للمحتوى الدّراسي، والاهتمام بتغير المنهاج وتطوره وفق التّطورات، لذا أكدت هذه الدراسة أهمية وجود إشراف تتوفّر فيه خصائص تنسجم مع التّطورات في المجتمع.

وبناءً على ما سبق نجد أن للاشراف التربوي دورا مهما في عملية لتعليم السليم ومع التغيير السريع في الاتجاهات والرؤى التربوية الحديثة فان الاهتمام بالاشراف التربوي يعد من أولويات القيادات التربوية .

مفهوم المشرف التربوي :

اما المشرف التربوي يعرفه شلش (المشار اليه في رنتيسي، 2020) ذلك الشخص الذي يعمل على ترجمة الاهداف التربوية التي تضعها المؤسسة التعليمية، والتي تهدف الى تطوير المعلمين وتحسين ممارساتهم التدريسية. في حين عرفه دليل معايير المشرف التربوي في فلسطين (2018: 8) المشرف التربوي أنه خبير تربوي يقدم الدعم الفني والمشورة والخبرة للمعلمين، وإدارة المدرسة؛ بهدف الارتقاء بكفاياتهم ومهاراتهم وخبراتهم واستثمار قدراتهم من أجل تحقيق تعليم نوعي يلبي حاجات الطلبة واهداف التعليم.

مقومات المشرف التربوي

أكدت البحوث والدراسات الحديثة في المجال التربوي، الدور الكبير الذي يلعبه الإشراف التربوي في هذا المجال، إن المشرفين التربويين يحتلون مركزاً مهماً في الأنظمة التعليمية، وأن أنظار المسؤولين في المجال التربوي تتجه إليهم، باعتبارهم قادة تربويين، مستشارين متخصصين في التربية، والمناهج، والطرائق التدريس، فالإشراف التربوي يؤدي إلى تحسين عمل المعلمين، والتلاميذ، على حدٍ سواء، وذلك عن طريق تشجيع كل من المعلم والتلميذ، واقتراح وتعزيز أنماط جديدة من العلاقات الإنسانية، التي تصبح قوة موجهة، لتنسيق الجهود، وتحسين إنتاجية التعلم.(التميمي، 2009: 156).

وأشار العوران(2010: 65) الى ان المشرف التربوي الناجح يجب ان تتوفر لديه مجموعة من الكفايات الخاصة التي تدل على قدرته على عمل الاشياء بكفاءة وبمستوى معين من الاداء لان العمل الاشرافي يتطلب (الى جانب المؤهل العلمي والخبرة والتدريب) عاملا اساسياً وهو توفر الكفايات والمهارات لتكون عونا له في ممارسته الاشرافية.

وصنفت الكفايات امبيض وفتيحة (2014) التي يجب أن يتمتع بها المشرف التربوي الى : معرفة وتذكر، وكفايات الفهم، وكفايات أداء، وكفايات نتاجات، على اعتبار أن الكفاية تشتمل على أربعة جوانب هي: المعرفي الاستيعابي، والأدائي المتعلق بنتائج التدريب، والإنتاجي والوجداني. وحتى يستطيع المشرف التربوي القيام بأدواره المختلفة بفاعلية وكفاءة، يجب أن تتوافر فيه مجموعة من المهارات أو الكفايات الخاصة التي تتميز بالأصالة، والمعاصرة، والارتباط بالمجتمع، ومسايرة تطوره لتحقيق الأهداف التربوية المنشودة، وهذه الكفايات يكتسبها المشرف التربوي بالدراسة الأكاديمية، وبالتنمية الذاتية والتدريب المستمر، وبالخبرة المتنامية في العمل التربوي.

واوضحت وزارة التربية والتعليم في دليل الاشراف التربوي في فلسطين (2013: 42) اهم كفايات المشرف التربوي وتم تلخيصها ب :

- المجال الاول: الكفايات الشخصية وتتمثل ب:

الصحة الجسمية/ القدوة الحسنة/ النزاهة والعدالة/ سرعه البديهة /الالتزام باخلاقيات المهنة .....

- المجال الثاني : كفايات علمية وتتضمن :

معرفة عميقة بمادة التخصص/ معرفة تربوية شاملة بجميع القضايا الاشرافية التي توضح مهامه وادواره/ متابعة المستجدات التربوية/ يمتلك ثقافة عامة .

- المجال الثالث: كفايات أدائية على مستوى التخطيط التربوي والاشرافي / تصميم خطة اشرافية سنوية/ مساعدة المعلمين على تصميم خططهم / توظيف اساليب اشرافيه وتربوية .
- المجال الرابع: كفايات ابداعية فنية خاصة:

كفايات الاشراف واستراتيجيات ادارة هذه الكفايات الى جنب تقنيات التعليم .....

- المجال الخامس: كفايات انسانية :

الاتصال والتواصل / تبل مشاعر الاخرين / العمل بروح الجماعة .

وبعض الباحثين قد اشاروا الى مقومات المشرف التربوي والتي وضحها عليان واخرون (2009: 40-41) انها:

الخبرة الواسعة: وتاتي من خلال ممارسة التدريس ثم الاشراف التربوي ومن خلال الاطلاع المستمر والقراءة المنظمة، ويندرج تحت ذلك ما يلي:

أ- المعرفة الوافية في حقل التخصص.

ب- مهارات تخطيط الدروس.

ت- القدرة على عرض الدروس النموذجية.

ث- تحليل معوقات الدروس.

ج- الإلمام بأساسيات القياس والتقويم واعداد الاختبار الجيد وتحليل نتائجة.

ح- مساعدة المعلمين في عملية التقويم الذاتي

خ- معرفة حاجات المعلمين والبرامج المناسبة لتطويرهم وتدريبهم.

الشورى او التعاون : من حيث تنمية المهارات الاجتماعية بين المعلمين والمشاركة في اتخاذ القرار.

التجديد: اكتشاف طرق التعليم الأكثر نجاحا والقدرة على الاستخدام الايجابي للتقنية.

الاهتمام بالنمو: وياتي هذا من خلال الاهتمام بتربية الاتجاهات الحسنة وصقل المهارات المرغوبة وتعزيز السلوك الايجابي.

التخطيط: من خلال الخطة اليومية والاسبوعية والفصلية تجنبًا للارتجالية والفوضى كما يجب تجريد الخطة من النمطية والتكرار.

اتقان مهارات الاتصال سواء الشفوي او المكتوب .

المؤهلات الشخصية: صدق وأمانة ومثابرة ولباقة وتواضع وجدية في العمل.

أهمية وأهداف الإشراف التربوي :

إن إهمية الاشراف التربوي يوضحها الدليمي (2016: 25) أنها تأتي من أهمية المعلمين الذين يعدون من أهم المدخلات الأساسية للعملية التعليمية، حيث أن الدور الرئيس في تحديد نوعية الخريجين، فالمعلم القدير يمكن أن يحدث أثرًا ملموساً حتى في حال ضعف المدخلات الأخرى كالمناهج والأبنية المدرسية والأموال التي تنفق، ولذلك فقد اهتمت الدول المتقدمة بإعداده إعدادًا تربوياً سليماً، وعنيت بإشباع حاجاته الأساسية عناية فائقة، وهكذا أحدثت التربية عندهم نهضات صناعية وزراعية وتجارية وعسكرية صاروا يفخرون ويتباهون بها.

وتأتي أهمية الاشراف التربوي أيضا من خلال كونه عمل تعاوني يركز بمفهومه الشامل على تنمية العملية التعليمية والتربوية بكافة عناصرها وعلى رأسها المعلم الذي يمثل العنصر البشري الفاعل فيها، والمشرف التربوي يعد المعايش الحقيقي للعمل التربوي الميداني والملاحظ لجميع العناصر المتصلة بالعملية التربوية والمدرك لدور كل عنصر في مساعدة المعلم والمتعلم كالمقررات الدراسية والوسائل التعليمية، وأساليب التقويم.

يضيف خضر (2009: 22) إن الاشراف التربوي يهدف الى تحسين عملية التعليم والتعلم من خلال تحسين جميع العوامل والمؤثرة عليها ومعالجة الصعوبات التي تواجهها وتطوير العلمية التعليمية في ضوء الأهداف التي وضعتها وزارة التربية والتعليم أو في ضوء الفلسفة التربوية السائدة ويستهدف الاشراف التربوي سنذكر منها ما يلي:

مساعدة المعلمين على النمو المهني : يسهم الاشراف التربوي في تنمية المعلمين وتدريبهم بشكل فعال في المجالات التالية :

أ- نقل الأفكار والأساليب ونتائج التجارب والابحاث التربوية الى المعلمين وإثارة اهتمامهم بها.

ب- تدريب المعلمين على أداء بعض المهارات التعليمية وعقد الدورات التدريبية لهم ورفع مستوى أدائهم لهذه المهارة.

ت- مساعدة المعلمين على ابتكار الوسائل التعليمية التي تحتاجها الموضوعات التي تشملها المقررات الدراسية من خلال البيئة المحيطة بالمدرسة.

ث- مساعدة المعلمين على اجراء الاختبارات وطرق اعدادها وطرق تحليل نتائجها.

احداث التغير والتطوير التربوي: فالمشرف هو أساس عملية التطوير والتغيير التربوي فهو بحكم خبرته ومركزه قادر على الاطلاع على المستحدثات التربوية وخلاصة الابحاث مما يجعله قادرا على تطبيقها وتجربتها واطلاع المعلمين عليها ومساعدتهم على ممارسة الاساليب والافكار الجديده وتهيئة اذهانهم لتقبل التغيير والتطوير، وذلك للحد من مقاومة التغيير حيث هناك مجموعة من المعلمين تكون لديهم الرغبة الشديدة لمقاومة التغيير.

تحسين ظروف المدرسة: تؤثر الظروف المدرسية على المواقف التعليمية فيها ولذلك يهتم المشرف التربوي بعمل ما يلي سنذكر بعض منها :

أ- تحسين علاقة المعلمين بعضهم ببعض ومع مدير المدرسة.

ب- تشجيع المعلمين على المشاركة في اتخاذ القرارات المتعلقة بادارة المدرسة وتشجيع قيامهم بنشاطات ادارية متعددة.

ت- تشجيع المعلمين على استخدام طرق واساليب تربوية حديثة في معالجة مشكلات الطلاب السلوكية والابتعاد عن العقوبات البدنية مما يشعر التلاميذ بالثقة وبأهمية تفاعلهم مع المدرسة.

ث- مساعدة المعلمين على ضبط الصف الدراسي وإدارته.

توضيح اهداف التربية : الهدف الرئيسي للتدريب هو تحقيق النمو المتوازن للطلاب من جميع النواحي وتتمثل وظيفة الاشراف التربوي في توضيح هذه الأهداف للمعلمين ومساعدتهم على معرفة الأهداف والوسائل والقيم التي يمكن تحقيقها من خلال المواد الدراسية.

الربط بين المواد الدراسية : حيث يسهم الاشراف التربوي في ربط المواد الدراسية بعضها البعض ثم ربطها بالبيئة الاجتماعية المحيطة وتحقيق الانسجام في جميع جوانب المنهاهج المختلفة وتحقيق التكامل بينها مما يؤدي الى وحدة الخبرة وتكاملها.

بناء قاعدة أخلاقية بين المدرسين: أساسها التفاعل الايجابي والعمل الجماعي بين المشرف والمدرسين والطلاب، بحيث تضع هذه العلاقة أصولا لمهنة التدريس قائمة على الاحترام، والتعاون في كل ما يتعرض المدرسة من مشكلات وفقا للأهداف العامة المنشود تحقيقها.

تقويم نتائج التدريس: يتم التقويم المدرسي من خلال تقويم عمل المدير، وتقويم عمل المعلم، وتقويم المدير للمعلم، ويتم ذلك من خلال وسائل مختلفة، كالملاحظة والمناقشة، واعتماد الاختبارات الموضوعية لقياس تحصيل التلاميذ بهدف مساعدة المعلمين على النجاح في أعمالهم وموضوعات القياس المختلفة منها التزام المعلم تجاه المبادئ والمثل العليا وما يتحقق من الاهداف التربوية المنشودة تحقيقها والمستوى التعليمي والاجتماعي الذي وصل إليه الطلاب ومستوى الكفاءة الذي وصل إليها المدرسون.

من خلال ما ذكر سابقا نجد ان الاشراف التربوي عملية متكاملة مترابطه تستند على مقومات اساسية وهي المشرف والمعلم ومدير المدرسة الامر الذي يزيد من مسؤولية المشرف ومهماته وادواره، لكن الواقع التربوي يعاني من صعوبات ومعوقات في بعض الاحيان تضعف العملية الاشرافية.

معيقات الإشراف التربوي بحسب مجالاته وأدواره:

أولاً: معيقات الإشراف من حيث الكفايات المهنية:

أوضحت دراسة امبيض وفتيحه (2014) التي تناولت دور المشرف التربوي في تحسين أداء المعلمين في مدارس القدس أنه حتى يتمكن المشرف التربوي من تحقيق الأهداف التربوية المحددة، وحتى يتحقق له القيام بكافة مهامه وواجباته على أكمل وجه، لا بد أن تتوفر في المشرف بعض الخصائص الهامة لنجاحه في عمله، كما ويفترض من المشرف التربوي بأن يسعى لاستكمال كفاياته الإشرافية بوسائل النمو المختلفة، كالدراسة الأكاديمية، والدراسة الذاتية المستمرة، والمشاركة في الدورات التدريبية والتطويرية باستمرار، والعمل على تبادل المعرفة والخبرات مع زملائه في العمل، وتتنوع الكفايات التي يجب أن تتوفر في المشرف التربوي، ومن أهم هذه الكفايات الكفاية الشخصية، من خلال بناء شخصيته على أن يكون قدوة حسنة للمعلمين، وتمتعه بالنزاهة والعدل والتواضع واللباقة والذكاء والالتزام بأخلاقيات المهنة والثقة بالنفس.

لكن الواقع الإشرافي يواجه صعوبات متنوعة، حيث اتضح من نتائج دراسة فرحان (2012)، أن المشرف التربوي يواجه أموراً متنوعة تحد من كفاياته الإشرافية، ومن ذلك، عدم ضمان نجاح المخرجات المتوقعة، وضعف تكامل بين فلسفة الإشراف وأدواته، واتضح أيضاً أن المعلمين يعتقدون بوجود ضعف في العملية الإشرافية من حيث تعزيز كفاءة المعلم في كيفية التغلب على المواقف الطارئة في الحصة، وضعف في التوجيه إلى سبل حل الصعوبات المتوقعة أثناء التدريس، وفي كفاءة المعلم في نظام تحليل المقررات الدراسية وفي وسائل معالجة الأسئلة غير المتوقعة من الطلاب، واتضح كذلك أنّه لا يبين للمعلم وسائل توظيف مفاهيم المادة لخدمة المجتمع المحلي، ووجود ضعف لدى المشرفين في كيفية التعامل مع الطلبة بطيئي التعلم، وفي المساعدة في حل الخلافات مع الإدارة أو المعلمين أو الطلبة، وضعف لدى المشرف في المساعدة في تنمية مهارات الاتصال مع أولياء الأمور وتحمل المسئولية، وفي تزويد المدرسة بكل ما يلزمها من أدوات ووسائل لتطوير مهارات وقدرات التلاميذ.

أمّا دراسة مكركر (2014) التي تناولت ممارسة المشرفين التربويين للكفايات الإشرافية في محافظة بيت لحم، فقد اتضح منها أهمية الكفايات الإشرافية للمشرف التربوي، وذلك من خلال: تقبّل آراء الأخرين، وامتلاك دافعية عالية نحو التطوير، والتمتع بالأمانة والإخلاص والعدل، وامتلاك مهارة إدارة الوقت واستثماره، وعرض الافكار بشكل منطقي، واقتراح مواد مساعدة على تقديم التعليم والتعلم، وفي إدراك ما ينبغي أن تكون عليه الأنشطة التعليمية، وفي إبداء مرونة في تطبيق الأنظمة التعليمية القائمة، وفي تفويض الصلاحيات وفق خطة واضحة المعالم، وفي تحديد مصادر تحسين مستوي كفاءة العملية التعليمية، وفي تحديد الوقت المطلوب لانجاز المهام التعليمية التربوية المختلفة، كذلك أشارت نتائج هذه الدراسة إلى أنه قليلاً ما يمنح المعلمين المتميزين درجة مناسبة من الحرية لممارسة اسلوب الإشراف التربوي الذاتي، ولا يوصل الأفكار والاتجاهات للمعلمين بوضوح باستمرار، وقلة الإصغاء جيداً أثناء التفاعل اللفظي مع المعلمين، ولا يتعامل مع المواقف السلبية بحسب المسؤولية المطلوبة منه.

بينما تطرقت دراسة رنتيسي (2022) إلى واقع الإشراف التربوي في مدارس محافظة رام الله والبيرة وعلاقته بالأداء المتميز لدى المعلمين، وقد اتضح منها وجود صعوبات من حيث الكفايات المهنية للمشرف، والتي كانت قلة إجراء المشرف التربوي أبحاثاً علمية لتجريب طرق إشرافية جديدة، ولا يقوم بدوره على أكمل وجه في تحليل المشكلات التربوية تحليلاً دقيقاً، ولا تسهم

عملية الإشراف في تطوير النمو المهني لدى المعلمين كما يتوقع المعلمون، ولا تساعد العملية الإشرافية المعلمين كثيراً في اكتشاف الأخطاء قبل وقوعها، ولا يربط المشرف عملية الإشرافية بحاجات المعلمين باستمرار، ولا يشارك المشرف التربوي المعلمين في تحديد أهداف عملية الإشراف التربوي كما يطمحون.

وجاءت دراسة العبد (2010) لتسلط الضوء على المشكلات التي تواجه عملية الإشراف التربوي في محافظتي بيت لحم والخليل، وقد اتضح منها وجود عدة مشكلات وصعوبات من حيث الكفايات الإشرافية، حيث أشارت إلى وجود نقص في الكفايات المهنية لدى بعض المشرف في أساليب الإشراف على النشاطات العلمية والعملية، وبخاصة التي تستخدم من أجل تقويم المحتوى والأداء، وتحقيق النمو المهني للمعلم، والتي تسعى إلى تحسين التعليم والتعلم، وتحقيق الأهداف المرجوة من العملية التعليمية كما هو مأمول.

وأوضحت كذلك دراسة شاهين (2015) لكي يتمكن المشرف التربوي من القيام بادواره الاشرافية المختلفة والمهام المتداخلة بفاعلية وكفاءة، يتطلب ذلك أن تتوفر فيه مجموعة من القدرات والمهارات أو الكفايات المهنية الخاصة التي تمكنه من ممارسة دوره المؤثر في الميدان التربوي وصولاً الى الاهداف التربوية المنشودة، وهذه الكفايات يكتسبها المشرف التربوي بالدراسة الاكاديمية، وبالتنمية الذاتيه والتدريب المستمر، وبالخبرة المتنامية في العمل التربوي.

ترى الباحثة اهمية الكفايات الاشرافيه لدى المشرفين التربوين، ونقص هذه الكفايات يعرقل العملية الاشرافية، ويحد من دور الاشراف التربوي، ولذلك من المهم وضع معايير ومواصفات للمشرف التربوي والاختيار بناء على تلك المعايير، وبناء خطط وبرامج ودورات وورش عمل ترفع من الكفايات المهنية للممشرفين .

ثانيا: معيقات الإشراف من حيث الإمكانات:

1- معيقات الزيارات الصفية بأنواعها:

تطرقت وزارة التربية والتّعليم الفلسطينيّة في بياناتها المنشورة (2013) حتى إعداد هذا البحث أنّ أغلب المعيقات تتمثل في الزيارات الصفية، نظراً للظروف الأمنية التي تمر بها العديد من مدن الضفة الغربية، إذ تعيق هذه الأوضاع القيام بمهمات إشرافية بهدف ملاحظة النشاطات التعليميّة والتّفاعل الصّفي واللاصفي باستمرار، وتحد من تقويم أداء المعلّم ومستويات تتحصيل الطّلبة واتجاهاتهم باستخدام أدوات الملاحظة الصّفيّة، تمهيداً لمناقشتها مع المعلّم ومشاركته في وضع الحلول لتحسين التّعليم لكافة المستويات.

في دراسة جوهر (2019) كانت صعوبة تحقيق اداة الملاحظة الصفيه في مرة واحده ولكثرة بنودها مرتفعة جدا، وهذا يشكل عبئ على المشرف التربوي ، رغم ان الزيارة الصفيه تلعب دوراً كبيراً في تحقيق أهداف الاشراف التربوي وهي من اهم الفعاليات الاشرافية، فهي تساعد المشرف على تحديد نقاط القوة عند المعلمين والطلاب وفرص التحسين عندهم، ووجود أداة شاملة وسهلة التطبيق وتراعي جميع التخصصات و تمنح المشرف التربوي الفرصة ليتعرّف على طبيعة سير عمليتي التعليم والتعلم، وليتعرّف على التّحديات التي تواجه المعلمين في تدريسهم، والإطلاع على الطّرق والأساليب المستخدمة في تعليم التّلاميذ، واكتشاف المهارات والقدرات والمواهب التي يتميّز بها المعلمون للاستفادة منها، وتنمية جوانب القصور وتحديد نوعية العون التّربوي الذي يحتاجه المعلم لتحسين مخرجات التعليم.

وأظهرت دراسة نمر واخرون (2014) ان من مشكلات الاشراف التربوي حسب وجهة نظر المعلمين هي المتعلقة بالزيارة الصفية من حيث التوجيهات والارشادات التي يعطيها المشرف التربوي للمعلم ومن حيث سلوك المشرف الاستبدادي الذي لا يشكل حافزاً للمعلم وهذا يشكو من ان الاشراف ما زال تقليديا، كما يظهر ان اغلب المشرفين يبدون سلوكا استبداديا في هذه الزيارات، وأن الهدف منها تقويميا وليس تنمويا، وعدم اقتناع المعلم بقدرة المشرف الإشرافيه، وأخذ المشرف مكانا يشتت به التلاميذ، وعدم ابلاغهم بموعد الزيارات الإشرافية وأهدافها، وفي النهاية لا يعمل المشرف على زيادة دافعية المعلم.ويعزو الباحث هذه النتيجة الى عدم تأهيل المشرف التربوي، وعدم إعداد المعلم، وعدم توفير الامكانيات المادية وغير المادية في غرفة الصف وبالتالي لم يكن هناك وضوح من قبل الطرفين (المشرف والمعلم) أثناء المداولة الاشرافيه وكانت استفادة المعلم محدودة وغير كافيه لتطوير وتنمية المعلم.

وهذا بدوره يقلل من أهمية ودور الزيارة الصفية أيضاً، إذ أنها تكون على شكل زيارة مفاجئة للمعلم، وتنشأ الحاجة إليها عندما يكثر التّذمر من أحد المدرسين من إدارة المدرسة أو الطّلبة وأولياء الأمور. فيقوم المشرف بمثل هذه الزيارة مرة أو أكثر لدراسة أحوال المعلم والتأكد من صحّة الشّكوى المرفوعة ضدّه. فهذه الزيارة تفتيشية وليست توجيهية، وهي لا تخدم المعلم كما لا تخدم عملية التعليم بصورة مباشرة. أو زيارة مبرمجة تخدم حق المعلم في الحصول على خدمة التوجيه، ثم تقويم عمل المعلم. أو زيارة بناء على طلب المعلم أو مدير المدرسة لحاجة المعلم للمساعدة في موقف تعذر على المعلم إيجاد حل له، أو زيارة بناءً على طلب المشرف بسبب حاجة المشرف للإطلاع على أسلوب مميز يتبعه المعلم بغرض نقل التجربة إلى مدارس أخرى (دبابي، 2014).

ويقلل كذلك من دور الزيارة الصفية باعتبارها عملية تحليله توجيهية تقويمية تعاونية بين المشرف التربوي والمعلم وتشكل جانباً هاماً من أنشطة التربية العملية، خاصة إذا ما وظفها المشرف التربوي توظيفاً جيداً وأعطاها من وقته وجهده ما تستحق، فهي تتم لتحقيق العديد من الأهداف، منها معرفة مدى ملاءمة المواد الدّراسية لقدرات التلاميذ وحاجاتهم، وتمكنهم من استيعابها، وفائدتها في تحقيق أهداف التربية، والإطلاع على الطرق والأساليب المستخدمة في تعليم التلاميذ، ومدى صلاحيتها وملاءمتها لسيكولوجية التعلم، والتّعرف إلى الوسائل المستخدمة في تقويم نتائج التعليم، وفي الكشف عن صعوبات التعلم وتشخيصها وعلاجها، واكتشاف الأخطاء والمشكلات والصعوبات المشتركة بين عدد من المعلمين؛ لجعلها موضوعاً لاجتماع يدعو إليه المشرف لتدارسها، وإيجاد الحلول المناسبة لها، ومساعدة المعلمين في تقويم أعمالهم ومعرفة نواحي القوة والضعف في تدريسهم، وحل المشكلات الخاصة التي يعانون منها، ورفع مستوى أدائهم لمهامهم، واكتشاف حاجات المعلمين ومميزات كل منهم والقدرات والمواهب التي يتمتع بها للاستفادة منها (الرنتيسي، 2022).

2- صعوبات إدارية:

نستدل على هذه الصعوبات من النتائج التي توصلت إليه دراسات فلسطينية أجريت في محافظات مختلفة، ومنها دراسات: العبد (2010)، وفرحان (2012) ومكركر (2014) ودبابي (2014) ، كذلك من الأدبيات الفلسطينية التي استعرضتها هذه الدراسات، فقد اتضح أن أبرز المعيقات الفنية تتمثل في ندرة زيارة المشرف للمعلمين بسبب الأعداد الكبيرة من المعلمين في جدوله، كذلك وجود الكثير من الواجبات الإدارية والمشاركة تثقل كاهل المشرف التربوي، وأحياناً يُطلب من بعض المعلمين أحيانًا تدريس مواد خارج تخصصاتهم لعدم كفاية المعلمين الموجودين، وضعف مديري المدارس في ممارسة الإشراف في جميع المواد الدراسية، وعدم وجود قاعدة بيانات دقيقة عن احتياجات المعلم التدريبية، وعدم وجود خطة إشراف شاملة تأخذ بعين الاعتبار إبداع المعلمين، وانخفاض تطبيق الأشخاص المسؤولين لتوصيات المشرفين لحل المشكلات التي يواجهونها.

ويتضح أيضاً من هذه الدراسات أن من الصعوبات الفنية أيضاً افتقار الإشراف لقيادة لامركزية قادرة على المساهمة في تطويرها، والقيام بزيارات مفاجئة للمدرسة وعدم مراعاة ظروف عملها، والتقييم غير الموضوعي للمسؤولين عن أعمال المشرفين، والجهل بدور المشرف التربوي في نظام ترقية المعلمين، والترتيبات غير السليمة في إعداد وتنفيذ الزيارات المتبادلة بين معلمي المدارس المختلفة، وندرة زيارات المشرفين خارج الدولة لحضور المؤتمرات التربوية والعلمية، والتنافس بين المشرف والمدير في تقويم المعلمين، وقلة قبول آراء المشرفين عند تقديم برامج تعليمية جديدة.

وبشأن هذه الصعوبات يمكن الاستفادة من دراسة (Badah,et al,2013) أنّ ندرة زيارة المشرف للمعلمين يعود إلى أن الإدارة التربوية بمستوياتها الثلاثة: أعلى (وزارة التربية والتعليم) ، ومتوسط (مديرية التربية) ، والتنفيذي (المدرسة)، لا تدرك أهمية عمليات الإشراف التربوي في تحسين التعليم التربوي. بشكل عام وزيادة تحصيل الطلاب بشكل خاص مما ينعكس على عمليات التخطيط والتنسيق والاتصال ومتابعة عمليات الإشراف، وندرة زياره المشرف التربوي للمعلمين يعود الى ان المشرفين لا يمتلكون مهارات: التواصل والاستمرار مع المعلمين، ومهارات أساسيات التقويم الحديثة لتقييم المعلمين؛ بالإضافة إلى عدم كفاية الزيارات الصفية لتقييم المعلم. كما يوجد تنسيق ضعيف بين المشرف والمعلم من جهة والمشرفين وإدارة المدرسة من جهة أخرى. ويعود ذلك إلى افتقار وزارة التربية والتعليم إلى خطط تعليمية واضحة، مما يجعل جهد كل مشرف بعيدًا عن روح العمل الجماعي، وهذا يوضح ندرة قبول آراء المشرفين عند تقديم برامج تعليمية جديدة.

3- صعوبات فنية ومهارية:

تتعدد الصعوبات الفنية التي يواجهها الإشراف التربوي ، فقد ناقشت دراستا جوهر (2019) و غنيم (2020)، وبصورة جانبية هذا النوع من المعيقات، حيث حددت بعض الجوانب الفنية، منها تدني مستوى خبرة بعض المشرفين في استخدام التقنيات الإلكترونية الحديثة لمواكبة عمل المعلم، كذلك متابعة المعلم المحدودة للمواقع التعليمية الخاصة بالإشراف التربوي، وقلة متابعة المعلم للتطورات الجديدة في المجال التربوي من خلال وسائل الإعلام المختلفة، فهذا الأمر ينعكس على المشرف التربوي. وتطرقت دراسة مكركر (2014) إلى قضية ضعف ولاء المعلم للمهنة وعدم الاكتراث بكل ما هو جديد، وتدني مستوى مراجعة المشرفين لأحدث البحوث والدراسات في مجالهم، ومن الممكن أن يؤدي حصر دور المشرفين في الزيارة الصفية دون طرق رقابية أخرى إلى معيق، يؤدي لضعف الكفاءة المهنية لبعض المشرفين، وعدم دقة أساليب التقويم التي يمارسها المشرفون التربويون، مما يؤدي إلى أن لا ينفذ بعض من المعلمين لتوجيهات المشرف جميعها، يقابل إجراء التقييم في ظل غياب المعلم.

وتتعدد هذه المعيقات لتشمل ما ذكرته دراسة دبابي (2014) مثل الصعوبات التي يواجهها المشرف في التحديد الدقيق لمهارات التدريب المطلوبة للمعلم، ولا يتعدى دوره الا بتشجيع المعلمين على حضور الندوات، ويفسر ذلك الباحث بعدم وضوح الصلاحيات لدى العديد من المشرفين، كما تعود الى الضغوطات التي تمارسها الادارة عليهم من خلال مطالبتها بارسال التقارير الادارية باعتبارها اعمال اساسية في الوقت الذي تعتبر اعمال مكملة لمهمته، بينما أشارت دراسة الرنتيسي (2020) و Onuma (2016) من ضعف في متابعة المدير لتوصيات المشرف للمعلم، وعدم كفاية برامج التطوير المهني للمعلمين.و مستوى الخبرة منخفض للمشرف في استخدام التقنيات الإلكترونية الحديثة، ويمكن أن يعزى ذلك إلى انخفاض مستوى خبرة المشرف في استخدام التقنيات الإلكترونية الحديثة. لذلك لن يتمكنوا من توفيرها للمعلمين. وعلاوة على ذلك، يركز العديد من المشرفين فقط على زيارة الفصل ويتجنبوا الممارسات الإشرافية الحديثة، والتي تقوم في الأصل على ضرورة مواكبة آخر التطورات في عصرنا المعاصر في التقنيات الحديثة المتخصصة حول المناهج، بالإضافة إلى أن بعض المشرفين يركزون على الجانب النظري بناءً على المفاهيم المعرفية الخاصة بهم للتكنولوجيا، بعيدًا عن الجانب العملي التطبيقي الذي يعتمد على توفير القدرات التكنولوجية، مثل باعتبارها لوحة إلكترونية تفاعلية داخل الفصول الدراسية، والتي تفتقر إليها

مدارسنا العامة. وهذا يشكل صعوبة على المشرف لتوفير التدريس مجموعة متنوعة من استراتيجيات التعليم التكنولوجي الحديث التي تحتاج إلى خبراء متخصصين في هذا المجال.

يضاف إلى ذلك أن واقعنا الفلسطيني قد يعاني من صعوبات في المهارات الإدارية المطلوبة لمراقبة أنشطة الزيارات الصفية، خصوصاً مع الواقع السياسي والأمني الذي نواجهه، وضعف إمكانات وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، الذي ينعكس على ندرة المراجع والمصادر في المكتبات المدرسية، وعدم وجود مكتبة إلكترونية مركزية للإشراف التربوي، وصعوبة توفير وسيلة المواصلات للمشرف للتنقل بين المدارس، وندرة القدرات المطلوبة في المدارس لعقد الاجتماعات وورش العمل التعليمية والتدريبية.

4- الصعوبات المادية

تتمثل الصعوبات المادية في أنماط عدة، وفي حالات متنوعة، وقد لا يكون المشرف التربوي دور بارز فيها، إنما تحد من عمله ودروه في العملية الإشرافية، منها على سبيل المثال أنه لا توجد حوافز مادية للمعلمين تزيد من تجاوبهم مع جميع المهمات الموكلة إليهم، ومنها المهام من المشرف، وفي الوقت ذاته قلة الحوافز المالية للمشرف، وهذا ما نستدله من دراسة العبد (2010) والتي أشارت إلى أنّ غياب التعزيز المادي لأعمال البحث في الإشراف التربوي يؤدي إلى عدم إقبال المشرف على متابعة التطورات العلمية.

ويمكننا الاستدلال من مجمل هذه الدراسات أنّ الدعم المادي يقلل من تأهيل المشرفين التربويين للعمل على أكمل وجه، خصوصاً ضعف ميزانية الإشراف مقارنة بالوضع التعليمي الواقعي، وقلة المبلغ المالي المخصص لتنفيذ بعض الأساليب الرقابية، ومحدودية المستلزمات والمعدات الحديثة داخل الفصول الدراسية، وندرة التخصيصات المالية في الموازنة لإنجاز عمليات الإشراف.

