



المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة



المعهد العالمي للفكر الإسلامي



مركز الدراسات المعرفية

ورشة عمل حول التجديد التربوي

**٢٣-٢٥ أبريل ٢٠٠٣ م
جامعة قناة السويس
الإسماعيلية**

المحتويات

١. ورقة عمل ورشة عمل في مجال التجديد التربوي بالتعاون بين المعهد العالمي للفكر الإسلامي والمنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة (إيسسكو) وفي ضيافة جامعة قناة السويس الإسماعيلية - جمهورية مصر العربية. ٢٣ - ٢٥/٤/٢٠٠٣م
٢. كلمة الأستاذ الدكتور عبد الرحمن النقيب المستشار التربوي لمركز الدراسات المعرفية بالقاهرة
٣. محاضرة "التجديد التربوي وحركة الإصلاح في واقع الأمة" أ.د. عبد الحميد أبو سليمان رئيس المعهد العالمي للفكر الإسلامي
٤. ثقافة التجديد التربوي Innovative Culture in Education فتحي حسن ملكاوي مدير إدارة البحوث في المعهد العالمي للفكر الإسلامي
٥. فنيات التخطيط الإجرائي للتجديد التربوي أ.د. محمد صبرى الحوت كلية التربية - جامعة الزقازيق
٦. تجديد تعليم العلوم الطبيعية منظور إسلامي أ.د. عرفة أحمد حسن نعيم أستاذ المناهج - تربية الأزهر
٧. ربط نظريات وممارسات التجديد التربوي بمبادئ الإسلام كثقافة وحضارة أ.د. / عبد الجواد بكر أستاذ التربية المقارنة والإدارة التعليمية بكلية التربية فرع كفر الشيخ - جامعة طنطا
٨. التجديد التربوي في مجال إعداد معلمي التربية الإسلامية د. فتحي ملكاوي ود. ماجد الجلال
٩. التكنولوجيا الرقمية وتأثيرها في تجديد النظم التعليمية
١٠. تقييم ونقد نظريات وممارسات التجديد في الفكر التربوي والعالمي أ.د. محمود قمبر أستاذ أصول التربية بمعهد الدراسات والبحوث التربوية - جامعة القاهرة
١١. سياسات التقليد في مجال التجديد التربوي وعوامل إخفاقه إعداد أ.د. سيف الإسلام على مطر أستاذ ورئيس قسم أصول التربية كلية التربية - جامعة الإسكندرية
١٢. تفعيل وظيفة المدرسة في التجديد التربوي إعداد دكتور/ محمود عباس عابدين أستاذ تخطيط التعليم واقتصادياته وإدارته رئيس قسم أصول التربية عميد كلية التربية - الإسماعيلية جامعة قناة السويس

١٣. المؤسسة التربوية وجدلية الائتلاف والاختلاف (قراءة في التجربة التونسية) د. نجيب عياد

١٤. الثقافة الرياضية: الرؤى والمعايير ومناشط تنميتها عند الأطفال أ. د. محمد مسعد
فرج نوح أستاذ المناهج وطرق تعليم الرياضيات ووكيل كلية التربية للدراسات العليا
والبحوث كلية التربية - جامعة الإسكندرية

١٥. مشروع البيان الختامي لورشة عمل التجديد التربوي الإقليمية الإسماعيلية الفترة من ٢-١٢/٥/٢٠٠٣

ورقة عمل
ورشة عمل في مجال التجديد التربوي
بالتعاون بين المعهد العالمي للفكر الإسلامي
والمنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة (إيسيسكو)
وفي ضيافة جامعة قناة السويس
الإسماعيلية - جمهورية مصر العربية.
٢٣-٢٥/٤/٢٠٢٣ م

بسم الله الرحمن الرحيم

ورقة عمل ورشة عمل في مجال التجديد التربوي

بالتعاون بين المعهد العالمي للفكر الإسلامي والمنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة
(إيسكو)

وفي ضيافة جامعة قناة السويس، الإسماعيلية، جمهورية مصر العربية.

٢٣ - ٢٥ / ٤ / ٢٠٠٣ م

أولاً: فكرة الورشة

يتطلب واقع الحياة وتغيراتها المستمرة من كل مجتمع أن يفتح على التطورات التي تواكب حركة الحياة فيه ومن حوله ومدى انعكاسها في الحاضر والمستقبل على متطلبات الإعداد التربوي لأجياله القادمة. ويبني من أجل ذلك خطاً متواصلاً من التطوير والتحديث والتجديد. ويهدف هذا النشاط إلى الإفادة من نتائج البحوث التربوية في مجال التطوير والتجديد، ونتائج التجارب والخبرات المختلفة في بلدان العالم والبلدان العربية على وجه الخصوص.

وتتضمن محاور الورشة البحث في إشكالية التجديد والإبداع في الفكر الإنساني عموماً، وما يعين على التجديد وما يعيقه، وبخاصة في مجال التربية، وكذلك دراسة هذه الإشكالية في الفكر الإسلامي ومدى الحاجة إلى التجديد وتاريخ المحاولات والجهود التجديدية والعناصر الثقافية والاجتماعية التي تشجع عليه أو تعيقه، إضافة إلى فرص التجديد التربوي في الإطار الإسلامي والوسائل والأساليب المتاحة والمعوقات الثقافية والاجتماعية والإدارية والاقتصادية وكيفية مواجهتها.

وستكون الورشة فرصة لتبادل الخبرات بين العاملين في مجال التجديد التربوي في الدول المشاركة، وفرصة لتطوير مقترحات محددة حول ضرورات التجديد التربوي ونماذج ووسائله.

ويجئ انعقاد هذه الورشة في وقت تشهد فيه الأمة الإسلامية صوراً مختلفة من المعاناة والظروف الاستثنائية، ويتوجه فيها العدوان الظالم بالتدمير المادي للبلاد والمقدرات، والنيل من حرمت دينها وكتابها ونبيها، بحيث تكاد فيها الأولويات أن تختلط وتضيع - في زخم الأحداث المتلاحقة وطغيان المشاعر، وأحياناً شيوع روح اليأس والوهن - حاجة الأمة إلى مراجعة النفس وتعزيز القدرة على التغيير والتجديد.

ويُعَدّ ميدان التربية في كل مجتمع وسيلته للتغيير والتجديد، والحضور في واقع العالم والحضارة الإنسانية، ومع ذلك فإن فلسفات التطوير والتحديث والتجديد في العمل التربوي في النصف الثاني من القرن العشرين قد اختلطت فيها دعوات متناقضة، ما بين إلغاء وجود

المدرسة تماماً بوصفها فشلت في تحقيق أهدافها وضرورة العودة إلى صيغ التربية الحرة التي عرفتھا المجتمعات قبل وجود المدرسة بأشكالها المعاصرة، إلى العودة إلى المفهوم التقليدي للمدرسة والتركيز على تعليم المعارف التقليدية. ويشارك في هذا الجدل حول مفاهيم التجديد وفلسفاته رجال الفكر والقادة السياسيون والتربويون وعامة أبناء المجتمع.

وفى مجتمعاتنا العربية والإسلامية، التي تصنف عادة في مناطق التخلف والتبعية في العالم الثالث تتفاقم المشكلات الاجتماعية والسياسية والاقتصادية ولا نجد أن جهود الإصلاح التربوي تقود إلى أية نتائج إيجابية؛ الأمر الذي يجعلنا نتساءل:

- ما الأسباب التي تعوق التجديد التربوي وتسلبه فاعليته الوظيفية في عالمنا العربي الإسلامي؟

- وهل للتجديد التربوي قدرة سحرية على إصلاح التعليم، وإصلاح المجتمع معه؟ أم أن إصلاح المجتمع ضمان أولى لإصلاح نظمه العاملة، ومنها نظام التعليم؟

- وهل للتجديد التربوي صيغ عالمية تتفاضل فيما بينها، ويمكن الاختيار منها بحسب إمكانات واحتياجات كل دولة؟ أم هو وصفة عامة تستنسخها النظم التعليمية في كل الدول تقوم بتجريبها أو بمحاكاتها؟

- كيف يمكن تحويل نظريات التجديد ومبادئه إلى تنظيمات وممارسات عملية ناجحة في التعليم مع الحفاظ على هويتنا وثقافتنا العربية والإسلامية وتأكيد تلك الهوية وتمكينها من أداء دورها الحضاري؟ وبمعنى آخر: ما الإجراءات الفنيّة اللازمة للتجديد التربوي بعناصره، ومتطلباته، وشروط نجاحه؟

- من هم وكلاء التجديد، والفاعلون المشاركون في كل مستوياته وعملياته؟ وما الصفات والكفاءات التي تمكنهم من تجلية الفكر، وتأصيل النظر ونجاح العمل في التجديد التربوي؟

- كيف يمكن تقويم عوائد التجديد التربوي من أجل تجديد مصاحب، ولاحق، ومستمر؟

- وهل لأصولنا الإسلامية وتراثنا التربوي الإسلامي درس تاريخي يمكن الاستفادة منه في تجديد تربيتنا المعاصرة في عالمنا العربي الإسلامي وإكساب هذا التجديد روحاً إسلامية دافعة ومحفزة؟

للإجابة عن هذه التساؤلات وأمثالها تنعقد ورشة العمل هذه، بمشاركة خبراء التخطيط التربوي في البلاد العربية للبحث في إشكاليات التجديد التربوي وخبراته وانعكاساته على المجتمع. وسيكون الإطار العام لهذه المناقشات محاولة إعمال الرؤية الإسلامية الكلية بما تتضمنه من تحليل نقدي للواقع ومعطياته واستشراف للمستقبل وطموحاته وقدرة على تقديم تصورات وبرامج للإصلاح والتجديد.

ثانياً: أهداف ورشة العمل:

١. فهم واستيعاب قضايا التجديد في الفكر الإسلامي وضرورته لضمان استمرار التحسين والتطوير والإصلاح في المجتمع المسلم، وعلاقة ذلك بالتجديد التربوي لتمكين أجيال الأمة من مواجهة المستجدات وأداء دورها في الريادة الحضارية.
٢. تحليل ونقد المعرفة العلمية الخاصة بنظريات التجديد التربوي وتجاربه على الصعيد العربي والإسلامي والعالمي، وما تقدمه من أفكار وحلول لتحريك، وإصلاح نظم التعليم، وتقييم حدود نجاحاتها بموضوعية ومنهجية. ومدى إمكانية الاستفادة من تلك النظريات في إطار ثوابتنا الإسلامية الخالدة.
٣. فهم حقائق الوضع التعليمي في عالمنا العربي الإسلامي، وما يتطلبه من فكر، وعمل في التجديد التربوي للنهوض به، ولتحقيق الشهود الحضاري والدور الرسالي للأمة.
٤. اكتساب خبرات التخطيط للتجديد التربوي وتنفيذه وتقويمه على المستوى الكلي للنظام التعليمي العام macro لغرض توظيف التجديد التربوي لإصلاح المجتمع، أو على المستوى الجزئي المصغر micro بحيث تكون المدرسة قاعدة للتجديد التربوي، لتطوير فعاليتها وأداء مهماتها.
٥. تبادل الخبرات والتجارب في التجديد التربوي بين المشاركين.

ثالثاً: محاور عمل الورشة:

١. تقييم ونقد نظريات وممارسات التجديد في الفكر التربوي العالمي
٢. تقييم ونقد سياسات التقليد في مجالات التجديد التربوي لنظمنا التعليمية
٣. فنية التخطيط الإجرائي للتجديد التربوي، وتوفير متطلباته
٤. تأهيل الكوادر البشرية في مستويات الإدارة، والتخطيط، والمناهج، والتدريس، والتقويم
٥. التكنولوجيا الرقمية وتأثيرها التجديدي في التجديد التربوي
٦. كيفية تفعيل وظيفة المدرسة كوحدة قاعدية في التجديد التربوي
٧. ربط نظريات وممارسات التجديد بمبادئ الإسلام بوصفه ثقافة وحضارة.
٨. خبرات التجديد التربوي في البلاد العربية وموقع الفكر الإسلامي منها.
٩. التجديد التربوي في قضايا إعداد المعلم وفق المنظور الإسلامي.
١٠. التجديد التربوي في مناهج المواد الدراسية المختلفة وفق المنظور الإسلامي: التربية الإسلامية، والعلوم واللغة العربية.. الخ.
١١. التجديد في قضايا التقويم التربوي وفق المنظور الإسلامي.

كلمة الأستاذ الدكتور

عبد الرحمن النقيب

المستشار التربوي لمركز

الدراسات المعرفية بالقاهرة

كلمة الأستاذ الدكتور / عبد الرحمن النقيب
المستشار التربوي لمركز الدراسات المعرفية بالقاهرة

سعادة الأستاذ الدكتور / فاروق عبد القادر رئيس جامعة قناة السويس
سعادة الأستاذ الدكتور / عبد الحميد أبو سليمان رئيس المعهد العالمي للفكر الإسلامي
سعادة الأستاذ / حسن الحموي ممثل المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة
سعادة الأستاذة / ميرفت عمر مديرة اللجنة الوطنية للتربية والعلوم والثقافة
سعادة الأستاذ الدكتور / محمود عباس عابدين عميد كلية التربية بالإسماعيلية

الأخوة الأعزاء من العلماء الباحثين، ومن المهتمين والمشتغلين بقضية التجديد التربوي في أقطار أمتنا العربية... السلام عليكم جميعا ورحمة الله وبركاته، وأهلا بكم جميعا في هذا العمل العلمي الجاد بإذن الله. وإن عملا تقف خلفه مؤسستان عريقتان: المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، والمعهد العالمي للفكر الإسلامي، ويشترك فيه تلك الكوكبة من علماء التربية والمسؤولين عنها من أقطار أمتنا العربية الإسلامية (الأردن، فلسطين، عمان، قطر، مصر، السودان، البحرين، سورية، تونس، الكويت، الجزائر، اليمن، ليبيا،....) ولا هدف لهم إلا الوصول معا لرؤية واضحة للتجديد التربوي المنشود واللائق بنا، وكيف يكون هذا التجديد؟... عمل مثل هذا يستحق كل ما بذل فيه من جهد ووقت ومال، ونأمل جميعا ألا ينتهي هذا العمل، إلا وقد حقق الأهداف المرجوة منه بإذن الله.