وإنّ من هذه الصعوبات قد يكون عدم وجود حوافز مالية للمعلمين والمشرفين المتميزين، وغياب التعزيز المادي لعملهم البحثي العلمي، كما لا توجد أموال مخصصة لتأهيل المشرفين لمواكبة التطورات الحديثة والمعاصرة في المجال.

إذ ينحصر أحياناً في الدرجة الأكاديمية والخبرة العملية للمشرف الذي يركز فقط على الجانب النظري بدلاً من الجانب التطبيقي في عملية الإشراف، لذلك فإن الدعم المالي الكافي مهم للتغلب على العديد من الصعوبات التي تواجه العملية الإشرافية، مما سيؤثر إيجاباً على رفع الخدمات الإشرافية التي يقدمها المعلم والمدرسة ، ولأدائه المتميز.

واقع عمل المشرف التربوي ومعوقات عمله وسبل تطوير ادواره بحسب الأدبيات والمنهج التحليلي التركيبي:

بعد استعراض هذه المجموعة المتنوعة من الأدبيات والدراسات الفلسطينية المحلية، والعربية والعالمية، وباستقراء ما ذكرته هذه الأدبيات وبالاستعانة بالمنهج التحليلي التركيبي، فإنه يمكن القول أن المشرفين التربويين يواجهون العديد من التحديات والصعوبات والمعيقات أثناء قيامهم بأدوارهم الإشرافية في المدارس تتراوح ما بين الموارد المادية والمهنية، وإدارة المعلمين والعلاقات المتبادلة فيما بينهم، وهي كما يلي:

1- معيقات من المشرف نفسه:

ونستدل من هذه المعيقات من واقعنا المحلي، ومما عرضته الأدبيات السابقة – ولو بشكل مقتضب أو معمم – فإنّه موجود ومؤثر في الإشراف التربوي في فلسطين، ومن ذلك أن بعض المشرفين التربويين لا يقدمون الدعم المنتظم والكافي للمعلمين في

التطوير المهني وتطوير المناهج، ولا يقدمون تدريبًا للمعلمين، سواء في المسائل التربوية أو في أهمية الإشراف التعليمي، إنما يكون عملهم منصباً على التوجيه بناء على وجهات نظر المشرف العلمية كي يطبق المعلم رؤية المشرف في التعليم.

ومما نلاحظه في واقعنا الإشرافي أنه كثيراً من الأحيان يقضي المشرفين أوقاتهم في أداء المهام الإدارية بدلاً من تقديم المزيد من الدعم المهني للمعلم، وفي المهام الأكاديمية. كما يكشف الواقع أن المشرفين التربويين يواجهون تحديات مختلفة تعيق التنفيذ الفعال للإشراف التعليمي، وتشمل هذه المعيقات مشكلة في اختيار وتعيين المشرفين المناسبين كمشرفين تعليميين، ونقص كتيبات الإشراف التعليمي، وعدم كفاية الموارد المالية، والمرافق والمواد.

من جهة أخرى ترى الباحثة أن الإشراف التربوي هو خدمة يقدمها المشرفون لمساعدة المعلمين على أداء مهاراتهم المهنية من أجل تحسين التدريس والتعلم على السواء، لكن ومع ذلك، هناك العديد من التحديات التي تؤثر على التوفير الفعال للإشراف التعليمي في مجالات ممارسة التدريس والتدريب والدعم والموارد التعليمية، مما يقلل من فرص تطبيق أهداف الإشراف التربوي.

والتي من أحد أهدافها الرئيسة هو تحسين جودة تعليم المتعلم من خلال تحسين فعالية المعلم في التدريس، إذ يعتمد التحسين على مواقف المعلمين تجاه الإشراف، وأنه ما لم ينظر المعلمون إلى الإشراف على أنه عملية لتعزيز نموهم المهني وتعلم الطلاب، فإن التمرين الإشرافي محكوم بالفشل، لأنه أساساً لا يسعى إلى تحقيق أهدافه.

2- عدم كفاءة الأسلوب الإشرافي:

وهو بمعنى آخر لوصف هذه المعيقات، ومضمون هذا المعيق أنّ العمل الإشرافي هدفه نقل أهداف التربية والتعليم من المشرف إلى المعلم، لكن عدم الثقة وأسلوب الإشراف غير المناسب، تؤدي إلى ضياع أهداف التربية والتعليم ما بين المشرف والمعلم.

كما نلاحظ أن المعلمين لا يفضلون النهج الكلاسيكي لتقصي الأخطاء من قبل المشرفين، وأن المعلمين يتوقعون أن يعاملوا كأصحاب خبرة ودراية بالتعليم، وأن الحقائق المحددة لبيئة المدرسة تؤخذ في الاعتبار عندما يقدم المشرفون المشورة أثناء زياراتهم الإشرافية، ودورها في تقليل كفاءة المعلم، بحيث لا تتوفر في البيئة المدرسية الشروط التدريسية اللازمة، والموارد التي تعين المعلمين في عملية التدريس.

هذا بدوره يزيد من أعباء التعليم على المعلم، وعلى المشرف أخذها بعين الاعتبار، فقد يظهر على بعض من المعلمين درجة رضا منخفضة عن الإشراف التعليمي المقدم لهم بسبب هذه البيئة، وفي هذا الشأن لا بد من المشرف من القيام بدور أكثر فاعلية في التفاعل المتكرر مع المعلم وفي بناء علاقة إيجابية؛ إذ يحتاج المعلمون إلى دافع إيجابي وتقدير من قبل المشرفين.

3- ضعف التواصل بين المشرف والمعلم:

ثم إن الافتقار إلى التواصل بين المعلمين والمشرفين التربويين، هو أيضًا عائق رئيس للإشراف التربوي، فعندما ينظر المشرفون والمعلمون إلى الإشراف بشكل مختلف، فلا بد أن يكون هناك احتكاك وتضارب ناشئ عن هذا الاختلاف. وفي المقابل عندما يتخذ مشرف ومعلم قرارات بشكل موضوعي بشأن نهج الإشراف التعليمي معًا كزملاء، فمن المرجح أن يكون هناك اتفاق متبادل، لكن في واقعنا الحالي يُنظر إلى هذه المرحلة من الإشراف على أنها الأكثر تحديًا والتي تظهر مشكلات أخرى، إذ يسهم ضعف التواصل بين المشرفين التربويين والمعلمين بشكل كبير في فشل الإشراف التعليمي.

كما يجب تسليط الضوء على أنه في ظل ضعف التواصل بين المشرفين والمعلمين، سيرى بعض المعلمين أن الإشراف أداة تستخدم للسيطرة عليهم وعلى طريقة تدريسهم. فإذا لم تكن هناك علاقة إيجابية، ووجود نقص في التواصل بين المعلمين والمشرفين فيما يتعلق بالتدريس في الفصل، وفي كيفية إجراء الاتصال الفاعل، فإن المعلم سيشعر أن الإشراف هو عبارة عن تدخل في ممارساتهم التعليمية الخاصة، وأنّ المراقبة المتطفلة للمدير وحضوره والبيئة التعليمية في الفصول الدراسية، يؤدي ذلك إلى انطباعات خاطئة، قد يقابلها التوتر ورد الفعل غير السوي كالرفض مثلاً من جانب المعلمين والطلاب أثناء الملاحظات الصفية.

فهناك اعتقاد شائع بأن المؤهلات الأكاديمية وخبرة العمل طويلة الأمد تزود الناس بالمعرفة ليكونوا قادرين على الأداء المرضي في عملهم، وحسب إطلاع الباحثة فإنه لم يتم تحديد الحد الأدنى من المؤهلات العلمية كمعيار يجب أن يحصل عليه المشرفون التربويون، وهذا الغموض في المؤهلات العلمية يمكن سده وتلافي أخطاؤه بالتدريب المستمر، ومن المفضل أن يتمتع المشرفون بمؤهلات أعلى من المعلمين أو في أسوأ الأحوال نفس الدرجة العلمية مع التدريب الخاص بالإشراف.

4- ممارسات المعلمين الخاطئة:

إضافة إلى المعيقات السابقة، يواجه الإشراف التربوي تحديًا يظهر من المواقف غير التعاونية للمعلمين، وتكون في شكل عدم الاستعداد لكتابة ملاحظات المشرف أو التغاضي عن بعضها، والاستخدام غير الفعال لساعات التدريس، والتأخير والتغيب، وتتضمن بعض تحديات الإشراف المدرسي الممارسات الخاطئة في امتحانات الطلاب، ومعدلات التسرب من المدارس، والتحركات الجماعية للطلاب من المدارس.

في بعض الحالات لا يتشرك مديرو المدارس المعلمين في صياغة القواعد المدرسية، وتزويد المعلمين الجدد بالإرشاد. والأكثر من ذلك، فإن موقف اكتشاف الأخطاء بين المشرفين ، ونقص الحافز للمعلمين ، ونقص التدريب وإعادة تدريب المعلمين من خلال الدورات التدريبية، والتخصيص غير المنتظم للأموال لتوفير التدريب على بناء القدرات أثناء الخدمة هي بعض القضايا تواجه الإشراف التربوي، وهي بمجملها تنعكس على ممارسات المعلم المهنية والتدريسية.

على الرغم من أن الحكومة الفلسطينية تركز على تحسين الإشراف على التدريس في المدارس، لكن لا يزال هناك الكثير الذي يتعين القيام به لتحسين العملية الإشرافية. حيث تشير نتائج الأدبيات التي ناقشتها الدراسة إلى أن أداء الطلبة الضعيف في المدارس العامة، هو نتيجة للإشراف غير الفعال للمعلمين.

وتتمة للمنهج التركيبي التحليلي فإنّ النظرة العامة لمعيقات الإشراف التربوي تتمثل في: عدم قدرة المشرفين على التنقل، فالقيود الاقتصادية تجعل المشرفين والمعلمين يواجهون مشكلة تغطية نفقاتهم، وانعدام الثقة، وانخفاض المؤهلات الأكاديمية، وقلة التدريب على التطوير المهني المستمر للمشرفين والمدراء والمدرسين.

5- الوقت المخصص للإشراف:

ولا بد لنا من الإشارة إلى مسألة جوهرية في قضية الإشراف، وهي الوقت المخصص للمشرف لقضائه مع المعلم، إذ يعد الوقت الذي يقضيه المشرفون في الإشراف غير كافٍ، وهو أحد التحديات الرئيسة، وسبب ذلك الأدوار المتعددة التي يتعين على المشرفين القيام بها كجزء من واجباتهم الإدارية، وقد يكون السبب اعتماد المشرف على موقف المعلمين تجاه المشرفين

التربويين، إما أن يكون إيجابي فيقضي المشرف وقتاً أطول، أو يكون سلبياً فيتعمد المشرف أسلوب النقد وعدم التحفيز، والوقوف على أخطاء المعلم.

وهذا الأمر من الأمور الإدارية التي يجب تفاديها، فأحياناً يعتمد المشرف على نهج ونوع الإشراف التعليمي المقدم في مرحلة معينة، ومن أمثلة ذلك تقصي الأخطاء والنهج التقييمي، فمن الوارد والمرجح أن يؤدي ذلك إلى قيام المعلمين بالنظر إلى الإشراف بشكل سلبي، ونتيجة لذلك تنشأ عدم الثقة في الإشراف الذي يضطلع به المشرف، وفي هذا الشأن يظهر تحدٍ آخر لم تتطرق له الأدبيات السابقة، وهو مدى رضا المعلمين عن الإشراف التربوي في فلسطين، إذ يعتمد الموقف السلبي وعدم رضا المعلمين تجاه الإشراف أيضًا على العلاقة بين المشرف والمعلم، إضافة إلى طرق وأساليب الإشراف المستخدمة من أجل مساعدة احتياجات المعلمين.

فضلاً عن ذلك، يتسبب نهج المشرف القائم على التقييم دون التوجيه إلى عدم وجود علاقة جيدة بين المشرف والمعلم، وإلى وجود تحدٍ كبير للإشراف التعليمي الفعال، وهو ما يمكننا وصفه بأنه معيقات ناتجة عن أسلوب المشرف، بحيث يعد عمل المشرف، بما في ذلك التخطيط غير المنتظم والسيئ للزيارات، وعدم كفاية الوقت الذي يقضيه في الفصل الدراسي للإشراف، والنصائح غير الملائمة التي يقدمها المشرفون، من بين القضايا الرئيسة في الإشراف التربوي الذي يتميز بالموقف السلبي من قبل المعلمين تجاه العملية الإشرافية ككل.

6- عدم كفاية تدريب المشرفين:

يعد المشرفون التربويون إداريون تمت ترقيتهم من مناصب أخرى، مثلاً مدرسون سابقون، أو إداريون في وزارة التربية والتعليم، ومن المفترض أن يكونوا متفوقين في أساليبهم، وهذا يكمن وراء افتراض أنه نظرًا لأنهم كانوا معلمين على مستوى متقدم، فسيكونون مشرفين جيدين، وعليه فقد تتكون لديهم وجهة نظر بأنه ليس هناك حاجة لهم للخضوع للتدريب.

لذا يمكننا اعتبار الإشراف التربوي فعالاً فقط عندما يكون هناك تدريب مستمر لكل من المديرين كمشرفين تعليميين ومعلمين، إذ تؤدي المعرفة والخبرة أيضًا دورًا مهمًا في الإشراف التربوي، وتميّز معظم القضايا المتزايدة والعديد من التحديات التي تنجم عن تقديم الخدمات الإشرافية التعليمية، بما في ذلك امتلاك بعض الخبرات العملية التي تمكّن المشرف من تقديم المساعدة والإرشاد والخدمات المساندة اللازمة مدرسين لتعليمات الجودة الصفية.

ولعلاج هذه النظرة والوضع الحالي في فلسطين، تقترح الباحثة أن يتم تزويد المشرفين التربوين بتدريبات عالية المستوى والاطلاع على خبرات الدول المتقدمة في التعليم والاساليب التعليمية لانجاح وتطوير العملية الاشرافيه، وحسب إطلاع الباحثة فإنه لا يوجد اسلوب اشرافي موحد في فلسطين للاشراف التربوي بل هناك اساليب متنوعه مبينية على اجتهادات شخصية.

الخاتمة

استعرضت هذه الدراسة مجموعة متنوعة من المعيقات التي تواجهها العملية الإشرافية فلسطين، وما يواجهه المشرف التربوي من معيقات فنية وإدارية وغيرها وبهدف تطوير وتحسين من العملية الاشرفية في فلسطين، وبعد استطلاع ما طرحته الدراسات الفلسطينية المحلية تحديداً، والاستفادة من الدراسات العربية والأجنبية، تم التوصل إلى أنّ معيقات المشرف من حيث الكفايات المهنية تتمثل في عدم كفاية الخصائص المهنية لبعض المشرفين، بحيث لا تتوفر بالمشرف بعض الخصائص الهامة لنجاحه في عمله، منها تصميم وإعداد خطة إشرافية سنوية مرنة ومتجددة.

واتضح أيضاً أن المشرف التربوي يواجه أموراً متنوعة تحد من كفاياته الإشرافية، ومن ذلك، عدم ضمان نجاح المخرجات المتوقعة، وضعف تكامل بين فلسفة الإشراف وأدواته، واتضح أيضاً أن المعلمين يعتقدون بوجود ضعف في العملية الإشرافية من حيث تعزيز كفاءة المعلم في كيفية التغلب على المواقف الطارئة في الحصة.

وعدم كفاية المشرف من حيث تقبّل آراء الأخرين، وامتلاك دافعية عالية نحو التطوير، والتمتع بالأمانة والإخلاص والعدل، وامتلاك مهارة إدارة الوقت واستثماره، وعرض الافكار بشكل منطقي، واقتراح مواد مساعدة على تقديم التعليم والتعلم، وفي إدراك ما ينبغي أن تكون عليه الأنشطة التعليمية، وفي إبداء مرونة في تطبيق الأنظمة التعليمية القائمة. وهذه الصعوبات في الكفايات الإشرافية قد تكون نابعة من عدم تمكن بعض المشرفين من امتلاك جميع الخصائص القيادية.

ومن المعيقات أيضاً وجود نقص في المهارات الذاتية والفنية والإنسانية ومهارات الاتصال والتواصل، كذلك وجود أسلوب واحد يستخدم في الإشراف في جميع المواقف والظروف التعليمية.

أما معيقات التي تواجه المشرف من حيث الإمكانات، فكان أبرزها معيقات الزيارات الصفية، إذ تعيق الأوضاع الأمنية والسياسية أحياناً القيام بمهمات إشرافية بهدف ملاحظة النشاطات التعليميّة والتّفاعل الصّفي واللاصفي باستمرار، كذلك وجود صعوبات إدارية تتمثل في ندرة زيارة المشرف للمعلمين بسبب الأعداد الكبيرة من المعلمين في جدوله، كذلك وجود الكثير من الواجبات الإدارية والمشاركة تثقل كاهل المشرف التربوي، افتقار الإشراف لقيادة لامركزية قادرة على المساهمة في تطويرها، إضافة للترتيبات غير السليمة في إعداد وتنفيذ الزيارات المتبادلة بين معلمي المدارس المختلفة، وبين المشرفين.

أما الصعوبات الفنية والمهارية، فكان منها تدني مستوى خبرة بعض المشرفين في استخدام التقنيات الإلكترونية الحديثة لمواكبة عمل المعلم، فهذا الأمر ينعكس على دور المشرف التربوي.

والصعوبات التي يواجهها المشرف في التحديد الدقيق لمهارات التدريب المطلوبة للمعلم، ووجود بعض من الصعوبات المتعلقة بالمناهج التي تقلل من دور المشرف في القيام بمهماته، وضعف في متابعة المدير لتوصيات المشرف للمعلم، وعدم كفاية برامج التطوير المهني للمعلمين، وأنّ الدعم المادي يقلل من تأهيل المشرفين التربويين للعمل على أكمل وجه، خصوصاً ضعف ميزانية الإشراف مقارنة بالوضع التعليمي الواقعي، وقلة المبلغ المالي المخصص لتنفيذ بعض الأساليب الاشرافيه

وتوصي الباحثة بزيادة الدعم المادي المخصص للمشرف التربوي في فلسطين، لتنفيذ فعاليات وتدريبات متخصصه للمعلمين، زيادة عدد المشرفين التربوين، الاهتمام في تدريب المشرفين التربوين، واختيارهم ضمن معايير واضحة محدده، خاصة ان يمتلكون القدرة على الاتصال والتواصل مع المعلمين، تبني نظرية من نظريات الاشراف التربوي وتطبيقها في فلسطين، لتطوير المنظومة الاشرافيه وتحسين اساليبها وادواتها، وكل ذلك سينعكس على ادوار المشرف التربوي الذي بدوره سيؤدي الى تحسين المخرجات التعليمية.

المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

أبو عزام، مُحَمَّد (2020)، **الادارة التعليمية والاشراف التربوي**، ط(1)، عمان:دار زهدي للنشر والتوزيع.

امبيض، يسرى وفتيحة، أحمد (2014)، **دور المشرف التربوي في تحسين أداء المعلمين في مدارس القدس الحكومية من وجهة نظر المعلمين والمديرين**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بيرزيت، فلسطين.

التميمي، ياسين عبد الصمد (2009)، الاشراف التربوي واهميته في التعليم. **مجلة أبحاث البصرة(العلوم الانسانية)**. 24(1): (155-185).

الجبار، عبدالعزيز والطيار، ابراهيم (2016)، معوقات الاشراف التربوي كما يراها المشرفون التربويون على برامج صعوبات التعلم والتربية الفكرية. **مجلة التربية الخاصة والتاهيل**، 3(10):(287-320)

جوهر، محمود (2019)، معوقات تطبيق الدور الإشرافي القائم على الحاجات من وجهة نظر المشرفين التربويين في العاصمة عمان. **مجلة كلية التربية – جامعة أسيوط**، 35 (5):(156 – 187).

خضر، رائد (2011)، **الاشراف التربوي الحديث– اساسيات ومفاهيم**، ط(1)، عمان: دار غيداء.

دبابي، بوبكر (2014)، واقع عمل مفتش التعليم الابتدائي وأهم المعيقات التي تعترضه من وجهة نظر المفتشين نفسهم دراسة ميدانية بمدينة ورقلة. **مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية**، 6 (16): (125 – 130).

الدليمي، طارق (2016)، **الاشراف التربوي واتجاهاته المعاصرة**، ط (1)، عمان: مركز ديبونو لتعليم التفكير.

الرنتيسي، نانسي (2022)، **واقع الإشراف التربوي في مدارس محافظة رام الله والبيرة وعلاقته بالأداء المتميز لدى المعلمين من وجهة نظر مديري المدارس**. رسالة ماجستيرغير منشورة، جامعة القدس المفتوحة، فلسطين.

السعايدة، مها والسعايدة، جهاد والكايد، ركان (2012)، المعيقات الاجتماعية والتربوية التي تواجه الإشراف التربوي وسبل تطويره من وجهة نظر المشرفين التربويين العاملين بمديريات التربية والتعليم في محافظة البلقاء، **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية**، 20(2): (237 – 274).

شاهين، عبد الرحمن (2015)، درجة امتلاك وممارسة كفايات الإشراف التربوي المعاصر في ضوء خصائص مجتمع المعرفة بمنطقة المدينة المنورة، **المجلة التربوية الدولية المتخصصة**، مجلد2(6): (76-100).

الطعجان، خلف (2016)، كفايات الإشـراف التـربوي المعاصر لدى المشرفين التربويين في محافظة المفرق، **مجلة الأستاذ**، 2 (217): (365 – 384).

العبد، خالد (2010)، **المشكلات التي تواجه عملية الإشراف التربوي من وجهة نظر مديري المدارس الثانوية الحكومية ومعلميها في فلسطين – محافظتي بيت لحم والخليل**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس، فلسطين.

العوران، ابراهيم (2010)، **الاشراف التربوي ومشكلاته**، ط(1)، عمان: دار يافا للنشر.

عليان، سلمان وابوريش، عالية كمال وسنداوي، خالد وزيدان، رائد (2009)، **الاشراف التربوي بين النظرية والتطبيق**، ط(1)، عمان: دار زهران للنشر والتوزيع.

غنيم، سحر (2020)، معيقات الإشراف التربوي التي تواجه المشرفين التربويين في مديريات التربية والتعليم في جنوب المملكة الأردنية الهاشمية من وجهة نظرهم، **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، 4 (10): (1 – 18).

فرحان، نداء (2012)، **واقع عملية الإشراف التربوي في مديريتي ضواحي القدس ورام الله والبيرة ودوره في رفع أداء المعلم الوظيفي كما يراه معلمو ومديرو المدارس الحكومية الأساسية**. رسالة ماجستيرغير منشورة، جامعة القدس، فلسطين.

مكركر، مريانا (2014)، **علاقة ممارسة المشرفين التربويين للكفايات الإشرافية بالتزامهم بالأخلاقيات المهنية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات في محافظة بيت لحم**. رسالة ماجستيرغير منشورة، جامعة القدس، فلسطين.

مرزيق، هشام (2008)، **الإشراف التربوي بين النظرية والتطبيق**، ط(1)، عمان: دار الراية للنشر والتوزيع.

نمر، زياد ودواني، كمال (2014)، **المشكلات الاشرافية التي يواجهها المعلمون في مدارس القدس التابعة للسلطة الوطنية الفلسطينية من وجهة نظرهم**. رسالة ماجستيرغير منشورة ، جامعة الشرق الاوسط .عمان (1-123) .

وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينيّة (2013)، **الإشراف التّربوي في فلسطين**، الإدارة العامة للإشراف والتّأهيل التّربوي، رام الله، فلسطين.

وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية (2018)، **معايير المشرف التربوي**، هيئة تطوير مهنة التعليم ، رام الله ، فلسطين.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Badah, A. AL-Awawdeh, A. Akroush, L. and Al Shobaki, N. (2013). Difficulties Facing The Educational Supervision Processes In The Public Schools Of The Governorate Of Jarash Directorate Of Education. **Journal of International Education Research,** 9 (3) :(223-234).

Thomas, F. (2013). **Teacher Supervision and evaluation a case study of administrators and teachers perceptions of mini observations**. Estern North University, Boston.

Onuma, N. (2016). Principals performance of supervision of instructions in secondary schools in Nigeria. **British Journal of Education**, 4 (3): 40-52.

المهارات الحياتية : نحو براديغم بيداغوجي فعال

د. زهير ابعيزة

كلية علوم التربية بالرباط – المغرب

Zouhair.baiza@gmail.com

00212610101837

الملخص

مما لاشك فيه أن من أهم الأدوار التي يجب أن تضطلع بها مدرسة القرن الواحد والعشرين، تمكين المتعلمين من المهارات الحياتية، وإعدادهم للتكيف مع التغيرات التي تطبع عصرنا الحالي، والتعامل بمرونة مع مختلف التحديات التي تعرفها مجالات الحياة، ومن ثمة بناء جيل قادر على مسايرة ومواكبة التفجر المعرفي الذي يعرفه العالم في ظل العولمة والتطور التكنولوجي.وعليه، فإننا نروم في هذه الدراسة إبراز أهمية إدماج المهارات الحياتية في البرامج والمناهج التعليمية، وبناء قائمة لأهم المهارات الحياتية الواجب توافرها في متعلمي ومتعلمات القرن الواحد والعشرين.

الكلمات المفتاحية: الكفايات، المهارات الحياتية، المتعلم، التنمية المستدامة.

Life Skills:Towards an effective pedagogicalparadigm

DR ZOUHAIR BAIZA

Faculty of Education Sciences in Rabat – Morocco

Abstract

Undoubtedly, one of the most important roles played by the school of the 21st century is to equip learners with life skills and prepare them to adapt to the changes that characterize our current times and to face them with flexibility. to the various challenges facing the areas of life. , thus building a generation capable of keeping pace with the explosion of knowledge that the world is experiencing in light of globalization and technological development, and therefore in thisstudyweaim highlights the importance of integrating life skills in educational curricula and programs and builds a list of the most important life skills that need to be available to 21st-century learners.

Keywords :Development , Competencies. Life Skills, Learner, Sustainable

مقدمة

يشهد العالم تغيرات متسارعة على مستوى الميادين المعرفية والعلمية والتكنولوجية، الشيء الذي يجعل رهانمنظومة التربية والتعليم علىالمهارات الحياتية، مطلبا تربويا وحضاريا ملحا، لما لها من أهمية بالغة في تشكيل شخصية المتعلمين وتهذيب سلوكهم، وتنمية حسهم الفني وذوقهم الجمالي، وصقل ملكاتهموقدراتهم النقدية والإبداعية، بغية تأهيلهم للاندماج في محيطهم السوسيو- اقتصادي، والتكيف مع التحديات المختلفة التي يعرفها القرن الواحد والعشرين.

ونظراللأهمية القصوى التي يضطلع بها التعليم في الارتقاء بالرأسمال البشري،وتحقيق أهداف التنمية المستدامة، أكدت الرؤية الاستراتيجية على "ضرورة توفير تعليم وتكوين موفور الجودة والجدوى والجاذبية، وملائم للحياة العملية، ومستشرف لمهن المستقبل، علاوة على ضرورة تربية المتعلمين على تنويع الاهتمامات، وربط تعلماتهم بمختلف مجالات الحياة، لفهم جدوى الدراسة والتثقيف، ودورهما في انفتاحهم وإقبالهم على المبادرة والمشاركة والعمل الجماعي، وكل ما يهيئ لحسن ولوج الحياة الاجتماعية والمهنية"، والتعامل بفعالية مع متطلباتها والتحديات التي تطرحها.

لقد أكدت مجموعة من التقارير والدراسات الدولية على أن الأنظمة التعليمة قد أخفقت بشكل كبير في دفع عملية التطور الاجتماعي والفردي، وضمان تعليم جيد وعادل وشامل للجميع، وتعزيز فرص التعلم مدى الحياة.ولا غرو أن إدماج المهارات الحياتية في منظومة التربية والتعليم، يعد مطلبا مهما، نظرا لتموقع المدرسة في صلب المشروع المجتمعي من جهة، واعتبارا للأدوار التي تضطلع بها في تنزيل الغايات الكبرى المتوخاة من النموذج التنموي من جهة أخرى.

غير أن متعلم اليوم، وفي ظِلّ الانفجار المعرفي وتدفقه الجارف عبر وسائل الاتصال والتكنولوجيا، لم يعد يجد في المناهج والبرامج الرسمية ما يؤهله لمسايرة سرعة العصر، لا سيما أنها باتت شبه جامدة في مقابل المعارف والخبرات المتجددة يوما بعد يوم، لذلك كثيرا ما نلاحظ ضعف الحافزية في قاعات الدرس، المؤسسة على الأسس التقليدية كالأنشطة المبرمجة للجميع، والمعارف الخاضعة لصرامة علمية معينة، ووفق شروط مرسومة: طاولات، مكتب، سبورة، فضاء مسور، منهاج- مقرر- كفايات محددة...

يتعلق الأمر، هاهنا، بمعرفة يتم تشييدها عن طريق الحواس، معرفة "دنيا" تختلف عن المنطق والعلوم، توازي المعرفة العلمية العقلية أو المعارف العليا، والتي يتحول فعل التعلم بموجبها فعلا عاما يشمل الحياة كلها، تتكامل فيه المعارف العليا (العلوم الخاضعة للمنطق) والمعارف الدنيا (المعارف الخاضعة للإحساس). ومن ثمة، يحل لنا القول: إن مجال التعلم أوسع من الدرس الصفي، الذي ينمي الكفايات المعرفية والتواصلية والتقنية اللازمة للاندماج في المجتمع، عبر محتويات وأنشطة مدروسة وفق منطق معين، يجعل المنتج المتحصل عليه موحدا.

لذا صار الحديث عن تعليم المهارات المؤهلة للاندماج الفعال في الحياة أمرا سائرا على الألسن، وموضوعا دارجا في الأوساط التربوية والأكاديمية، بل بات مطلبا ملحا تسعى إلى تحقيقه النظم التربوية، على أساس أن الاستثمار في الرأسمال البشري رهان لا خيار فيه إلا النجاح في كسبه. من أجل الارتقاء بالمتعلمين والمتعلمات والمنظومة ككل على حد سواء.

I. الإطار الإشكالية للدراسة

1. الاشكالية

تقر العديد من الدراسات التربوية بأهمية المهارات الحياتية، وقد اتخذت هذه الأهمية مكانتها في الدرس التربوي، فاستدمجتها النظم التربوية في برامجها ومقرراتها على شكل أنشطة ومحتويات، يتم تخطيطها وتدبيرها بطريقة أكاديمية ومنهجية، تصطنع لها إطاراتها

وسياقاتها الموضوعية، وغالبا ما يتم تقزيم الوضعيات الحياتية لتناسب سياق ونسق التعليم في حصة أو مجزوءة. مما يجعلنا أمام مفارقتين اثنتين: تتمثل الأولى في أن المدرسة مهما انفتحت على وضعيات حياتية، تبني من خلالها مهارة ما، فإنها تبقى قاصرة على استيعاب المعارف والمعلومات التي يمكن ان يتزود بها المتعلم في كل لحظة يعيشها في ديناميتها وفي أبعادها المختلفة، لسبب بسيط أن فعل التعليم رهين بزمن الحصة، ورهين بالغائية التي تستبعد كل العناصر التي لا تخدم الهدف من التعلم. أما الثانية فيتعلق بطريقة تمثل المعلومات التي تقدمها الحياة، إذ يتم الاشتغال عليها لتصير معرفة علمية تقاس بمقاييس منطقية، ومن ثمة نجد المدرسة قد أهملت مجالات لا تنضبط للمنطق المعلل، كما أهملت المعارف والمهارات التي يمكن تحصيلها عفوا بدون استعداد مسبق أو تخطيط. ومنه سنسعى من خلال هذه الدراسة الإجابة على الإشكال الآتي: إلى حد تستجيب منظومة التربية والتعليم إلى التغيرات المتسارعة التي تطبع عصرنا؟ هل تعد المتعلمين إلى ما ينتظرهم مستقبلا؟ وإلى أي مدى تساهم المهارات الحياتية في الارتقاء بمنظومة التربية والتعليم؟ وما المداخل القمينة لبنائها؟

2. الفرضيات

إجابة عن الإشكال المطروح، تنطلق الدراسة من الفرضيات الآتية:

- تدني مستويات مخرجات التعليم يعزى إلى افتقار المتعلمين للمهارات اللازمة للنجاح في المدرسة والمجتمع؛
- الاستناد إلى نموذج تعلم رباعي الأبعاد من شأنه تعزيز التعلم مدى الحياة؛
- المهارات الحياتية رافعة أساسية للارتقاء بمنظومة التربية والتعليم؛
- أنشطة الحياة المدرسية مدخل ناجع لناء المهارات الحياتية للمتعلمين والمتعلمات.

3. أهمية الدراسة

يتسم العصر الحالي بجملة من التغييرات المتسارعة، جعلت المدرسة عاجزة عن مسايرة ركب التقدم والتطور، وعن الاستجابة لمتطلبات عصر العولمة ومجتمع المعرفة، إلى درجة يصح معها القول: إن كل شيء تغير في المجتمع ما عدا المدرسة، مما يفرض على النظم التعليمية إعادة النظر في برامجها ومناهجها، والبحث عن براديغمات بيداغوجية حديثة، تستجيب لرغبات المتعلمين المعرفية والوجدانية والحس حركية من جهة، وتستشرف عبر مدخلاتها ومخرجاتها، حاجيات المجتمع المستقبلية المرتبطة بمهن المستقبل وسوق الشغل. وعموما تتجلى أهمية الدراسة في اقتراحها باراديغما بيداغوجيا فعالا ومستداما من شأنه أن يتجاوز الاكراهات التي يطرحها التعليم التقليدي القائم الحفظ والاستظهار، ويمكن المتعلمين والمتعلمات من مجموعة من المهارات الحياتية القمينة بجعلهم قادرين على الاندماج بفعالية في محيطهم السوسيو اقتصادي.

4. أهداف الدراسة

تهدف الدراسة إلى تحقيق جملة من الأهداف، لعل أهمها:

- إبراز الدور الكبير الذي تضطلع به المهارات الحياتية في الارتقاء بمنظومة التربية والتعليم؛
- بناء قائمة من المهارات الحياتية الواجب توافرها في البرامج والمناهج التعليمية؛
- معالجة الفجوة المفاهيمية التي يطرحها موضوع المهارات الحياتية، عبر حصر المفهوم وتصنيف المهارات الحياتية؛

- بناء مقترح لتنمية المهارات الحياتية للمتعلمين والمتعلمات، بغض النظر عن المستوى الدراسي.

5. منهج الدراسة

ارتكزت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، لانسجامه وطبيعة الموضوع المعالج.

II. الإطار النظري للدراسة

1. المهارات الحياتية: نحو براديغم بيداغوجي فعال ومستدام

اعتبرت منظمة اليونيسف من خلال مبادرة تعليم المهارات الحياتية والمواطنة في الشرق الأوسط وشمال إفريقيا أن حالة التعلم "تستدعي رؤية للتعليم تكون شمولية وتستمر مدى الحياة، تقوم على الحقوق وتعمل على تعظيم إمكانيات كل الشباب والأطفال، وتعدهم بشكل أفضل لاستنباط المعاني من المعارف، وكذلك مواجهة الانتقالات من مرحلة الطفولة إلى مرحلة البلوغ، ومن التعليم إلى العمل، ومن النشأة غير المتبصرة إلى المواطنة النشطة والمسؤولة، من أجل استثمار أفضل وأنجع في التنمية الاقتصادية والاجتماعية والفردية".(الإطار المفاهيمي والبرامجي، صفحة 18)

بالرغم من التقدم الحاصل في كل مختلف مناحي الحياة، ما تزال النظم التعليمية في مجتمعاتنا تنأى عن تغيير وتجديد برامجها ومناهجها التربوية، وسيناريوهاتها البيداغوجية، إذ لا يزال دورها دورا تقليديا عتيقا، يقتصر على استقبال المتعلمين والمتعلمات وإكسابهم جملة من المعلومات والمعارف تساعدهم على الاندماج داخل المجتمع. ولا نغالي إن قلنا إن "نظامنا التعليمي، ضمن ما يعانيه، خاصة في جانبه المتعلق بأساليب التعليم وطرائقه ، نوعا من الانفصال والابتعاد عن عالم المتعلمين واحتياجاتهم، فالمواد التعليمية التعلمية تقدم في أغلب الأحيان بطريقة جافة ومملة، مما يجعل المتعلمين يتعاملون معها دون تأثر أو انفعال وجداني، يقربها إلى اهتماماتهم وميولهم، فيسود لديهم النفور منها ومن المدرس على حد سواء".(أوزي، 2017، صفحة 43).

ولا غرو أن التحدي الذي تواجهه منظومة التربية والتكوين اليوم، يتعلق أساسا بعدم الملاءمة بيم مخرجات البرامج والمناهج التعليمية ومتطلبات سوق الشغل، ويعزى الأمر إلى لقد الاعتقاد السائد لوقت طويل بأن "الاستثمار يتعلق فقط بالاستثمار المادي الطبيعي، وزيادة نسب النمو الاقتصادي في المجتمعات، ترجع فقط إلى الزيادة الحاصلة في الرأسمال المادي، إضافة إلى الزيادة في عدد العمال. أما التعليم فكان ينظر إليه على أنه نوع من الترف، وأنه ضرب من ضروب الاستهلاك وقطاعا غير منتج. ومع الوقت توصل عدد من الاقتصاديين أمثال آدم سميث، ألفرد مارشال، دينيسون، وغيرهم، إلى العلاقة الطردية بين الاستثمار في التعليم زيادة ثروات المجتمع، أثبتوا أنه كلما زاد الاستثمار في التعليم كان الاستثمار في المادي ايجابيا، وأن الاستثمار في الرأسمال البشري ليس ترفا، بل إن أهميته تفوق في كثير من الأحيان المفهوم التقليدي للاستثمار، خاصة مع التقدم المتسارع في المجال التكنولوجي الذي يحتاج بدوره إلى مؤهلات بشرية مدربة للتعامل مع التقنيات الجديدة"(أوعبو، 2018، صفحة 29) والتكيف مع التغيرات المتسارعة التي يشهدها العالم.

إن إيقاع التطور السريع الذي لمس مختلف جوانب الحياة، جعل المدرسة عاجزة عن مسايرة متطلبات العصر الجديد، عصر العولمة ومجتمع المعرفة. ومن ثم، يعد بناء مدرسة الارتقاء الفردي والمجتمعي، خيارا استراتيجيا لا محيد عنه، "عبر توفير تعليم وتكوين موفور الجودة والجدوى والجاذبية، ملائم للحياة العملية ومتطلبات الاندماج السوسيو- اقتصادي، مستشرف لمهن المستقبل، ومواكب للتحولات المتسارعة على الصعيد الدولي".(الرؤية الاستراتيجة للإصلاح، الرافعة السادسة عشر).

ومن هذا المنطلق، فالنظم التعليمية مطالبة، أكثر من أي وقت مضى، باعتماد برامج ومناهج تربوية تستشرف عبر مدخلاتها ومخرجاتها، حاجيات المجتمع المستقبلية المرتبطة بمهن المستقبل وسوق الشغل، علاوة على تجاوز التعلم الظرفي للمعارف، عبر اكساب المتعلمين والمتعلمات المهارات الحياتية والقيم، وتنويع الاهتمامات، وربط تعلماتهم بمختلف مناحي الحياة. فالمدرسة حسب النموذج التنموي ."يجب أن تمكن كل متعلم من اكتساب المهارات الأساسية لضمان اندماجه الاجتماعي، ودعم نجاحه الأكاديمي والمهني، كما يجب أن تصبح هذه المدرسة بوتقة لتكوين شباب متفتح يطور ذاته ويصنع مستقبل المغرب، من خلال تلقينه معنى الاستقلالية والمسؤولية وأخلاقيات مطبوعة بالقيم الانسانية الراسخة في الهوية المغربية، وفكر منفتح، وقدرة على التأقلم مع التحولات السريعة" من أجل تحقيق تحول عميق في النظام التربوي، وضمان تعليم مستدام ومدى الحياة.

ومن المسلم به، أن المهارات الحياتية تضطلع بدور فعال وناجع في البرامج والمناهج التعليمية، "كونها تحقق التكامل بين المدرسة والحياة، من خلال ربط حاجات المتعلمين والمتعلمات ومواقف الحياة باحتياجات المجتمع، مما يساعد المتعلم على إدارة حياته بنوع من المرونة والفاعلية، والاعتماد على النفس، والقدرة على التكيف الإيجابي مع بيئته، ومواكبة التغيرات ومواجهة الضغوط؛ بحيث تمنح المتعلم فرصة كي يعيش بشكل أفضل، خاصة في مجتمع يتميز عصره بالانفجار المعرفي والمعلوماتي والتقني السريع؛ وذلك لأن المهارات الحياتية تكسب المتعلم خبرات مباشرة، من خلال التعامل المباشر مع الأشخاص والظواهر الحياتية، مما يعطيه القدرة على الدمج بين ما يتعلمه وما يدرسه وبين ما يواجهه خلال التفاعل مع الواقع المحيط، الشيء الذي يعزز لديه الشعور بمشكلات المجتمع والرغبة في حلها والتعاون مع المحيطين به في ذلك". (دليل المهارات الحياتية والنثقيف بالنظير، صفحة 10)

2. مفهوم المهارات الحياتية

يعتبر مفهوم المهارات الحياتية من أصعب المفاهيم المستعصية على الشرح والتفسير، نظرا لعدم وجود توافق تام في الآراء حول التعريف الأدق والعناصر الأساسية لمهارات القرن الحادي والعشرين، ويعزى هذا الارتباك، حسب منظمة اليونيسيف، إلى التداخل الحاصل بين مفهوم الكفاءات والمهارات والمهارات الحياتية.يتكون مفهوم المهارات الحياتية من كلمتين: مهارات وحياة، أماالمهارات لغة: مفرد "مهارة"، وهي مصدر"مهر"، وتعني القدرة على أداء عمل بحذق وبراعة وإتقان. أما في الاصطلاح التربوي فهي "هدف من أهداف التعليم، يشمل كفاءات المتعلمين وقدراتهم على أداء مهام معينة بكيفية دقيقة أو متناسقة أو ناجعة، ويترجم هذا الأداء درجة التحكم في أهداف مهارية"savoir faire" (الفاربي، 1994، صفحة 161).

أما المهارات الحياتية فيقصد بها مجموعة من "الأداءات والقدرات المجتمعة والمنظمة في شكل كفاية، مرتبطة بحياة الأفراد، ضمن نسق متكامل لبناء توجهاتهم السلمية وتنميتها، مثل الكفاية في التواصل الجيد، كفاية الحسم في القرارات، الكفاية في التوافضوإدارة المشاعر، والكفاية في التعامل مع الضغوط...، فهي تجميع لقدرات عدة مترابطة فيما بينها، وليس القدرة الواحدة المحدودة في نشاط معين".

عرفت المنظمة العالمية للشباب IFY المهارات الحياتية على أنها " مجموعة شاملة من المهارات والقدرات الإدراكية وغير الإدراكية العامة، وسلوكيات الاتصال، والتوجهات الشخصية التي ينميها الشباب ويحتفظون بها طوال حياتهم"(المنظمة الدولية للشباب، 2014، صفحة 3). أما منظمة الصحة العالمية WHO فتعتبر أن المهارات الحياتية هي " القدرة على انتهاج سلوك تكيفي وإيجابي، يمكن الفرد من التعامل بفعالية مع متطلبات وتحديات الحياة اليومية". في حين تعرفها منظمة الأمم المتحدة للطفولة UNICEF بكونها مجموعة من " المهارات النفسية والشخصية والتواصلية التي تساعد الناس في اتخاذ قرارات مدروسة،

والتواصل بفعالية، وتنمية مهارات التأقلم، وإدارة الذات، التي من شأنها أن تؤدي إلى عيش حياة صحية ومنتجة"(اليونيسف، 2012).

وبناء على التعاريف السابقة يمكننا القول إن المهارات الحياتية هي جملة الكفايات والاستعدادات والقيم، التي يمكن تنميتها مدى الحياة، من أجل إقدار الأفراد على اتخاذ القرارات، وحل المشاكل، والتفكير بطريقة إبداعية ونقدية، والتعامل الايجابي مع الحياة ومتطلباتها، ومواجهة مختلف الوضعيات والتحديات التي تعترضهم بمرونة وطلاقة.

3. أبعاد التعلم في بناء المهارات الحياتية

ترتكز أبعاد التعلم على مقاربة شاملة للتعليم، "تأخذ المتعلم ككل بعين الاعتبار من خلال إقرار تعددية أبعاد التعليم، والتي لا يقتصر دورها فقط على المعرفة والإدراك، بل يشمل أيضا الجوانب الفردية والاجتماعية، خاصة فيما يتعلق بالتطوير الشخصي والتلاحم الاجتماعي، والتنمية المستدامة، ويتم تصوير التعليم الجيد، ضمن إطار العمل هذا، على أنه يعزز الأفراد المتمكنين الذين يمكنهم التعلم بفعالية، والاضطلاع بمسؤولياتهم الاجتماعية، مع قدرتهم على تحقيق النجاح في سياق العمل".(الإطار المفاهيميوالبرامجي،صفحة 2).

وعلى هذا الأساس، تشكل شخصية المتعلم في منظومة التربية والتعليم كلا متكاملا غير قابل للتجزئة، لذا، يتأسس بناء المهارات الحياتية على تداخل وتفاعل أبعاد التعلم الأربعة، دون أن يكون هناك اقتصار على بعد دون الآخر؛ حيث يتم الانتقال من الجانب المعرفي النظري إلى الجانب العملي التطبيقي، من أجل إضفاء البعد الوظيفي على التعلمات، وجعلها موضع تنفيذ في الحياة اليومية، استجابة لجميع رغبات المتعلمين وحاجاتهم المعرفية والوجدانية والحسية والحركية والروحية والاجتماعية، عوض اختصار العملية التعليمية التعلمية في البعد المعرفي فقط.

وللاعتبارات سالفة الذكر، اقترح الإطار المفاهيمي والبرامجي وضع فهم مشترك للمفاهيم والتعريفات الخاصة بمهارات القرن الحادي والعشرين، استنادا إلى نموذج تعلم رباعي الأبعاد:

- **التعلم للمعرفة أو البعد المعرفي** : ويشمل تطوير قدرات التركيز وحل المشكلات والتفكير النقدي، والتركيز على الفضول والإبداع والرغبة في الحصول على فهم أفضل للعالم وللبشر؛
- **التعلم للعمل أو البعد الأدواتي**: التركيز على كيفية دعم الأطفال والشباب لتطبيق ما تعلموه على أرض الواقع، وكيفية تكييف التعليم لخدمة عالم الأعمال على نحو أفضل، من أجل وضع التعلم النظري موضع تنفيذ؛
- **التعلم لنكون أو البعد الفردي**: ويقصد به التعلم لتحقيق الذات والنمو الشخصي والتمكين الذاتي، ويشمل المهارات المعرفية الذاتية، ومهارات التعامل مع الآخرين؛
- **التعلم من أجل العيش المشترك أو البعد الاجتماعي**: بعد أخلاقي يعزز قيم ومبادئ العدالة الديموقراطية والاجتماعية، ويشكل الأساس الأخلاقي للأبعاد الثلاثة الأولى.

هذا، ولا ينبغي اعتبار أبعاد التعلم الأربعة على أنها مختلفة أو متعارضة مع بعضها البعض، ذلك لأن الواقع أكثر دينامية؛ حيث أنها تتداخل وتتشابك وتعزز بعضها البعض، لتتجمع لدى الفرد المتعلم، كما توفر إطارا علميا للنظر في المهارات الحياتية المتعلقة بأغراض التعلم المختلفة، وهذا بمثابة أداة عملية للاختيار الجيد للمهارات ذات الصلة بالتعلم الجيد. (الإطار المفاهيمي والبرامجي، صفحة 5)

ويوضح الشكل الآتي تفاعل أبعاد التعلم الأربعة في بناء المهارات الحياتية:

4. تصنيف المهارات الحياتية

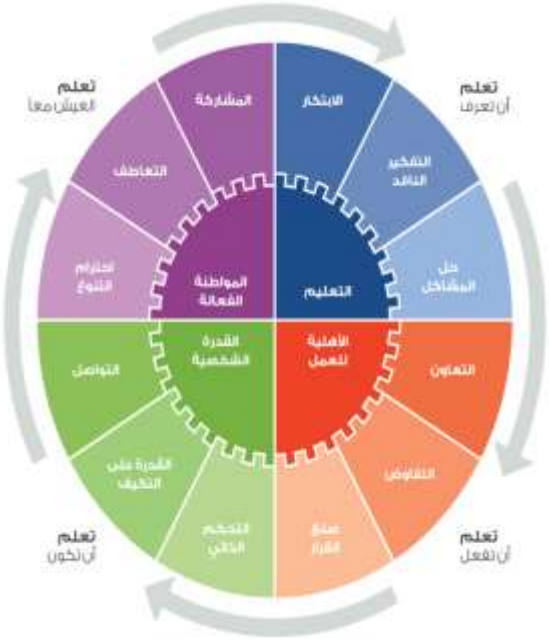
لقد أدى التباين على مستوى تحديد مفهوم المهارات الحياتية، إلى الاختلاف حول تصنيفها، حيث قسمتها منظمة اليونيسف إلى أربعة أقسام رئيسة: مهارات الإدارة (تقدير الذات، الثقة بالنفس) والمهارات الإدراكية (اتخاذ القرار، حل المشكلات) ومهارات العمل المشترك (التخطيط والقيادة) ثم المهارات الاجتماعية (التواصل، التفاوض). كما تم تصنيفها إلى ثلاث مهارات أساسية: مهارات نفسية (إدارة المشاعر)، مهارات اجتماعية (التواصل والعلاقات بين الأشخاص)، ومهارات عقلية (الإبداع، التفكير النقدي).

وأمام هذا الاختلاف في تحديد المهارات الحياتية الأساسية، اتبع الإطار المفاهيمي والبرامجي عملية ناجعة ارتكزت على ثلاث خطوات أساسية؛ شملت الخطوة الأولى إدراج قائمة تحليلية شاملة لمجموعة من المهارات تحت كل بعد من أبعاد التعلم الأربعة بغية تعزيز جودة التعليم ونتائج التعلم، والمقدرة على التوظف وريادة الأعمال، وتعزيز التمكين الفردي والمشاركة المدنية. أما لخطوة الثانية فقد جرى تحديد مجموعة مكونة من ثلاث مهارات لكل بعد، استنادا إلى أهميتها وتأثيرها وعلى تضمنها لمهارات أخرى عديدة أو مهارات فرعية، في حين اضطلعت الخطوة الثالثةبإجراء تحليل معمق للمهارات الاثنتي عشرة بالنظر إلى الطبيعة المتداخلة للأبعاد الأربعة، ومهاراتها ذات الصلة ، وإبراز مساهمتها الخاصة في كل بعد متصلة به من جهة، ومساهمتها في الأبعاد الثلاثة الأخرى من جهة ثانية.

وبناء عليه، يقترح النموذج رباعي الأبعاد للتعلم، عنقودا من المهارات لكل بعد، حيث يتضمن العنقود عددا من المهارات الحياتية المرتبطة به، بناء عليه تم تصنيف المهارات الحياتية إلى اثنتي عشرة مهارة تستمر مدى الحياة، وتقدم للمتعلم مقاربة شاملة للتعلم تستند إلى القيمة والوظيفية:

- مهارات من أجل التعلم: تتضمن مهارات الإبداع، التفكير النقدي، حل المشكلات؛
- مهارات من أجل المقدرة على التوظف: تتضمن مهارات : التعاون، التفاوض، صنع القرارات؛
- مهارات من أجل التمكين الشخصي: تتمثل في إدارة الذات، الصمود، التواصل؛

- مهارات من أجل المواطنة النشطة: تتجلى في احترام التنوع، التعاطف، المشاركة. ويبين الشكل تصنيف المهارات الحياتية في علاقتها بأبعاد التعلم الأربعة:



5. الحياة المدرسية مدخل أساسي لبناء المهارات الحياتية

لا يفترض أن يقتصر بناء المهارات الحياتية للمتعلمين على البرامج والمناهج التربوية فقط، بل يجب أن يمتد تعليمها ليشمل كذلك أنشطة الحياة المدرسية، وبناء عليه، جعل الميثاق الوطني للتربية والتكوين من الحياة المدرسية عاملا محددا لتشييد معالم مدرسة مغربية مفعمة بالحياة والدينامية، وذلك بفضل أسس مقاربة تربوية مغايرة، قوامها الارتقاء بالمتعلم من سياق التلقي السلبي إلى مستوى المشاركة الفاعلة في جميع الممارسات والأنشطة التربوية، وتحفيزه على التعلم الذاتي، وجعل المدرسة فضاء منفتحا على محيطها الاقتصادي والسوسيو مهني، ومجالا حيويا للارتقاء بالفرد والمجتمع ، مسايرة لمتطلبات التنمية البشرية والمستدامة. (مديرية الحياة المدرسية، 2019، صفحة 4). لقد نص القانون الإطار رقم 51.17 على ضرورة إكساب المتعلم المهارات الحياتية والكفايات الازمة التي تمكنه من الاندماج في الحياة العلمية، والمشاركة الفاعلة في الأوراش التنموية للبلاد، وعلى تنمية القدرات الذاتية للمتعلمين، وصقل حسهم النقدي، وتفعيل الذكاء وتشجيع قيم النبوغ والابتكار في جميع المجالات.

وتهتم الحياة المدرسية بالتنشئة الشاملة لشخصية المتعلم، وذلك بواسطة أنشطة تفاعلية متنوعة، تروم تحقيق تربية تقوم على تعدد الأبعاد والأساليب والمقاربات والمساهمين، في إطار رؤية شمولية توافقية بين جميع الفاعلين والمتدخلين في المنظومة التربية على مستوى المؤسسة، منفتحة على محيطها الخارجي باعتباره امتدادا طبيعيا لها، يساهم إلى جانبها في التنشئة التربوية، وتنمية الكفايات التي تؤهل المتعلمين للاندماج في الحياة. (مديرية الحياة المدرسية، 2019، صفحة 9) وانطلاقا من الارتباط الوثيق بين الحياة المدرسية

والحياة العامة، باعتبار الحياة المدرسية صورة مصغرة للحياة الاجتماعية في أماكن وأوقات مناسبة، وانعكاسا لما يقع فيها، وما يفرضه ذلك من تفاعل وتجاوب مع المتغيرات الاقتصادية، والقيم الاجتماعية، والتطورات المعرفية والتكنولوجية، فإن الأنشطة التربوية للحياة المدرسية تتغيا تمكين المتعلم من :

- حفز المتعلمين على العمل ضمن فريق، وتوعيتهم بأهمية التعلم الجماعي والتعاوني؛
- إعمال الفكر، والقدرة على الفهم والتحليل والنقاش الحر، وإبداء الرأي واحترام قيم الاختلاف؛
- ضمان النمو المتوازن عقليا، وجدانيا، حس حركيا؛
- تكريس المظاهر السلوكية الإيجابية، والتحلي بالسلوك الحسن أثناء التعامل مع كل الفاعلين في الحياة المدرسية؛
- تحرير الطاقات الإبداعية؛ عبر فتح المجال أمامهم لممارسة التفكير النقدي والتفكير التحليلي والنقد الذاتي؛
- تحسيسهم بأهمية الانفتاح على المحيط، والاقبال على الحياة بكل إيجابية؛
- تدريبهم على أهمية توظيف مجموعة من الذكاءات المتعددة من أجل مواجهة مختلف التحديات بكل مرونة وطلاقة.

III. خاتمة وتوصيات

بناء علىماسبق، يمكننا القول إن تبني فلسفة التعلم من أجل الحياة، لم يعد ترفا بل أضحى ضرورة ملحة، استجابة للتغيرات المتسارعة التي يشهدها عصر العولمة، ويفرضها مجتمع المعرفة، وتحقيق التكامل المطلوب بين مخرجات المدرسة ومتطلبات سوق الشغل، مما يساعد المتعلم على إدارة حياته بنوع من المرونة والفاعلية، والاعتماد على النفس، والقدرة على التكيف الإيجابي مع بيئته، ومواكبة التغيرات ومواجهة الضغوط والتحديات، وحل المشكلات التي تعترضه. ولتحقيق هذه الغايات، فإن الدراسة توصي ب :

- إحداث قطيعة مع التعليم البنكي القائم على الحفظ والاستظهار، وتني سياسة التعلم من أجل الحياة؛
- الاستثمار في الرأسمال البشري، عبر دعم التعليم المتمركز على المهارات الحياتية؛
- إدراج المهارات الحياتية في البرامج والمناهج التربوية، بدءا من التعليم الأولى، مرورا بالتعليم الابتدائي، وانتهاء بالتعليم الثانوي؛
- تفعيل أنشطة الحياة المدرسية، لم لها من أدوار جوهرية في بناء المهارات الحياتية للمتعلمين والمتعلمات؛
- إعداد دليل خاص بهندسة تعلمات المهارات الحياتية؛
- إدراج مصوغات المهارات الحياتية في رزنامة تكوين الأساتذة بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين؛
- الانفتاح على متخصصين في التنمية البشرية وعلم النفس وعلم الاجتماع عند إعداد المناهج التعليمة.

المراجع المعتمدة

- أوزي، أحمد. (2017) بيداغوجية فعالة ومجددة: كفايات التعليم والتعلم للقرن الحادي والعشرين، الرباط، مطبعة النجاح الجديدة؛
- شاش، سهير. (2015) تنمية المهارات الحياتية والاجتماعية لذوي الاحتياجات الخاصة، القاهرة، مكتبة زهراء الشرق؛
- عمران، تغريد وآخرون. (2001) المهارات الحياتية، القاهرة، مكتبة زهراء الشرق؛
- الفارابي عبد اللطيف، وآخرون.(1994) معجم علوم التربية: مصطلحات البيداغوجيا والديدكتيك، الرباط، دار الخطابي للطباعة والنشر؛

- وزارة التربية الوطنية والتعليم الأولي والرياضة. (2019) دليل الحياة المدرسية، مديرية الحياة المدرسية، الرباط؛
- وزارة التربية الوطنية والتعليم الأولي والرياضة، دليل المهارات الحياتية والتثقيف بالنظير.
- اليونيسف، الإطار المفاهيمي والبرامجي: مبادرة تعليم المهارات الحياتية والمواطنة في الشرق الأوسط وشمال إفريقيا، عمان، الأردن؛

القيم بين الخطاب الرسمي والمنهاج التطبيقي

–القيم البيئية بمنهاج اللغة العربية بالسلك الابتدائي أنموذجا–

الباحثة / هاروش جميلة

أستاذة باحثة في سلك الدكتوراه بكلية الآداب والعلوم الانسانية بالمحمدية

إطار متصرف تربوي بمسلك الإدارة التربوية بالمركز الجهوي لمهن التربية والتكوين الدارالبيضاء–سطات

Yasmineharouche1979@gmail.com

00212700708189

الملخص

تهدف هذه الورقة العلمية إلى الوقوف على أهمية القيم البيئية في الخطاب الرسمي والاستراتيجي للمنظومة التعليمية بالمغرب، والمسطر عبر مجموعة من المواثيق المؤطرة للفعل التربوي التعليمي (الدستور المغربي، الميثاق الوطني للتربية والتكوين، الكتاب الأبيض، البرنامج الاستعجالي و الرؤية الاستراتيجية للإصلاح). كما تستشرف الدراسة العمل على رصد مدى تنزيل تلك الاستراتيجية القيمية على أرض الواقع عبر مختلف الآليات المسطرة ضمن منهاج اللغة العربية بالسلك الابتدائي. فضلا عن، تحديد الأهداف والغايات التعْليمية والتعَلُّمية التي سطرت ضمن بنية التربية على القيم البيئية في مفهومها العام والخاص معا. وتروم الدراسة أيضا، إلى تحديد خصائص وتصنيفات ومستويات القيم البيئية، وتتبع نتائجها من خلال الأبعاد التربوية الذاتية والجماعية المساهمة في الحفاظ على البيئة الطبيعية والاجتماعية والمادية، ورسم معالم انعكاس ذلك على صحة المتعلم النفسية والجسدية. زد على ذلك، العمل على رصد طبيعة الصلات القائمة ما بين التربية على القيم البيئية لدى الناشئة في علاقتها بالرقي بالقيم الجمالية.

فالواضح، أن الأهداف الجوهرية التي تسعى إليها الورقة العلمية، تصب في دراسة إشكالية القيم من زاوية علاقاتها بالمنظومة التربوية، وذلك عبر الإجابة على أسئلة محورية تتمثل بالأساس في البحث عن ماهية التربية على القيم ضمن المواثيق الرسمية المعتمدة في المغرب، مع تتبع تلك الأهداف المسطرة ضمن الكتب المدرسية، وذلك باتخاذ القيم البيئية أنموذجا ومدى تصريفه داخل منهاج اللغة العربية بالسلك الابتدائي فكرا واصطلاحا وصورة نمطية في مرحلة التعليم الابتدائي مع تحليل مضمون محتواها وأبعادها التربوية، مع تسليط الضوء على التربية البيئية كدعامة أساس لبلورة سلوك المتعلمين داخل الحياة المدرسية، ومدى تسطيرها ضمن أولويات مشروع المؤسسة المندمج الذي أصبح رهان الإصلاح التعليمي بالمغرب.

وهكذا، ستعمد هذه الدراسة منهجيا، إلى إعداد قائمة بأهم القيم البيئية المتضمنة في منهاج اللغة العربية بالسلك الابتدائي عبر منهاج دراسة المحتوى، وتضمينها استبيانات موزعة على مجالات محددة، مع البحث عن مدى مراعاتها لهذا التصنيف، وهو ما سيمكن من تحليل لغة وأفكار مقررات اللغة العربية المدرسية في المرحلة الابتدائية في ضوء قائمة القيم البيئية المعمول بها ضمن المستويات التعليمية الخاصة بالناشئة، مع العمل على جمع البيانات وتحليلها إحصائيا، ومقارنة كل مستوى تعليمي على حدة ومدى وجود تكامل بين الأهداف المتوخاة من وراء تعزيز القيم بين المستويات التعليمية، ومدى مساهمة التربية على القيم البيئية في النهوض بالحياة المدرسية في المؤسسات التعليمية المغربية خاصة في السلك الابتدائي، للبلوغ إلى خلاصات معرفية تدفع إلى بلورة منظور مميز لأهمية القيم في العملية التعليمية التعلمية بشكل عام، وذلك من خلال ثلاث محاور تؤطر الموضوع بشكل عام ممثلة في :

المحور الأول: القيم في الخطاب الرسمي بين التنظير والواقع المحور الثاني: القيم البيئية في كتب اللغة العربية بالسلك الابتدائي

المحور الثالث: القيم البيئية دعامة أساس للحياة المدرسية

معطيات لا شك أنها تفتح الأبواب من الناحية الفكرية والدراسية لوضع مقترحات وتوصيات ومخرجات حول مفهوم تدريس التربية البيئية في المنهاج المغربي في صلته المعرفية والإجرائية ببقية مناهج التدريس التربية على القيم بشكل عام، مع إبراز أهمية تفعيل الأندية البيئية داخل المؤسسات التعليمية، وخلق شبكة "علاقاتية" مع شركاء مهتمين بالحفاظ على البيئة، وتعزيز مشاريع المؤسسات المندمجة، وفق خطة ممنهجة تروم إذكاء القيم البيئية لدى المتعلمين بغية خلق المواطن الصالح المؤمن بقيمة القيم البيئية في صلتها بنظرية القيم في المجتمع.

الكلمات المفتاحية::

التربية على القيم، القيم البيئية، الخطاب الرسمي، المنهاج الدراسي، تحليل المحتوى، الناشئة، الطفولة، الحياة المدرسية، مشروع المؤسسة المندمج، السلوكيات البيئية.

Values between formal discourse and applied curriculum Environmental values in the Arabic language curriculum in the primary school as a model

Researcher / Harouche Jamila
Regional Center for Education and Training Professions, Casablanca-Settat

Abstract

This scientific paper aims to highlight the importance of environmental values in the official and strategic discourse of the educational system in Morocco. This discourse is organized through a series of charters framing the educational act (the Moroccan Constitution, the National Charter for Education and Training, the White Paper, the emergency programme and the Strategic Vision for Reform). The study also looks forward to monitoring the implementation of this valuable strategy through the various mechanisms in the Arabic curriculum of the primary school; as well as identifying the teaching and learning goals and objectives of the environmental values that were incorporated within the structure of education in both their public and private concepts. The study also aims to define the characteristics, classifications and levels of environmental values and track their results through the individual and collective educational dimensions that contribute to the preservation of the natural, social and physical environment and to assess their impact on the learner's psychological and physical health. Furthermore, to stand on the nature of the linkages between education on environmental values among young people about the promotion of aesthetic values.

The fundamental goals pursued by the scientific paper are to examine the problematic values in terms of their relations with the educational system by answering pivotal questions, represented mainly in the search for education values concept within the official charters adopted in Morocco. To achieve the objectives set out in the school books, by adopting environmental values as a model and to what extent of their incorporation within the Arabic curriculum in the primary school through thought, terminology and a stereotyped image with an analysis of its content and its educational dimensions, while highlighting environmental education as a foundation for shaping learners' behaviour within school life and to what extent it’s considered as one of the priorities of the integrated enterprise project, which has become the bet of Morocco's educational reform.

Thus, this study will methodically draw up a list of the most important environmental values contained in the Arabic curriculum in primary school through the content study curriculum. It will include questionnaires disaggregated on specific fields while exploring to what extent they take into account. This classification will enable an analysis of the language and ideas of

the Arabic curriculum language at the primary level, in the light of the list of environmental values adopted within the educational levels of young people while collecting and analyzing data statistically, comparing educational levels separately and the complementarity of the objectives envisaged for promoting values between educational levels, and to what extent the education on environmental values contributes to the advancement of school life in Moroccan educational institutions, especially in primary school to reach knowledge conclusions that lead to a distinctive perspective on the importance of values in the learning process in general, Through three themes, the topic is broadly framed by:

- First theme: Values in the official discourse between theoretician and reality.
- Second theme: Environmental Values in Arabic Language Books in Primary school.
- Third theme: Environmental values are a foundation for school life.

There is no doubt that these data allow an opening in the intellectual and academic approaches to develop proposals, recommendations and outputs on the concept of teaching environmental education in the Moroccan curriculum in its cognitive and procedural connection to the rest of the teaching curriculum on values in general. while highlighting the importance of activating environmental clubs within educational institutions and creating a "relationships" network with partners interested in preserving the environment and promoting integrated enterprise projects according to a systematic plan aimed at raising environmental values among learners to create a good citizen who believes in the environmental values about the theory of values in society

Keywords:
Education on values, environmental values, official discourse, scholar curriculum, content analysis, emerging, childhood, school life, integrated enterprise project, environmental behaviours.

يكتسي موضوع القيم عموما أهمية كبرى داخل المنظومة المجتمعية بكل بنياتها، باعتباره المرجع المحدد لهويتها وقضية أساس في المنظمة التربوية لكونه يستهدف ذلك المتعلم المنشود (Jordan, Silvanus, Taylor, 2008. pp.116-127.) والمرغوب فيه، والذي يراهن عليه المجتمع مستقبلا كمواطن صالح قادر على حمل مشعل ركب التقدم لوطنه بين الأمم(Arweck, Nesbitt, 2004, pp.245-26) لذلك كان الرهان على استحضار البعد القيمي في المنظومة التعليمية كإطار لابد منه لاكتساب المعارف وترسيخ المعلومات، والتدريب على المهارات الحياتية والتعليمية.