شكرا لكل من خطط لهذا العمل من مؤسسات منظمة، وشكرا لكل من شارك فيه بالأوراق المقدمة، من خبراء وعلماء وممثلين للأقطار العربية الشقيقة وما سيقومون به جميعا من نقاش وحوار وعمل خلال أيام هذا اللقاء. كما أشكر باسمكم الأستاذ الدكتور فاروق عبد القادر. رئيس جامعة قناة السويس على تشريفه لنا باستضافة هذا اللقاء بالإسماعيلية، وحضوره معنا اليوم شكرا له ولأخي وصديقي الأستاذ الدكتور محمود عباس عابدين عميد كلية التربية بالإسماعيلية، الذي أعطى الكثير لكي يوفر لهذا اللقاء الجو المناسب، شكرا لكم جميعا.

كيفية جعل الثقافة الإسلامية أساسا للتجديد التربوي

الأستاذ الدكتور عبد الرحمن النقيب

المستشار التربوي لمركز الدراسات المعرفية بالقاهرة

لعل المتفق عليه الآن أن أفاق التجديد التربوي أفاق واسعة لا حدود لها من حيث مجالات التجديد: الأهداف، المناهج، الإدارة، العلم، التقويم... إلخ، أو من حيث المدى الذي ينبغي أن يصل إليه التجديد؛ فجميع عناصر العملية التربوية والتعليمية تحتاج إلى تجديد. ولا نهاية لهذا التجديد طالما ظل الإنسان يطمح إلى مزيد من التجويد والتحسين للعملية التربوية والتعليمية. ولا أظن أن الإنسان سوف يصل إلى تلك المرحلة التي يقول فيها إنه لا حاجة لمزيد من التطوير والتحسين والتجديد التربوي.

وأود أن أركز هنا على نقطتين. الأولى: إذا كان التجديد ضروريا بتلك الصورة فما هو اتجاه هذا التجديد، ما هي الروح المسيطرة والموجهة له؟ إن كل تجديد لا بد أن تكون له روح محركة أو فلسفة اجتماعية دافعة؟ وفي غيبة تلك "الروح المحركة"... أو الفلسفة الاجتماعية الدافعة تصبح محاولات التجديد أقرب إلى العشوائية أو التقليد للآخرين. ولذلك نجد في بعض الدول حديث كثير عن التجديد، وخطوات ومحاولات عديدة للتجديد التربوي ولكن مردود تلك الخطوات والمحاولات مردود هزيل لأنها خطوات ومحاولات لم تبين على أسس ثابتة. ولو استطعنا أن نبور لأنفسنا منظورا إسلاميا للتجديد التربوي يعتمد بشدة على ثقافتنا الإسلامية المستمدة من القرآن الكريم والصحيح من السنة لكان للتجديد التربوي في أمتنا العربية والإسلامية شأن آخر. إن هذا المنظور الإسلامي سوف يحدث ثورة في أهداف التربية، وفي إسلامية المناهج، والإدارة والعلم والتقويم والتمويل... إلخ وبذلك سيكون لهذا التجديد التربوي "روح محركة"، أو فلسفة اجتماعية دافعة. وأيضا سيكون مثل هذا التجديد شاملا. إن الثقافة الإسلامية بقيمها الخالدة في العدل والتوحيد والوحدة والإحسان والإتقان والمساواة والتعاون يمكن أن تحدث تجديدا إسلاميا في واقع التربية العربية والإسلامية. وهذا هو عمل علماء التربية بالدرجة الأولى، وإلا فماذا يفعل الحكام؟ وماذا تفعل الشعوب إذا لم يقدم لها العلماء التصور الواضح للتجديد التربوي المبني على الثقافة الإسلامية؟ وهل نلوم الحكام والشعوب إذا أقبلت على صور من التجديد التربوي تأتي من وراء البحار وإن خالفت ثقافة الإسلام؟

النقطة الأخرى في إحداث التجديد التربوي هي: هل يمكن إحداث تجديد تربوي شامل في ظل أوضاع اجتماعية لا تساعد على التجديد؟ أم أن التجديد التربوي يحتاج إلى تغيير

مجتمعي شامل. ويتصل بذلك هل يمكن التجديد في أجزاء من العملية التربوية: الأهداف، المناهج، الإدارة... إلخ مع ترك الأجزاء الأخرى لمرحلة قادمة من التجديد، بحيث إذا انتهينا من تجديد المناهج كأولوية انتقلنا إلى التجديد في إعداد المعلم وهكذا في تسلسل منطقي وزمني؟ أم أن التجديد التربوي لا يمكن إلا أن يكون شاملاً، ومع المشاركة الفعالة لكافة المشاركين في العملية التعليمية من إداريين ومعلمين وطلاب في إحداث هذا التجديد التربوي المطلوب؟ إن علماء التربية في عالمنا العربي والإسلامي - ممثلين الآن في هذا الجمع المبارك - مطالبون وطنياً وعربياً وإسلامياً وعلمياً أن تكون هذه القضايا هي محور تفكيرهم وأبحاثهم بهدف تقديم رؤية واضحة لبلادهم وأوطانهم حول كيفية إحداث التجديد التربوي المنشود: هل هو التجديد التربوي الجزئي أم التجديد التربوي الشامل؟ وإذا كان تجديدًا تربوياً شاملاً، فهل يمكن أن يتم بدون روح تحركه أو فلسفة اجتماعية دافعة؟ وإذا كانت "ثقافة الإسلام" هي المرشحة بجدارة لتكون هي تلك الروح المحركة والفلسفة الاجتماعية الدافعة؟ فكيف يكون ذلك على أرض الواقع؟ وهل يمكن تقديم "نماذج تجريبية" لمؤسسات تربوية في أي مكان في العالم تثبت ذلك على أرض الواقع وتكون حجة لعلماء الأمة التربويين على الحكام والشعوب، بل والعالم كله أن هذا هو التجديد التربوي المنشود لبني الإنسان، وللحفاظ على إنسانية الإنسان.. كل إنسان.. وليس إنسان الغرب فقط... أو إنسان الشرق فقط.

والسلام عليكم ورحمة الله وبركاته

هذا وبالله التوفيق،،،

محاضرة
"التجديد التربوي وحركة
الإصلاح في واقع الأمة"

أ.د. عبد الحميد أبو سليمان
رئيس المعهد العالمي للفكر الإسلامي

محاضرة "التجديد التربوي وحركة الإصلاح في واقع الأمة"

أ.د. عبد الحميد أبو سليمان

تقديم / أ.د. فتحي ملكاوي

مضيفنا اليوم الأستاذ الدكتور/ عبد الحميد أبو سليمان، رئيس المعهد العالمي للفكر الإسلامي يتحدث إلينا في هذه الجلسة حول الإصلاح في واقع الأمة وموقع التجديد التربوي فيها، ولقد سمعنا خلال الجلسات السابقة شيئاً عن العلاقة بين التجديد والإصلاح والتغيير والتطوير والتحديث وما إلى ذلك.

الحديث هنا سيكون عن إصلاح واقع الأمة، أو قضية الإصلاح في الأمة وموقع التجديد التربوي منها.

محدثنا اليوم هو الأستاذ الدكتور/ عبد الحميد أبو سليمان، من مواليد مكة المكرمة، متزوج، وله أولاد وبنات، ومن مواليد القرن العشرين في الثلث الأول منه، وقد عرف بأنه واحد من المسلمين المفكرين المعاصرين الذين عرفوا بالمشاغبة وشدة النقد لواقع الفكر الإسلامي وله مساهمات في معظمها في تاريخه الفكري والعمل، إسهامات فيها قدر ملحوظ من الإبداع، فمنذ كان في التعليم الجامعي الأول، أصدر كتاباً عن الاقتصاد نقض فيه التوجهات الإسلامية التقليدية في الاقتصاد وكان ذلك عام ١٩٦٠، وعندما ذهب إلى أمريكا للحصول على الدكتوراه في العلاقات الدولية من جامعة بنسلفانيا، ومن خلال تواجده بالولايات المتحدة، أسهم مع مجموعة من الشباب المسلم في الغرب في إنشاء إتحاد الطلبة المسلمين في الولايات المتحدة وكندا، ثم أنشاء جمعية العلماء الاجتماعيين المسلمين في الولايات المتحدة، وعدد من الجمعيات والمنظمات الأخرى. ثم عندما عاد إلى جامعة الملك سعود، عمل فيها مدرساً وأستاذاً في العلوم السياسية، ثم رئيساً لقسم العلوم السياسية. وخلال فترة وجوده هناك كان أول أميناً عام للندوة العالمية للشباب الإسلامي، التي كان لها، ما كان لها من نشاط، ويقظة وأدوار كبيرة في الصحو الإسلامية التي سادت العالم الإسلامي منذ أواسط السبعينات. ثم تفرغ للعمل في المعهد العالمي للفكر الإسلامي مع نخبة من العلماء والمفكرين منذ عام ١٩٨١ في الولايات المتحدة، ثم تطوع للعمل في دولة ماليزيا، مديراً للجامعة الإسلامية العالمية في كوالالمبور، ومن يزور الجامعة يكتشف ثلاثة أشياء.

الأول: إن لهذه الجامعة أجمل حرم جامعي في العالم ساهم في كثير من لافتاته الإبداعية د. عبد الحميد أبو سليمان.

الثاني: المناهج أيضاً بها الكثير من النواحي الإبداعية متمثلة في الجمع بين التخصصات، والدرجات العلمية، والكفاءة في إدخال اللغات المختلفة، فجميع الطلاب يجب أن يتقنوا اللغة الإنجليزية والعربية.

الثالث: تميزت الجامعة بشخصيات الخريجين منها، فقد أظهروا جوانب جيدة في مجال أعمالهم.

وقد عمل في الجامعة منذ عام ١٩٨٨ وحتى عام ١٩٩٩، ثم عاد إلى الولايات المتحدة وتولى رئاسة المعهد العالمي للفكر الإسلامي حتى الآن. أكتفي بهذا القدر، وأقول قولي هذا وأستغفر الله لي ولكم ونستمع الآن إلى معالي الأستاذ الدكتور عبد الحميد أبو سليمان.

المحاضرة

أ. د. عبد الحميد أبو سليمان:

بسم الله الرحمن الرحيم. والصلاة والسلام على سيدنا محمد وعلى اله وصحبه أجمعين، الأخوة والأخوات الكرام، السلام عليكم ورحمة الله وبركاته. وبعد،

في الواقع فقد حصلت على شهادة من إحدى السيدات المسلمات الغربيات، في تقديمها لكتاب لي عن ضرب المرأة أعدته، والذي تناولت فيه مسألة ضرب المرأة في القرآن، وقد توصلت إلى أن الآية الكريمة. **[فَعْظُوهُنَّ وَاهْجُرُوهُنَّ فِي الْمَضَاجِعِ وَاضْرِبُوهُنَّ]**. أن معنى كلمة أضربوهن استخدام مجازي بمعنى أن فارقوا بيوتهن، وقد أثبت تلك القضية من خلال كتب السنة المتعددة.

بمناسبة ما ذكره د. فتحي عن الجامعة الإسلامية أردت أن أذكر ثلاثة أشياء مهمة جدا بسرعة:

١ - الأمر الهام الأول هو تقديم البديل للثقافة والمعرفة المنشطرة في الأمة بين علماني وديني، فأنشأنا أكبر كلية وسميت كلية معارف الوحي الإسلامي والعلوم الإنسانية، وهي تضم كافة العلوم الاجتماعية بالإضافة إلى العلوم الإسلامية ما عدا الحقوق والاقتصاد والإدارة لأسباب مهنية. والطالب هنا يحمل درجة ذات تخصصين علوم اجتماعية بالإضافة إلى تخصص علوم إسلامية.

٢ - الأمر الآخر أنشأنا دبلومتين للأساتذة، دبلوم للعلوم الاجتماعية ودبلوم للعلوم الإسلامية.

٣ - الأمر الثالث: مواد تتعامل مع أمراض الأمة نفسها منها الأسرة والأبوة، والمقصود بها طبيعة العلاقات والمفاهيم والقضايا الهامة في جيل على غير شاكلتنا.

المادة الثانية: الإبداع العلمي وحل المشكلات.

المادة الثالثة: مادة قيام الحضارات وسقوطها.

فنحن نريد وحدة المعرفة الإنسانية أن تتحقق في خريجي الجامعات العربية والإسلامية. وأذكر أن في مادة الثقافة الإسلامية المخطط تدريسها، القسم المعني قرر مادتين علوم القرآن وعلوم السنة وكان الكلام أكثره في مادة القرآن عن حفظ القرآن وأمور أخرى لا طائل من تعليمها لكل المسلمين، وأنا أرى أن الطالب ليس في حاجة إلى كل هذه التفاصيل، ربما تخصص المختص في هذا الباب، المفروض أن أعلمه القرآن وليس عن القرآن، ما هي المبادئ والأسس التي احتواها القرآن الكريم.

إصلاح التعليم حقيقة يحتاج إلى مجهودات كبيرة تجمع بين غايات الأمة من ناحية وتحديات العصر.

نعود إلى قضية محاضرتنا الأساسية وهي الإصلاح والتجديد، فإذا كان الأمر فاسد في كلياته فلا تنتظر للجزئية أن تصلح. ومع الأسف ثقافتنا، وخاصة ثقافة من يدير الأمور، وأغلبهم طلاب الحضارة الغربية، وهو متابع لمنتجات الغرب وهو مستهلك لها، كما أننا مستهلكين في المواد الصناعية، وكذلك المعرفة والحياة الاجتماعية أصبحنا مستوردين أفكارهم، وبالتالي لا ندرك طبيعة مشاكلنا، ولا طبيعة رؤيتنا لها.

وتأتى معظم حركات الإصلاح ضعيفة. فمنذ سليم الثالث العثماني والأمة الإسلامية تحاول جاهدة أن تقلد الغرب وتلحق به وتتدمج في ثقافته ومن الواضح أننا تلاميذ بلاداء على الحضارة الغربية ومازلنا نكرر ونعيد في هذه المحاولات الإصلاحية الغير ناجحة، دون أن نقف وبشكل جاد، ونسأل أنفسنا لماذا؟ سوانا مثل اليابان قلد ونجح؟ لماذا نحن لم ننجح؟ أرسلنا بعثات، حولنا مدارسنا وتعليمنا على نمطهم، حولنا نظامنا الاجتماعي على نمطهم، وبرغم ذلك لم ننجح، لماذا؟

في الواقع القضية أعمق من هذا، محاولات الإصلاح في الأمة منذ حوالي ألف عام، منذ أن حصل وعي أن هناك إشكالات، مثل مساهمات أبو حامد الغزالي في كتاب إحياء علوم الدين، وتهافت الفلاسفة أي أن هناك إشكالات في كل ألوان المعرفة والمنهجيات التي تسلكها الأمة.