لقد عرف العالم في الآونة الاخيرة اهتماما كبيرا بالتربية على القيم البيئية، وذلك نظرا لما أصبحت تشهده المنظومة البيئية من تحولات سلبية وكارثية باتت تهدد حياة الانسانية جمعاء، وهو ما دفع بالمنظومة التعليمية العالمية إلى الانخراط في عملية إنقاذ جميع المكونات البيئية من خلال إعطاءها مكانة مميزة في المناهج الدراسية[2]. بل أصبح فعل دراسة القيم البيئية في المناهج الدراسية يمثل آلية من آليات البحث المنهجي المرتبط بعدد من الإشكالات والفروع المعرفية المتداخلة والمتكاملة فيما بينها في آن واحد، وتعرف القيم البيئية ((Les valeurs enverenmentales، على أنها الأحكام العقلية الانفعالية المتعلقة بمكونات البيئة الطبيعية والإنسانية ذات الصلة المباشرة بعناصر البيئة الطبيعية، الموجهة لسلوك التلاميذ بيئيا، وهي معايير السلوك الفردي والجماعي نحو البيئة(شقير، زينب حسن، 2006، ص.519)، كما تعرف أيضا بأنها الأحكام التي يصدرها الفرد بالتفضيل أو عدم التفضيل إزاء المواضيع البيئية وذلك تقييمه وتقديره لهذه المواضيع البيئية، وتتم هذه العملية من خلال التفاعل بين الأفراد بمعارفه وخبراته وبين ممثلي الإطار الفكري الحضاري الذي يعيش فيه واكتسب من خلالها هذه الخبرات والمعارف.(خليفة،1992، ص. 59).

بناء عليه، تتحد المعالم والأهداف المسطرة لهذه الورقة العلمية في بعدها الإشكالي في رصد مفهوم القيم في سياقه الشامل ضمن الخطاب الرسمي التعليمي المغربي، باعتباره من الدعائم التي تقوم عليها الاستراتيجية التربوية التعليمية بالمغرب. كما تسعى الدراسة المعنية إلى رصد مدى توافق التوجهات الرسمية للخطاب القيمي البيئي في المجال التعليمي ضمن عينة الدراسة المعتمدة مع الطابع الإجرائي والعملي لها على مستوى تنزيلها على أرض الواقع. وذلك من خلال تتبع مدى حضور القيم البيئية كجزء من المنظومة التربوية والتعليمية في منهاج اللغة العربية بالسلك الابتدائي، وتحديد أهم الأهداف التي سطرت لتنزيل مضامين تلك القيم في الكتب المدرسية المعنية، مع تحليل محتواها وأبعادها التربوية. فضلا عن، تتبع مدى نجاح مجالات وآليات تطويرها انسجاما مع منظومة القيم في المجتمع المغربي بشكل عام. فالقيم تشكل أساس التربية الذهنية للفرد الإيجابي(Brwon ,1993).

واقع الحال، أن دراسة المجال القيمي تقتضي منهجيا العمل على تتبع أهمية القيم البيئية في تحقيق النتائج المفضية إلى الحفاظ على البيئة الطبيعية والاجتماعية والمادية، وهو ما ينعكس إيجابا على صحة الإنسان النفسية والجسدية، ويرتقي بالقيم الجمالية لديه، ويحقق له السعادة المنشودة. معطيات تدفع بالدراسة المعنية إلى مقاربة مفهوم تدريس التربية البيئية في الخطاب الرسمي المغربي في علاقته أيضا بمختلف الأنشطة التربوية ضمن الحياة المدرسية داخل المؤسسات التعليمية، وذلك انطلاقا من البحث عن تجليات خلق شبكات من العلاقات التفاعلية ما بين المنظومة التعليمية في العينة موضع الدراسة ومختلف الشركاء والمهتمين بالحفاظ على

[2]- https://www.fieldingprimary.com/values-based-education/03/04/2023.

البيئة ضمن مكونات المجتمع المدني، مع رسم معالم وحدود نجاح مشاريع دعم القيم البيئية لدى المؤسسات التعليمية في إطار عملها المشترك مع فعاليات المجتمع المدني في تحقيق غائية دعم القيم البيئية لدى المتعلمين.

وهكذا، ستعمد هذه الورقة العلمية إلى إعداد قائمة بأهم القيم البيئية المتضمنة في منهاج اللغة العربية بالسلك الابتدائي، وتضمينها داخل استبيانات موزعة على مجالات محددة، مع التأكد من مدى مراعاتها لهذا التصنيف، وذلك بغية تحقيق هدف منهجي ودراسي حولها، ممثل في تحليل كتب اللغة العربية المدرسية في المرحلة الابتدائية في ضوء قائمة القيم البيئية، وجمع البيانات وتحليلها إحصائيا. هذا فضلا عن، القيام بتوظيف المنهاج المقارن في تحديد وتصنيف البعد القيمي ضمن كل مستوى تعليمي على حدة، والبحث عن شروط التكامل المعرفي والبيداغوجي لمجال القيم البيئية بين مختلف المستويات انسجاما مع المطلب المعرفي لدى المتعلمين، والذي يقتضي تحقيق شروط المنظومة التربوية التسلسلية في تحقيق المعارف لدى الناشئة من مستوى تعلمي إلى آخر، حسب التسلسل الزمني والتدرج العلمي للمتعلم في مختلف المستويات الدراسية في التعليم الابتدائي المغربي.

كان لزاما لمباشرة الموضوع، الاعتماد على بناء فكري يطمح إلى الإجابة على عدد من التساؤلات المعرفية أبرزها ممثلة في:

- ✓ ما مدى استحضار التربية على القيم في المرجعيات والتوجيهات الرسمية؟
- ✓ ما هي حدود الانسجام القائمة ما بين التوجيهات التربوية بما تحمله من تصورات حول القيم والنصوص القرائية المقترحة في كتب اللغة العربية بالسلك الابتدائي؟
- ✓ كيف يتم استحضار القيم في مواد اللغة العربية بالتعليم الابتدائي (القيم البيئية أنموذجا)؟
- ✓ كيف استطاعت المقررات الدراسية الخاصة باللغة العربية تنزيل توجيهات الخطاب الرسمي فيما يخص التربية على القيم؟
- ✓ هل تم تنزيل القيم البيئية وتصريفها بمقررات اللغة العربية بالسلك الابتدائي بشكل تكاملي ومنسجم ونسقي متوافق مع بنية المعارف للمتعلمين؟
- ✓ كيف يمكن جعل أنشطة الحياة المدرسية ومشروع المؤسسة المندمج في خدمة التربية على القيم، وخاصة القيم البيئية لدى المتعلمين؟
- ✓ كيف يمكن التوفيق بين ما سطر في الوثائق الرسمية على مستوى رسم السياسة التربوية للمنظومة التعليمية بالمغرب باعتبارها أدوات لتصريف المنهاج وبين ممارسة القيم ضمن الحياة المدرسية داخل المؤسسات التعليمية المعنية بالدراسة؟

وهكذا، تستند هذه المساهمة العلمية على ثلاث محاور أساس، تروم مباشرة للإجابة عن إشكالية الموضوع في علاقتها بالسياق المعرفي والدلالي والقيمي، وتتمثل في المحاور التالية:

المحور الأول: القيم في الخطاب الرسمي بين التنظير والواقع

المحور الثاني: القيم البيئية في كتب اللغة العربية بالسلك الابتدائي

المحور الثالث: القيم البيئية دعامة أساس للحياة المدرسية ومشروع المؤسسة المندمج

– أهمية الدراسة

تكمن أهمية الدراسة في:

- ✓ الارتقاء بالتربية على القيم بالمدرسة المغربية خاصة القيم البيئية والإسهام في إيجاد حلول عملية لبعض الاختلالات التي تعرقل التنزيل الناجح لها. في ظل الأخذ بتجارب غربية في المجال على مستوى المبدأ أساسا.(Arthur, 2011)
- ✓ ترجمة التربية على القيم إلى برامج عمل، والمساهمة في تذليل الصعاب أمام الفاعلين الميدانيين في هذا المجال.
- ✓ جعل المدرسة في وفاق مع المجتمع، قادرة على التفاعل معه باعتبارها مجالا حقيقيا لترسيخ القيم.
- ✓ الكشف عن الاختلالات المنهجية والتربوية الواردة في الوثائق الرسمية فيما يخص التربية على القيم.
- ✓ استثمار نتائج البحث التربوي في تطوير برامج التكوين الأساس والمستمر لمختلف الفاعلين التربويين وكذا في مراجعة وتنقيح الكتب المدرسية للسلك الابتدائي.
- ✓ المساهمة في إثراء مجال البحث في موضوع التربية على القيم خصوصا ما تعلق منه بمعالجة إشكالات التنزيل والممارسة الميدانية.
- ✓ ابراز إشكالية تنزيل القيم في المحيط المدرسي من خلال تفعيل الحياة المدرسية داخل المؤسسات التعليمية العمومية.

- **حدود البحث:**

حدد مجال البحث في الاشتغال على مواضيع وأهداف التربية على القيم ضمن النصوص الرسمية المتعلقة بالمنظومة التعليمية الوطنية، وتحديدا في الميثاق الوطني للتربية والتعليم، وضمن نصوص الكتاب الأبيض، ومضمون الرؤية الاستراتيجية للإصلاح الممتدة ما بين سنتي 2030/2015، والمنهاج الدراسي للتعليم الابتدائي الخاص باللغة العربية بالسلك الابتدائي بمستوياته المعتمدة الست، مع العمل على الكشف عن الاختلالات التي تشوب تنزيل القيم، وخاصة القيم البيئية منها، وذلك باعتماد منهاج استقراء عينة من الكتب المدرسية الخاصة باللغة العربية بالسلك الابتدائي، والتي حددت في خمسة عشر كتابا. وبالتالي، تم تجاوز الأطر الفلسفية للقيم ضمن أهداف الدراسة.

- **أدوات البحث:**

تتبنى هذه الدراسة مجموعة من الأدوات المنهجية المستندة على وضع الفرضيات وتمحيصها، وتحليل النتائج المحصل عليها مع بناء الخلاصات المعرفية الموجبة لذلك وهي:

- ✓ قراءة الوثيقة، للتعرف على مدى حضور مضامين التربية على القيم في المرجعيات التربوية الرسمية.
- ✓ تحليل المضمون، بهدف فحص مدى ترويج عينة من كتب اللغة العربية للمستويات الست بالسلك الابتدائي للقيم المنصوص عليها في المنهاج الدراسي، ومن ضمنها التربية على القيم البيئية.
- ✓ توظيف الاستمارة الالكترونية من خلال توزيعها على عينة من مدراء ومديرات التعليم الابتدائي العمومي، وعلى المسيرين للمؤسسات الابتدائية، سعيا إلى الوقوف على أساليب هؤلاء الفاعلين التربويين في تنزيل التربية على القيم في الوسط المدرسي، من خلال مختلف الأنشطة المبرمجة، وبالأساس المعنية منها بمجال التربية على القيم البيئية، بما في ذلك تنشيط الحياة المدرسية وجعلها من آليات مشروع المؤسسة المندمج المعتمد من قبل المؤسسة.

- **منهجية البحث:**

تم الاعتماد في هذه الدراسة على الجانبين النظري والتطبيقي التحليلي معا، إذ خصص المحور الأول لدراسة التربية على القيم نظريا، وذلك من خلال القيام بقراءة مكروسكوبية للخطب الرسمية المؤطرة للمنظومة التعليمية المغربية، وخاصة تلك المرتبطة بالمجال القيمي، والصادرة عن الوزارة الوصية. هذا، مع العمل على فحص مدى حضور التربية على القيم في الأدبيات التربوية والبيداغوجية الرسمية انطلاقا من الميثاق الوطني للتربية والتكوين وصولا إلى الصيغة النهائية والكاملة للمنهاج الدراسي للتعليم الابتدائي في يوليوز 2021، من دون إغفال لأهم ما صدر خلال الفترة الزمنية المعنية بالدراسة من مذكرات وزارية. ثم تحليل مضمون عينة محددة من كتب اللغة العربية بالسلك الابتدائي، والتي بلغت خمسة عشر كتابا، موزعة على ست مستويات تعليمية بالسلك الابتدائي.

وبناء عليه، سيتم المزج بين المنهجين الوصفي التحليلي وتحليل مضامين الوثائق الرسمية والكتب المدرسية لمادة اللغة العربية، ووصف وتفكيك النصوص التي تخص التربية البيئية والمتضمنة في كتب اللغة العربية بالسلك التعليمي الابتدائي.

عينات البحث:

هي عينة عشوائية مكونة من أربعين مديرا ومديرة بمؤسسات تعليمية ابتدائية بأكاديمية الدارالبيضاء سطات بالمغرب، وذلك برسم الموسم الدراسي 2022 – 2023، وموزعين على ثلاث مجالات: المجال الحضري، المجال شبه حضري والمجال القروي. كما تم توزيع استمارات الكترونية على هذه العينة بطريقة "جوجل فروم" (Google Furm)، بهدف العمل على رصد مدى تنزيل الاستراتيجيات الخاصة بالتربية على القيم، وخاصة التربية على القيم البيئية، داخل فضاء الحياة المدرسية بالمؤسسات التعليمية التي يشرف عليها الإطار التربوي للعينة موضع الدراسة.

المحور الأول: القيم في الخطاب الرسمي بين التنظير والواقع

تعد التربية على القيم بمثابة عملية متكاملة ومتجانسة لتنشئة الأفراد على أسس ومعايير تجعل منهم مواطنين صالحين وفاعلين في مجتمعاتهم، ومتشبعين بقيم العدل والسلم والمساواة، واحترام الاختلاف والتعايش مع الآخر، وغيرها من القيم التي تساهم في بناء الإنسان الذي يعتبر اللبنة الأساس في بناء المجتمع. وهكذا، اعتبرت التربية على القيم من المداخل الأساس للتربية والتكوين.

فمن المؤكد أن التربية على القيم ليست مسؤولية المدرسة وحدها، بل تشترك في ذلك مع بقية المكونات المجتمعية المعنية بمجال التربية على القيم، وإن كانت المدرسة تتحمل المسؤولية العظمى في ذلك، باعتبارها المسؤولة عن إعداد المتعلم ضمن مراحل فاصلة من مراحل تكوين شخصيته ومبادئه وقيمه، وهي القيم التي تعد مكونا من مكونات القيم الإنسانية السامية بشكل عام.

وهكذا، فإن التربية على القيم، لا تكتفي بحشد الذهن بمعلومات حول الكرامة والحرية والمساواة والاختلاف، وغير ذلك من الحقوق، بل تقوم على أساس ممارسة المتعلم لتلك الحقوق، وإيمانه بها وجدانيا واعترافه بها كحقوق مشتركة مع الأخر. ومن ثمة، العمل على احترامها كمبادئ ذات قيمة سامية. فالقيم ليست تربية معارف للتعلم فقط، وإنما هي تربية قيم للحياة والمعيش. (الانتصار عبد المجيد، 2001، ص. 107-124)، تلك التربية على القيم التي تقتضي في مباشرتها والبحث عن مضانها على مستوى التنزيل الإجرائي لها ضمن البرامج التعليمية المباشرة، التساؤل مسبقا ومبدئيا عن مكانة التربية على القيم ضمن الخطابات الرسمية للمنظومة التعليمية بالمغرب.

1 منزلة القيم في دستور المملكة وفي الخطب الملكية

لقد أولى الدستور المغربي لعام 2011[3]، لمنظومة القيم المشتركة عناية خاصة، سواء في ديباجته أم في العديد من فصوله. كما دعا عبر مضان نصوصه مختلف مكونات الأمة المغربية إلى التشبع بها، والتحلي بفضائلها وفي مقدمتها:

- ارتكاز الحياة الاجتماعية على قيم الديمقراطية وحقوق الانسان والحرية والكرامة والمساواة بين الجنسين والمواطنة المسؤولة.
- تبوء الدين الإسلامي مكانه الصدارة في الهوية المغربية.
- التشبث بالوحدة الوطنية والترابية، وتلاحم مقومات هويتها المتعددة المكونات والمتنوعة الروافد بقيم الانفتاح والاعتدال والوسطية والتسامح والإبداع والحوار والتفاهم المتبادل بين الثقافات والحضارات الإنسانية.

يتضح أن مجال القيم ينطلق من مبدأ سياسي يهم الشأن العام للدولة وجميع المواطنين، عبر التنصيص عليه ضمن دستور البلاد، إلى مصاف إجرائية تقتضي العمل على تحقيق المنظومة الحقوقية للمواطن في التربية على مبدأ القيم السامية، بجميع مكوناتها، والتي لا تنفصل عنها قيم الحفاظ على بيئته ومحيطه حفاظا سليما يضمن له كنه الحياة السليمة والآمنة. بل تزداد تلك القيم المنصوص عليها دستوريا، بأجرأتها على مستوى تربية الأجيال، بدءا من المستويات التعليمية الأولى وصولا إلى المستويات العليا، وهي المستويات التي تؤشر على النتائج في التربية عموما(Tobbell, 2003)، والتي تزداد فيها مسؤولية الفرد دستوريا واجتماعيا وحقوقيا. تلك هي العناصر التي تتأسس على ضوئها المنظومة التربية للمواطن الصالح الذي يعيش في كنف دستوري سوي، أساسه القيم الفاضلة، التي لا تنفصم عن القيم الكونية في مجال الحقوق والواجبات(Lickona, 1983) .

واقع الحال، إن تلك الأسس السامية ذات الصلة بالمجال القيمي، تم تفعيلها على مستوى التوصيات عبر الخطب الملكية السامية، التي ما فتئت بدورها تؤكد في أكثر من مناسبة على الأهمية القصوى لمنظومة القيم، باعتبارها أبرز آلية لترسيخ ثوابت دولة الحق والقانون، وبناء الهيكلة المؤسساتية الفعالة للدولة الحديثة، مع ضمان التلازم القائم ما بين الديموقراطية والتنمية البشرية والبيئية وتعزيز قيم السلوك المدني، في استحضار دائم للدور المنوط بالمدرسة في تنمية التربية على القيم في شكلها العام الذي لا تنفصم عنه القيم البيئية. وهي المنظومة التي لا يمكن استجلاء عناصرها دون الوقوف على معطياتها ضمن نص الميثاق الوطني للتربية والتكوين.

2-سؤال القيم من الميثاق الوطني للتربية والتكوين إلى الرؤية الاستراتيجية

*** التربية على القيم في الميثاق الوطني للتربية والتكوين**

يعد الميثاق الوطني للتربية والتكوين الوثيقة المنهاجية الرئيسة والفلسفة المؤطرة للفعل التربوي وللمنظومة التربوية المغربية، فرغم صدور مجموعة من الوثائق المنهاجية الأخرى، إلا أنه ظل الميثاق الإطار المعبر عن المنهاج التربوي المغربي بالشكل الرسمي. فقد كان واضعوه على وعي تام بأهمية اكتساب القيم للناشئة، وأن هذه العملية هي من أهم وظائف النظام التربوي المغربي. كما تشهد مقدمة غاياته، على أن الحرص على الاهتمام بالقيم اعتبر من المرتكزات الثابتة للميثاق، إذ يؤكد عبر نصه على دور القيم في توجيه

[3]- 03/02/2023./https://www.chambredesrepresentants.ma/ar /2011

المنظومة التربوية، وذلك حرصا على ترسيخ الثوابت القيمية والحضارية للمغرب، وانفتاحا على القيم الكونية التي تجعل المتعلمين قادرين على تحقيق الانخراط الإيجابي في روح العصر، وهو ما يظهر جليا في الدعامات التالية:

- ✓ يهتدي نظام التربية والتكوين للمملكة المغربية بمبادئ العقيدة الإسلامية، وقيمها الرامية لتكوين المواطن المتصف بالاستقامة والصلاح، المتسم بالاعتدال والتسامح، الشغوف بطلب العلم والمعرفة في أرحب آفاقهما والمتوقد للاطلاع والإبداع، والمطبوع بروح المبادرة الإيجابية والإنتاج النافع. **(الميثاق الوطني للتربية والتكوين، 2000، ص. 9).**
- ✓ في المجال الثاني والذي يهم التنظيم البيداغوجي جاء الحديث عن القيم بشكل صريح خاصة بالسلك الاولي والابتدائي "التشبع بالقيم الدينية والخلقية والوطنية والإنسانية ليصبحوا مواطنين معتزين بهويتهم وبتراثهم وواعين بتاريخهم ومندمجين فاعلين في مجتمعهم. **(الميثاق الوطني للتربية والتكوين،2000، ص. 24).**
- ✓ يلتحم النظام التربوي للمملكة المغربية، بكيانها العريق القائم على ثوابت ومقدسات يجليها الإيمان بحب الله وحب الوطن والتمسك بالملكية الدستورية، عليها يربي المواطنون متشبعين بالرغبة في المشاركة الإيجابية في الشأن العام والخاص، وهم واعون أتم الوعي بواجباتهم وحقوقهم، متشبعون بروح الحوار وقبول الاختلاف، وتبني الممارسة الديمقراطية في ظل دولة الحق والقانون.
- ✓ يتأصل النظام التربوي في التراث الحضاري والثقافي للبلاد، بتنوع روافده الجهوية المتفاعلة والمتكاملة؛ يندرج النظام التربوي في حيوية نهضة البلاد الشاملة، القائمة على التوفيق الإيجابي بين الوفاء للأصالة والتطلع الدائم للمعاصر**(الميثاق الوطني للتربية والتكوين،2000، ص. 109)**. كما تم في المرتكز الثاني من الميثاق، تحديد مواصفات المتعلم في: "(...)متشبعون بروح الحوار وقبول الاختلاف وتبني الممارسة الديمقراطية في ظل دولة الحق والقانون(...)"[) **الميثاق الوطني للتربية والتكوين**،2000، ص. 8).

وبالتالي، فالغايات الكبرى المتوخاة من الميثاق الوطني للتربية والتكوين، باعتباره منطلقا لأي مناهج تعليمية، من اعتماد التربية على القيم وتنمية وتطوير الكفايات التربوية، والتربية على الاختيار واعتبار المدرسة مجالا حقيقيا لترسيخها، هو جعل المتعلم متشبثا بهويته المغربية، ومنفتحا على الحضارة الإنسانية، مع عمل الميثاق على ترسيخ قيم المواطنة والديمقراطية والتسامح وحب المعرفة والعلوم، والارتقاء بالذوق الجمالي للفرد، وغيرها من القيم التي تؤدي بالمتعلم إلى الاعتزاز بذاته وهويته المغربية، في انسجام وتكامل مع القيم الكونية والقيم الإنسانية النبيلة.

ورغم أن الميثاق قد ضم مجموعة من المفاهيم المرتبطة بالقيم التي على المتعلم اكتسابها، ومنها حقوق الانسان والمواطنة، إلا أن المعرفة (Le savoir)، تظل فقط بمثابة المرحلة الأولى للاكتساب (Acquisition)والتمثل القيمي. عناصر لم يتم الاقتصار فيها على نصوص الميثاق الوطني للتربية والتكوين، بل تم استحضارها على مستوى الكتاب الأبيض أيضا. وهو ما يدفع إلى تحديد تجليات ومعاني ذلك الحضور وفق آلياته النصية المباشرة؟

* القيم في الكتاب الأبيض(Le livre Blanc)[تجري في دولة تونس عملية إصلاح تربوي منذ شهر ماي من سنة 2016 تحت الاسم الكتاب الأبيض، ولعل الأمر مقتبس بدوره من التجربة الفرنسية التي بدورها تعتمد الكتاب الأبيض).

يعد الكتاب الأبيض الأجرة العملية لتوجهات واختيارات الميثاق الوطني للتربية والتكوين **(لجان مراجعة المناهج التربوية المغربية للتعليم الابتدائي والثانوي الإعدادي والتأهيلي ،2002.)**، إذ عمل على تدقيق ما سُطر في الميثاق من حيث المناهج الدراسية، وما تم من رسم للهندسة البيداغوجية للمواد الدراسية بالأسلاك الثلاث، كما حدد الكتاب الأبيض الأغلفة الزمنية للمواد المدرسة. والأهم من كل ذلك، أنه تم انتقاء واختيار المحتويات الملائمة لتحقيق المخرجات المسطرة للمنهاج، وهو يقع في ثمانية أجزاء وأزيد من ألف وتسع مائة وثلاثين صفحة. قامت بالاشتغال عليها لجان مراجعة المناهج التربوية المغربية مركزيا وجهويا.

تصدر موضوع القيم الجزء الأول من الكتاب الأبيض ضمن المحور الخاص بالاختيارات والتوجهات التربوية، وتم التفصيل فيه بشكل واضح، حيث صرح بـ ضرورة " اعتماد التربية على القيم وتنمية وتطوير الكفايات التربوية، والتربية على الاختيار كمدخل بيداغوجي لمراجعة مناهج التربية والتكوين"**(الكتاب الأبيض، 2002.)**. واعتبر الكتاب الأبيض، "المدرسة مجالا حقيقيا لترسيخ القيم الأخلاقية وقيم المواطنة وحقوق الإنسان وممارسة الحياة الديموقراطية"**(الكتاب الأبيض، يونيو 2002.)** وقد حدد اختيارات وتوجهات في مجال القيم انطلاقا من القيم التي تم إعلانها كمرتكزات ثابتة في الميثاق الوطني للتربية والتكوين، والمتمثلة في:

- قيم العقيدة الإسلامية.
- قيم الهوية الحضارية ومبادئها الأخلاقية والثقافية.
- قيم المواطنة.
- قيم حقوق الإنسان ومبادئها الكونية.

كما ذكر الكتاب الأبيض سيرا على نفس المبادئ التأطيرية للفعل التربوي في شأن القيم: "وانسجاما مع هذه القيم، يخضع نظام التربية والتكوين للحاجات المتجددة للمجتمع المغربي على المستوى الاقتصادي والاجتماعي والثقافي من جهة، وللحاجات الشخصية الدينية والروحية للمتعلمين من جهة أخرى" **(الكتاب الأبيض، 2002.)**.

يتضح بناء على ذلك، أن النظام التربوي المغربي، سعى من خلال الكتاب الأبيض دائما إلى تحقيق الحاجات المتجددة للمجتمع المغربي على المستويات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، وعلى مستوى الحاجات الشخصية الدينية والروحية للمتعلمين أيضا، والتي تكسب أفراد المجتمع المعارف والمهارات التي تؤهلهم للاندماج في الحياة العملية والاجتماعية، ومواصلة التعلم على مدى الحياة، وتزويد المجتمع فرص تكوين الكفاءات من المؤهلين والمواطنين القادرين على الإسهام المتواصل في بناء الوطن، وذلك بالارتكاز على قيم العقيدة الإسلامية والهوية الحضارية المغربية، والوعي بتنوع وتفاعل وتكامل روافدها وحب الوطن وتعزيز الرغبة في خدمته، وصون قيم حقوق الانسان في شموليتها، والتشبع بالحوار والتسامح والانفتاح على الآخر، وترسيخ قيم المعاصرة والحداثة، وتنمية الذوق الجمالي، وتحقيق الثقة بالنفس والاستقلالية والتفاعل الايجابي مع المحيط.

لقد رغب المشرفون على المنظومة التعليمية في إقرارهم لأهمية التنصيص على تعلم القيم، بما فيها القيم البيئية، إلى البلوغ بالفرد إلى مستوى ممارسة النقد وإعمال العقل، وتقدير العمل والمثابرة والمبادرة والابتكار والاجتهاد والتنافس الإيجابي، والوعي بأهمية الزمن والوقت واحترام المنظومة البيئية باعتبارها مطلبا كونيا. فأولى الكتاب الأبيض في المدخل المخصص للتربية على القيم البيئية أهمية بالغة، مشيرا إلى ضرورة احترام البيئة الطبيعية، ومقرا بضرورة التعامل الإيجابي مع الثقافة الشعبية والموروث الثقافي والحضاري المغربي الموجبة لتحقيق تلك الغايات **(الكتاب الأبيض، 2002، ص.ص. 11-12.)**، وهي الغايات التي يشترك في مضمونها ويغنيها أيضا البرنامج الاستعجالي. فماهي سمات تلك الإضافات القيمية وأهميتها في تحقيق التربية على القيم لدى المتعلمين.

*** البرنامج الاستعجالي والقيم البيئية**

جاء البرنامج الاستعجالي بمثابة برنامج تقييم ورصد للخلل الذي أبانت عنه التوجهات الرسمية السابقة في تبنيها لاستراتيجية واضحة لإصلاح المنظومة التعليمية بالمغرب، لذلك وجه البرنامج الاستعجالي نقدا للوضع الذي آلت إليه المدرسة المغربية في العقود الأخيرة، إذ أصبحت فضاء لسلوكيات غير أخلاقية، وازدادت ظاهرة العنف في صفوف المتعلمين، وأصبح جسر الاحترام بين المتعلمين والمدرسين يعرف تصدعا بين الفينة والأخرى. كما تفاقمت ظاهرة الهدر المدرسي رغم مجهودات الوزارة الوصية للحد منه. فجاء البرنامج الاستعجالي بمجموعة من التدابير الواعدة على الصعيدين المحلي والجهوي، لترسيخ ثقافة الاحترام داخل المؤسسات التعليمية، حيث شملت هذه التدابير أساسا ما يلي:

- وضع ميثاق يتضمن حقوق وواجبات كل الأطراف داخل كل مؤسسة على حدة، وتكمن الغاية من هذا الميثاق إبراز مسؤوليات كل الفاعلين في المنظومة التربوية. حيث يكون لتكوين المؤطرين دور أساسا في الرفع من قيمة التأهيل الخاص بالتربية على القيم(Revell, Arthur, 2007).
- إحداث آلية للوساطة للمساهمة بالاستماع والحوار قصد التخفيف من حدة التوترات القائمة في الوسط التربوي، والتقليل من حجم السلوك العدواني به.
- ترسيخ السلوك المهني بواسطة التكوين لإعطاء التلاميذ صورة عن الصرامة النموذجية والانسجام مع المبادئ المعلنة للمدرسة، علاوة على عقد شراكة مع السلطات المعنية (الأمن الوطني والقوات المساعدة والدرك والعدل)، لتنظيم حملات تواصلية وحملات للقضاء على العنف، وخاصة العنف المدرسي منه.

وبهذا، شكل البرنامج الاستعجالي إطارا إضافيا في ترسيخ القيم لدى المتعلمين، عبر تنويع آليات الشراكة، ودعم خصائص الفاعلين، وتحقيق تكامل تربوي موجه بدقة نحو تحديد مواطن الخلل في المنظومة التعليمية والتربوية، وهادف إلى الرفع من قيمة التربية القيمية السمحة، والتي تنتظم في صورة شمولية لمعاني القيم من تأصيل لشروط التعايش ونبذ العنف تجاه المحيط والبيئة والمجال بشكل عام. مع رسم معالم التربية على القيم في بعد استراتيجي زمني يؤمن بمبدأ التراكم التربوي المنسجم مع التسلسل المعرفي والتحصيل البيداغوجي من المستويات التعليمية الأولى إلى المستويات العليا(Grisay, 1997) . وهو البناء الذي لا يمكن فهمه من دون استكمال عناصر المعرفة ومجالات التنزيل المنهجي لمبادئ التربية على القيم، بما في ذلك القيم البيئية، ضمن الرؤية الاستراتيجية للإصلاح لسنتي 2015-2030.

*** التربية على القيم في الرؤية الاستراتيجية للإصلاح 2015-2030**

انخرطت المدرسة المغربية حديثا في حركة تجديد استراتيجي لامست مداخل متعددة، وذلك باستنادها لرؤية واضحة المعالم تمتد على مدى زمني ما بين سنتي 2015/2030. فبالرغم من أهمية المكتسبات، التي تحسب للميثاق الوطني للتربية والتكوين، فإن المدرسة المغربية لازالت تعاني من بعض الاختلالات، لذلك بادر المجلس الأعلى للتربية والتكوين إلى بلورة رؤية استراتيجية جديدة للإصلاح التربوي، تلك الرؤيا التي تبتغي الوصول لمدرسة الانصاف والجودة وتكافؤ الفرص. فجاء تجديد الكتاب المدرسي استجابة لتلك الرؤية الاستراتيجية، خصوصا وأن الكتاب المدرسي بما يحمله من مضامين وقيم وأفكار، ملزم بأن يضم الفلسفة التي

تستند لها الرؤية الاستراتيجية، إذ لا يمكن أن تمرر للمتعلم تلك الرؤية الجديدة بكتب مدرسية بنيت وفق مرجعيات نظرية وفلسفية تم تجاوزها معرفيا وزمنيا.

لقد هدفت الرؤية الاستراتيجية للإصلاح إلى إرساء مدرسة حديثة قوامها:

- الإنصاف وتكافؤ الفرص
- الجودة للجميع
- الارتقاء بالفرد والمجتمع. (المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، 2015، ص. 11.)

وجاءت الرافعة الثامنة عشرة من **الرؤية الاستراتيجية** (**2015–2030**) أيضا بما يلي:

"(...)اعتبارا لكون التربية والتعليم والتكوين، والتنشئة الاجتماعية والتربية على القيم، والاسهام في الترقي الاجتماعي، تعد من الوظائف الأساسية للمدرسة، فهي بذلك تقوم بوظيفة أفقية تهم مختلف الأسلاك والأطوار، ومقوما أساسيا من مقومات المناهج والبرامج التربوية والتكوينية، وأحد مؤشرات تقييم جودتها.