في الواقع تكاد تكون محاولاتنا للإصلاح بهذه الأساليب العشوائية، مثل الفأر في المصيدة، يضع أنفه من خلال الأسلاك ليخرج مرة وراء مرة ولن يفلح إلا إذا فتح باب المصيدة. وقد يسلك الإنسان مسالك بما هو أغبى من الحيوان. وهذا السؤال الذي يجب أن يواجهه التربويين والمفكرين، لأنه النهاية الإصلاح هو في الإنسان والتغيير هو في الإنسان وكذلك الإبداع. وما نراه من تغييرات سريعة دون عقلية الإبداع لا يمكن أن تواجه التحديات، ولا يمكن أن تقف في الصف مع الدول المتقدمة. فإذا أردنا إبداعا وتجديدا لا بد من إصلاح قواعد الأمة نفسها.

في كتاب لي يصدر قريبا إن شاء الله، حاولت أن أجيب على سؤال هو ماذا أصاب عقل الأمة، الأمة لا تنقصها موارد أو قيم سامية، فكيف تفسر هذا التخلف. الواقع هو في طريقة التفكير الخاطئة الغير فاعلة.

السؤال الثاني: لماذا فشلت محاولات الإصلاح في الأمة على الأقل خلال ألف عام؟.

في رأي الإصلاح في النهاية يقع على عاتق عنصرين مهمين مقصرين هما المفكرين والتربويين. لأن الإنسان له مكونين، مكون معرفي، ومكون وجداني. والذي لاحظته على محاولات الإصلاح في الأمة أنها باستمرار تحاول أن تتعامل مع المعرفي. والمعرفي وحده لا يستطيع أن يأخذ بيد الأمة. كثير من المحاولات الشخصية الإنسان قد يعرف ضرر الشيء لكن لا يتمتع عنه طالما أنه لم يتعامل معه بوجوده أيضاً، مثل الطبيب الذي ينصح المريض بالتوقف عن التدخين وهو يدخن. والوجدان لا يتولد إلا في المراحل الأولى للطفولة.

لدينا خلل فكري ثقافي عقيدي، ويتمثل هذا بوضوح في انفصال المعرفتين الدينية والمدنية. فقضية الدين لدى الغرب هي قضية غيبية أقرب إلى التخريفات، ولكن الأمر يختلف لدينا، هم لديهم سلم قيم وهو أمر آخر يختلف عن المسلمات الدينية، فنحن عندما نفصل الدين عن الحياة الاجتماعية نحن نفرغ الدين من القيم والأهداف والمبادئ، والتصور الكوني للإنسان وعلاقته. فإله هو موجد للكون، والدار الآخرة هي دار الحساب، وبينهم الدنيا وهي محل الاختبار والمحصلة خير فخير، وشر فشر. فالدين في الغرب محصور فقط في الكنيسة وبعض الطقوس، فالكيانات مختلفة هناك. والمفروض عند رجوع البعثات من الغرب أن تعيد النظر في الاستفادة مما حصلناه من الغرب.

هناك قضية توضح أن عملية التقليد عملية قاتلة، وهي قضية إشكالية بحتة، كل ما في هذا الوجود مبني على منظومة من الخلية إلى المجرة، والتعامل مع المنظومة يجب أن يكون فيه وعي كامل على قواعدها الأساسية وحدود تلك المنظومة. وفي أي لحظة تتجاهل هذه القواعد أو الحدود تنهار المنظومة. فجسم الإنسان مثلاً منظومة. الأكسجين مثلاً إذا قلت أنه نافع على الإطلاق خطأ، وإذا قلت أنه ضار على الإطلاق خطأ. فإذا أخذت الأكسجين من خلال الأنف مفيد، وإذا أخذته من خلال الوريد فهو قاتل.

ونحن نتعامل مع الحضارة الغربية والإنسانية بطريقة فاشلة عشوائية؛ فعملية الأخذ عن الحضارة اليونانية عملية فاشلة بالنسبة للحضارة الإسلامية، فالإسلام جاء بالتوحيد والتناسق في هذا الوجود، والشفافية والاستخلاف، والعدل، ثم المسؤولية في الدنيا والآخرة، ومعها مفهوم السببية. وبالفعل بدأت الأمة تجدد الحضارة الإنسانية بهذه المفاهيم. ثم التحمنا مع الحضارات الأخرى وتعلمنا من الداخل على حضارات أفلسنا وأنتهت مهمتها مثل الحضارة اليونانية، وبدلاً من أن نستفيد من بعض إنجازاتها التي تتفق مع مفاهيمنا، ومع طبيعة التجديد الإسلامي وخاصة السببية، دخلنا في الإلهيات، والغيبيات، والمنطق الصوري، وانتهينا إلى تخاريف الحضارة اليونانية.

الغرب جاء وأخذ منا بمفهوم السببية، وليس بمفهوم التوحيد وانتهى الأمر بالغرب ما نراه الآن، وانتهينا نحن إلى الخرافة، والعرقية، والفرق وممارسات ومفاهيم مخالفة للإسلام.

نعود إلى أنفسنا ما الذي حدث لعقل المسلم؟.

الذي حدث لعقل المسلم قضيتين:

الأولى: التلذذ على الحضارات البائدة، التي ساقطنا إلى مجاهيلهم، ولكن بقي من روح الإسلام وطاقة الإسلام ما يدفع هذه الأمة ويحد من انهيارها.

الثانية: القبلية والعرقية الجاهلية، أدت إلى الصراع المعروف بين مدرسة المدنية والقبلية في دمشق، وحروب أهلية لمدة مائة عام بين المدرستين، انتهت بهزيمة مدرسة المدنية وإدخالها إلى المساجد، بعيداً عن السياسة، حتى أن رجال العهد الأول من هؤلاء المدرسين النظريين، الإمام مالك ؓ لما أصدر فتوى طلاق المكره ضرب من قبل النظام السياسي حتى شلت يده، ففي ذلك الوقت كانت الفتوى لها دلالة سياسية في قضية إمكانية خلع البيعة، وكذلك الإمام أبو حنيفة مات في السجن لأنه رفض القضاء لهذه الأنظمة التي يعتبرها أنها لا تمثل روح الإسلام، وكذلك ابن حنبل، والشافعي الذي أتى به مكبلاً من اليمن إلى بغداد ليهرب إلى القاهرة. وانتهت بذلك المعرفة الدينية إلى التقليد الطلق، والمبالغة في استخدام النصوص، دون وعي على أبعادها الزمانية والمكانية، لتكون كنوع من استغلال القداسة في شكل القهر للناس.

تستطيع أن تجد ذلك في البداية، يروى أن الإمام أبو حنيفة استخدم من النصوص ١٧ ألف حديث، ابن حنبل يجمع في المسند ٥٠ ألف حديث كثير منها ضعيف. تجد بعد ذلك كثير من العلماء لا يستطيعوا أن يدركوا طبيعة الزمان والمكان ولا كليات السنة ولا كليات الشريعة، فيتحدث معك بحديث قد يكون ضعيف كنوع من الإرهاب.

الكارثة التي وصلنا إليها وهي تهم إخواننا التربويين وهي فقد الرؤية الكلية الإسلامية المبنية على التوحيد والاستخلاف والسببية ومحورها العدل، هذه الرؤية الكلية التي يعكسها كتاب الفقه، رؤية مشوهة، قضايا الاستخلاف والعدل والمسئولية والنظام العام، والبعد العام في حياة الأمة لا وجود لهم في كتاب الفقه وهو ثقافة الأمة، لأن العلماء أصبحت مهمتهم فقط مربوطة بالفرد لا علاقة لهم بالنظام السياسي، فأصبحت ثقافة الأمة ليس فيها نظام عام، ليس فيها عدل ولا شورى ولا تكافل، فلا بد أن ننتهي إلى هذا التمزق والتناحر، فليس الأمر شورى بيننا.

أما ماذا يستطيع أن يفعل من هو بالمسجد، أن يقيم الصلوات والصيام ويقرأ القرآن فهذا ذكر وليس عبادات، فهذه كل أفعال الإنسان، أما الحياة التي يجب أن يواجهها المسلم أصبحت معاملات بها ضوابط قانونية فقط، فهذه رؤية الأمة الآن. المدني أصبح ينقل عن الحضارة الغربية دون رؤية إسلامية والنتيجة كما نرى الآن.

قضية الإصلاح وما يترتب عليه من القدرة والتجديد، خلفها مشاهد كثيرة، أولها إصلاح الرؤية الإسلامية، والوعي عليها. الأمة الإسلامية هي أمة العدل، القرآن الكريم وصف التوراة والإنجيل والقرآن بأنهم نور وعدل. تظل قضية العدل تمثل الضمير المزعج لأنفسنا. فالغرب يتحدث عن سياسات القوة، كيف تستطيع أن تفرض وتجد حلول وسط لمصالحك الذاتية، فلا يوجد عدل ولا خير. فالغرب تخلى عن الأديان تماماً في نظامه الاجتماعي وتبنى مفهوم القوة فقط لتحقيق مصالحه، فنظرية الغابة هي السائدة لديهم، فهو يحنو على أولاده ويفترس أبناء الآخرين. فالتكافل الاجتماعي لأبنائه، أما الآخرين فلمهم القتل والذبح والاستعمار. لذلك نحن تلاميذ بلاداء على الغرب؛ لأن ضمير المسلمين أن القوة للحق، وهو الحق للقوة. نحن نريد ما لديه من انبهار الإنجاز المادي، وروحنا ترفض ذلك، ولكنه استطاع أن يفرض علينا إنتاجه بالقوة، بروح استهلاكية.

عندما ندرك أن هذه الأمة هي أمة القوة للحق، بغير ذلك لن نحقق وسطية الأمة وقوتها. كذلك اهتزاز الرؤية الكونية وعدم وضوحها لدينا، والتلوث الثقافي الذي لحق بنا سبب لنا أمراض نفسية، ولا يمكن استعادة العافية دون علاج تلك الأمراض النفسية، نحن نحاول باستمرار التعامل مع التلوث الثقافي. أذكر أنني تناولت حديث لأبي ذر وهو حديث الفتنة في كتاب ألفته عن العنف وإدارة الصراع السياسي، ملخص الحديث أنه يأمر أن يلزم الفرد الدار عند الفتنة، وإذا رفع عليك السيف تغطي وجهك، أي منعه من حق الدفاع عن النفس وهذا كلام خطير. والحقيقة أن لدي منهجية دائماً اتبعها في تحقيق أي موضوع. الأول لا أبحث عن موضوع لا أعرف طبائعه الذاتية الكونية، الثاني لا أخذ نص أو قضية بشكل جزئي ولكن أضعها في إطارها العام، وعندما طبقت هذا المنهج وجدت أن الرسول   دخل في كل أنواع الصراع السياسي وبطريقة ناجحة، فتتبع ممارسات الرسول   ومعاركه السياسية، إلى أن وصلت إلى قضية الفتنة وما قال فيها، ومن ضمنها هذا الحديث، وعلاقته داخل مكة والمدينة، وما بين مكة والمدينة، مع اليهود، والأباطرة. ثم استشرافه لما سوف يحدث، ووجدت أن الرسول   كان منضبطاً أشد الانضباط في سياسته وممارساته وفق القواعد المعروفة لدينا في النظام السياسي في طبيعة الصراع الداخلي وطبيعة الصراع الدولي وهما طبيعتين مختلفتين، وكذلك طبيعة التعامل معهما. فالمسلون وقعوا في عك سياسي وعدم استقرار سياسي لأنهما خلطوا الاثنين. بغض النظر لم يكن هناك جديد في طبيعة إدراكي للأمر، لكن بعد إدراكي أنا كإنسان مسلم أن هذه ممارسات الرسول   وأن هذا يتعلق بالرؤية الإسلامية، أصبح لدي وعي وحساسية شديدة تجاه هذه القضايا، فلا يمكن أن أفكر على غير شاكلة هذه القضايا والرؤية. أنني كمسلم حين أحسست أن لهذا بعد إسلامي عقيدي أصبح وعي عليه وتأثيره في

سلوكي وفهمي يختلف تماماً عما كان قبل ذلك، لذا يجب ألا نستهيّن بالروح الإسلامية وجعلها أساس حقيقي لبناء الشخصية المسلمة.

المهم أن التلوث الثقافي أنتج أمراض نفسية أهمها نفسية العبد، الأمة الإسلامية الآن هي أمة عبيد، فالكثير يترحم على أيام الاستعمار؛ فنفسية العبد تكونت وهي تتميز بالخوف وعدم المبادرة. الخطاب الإسلامي نتيجة لهذا الوضع هو خطاب إرهاب للإخضاع؛ فالإنسان الذي لا يستطيع أن يسير الأمور بشكل منضبط هو قادر، والضعيف عنيف بطبيعته، فالعنف السياسي والديني والاجتماعي لدينا هو نتيجة الضعف الذي نعيشه. فالترهيب في الخطاب الديني والسياسي سببه الضعف، فالأمة بين جهنم لدى المشايخ، والسجن لدى الحكام.

في الحقيقة يجب أن نعالج الجانب العقدي الثقافي، ونزيل التلوث الثقافي، ونعالج الجانب النفسي، وإزالة نفسية العبيد في أبنائنا. فيجب على التربويين والمفكرين النظر في هذه الجوانب الأساسية. فالأمة لا تستجيب لأن ما يقدم لها غير مقنع وغير مفهوم وغير مؤثر، ودائماً يوجه الخطاب إلى الجهة الخطأ (الأمم المتحدة، الحكومة... الخ)؛ فالمؤسسات بطبيعتها تحرص على بقاء الأوضاع القائمة، وليس تغييرها، فإذا أردنا التغيير يجب أن يوجه الخطاب إلى الأبوبيين، لأن غريزة الأبوة تحرص على ما هو في مصلحة أبنائهم. وليس هناك قوة تستطيع أن تؤثر في الجانب الوجداني للطفل دون الوالدين. والمشكلة أننا نهمل دور الآباء، بالرغم من اهتمام الغرب بذلك. فمثلاً تجد في مكتبة الكونجرس أكثر من ٣٦٠٠ تقرير وكتاب عن الوالدية، وماذا لدين نحن القليل الغير مفيد.