على الرغم من الاهتمام الذي أولته المدرسة المغربية للتربية على القيم وحقوق الإنسان وثقافة المساواة بين الرجال والنساء وقيم التسامح، استمرت السلوكات اللامدنية في الانتشار، كالغش والعنف والإضرار بالبيئة وبالملك العام داخل المؤسسات التعليمية والتكوينية وفي محيطها(...)"

يتعين من هذا المنطلق، جعل التربية على القيم الديموقراطية والمواطنة الفاعلة وفضائل السلوك المدني، والنهوض بالمساواة ومحاربة كل أشكال التمييز خيارا استراتيجيا لا محيد عنه، يتم تصريفه على المستويات الأربع التالية:

- مستوى المنهج التربوي.
- مستوى البنيات التربوية والآليات المؤسساتية.
- مستوى الفاعلين التربويين.
- مستوى علاقة المؤسسة التربوية بالمحيط.

واقع الحال، أن مجال دعم التربية على القيم، قد بني وفق تكامل منهجي وتطبيقي على مستوى التفعيل المنهجي، والبنيات التربوية والآليات المؤسساتية الموجبة للشروط النجاح، فضلا عن إعطاء الأهمية للفاعلين التربويين باعتبارهم حلقة الوصل الحركية المباشرة مع المتعلم، دون إغفال علاقة المؤسسة التربوية بمحيطها المجتمعي، وهو المحيط الذي ينطلق من صور البيئة المشتركة مع الفضاء الجغرافي الذي يعمها في مختلف المستويات والمواقع الحضرية والقروية على حد سواء. والتي تختلف ضمنها الأولويات وتتدرج حسب شروط نجاحها وتفعيلها قبل كل شيء.

*** حضور التربية على القيم في التدابير ذات الأولوية**

تعتبر التدابير ذات الأولوية من الإجراءات العملية المقدمة على غيرها لإصلاح المنظومة التعليمية، وقد تم تخصيص التدبير رقم 20 المرتبط بالنزاهة والقيم من أجل الارتقاء بالجانب القيمي في المدرسة المغربية. حيث يهدف التدبير المذكور سلفا، إلى تخليق الحياة المدرسية **(وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني، المذكرة الإطار في شان التنزيل الأولى للرؤية الاستراتيجية 2015-2030**، 2015.) من خلال نشر وترسيخ قيم المواطنة وثقافة الحق والواجب، وتنمية السلوكيات الحضارية كالتسامح والاحترام والجد، مع الحد من الظواهر السلبية والسلوكيات المشينة، كالعنف والغش والدروس الخصوصية المؤدى عنها.

كما تهدف التدابير ذات الأولية لإصلاح المنظومة التعليمية، إلى تحسيس المتعلمين بأهمية الحفاظ على الفضاء المدرسي والتنصيص على مختلف الآليات التربوية العملية الكفيلة بتعويد المتعلمين على صيانة وتحسين فضاءات التعلم. وتتمحور هذه الآليات حول أنشطة الحياة المدرسية والتي تتضمن كلا من: الأندية التربوية، الجمعيات بما فيها الخاصة بالمؤسسة، تعاونية الفصل والمدرسة وغيرها من المرافق التي تشكل فضاءات المجال التربوي والتعليمي.

وقد تمت الإشارة صراحة في هذا الإطار إلى ضرورة اعتماد المقاربات التربوية المنسجمة ومقتضيات الارتقاء بالحياة المدرسية من خلال الإجراءات التالية:

- إدماج الأخلاقيات في المناهج الدراسية وفي الأنشطة الموازية.
- إعداد ميثاق القيم من طرف المتعلمين سنويا.
- القيام بمبادرة وطنية لتخليق المدرسة.
- وضع إجراءات لمحاربة العنف بالمدرسة. (وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني، عرض التدابير ذات الأولوية، مارس 2015، ص. 52.) حيث حللت مضامينها وصاغتها على شكل أسس ومرتكزات توضح الجوانب الإجرائية الممكن اعتمادها لترسيخ القيم.

*** التربية على القيم في المنهاج الدراسي للتعليم الابتدائي**

- الاختيارات الوطنية في مجال التربية على القيم(المنهاج الدراسي للتعليم الابتدائي، الصيغة النهائية الكاملة، الصفحتان 26 و27)

تتحدد المرتكزات الثابتة في مجال القيم ضمن منظومة التربية والتكوين الوطنية فيما يأتي:

- قيم العقيدة الإسلامية.
- قيم الهوية الحضارية ومبادئها الأخلاقية والثقافية.
- قيم المواطنة.
- قيم حقوق الإنسان ومبادئها الكونية.

يتوخى نظام التربية والتكوين انسجاما مع هذه القيم، واعتبارا للحاجات المتجددة للمجتمع المغربي على المستوى الاقتصادي والاجتماعي والثقافي، وللحاجات الشخصية للمتعلمات والمتعلمين، تحقيق الأهداف الآتية عبر مستويين:

- على المستوى المجتمعي العام
- على المستوى الشخصي للمتعلم(ة)

*** التربية على القيم في دفتر التحملات الإطار المتعلق بتأليف وإنتاج الكتب المدرسية للتعليم الابتدائي:**

يعد الكتاب المدرسي الأداة الرئيسة لتصريف المنهاج التربوي، بل يعتبر آلية من أهم الآليات في العملية التَعليمية التعلمية. فقد عرفه "رونالد ليجوندر" (Renald Legendre) بأنه: " (...)كتاب مطبوع موجه الى التلميذ وقد تصاحبه بعض الوثائق السمعية–البصرية أو وسائل أخرى بيداغوجية تعالج مجموع العناصر الهامة في مقرر دراسي للسنة او لمجموع السنوات"(**Dictionnaire actuel de l'éducation** , 2005.)، أما أحمد اوزي فيعرفه قائلا:" يطلق مصطلح الكتاب المدرسي على نوع خاص من الكتب أعدت خصيصا لتكون في متناول المتعلمين. كما تدل على ذلك لفظة "مانويل" (Manuel) بالفرنسية، وهو يتناول ما يمكن معرفته حول موضوع أو مجموعة مواضيع أو مادة معينة يقدمها بطريقة ميسرة للمتعلم (أوزي، 2016، ص. 347.). ويبقى الكتاب المدرسي هو القناة الرئيسة لتصريف المنهاج الدراسي، ويعد بمثابة تعاقد بين المدرس والمتعلمين وفق التوجهات الرسمية للوزارة.

وبالتالي فالكتاب المدرسي هو الأساس الفلسفي لقيم المجتمع، فلإخراج كتب مدرسية في مستوى تطلعات الفاعلين التربويين، وضعت دفاتر تحملات تراعي مجموعة من الضوابط البيداغوجية والفنية والتربوية، وذلك وفق مجموعة من المداخل منها : مدخل التربية على القيم، كما نص عليها المنهاج الدراسي، معتبرا كتاب أو كراسة التلميذ والتلميذة دعامة أساس في تفعيل وإعمال مقتضيات القيم والمبادئ والاختيارات التربوية العامة التي نص عليها الميثاق الوطني للتربية والتكوين، والتي أكدتها وثيقة الاختيارات والتوجهات التربوية العامة، حيث أشارت المادة السادسة من الفصل الثاني إضافة إلى ما سبق أنه:

- ينبغي أن يتضمن كتاب أو كراسة التلميذ صيغا ملائمة لإعمال مبادئ التفكير العقلي، ولترسيخ القيم التربوية التي حددتها فلسفة إصلاح المنظومة التربوية (دفتر التحملات الإطار المتعلق بتأليف وإنتاج الكتب المدرسية للتعليم الابتدائي، 2011.)
- يجب أن تتحرر محتويات كتاب أو كراسة التلميذ(ة) من الصور النمطية الاختزالية والصيغ الجاهزة التي تعوق إسهام المنظومة التعليمية في تحديث بنيات المجتمع.
- يجب أن يخلو كتاب أو كراسة التلميذ(ة) من كل أشكال الميز أو ما يوحي إلى تكريسه.
- يجب أن يكرس كتاب أو كراسة التلميذ(ة) الانفتاح على القيم الكونية المشتركة؛ وأن يرسخ قيم المواطنة وتحمل المسؤولية.
- التزام كتاب أو كراسة التلميذ(ة) بمبادئ الدين الاسلامي والثوابت المغربية المتمثلة في المذهب المالكي والعقيدة الأشعرية، وإمارة المؤمنين.(دفتر التحملات الإطار المتعلق بتأليف وإنتاج الكتب المدرسية للتعليم الابتدائي، 2011).

*** التوجهات العامة لوزارة التربية الوطنية من خلال المذكرات الوزارية**

تجسد هذه التوجهات مجموعة من المذكرات الوزارية واتفاقيات الشراكة، من بينها:

• المذكرة: رقم 177 الصادرة في 25 أكتوبر من العام 2002، في شأن تعميم منهاج التربية على حقوق الإنسان. وتنص على ما يلي:

- دعم نشر وترسيخ ثقافة حقوق الإنسان عبر المناهج التعليمية.
- تشجيع التلاميذ على اتخاذ مواقف وسلوكيات تعبر عن وعيهم بحقوقهم والدفاع عن حقوق الغير.
- تعزيز الممارسات التربوية الديمقراطية التي ينبغي أن تنعكس بشكل أكثر إيجابية على طرائق التدريس، وعلى العلاقات التربوية بين مختلف مكونات الوسط التربوي.
- مساعدة المتعلمات والمتعلمين على تجاوز العوائق الذاتية إزاء ثقافة حقوق الإنسان، والانفتاح العقلي والوجداني على مبادئها وقيمها.
- مراعاة خصوصيات منهاج التربية على حقوق الإنسان بوصفه منهاجا مندمجا يقوم على أساس منطق إكساب الكفايات وتنمية القدرات.

• المذكرات: رقم 42 الصادرة في 12 أبريل سنة 2001، المتعلقة بتفعيل الأندية التربوية، ورقم 158 الصادرة بتاريخ 06 دجنبر لسنة 2001، والمذكرة 10.137 الصادرة يوم 25 أكتوبر لسنة 2002.

• المذكرة: رقم 15 الصادرة في 01 فبراير سنة 2001، المتعلقة بمحاربة الرشوة، والمذكرة 167 الصادرة بتاريخ 31 دجنبر في الموضوع نفسه.

• **الوثائق الصادرة عن الوزارة المتعلقة بتفعيل الحياة المدرسية**

• **المذكرات المتعلقة بالاحتفال بالأيام العالمية المتعلقة ب: حقوق الإنسان، المرأة، الطفل، البيئة**... إلخ. كما تدعو الوزارة إلى تفعيل الاختيارات والتوجهات التربوية في مجال التربية على القيم داخل المنظومة التربوية من خلال تأسيس مراصد للقيم وطنيا وجهويا ومحليا، وتأهيل فضاء المؤسسات التعليمية لتكون مجالا خصبا لتكريس المظاهر السلوكية الإيجابية، وتدعيم وتعزيز القيم في البرامج والكتب المدرسية، ورصد الظواهر والسلوكيات المرتبطة بها وتتبعها وتقويمها، ومعالجة كل أشكال السلوكيات غير المدنية. **(الدليل البيداغوجي للتعليم الابتدائي، 2009)**

*** تقييم المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي لواقع التربية على القيم في المدرسة المغربية**

- الإشكاليات المرصودة من خلال تقرير المجلس الأعلى للتربية والتكوين

الإشكالية الأولى: ضعف الانسجام في تعامل المدرسة مع قضايا القيم والتربية عليها ويتجلى ذلك في الهوة المتنامية بين الخطاب حول القيم والحقوق والواجبات، وبين الممارسة الفعلية لها **(الدليل البيداغوجي للتعليم الابتدائي، 2009.)** ، إذ يتبين أن

الخطاب النظري المعبر عنه في التوجيهات الرسمية والوثائق المرجعية المعتمدة يشغل موقعا كبيرا، مقابل ممارسات بيداغوجية وتعليمية محدودة الأثر على السلوكيات المتوخاة من التربية على القيم. يشهد على ذلك استفحال السلوكيات المخلة بالقيم داخل المدرسة وفي محيطها (الدليل البيداغوجي للتعليم الابتدائي، 2009).

علاوة على ذلك، فإن تزايد حالات الاستعمال المنافي للقيم والأخلاقيات داخل الشبكات الإلكترونية ومواقع التواصل الاجتماعي، يعرض الأطفال لمخاطر الاستغلال والتغرير والابتزاز والشحن بالأفكار المتعصبة وغيرها.

الإشكالية الثانية: ضعف تكوين الفاعلين التربويين الأساس والمستمر في مجال القيم والتربية عليها، وآثاره على ممارساتهم التربوية وانخراطهم في إنجاح الإصلاحات ذات الصلة(المجلس الأعلى للتربية والتكوين، وثيقة التربية على القيم، 2017.)، ذلك أن المنظومة القيمية المدرسية لا تستهدف المتعلمين والمتعلمات وحدهم، بل الفاعل التربوي أيضا، فالمدرس مثلا معني بالقيم ليس فقط لأن من مهامه الاطلاع بالتربية على القيم من خلال الإمكانات التي توفرها له المدرسة وبيئتها التربوية، بل أيضا باعتباره قدوة في تمثل القيم المدرسية والمهنية وحاملا لها، ومؤثرا من خلال ممارساته التربوية وعلاقاته مع المتعلمين والمتعلمات وباقي الفاعلين داخل المؤسسة التعليمية. وبذلك، يظل دور الفاعل التربوي محوريا في التربية على القيم، خصوصا وأن السلوك والمواقف والأفكار وطرق التدريس والتلقين التي يحملها الفاعل التربوي هي أمور حاسمة في التلقين. فكل فعل تربوي هو إنتاج وتأويل للخطاب التربوي، يترك فيه المدرس بصماته.

الإشكالية الثالثة: رهان مؤسساتي قوي على برامج كبرى للتربية على القيم، مقابل ندرة أو شبه غياب التقييمات المنتظمة لهذه البرامج، مما يضعف مسار الإصلاح، ويكون سببا في هدر الطاقات والإمكانيات.

الإشكالية الرابعة: محدودية قدرة المدرسة المغربية على تنمية الشراكات بخصوص التربية على القيم، وتنمية أدوار الحياة المدرسية وفضاءاتها في هذا الشأن، في علاقة بمشروع المؤسسة في تنمية الحياة المدرسية ككل (المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، التربية على القيم بالمنظومة الوطنية للتربية والتكوين والبحث العلمي، تقرير رقم 17/1، يناير، 2017.) ويشكل مشروعه المؤسسة في هذا السياق، آلية أساس من شأنها ضمان تفاعل مثمر للمدرسة مع شركائها، وترسيخ قيم العمل الجماعي التشاركي المندمج محليا وجهويا.

وارتباطا بذلك، لا بد من التذكير بدعوة الرؤية الاستراتيجية لسنتي 2030/2015، إلى بناء شراكات تعاقدية بين المدرسة والفاعلين في المحيط، خصوصا المؤسسات والجمعيات المدنية ذات الصلة بالتربية والتكوين (الرافعة 15)، والاستفادة من مختلف الخبرات الخارجية التي توفرها المؤسسات الاجتماعية، كالأسرة والجمعيات المدنية والحقوقية، والمؤسسات الإعلامية والثقافية والتأطيرية قصد إشراكها في بلورة مشاريع المؤسسة (الرافعة 18).

*** توصيات المجلس الأعلى**

وبناء على الاختلالات التي تمس المنظومة التربوية، أصدر المجلس الأعلى للتربية والتكوين، جملة من التوصيات، من بينها:

- إيلاء التربية القيمية العناية المستحقة في بناء المناهج والبرامج
- الاستثمار الأمثل للوسائط المتعددة والفضاء الرقمي
- ملائمة الإيقاعات الدراسية، والزمن المدرسي، بشكل يسهم في تحقيق أهداف التربية القيمية
- تعزيز مناهج التكوين الأساس للفاعلين التربويين (المجلس الأعلى للتربية والتكوين، وثيقة التربية على القيم، 2017، ص. 17)

خلاصات واستنتاجات خاصة بالمحور الأول:

من خلال تحليل "ميكروسكوبي" لأهم ما جاءت به الخطابات الرسمية الخاصة بمنظومة القيم، يتضح أن جوهر الإشكال لا يكمن في النصوص المؤطرة للمنظومة التربوية، رغم بعض الاختلال الذي ما يزال يشوبها على مستوى انسجام منظومة القيم المدرسية ووضوح أهدافها، بل الأمر مرتبط بالأساس باختيار البيداغوجيات الملائمة لبناء تلك القيم والتدريب على تفعيلها في الوضعيات التعليمية التعلمية الفعلية. فقد تكون المرجعيات النظرية التي تؤطر الحقل التربوي متضمنة لمصفوفة قيم كفيلة بتكوين "المواطن المتصف بالاستقامة والنزاهة، المتسم بالاعتدال والتسامح، الشغوف بطلب العلم والمعرفة، والمتوقد للاطلاع والابداع، والمطبوع بروح المسؤولية والمبادرة الإيجابية والإنتاج النافع" ، إلا أن تحقيق تلك الغايات يكون قد اصطدم واقعيا بضعف على مستوى أحد جوانب ترويج القيم في الكتاب المدرسي أو على مستوى التنزيل من قبل المدرس الذي سيسهر على تطبيقه في الواقع المدرسي، والذي يفترض به أن يكون قادرا على الفصل أثناء التدريس بين كيفيات نقل المعارف وكيفيات بناء المواقف لدى المتعلمين.

تلك هي المعطيات والإشكاليات التي ستتم مقاربتها في المحور الثاني ضمن هذه الورقة العلمية، وذلك عبر منهج تحليل الخطاب لكتب اللغة العربية بالسلك الابتدائي، مع البحث عن مدى تقيدها بإنزال مضامين الخطابات الرسمية الخاصة بمنظومة القيم، على أساس الأخذ بالقيم البيئية أنموذجا لذلك.

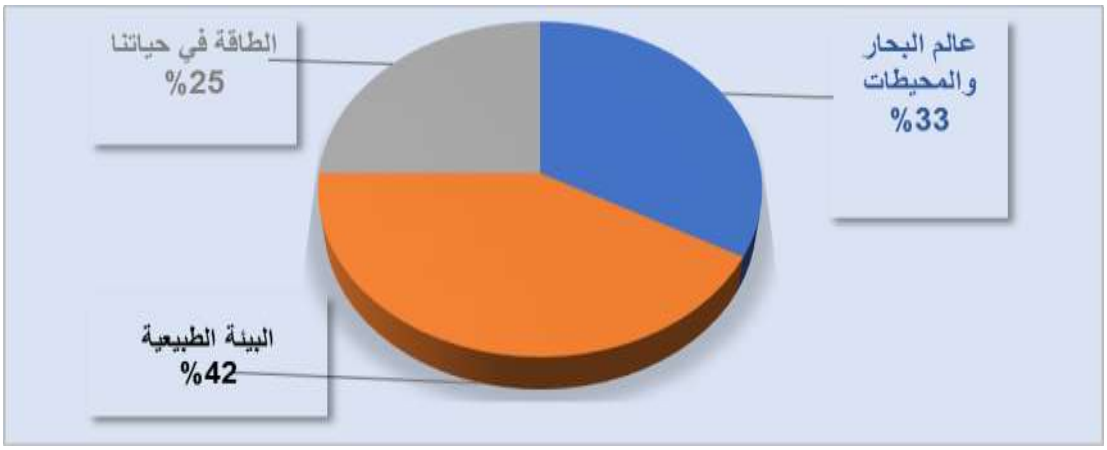
المحور الثاني: القيم البيئية في كتب اللغة العربية بالسلك الابتدائي

يقوم هذا المحور على مباشرة نتائج تحليل محتوى برنامج التربية على القيم البيئية في مقررات اللغة العربية بالسلك الابتدائي، وذلك عبر اعتماد عدد من النقط المتسلسلة منهاجا ومضمونا.

1- مواضيع التربية على القيم البيئية في ست مستويات بالسلك الابتدائي المغربي

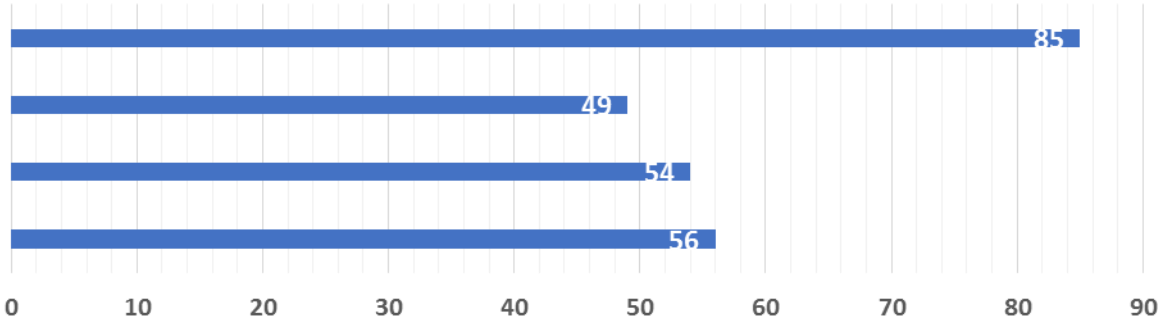
تنتظم مواضيع التربية على القيم البيئية ضمن المستويات الست طبقا لما ورد في المنهاج الدراسي للغة العربية بالسلك الابتدائي على الشكل التالي:

الفئات	الكفاية المقررة	النسبة
عالم البحار والمحيطات	التعرف على مميزات البحار وعلاقته بالإنسان التعرف على الكائنات المتواجدة في البحار والمحيطات التعرف على خصائص الفضاء وعلاقته بالإنسان التعرف على رحلات الانسان إلى الفضاء واكتشافه	33%
البيئة الطبيعية	التعرف على مكونات الوسط البيئي التعرف على الظواهر الضارة بالبيئة الطبيعية التعرف على عالم الحيوانات ومظاهر الرفق بها التعرف على مصادر الماء وأهميته تنظيم حملة للتعرف على كيفية المحافظة على الماء وملوثا ته	42%
الطاقة في حياتنا	التعرف على الطاقة وأنواعها التعرف على أهمية الطاقة في حياتنا التعرف على الطاقة المتجددة وغير المتجددة وأهميتها بالنسبة للانسان	25%



2-نتائج تحليل محتوى التربية على القيم البيئية بمنهاج اللغة العربية بالسلك الابتدائي، بالاعتماد على خمسة عشر كتاب للغة العربية بالأسلاك الست بالابتدائي "

الفئات	المفاهيم الناظمة	نصوص وخطاطات والجداول	صور ورسومات	أسئلة بناء المفهوم	أنشطة التقويم	تعريف المصطلحات	المجموع
القيم البيئية	احترام البيئة الطبيعية	13	15	24	5	3	49
	حماية الحيوانات والمحيط الذي تعيش فيه الكائنات الحية كالغابة	8	19	26	2	2	54
	المحافظة على الماء كمصدر أساسي للحياة	6	20	25	3	2	56
	التعرف على علاقة الانسان بعالم البحار والمحيطات	17	19	40	6	3	85
المجموع		30	73	115	16	10	244

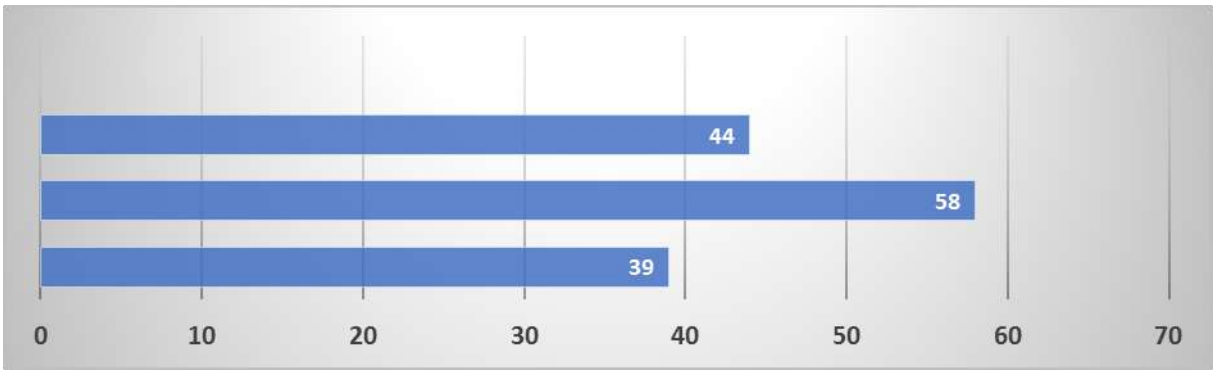


مبيان رقم 2: توزيع ظهور القيم البيئية حسب الأسناد المستعملة في دروس اللغة العربية بالمستويات الست بالسلك الابتدائي

2- تكرار قيم التربية البيئية في مقررات اللغة العربية بالمستويات الست بالسلك الابتدائي

الفئات	المفاهيم الفرعية	نصوص وخطاطات والجداول	صور ورسومات	أسئلة بناء المفهوم	أنشطة التقويم	تعريف المصطلحات	المجموع
قيم التربية البيئية	معرفة عالم المحيطات والبحار وعلاقته بالإنسان	8	12	15	3	1	39
	معرفة البيئة الطبيعية والحفاظ عليها	6	19	30	2	1	58
	التعرف على مصادر الطاقة وأهميتها في حياة الإنسان	6	7	28	3	-----	44
المجموع		20	38	73	8	2	241

جدول رقم 3 يبين تكرار قيم التربية البيئية في مقررات اللغة العربية بالمستويات الست بالسلك الابتدائي



خلاصة الدراسة المعتمدة على تحليل المحتوى لكتب اللغة العربية بالأسلاك الست للابتدائي

يتضح من خلال دراسة المحتوى للكتب اللغة العربية المقررة بالمستويات الست بالسلك الابتدائي، أنه رغم الحضور البارز لمضامين التربية على القيم في المرجعيات الرسمية المتعلقة بالمنظومة التربوية الوطنية إلا أنه تم رصد مجموعة من الاختلالات على مستوى تنزيلها، وذلك لمجموعة من الاعتبارات:

- أن هناك هوة واقعية بين الخطاب التربوي حول القيم وبين الممارسة الفعلية لها على مستوى تنزيلها في المقررات اللغة العربية. ويمكن تفسير تلك الهوة الحاصلة بين التنظير والممارسة في مجال التربية على القيم خاصة التربية على القيم في عدم وجود آليات ديداكتيكية تنقل القيم بصفة عامة والبيئية بصفة خاصة من التنظير إلى الأجرأة على مستوى الكتب المدرسية، وهو ما يخلق صعوبات ومعيقات تواجه المدرسين والمدرسات على مستوى تنزيل التربية على القيم.
- أن الإشكال لا يكمن في النصوص المقترحة في كتب اللغة العربية بالسلك الابتدائي فيما يخص القيم البيئية، لكن الأمر مرتبط بالأساس باختيار البيداغوجيات والأساليب الديداكتيكية الملائمة لبناء تلك القيم، والتدريب على تفعيلها في الوضعيات التعليمية التعلمية الفعلية.
- يمكن للكتاب المدرسي أن يستوفي جميع الشروط التربوية الضرورية في إعداده وإنتاجه، إلا أن تحقيق الأهداف المتوخاة منه يمكن أن يصطدم بضعف أو انعدام التمكن من نوعية البيداغوجيات وطرق التنشيط التي تسهل التعلم في وضعية اكتساب القيم.
- لا مناص من الاعتراف بأن التربية على القيم البيئية لا يمكن مقاربتها بمنأى عما يشهده العالم من تحولات متسارعة فيما يخص منظومة القيم البيئية، ويبدو من خلال تصفح محتوى وثيقة المنهاج الدراسي للتعليم الابتدائي المتضمنة لما تحتويه الكتب المدرسية من قيم، أن تلك الكتب غنية فعلا بالقيم التي يتوخى المنهاج تنميتها لدى المتعلمين في سياقات تربوية متنوعة.

المحور الثالث: القيم البيئية دعامة أساس للحياة المدرسية

تعد الحياة المدرسية (La Vie Scolaire) بتعدد فاعليها، مجالا خصبا وفسيحا لغرس القيم النبيلة في نفوس الناشئة، ولتنشيطها يمكن اقتراح بعض الإجراءات العملية لتمرير القيم المسطرة في المنهاج التربوي، وتحقيق تدبير ديداكتيكي ناجح للتربية على القيم في المدرسة الابتدائية وتخطي جملة من الصعوبات التي تعيق تنزيلها، حيث اعتمدت هذه الورقة على معطيات تضمنتها أربعون استمارة الكترونية **(نموذج 1)**، وزعت على مدراء ومديرات مؤسسات تعليمية ابتدائية تابعة لأكاديمية الدارالبيضاء-سطات. وقد تم جمع عدد من المعطيات التي أبانت عدم تفعيل التوجهات الرسمية الخاصة بالتربية على القيم البيئية داخل المؤسسات التعليمية عينة الدراسة، ويقدم الجدول التالي نتائج الاستبانة الخاص بالاستمارة الالكترونية:

المعطيات	النسبة من عينة الدراسة
نسبة المؤسسات التي تتوفر على حديقة ومساحات خضراء من عينة الدراسة	%80
نسبة المؤسسات التي تتوفر النوادي المفعلة من عينة الدراسة	%85
نسبة المؤسسات التي تتوفر النادي البيئي من عينة الدراسة	%60
نسبة المؤسسات التي تتوفر على مشرف واحد على النادي البيئي	%75
نسبة المؤسسات التي تتوفر على منخرطين أقل من عشرة في النادي البيئي	%70

نسبة المؤسسات التي لم تستطع أن تعقد أي شراكة خارجية لفائدة النادي البيئي	%65
نسبة المؤسسات التي تقتصر نواديها البيئية على اكساب المتعلمين معارف ومعلومات حول المنظومة البيئية أكثر من تركيزها على أنشطة تهم تعزيز سلوكيات من أجل بيئة سليمة	%80
نسبة المؤسسات التي شاركت من خلال نواديها البيئية في مسابقات محلية ووطنية	%30
نسبة المؤسسات التعليمية التي أعطت للتربية البيئية الأولوية ضمن مشروع المؤسسة المندمج الخاص بها	%25

لقد اقتضت المعطيات السالفة إلى تقديم مجموعة من الخلاصات والتوصيات حول ما تم تجميعه، وفي مقدمتها:

- إعادة الاعتبار للحياة المدرسية ولاسيما عبر تفعيل الأنشطة الثقافية والفنية والرياضية.
- جعلها في صلب مشروع المؤسسة، باختيار مصفوفة قيم محددة كل سنة دراسية، ووضع برنامج عمل مندمج، وتنفيذه وتتبعه وتقويمه، مع توفير الموارد الضرورية لذلك.
- إدراج مقتضيات التربية على القيم البيئية ضمن العمليات التربوية والتوجيهية المتعلقة ببلورة المشروع الشخصي للمتعلم(ة).
- إشراك المتعلمين في الأنشطة الموازية واستثمارها للتحسيس بأهمية القيم خاصة القيم البيئية ودورها في بناء شخصية التلميذ.
- إنشاء نواد خاصة بالقيم البيئية داخل المؤسسات التعليمية تتمحور أنشطتها حول المجال المعرفي الذي يخص البيئة والجانب السلوكي في تعزيز ثقافة المحافظة على البيئة، حتى يشعر المتعلم بكونه عنصر لا يتجزأ من المنظومة البيئية.
- تنظيم مباريات بين المؤسسات التربوية بمختلف الأسلاك على مستوى المديريات الإقليمية والأكاديمية الجهوية، تدخل ضمن حقل العناية بالبيئة وتنظيم المؤسسة وتشكيل مساحات خضراء فيما يعرف بالمؤسسة الايكولوجية، علما أن وزارة التربية الوطنية كانت قد أطلقت فيما سبق مشروعا في هذا السياق يرجى تفعيله ومتابعته.
- إصدار نشرات ومطويات خاصة بالتربية البيئية توزع على التلاميذ في مختلف المؤسسات.
- تفعيل الشراكات التربوية مع جمعيات المجتمع المدني المهتمة بالقيم البيئية كجمعية يدي من عجين...، وكذا المهتمة منها بالقضايا المرتبطة بالمنظومة البيئية، وذلك لتأطير المتعلمين فيما يخص المفاهيم المرتبطة بالبيئة.
- استثمار الأيام العالمية المتعلقة بالقيم بشكل عام والبيئية بشكل خاص، وذلك بهدف تنظيم أنشطة داخل المؤسسات التعليمية التربوية وإنتاج مطويات وملصقات من طرف المتعلمين.

- اعتماد مشروع المؤسسة كآلية أساس من شأنها ضمان تفاعل مثمر للمدرسة مع شركائها، وترسيخ قيم العمل الجماعي التشاركي المندمج محليا وجهويا.
- إدراج عملية تتبع رقمي خاص بالمؤسسات التعليمية تواكب مشروع المؤسسة المندمج وبمدى تنزيل المشاريع الخاصة بالتربية على القيم عامة والقيم البيئية خاصة

خلاصات واستنتاجات

لقد أجمعت جل النظريات الحديثة في المناهج التربوية على ضرورة إنزال منهاج مترابط ونشيط في مجال التربية على القيم بشكل عام، والقيم البيئية بشكل خاص، وبذلك وجب تكامل المواد وتقاطعها وانسجامها لتشكل تصورا متكاملا حول موضوع القيم والشأن التربوي، غير أن هذا المضمون القيمي والنظري، ومن خلال هذه الدراسة التي اتخذت من الممارسة التربوية الميدانية داخل المؤسسات التعليمية، وعملت على تتبع برامج مواد اللغة العربية بالسلك الابتدائي، ورصد آليات تفعيل التربة على القيم كأهم دعامة في تنشيط الحياة المدرسية، لم تظهر إيجابياته بشكل واضح. فمازال المنهاج التربوي فيما يخص التربية على القيم البيئية يتشكل من أجزاء متناثرة بين مواده، بل متنافرة أحيانا، وهو ما يتضح جليا من خلال التضارب القيمي أحيانا على مستوى الكتب المدرسية عينة الدراسة، الأمر الذي يشكل عائقا في بناء شخصية سوية للمتعلم.