إذا أردنا أن نخلق عقلية التجديد والإبداع لابد أن نصلح الأنفس أولاً، لا نقع في قوقعة الجزئية والفنية، لا نقع في فضية التقليد الأعمى، دون إدراك لواقعنا ومفاهيمنا، يجب أن نعيد النظر في القضايا التربوية من منظور المفهوم الإسلامي، والشخصية الإسلامية، من حقيقة أمراض النفس الإسلامية، على المستوى العام والخاص.

يجب أن نهتم بالقضايا الفنية، وأدعو إخواننا التربويين والتعليميين إلى إصلاح التعليم العالي وإعداد الكوادر القادرة. أدعو الحركات الإصلاحية في الأمة أن تهتم بدور الأبوة، وتنقية الثقافة وإصلاح الرؤية الكونية لدى المسلمين. أن يهتم التربويين بالأسرة وخطابها، لأن الطفل إذا تغير تغيرت الأمة.

في النهاية لا يمكن أن يكون هناك حاكم ظالم أو مستبد أو ممارسات خاطئة في النظام العام. إذا كان الفرد على غير هذه الشاكلة، ولو كان الأفراد غير جيدين لا يمكن أن يولى عليهم قيادة جيدة، فالطيور على أشكالها تقع. فإذا رأينا أي ممارسة خاطئة يجب أن ننظر إلى أنفسنا أولاً، فكلنا على دين موالينا. فالرسول ﷺ جاء إلى أمة حرة، قبائل العرب الذين لم

يحكمهم نظام ولم يستبد بهم حاكم، فأمسك بزمامهم وجعلهم ينطلقوا، والمقولة العامة، خياركم في الجاهلية خياركم في الإسلام.

فالجندي ورجل المافيا بينهما خاصيتين أساسيتين: الولاء والشجاعة، ولكن التوجيه لهما هو الأساس في الفرق بين الشخصيتين، من حيث الخير والشر.

أعيد وأؤكد على إخواننا التربويين بالاهتمام بإصلاح التعليم، وإعداد الكوادر القادرة، الاهتمام بالأبوة وإصلاح نفسية الطفل. وكانت تلك الوصفة الإسلامية للأُم المستعبدة. وما مثال قوم سيدنا موسى عليه السلام ووضعهم في التية إلا بغرض إخراج جيل مبادر شجاع. وسيناء العصر هي الأسرة والاهتمام بها وتفعيل الوصفة القرآنية في الإصلاح الثقافي والعقدي وإعادة بناء الوجدان، ومفتاح التشغيل هو الأسرة تم تأتي بعد ذلك مؤسسات المجتمع الأخرى.

شكراً لكم، والسلام عليكم ورحمة الله وبركاته.

د. فتحي ملكاوي

شكراً للأستاذ الدكتور/ عبد الحميد أبو سليمان، الذي طوف بنا في آفاق التجديد والإصلاح، وميادينه المختلفة، ومركزية التعليم من جهة، ومركزية الأسرة من جهة أخرى. والآن أترك الفرصة لبعض التعقيبات والمداخلات.

د. علي الشخبي-مصر

أولاً الشكر والتقدير للأستاذ الدكتور/ عبد الحميد أبو سليمان على هذا الفكر الإسلامي المستنير. وأنا معك في أن التربية الحقيقية، تقوم على تقدم الأُم والنفوس، فعندما رجع الرسول ﷺ من إحدى غزواته قال لأصحابه "عدنا من الجهاد الصغير، إلى الجهاد الكبير" أي جهاد النفس.

لكن واقع المجتمع العربي والمجتمع المصري على وجه الخصوص، تجد أن دور الأب والأُم فيه مهم جداً، لكن وسائل الإعلام تهدم في ساعة ما يبنيه الوالدين في سنة. ماذا يكون دور الوالدين هنا لإصلاح ما هدمته وسائل الإعلام؟.

الشيء الآخر الوفاق المقطوع بين الأسرة والمدرسة. الأسرة في كثير من الأحيان لم تعد كما كانت في السابق، الأب مشغول طول اليوم بتحصيل لقمة العيش، والأُم في لهو بوسائل الإعلام وخلافه. كيف نستطيع في ظل هذه التحديات أن نعيد بناء الأسرة؟.

د. صلاح عبد السميع - مصر

بسم الله الرحمن الرحيم، خالص الشكر والتقدير لأستاذنا أ.د. عبد الحميد أبو سليمان، وأشكره شكراً جزيلاً لأنه تعامل مع سؤالي الذي طرحته عليه في فترة الصباح وأفاض فيه بصورة جيدة.

ما نعانیه في مصر أظن أن العالم العربي كله يعانیه، وقد لمستہ لدى الكثير ممن التقیت بهم من الدول العربیة، أن واقعنا التعليمي أصبح مهمش للبعد الوجداني عندما تدرس المواد أياً كانت طبيعتها أو شكلها على حساب الجانب المعرفي، يعبر عن هذا ويسقطه الجانب التقويمي أو التحصيلي، فلا نرى في جامعتنا حتى عندما تدرس علوم الشريعة التي تمس القلب أو يفترض أن تكون، أو التاريخ الذي يعبر عن هوية الأمة لا نرى إلا حفظاً، وتأكيذاً على بعد المعرفة التنظيري، ولا نرى الجانب الوجداني موجوداً على الإطلاق، إما في طريقة التدريس، أو في أسلوب التقويم المتبع، وهذه إشكالية كبرى تحتاج إلى إعادة النظر وتحتاج دراستها ضمن مجالات التجديد والإصلاح، مع خالص الشكر والتقدير.

أ. حسن عبد الغفور حسن - السودان

شكراً لهذه السياحة الرائعة والإمتاع الكبير الذي عايشته في ظل تلك المحاضرة. الإشكال في نظري ينحصر في زاويتين: زاوية الأسرة، وزاوية التربية والنظامية إي المدرسة. الأسرة يجب أن تؤهلها لممارسة الحرية والتحرر من العقد وكيفية خلق الذهنية اللازمة لمحاولة الإجابة على تساؤلات الطفل. الشيء الآخر، هو أين هذا المدخل إلى فهم صحيح وعصري وجاد للمفاهيم الإسلامية بدور الحرية والديمقراطية، وكيفية خلق التوازن الداخلي داخل الفرد المسلم بين الأشياء المادية والروحية.

أ. محمد طيع شخاشيرو - سوريا

الشكر موصول للمنصة. ولدي تساؤل وهو، هل تنتظر من الأمم التي تكالبت علينا كما تكالبت الوحوش على قصعتها في ظل منهج بعيد المدى لإعادة إحياء هذه الأمة، سيما أننا في سيرة رسول الله ﷺ لاحظنا أنه سار في خطين متوازيين هما إحياء الأمة والنفس الإنسانية، والجهاد من جانب آخر دفاعاً عن النفس وإحقاقاً للحق، واستجابة لأمر الله [فَأَصْدَعْ بِمَا تُؤْمَرُ وَأَعْرِضْ عَنِ الْمُشْرِكِينَ]. أرجو الإجابة على تلك الإشكالية، شكراً.

د. ماجد الجلاذ - الأردن

شكراً للأستاذ الدكتور/ عبد الحميد أبو سليمان على هذه المحاضرة القيمة، والتي أحصيت فيها الكثير من التوقيعات، بمعنى العبارات، فكل عبارة تحتاج إلى محاضرة وتفصيل.

لكن هناك قضية شعرت بها خلال المداخلة وهي قضية منهج التفكير، هل فعلاً أن المنهج الفكري وطريقة التفكير هو السبب الحقيقي وراء تخلف الأمة. كثر من الأحيان عندما نسمع مثل هذه العبارات نشعر أن هذا تبسيط للقضية بدرجة كبيرة جداً، وخاصة في ذلك الوقت، وفي ظل هذا المنعطفات الحضارية التي نعيشها، سواء من الاقتصاد الخانق أو القهر السياسي، أو الاحتلال العسكري، أو الغزو الثقافي، هذه إشكالية أرجو إبداء وجهة النظر حولها.

ثم هل نستطيع أن نصلح حال الفكر. شعرت أن الحضارة الغربية تخلت عن التفكير الديني فوصلت إلى ما وصلت إليه الآن، وأنا وأظن أن كل الحاضرين يشاركونني عدم التخلي عن الفكر الديني، ولكن إذا كان الدين يحمل كل هذه السلبيات والعواقب الثقافية المخيفة فكيف لنا أن نتخلص منها، وبالتالي نبني حضارة جديدة، وشكراً.

د. علي عبد ربه خليفة - فلسطين

شكراً للدكتور على محاضرتي الممتعة. ولي ثلاث تساؤلات:

الأول: ذكرتكم حضرتكم أن الغرب تخطى عن الأديان في القيادة، ولكنني أتساءل عن المسيحية التبشيرية التي تسيطر على أفكار رؤساء أمريكا والغرب؟.

الثاني: أخفق الكثير من أولياء الأمور في خطاب أبنائهم رغم أنهم مثقفون، بدليل أنك تجد ابن أستاذ جامعي يسرق، أو ابن رجل غني يخرج عن طوع أبيه. وأحياناً وجدنا أن التنظيم السياسي والحزبي يأكل في عقل الولد أكثر من قول أبيه أو أمه، ويطلق عليه ابن حزبه.

الثالث: ما هي القيمة الاجتماعية التي تعطيها الدول العربية للمعلم؟، إذا أردنا الإصلاح، ألسنا بحاجة إلى النظر في إعادة مفهوم التربية وقيمنا التربوية بعد مسرحتي، مدرسة المشاغبين والعيال كبرت. وشكراً.

د. طشوعة عيسى - الجزائر:

أضمت صوتي للزملاء بشكري للأستاذ الكريم الفاضل. وأضمت صوتي للدكتور/ علي عبد ربه خليفة، في أن أبناء المثقفين لا تربيتهم لهم، مشاغبون، لا يهتمون بالتحصيل العلمي، على العكس من ذلك أولاد الفقراء يخرج من بين أيديهم أجيال مثقفة ناجحة من حيث التربية والتعليم، فكيف تفسرون ذلك؟

الأستاذ حسن الحموي:

شكراً جزيلاً لأستاذنا العالم، فقد أضأت لنا في نقاط عديدة بشكل متكامل ما هي الأزمة التي نعيشها، وما هي النقاط التي يجب أن نتوجه في اتجاهها من أجل أن تتكون الأفكار لدى التربويين من أجل الاتجاه نحو إصلاح التربية باعتبارها أساساً لكل إصلاح.

وأوقف عند نقطة واحدة وهي دور الأسرة، ونلاحظ أن تربيته فردية، بينما في الغرب تربية جماعية، فنحن نقدر الملكية الفردية، بينما هم يقدرسون الملكية الجماعية، نحن ننظر إلى الملكية الجماعية باعتبارها مجالاً للتخريب والانتهاك. وبالتالي كيف يمكن أن نستطيع أن نأخذ بيد الأسرة في محاولة تربية الأبناء لاحترام الملكية الجماعية، باعتبارها مدخلاً للإصلاح. وبين أيدينا الدين الإسلامي يحض على احترام الملكية الجماعية ولكننا ما زلنا نحترم الملكية الفردية دون الجماعية. وشكراً.

د. عبد الرحمن النقيب:

بسم الله الرحمن الرحيم: د. عبد الحميد كأنه أراد أن يحملنا بعض الهموم الزائدة. قضية التفكير تعتبر من أهم القضايا، فالعقل الإسلامي بعد أن كان عقلاً كلياً يستطيع أن يستوعب الوحي - والكون المفتوح، إما بفعل التصوف مرة أو بفعل الفلسفة مرة أخرى كأنه حدث لهذا العقل نوع من الخطأ، وحتى الآن لم نستطيع أن نستعيد لهذا العقل وحدته. والمتفقون بيننا إما أن يغلب عليهم الجانب العقلي فقط، وإما أن يغلب عليهم الجانب النصي فقط، وإما أنه لا يستطيع أن يحدث هذا التكافل. وإذا لم نستطيع أن نخرج من هذا المأزق، سوف تحدث لنا مشاكل ثقافية عديدة. أيضاً الأسرة في واقعنا أسرة مقهورة سياسية ومقهورة اقتصادياً، والمتفقون حتى يساعدوا هذه الأسرة، مطالبون أن يساهموا في حل الإشكالات، وأنواع القهر اليومي التي تواجهها الأسرة يومياً، فالإنسان المقهور كيف يستطيع أن يعطي الحرية، والإنسان المهزوم كيف أن يستطيع أن يعطي السواء النفسي؟ وشكراً.

د. أحمد المهدي:

الذي أستطيع أن أستنتج من المحاضرة القيمة التي استمعت إليها أن الأخ الدكتور / عبد الحميد أبو سليمان يلفت النظر إلى أن تكون عملية التربية عملية متكاملة في الطرفين، تبدأ وتركز على مرحلة الطفولة، وفي نفس الوقت وبنفس القدر من التركيز نركز على تربية الوالدين، والعناية بالتربية في الطفولة جاءت في القرآن الكريم، بحيث أن فضل الآباء في تربية أبنائهم راجع إلى رعاية الأبناء في مرحلة الصغر [وَأَخْفِضْ لَهُمَا جَنَاحَ الذُّلِّ مِنَ الرَّحْمَةِ وَقُلْ رَبِّ ارْحَمْهُمَا كَمَا رَبَّيَانِي صَغِيرًا]، وهناك أهمية للسنوات الخمس أو الست الأولى في التعليم قبل دخول المدرسة، وينبغي أن نتخلص من مقولات تربوية شاعت وذاعت وبطلت أخيراً؛ فالاستعداد للتعليم يحدد بسن ذمني. ولكن المقولات الحديثة للعالمين: رونر، وهيرو، أنك تستطيع أن تعلم كل إنسان أي شيء تريده إذا استطعت أن تضع المادة المتعلمة في صيغة تناسب المتعلم.