كما برز من خلال دراسة تصريف القيم البيئية في منهاج اللغة العربية بالسلك الابتدائي، غياب النسقية والتكامل والانسجام بين ما جاء في الوثائق الرسمية المنظمة وبين ما سطر ضمن منهاج اللغة العربية بالسلك الابتدائي، مما ينعكس لا محالة على الأداء الديداكتيكي والبيداغوجي للمدرس، ويؤثر لا محالة على أنشطة الحياة المدرسية بمختلف تجلياتها القيمية والمعنوية والنفسية أيضا. هذا فضلا عن عدم وجود دلائل إجرائية تتخذ بمثابة خيط ناظم للقيم البيئية عبر المستويات الست للسلك الابتدائي المدروسة ضمن عينة البحث.

قد يكون منهاج اللغة العربية محكم البناء والانسجام والغايات المرجوة، لكن تظل عملية تنزيله رهينة بمدى تحقيق القيم البيئية النبيلة لدى الناشئة، فالأمر لا يقتصر فحسب على استضمارها نظريا ومعرفيا، وإنما العمل على تكريسها سلوكيا وإنسانيا وتحويلها إلى ممارسات عملية من خلال وضعيات ومواقف تعلمية واختبارية يتم التعبير عنها من لدن المتعلم. إن الإشكال الرئيس هنا لا يكمن في النصوص وفيما ينبغي تنميته لدى المتعلمين والمتعلمات من قيم بيئية، لكن الأمر مرتبط بالأساس باختيار البيداغوجيات والأساليب الديداكتيكية الملائمة لبناء تلك القيم، والتدريب على تفعيلها في الوضعيات التعليمية التعلمية الفعلية.

يمكن للكتاب المدرسي أن يستوفي جميع الشروط التربوية الضرورية في إعداده وإنتاجه، إلا أن تحقيق الأهداف المتوقعة منه قد يصطدم بضعف أو انعدام التمكن من نوعية البيداغوجيات وطرق التنشيط التي تسهل التعلم في وضعية اكتساب القيم .فلا مناص من الاعتراف بأن التربية على القيم البيئية لا يمكن مقاربتها بمنأى عما يشهده العالم من تحولات متسارعة؛ ويبدو من خلال تصفح وثيقة المنهاج الدراسي للتعليم الابتدائي المتضمنة لما تحتويه الكتب المدرسية من قيم بيئية، أن الكتب المعنية غنيه فعلا بالقيم البيئية التي يتوخى المنهاج تنميتها لدى المتعلمين في سياقات تربوية متنوعة . من أجل تدبير ديداكتيكي ناجح للتربية على القيم البيئية في المدرسة الابتدائية وتخطي جملة من الصعوبات التي تعيق تنزيلها خلصت هذه الدراسة إلى عدد من التوصيات في مقدمتها:

- إعادة الاعتبار للحياة المدرسية، ولاسيما عبر تفعيل الأنشطة التي تهم التربية على القيم خاصة التربية على القيم البيئية.
- جعل الأنشطة التربوية في صلب مشروع المؤسسة المندمج، باختيار مصفوفة قيم محددة كل سنة دراسية، ووضع برنامج عمل مندمج، وتنفيذه وتتبعه وتقويمه، مع توفير الموارد الضرورية لذلك.
- إدراج مقتضيات التربية على القيم ومنها التربية على القيم البيئية ضمن العمليات التربوية والتوجيهية المتعلقة ببلورة المشروع الشخصي للمتعلم(ة).

- المصادر والمراجع

– أحمد أوزي، (2016)، المعجم الموسوعي الجديد لعلوم التربية، منشورات مجلة علوم التربية، العدد 42، ص. 347.

– الانتصار عبد المجيد، (2001)، «التربية على حقوق الإنسان» ، المجلة العربية لحقوق الإنسان، عدد 8، المعهد العربي لحقوق الإنسان، تونس، ص.ص. 107-124.

– الكتاب الأبيض، الجزء الأول، (يونيو 2002)، الاختيارات والتوجهات التربوية العامة المعتمدة في مراجعة المناهج التربوية.

– المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، (يناير، 2017)، التربية على القيم بالمنظومة الوطنية للتربية والتكوين والبحث العلمي، تقرير رقم 17/1،

– المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، 2015، من أجل مدرسة الإنصاف والجودة، رؤية استراتيجية للإصلاح (2015-2030).

– المجلس الأعلى للتربية والتكوين، (2017)، وثيقة التربية على القيم، (وثيقة رقمية، ص. 17 وما بعدها).

– لجان مراجعة المناهج التربوية المغربية للتعليم الابتدائي والثانوي الإعدادي والتأهيلي (ربيع الأول 1423 يونيو 2002).

– وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني، (2015)، المذكرة الإطار في شأن التنزيل الأولي للرؤية الاستراتيجية 2015-2030.

– وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني، مارس (2015)، عرض التدابير ذات الأولوية.

– وزارة التربية الوطنية، (2009)، الدليل البيداغوجي للتعليم الابتدائي، الطبعة الثانية.

– وزارة التربية الوطنية، (2011)، دفتر التحملات الإطار المتعلق بتأليف وإنتاج الكتب المدرسية للتعليم الابتدائي، مديرية المناهج، أكتوبر.

– وزارة التربية الوطنية، المملكة المغربية، (2000)، المنهاج الدراسي للتعليم الابتدائي، الصيغة النهائية الكاملة.

– وزارة التربية الوطنية، المملكة المغربية، أكتوبر (1999)، الميثاق الوطني للتربية والتكوين.

– وزارة التربية الوطنية، (2011)، دفتر التحملات الإطار المتعلق بتأليف وإنتاج الكتب المدرسية للتعليم الابتدائي، مديرية المناهج.

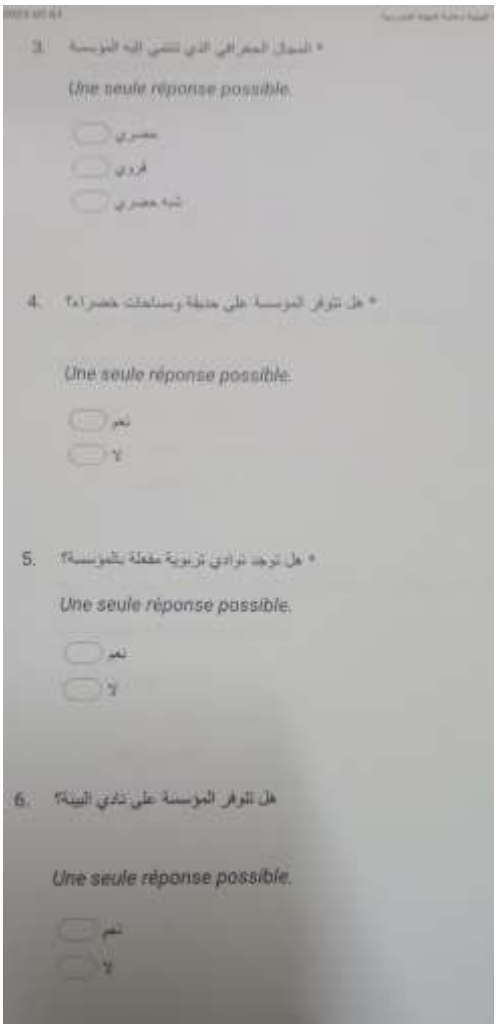
ألفت عيد شقير وزينب مُحَمَّد حسن، (2006)، فعالية برنامج تقني قائم على التعلم الذاتي في التربية البيئية على تنمية المعرفة بالمشكلات ورفع درجة تمثل القيم وتنمية اتخاذ القرارات البيئية لدى الطالبات تخصص العلوم بكلية التربية بالإحساء، المؤتمر العلمي العاشر، التربية العلمية تحديات الحاضر ورؤى المستقبل، الجمعية المصرية للتربية العلمية، المجلد الثاني، الإسماعيلية، 30 يوليوز،1غشت، ص.519.

- عبد اللطيف خليفة، (1992)، ارتقاء القيم، سلسلة عالم المعرفة، الكويت، العدد 160.

- المراجع الأجنبية

- Brwon,- Alan, (1993) Spiritual and Moral Education: where dose the
- Revell, L., & Arthur, J. (2007). Character education in schools and the education of teachers. Journal of Moral Education, 36(1), 79–92.
- Ann Jordan, Anne Silvanus-Davis, and Paul Taylor, (2008), Exploring the Teaching of Values in Primary Education: Theory Into Practice Through a Case Study of Living Values in an English Primary School, Institute of Education, University of Worcester, UK, Pitmaston Primary School, Worcester, UK, pp.116-127.
- Arweck, E and Nesbitt, E, (2004) Values education: the development and classroom use of an educational programme. British Educational Research Journal, Vol 30, No 2, 245- 261.
- Dictionnaire actuel de l'éducation, (2005), Guérin, Montréal, Canada,.
- Grisay, A. (1997). Evolution des acquis cognitifs et socio-affectifs des élèves au cours des années de collège , MEN-Direction de l'Evaluation et de la Prospective, Dossiers Education et formations.
- https://www.fieldingprimary.com/values-based-education/03/04/2023.
- Lickona, T. (1983). Raising good children. New York: Bantam Books.
- See, B.H., & Arthur, J. (2011). The potential role of schools and teachers in character development of young people in England: perspectives from pupils and teachers. Evaluation and Research in Education, 24(2), 143–157.
- https://www.chambredesrepresentants.ma/ar /2011/03/02/2023.
- Tobbell, J. (2003). Students' experiences of the transition from primary to secondary school, Educational and Child Psychology, 20(4), 4–14.

- ملحق الوثائق:


3. * المجال الجغرافي الذي تنتمي إليه المؤسسة

Une seule réponse possible.

- حضري
- قروي
- شبه حضري

4. * هل توفر المؤسسة على حديقة وساحات خضراء؟

Une seule réponse possible.

- نعم
- لا

5. * هل توجد نوادي تربوية مفعلة بالمؤسسة؟

Une seule réponse possible.

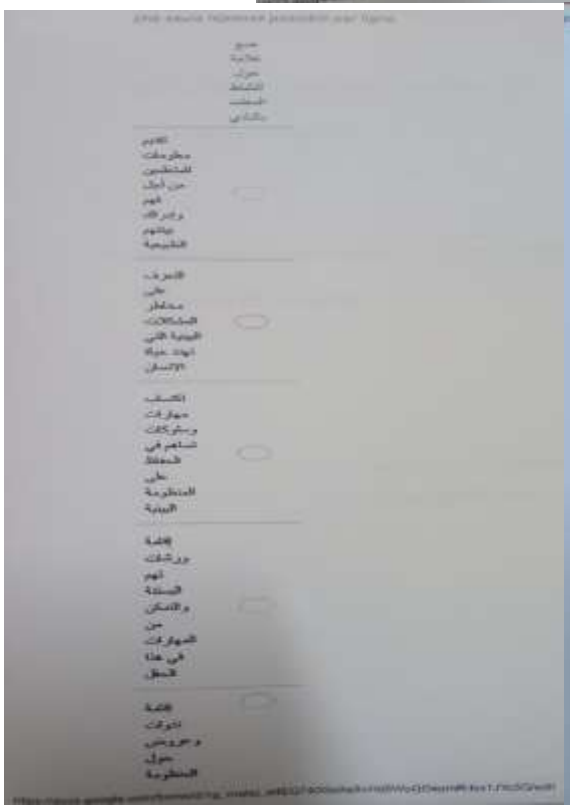
- نعم
- لا

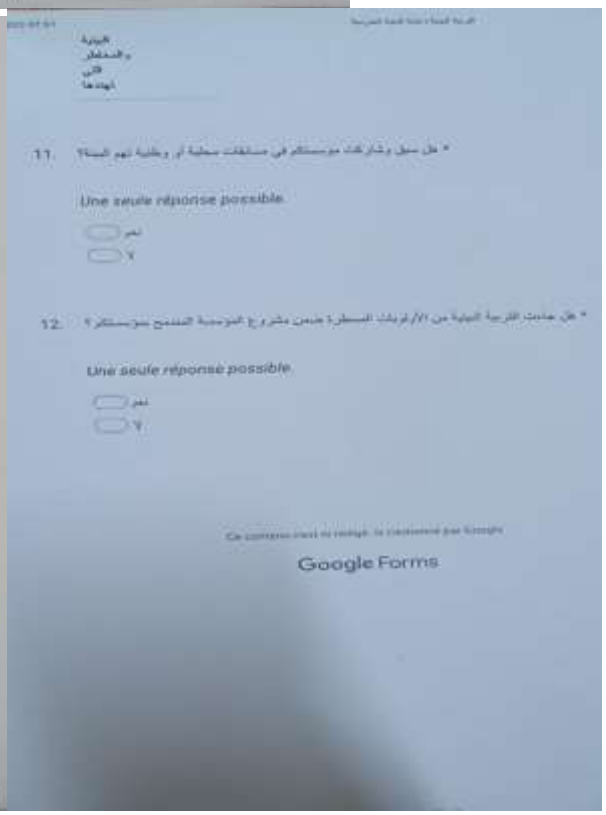
6. هل توفر المؤسسة على نادي البيئة؟

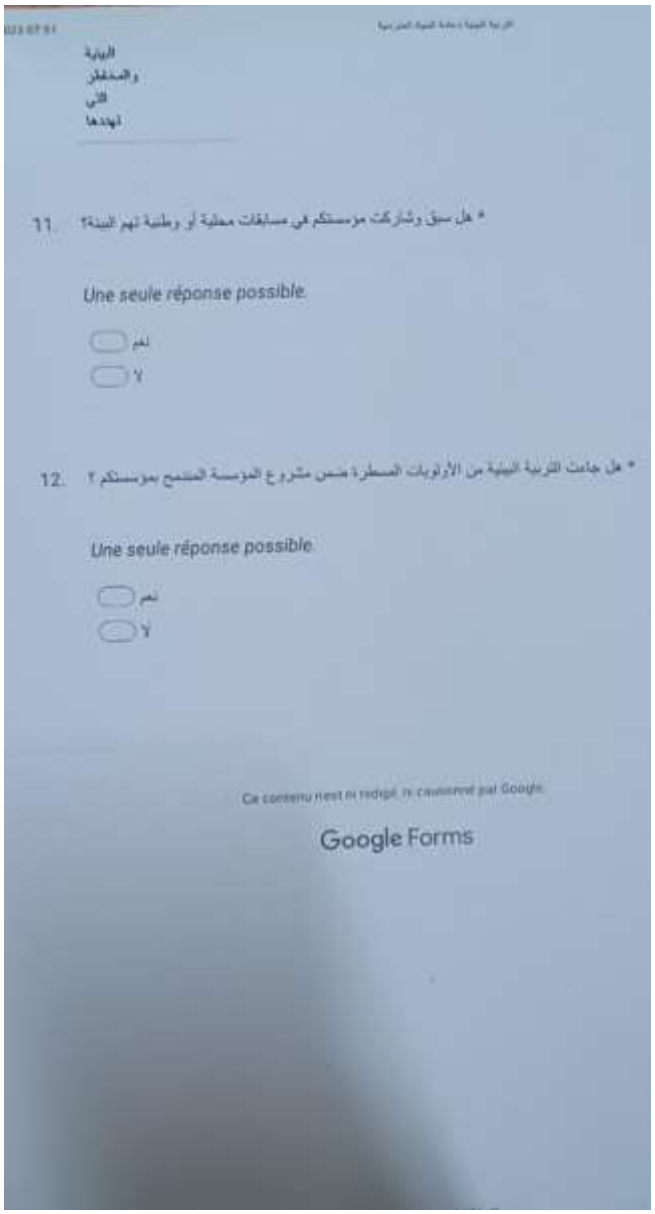
Une seule réponse possible.

- نعم
- لا

التربية البيئية دعامة الحياة
المدرسية
*Obligatoire
1.
2.




11.
Une seule réponse possible
12.
Une seule réponse possible
Google Forms


البيئة
والمحافظ
على
الهدها

11. * هل سبق وشاركت مؤسستكم في مسابقات محلية أو وطنية تهم البيئة؟

Une seule réponse possible.

نعم
لا

12. * هل جاءت التربية البيئية من الأولويات المسطرة ضمن مشروع المؤسسة المتمحور بمؤسستكم ؟

Une seule réponse possible.

نعم
لا

Ce contenu n'est ni rédigé, ni cautionné par Google.

Google Forms

دور الأندية التربوية في تنمية المهارات الإبداعية لدى المتعلمين والمتعلمات

نادي الابداع بثانوية الجاحظ الإعدادية نموذجا

الباحثة / فاطمة الزهراء الرصاعي

جامعة مُحَمَّد الخامس–كلية علوم التربية–الرباط – المغرب

raffia.fati@gmail.com

00212655090578

الملخص :

ان الحديث عن الابداع في علاقته بالعملية التعلمية يقودنا بالضرورة الى الحديث عن المدرسة باعتبارها مؤسسة تربوية, لها أهمية بالغة في التشجيع على الابداع وتنميته ،حيث يتوجب على المدرسة ان تقوم بمجموعة من الأدوار من خلال المعلم والإدارة والمناهج والمناخ العام للمدرسة وأساليب التعليم والأنشطة التربوية، الرسم، الصباغة، المعامل اليدوية وأنشطة أدب الطفل وتعويده على حصة الحكاية التي تعمل على إعمال الخيال...وتيسير كل الأدوات والاليات التي من شأنها أن تزكي القدرات والملكات الإبداعية لدى المتعلمين، فهي مصنع الابداع والمبدعين وهي النموذج المصغر للمجتمع الإبداعي الأكبر.

وضمن سياق تنمية المهارات الإبداعية لدى المتعلمين والمتعلمات, تلعب النوادي التربوية دورا مهما وبارزا باعتبارها فضاءات تربوية توفر هامش من الحرية للمتعلمين لا يوفره الفصل وأنشطته التعليمية التعلمية نتيجة اعتبارات مختلفة تأتي في مقدمتها التوزيعية التي تفرضها البرامج الدراسية واكراهات الامتحانات المدرسية, فالنوادي التربوية هي مساحة للتفاعل وفضاء ملائم لتنمية القدرات وصقل المهارات الإبداعية لدى المتعلمين والمتعلمات.

ولهذه الاعتبارات تكمن أهمية هذا البحث في كونه يتناول موضوع الابداع باعتباره من الموضوعات المهمة نظرا لدوره في تقدم المجتمع, خاصة وان هذا الموضوع بات أساسيا ومهما ضمن موضوعات البحث العلمي في المجالات التربوية والنفسية والاجتماعية .

الكلمات المفتاحية: المدرسة النادي التربوي، التلاميذ، الابداع، المهارة، ..

The role of educational clubs in developing the creative skills of male and female learners
The Creativity Club in Al-Jahez Preparatory High School as a model

Researcher / Fatima Zohra Rassai
Mohammed V University - Faculty of Education Sciences - Rabat - Morocco

Abstract
Discussing creativity in its relation to the learning process will necessarily lead us to talk about the school as an educational institution and its pivotal role in promoting it. Such promotions are vitally linked to several variables ranging from the administrative level to the pedagogical one. Activities such as drawing, painting, handicrafts and book clubs are of utmost importance in the process of developing the creative abilities of learners. It is a microcosm of the larger creative world.
In this context, pedagogical clubs play an important and prominent role as educational spaces that provide a margin of freedom for learners that are not provided in the classroom due to various considerations. Among others, is time constraint and the rigid planning of the school year. Therefore, educational clubs constitute a space for interaction and a suitable space for developing capabilities and refining learners' creative skills.
The importance of this research stems from its dealing with the topic of creativity as an important component and its role in the progress of society. Its relevance also is bolstered by the fact that the topic has become an essential subject of scientific research in the educational, psychological and social fields.
Keywords: School pedagogical club, pupils, creativity, skill,

تقديم

يعد الابداع من المحاور الأساسية التي تناولها البحث العلمي بالدراسة في عدد من الدول، فالتقدم السريع الذي يعيشه العالم اليوم يتطلب تفجير القدرات الإبداعية للإنسان، وبالتالي أصبح الابداع أحد أشكال النشاط الإنساني والتي لا يمكن تحقيق التقدم من دون تطوير الفكر الإبداعي، هذا الأخير الذي يحظى بأهمية كبيرة في العملية التعلمية حيث أنه يوفر جوا نفسيا ملائما للتعليم الفعال، ويزيد فرص تفاعل المتعلم مع المادة التي يتعلمها ويساعد على نقل المتعلم الى مواقف جديدة ومتجددة, ويصل به الى أقصى ما يمكن من استثمار القدرات الذهنية لديه وتطوير وتقدير ذاته ومساعدته على معالجة القضايا والنظر اليها من زوايا مختلفة.

واعتبارا لهذه الأهمية فقد قامت وزارة التربية والتعليم بالمغرب بإصدار مجموعة من الدلائل والمذكرات التنظيمية القاضية بإحداث النوادي التربوية بالمؤسسات التعليمية وذلك باعتبارها الفضاء الأنسب لتنمية المهارات الإبداعية لدى المتعلمين من أجل تنميتها وصقلها وبالتالي بناء مجتمع ابداعي مصغر للمجتمع الإبداعي الأكبر.

الفصل الأول: الاطار المنهجي للبحث

مشكلة البحث:

انطلقنا في هذه الدراسة مشكلة رئيسية تتلخص في السؤال التالي:

أي دور للأندية التربوية في تنمية المهارات الإبداعية لدى المتعلمين والمتعلمات؟

وينبثق من هذا السؤال الرئيسي الأسئلة الفرعية التالية:

ما المفاهيم المهيكلة للابداع؟ وفي أي بيداغوجيا تربوية ينضوي هذا المفهوم؟ وهاهو النادي التربوي ومجالاته وأنواعه؟ وهاهي أدواره وأهميته في تنمية القدرات والمهارات الإبداعية لدى المتعلمين بالمؤسسات التعليمية؟

أهمية البحث:

ان مستجدات التربية والتكوين في المغرب، خصوصا في العشرية الأخيرة تنادي وتسعى لخلق مدرسة وطنية جديدة مفعمة بالحياة، تتجاوز التلقي والعمل الفردي الى اعتماد التعلم الذاتي والقدرة على الحوار والمشاركة والتنشيط والتفاعل البناء والفكر المبدع، ولعل هذا ما جعل الوزارة الوصية تهتم بالأندية التربوية باعتبارها "فضاءا تربويا ملائما لتنمية مؤهلات التلاميذ في مختلف المجالات واكتشاف ميولاتهم وصقل مواهبهم واذكاء روح العمل الجماعي فيما بينهم..." (وزارة التربية الوطنية، 2001)، ومنه جاءت هذه الدراسة لبيان الدور الجوهري الذي تلعبه هذه النوادي التربوية في خلق مدرسة جديدة ونشيطة ومبدعة في شتى المجالات العلمية والثقافية الاجتماعية...

أهداف البحث:

- يهدف هذا البحث بشكل أساسي الى:
- توضيح الاطار المفاهيمي للابداع.
- التعرف على ماهية النادي التربوي وأهدافه وأهميته.
- الوقوف حول دور النادي التربوي في تنمية المهارات الإبداعية من خلال دراسة حالة.

فرضيات البحث:

يتمحور البحث حول فرضيتين أساسيتين وهما:

- تساهم أنشطة النوادي التربوية في تنمية الكفايات العقلية والمهارية للمتعلمين واكتشاف ميولاتهم وصقل مواهبهم واذكاء روح العمل والمبادرة بينهم.
- المدرسة هي الفضاء الخصب لتنمية التفكير الإبداعي ودعم المشاركة والتفاعل البناء واكتساب المهارات عبر مختلف أنشطة الحياة المدرسية.

حدود البحث:

- حدود موضوعية: يتناول البحث دور الأندية التربوية في تنمية المهارات الإبداعية لدى المتعلمين والمتعلمات ،وأهمية الابداع في العملية التربوية.
- حدود زمنية: يتناول البحث كل ما يتعلق بالمفاهيم المرتبطة بالابداع منذ ظهور المفهوم، كما يتناول أساسيات النوادي التربوية كما جاءت في النصوص التنظيمية منذ سنة 2001 مع صدور المذكرة 42 في شأن تفعيل الأندية التربوية في المؤسسات التعليمية.
- حدود مكانية: يتناول البحث بالتحليل والدراسة نموذج المدرسة المغربية من خلال دراسة حالة "نادي الابداع" بثانوية الجاحظ الإعدادية" بإقليم القنيطرة.

منهج البحث:

استخدمنا في هذا البحث المنهج الوصفي التحليلي الذي يقوم على التسلسل المنطقي للأفكار، وذلك من خلال عرض الاطار المفاهيمي للبحث كمدخل للتعمق في موضوع البحث قصد التأكد من الفرضيات.

أدوات البحث:

تم اعتماد أداتين أساسيتين وهما: الملاحظة بالمشاركة وهي طريقة يشارك من خلالها الباحث في الحياة اليومية داخل المؤسسة المحددة، حيث قمنا باحداث ناد تربوي داخل مؤسسة تربوية وسطرنا مجموعة من الأنشطة، وللاستشمار مدى تجاوب عينة البحث مع هذه التجربة استخدمنا أداة الاستبانة للتعرف على اراء المدرسين في تطور الفكر الإبداعي لدى عينة البحث.

الدراسات السابقة:

تتعدد الدراسات بين العربية منها والأجنبية التي تناولت الابداع في علاقته بمجال التربية ونذكر منها:

كتاب "التربية وصناعة الابداع" للدكتور حسن إبراهيم عبد العال:

ويتضمن هذا الكتاب 5 فصول, وقد تم التركيز في التحليل على الفصل الثاني المعنون ب "الابداع ...نظرياته ومقوماته" حيث يتناول الكاتب مفهوم الابداع وسمات المبدعين وكذا بعض النظريات المفسرة له.

والفصل الخامس والأخير والمعنون ب : "المدرسة...وتربية الابداع" والذي يناقش المسؤولية الريادية للمدرسة ودورها المتمثل في اعداد المبدعين وتنمية الطاقات الإبداعية لدى التلاميذ من خلال الوقوف على دور المعلم ودور الإدارة ودور المناهج في هذه العملية.

كتاب "التربية الإبداعية" للدكتورة منى يونس البحري/ صاحب عبد مرزوك:

ويتضمن في فصله الرابع المفاهيم المتعلقة بالعملية الإبداعية, ويتعلق الامر بمفهوم الابداع ومستوياته ومراحله ومكوناته.

كتاب " الابداع العام والخاص" لألكسندرو روشكا, ترجمة د.غسان عبد الحي أبو فخر:

ويتطرق لمفهوم الابداع باعتباره ظاهرة متعددة الابعاد ومفهومه يختلف باختلاف زاوية الرؤية والمجال، كما يناقش المناخ الإبداعي والعوامل الخارجية المتدخلة في العملية الإبداعية.

مقال تحت عنوان "دور المدرسة في تنمية الابداع لتلاميذ الحلقة الاولى من التعليم الأساسي في مصر للباحثة رشا خلف عبد الحليم.

ويتناول هو الاخر المفاهيم المرتبطة بالابداع وأهميته وشروطه ثم دور المدرسة بأنشطتها الصفية واللاصفية في تنميته.

ولعل مضامين هذه الدراسات تصب بشكل عام حول المفاهيم المرتبطة بالعملية الإبداعية في شتى المجالات ولا تنحصر فقط فيما هو تربوي، ولعل هذا هو الهدف من هذا البحث أي دراسة هذا المفهوم في الحلقة التربوية على اعتبار أن المدرسة مجتمع مصغر عن المجتمع الأكبر.

الفصل الثاني: دور الأندية التربوية في تنمية المهارات الإبداعية: المفاهيم والاليات

المحور الأول: التأطير النظري لمفهوم الابداع وبيداغوجيا الابداع

1-تعريف الابداع في اللغة والاصطلاح

الابداع في اللغة: يعني الانشاء والاختراع يقال ابدع الشيء واخترعه والبديع المبتدع وابدع الشاعر جاء بالبديع والله سبحانه وتعالى بديع السموات والأرض **(منظور، لسان العرب، 1993، ص 6).**

الابداع في الاصطلاح: الاتيان بكل جديد سواء أكان هذا الجديد أفكارا أم اختراعات أو تطوير ما هو قائم من أدوات أو قوالب فكرية نمطية سائدة من خلال اصدارأفكار جديدة غير مألوفة **(غانم، 2010، ص 91).**

2-تعريف الابداع في الأدبيات التربوية:

تختلف المفاهيم وتتعدد الآراء حول مفهوم الابداع وذلك حسب وجهة نظر كل باحث وزاوية معالجته حيث يعرف الابداع في معجم المصطحات التربوية على انه قدرة التلاميذ على الاتيان بحلول جديدة للمشاكل و المواقف التي تواجههم وان كانت عناصرها موجودة في الموقف التعليمي لدى المعلمين ولكنها غير معروفة لدى التلاميذ انفسهم **(أحمد، 2013، ص 19)** وبالتالي فمفهوم الابداع كما جاء في التعريف يعني قدرة المتعلم على ايجاد الطرق والوسائل لعلاج مشاكل جديدة بأساليب أصلية وبهذا يكتسب الفرد القدرة على تقبل الأشياء الجديدة وينمي حس المرونة لديه كما ينمي قدرته على مواجهة المشاكل والتحديات من مختلف الزوايا.

وهوأيضا كفاية وطاقة واستعداد يكتسبه المتعلم من خلال تركيز منظم لقدراته العقلية وارادته وخياله وتجاربه ومعلوماته (الحليم، 2021، ص 13) .

وتجدر الإشارة الى أن الابداع لاينحصر في مجال أو فن محدد بل هو شامل لكل مجالات الحياة وفي أعمال الفكر التي ينتج فيها الفرد ويتعامل معها ذهنيا كان ذلك أو تطبيقا عمليا.

وانطلاقا من هذه التعريفات يمكن القول أن مفاهيم الابداع تختلف باختلاف زوايا معالجته ومجاله لكن معظمها تتمحول حول ثلاثة أبعاد أساسية وهي:

- تعريفات منطلقها البيئة الاجتماعية التي يقع فيها الفعل الإبداعي،ويتبنى هذه الرؤية علماء الاجتماع على اعتبار أن الظروف والبيئة والمواقف التي يعيشها الفرد هي التي تطور مفهوم الابداع لديه أو تعيقه، والمناخ المدرسي والتربوي يساهم بشكل كبير في التأثير على الفرد في علاقته بالابداع (منى يونس، 2007، ص 59).
- تعريفات منطلقها الفرد بخصائصه الشخصية والمعرفية ويتبنى هذا الطرح علماء النفس المعرفي الذين يدرسون متغيرات الشخصية والفروق الفردية على أنها هي المحددات الرئيسية للفعل الإبداعي لديهم (منى يونس، 2007، ص 60).

- تعريفات منطلقها ما ينتجه الفرد بعيدا عن كل العوامل الخارجية والداخلية، وذلك بالوقوف حول المنتوج الإبداعي ومدى خضوعه لشرط الابداع من أصالة وابتكار وتجديد.

2-بيدغوجيا الابداع :

البيداغوجيا Pedogogy :تتكون كلمة بيداغوجيا من حيث الاشتقاق اللغوي من شقين Pedaوتعني طفل و Agoge وتعني القيادة او التوجيه وقد كانت تشير في التقافة اليونانية الى الشخص المكلف بمراقبة الأطفال ومرافقتهم في خروجهم للنزهة **(جميل و حمداوي، 2020، ص 45)**.

ومن حيث الاصطلاح فالبيداغوجيا هي علم التربية الذي يعنى بايصال المعارف والمهارات الى المتعلم ويعنى بتوجيهه الى استخدام الأساليب المناسبة للوصول الى أدق النتائج **(جميل و حمداوي، 2020، ص 45)**.

الإبداعية: جاء في لسان العرب تعبير ابدع التي بمعنى انشا وخترع على غير مثال **(منظور، لسان العرب، 1993، ص 200)**

والابداعية كلمة تدل على القدرة على الابداع والاختراع والخلق، وبالتالي فمعناها يختلف حسب كل حقل من الحقول المعرفية.

وبيداغوجيا الابداع هي نظرية تربوية تسعى الى تربية المتعلمين تربية إبداعية قائمة على تعلم المهارات وتنمية الملكات والتدريب على الخلق والإنتاج والابداع والاختراع وكذلك التعود على التجديد والتطوير و التكييف مع الوضعيات كيفما كان نوعها. وذلك من خلال اكتساب الخبرات المعرفية والمنهجية من مختلف الأنشطة والعمليات التي يقوم بها المتعلمون لصقل هذه المهارات .

وهي مجموع الأنشطة والعمليات المنظمة التي يقوم بها المتعلمون من أجل ابتكار أفكار أو اكتشاف أشياء تتميز بتفردها، وبالتالي تقوم بيداغوجيا الابداع على امتلاك المتعلم للكفاءة المهارية والقدرات الذاتية التعلمية في علاقتها بالواقع الموضوعي وذلك عبر ما يكتسبه المتعلم في الفصل الدراسي أو في الأنشطة اللاصفية للمدرسة من أجل التكيف مع الواقع والتاقلم معه وايجاد الحلول المناسبة التي تعترضه، وهي تهدف بالأساس الى بناء مستقبل تربوي حداثي قائم على الخلق والتطوير والاكشاف وقادر على مواجهة التحديات على جميع المستويات وفي شتى المجالات **(صابر، 2021، ص 7)**.

أسس بيداغوجيا الابداع

ترتكز بيداغوجيا الابداع على مجموعة من الأسس أهمها :

- السعي الى التجديد والتحديد باعتبارها شرطان اساسيان لتحقيق الابداع .
- تفادي التكرار والابتعاد عن ماهو موجود سلفا.
- اعتماد حداثة حقيقية وضيفية وبناءة.
- الاعتماد عل التعلم الذاتي عبر تطبيق البيداغوجيا اللا توجيهية. .
- جعل الاتفان شرط أساسي لكل ماهو ابداعي.
- الانفتاح على المحيط الخارجي قصد الاستفادة من التجارب والخبرات.
- خدمة التنمية المحلية والهوية والوطنية ولانسانية .
- تنمية القدرات الذاتية والمادية من اجل مواجهة التحديات الموضوعية والواقعية.
- انتاج الافكار عن طريق التفكير في الماضي والحاضر والمستقبل.

وبالتالي فبيداغوجيا الابداع تهدف بالأساس الى تكوين فرد قادر على تجاوز التحديات وحل المشاكل ليساهم في تغيير مجتمعه وتطويره نحو الأفضل وذلك عبر تكوين المتعلمين وتطوير قدراتهم وملكاتهم في جميع المجالات باعتماد الأساليب والطرق والأنشطة المناسبة لذلك، حيث تبقى المدرسة هي الفضاء الأنسب لهذه العملية ولترجمة أهدافها وغاياتها.

المحور الثاني: دور المدرسة في تنمية الابداع لدى المتعلمين

تلعب المدرسة دورا مهما في اعداد المبدعين وفي تنمية الطاعات الابداعية لديهم، وتظهر مقومات هذه المدرسة من خلال مكوناتها المختلفة من مجالس تدبيرية وأندية تربوية وأطر ادارية وهيئة تدريس، حيث تتجلى هذه الادوار كما يذهب لذلك "بول تورانس":

- تساهم المدرسة في تنمية وتحسين قدرات المتعلمين الابداعية عبر توفير الامكانات التي تسمح باظهار هذه القدرات (منى يونس، 2007، صفحة 79).
- يقوم المدرس بدور الراعي لقدرات ومواهب المتعلمين.
- يساعد المدرس المتعلم على ادراك ذاته وشعوره بفردنيته.
- تسمح المدرسة للمتعلم بالتعبير عن أفكاره وذاته بطلاقة وحرية.

يقوم المدرس بدور هام في تنمية ورعاية الطاقات الابداعية للمتعلمين وتشكيل عقولهم ونفوسهم على نحو مبدع، وصياغة العقول لتصبح قابلة للتفتح الى أقصى ما يمكن وذلك من خلال تفجير طاقاتهم وقدراتهم وتغيير مواقفهم من الطبيعة والحياة والسكون الى موقف التجريب والسعي لتوليد المبتكر واستكشاف علاقات ودلالات معرفية ووجدانية أو ذوقية جمالية جديدة (منى يونس، 2007، صفحة 101).

وفي سياق التربية الابداعية بات أيضا من الضروري تجاوز المناهج من ملئ العقول وحشدها بالمعلومات الى تمكين هؤلاء المتعلمين من مهارات الحصول عليها وتعليمهم البحث الذاتي وتطوير المعارف واكتشافها.

المحور الثالث:الأندية التربوية: المفهوم، الأهداف و اليات التفعيل

1-مفهوم الأندية التربوية:

النادي التربوي آلية لتفعيل أنشطة الحياة المدرسية، وهو مجموعة متجانسة من المتعلمين، من مختلف المستويات الدراسية تجمعهم صفة الميل المشترك للأنشطة محور اشتغال النادي، بحيث يقبلون على الانخراط التلقائي والفعلي في انجازها، تحت اشراف تربوي بما يتيح لهم تكوين مجموعة من الخبرات والكفايات التربوية في جو يسوده الشعور بالانتماء، وقبول الاختلاف والتطوع والمبادرة والعمل الجماعي والتعاون والتضامن.. (وزارة التربية الوطنية، 2008،ص 23)

وبالتالي فالنادي التربوي هو فضاء فعلي لتبادل الخبرات وتعميق التعلمات بما يتيح للمتعلم ربطها بالواقع المحلي من أجل بناء متعلم مشارك ومبادر ومبدع.

2-أهداف النادي التربوي:

يهدف النادي التربوي الى تحقيق مجموعة من الغايات الايجابية التي تساهم في بناء فرد متكامل ومبدع ومنتج في الحياة الاجتماعية والاقتصادية ويمكن ذكر بعض الأهداف التي جاءت في دليل الأندية التربوية وهي كالتالي:

- تقوية الشعور والانتماء الجماعي.
- المبادرة الفردية والتربية على العمل الجماعي.
- دعم التثقيف بالنظير والتعلم الجماعي المتبادل.
- التربية على ابداء الرأي و احترام رأي الاخر وقبول الاختلاف.

- تنمية الشخصية والاتجاهات والقيم والكفايات.
- استثمار التعلمات وتوظيفها في وضعيات اندماجية.
- التمرن على الممارسات الديمقراطية وعلى تحمل المسؤولية.
- اغناء مهارات التوتصل والاستماع والاخذ والعطاء.
- تطوير وامتلاك أدوات تسييرية.
- تعزيز الانفتاح على المحيط الخارجي.

3-مجالات أنشطة النادي التربوي وأنواعها:

تتوزع أنشطة النادي التربوي عامة بين مجالين أساسين وهما:

مجال التفتح العلمي والتكنولوجي والمهني	مجال التفتح الثقافي والاجتماعي والرياضي
-التفتح العلمي في : الصحة والبيئة والتنمية المستدامة والعلوم... -التفتح التكنولوجي في تطبيقات العلوم والتكنولوجيا والاعلاميات... -التفتح المهني في الانفتاح على المهن والقطاعات الاقتصادية والمشاريع الشخصية...	-التفتح الثقافي واللغوي والفني والإعلامي في الفنون التشكيلية والموسيقى والمسرح والرسم.. -التفتح الاجتماعي في مجال المواطنة والسلوك المدني وحقوق المرأة والأعمال الاجتماعية... -التفتح الرياضي في الألعاب الرياضية والبدنية...

(جدول 1) (وزارة التربية الوطنية، 2008)

تتنوع أنشطة النادي التربوي بتنوع هذه المجالات وتفرعاتها وبتنوع اجتهادات المؤسسة واختلاف شركاءها الداخليين والخارجيين وتميز كفايات الأطر العاملة بها، وكذا تنوع ميول المتعلمين وتطلعاتهم، كما وتنفتح هذه الأنشطة على المواد الدراسية المقررة وعلى الحياة الاجتماعية والاقتصادية والفنية والثقافية والعلمية وغيرها، وذلك قصد اكتشاف قدراتهم وتنمية مواهبهم وتعهدها بالرعاية والتطوير والتهذيب.

4-صيغ إحداث وهيكلة النادي التربوي:

تتعدد صيغ إحداث النادي التربوي بالمؤسسات التعليمية وذلك حسب طبيعة هذه الأخيرة وأطرها وشركاءها، لكن عامة ما يتم اعتماد إحدى الصيغ التالية:

1-إحداث النادي التربوي تحت الاشراف المباشر للمجلس التربوي حيث ينضوي تحته مجموع الأندية الفرعية على شكل لجان وظيفية.

2-إحداث نادين في المجالين المحددين سلفا وهما مجال التفتح العلمي والتكنولوجي والمهني، ومجال التفتح الثقافي والاجتماعي والرياضي.

ولنا في الدراسة التطبيقية مثال على نوع صيغة الاحداث وشكل الهيكلة ومراحل احداث النادي.

وانطلاقا مما سبق ولتحقيق الغاية من النادي التربوي، على هذا الأخير أن يعتمد على أنشطة ووضعيات تمكن المتعلمين من الاستكشاف والتجريب والاستنتاج والممارسات العلمية، حيث تتيح له المجال الواسع للبحث والمبادرة والتربية على الاختيار.

الفصل الثالث: دراسة تطبيقية

المحور الأول: تأسيس نادي الابداع الفني والثقافي

أولا:خطوات تأسيس نادي الابداع الفني والثقافي

1-عقد اجتماع المجلس التربوي بالمؤسسة وفتح المبادرة للأساتذة والتلاميذ من أجل تأسيس نادي أو نوادي لتغطية حاجات وطاقات التلاميذ.

2-تشكيل لجنة للتتبع وتقييم عمل الأندية، تتكون من مدير المؤسسة وبعض الأطر المهتمة بمجال تنشيط الحياة المدرسية.

3-اقتراح احداث نادي الابداع الفني والثقافي ودراسة مشروعه.

4-وضع الخطوط العريضة لمشروع النادي وهي كالتالي:

- اسم النادي: نادي الابداع الفني والثقافي
- دواعي تأسيس النادي: من أجل خلق مدرسة جديدة ومبدعة ومفعمة بالحياة ارتأت ثانوية الحاحظ الاعدادي تأسيس نادي الابداع الفني والثقافي ليكون بمثابة فضاء حقيقي لتنمية قدرات المتعلمين والمتعلمين لاكسابهم المهارات اللازمة وتشجيعهم على الابداع والابتكار والتطوير، وقد وقع الاختيار على مكون الفن والثقافة كمساحة يستمتع ويكتسب في دات الان المتعلم من أنشطتها.
- الأنشطة المقترحة: ورشات، مسرحيات، عروض، تفعيل الاذاعة المدرسية...

5-تم وضع اعلان داخل فضاء المؤسسة لاستقبال رغبات التلاميذ للانخراط في النادي كما قام منسق النادي باعلام التلاميذ وشرح فكرة النادي وأهدافه للمتعلمين داخل الفصول الدراسة.

6-عقد الجمع العام لتأسيس النادي وتحديد برنامج دقيق للأنشطة المزعم انجازها وخطة العمل.

ثانيا: مجتمع وعينة البحث:

اختارت الباحثة مجتمع البحث من الثانوية الاعدادية الجاحظ التابعة لمديرية القنيطرة، وهي مؤسسة تعليمية عمومية للسلك الاعدادي، وتمثلت عينة البحث في 50 متعلم ومتعلمة (اختيار عشوائي) موزعة على الشكل التالي:

	العدد حسب الجنس	الأولى اعدادي	الثانية اعدادي	الثالثة اعدادي
الذكور	24	8	8	10
الاناث	26	8	8	8
المجموع	50	16	16	18

(جدول رقم 2)

ثانيا: أدوات البحث:

اعتمدت الباحثة أداتين أساسيتين من أدوات البحث العلمي، أداة الملاحظة بالمشاركة وأداة الاستبانة.

1-بطاقة الملاحظة بالمشاركة

على اعتبار أن الباحثة تشتغل بالمؤسسة التعليمية سالفة الذكر ومهتمة بالشأن التربوي والثقافي والفني، اختارت مشاركة المتعلمين والمتعلمات خلال الأنشطة المنظمة بالنادي، وذلك في الفترة الممتدة بين شهر شتنبر ودجنبر وفق برنامج الأنشطة التالي:

ر.ت	نوع النشاط	موضوع النشاط	أهداف النشاط	الفئات المستهدفة
1	مائدة مستديرة	مهارات الالقاء والتواصل	اكتساب مهارات الحوار والتواصل والاقناع	عينة البحث
2	عرض سينمائي	مشاهدة فيلم سينمائي في موضوع القيم والتربية	اكتساب مهارات النقد وتحليل المضمون	
3	الاذاعة المدرسية	تفعيل الاذاعة المدرسية عبر مجموعة من البرامج المدرسية	اكتساب مهارات الالقاء والتواصل	
4	ورشة	التصوير الفوتوغرافي	تنمية مهارة الابداع البصري لدى المتعلمين	

(جدول رقم 3)

لقد تم انجاز أربعة أنشطة من الأنشطة المسطرة في برنامج عمل النادي السنوي، وذلك من الفترة الممتدة من شهر شتنبر الى شهر دجنبر، ولبيان أهمية هذه الأنشطة في تنمية قدرات التلاميذ الابداعية تم اعتماد أداة الاستبانة في ثلاث مراحل، موزعة على ثلاث مراحل: نهاية شهر أكتوبر- نهاية شهرنونبر-نهاية شهر دجنبر، حيث تتضمن نفس الفقرات وتتكرر مع كل مرحلة من أجل بيان أثر أنشطة النادي على شخصية المتعلمين عينة البحث.

وتتوزع فقرات الاستبانة على الشكل التالي:

الفقرة 1: معلومات عامة حول المتعلم(ة)

الفقرة2-:أسئلة تتعلق بمدى اكتساب المتعلم لمهارات التواصل والحوار والنقد البناء

الفقرة 3: أسئلة تتعلق بمدى اكتساب المتعلم لمهارة التعلم التعاوني والتثقيف بالنظير والاتيان بالافكار الجديدة وحل المشكلات .

ثالثا: تحليل النتائج

في كل فترة من الفترات المحددة يتم تفريغ الاستبانة الموزعة بين 50 استبانة لشهر أكتوبر و 50 استبانة لشهر نونبر و50 استبانة لشهر دجنبر، حيث وزعت بالتساوي بين ثلاثة مدرسين المتتبعين لعينة البحث خلال الفترة المحددة، وفي التالي نتائج التفريغ:

نتائج استبانة شهر أكتوبر

الفقرة	أسئلة تتعلق بمدى اكتساب المتعلم لمهارات التواصل والحوار والنقد البناء....	أسئلة تتعلق بمدى اكتساب المتعلم لمهارة التعلم التعاوني....
النسبة	نسبة الاجوبة ب "نعم" 9 بالمئة نسبة الأجوبة ب "لا" 91 بالمئة	نسبة الاجوبة ب "نعم" 11.5 بالمئة نسبة الأجوبة ب "لا" 88.5 بالمئة

(جدول رقم 4)

نتائج استبانة شهر نونبر

الفقرة	أسئلة تتعلق بمدى اكتساب المتعلم لمهارات التواصل والحوار والنقد البناء....	أسئلة تتعلق بمدى اكتساب المتعلم لمهارة التعلم التعاوني....
النسبة	نسبة الاجوبة ب "نعم" 23بالمئة نسبة الأجوبة ب "لا" 77 بالمئة	نسبة الاجوبة ب "نعم" 27بالمئة نسبة الأجوبة ب "لا" 73 بالمئة

(جدول رقم 5)

نتائج استبانة شهر دحنبر

الفقرة	أسئلة تتعلق بمدى اكتساب المتعلم لمهارات التواصل والحوار والنقد البناء....	أسئلة تتعلق بمدى اكتساب المتعلم لمهارة التعلم التعاوني....
النسبة	نسبة الاجوبة ب "نعم" 44.9 بالمئة نسبة الأجوبة ب "لا" 55.1 بالمئة	نسبة الاجوبة ب "نعم" 53.5 بالمئة نسبة الأجوبة ب "لا" 46.5 بالمئة

رابعا: تحليل واختبار فرضيات البحث

تساهم أنشطة النوادي التربوية في تنمية الكفايات العقلية والمهارية للمتعلمين واكتشاف ميولاتهم وصقل مواهبهم واذكاء روح العمل والمبادرة بينهم.

من خلال ملاحظة الباحثة وتعبئة بطاقة الملاحظة بالمشاركة تبين أن المتعلمين والمتعلمات تطور مستوى مهاراتهم الفردية مع توالي الأنشطة وتكرارها، خصوصا مع تفعيل الاذاعة المدرسية حيث شكلت بالنسبة لهم فضاءا لتبادل الخبرات وتنمية مهارات التواصل والتفاعل والابداع.

كما أن نتائج تفريغ الاستمارات تعكس التطور الملاحظ في مهارات المتعلمين حيث ارتفعت النسبة مع نهاية شهر أكتوبر من 9 بالمئة الى 44.9 بالمئة مع نهاية شهر دجنبر، ولعل هذا ما يشير لأهمية هذه الاندية في اكتساب المتعلمين المهارات الابداعية وتطويل القدرات الفردية، اذ بتوالي الانشطة والممارسة المتكررة سترتفع النسبة ، ومنه سنساهم في خلق مدرسة جديدة مبدعة ونشيطة.

خلاصة وتوصيات:

تساهم المدرسة في تغطية الجوانب التربوية التعليمية ،كما تساهم في تنمية الكفايات العقلية والمهارية وغرس القيم والاتجاهات الحميدة لدى المتعلم، مما يجعله فردا ملتزما يساهم بإيجابية في تطوير مجتمعه نحو الأفضل، ولا يتأتى ذلك الا عبر تسطير البرامج والأنشطة داخل الفضاء المدرسي، في اطار قانوني ومنظم وهو النادي التربوي،هذا الأخير الذي يلعب دورا محوريا في اكتشاف

الميول وصقلها واشباع حاجات المتعلمين التثقيفية والمهارية، وبالتالي خلق مدرسة أساسها الفكر المبدع والاكتشاف، والمشاركة والتنشيط والتفاعل البناء.

ومن جملة التوصيات التي توصل اليها البحث:

- تفعيل مجالس المؤسسة والادارة التربوية لمهامها، لتساهم في الاشراف على ارساء الاندية التربوية وتفعيل أدوارها.
- الحرص على الانخراط الفاعل والفعال للمتعلمين في إحداث الاندية وتخطيط أعمالها وتأطير أنشطتها .
- تنويع أنشطة الأندية وانتظام العمل بها، مع توفير الشروط الضرورية لانجازها.
- اعتماد انشطة الأندية على وضعيات تمكن المتعلم من الاستكشاف والتجريب والممارسة العملية، وتتيح له مجالا واسعا للمبادرة والاختيار والابداع.
- نشر ثقافة الابداع في المجتمع وتفعيل الشراكة بين المدرسة والمجتمع بكافة مؤسساته..

المراجع:

1. ابن منظور (1993): "لسان العرب"،ط1،بيروت،دار الكتب العالمية.
2. أحمد حسن اللقاني (2013):"معجم المصطلحات التربوية،ط2، القاهرة،عالم الكتاب.
3. أسماء بنت علي بن مُحَّد (2017):"التربية الإبداعية وأثرها في المجتمع"،مجلة جيل العلوم الاجتماعية والإنسانية،عدد 34، سبتمبر 2017.
4. جميل حمداوي (2020)،"النظريات التربوية الجديدة،ط 1، تطوان،دار الريف للطبع والنشر
5. غانم مُحَّد حسن (2010):"مقدمة في سيكولوجية التفكير،ط1،القاهرة
6. صابر نهلة (2021):"بيداغوجيا الابداع كمدخل لتدريس طلاب التربية الفنية في القرن الحادي والعشرون"، العدد 27، المجلة العلمية أمسا التربية عن طريق الفن أبريل 2021.
7. رشا خلف عبد الحليم (2021): "دور المدرسة في تنمية الابداع لتلاميذ الحلقة الاولى من التعليم الاساسي في مصر "، العدد 4، مجلة بحوث.
8. علا أحمد عمر(2016):"التربية الإبداعية وصعوبات التعلم"، ط1،دار أمجد للنشر والتوزيع،عمان.
9. مُحَّد الدريج(2020):"تأسيس الأندية التربوية وتسييرها"،دليل، منتديات دفاتر
10. منى يونس بحري،صاحب مروزك الجنابي (2008): "التربية الإبداعية"، ط1، الأردن، جهينة للنشر والتوزيع.
11. وزارة التربية الوطنية، (2008):"دليل الأندية التربوية"، مديرية المناهج والبرامج
12. المذكرة رقم 44 في شأن تأسيس الأندية التربوية (2001)، وزارة التربية الوطنية

رسول الله صلى الله عليه واله بين رعاية جده عبد المطلب وكفالة عمه ابو طالب

الباحث / م. ازر عبد الكاظم اسماعيل السلطاني

مديرية تربية بابل

azar.k1232@yahoo.com

009647801705931

الملخص

عاش رسول الله (ص) يتيما وهو في عمر مبكر يكاد لا يتجاوز الست سنوات بعد ان فقد اباه عبد الله ، ومن ثم امه امنة بنت وهب ، فقرر جده عبد المطلب بأن يتولى رعايته وتربيته ، وهب الله عبد المطلب أمير قريش حينها شرفًا لم يعطه لغيره. وقد انعكست حكمته في رخاء قريش ، فكان يطعم الجميع – بما في ذلك الحيوانات والطيور – وهو يرفض عبادة الأصنام وسنن سنناً نزل القرآن بأكثرها ، ,وثنى عليه رسول الله (ص) قائلا: سيبعث الله جدي عبد المطلب بهيبة الأنبياء والملوك. ، وكان عبد المطلب يثني على النبي(ص) ويقبل رأسة ويقول له: أن لأبني هذا شأناً"، وبعد وفاة عبد المطلب تولى رعايته عمه ابو طالب ، فشب رسول الله (ص) معه فكان يحفظهُ ، ويحبهُ حباً شديداً لا يحبهُ لولدهِ ، ولا ينام حتى ينام إلى جنبهِ ، ولا يخرج حتى يخرج معهُ ،حتى بلغ (ص) ، فكان أفضل رجال قومهِ مروءة، وأصدقهم حديثا وأمانة ، حتى سماهُ قومهُ (الصادق الأمين)، فقرر عمهُ ابي طالب ان يخرجه معه الى الشام للتجارة فتعلم التجارة واتقنها ، وما زال ابو طالب يرعاه حتى بعثه الله نبيا وهاديا، فامن به وصدقه ودافع عنه ضد قريش ، وحلفائها عندما اعلنوا مقاطعة المسلمين في مكة ، وحصارهم اقتصاديا في شعب ابي طالب ، وكتبوا بذلك كتابا وعلقوه في الكعبة ، ولما طال الحصار على المسلمين والذي استمر ثلاث سنوات كان ابو طالب قد انفق جميع ما يملك على المسلمين في ايام الحصار الى ان توفي وهو في شعب ابي طالب وتوفيت بعده خديجة زوجة رسول الله(ص) فحزن رسول الله لفقده حزنا شديدا وسمي ذلك العام بعام الحزن

الكلمات المفتاحية: رسول الله (ص)، رعاية، عبد المطلب، كفالة، ابو طالب

The Messenger of God (may God bless him and his family) between the sponsorship of Abdul Muttalib and the sponsorship of Abu Talib

researcher: Azar Abdul-Kadhim Ismail Al-Sultani
Babylon Education Directorate

Abstract
The Messenger of God (may God's prayers and peace be upon him and his family) lived as an orphan at an early age, almost not more than six years, after he lost his father Abdullah, and then his mother, Amina bint Wahb. Honor was what he did not give to anyone, and the Quraysh had wisdom in their money, and he used to feed people, even birds, and beasts, and he refused to worship idols, and God Almighty united, and our Sunnahs were revealed in the Qur'an with the most of them, and the Messenger of God (may God bless him and his family) said in his right: "God My grandfather Abd al-Muttalib will send one nation in the form of prophets and the guise of kings." Abd al-Muttalib would wipe his back, kiss his head and mouth, and say, "This is my son's business." After Abd al-Muttalib's death, his uncle Abu Talib took care of him. He and his family) were with him, and he used to protect him, and he loved him very much, and he did not love him for his son, and he did not sleep until he fell asleep next to him, and he did not go out until he came out with him until he reached (may God bless him and his family), and he was the best man of his people in chivalry, the best of them in the neighbourhood, the most memorable of them, and the most truthful of them in speech. Amanah, until his people called him Al-Sadiq Al-Amin, so his uncle Abu Talib decided to take him with him to Syria for trade, so he learned the trade and mastered it. And Abu Talib continued to take care of him until God sent him as a prophet and guide, so he believed in him and believed in him and defended him against the Quraysh and their allies when they announced the boycott of Muslims in Mecca and their economic siege in the people of Abu Talib, and they wrote a book about that and hung it in the Kaaba, and when the siege on Muslims was prolonged, which lasted three years Abu Talib had spent all of his possessions on Muslims during the days of the siege until he died while he was in the people of Abu Talib, and after him, Khadija, the wife of the Messenger of God (may God bless him and his family) died, so the Messenger of God grieved for his loss, and that year was called the Year of Grief.

Keywords: The Messenger of God (PBUH), sponsorship, Abdul Muttalib, guarantee, Abu Talib

مقدمة البحث:

لم يبقى لرسول الله (ص) بعد ان اصبح يتيما بفقد والديه وهو في سن مبكر الا العناية الالهية له والتي جعلته في رعاية اعظم شخصية في بني هاشم الا وهو جده عبد المطلب لما يتمتع به هذا الرجل من مكانة اجتماعية وسياسية واقتصادية في شبه الجزيرة العربية فاحتضن رسول الله(صلى الله عليه واله) ورباه ورعاه افضل رعاية ، ولقد شهد بذلك القران الكريم في قوله تعالى (الم يجدك يتيما فأوى) ، ثم تولى رعاية وكفالة رسول الله(ص) بعد عبد المطلب عمه ابو طالب فكان خير كافل وخير نصير له وشب في حجره ونشأ في بيته ولما بعث (ص) كان ابو طالب وابنه علي (ع) اول من امن به ولما توفي سمي رسول الله (ص) ذلك العام بعام الحزن ، ولاجل ذلك فقد كتبت بحثي هذا والموسوم (رسول الله (ص) بين رعاية جده عبد المطلب وكفالة عمه ابو طالب) وقسمته الى مقدمة ومبحثان ونتائج فاما المبحث الاول فكان بعنوان رسول الله (ص) في رعاية جده عبد المطلب واما المبحث الثاني فكان بعنوان رسول الله(ص) في كفالة عمه ابو طالب واختتمت البحث ببعض النتائج والمصادر ومن الله التوفيق

مشكلة البحث:

رفع وبيان الشبهات التي رافقت شخصية عبد المطلب جد رسول الله (ص) وكذلك الشبهات التي حامت حول شخصية عم رسول الله صلى الله عليه واله ومحاولة اثبات ايمانهم بقضية ودعوة رسول الله (ص) ورعايتهم له قبل وبعد البعثة

اهمية البحث:

عاش رسول الله (ص) يتيما وهو في سن مبكر بعد ان فقد والديه الا ان العناية الالهية له جعلته في رعاية اعظم شخصية في بني هاشم الا وهو جده عبد المطلب لما يتمتع به هذا الرجل من مكانة اجتماعية وسياسية واقتصادية في شبه الجزيرة العربية فاحتضن رسول الله(ص) ورباه ورعاه افضل رعاية ، ولقد شهد بذلك القران الكريم في قوله تعالى (الم يجدك يتيما فأوى) ، ثم تولى رعاية وكفالة رسول الله(ص) عمه ابو طالب بعد جده عبد المطلب فكان خير كافل وخير نصير له وشب في حجره ونشأ في بيته ولما بعث (ص) كان ابو طالب وابنه علي (ع) اول من امنا به ولما توفي سمي رسول الله (ص) ذلك العام بعام الحزن ، ولاجل تسليط الضوء على تلك العناية التي تلاقاها رسول الله (ص) من هاتين الشخصيتين العظيمتين والمهمتين في حياة رسول الله (ص) فقد شرعت في كتابة بحثي هذا والموسوم رسول الله (ص)بين رعاية جده عبد المطلب وكفالة عمه ابو طالب

اهداف البحث:

يهدف البحث الى بيان مكانة ودور عبد المطلب في رعاية رسول الله (ص) بعد وفاة والديه في سن مبكر اضافة الى بيان دور عم رسول الله (ص) ابو طالب في كفالة وتربية رسول الله (ص) والايمان بدعوته والدفاع عنه ضد الاعداء وتحمله في سبيل ذلك الاذى حتى وفاته

حدود البحث:

اما حدود البحث من الناحية الزمانية فهو يتناول الفترة الممتدة من حياة رسول الله (ص) التي سبقت بعثته الى ايام الدعوة العلنية في مكة وايام الحصار الذي فرضته قريش وحلفائها قبل هجرة الرسول (ص) وكذلك من الناحية المكانية يتناول مكة المكرمة وما يجاورها وهي موطن رسول الله (ص) وعشيرته

فروض البحث:

الفرضية الرئيسية : ما هو الدور الحقيقي الذي لعبه كل من عبد المطلب وابو طالب في حفظ ورعاية وكفالة ومؤازرة رسول الله صلى الله عليه واله قبل وبعد بعثته ؟

الفرضية الثانوية الاولى : ما هو الدور الحقيقي لعبد المطلب في تربية ورعاية رسول الله (ص) ؟

الفرضية الثانوية الثانية : ما هو الدور الحقيقي لأبي طالب في كفالة وحماية رسول الله (ص) حتى وفاته ؟

منهج البحث:

اتبعت في كتابتي لهذا البحث المنهج التاريخي التحليلي والقائم على نقد وتحليل الرواية التاريخية من حيث العناصر المكونة لها كالسند ومطابقة المعلومات الواردة فيها مع الروايات الاخرى وظروف وتاريخ كتابة الرواية كمحاولة للوصول الى الحقيقة التاريخية وكذلك استخدمت المصادر التاريخية المهمة في التاريخ الاسلامي على اساس القدم وعلاقتها بموضوع البحث

الدراسات السابقة

لم اطلع على دراسة سابقة تحمل نفس العنوان الا ان هناك دراسات لها صلة غير مباشرة من اهما :

1. دراسة للمدرس الدكتور : ظافر عبد النافع: عبد المطلب جد رسول الله(ص) دراسة في سيرته ونشاطاته العامة ، مجلة ابحاث كلية التربية الاساسية, 2012, المجلد 12, العدد 1.
2. دراسة للباحث : الاستاذ المساعد الدكتور : على صالح رسن : عبد المطلب بن هاشم دراسة في اسمه ونسبه وولادته ونشأته وصفاته، جامعة البصرة كلية التربية قسم التاريخ، مجلة دراسات تاريخية, 2012, المجلد 1, العدد 13.
3. دراسة للباحث : راضي حسين الحسيني: حقيقة إيمان أبي طالب دراسة مقارنة بين المدرستين ، مجلة كلية التربية للبنات للعلوم الانسانية, 2020, المجلد 1, العدد 27.

لقد تناول الباحثون بعض المشتركات مع بحثنا وخاصة سيرة عبد المطلب الذي استطاع ان يكون زعيماً لقريش اضافة الى ذكر اسماءه، وكذلك حقيقية ايمان ابو طالب وموقفه من الدعوة الاسلامية ، واعتمد الباحثون المنهج التاريخي والاستقرائي في تتبع الاخبار والمعلومات المتعلقة بالبحث ، واعتمدت الدراسات السابقة على المصادر الاولية التاريخية اضافة الى المصادر الادبية في كتابة البحث.

الا ان الدراسة لم تتطرق الى الرعاية الخاصة لرسول الله(ص) وتنقله في الاهتمام والتربية بين جده عبد المطلب وعمه ابو طالب ولذا جاءت هذه الدراسة لتأكد على هذا الجانب في الرعاية الفائقة التي ابداها جده وعمه ، واعتمدنا على المصادر الاولية التاريخية في كتابة البحث ، وتبنى الباحث المنهج الاستقرائي في كتابة البحث والاستعانة بالمنهج التحليلي في الوقوف على بعض الاحداث وتحليل نصوصها التاريخية .

المبحث الاول: رسول الله (ص) في رعاية جدهُ عبد المطلب:

اولا : عبد المطلب اسمه ونسبه

هو: ((عبد المطلب بن هاشم بن عبد مناف بن قصي بن كلاب بن مرة بن كعب بن لؤى بن غالب بن فهر بن مالك بن النضر بن كنانة بن خزيمة بن مدركة بن إلياس بن مضر بن نزار بن معد بن عدنان))(ابن سعد ، مُحَمَّد بن منيع ، د.ت، ج1، ص55). وقد وردت له عدة تسميات مختلفة اوردتها المصادر التاريخية منها:

1. شيبة الحمد او شيبة: والشيبة في اللغة : مشتقة من الشيب في قولهم شاب شيبة حسنة وشيباً حسناً واحسب ان اشتقاق الشيب من اختلاط السواد بالبياض من قولهم شيب الشئ بالشي اشوبه شوباً اذا خلطه (ابن دريد ، ابي بكر مُحَمَّد ، د.ت، ج1، ص12.)، وسمى شيبة لأنه ولد وفي رأسه شعرة بيضاء(ابن عنبة ، أحمد بن علي الحسيني ، 1961،ص23).

ومما يؤكد هذه التسمية انه ذهب به رجل من بني الحارث بن عبد مناف وهو يقاتل مع غلمان وكان أكثرهم جاذبية ، فكان يضربه أشد الضربات. أنا شيبة بن هاشم. قال: أنا ابن سيد البطحاء بن عبد مناف. فقال الله يبارك فيك ويجعل الكثير منا مثلك. (ابن عنبة ، أحمد بن علي ، 1961 ، المصدر السابق ، ص23.)

ويقى هذا الاسم مصاحباً له وقد اشار لها في مناسبات كثيرة منها عندما صبغ شعره بالسواد قالت : له زوجته نتيله بنت خباب " يا شيبة الحمد ما احسن هذا الخضاب " (ابن حبيب ، مُحَمَّد البغدادي ، د.ت ، ص112).