فأولويات تطوير التعليم ينبغي أن تتوجه إلى التعليم الابتدائي، وفي نفس الوقت ينبغي أن نعنى بتعليم الكبار. فالتربية ليست هي إلا إبراز الفطرة التي فطر الله الناس عليها، حرروا أولادكم من الخوف ومن الوجل ومن عبادة غير الله، سوف يتعلم، وأعطه قدراً من الحرية وراقب وكن لطيفاً، وعلى المعلمين أن يكونوا آباء. فكما قال الشاعر جبران خليل جبران، أطفالكم ليسوا أطفالكم وإنما هم أطفال الغد الذي لا تعلمونه، إنك تستطيع أن تسكن أجسادهم ولكن لا تستطيع أن تسكن أرواحهم. وشكراً.

ردود د. عبد الحميد أبو سليمان على التعقيبات:

السؤال الأول حول انشغال الوالدين والإعلام ووضع المدرسة، كل هذه القضايا التي أثرت وجيهة واردة، تشغل البال، ولكن حقيقة أريد أن أقول جميعها إن لم يكن كلها، لو أننا أعطينا الأمر تمعن أكبر ودراسة لهذه القضايا نجد أن انطباعاتنا الحادثة ضمن الجو القائم الموجود أنها غير صحيحة. يبدو من هذا الكلام أن هذه ضربة لازم لا يمكن مواجهاتها وأنها عوامل سوف تمنع في الحقيقة الوالدين من القيام بدورهما الصحيح، وهذه المقولات لا أنفق معها، إنما اتفق أن هناك إشكال في وضع الإعلام والشباب والوالدين والمدرسة. جوهر المشكلة هو عدم وعي الآباء الحقيقي والفكري والتربوي على ما يجب أن يفعلوه وكيف يفعلوه، وفي تقصيرنا لخطابهم للحصول على قناعتهم.

مثلاً قضية انشغال الوالدين، في الواقع ليس رغبة منهم في ضياع أبنائهم ولكن الجو العام الثقافي والخطاب الموجه، أن القضايا المادية للابن (السيارة-التلفزيون-التليفون....الخ) مهمة. قناعة الآباء أن الرفاهة المادية هي القضية الأساسية لإسعاد الأبناء. وهذا مفهوم خاطئ. اذكر مثلاً في قضية الإعلام وقضية التأثير العام على الطفل خارج نطاق الأسرة، أن أبي وأمي كانا مدخنان، وكان أبي يدخل النرجيلة أماناً، ولكن كان سلوكه دائماً عدم الصمت أثناء تدخينها، بل التأفف الدائم منها، وأنها سببت له الكثير من الأمراض وأن القطران الموجود في الزجاج موجد مثله على رئتيه، فليس من المعقول بعد ذلك أن إنسان عاقل أن يقوم بتدخين النرجيلة بعد أن رأى وسمع كل تلك المشاكل من التدخين.

وكذلك بالنسبة لي كنت قارئ جيد للروايات البوليسية، وكنت أطلع من خلالها على أساليب الجريمة، ولم أفكر يوماً ما أن أقلد أحد أبطال تلك الروايات. فالطفل المقلد لتلك الروايات لديه مشكلة تربوية نفسية. يجب ألا ننتهي إلى العامل الواحد في تفسير القضايا بل هناك عوامل عديدة أساسية، وعوامل أخرى جانبية.

قضية انشغال الوالدين، نحن نتابع النموذج الغربي وقضية عمل المرأة المثارة الآن. يجب أن يعمل الإسلاميين على قضية عمل المرأة ويضعوا تنظيم آخر مغاير للتنظيم الغربي.

فالرجل له دور واحد، وهو العمل، أما المرأة لها دورين (الأمومة، والعمل)، فالفترة من سن ٢٠-٤٠ فترة خصوبة للمرأة، وهي أنسب وقت للأمومة، والفترة من ٤٠-٦٠ الأولوية فيها للعمل، يجب أن نعيد شكل سوق العمل في مجتمعاتنا الإسلامية، ويجب أن نعد النظام الاجتماعي لكي يسهل مهمتها في العمل من سن الأربعين وتحتسب الفترة التي تقضيها في تربية أولادها فترة عمل وتحصل فيها على سنوات خبرة السنة بسنتين. فنحن أمة أرسلت بالعدل ويجب أن يحقق بين أفرادها. يجب أن نقيم نظم خاصة بنا نابعة من عقديتنا. فكل المشاكل التي نعيشها بشأن المرأة والرجل راجع إلى عدم فهم طبيعة كل منهما، فالمطالبة بالمساواة المثلية فيه ظلم للطرفين.

الغربي عندما يقرأ لديه من المصادر التي تعينه على أي أمر يستجد له، أما نحن في العالم العربي والإسلامي قلما تجد من الكتب والمصادر الجادة التي تعينك على فهم دينك وواقعك، فكتب الزواج مثلاً لدينا تتعرض لقضايا ظاهرية دون الدخول في المشاكل الحقيقية للحياة والعلاقة بين أفراد الأسرة وكيفية التغلب على المشاكل الاجتماعية التي تواجهها الأسر في العالم الإسلامي.

سؤال، هل نتنظرنا الأمم؟. مرت ألف سنة ولم نستطيع أن نصل لشيء. إذا لم نجته في الأخذ بكل ما وسائل التقدم العلمي وإزالة الشوائب من ثقافتنا، فلن نصل إلى شيء وسوف نكون دائماً في ذيل الأمم.

أحب أشير إلى نقطة هامة في قضايا الإصلاح، وهي لحظة الانطلاق. قبل أن تصل إليها تبدو الأمور هادئة تماماً. فالرسول ﷺ ظل في مكة يدعو ثلاث عشر عاماً وكأن شيء لم يحدث ولكن عندما جاءت لحظة الانطلاق وهاجر إلى المدينة تغير الوضع وفي خلال عشر سنوات أنشأ دولة كبيرة عظيمة. يجب أن يكون لدينا الصبر والمصابرة على كل ما هو صحيح.

هل المنهج سبب للتخلف؟ لا نستطيع أن تحدد سبب واحد للتخلف. وقد يظن البعض أننا قد ندعو مثلاً إلى عدم مقاومة الاحتلال العسكري مثلاً. هناك أمور قد تفرض عليك رد فعل معين في وقت ما، ولكن المهم أن يعي المسلمون أن لا تستنفذ قوتهم في جهة واحدة، بل يتم توزيع قواهم على أمراضهم المتعددة حتى تتصلح الأوضاع كلها دون وضع معين.

الغرب تخلص من الخرافة وليس الدين، ما لدينا دين وليس خرافة، ونعلم تماماً أننا لا نمثله، وأن الجانب الروحي والنوراني في الإنسان يتطلع لهذا. الإسلام غير المسيحية، فالقيم المسيحية كثير منها موجود ولكن ضمن الرؤية الحيوانية، أي التكتل الذاتي ضد الآخر بحق أو بباطل. فيجب علينا أن نتخلص من الشوائب، وأمام الآخرين التخلص من الخرافات.

المثقف الذي لا يخرج من يديه إلا أولاد فاشلين، السبب أن هؤلاء في الغالب قيمهم مشوهة، مشغولين عن أولادهم، كل همهم توفير الأشياء المادية لأبنائهم، وكذلك أبنائهم أنانيون لا يرون إلا مصلحتهم حتى وأن تعدت على مصلحة والديهم. فغياب التكاتف والتكافل الاجتماعي أدى إلى ظهور هذه الصورة من الأبناء.

قضية الملكية الفردية والجماعية، ثقافة الأمة وفكرها مبني على أساس الفردية، كتاب الفقه موجه إلى أفراد، فنحن نهتم بما هو لنا، أما العام غير موجود، إما منهوب من الحاكم أو أصحاب النفوذ. وشكراً.

ثقافة التجديد التربوي
Innovative Culture
in Education

فتحي حسن ملكاوي
مدير إدارة البحوث في
المعهد العالمي للفكر الإسلامي

بسم الله الرحمن الرحيم

ثقافة التجديد التربوي

Innovative Culture in Education

فتحي حسن ملكاوي*

عندما أُلح المستشار في شؤون التجديد على إدارة المؤسسة بضرورة البدء بمشروع تجديدي محدد، كان تعليق مدير المؤسسة: "نحن نريد التجديد في هذا الشأن، ولكننا لا نريد أن نكون أول من يقوم به، ثم تساءل هل ثمة آخرون يقومون به؟!"

مقدمة:

سوف تتجاوز هذه الورقة الحديث عن مفهوم التجديد التربوي وأهميته وأساليبه ومجالاته والقضايا المتعلقة بأدبيات التجديد التربوي على المستوى العالمي والعربي والإسلامي، باعتبار أن أوراقاً أخرى سوف تتصدى لهذه الموضوعات. أما الموضوع الأساسي في هذه الورقة فهو ثقافة التجديد التربوي، من حيث مفهومها وأهميتها وخصائصها وعلاقتها بالإبداع، ومقارنتها بثقافة التجديد في مجالات الصناعة والأعمال، وما يختلط بثقافة التجديد أحياناً من طقوسية ومظاهر احتفالية خالية من التجديد الحقيقي، إضافة إلى موقع ثقافة التجديد في برامج إعداد المعلمين.

وسوف نتطرق الورقة إلى ثقافة التجديد في التفكير الإسلامي بوصفها حافزاً أساسياً لإتقان الفرد لعمله وتجويده وتحسينه بصورة متواصلة لا تقف عند حدّ، وذلك تقرباً إلى الله وطمعاً في منزلة أعلى في رضوانه من جهة، وقياماً بواجبه في بناء مجتمعة وأمتة حتى تكون كما أرادها الله خير أمة أخرجت للناس.

وتهدف هذه الورقة إلى التأكيد على أن ثقافة التجديد التربوي تتعلق بخصائص العاملين في المؤسسة التربوية وبطبيعة العلاقات السائدة فيها ونظم إدارتها. ولما كان التجديد سعيّاً متواصلاً وليس مجرد مرحلة محددة يتم تجاوزها إلى وضع يتصف بالثبات والاستقرار، فإن من الضروري أن تسود بيئة المؤسسة ثقافة خاصة تمتلك القدرة على حفز العاملين على

* دكتوراه في تدريس العلوم وفلسفة العلوم، مدير إدارة البحوث في المعهد العالمي للفكر الإسلامي.

البقاء في حالة طوارئ، لإبداع الجديد من الأفكار، وتوفير المتطلبات اللازمة لوضعها موضع التنفيذ العملي للتجديد في الرؤية والبرامج والمنجزات.

أولاً: مفهوم ثقافة التجديد وأهميتها

تشير دراسات التفكير النظامي systems thinking؛ أي التفكير باستخدام مدخل النظم إلى أن العاملين في المؤسسة (سواء كانوا يعملون فرادى أو في فرق عمل) يمكنهم أن ينجحوا في مهماتهم بالقدر الذي تسمح به الثقافة السائدة في المؤسسة، وعليه فإن تقويم مدى التطوير والنمو في أداء هؤلاء العاملين ينبغي أن يتوجه إلى تقويم ثقافة المؤسسة وطبيعة المناخ التنظيمي السائد فيها.¹

وعندما لوحظ أن شركة Tesco البريطانية التي تملك شبكة واسعة من المحلات التجارية قد تضاعفت مبيعاتها نتيجة لسبقها في الدخول إلى معالم الإنترنت في معاملاتها، تبين أن السبب في ذلك يعود إلى طبيعة الثقافة التجديدية السائدة في إدارتها.²

والثقافة في سياق الحديث عن ثقافة التجديد هي حالة معرفية وتنظيمية، يتصف بها الأفراد العاملون في حقل تربوي معين، وتتصف بها المؤسسة التي يعملون بها، بدرجة تكفي للحفز على القيام بالتجديد وتوفير متطلبات النجاح لبرامجه في تحقيق الإنجازات التي تستهدفها هذه البرامج.

وتتمثل الحالة المعرفية التي تلزم للتجديد في ما يمتلكه الأفراد من مواهب وقدرات ذهنية واستعدادات نفسية تمكنهم من رؤية الواقع رؤية تحليلية نقدية، تفهم الجوانب الإيجابية والسلبية في الواقع، وتفسر أسباب وجود الواقع على الصورة التي هو عليها، وتتنبأ بصورة الواقع وتستشرف احتمالاته المستقبلية تحت تأثير الظروف الراهنة والظروف التي يمكن استحداثها. ولا تتوقف الحالة المعرفية التي تلزم للتجديد على توافر القدرة، بل إنها تتضمن أيضاً توافر الحوافز التي تدفع الأفراد إلى السعي المتواصل لتغيير الواقع إلى ما هو أفضل منه. وبدلاً من أن يرى المجدد الواقع المحيط به حسب نمط ثابت يمكن التنبؤ بصورته في أي وقت، فإن التجديد عنده يعني إبداع احتمالات جديدة لهذا الواقع، فهو يرى في الأشياء

¹ Grysiewicz, Stanley. *Positive Turbulence: Developing Climates for Creativity, Innovation and Renewal*. San Francisco: Jossey-Bass. Publishers, 1999, p. xviii.