2. قيل اسمه عامر(المجلسي ، مُحَمَّد باقر ، 1404هـ، ج15، ص405) . ونقل ذلك السهلي عن ابن قتيبة (السهلي ، ابو القاسم عبد الرحمن د.ت ، ج1 ، ص44.) ونفى ابن حجر هذه التسمية(ابن حجر، احمد بن علي ، د.ت ، ج7، ص124) وكذلك نفاه ابن عنبه واثبت اسم شيبة(ابن عنبة ، أحمد بن علي الحسيني ، 1961، المصدر السابق ، ص23)

3. عبد المطلب : وهو الاسم الغالب والتسمية الشائعة والغالبة على بقية الاسماء ، ولهذه التسمية قصة طويله وردت بان عبد المطلب عاش بين اخواله فمر احد رجال قومه ورآه يلعب مع الصبيان فعرفه واخبر عمه المطلب، فاردفه على راحلته وكان في حالة رثة وكلما سأله الناس قال هذا عبدي فأشيع ان هذا عبد المطلب (الطبري ، مُحَمَّد بن جرير، 1968، ج2، ص247)

ثانياً : رعايته لرسول الله(ص)

في ذلك الوقت ، كان عبد المطلب أمير قريش كرمه الله ما لم يهب غيره ، حكمته قريش في أموالهم، أطعم الناس في الجبال من الطيور والحيوانات، رفض عبادة الأصنام، وحد الله تعالى. ، وسنن سنناً نزل القرآن بأكثرها ،وقال أبو طالب في ذلك:

"ونطعم حتى تأكل الطير فضلنا إذا جعلت أيدي المفيضين ترعد" (اليعقوبي، احمد بن ابي يعقوب ،1964م، ج2،ص7)

وروى الصدوق (الصدوق، مُحَمَّد بن علي ،1403هـ، ص312)بسنده عن الصادق (ع) : ان النبي (ص) قال لعلي (ع) : أعطى الله لعبد المطلب ممارسة سنن الإسلام لمدة خمس سنوات في الجاهلية ثم اقرها الله له في الإسلام : حرم أزواج الآباء على الأبناء وأنزل الله عز وجل (ولا تنكحوا ما نكح آباؤكم من النساء) (النساء : 22) اكتشف كنزًا وأخرج خُمسه ليعطي صدقة، وأنزل الله عز وجل " واعلموا ان ما غنمتم من شئ فأن لله خمسه "))(الأنفال : 41) ، ولما حفر بئر زمزم أطلق عليها اسم سقاية الحاج ، وأنزل الله عز وجل " أجعلتم سقاية الحاج وعمارة المسجد الحرام كمن آمن بالله واليوم الآخر ")) (التوبة : 19)، إضافة إلى ذلك ، أجرى عبد المطلب سبع أشواط في قريش لعدم وجود عدد للطواف بها. وقد أقام الله هذه الأعمال في الإسلام يا علي ، لأن عبد المطلب لم يكن يقسم بالسهام ولا يعبد الأصنام ولا يشرب من اللحم المقتول على النصب. وبدلاً من ذلك ، قال: "أنا على دين والدي إبراهيم".

غادر قريش الحرم هربا من أصحاب الأفيال عندما وصل أبرهة صاحب الفيل في حملته ضد الكعبة جلس عبد المطلب في فناء البيت وقال: (والله ما أبتعد عن حرم الله وأفتخر بغيره):

"لهم إن تعف فإنهم عيالك إلا فشئ ما بدا لك"

وطلقت قريش على عبد المطلب بأبراهيم الثاني (اليعقوبي، 1964,ج2،ص9)، وقال رسول الله (ص) : ((يا علي إن عبد المطلب كان لا يستقسم بالأزلام ، ولا يعبد الأصنام ، ولا يأكل ما ذبح على النصب ، ويقول : أنا على دين أبي إبراهيم عليه السلام))(المجلسي، 1983م ، ج15،ص127)

وعن الأصبغ بن نباته قال : سمعت أمير المؤمنين (ع) يقول والله لم يقدم والدي ولا جدي عبد المطلب أو هاشم أو عبد المناف ذبائح لصنم ، سئلوا ماذا كانوا يعشقون؟ وأشار إلى أنهم كانوا موحدين على دين إبراهيم (ع). (الصدوق، مُحَمَّد بن علي ، د.ت ، ص75)

وعن علي بن الحسين بن فضال انه قال : ((سألت الرضا (ع) عن معنى قول النبي (ص) : أنا ابن الذبيحين ؟ فقال :((يعني إسماعيل بن إبراهيم الخليل (ع) وعبد الله بن عبد المطلب ، ونتيجة لذلك ، تمكن عبد المطلب من التضحية بأحد أبنائه

عندما استجاب الله لدعوته. وكان عبد المطلب قد دعا الله أن يرزقه عشرة أبناء متشبثًا بحلقة باب الكعبة. فظهر سهم عبد الله والد رسول الله (ص) ابنه المفضل. (الصدوق، مُحَمَّد بن علي , 1984م ، ج1 ،ص212).

ووفقًا للتقاليد ، فقد رتب عبد المطلب وليمة كبيرة ، وقتل الغنم والجمال ، وتناول الطعام على الناس لمدة ثلاثة أيام بعد الاحتفال بمولد النبي (ص) لمدة سبعة أيام. (المجلسي، 1983م ،ج 15 ،ص329) ، ((ولما بلغ رسول الله(ص) (6) سنوات توفيت أمه آمنة بين مكة والمدينة وكانت قادمه على أخواله من بني النجار ، وتوفي قبل ذلك ابوه عبد الله بن عبد المطلب بعد شهرين من مولده فبقي رسول الله (ص) يتيما لا أب له ولا أم فعاش رسول الله (ص) بعد وفاة والديه في كنف جدهُ عبد المطلب ، فأزداد عبد المطلب له رقة وحفظا)) (الصدوق ، 1984م ، ص172).

وذكر المفسرون في قوله تعالى: (ألم يجدك يتيما فآوى) (الضحى:6) ((بان الله انعم عليه حين مات أبوه وبقي يتيما بأن آواه وسخر له عبد المطلب أولا ، ولما مات عبد المطلب آواه إلى أبي طالب ، وسخره للاشفاق عليه والحنين على حفظه ومراعاته)) (الطوسي، ابو جعفر ،1409هـ،ج10،ص367).

ونتيجة لذلك ، قام جده عبد المطلب بتربيته ورعايته. وكان النبي (ص) يعطيه أفضل ما لديه عندما يحضره عبد المطلب ، لكنه كان ينتظر أن يأكل أي شيء حتى جلس النبي (ص) إلى جواره وجلس على فخذه. ، (البلاذري،احمد بن يحي ، 1959م ،ج1،ص81) ولا يأكل عبد المطلب طعاما ألا يقول: ((علي بأبني، فيؤتى بِهِ)) (ابن عساكر, علي بن الحسن ,1995م,ج3 ,ص85) ، كان رسول الله (ص) يأتي ويجلس على فراش عبد المطلب ، ولكن لم يفعل ذلك أي من أبنائه احتراماً له. وحين حاول أعمامه منعه ، كان عبد المطلب يقول لهم: "اتركوا ابني هذا" يمسحون ظهره ويقبلون رأسه وفمه قبل أن يقول لهم: "أن لأبني هذا شأناً))(ابن إسحاق , مُحَمَّد ابن اسحاق , 2004م, ,ج1 ,ص 110) .

وبقي النبي في حجر عبد المطلب، فلما أتي عليه – أي عبد المطلب – اثنان ومائة سنة، جمع بنيه، وقال لهم: بما أن مُحَمَّد يتيم فاعتموه وأعطوه واتركوا إرادتي في حوزته ، فقال أبو لهب: كفوا عنه ، فقال أبو لهب: أنا له ، قال العباس: أنا معه ، قال: أنت مستاء ، ربما تؤذيه ، فأنا معه ، أجاب أبو طالب وأنت معه أيضًا. آها مُحَمَّد أطعه ، وأمر أبو طالب ، و فعل ما قيل له ليحفظه من خصومه بنفسه وثروته وسمعته. ،وفي ذلك يقول عبد المطلب:

أوصيك يا عبدُ مناف بعدي بموحد بعد أبيه فرد

فارقهُ وهو ضجيع المهد فكنتُ كالأم لهُ في الوجد

تدنيه من احشائها والكبد فأنت من أرجى بني عندي))(ابن شهر اشوب، ،1956م، ج1،ص34).

وتوفي عبد المطلب وعمر النبي(ص) ثمان سنين وعمر عبد المطلب مائة وعشرون سنة (الصدوق، 1983،ص173) ، ولما توفي عبد المطلب أعظمت قريش موته ، وغسل بالماء والسدر، وكانت قريش أول من غسل الموتى بالسدر ، ولف في حلتين من حلل اليمن قيمتهما ألف مثقال ذهب ، وطرح عليه المسك حتى سترة ، وحمل على أيدي الرجال عدة أيام إعظاما وإكراما وإكبارا لتغييبه في التراب(اليعقوبي، 1964 ،ج2،ص14).

المبحث الثاني : رسول الله(ص) في ايام كفالة عمه ابو طالب:

اولا: رعاية ابو طالب رسول الله(ص)

لما توفي عبد المطلب كان عمر رسول الله (ص) يومئذ ثمان سنين ، فتولى ابو طالب كفالته عملا بوصية عبد المطلب ، فأحتضنه أبو طالب وكان ينام معه حتى لا يأتمن عليه أحدا ، وتكفل رسول الله (ص) ، فكان خير كافل لهُ، (اليعقوبي، 1964 ،ج2،ص11) ،فعن ابي عبد الله (ع) انهُ قال: ((لما ولد النبي (ص) مكث اياما ليس لهً لبن، فألقاهُ ابو طالب على ثدي نفسهِ، فأنزل الله فيه لبنا ، فرضع منهُ اياما)) (الكليني، 1367هـ ،ج1 ،ص448).

قال أمير المؤمنين علي بن أبي طالب (ع) عن أبي طالب: ساد أبي الفقر ولم يسبقه غيره في الفقر . كان أبو طالب سيدًا نبيلًا كان مهيبًا ، وخرج النبي (ص) مع عمه ابو طالب الى ارض الشام ، وعمرهُ (9 سنين). (اليعقوبي، 1964،ج2،ص11) ،وقيل: ثلاثة عشرة سنة (المسعودي، 1958م،ج1،ص281)، ربته فاطمة بنت أسد بن هاشم زوجة أبي طالب وأم جميع نسله ولما توفيت قال (ص): ((اليوم ماتت امي، وكفنها بقميصهِ)) (اليعقوبي , 1964 ,ج2 ,ص11).

ولأن أبو طالب اعتنى به ، فقد أحب نبي الله (ص) بحب شديد لم يكن لديه لابنه. لم ينام حتى كان بجانبه ، وذهب معه إلى مكان ، وأطعمه إذا أكل نبي الله وحده أو مع أولاد أبي طالب ، لم يشبعوا. أنتم مباركون فيقول ابو طالب: انك مبارك، فكان الصبيان يصبحون رمصا (الرمص:غمص ابيض تلفظه العين فتوجع له ،ينظر: الفراهيدي ، 1409 هـ ،ج7،ص122) شعثا، ويصبح رسول الله (ص) دهينا كحيلاً (ابن شهر اشوب،1956م ،ج1،ص35)، وعندما يريد ابو طالب ان اطعام ابناءه ،يقول لهم : انتظروا ، فيأتي النبي (ص)، فيأكل معهم، دون ان ينقص الطعام ببركتهِ (ص) (ابن سعد، 1416هـ,ج1 ,ص119) .

نشأ رسول الله (ص) على أبي طالب يحفظه ويحميه من أمور الجاهلية وأخطائها حتى بلغ، وكان يسمى ب(الأمين) لما جمعه الله له من أعمال الصالحين فيه ، فهو الاسم الذي غلب عليه في مكة (الصادق الأمين) ، ولما خرج رسول الله (ص)مع عمه أبي طالب إلى الشام في القافلة التي خرج فيها للتجارة نزلوا مع الراهب بحيرا، وأخبر أبي طالب عن النبي(ص) بأمره ، وأمره بحفظه ، فأعاده أبو طالب به. إلى مكة (ابن سعد ,الطبقات ,ج1 ,ص121 ؛ابن عساكر، 1995م ،ج3،ص10).

كما روي عن أبي طالب انه قال : كان يومًا حارًا جدًا عندما سافرت إلى بلاد الشام كتاجر مع مُحَمَّد البالغ من العمر ثماني سنوات. عندما اجتمعنا جميعًا في الرحلة ، سألني رجال من قبيلتي ، "ماذا تريد أن تفعل بمحمد؟" من تخلف عن الركب إذن؟ قلت لذلك: أريده أن يكون معي. لا أريده أن يكون مسؤولا عن أي من الشعب. إذن ، أيها الفتى الصغير في مثل هذه الموجة الحارة ، هل يجب أن تخرج؟ قيل له. قلت: والله سيرافقني أينما ذهبت ، فإني لأوطئ لهُ الرحل (الرحل: رحل البعير ، وهو أصغر من القتب ،ينظر: الجوهري، 1987م ،ج4،ص1707)

وقال ابو طالب للرسول (ص) ذات مرة: ((وقد عزمتُ أن اترك لك بعيرين تسافر عليهن، وراحلتين تصلح بهما شانك، وبعض الذهب، والفضة اخطب لك فتاة من نسوان قريش من قومك، ثم لا ابالي بالموت حيث أتى، وكيف نزل)) (أنجلسي , 1983م,ج16 ,ص53).

فقال أبو طالب: خديجة بنت خويلد امرأة ميسورة الحياة لها عمل واسع ، وهي بحاجة إلى مثلك في صدقك ونقاوتك ووفاءك ذهب أبو طالب للبحث عنها واقترح عليها أن تسند للنبي صلى الله عليه وسلم بعض تجارتها ، فأسرعت للقيام بذلك لأنها أرادت ذلك ، فأرسلته إلى الشام مع ولد أسمته ميسرة. أنهى تجارته وعاد إلى مكة ، فأبلغتها ميسرة بصدقه وطهارته ، وما يقوله أهل الكتاب عنه ، وما كان معه في مكة. (البلاذري ،1959م ، ج1،ص97)، بعد أن علمت بمحادثة عمه معه ، أرسلت إليه خديجة وأبلغته بما يلي: أعطيك ضعف ما أعطيه لرجل من قومك (ابن سعد,الطبقات,ج1,ص107؛ابن عساكر, 1995م,ج61,ص316) .

أرسلته ليسافر بأموالها كتاجر ومضارب إلى الشام مع خادمها ميسرة بشرط أن تقدم له أفضل ما كانت تقدمه للتجار الآخرين. وأخبرها عن النبي مُحَمَّد (ص) بصدق حديثه ، وعظمة صدقه ، وكرم أخلاقه ثم قبل رسول الله (ص) المال وخرج به. (ابن إسحاق, 2004م,ج1,ص128)،،فكان (ص) يخرج بأموال خديجة مضاربا أو شريكا (اليعقوبي , 1964 ,ج2 ,ص21)، كما أنها استخدمتهُ كوكيل عنها في احدى قوافلها إلى سورية (مونتجومري وات, 1995م, ص73) .

لما علمت خديجة (ع) أن نبي الله (ص) يمتلك فضائل الصدق والاعتمادية ، بعثت إليه وطلبت أن يتزوجها من عمها عمرو بن أسد بن عبد العزي بن قصي (واتضح فيما بعد ذلك). كان هذا لعمها ورقة بن نوفل. (الكليني،الكافي،ج5،ص374؛الصدوق

،1404هـ ،ج3،ص 398) فجاء رسول الله (ص) في نفر من أعمامه يتقدمهم أبو طالب حتى دخل على ورقة بن نوفل عم خديجة، فقال: الحمد لله الذي خلقنا من نسل إبراهيم وبني إسماعيل ، وجعل لنا بيتًا مكفنًا ومقدسًا محميًا ، وجعلنا حكام على الناس ، حتى لا يقاس ابن أخي مُحَمَّد بن عبد الله برجل من قريش إلا إذا غلبه ، وما لم يكن عظيما فيه ، ، وله رغبة في خديجة. (الكليني، 1367هـ ،ج5،ص374) وقيل:ان عمها ورقة بن نوفل قال:" نُريد مهرها المعجل دون المؤجل أربعمائة ألف دينار ذهبا، ومائة ناقة سود الحدق(حدقة العين في الظاهر هي سواد العين، ينظر: الفراهيدي،1409 هـ ،ج3،ص41) حمر الوبر، وعشر حُلل، وثمانية وعشرين عبدا وأمة، فقال لهُ أبو طالب: رضينا بذلك" (أالمجلسي, 1983,ج16,ص70) .

فقالت خديجة (ع): يا مُحَمَّد أنا زوجتك ، وأنا أدفع الصداق من مالي (عبد الله بن غنم ، ويقال : عبد الرحمن بن غنم، ولقد كان ممن روى عن امير المؤمنين (عليه السلام) ،ينظر: الطوسي ،1415هـ،ص76) في ذلك شعراً :

هنيئا مريئا يا خديجة قد جرت لك الطير فيما كان منك بأسعد

تزوجته خير البرية كلها ومن ذا الذي في الناس مثل احمد. (الكليني, 1367هـ,ج5,ص375؛ ابن شهر اشوب، 1956م ،ج1،ص40 ؛ الحر العاملي, 1414هـ ،ج20،ص263) .

وعمل أبو طالب وليمة عظيمة لأهل مكة لثلاثة أيام (المجلسي , 1983,ج16,ص47)، ولقد أصدقها رسول الله (ص) عشرين بكرة (بكر : البكر من الإبل : ما لم يزل بعد ، والأنثى بكرة ، فإذا بزلا جميعا فجمل وناقة .،ينظر :الفراهيدي ،1409 هـ ،ج5 ،ص364)،فكانت اول امرأة تزوجها، ولم يتزوج غيرها، حتى ماتت (ابن هشام الحميري، ،1963م,ج1,ص221؛ ابن كثير، ،1988م،ج2،ص359).

وفي سنة ثمان من نبوتهِ (ص)، قد اسلم حمزة بن عبد المطلب، فأزداد المسلمين قوة، لذلك اجتمعت قريش، وتأمروا بينهم، على أن يكتبوا كتابا يتعاقدون فيهِ، على إلا ينكحوا إلى بني هاشم، وبني المطلب، ولا ينكحوهم، ولا يبيعوهم، ولا يبتاعوا منهم شيئا، فكتبوا بذلك صحيفة، ثم علقوها في جوف الكعبة (الطبري, 1969م, ،ج2,ص335- 336)، من أجل حماية رسول الله (ص) ليلا ونهارا ، جمع أبو طالب قبيلة بني هاشم ، وقاد الشعب – الذين بلغ عددهم أربعين – وحصن الجماعة. عندما يحل الليل ، يقف حرسًا بالسيف بينما يضطجع رسول الله (ص) ، ثم يأخذه ويضعه في مكان آخر. يطلب من ابنه وأولاد أخيه أن يراقبه طوال اليوم. (الطبرسي, 1417هـ, ،ج1,ص125) ومكثوا في الجبال ثلاث سنوات غير قادرين على الأكل إلا من فصل إلى موسم ، فكانوا يعانون من الجوع ، وكان هناك الكثير من العري ، وأنفق أبو طالب وخديجة كل أموالهم في فترة الحصار. (اليعقوبي, 1964,ج2,ص31؛ الراوندي , 1418هـ ،ج1 ،ص85)، ولما أرسل أبو طالب الإمام علي بن أبي طالب (ع) إلى أمراء قريش ، أخذ على ظهره كمية من الحبوب والحنطة. وبالمثل كان الإمام علي بن أبي طالب يترك الناس ليلاً تفادياً لخصومهم مثل أبي جهل وغيره من المشركين (ابن ابي الحديد ، 1967م، ،ج13،ص254) .

فكان (ص) وهو مسؤول عن تخصيص الأموال من حسابات أبو طالب وخديجة للإنفاق على المسلمين خلال تلك المرحلة الحاسمة من الحصار ، حتى انهُ دار كلام ذات مرة بين أسماء بنت عميس(اسماء بنت عميس بن معبد بن تيم بن مالك بن قحافة بن عامر بن ربيعة بن عامر بن معاوية ،زوجة جعفر بن ابي طالب، ولماهاجر جعفر إلى أرض الحبشة في الهجرة الثانية ومعه امرأته أسماء بنت عميس، وولدت له هناك عبد الله وعونا، ومُحَمَّد فلم يزل بأرض الحبشة حتى هاجر رسول الله (ص) إلى المدينة ثم قدم عليه جعفر من أرض الحبشة وهو بخيبر سنة سبع للهجرة،ينظر: ابن سعد،1416هـ ،ج4،ص34)، ولما وصل عمر بن الخطاب إلى حفصة كانت معها أسماء. قال عمر: من هذا البحر الحبشي ، فقالت أسماء: نعم سبقناكم في الهجرة لأننا أحقكم برسول الله (ص) وأثار ذلك غضب أسماء فقالت: لاوالله كنتم حاضرين عندما أطعم رسول الله (ص) الجياع ووبخ الجهلاء. (ابن سعد, 1416هـ,ج8,ص281 ؛النسائي, 1991م,ج5,ص104) عن عمر يناهز 46 عامًا ، توفي أبو طالب مع نبي الله

(ص) ، وتوفيت خديجة بعد ثلاثة أيام ، وحدد نبي الله (ص) تلك السنة (سنة الحزن). (الطبرسي , 1417هـ ,ج1 ,ص53 ؛ابن أبي الفتح الاربلي, ,1985م,ج1,ص16)، وقال (ص) في حق ابي طالب: ((ما زالت قريش كاعة عني حتى مات عمي أبو طالب)) (ابن اسحاق،2004م ,ج 1,ص270؛ الذهبي, ،1986م ،ج1 ،ص233).

ثانياً : مواقف ابو طالب من دعوة النبي(ص)

ان ابو طالب طيلة رعاية لرسول الله(ص) ، حتى وفاته ، لم يكشف التاريخ عن أي آراء غير مواتية اتخذها أبو طالب ضد الرسول (ص) وضد رسالته. على الرغم من كراهية الهاشميين وقريش للنبي(ص) ، ورغم عدم فهم مهمة أبي طالب وما تتطلبه من خصوصية إيمانه من أجل البقاء على مقربة من الرسول الكريم (ص) وقبوله في دفاعه عن الرسول (ص) ، ورغم عدم فهم كثير من المؤرخين لرسالة أبي طالب وما تتطلبه هذه الرسالة .

فقد ذكر المؤرخون وبعض الرواة موقف أبي طالب حينما دنت منه المنية، فقد ذكر بعض المؤرخين أنّ آخر كلمة قالها أبو طالب حينما دنت منه المنية أنّه قال: أنا على ملّة عبد المطلب ثم مات(ابن الجوزي ، 1992، ج3، ص8؛ ابن عساكر ، 1995، ج66، ص323).

لنا الحق في الاستفسار عن ديانة عبد المطلب إذا قبلنا بصحة المعلومات التي وردت عن أبو طالب أشير إلى ما ذكره ابن أبي الحديد المعتزلي في نصه لفهم ايمان ابو طالب ": كان في العرب مشبّهة ومجسّمة، منهم أمّية بن أبي الصلت .وكان جمهورهم عَبَدَة الأصنام، فكان وَدّ لكلبٍ بدومة الجندل، وسُواع لهُذيل، ونَسْر لحِمير ... وكان هُبل لق ريش خاصة على ظهر الكعبة ...فأما الذين ليسوا بمعطّلة من العرب فالقليل منهم، وهم المتألّهون أصحاب الورع والتحرّج عن القبائح، كعبدالله وعبد المطلب وابنه أبي طالب، وزيد بن عمرو بن نُفيل، و... وجماعة غير هؤلاء "(ابن أبي الحديد، 1967م ، المصدر السابق ، ج1، ص 78).

ومن الجدير بالذكر فقد وردت روايات أخرى كثيرة مناهضة لما ذكره المؤرخون سلفاً، واليك ما أشار إليه المعتزلي بما نصّه: ((وقدُ روي بأسانيد كثيرة بعضها عن العباس بن عبد المطلب، وبعضها عن أبي بكر بن أبي قحافة، أن أبا طالب ما مات حتّى قال :لا إله إلا الله، مُحَمَّد رسول الله))(ابن أبي الحديد ، 1967م ، ج14، ص 71).

والخبر المشهور أنّ أبا طالب عند الموت قال كلاماً خَفِيّاً، فأصغي إليه أخوه العباس، ثم رفع رأسه إلى رسول الله (صل) فقال : يابن أخي، والله لقد قالها عّمك ولكّنه ضعف عن أن يبلغك صوته(ابن أبي الحديد ،1967م ، ج14، ص 71).

وروي عن علي أنّه قال:((ما مات أبو طالب حتّى أعطى رسول الله (ص) من نفسه الرضا)) (ابن أبي الحديد ،1967م ، ج14، ص 71).

النتائج

1 – من نعم الله عز وجل على رسوله الكريم (ص) وخصوصا بعد وفاة ابويه بأن اوجد له شخصية فذة وعظيمة تتولى رعايته وتربيته الا وهو جده عبد المطلب حيث كان رسول الله(ص) في وقتها صغيرا لا يتجاوز الست سنوات ، فكان لابد من وجود سند قوي يلجأ اليه ليستطيع مواجه ظروف وطبيعة الحياة الصعبة التي شهدتها شبه الجزيرة العربية انذاك فكان ذلك السند هو جده عبد المطلب اذا ما علمنا ما كان يتمتع به ذلك الرجل من قوة وهيبة وشجاعة ومكارم الاخلاق حتى اطلق عليه قومه يومئذ بابراهيم الثاني ، حيث كان عبد المطلب سيد قريش أعطاه الله من الشرف مالم يعطي احداً، وسن سنناً نزل القرآن بأكثرها ولقد ذكر رسول الله (ص): ان عبد المطلب سن في الجاهلية خمس سنن أجراها الله له في الإسلام فمن ذلك الحجر الطاهر حجر

عبد المطلب كانت بداية انطلاق رسول الله (ص) نحو العالم لنشر تعاليم الاسلام الحنيف ومكارم الاخلاق الفاضلة حتى روي عنه (ص) : ((انما بعثت لاتمم مكارم الاخلاق)) تلك الاخلاق التي ورثها عن ابائه واجداده (ع).

2 – ما ان احس عبد المطلب بدنو اجله حتى عقد اجتماع لأولاده الاحد عشر واوصى خلال ذلك الاجتماع بان تكون مهمة كفالة رسول الله(ص) على عاتق ولده ابو طالب حيث انه اخو والد رسول الله(ص) عبد الله لام واحدة ،اضافة الى ان عبد المطلب وكما اشرنا هو رجل ذو حكمة وفراسة وكان يعلم بمكانة رسول الله(ص) وشأنه قبل البعثة فلابد من ان يتولى كفالته ورعايته رجل يستطيع حمايته ورعايته من مكائد الاعداء والحاقدين، فكان ابو طالب خير كافل وناصر ومعين لرسول الله (ص) حيث شب ونشأ في داره وكان لا يفارقه لا في حضر ولا في سفر وعلمه مهنة التجارة في ريعان شبابه وعندما اتقن مهنة التجارة طلب ابو طالب من خديجة وهي يومئذ اغنى امرأة في مكة بان يخرج رسول الله(ص) في تجارتها مضاربا وشريكا ، وما ان رأت من صدق حديثه وامانته حتى طلبت منه الزواج ، فخرج ابو طالب بموكب بني هاشم وهو يتقدمهم خاطبا خديجة لرسول الله(ص) وبعد ان بعث (ص) نبيا كان له ابو طالب خير ناصر ومعين وواساه بماله ونفسه وخصوصا في فترة الحصار والمقاطعة في شعب ابي طالب والتي استمرت سنتين وقيل ثلاث سنوات حيث كان ابو طالب من ضمن المسلمين الذين حوصروا في ذلك الشعب ولقد انفق ابو طالب جميع ما يملك على المسلمين خلال فترة الحصار تلك وبقي ابو طالب طيلة حياته مدافعا ومناصرا لرسول الله (ص) حتى قال عنه (ص): ((ما زالت قريش كاعة عني حتى مات عمي أبو طالب "، ولما توفي حزن رسول الله (ص) لموته حزنا شديدا وفقد (ص) بموته سندا وعونا كان يلجا اليه في الشدائد والكرب التي كانت تواجهه حتى سمي ذلك العام الذي توفى فيه ابو طالب بعام الحزن

المصادر والمراجع :

- القران الكريم

1 – ابن إسحاق , مُحَمَّد ابن اسحاق بن يسار المطلبي,(ت 151هـ/ 768م),السيرة النبوية ,تح: احمد فريد المزيدي, ط1,دار الكتب العلمية, بيروت, 2004م,

2 – البلاذري،احمد بن يحيى،(ت 279هـ / 892 م) ، انساب الاشراف،،تح:مُحَمَّد حميد الله ،دار المعارف، القاهرة، 1959م

3 – الجوهري، اسماعيل بن حماد،(ت393هـ /1002م) ، الصحاح ،تح: احمد عبد الغفورالعطار، ط4،دار العلم للملايين ،بيروت،1987م

4 – ابن ابي الحديد ،عزالدين عبد الحميد,(ت656هـ/ 1258 م),شرح نهج البلاغة, تح: مُحَمَّد أبو الفضل إبراهيم, ط2,داراحياء الكتاب العربي,القاهرة ,1967م

5 – الحر العاملي, مُحَمَّد بن الحسن , (ت1104هـ /1692م) , وسائل الشيعة في تحصيل مسائل الشريعة ,تح ونشر:مؤسسة آل البيت (عليهم السلام) لإحياء التراث,قم ,1414هـ

6 – الذهبي, ابوعبد الله شمس الدين مُحَمَّد,(ت 748هـ/ 1347م) ,تاريخ الإسلام ووفيات مشاهير الاعلام, تح: عمر عبد السلام ، دار الكتاب العربي ،بيروت،1986م

7 – الراوندي , قطب الدين سعيد بن عبدالله,(ت573هـ/ 1177م),قصص الأنبياء,تح,غلام رضا, ط1,قم, 1418هـ

8 – ابن سعد، مُحَمَّد بن منيع،(ت230هـ /844 م) ترجمة الامام الحسن (عليه السلام) من كتاب الطبقات ،تح:عبد العزيز

الطباطبائي ،ط1،مؤسسة ال البيت لأحياء التراث ،قم ،1416ه
9 – ابن شهر اشوب، مُحَمَّد بن علي،(ت588ه/ 1192م) ،مناقب ال ابي طالب، المطبعة الحيدرية ،النجف ،1956م
10 – الصدوق، مُحَمَّد بن علي (ت381ه / 991م) الخصال، تح: علي اكبر غفاري، مؤسسة النشر الاسلامي التابعة لجماعة المدرسين بقم المقدسة،1403ه
11 – الصدوق،مُحَمَّد بن علي بن بابويه (ت381ه / 991م) ،عيون أخبار الرضا (عليه السلام)، ,تح:حسين الاعلمي,مطبعة مؤسسة الاعلمي,بيروت, 1984م
12 – الصدوق، مُحَمَّد بن علي بن بابويه ،(ت381ه/ 991م)،كمال الدين وتمام النعمة،تح:علي اكبر غفاري،مؤسسة النشر الاسلامي التابعة لجماعة المدرسين في قم المقدسة ،قم،(د،ت)
13 – الصدوق،مُحَمَّد بن علي بن بابويه،(ت381ه/ 991م) ،من لايحضره الفقيه،تح:علي اكبر غفاري ،منشورات جماعة المدرسين في الحوزة العلمية في قم المقدسة ،قم ،1404ه
14 – الطبرسي, الفضل بن الحسن,(ت548ه/ 1153م),أعلام الورى بإعلام الهدى,تح ونشر: مؤسسة آل البيت (عليهم السلام) لإحياء التراث,ط1,قم المقدسة,1417ه
15 – الطبري,مُحَمَّد بن جرير,(ت310ه / 922م),تاريخ الطبري, تح: مُحَمَّد ابوالفضل إبراهيم ,ط2,دار المعارف, القاهرة , 1969 م
16 – الطوسي، ابو جعفر مُحَمَّد بن الحسن،(ت460ه / 1067م)التبيان في تفسير القرآن، تح: أحمد حبيب قصير العاملي، دار إحياء التراث العربي، بيروت،1409ه
17 – الطوسي ،احمد بن الحسن،(ت460ه/ 1067م)،رجال الطوسي ،تح:جواد القيومي الاصفهاني ،مؤسسة النشر الاسلامي التابعة لجماعة المدرسين بقم المقدسة،1415ه
18 – ابن عساكر, علي بن الحسن ,(ت 571ه/ 1175م) ,تاريخ مدينة دمشق ,تح : علي شيري , دار الفكر ,بيروت ,1995م
19 – ابن أبي الفتح الاربلي,علي بن عيسى,(ت693ه/ 1293م) ,كشف الغمة في معرفة الأئمة, ط2,دارالاضواء,بيروت,1985م
20 – الفراهيدي ،الخليل بن احمد ،(ت 175ه / 791م) ، كتاب العين،تح: مهدي المخزومي و ابراهيم السامرائي، مؤسسة دار الهجرة، ايران،1409 ه
21 – ابن كثير،ابي الفداءاسماعيل بن نور الدين،(ت774ه / 1372م)،البداية والنهاية، تح:علي شيري، ط1،داراحياء التراث العربي ،،بيروت،1988م
22 – الكليني،ابي جعفر مُحَمَّد بن يعقوب،(ت329ه/ 940م) ،الكافي ،تح:علي اكبر غفاري، ط3،دار الكتب الاسلامية ،طهران، 1367ه
23 – المجلسي، ، مُحَمَّد باقر،(ت1111ه/ 1699م)، بحار الانوار، دار احياء التراث العربي،ط3، بيروت،1983م
24 – المسعودي،علي بن الحسين،(ت346ه/ 957م)،مروج الذهب ومعادن الجوهر،تح: مُحَمَّد محي الدين عبد الحميد، ط3، مطبعة السعادة،مصر،1958م
25 – مونتجومري وات, مُحَمَّد في مكة ,ترجمة: شعبان بركات المطبعة العصرية, لبنان ,1995م
26 – النسائي,احمد بن شعيب,(ت303ه/ 915م) ,السنن الكبرى,تح : عبد الغفار وسيد كسروي حسن,ط1,دارالكتب

العلمية,بيروت,1991م
27 – ابن هشام الحميري، مُحَمَّد بن عبد الملك(ت218هـ / 833م)،السيرة النبوية،تح:مُحَمَّد محيي الدين عبد الحميد ،المدني،القاهرة،1963م
28 – اليعقوبي، احمد بن ابي يعقوب،(ت292هـ/904م) ,تاريخ اليعقوبي، المكتبة الحيدرية، النجف الاشرف ،1964م