² Kanter, Rosabeth Moss. *Creating the Culture for Innovation*. Cambridge, MA: Goodmeasure, Inc. p.3. (E-Book)

والمواقف المألوفة المتصفة بالثبات أنماطاً جديدة، كأنه ينظر في جهاز "كاليدوسكوب" فيرى تنوعاً واسعاً من صور الأشياء والمواقف وألوانها عن طريق التغيير في زوايا النظر إليها.³ أما الحالة التنظيمية التي تتصف بها المؤسسة التربوية التي يمكنها أن تحقق التجديد التربوي فهي تتمثل في صور العلاقات القائمة بين الأفراد العاملين في المؤسسة، عندما تقوم هذه العلاقات على اتجاه مشترك في الهوية والانتماء للمؤسسة، وتعاون مشترك في تنفيذ مهماتها، ودعم متبادل بين أفرادها في المستويات الإدارية المختلفة، لضمان بقاء المؤسسة في حالة متجددة وتحسين مستمر في أداء العاملين فيها، وتطوير متواصل في تقديم الخدمات المنوطة بها. ويدخل في الحالة التنظيمية أيضاً طبيعة العلاقات بين القطاعات والفعاليات المختلفة في المجتمع، باعتبار أن التجديد في قطاع معين يقتضي تآزر القطاعات الأخرى مع متطلباته، فليس من السهل اتخاذ سياسات متخلفة في قطاع الآداب والإنسانيات في المجتمع مثلاً، في الوقت التي يتطلع فيه المجتمع إلى تجديد حقيقي في التكنولوجيا، فالنوع الإنساني والمجتمع الإنساني سواءً رضينا أم كرهننا يعمل بطريقة دقيقة ومعقدة.⁴

وتبعث ثقافة التجديد عند توافرها الأمل في مستقبل أفضل، وبدونها تكون الثقافة السائدة هي ثقافة المحافظة والرجعية التي تكرر الملل بدل أن تبعث على الأمل. وتعاني جهود التجديد التربوي أحياناً من عراقيل تحدّ من فرص نجاحها، إذا واجهت بيئة متشككة لا توفر الدعم الذي تحتاجه هذه الجهود، فالناس أحياناً يخشون من تجربة الجديد من الأفكار ويظنون أن الممارسات القائمة المألوفة أكثر أمناً من المغامرة في تجارب تجديدية لا يعرفون مصيرها. من هنا تأتي ثقافة التجديد، المعبرة عن البيئة الثقافية والاجتماعية والإدارية والنفسية، التي تشجع على التفكير المستقبلي والتخطيط للتغيير وتوفير متطلبات هذا التخطيط من موارد. هذه الثقافة هي التي تحدد توقعات التربويين وتوجهها، وتقيم جسراً بين الفعاليات التربوية ونتائج المرجوة. وإذا كانت عناصر هذه الثقافة تمتد لتشمل الوسط الإداري الرسمي الذي تعمل فيه المدرسة، والوسط الاجتماعي لأولياء الأمور، فإن البيئة المدرسية هي التي تشكل في النهاية ساحة الفعل التجديدي.

³ كاليدوسكوب Kaleidoscope منظار يتكون من أسطوانة فيها قطع زجاجية ملونة ومرايا عاكسة، عندما تدور الأسطوانة تتكون أشكال مختلفة بألوان مختلفة، وأي تغيير في زاوية دوران الاسطوانة يؤدي إلى تغيير في الصور المرئية وتنوع عجب في ألوانها.

⁴ Kress, Gunther. *Writing the Future: English and the Making of a Culture of Innovation*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English, 1995. p. viii.

ثمة عناصر ضرورية لإنشاء ثقافة التجديد وتواصلها؛ أولها، ذلك البعد الذي يتعلق بالرؤية المستقبلية، وثانيها ما يتعلق بالسياق التجديدي، وثالثها يتمثل في آليات الدعم.⁵ فمن خلال توضيح الرؤية وتطوير القيم المشتركة تعمل الهيئة التربوية على بناء الإحساس بالهوية والاتجاه نحو غرض نبيل. إن التوجه القائم على الرؤية المستقبلية يجب أن يكون مبادرة ومبادأة proactive وليس رد فعل reactive، ويحتكم إلى مجموعة من القيم والطموحات، لكنه يكون قائداً يسهل درب المسير ويوسّعه، وليس ضابطاً يتحكم في حركة السير ويوجهها، يشجع ويثير التأمل والإبداع، جنباً إلى جنب مع التخطيط بمستوياته المختلفة. هذا التوجه القائم على الرؤية المستقبلية، يدفع حدود الفضول، ويرفض الشعور بالقناعة والرضا، ويتطلب الحرية في المغامرة، ويفتح الحدود التي تسمح بالقفز في الخيال! والخيال هو واحد من الشروط التي يتطلبها التجديد.

إنّ ثقافة التجديد تجعل التجديد نقطة محورية في العمل المدرسي ورسالة رمزية في حد ذاتها، رسالة للحساسية والحيوية والحرص على التجدد. إنها تحويل الأفكار التجديدية إلى أفعال يومية يتم تنفيذها في المدرسة. وبذلك يتم تطوير السياق التجديدي، من خلال تعبئة إطار الرؤية المستقبلية بأفعال حقيقية تنقل الكلمات إلى أفعال. وبدلاً من اختلاط ثقافة التجديد بشعائر واحتفالات تقوم على عرض مكرر لبعض الأفعال الناجحة، فإن السياق التجديدي يتناول إعادة تنظيم البيئة المدرسية بصورة ينغمس فيها المعلمون في عمليات التجديد. والإحساس بأن المعلمين يتوقع منهم القيام بالتجديد وأنهم قادرون عليه في روتين عملهم اليومي، يوفر الأدوات والحوافز الضرورية لتحسين الأداء المهني التربوي. وهذا يتطلب تغيير ثقافة المدرسة من ثقافة روتينية، منعزلة متأزمة، تعمل على الضبط، إلى ثقافة تشجع المعلم على المبادرة وتحمل المسؤولية والتعاون والتفتح. في بيئة من هذا النوع يستطيع المعلمون أن يكونوا مبادرين إلى طرح أفكار تجديدية، وتستطيع المدرسة أن تكون مجتمعاً مهنيّاً تجمع العاملين فيه علاقات الزمالة في المهنة الواحدة.

وفي الثقافة المدرسية الباعثة على التجديد لا يشعر المعلمون بالرضا والقناعة عندما يعرفون الإجابات عن الأسئلة المطروحة في المواقف التربوية، وإنما يبحثون بصورة دائمة عن معرفة جديدة ويستمتعون بممارسة التحدي تجاه الافتراضات والقناعات التي تسود عملهم العادي، وبذلك تظهر إلى السطح معضلات جديدة، فيبدأ المعلمون دورة جديدة من التخطيط للتجديد.

⁵ Inbar, Dan. *Planning for Innovation in Education*. Paris: UNESCO International Institute for Educational Planning, 1996, p. 66.

إن تقديم الدعم الملائم لتوجهات التجديد، وتطوير قدرات العاملين ونموهم المهني هو جزء من تطوير ثقافة التجديد نفسها. وبهذا الدعم يتاح المجال للأفراد والمجموعات العاملة في التجديد التربوي للتقدم نحو الأمام لتجريب أفكارهم وتحقيقها. الدعم المطلوب هنا يدرك بعض الحقائق المؤلمة التي تظهر عادة في سلوك إدارة المؤسسة تجاه أفكار التجديد، فبرامج التجديد يمكن أن تكون أمراً مقلقاً ومزعجاً للإدارة وبالتالي فهو أمر غير مريح ومعيق وأحياناً مخاطرة. وتخشى الإدارة أن لا تتمكن من التنبؤ بنتائج التجديد أو تضبط اتجاهاته، مما يقود في نظرها إلى التشويش. لذلك تجد أنها تمنع في مدح التجديد نظرياً وتمتنع عن تشجيعه عملياً.⁶

إن طاقة ثقافة التجديد لا تتمحور على التحسين المباشر للمدرسة فحسب، بل إنها تسعى إلى توفير "التمكين" empowerment للعاملين في المدرسة، أي منحهم الصلاحيات اللازمة. لأن هؤلاء العاملين هم أدوات الحركة باتجاه التغيير والتجديد. وبدون التماسك الثقافي الفعال لدعم توجهات التجديد، من التوجيه إلى التسيير وإعطاء الشرعية، فإن أحسن خطط التجديد سوف تفشل أثناء التنفيذ.⁷

إنها الثقافة المدرسية وميدان التعليم الفعلي فيها تلك التي تدعم النشاط الفكري التجديدي أو تعيقه. ويعد العاملون في المدرسة وفي مقدمتهم المعلمون الجهات الأساسية المعنية بالتغيير التربوي؛ فهم الذين ينفذون، وقد يكونون المبادئين. ويمكن أن يمارسوا دور البواب الذي يسمح بالتجديد أو يمنعه. ولذلك فإن مشاركة المعلمين في التجديد أمر ضمني لا بد منه. وهذا هو الذي يثير المفارقة المألوفة، فمعظم حركات التجديد التربوي في المدارس التي حصلت في أنحاء العالم في عقد الثمانينات قد قامت على الاعتقاد بأن المعلمين هم المشكلة وأنهم السبب في الأداء المدرسي المتواضع. وهو ما أدى إلى صدور كثير من الكتب والبحوث التي تنحو باللائمة على المعلمين، لأن أخطاء التعليم سببها المعلمون والإداريون غير الأكفاء الذين يتصفون بالأنانية وباللامبالاة بمشاعر الآخرين وحقوقهم؛ والمفارقة هنا أن اللوم يقع على الضحية.⁸

إن المدرسة التي تمتلك ثقافة التجديد هي المدرسة التي تمتلك قدراً كبيراً من الإجماع على الرغبة في التجديد والشعور بالحاجة إليه. ولا يكون ذلك من باب الأمناني والأحلام، وإنما يكون مكوناً أساسياً من نشاطات العملية التربوية في داخل المدرسة والأطراف ذات العلاقة بها. فلا يمكن أن يطالب المعلمون في المدرسة بالتجديد دون أن ينشغل معهم في الأمر

⁶ Kanter, *Creating the Culture for Innovation*, p.3.

⁷ Inbar, *Planning for Innovation in Education*, p.66

⁸ Ibid., p.67

كل من له علاقة بالعمل المدرسي من الإداريين والمشرفين التربويين والمسؤولين في الإدارات الوسيطة وأولياء الأمور، ليس في دعم المعلمين لتوفير متطلبات التجديد فحسب وإنما ينشغلون معهم عملياً في عبء التجديد والمشاركة فيه. وهذا يعني أن الثقافة السائدة لدى جميع هذه الأطراف تعلي من قيمة الفضول والاحترام المتبادل وتجريب الأفكار والممارسات الجديدة والانفتاح على المستجدات والحالات الطارئة.

إن إدارة المدرسة لا يمكن أن تقود البيئة المدرسية في اتجاهات التجديد إذا كانت تمارس القيادة من الخلف، فتدفع المعلمين أمامها دفعاً إلى التجديد، وتنسلى هي بالمراقبة من بعيد.

وتتجلى أهمية وجود ثقافة التجديد في المؤسسة التربوية حين تيسر للعاملين في المؤسسة الاختيار الراشد للقضايا الأجدر بالاهتمام والمجالات الأولى بالتجديد، وبالتالي تعطيهم حوافز قوية تدفع على التفكير في التجديد وممارسة الفعل التجديدي. كما تقدم هذه الثقافة معرفة عامة بمبررات التجديد ومتطلباته وإجراءاته ونتائجه، وبذلك تعطي الفرد جرأة ومبادأة في تطوير الأفكار التجديدية والثقة بالنفس لعرضها ومناقشتها مع الآخرين، ليس أملاً في إقناعهم بها فحسب، بل وفي مشاركتهم في دعمها وتوفير البيئة المناسبة لنجاحها.

إن اعتمادنا للتجديد التربوي هو اعتمادنا لروح جديدة نعيشها في المؤسسة التربوية، وليس مجرد أفعال بسيطة أو ترتيبات إدارية شكلية. إنه انقلاب منهجي في توجهاتنا التربوية. وليس من شك في أن جميع الأفعال التربوية والاجتماعية ترافقها مشكلات وحالات عدم انتظام وتردد، فإذا قدمت هذه المشكلات والصعوبات بطريقة مناسبة، فإنها تتحول من عقبة تعوق التقدم في الحركة إلى تحدٍ يحتاج إلى مواجهة، وكثيراً ما يكون لدى العاملين في المؤسسة التربوية أفكار تجديدية جيدة، لكن هذه الأفكار التجديدية تبقى معلقة غير فاعلة ما دامت لم تُجرب أو لم تواجه بالتحدي.

والمطلوب هنا هو الانفتاح على حالات عدم اليقين، فالحياة مهما واجهناها بأفعال مناسبة فإنها تبقى مفتوحة للمفاجآت والاكتشافات وحالات عدم الوضوح. ومن خلال خبرة مفاجئة يمكن للإنسان أن يكتشف في نفسه قدرة لم يتخيل يوماً أنه يمتلكها، وقد يجد في نشاط معين أهمية عميقة ومصدراً للبصيرة، بينما كان يظن أن ذلك النشاط أمر هامشي لا قيمة له. ولا يستطيع الإنسان أن يعرف ابتداءً ما هو الشكلي من العميق من موقف المراقب البعيد أو الخيال الحر، بل يعرف ذلك من خلال التجربة والمعاناة. والتوازن بين حماية الانتظام في العمل والاستقرار فيه -التي يوفرها التخطيط المضبوط- وبين فوائد اكتشاف مخاطر الخيال التجديدي هو التحدي الحقيقي لاتجاهات التغيير.

ويجب أن لا نستبعد احتمال فشل جهود التجديد التربوي في الوصول إلى النتائج المتوقعة، فلا تتحقق وعود التجديد المنتظرة، وهنا تتدخل ثقافة التجديد لمنع وقوع الإحباط والبدء بعمليات النقد والتلاوم حول الجهود المهدورة، وذلك بتحويل مسار التفكير إلى تحليل الطرق والإجراءات التنفيذية لمعرفة متى وأين ولماذا وقع الخلل. وفي أثناء ذلك يمكن أن يكون عائد هذا التحليل لا يقل قيمة عن النتائج التي كانت متوقعة في بداية مشروع التجديد، الأمر الذي يوفر معرفة جديدة تقوي احتمال النجاح في المستقبل.

ثانياً: ثقافة التجديد في بعدها الإيماني

ثمة طرق مختلفة لقياس مستوى التقدم أو التخلف في واقع الأمم. فقد يقاس تقدم أية أمة أو تخلفها بالفرق بين واقع هذه الأمة وواقع غيرها من الأمم الأخرى؛ وقد يقاس التقدم أو التخلف في أي مجتمع بالفرق بين واقعه من جهة والأهداف والطموحات التي يرسمها لنفسه؛ كذلك قد يقاس التقدم أو التخلف بالنظر في ما تمتلكه الأمة من مؤشرات التقدم بالمقارنة مع الإمكانيات والطاقات المتوافرة لها، ومدى وعي الأمة على توافر هذه الطاقات وسبل توظيفها. وكلما كانت طاقات الأمة أكبر والإمكانيات المتوافرة لديها أكثر ولكن وعي الأمة عليها أو قدرتها على توظيفها أقل كان تخلفها أكبر خطراً وأعرق أثراً. فطاقات أمتنا الإسلامية الكامنة مثلاً طاقات هائلة لكنها مهدورة، ومن هنا حق لنا أن نستنتج أنها أمة متخلفة بامتياز!

طاقات أمتنا المادية طاقات هائلة بالفعل لكن طاقاتها المعنوية أكبر وأوسع وأكثر أهمية؛ وهي في الحالتين طاقات مهدورة. وأكبر طاقة كامنة تملكها أمتنا هي طبيعة الثقافة التجديدية التي يدعو دينها إلى تكوينها في حياتها، وهي ثقافة السعي الدائم نحو المستقبل الأحسن، وثقافة جعل الإيمان أو العمل في حالة متجددة تبحث عن صور "الأحسن" التي تتقدم بالفرد والأمة مرحلة بعد أخرى، متجاوزة في كل مرحلة المستوى الذي كانت عليه إلى مستوى "أحسن".

فالإيمان عند الفرد يضعف: "إن الإيمان يَخْلُقُ في القلب كما يخلق الثوب فجددوا إيمانكم"⁹. وقد أكمل الله لهذه الأمة دينها يوم اكتمل نزول القرآن وتم بناء الجيل الأول بهذا القرآن، ولما كانت الأجيال اللاحقة تفتقر فيها العزيمة وتختلط عليها ملامح الاكتمال في فهمها وفي عملها، فإن الله سبحانه يبعث على رأس كل مائة عام من يعيد إليها الفهم، ويجلو صورة

⁹ ورد هذا الحديث بروايات مختلفة وهذه الرواية في مسند الإمام أحمد ج، ٢ ص ٣٥٩.

الاكتمال، حتى يعود الدين لديها جديداً كما بدأ، وهكذا فـ"إن الله يبعث لهذه الأمة على رأس كل مائة سنة من يجدد لها دينها".^{١٠}

وتجديد الإيمان عند الفرد دعوة متجددة للاحتفاظ بالصورة الكاملة، حتى لا يرضى بحصول النقص ولا تستقر حالة المؤمن على ما يقع من ضعف يعتور القلوب. وشأن القلوب هو التغير نقصاً وزيادة. لكن التجديد في هذا المجال ليس قضية كمية فحسب، بل هو استشعار نوع جديد من لذة الإيمان، والسلوك على مقتضى هذا الإيمان؛ وحالة جديدة من الصلة الأوثق بالله سبحانه حيث يتقرب المؤمن من خالقه باستمرار، أي يزداد قرباً منه سبحانه. فالحالة الإيمانية التي يسعى المؤمن إلى تحقيقها ليست حالة ثابتة (Static) يصل إليها ويستقر عليها، وإنما هي حالة متجددة من الإحساس والتفاعل الحيوي والتغير الدائم نحو الأقرب والأحسن كما وكيفا، وشعاره الدائم "رب زدني علماً". (طه: ١١٤)

وتجديد الدين لهذه الأمة هو أيضاً دعوة متجددة للاحتفاظ بالصورة الكاملة التي جاء بها إلى الجيل الأول من أجيال الأمة، فإذا وقع النقص في فهمها والتزامها بتلك الصورة الكاملة، وهو واقع لا محالة، نهض المجددون في هذه الأمة جيلاً بعد جيل يرفضون حالة النقص، ويتمردون على واقع الضعف، وينفون عن الدين تحريف الغالين وانتحال المبطلين وتأويل الجاهلين،^{١١} فيعود الدين جديداً كما بدأ.

لكن التجديد لا يقف عند هذا الحد الذي قد يفهم على أنه استعادة لصورة معينة في الذهن أو في الواقع، فهذه الاستعادة في الذهن غير ممكنة أصلاً؛ لأن الحالة النفسية عند أفراد النوع البشري متميزة ومتفاوتة، ولأن الاستعادة في الواقع غير ممكنة أصلاً لأن الحالة الحضارية لمجموع الأمة ترتبط بمستجدات الواقع ومكوناته المادية والمعنوية. فالله سبحانه يعلم الناس من شؤون حياتهم ما لم يكونوا يعلمون. وهذا يعني فيما يعنيه أنه سبحانه يعلم جيلاً ما لم يكن يعلمه الجيل السابق. وحدود العلم وإمكانيته في كل جيل ليست مقصورة على السعي الذي يحققه أبناء ذلك الجيل من أجيال الأمة بأفراده وجماعاته ومؤسساته، بل تتعدى ذلك إلى ما يتوافر لذلك الجيل من علوم الشعوب والأمم وما تحققه أجيالها من كسب وتطوير بشري، فالمؤمنون في كل جيل يلتقطون الحكمة في الإنجاز، ومهما كان مصدرها فهم أحق بها. و"الكلمة الحكمة ضالة المؤمن حيثما وجدها فهو أحق بها".^{١٢}

¹⁰ سنن أبي داود، كتاب الملاحم ج ٤، ص ١٠٦-١٠٧. رقم الحديث ٤٢٩١ كما أخرجه الحاكم في المستدرک وصححه.

¹¹ قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: "يحمل هذا العلم من كل خلف عدوله: ينفون عنه تحريف الغالين وانتحال المبطلين وتأويل الجاهلين.." أخرجه ابن عبد الله البر في جامع بيان العلم وفضله.

¹² موسوعة الكتب الستة وشروحها مجلد ١٨، سنن ابن ماجه ج ٢. استانبول: دار الدعوة ودار ابن سحنون، كتاب الزهد حديث رقم ٤١٦٩، ص ١٣٩٥.

وهكذا فالطاقات الكامنة في هذه الأمة هي ما يدعوها إلى التجدد الدائم والبحث الذي لا ينقطع عن الأفضل والأحسن. فالله سبحانه يحث الإنسان على تحسين أدائه في كل المجالات حتى يكون لديه في كل حالة صورة من صور التميز بالأحسن، تعوض النقص والقصور والضعف في مجالات أخرى، وعندها يقع الإنسان في تلك الفئة التي تشير إليها الآية الكريمة: " أولئك الذين نتقبل عنهم أحسن ما عملوا ونتجاوز عن سيئاتهم في أصحاب الجنة." (الأحقاف: ١٦)

ويتكرر لفظ "الأحسن" في القرآن الكريم ليؤشر على اتجاه السعي الإنساني المطلوب حتى تكون صور الفهم وصور العمل في حالة متجددة من درجات الإحسان والإتقان. فالعلاقة مع "الآخر" مثلاً تقوم على البر والعدل ولا يكون الجدل معه إلا بالتي هي أحسن: "وَلَا تُجَادِلُوا أَهْلَ الْكِتَابِ إِلَّا بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ إِلَّا الَّذِينَ ظَلَمُوا مِنْهُمْ وَقُولُوا آمَنَّا بِالَّذِي أُنْزِلَ إِلَيْنَا وَأَنْزَلَ إِلَيْكُمُ وَإِلَهُنَا وَإِلَهُكُمْ وَاحِدٌ وَنَحْنُ لَهُ مُسْلِمُونَ" (العنكبوت: ٤٦) والدعوة إلى الله تكون بالحكمة والموعظة الحسنة ولكن الجدل لا يكون إلا بالتي هي "أحسن" " ادْعُ إِلَى سَبِيلِ رَبِّكَ بِالْحُكْمَةِ وَالْمَوْعِظَةِ الْحَسَنَةِ وَجَادِلْهُمْ بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ" (النحل: ١٢٥) وإذا كان الله سبحانه قد خلق الإنسان في أحسن صورة وهيئة: "لَقَدْ خَلَقْنَا الْإِنْسَانَ فِي أَحْسَنِ تَقْوِيمٍ" (التين: ٤) فإن له جل شأنه أن يطالب الإنسان بأن يحسن كما أحسن الله إليه " وَأَحْسِنْ كَمَا أَحْسَنَ اللَّهُ إِلَيْكَ." (القصص: ٧٧) وإذا كان الإنسان قد قدم شيئاً أحسن فيه وأتقنه فإن جزاءه عند الله لا يقل إحساناً و"هَلْ جَزَاءُ الْإِحْسَانِ إِلَّا الْإِحْسَانُ" (الرحمن: ٦٠)

وإذا كان الإسلام هو وصف لحالة الإنسان عندما يدخل في هذا الدين ويقوم بشعائره في جوانبها الحسية المشهودة، فإن الإيمان يتجاوز ذلك إلى حالة من اليقين والتصديق بما وراء المحسوس والمشاهد من عوالم الغيب، وهي درجة أعلى من سابقتها. لكن حالة المسلم المؤمن لا تتوقف عند تلك الدرجة بل تستمر في تقدمها وزيادتها وارتقائها إلى حالة من المراقبة الدائمة واستشعار الحضور الإلهي حتى تصل إلى مستوى الإحسان: و"الإحسان أن تعبد الله كأنك تراه فإن لم تكن تراه فإنه يراك".^{١٣}

^{١٣} مسلم بن الحجاج القشيري النيسابوري المعروف بالإمام مسلم. صحيح مسلم. بيروت: دار ابن حزم ط ٢، ١٩٩٨، ج ١ ص ٤٦-٤٧. ونص الحديث: عن عبد الله بن عمر قال: حدثني أبي عمر بن الخطاب، قال: بينما نحن عند رسول الله صلى الله عليه وسلم ذات يوم إذ طلع علينا رجل شديد بياض الثياب، شديد سواد الشعر، لا يرى عليه أثر السفر، ولا يعرفه منا أحد. حتى جلس إلى النبي صلى الله عليه وسلم فأسند ركبتيه على ركبتيه ووضع كفيه على فخذيه. وقال يا محمد، أخبرني عن الإسلام، فقال رسول الله صلى الله عليه وسلم: الإسلام أن تشهد أن لا إله إلا الله وأن محمداً رسول الله صلى الله عليه وسلم وتقيم الصلاة وتؤدي

إن التأكيد المتواصل في هذا الدين على الإحسان هو طاقة كامنة تحفز الفرد والجماعة والمؤسسة والأمة على السعي المتواصل نحو التجديد.

وهكذا فإن مصطلح التجديد ليس جديداً في خطاب الإصلاح الإسلامي، بل أنه ورد في وقت مبكر في لغة البيان النبوي، وتعززت دلالاته في لغة الأجيال التالية ليستمر عبر القرون بمعنى التغيير في اتجاه الإصلاح، وذلك بإعادة ما يفسد من الأوضاع إلى ما يجب أن تكون عليه من صلاح، حتى يعود الدين جديداً كما بدأ. وقد تصورت أجيال الأمة أن العلماء المصلحين هم المجددون على رأس كل قرن. ومن الطبيعي أن عملية الإعادة هذه لا تعني الصورة والشكل وإنما تعني المقاصد والغايات تبعاً للمبادئ والقيم التي جاء من أجلها الإسلام. ولما كان الإسلام هو رسالة الله إلى البشر جميعاً، وكانت الرسالات السابقة قبله تأتي لأُمم مخصوصة، وهو الدين الذي ختم الله به رسالاته إلى البشر، فإن من الطبيعي أن يكون الإسلام في خصائصه الذاتية ومقوماته الداخلية أمراً جديداً في كل زمان وفي كل مكان، ذلك لأنه بهذه الخصائص والمقومات يستجيب لمتطلبات الزمان والمكان، سواء في صور الفهم أو أشكال التطبيق.

ولعل الأثر الوارد عن الإمام علي كرم الله وجهه وغيره من الصحابة وتناقله من جيل إلى آخر حول اختلاف تربية الأبناء عن التربية التي تلقاها الآباء بسبب اختلاف الزمان ومتطلباته، تؤكد أهمية التجديد المستمر في الفكر والممارسة التربوية، الأمر الذي يعني بقاء النظام التربوي مفتوحاً للتجديد والتطوير.^{١٤}

والتجديد في المفهوم الإسلامي ليس تجديداً في أحكام الدين وشريعته، ولكنه تجديد في فهم الدين وتنزيل أحكامه على الواقع المعاش من أجل تحقيق مقاصده وغاياته. فقد تكون المسألة هي إعادة فهم النص الديني بصورة قد تختلف عن فهم الأجيال السابقة، ذلك الفهم الذي اصطلح عليه بالتراث الديني؛ ومن ثم استلهاهم مقاصد الدين في صياغة الأطر التنظيمية للحياة الإسلامية في المجالات السياسية والاقتصادية والتربوية، في صور تُعدّ جديدة بالمقارنة مع

الزكاة وتصوم رمضان وتحج البيت إن استطعت إليه سبيلاً، قال صدقت، قال فعجبنا له، يسأله ويصدق. قال فأخبرني عن الإيمان. قال أن تؤمن بالله وملائكته وكتبه ورسله والقضاء واليوم الآخر وتؤمن بالقدر خيره وشره، قال: صدقت، قال: فأخبرني عن الإحسان، قال: أن تعبد الله كأنك تراه، فإن لم تكن تراه فإنه يراك. قال فأخبرني عن الساعة. قال ما المسئول عنها بأعلم من السائل، قال: فأخبرني عن أمارتها، قال: أن تلد الأمة ربها، وأن ترى الحفاة العراة العالة رعاء الشاء يتطاولون في البنيان. ثم انطلق. فلبثت ملياً، ثم قال لي: يا عمر أتدري من السائل، قلت: الله ورسوله أعلم، قال: فإنه جبريل جاء يعلمكم دينكم."

¹⁴ "ربوا أبناءكم على غير ما ربيتم عليه، فإنهم خلقوا لزمان غير زمانكم."

فهم السابقين، وربما لا تعدّ جديدة بالمقارنة مع الصور التي أصبحت معروفة مألوفة في الواقع المعاصر.

وقد تكون المسألة هي إعادة فهم النص الديني بصورة تختلف عن فهم الأجيال السابقة والأجيال الحالية، لأن بعض أهل العلم يرون أن بعض أشكال الفهم السابقة اختلطت بلبس أو خطأ في تحقيق بعض نصوص الحديث النبوي وأقوال الصحابة والتابعين، ورافقتها أحياناً مصالح واعتبارات سياسية واجتماعية أو تحيزات مذهبية.

وفي مثل هذه الحالات يرتبط التجديد بالاجتهاد المشروع في الدين، سواء كانت نتيجته الصواب أو الخطأ. ومن القضايا الاجتهادية الشائكة التي تقع ضمن هذه الحالات قضية قتل المرتد، ورجم المزانى المحصن، وبيعة المتغلب، وبقاء المرأة التي تسلم دون زوجها في عصمته، وبعض مسائل الربا، وعلاقة السنة النبوية بالقرآن الكريم، وغيرها.

وليس ثمة مشكلة كبيرة عندما تصدر المواقف الاجتهادية حول هذه القضايا وأمثالها ضمن دائرة أهل العلم، سواء اتفقوا فيها أم اختلفوا، لكن المشكلة أن بعض الناس قديماً وحديثاً حاول استخدام مصطلح التجديد الديني بمفهوم يطال بعض قواعد الدين، كما حدث للأديان الأخرى. وكما أثرت الفلسفة قديماً على بعض الناس فتبنوا مواقف شاذة كان يمكن أن يعذروا فيها لو لم تتحول إلى فئات حزبية وقوى سياسية أسهمت في تمزيق المجتمع وشل قدراته، فإن الفلسفة حديثاً أثرت كذلك في بعض الناس فتبنوا مواقف شاذة كان يمكن أن يعذروا فيها لو لم تتحول إلى أدوات للقمع الداخلي أو التدخل الخارجي.

ثالثاً: طقوس التجديد التربوي

يعدّ التجديد التربوي صفة إيجابية، وعملية مطلوبة، وهدفاً يسعى النظام التربوي إلى تحقيقه، وتعدّ عمليات التخطيط للتجديد مؤشراً على وجود صفات العقلانية والتنظيم الفعال، وبذلك تتحول مؤشرات التجديد إلى رمز لجودة التنظيم وحسن التوجّه، ويكفي مجرد وصف الفكرة بأنها تجديدية أن يرفع من قيمتها. وتؤدي التجديدات التربوية في كثير من الأحيان إلى تقوية مصداقية المدرسة والنظام التربوي بما تعطيه من انطباع عن الطبيعة الحيوية والاستجابة للحاجات والقابلية للتغيير. وعلى هذا الأساس تُبذل جهود كبيرة من أجل الكشف عن خطط التجديد وعرضها بطريقة يمكن تسميتها بالطقوسية. (ritualism)¹⁵

وطقوسية التجديد هي المظاهر الاحتفالية التي ترافق الحديث عن جهود التجديد في النظام أو المؤسسة بصورة تتصف بالمبالغة والتضخيم الإعلامي، في الوقت الذي تنقطع فيه

¹⁵ Inbar, Dan. *Planning for Innovation in Education*. Paris: UNESCO, International Institute For Educational Planning, 1996, p. 92

الصلة بين الأهداف المعلنة والنتائج الفعلية. وترافق الطقوسية مراحل التخطيط للتجديد كلها، فخطط التجديد التربوي ربما تضع أهدافاً طموحة لكنها غير قابلة للتحقيق سواءً بسبب خصائص الفئة المستهدفة بالخطأ أو بسبب طبيعة مدخلات النظام التربوي أو عملياته.

وفي حين تبدو الطقوسية أحياناً ضعفاً في التنظيم أو تراكمًا للأخطاء غير المقصودة وتعبيرات انفعالية مخالفة، فإنها تكون في أحيان أخرى جزءاً من خطة التجديد التربوي للخروج من الأزمات التي يجد صنّاع القرار السياسي في النظام التربوي أو في المجتمع أنفسهم فيها. وهناك ثلاثة أنواع من الأزمات يمكن للطقوسية في التجديد أن تجد لها مكاناً فيها: النوع الأول من الأزمات ما تستوجب الحاجة إلى تأكيدات المسؤولين بأن اتجاهات التجديد والتغيير مفتوحة على مصاريحها وأنها محط التشجيع والدعم. والنوع الثاني من الأزمات يتمثل في الحاجة إلى حماية المرجعية والهيبة في النظام التربوي العادي الذي ربما تتحداه الأفكار التجديدية وتهز مصداقيته. أما النوع الثالث من هذه الأزمات فهو الحاجة إلى المساءلة عن فعالية التجديدات المقترحة.

وعلى المدى القصير نجد أن الطقوسية في التخطيط والتجديد لها فوائد اجتماعية وسياسية واضحة؛ إذ أنّ لها تأثيراً مهدئاً، وتؤدي دوراً في تقديم الوعود مع تحاشي المخاطر الطبيعية للتخطيط الحقيقي للتجديد. كما تقدم انطباعاً عن المحافظة على هذه الوعود رغم أنها لا تغير شيئاً. وتخدم كذلك في كونها مؤشراً على الفاعلية في عرض التغييرات التجديدية دون أن تهدد استقرار النظام القائم. أما على المدى الطويل فإنّ الطقوسية تؤدي دور العامل المحافظ، فتحمي النظام التربوي من المخاطر غير المنظورة التي ترافق التجديد.

وأبرز الأمثلة على المظاهر الطقوسية والاحتفالية في التجديدات التربوية في بلدان العالم الثالث يتمثل في تقديم برامج تعليم الكمبيوتر في المدارس، واستخدام الكمبيوتر في التنظيم الإداري وحفظ الملفات والوثائق والقياس والتقويم التربوي.. فتقديم الكمبيوتر في المدارس يُنظر إليه على أنه مؤشر على التطور، وأنه تعليم متقدم وحديث، وأنه تكيف مع حاجات المستقبل وإعداد للقوى العاملة ذات المهارات العلمية. ويقود إدخال الكمبيوتر إلى المدارس بطبيعة الحال إلى أشكال أخرى من الإنفاق المالي في البنية التحتية للمدارس من تمديدات كهربائية ومساحات جديدة في المباني لمختبرات الكمبيوتر وأثاث خاص لهذه المختبرات. ورغم أن هذا الاستثمار في أوجه التجديد يكون ملموساً في داخل المدرسة وخارجها ويرافقه عادة كثير من المظاهر الاحتفالية والطقوسية، فإن ما يحدث فعلاً من تغيير في السلوك التعليمي والتربوي يكاد أن لا يكون ملموساً. فأجهزة الكمبيوتر تستعمل بشكل رئيسي في الغالب للتدريب والتطبيقات الروتينية وليس بوصفها أدوات لتكامل التعليم والتعلم

في غرفة الصف.^{١٦} إن وجود الكمبيوتر في المدارس له جاذبية كبيرة، ويمكن أن يقتصر دوره على اعتباره "سياسة رمزية" يكفي فيها احتساب عدد أجهزة الكمبيوتر في المدارس دون الاهتمام بأي تحسن حقيقي في نتائج تعلّم الطلبة.

وتتعرّز مخاطر الطقوسية في التجديد التربوي عندما نأخذ بعين الاعتبار أن عملية التجديد "عملية طولية longitudinal" والقياس الحقيقي لنتائجها يتم في المستقبل ولا يظهر بصورة مباشرة. فالذين يخططون للتجديد يقعون في كثير من الأحيان بين الحاجة إلى بناء خطط حول التوقعات الاجتماعية والتربوية والسياسية وهو ما يقتضي بذل الوعود من جهة، والشعور بالحاجة الملحة إلى بيان أن هذه الوعود يتم الوفاء بها في القريب العاجل من جهة أخرى. ولذلك فإن ضغوط التجديد يمكن أن تقود إلى استعمال الطقوسية والمظاهر الاحتفالية الدورية للمحافظة على مصداقية التجديد وسياسات دعائه. ونتيجة لذلك نجد أن كثيراً من الدوائر التعليمية والمدارس ينخرط في الإعلان عن إدخال أفكار جديدة، وبذل الوعود بالتجديد رغم أنها لا توفر إلاّ القليل من الفرص التي تترجم هذه الوعود إلى حقائق. فهي بحق -بوعي أو بدون وعي- مجرد ممارسات طقوسية ومظاهر احتفالية!

و تسهم هالة التجديد أيضاً في تعزيز ظاهرة الطقوسية؛ إذ يعطي مصطلح التجديد في عنوان أي برنامج - حتى لو كان برنامجاً عادياً - معنى خاصاً. فوجود كلمة تجديد أو تطوير أو تحديث يخلق هالة حول البرنامج. فمثلاً يؤدي تشكيل فريق باسم (فريق التجديد في تخطيط المناهج) إلى الرفع من مستوى النتائج المتوقعة بمجرد إضافة كلمة التجديد إلى عنوان الفريق. وكما أن شفاء المريض لا يمكن أن يتم نتيجة إعطاء الطبيب أو العلاج المستخدم إسماءً خاصاً، فكذلك حل مشكلة تعليمية لا يتم بإعطاء اسم جديد للعملية التي تمارس من أجل الحل، فقد تكون التسمية الجديدة جزءاً مضافاً إلى المشكلة. فقد لاحظ بعض الباحثين أن الجهود التي بذلت من أجل رفع مستوى بعض فئات الطلبة الذين يعانون من مشكلات تعليمية، قد تعثرت بسبب الاسم الذي أطلق على الفريق الذي حاول حل المشكلة، حيث كان الاسم هو Student at Risk Task Force أي "الفريق ذي المهمة الخاصة بالطلبة الذين هم في وضع خطر". فقد عمل وصف الطلبة بأنهم في وضع خطر على تعقيد المشكلات التي كان الطلبة يعانون منها بدلاً من حلّها.^{١٧}

¹⁶ Zhao, Yong; Pugh, Kevin; Byers, Joe. Conditions for Classroom Technology Innovation. *Teachers College Record*. 104 (3), 2002, pp482 515.

¹⁷ Cuban, L. and Tyack, D. 'Dunce', 'Shtikers', and 'Forgotten': Historical description and cures for low achievers. Stanford Conference Paper, Accelerating the education of at-risk students, Nov. 17-18, 1988.

إن طبيعة القرار التي يتخذ من أجل محاولة التجديد والطريقة التي يتم فيها التخطيط لتنفيذه تقدمان مؤشرات مهمة على نجاح التجديد وذلك نظراً للطبيعة المعقدة لعملية التجديد. ف قضية التجديد ليست مسألة حسابية يكون جوابها صحيحاً مهما كانت الطريقة التي تم فيها حل المسألة؛ باستخدام القلم أو الحاسبة أو الأصابع. بل إن عملية التجديد تعتمد على الطريقة التي تم بها التخطيط لها. وقرار القبول بمحاولة التجديد والطريقة التي يتم فيها تنفيذ القرار هما جزء من التجديد نفسه. وكذلك فإن "عملية" التجديد التربوي ليس أقل أهمية من نتائجها؛ فالتجديد يصبح رمزاً مهماً بحد ذاته.

إن التجديد التربوي يتعلق بخطة للعمل ويتعلق بمدى رغبة أولئك المعنيين في النظام التربوي وطاقتهم على تنظيم الموقف التربوي -المطلوب التجديد فيه- بحيث يسمح بمجال كاف لخلق أفكار تجديدية وأفعال تجديدية من خلال التخطيط، ومع ذلك فإن هذا التجديد يتعلق كذلك بالالتزام المهني الذي يوفر للمعلمين وغيرهم من الأطراف المشاركة في التنفيذ الدعم والتمكين. إن الرغبة في توفير هذا الدعم والتمكين يتجاوز قيود البنية الهرمية المحددة في النظام الإداري ويبني شبكة من "إرادة" الدعم وعلاقاته ومتطلباته الجديدة، التي يلزمها "إدارة" تتصف بقدر أوسع من المرونة يسمح بتطوير الأفكار والأعمال. وتحديات الإدارة المنسجمة مع متطلبات التجديد هي عادة أصعب منها في الإدارة النمطية المحافظة. فالتحدي الذي يواجه التجديد هنا هو خلق ثقافة "تنظيمية" تشجع المحاولة وتتسامح مع الأخطاء، ومع ذلك فهي تحافظ على هيبة النظام وتماسكه. التحدي هو في خلق ثقافة تحفز على التفكير المتجدد لاستشراف صور أفضل للواقع. ومع أن هذه الثقافة لا تضحي بالتماسك والاستقرار في عمل المؤسسة، لكنها لا تقتل ذلك افتعلاً. إن تشجيع التجديد التربوي يدعو إلى إدارة حيوية (دينامية) قادرة على القيادة في أجواء عدم التأكد من النتائج والمواقف غير المحددة.

ونظراً لأن التخطيط للتجديد التربوي هو مؤشر على التفكير الطويل المدى، والعقلانية، والتنظيم الجيد، فليس من المستغرب أن تحتل بعض البرامج مكانة التجديد رغم أنه لا يرافقها أي تغيير نحو الأفضل. وبالمثل فإن بعض الأعمال يمكن أن توصف بالخطط التجديدية لإعطاء الانطباع بالعقلانية. إن ذلك يقود إلى القول بأن التخطيط للتجديد يجب أن يؤخذ بجديّة مع توفير ما تتطلبه عمليات التجديد من تغييرات وشروط حتى لا يقع التجديد في مصيدة اللافتات الإعلانية والطقوسية الاحتفالية.

وتحت تأثير هالة التجديد يلجأ بعض المسؤولين أحياناً إلى الإكثار من نقد الواقع وبيان حاجته إلى التجديد، دون وضع رؤية بديلة تقود جهود التجديد، بل على العكس تجددهم يكرسون الاتجاه الذي يمثل كل سلبات الواقع، فهم كمن يختار ركوب القطار الخطأ ويركض داخله في الاتجاه المعاكس!

رابعاً: موقع ثقافة التجديد التربوي في برامج إعداد المعلمين

وثمة مجموعة من الإجراءات التنظيمية تلزم لإعادة تشكيل ثقافة المدرسة نحو العمل التجديدي الجماعي المشترك، تتمثل في إعداد المعلمين قبل الخدمة وتدريبهم ونموهم المهني في أثنائها، ذلك الإعداد والتدريب الذي يمنحهم التمكين والصلاحيات المناسبة، ويمكنهم من المبادرة والمبادأة. فالتخطيط من أجل التجديد التربوي يجب أن يصبح قضية أساسية في برامج إعداد المعلمين، والتجديد هنا ليس مادة تدرس منفصلة عن غيرها وإنما هي قضية أساسية في سائر المواد الدراسية؛ إذ يكون التجديد في أساليب التعليم، وفي تطوير المناهج، وفي تعاون المعلمين على تحقيق أهداف التربية المدرسية، وفي توظيف الوسائل والتقانات الحديثة، وفي إشراك أولياء الأمور. إن المهارات والإجراءات التي تدعم التجديد يجب أن تكون جزءاً من مناهج إعداد المعلمين، بحيث تحتوي هذه المناهج على المواقف التدريسية والخبرات الوفيرة ذات العلاقة بتصميم التجديد وتطوير خطته وبرامجه.

وهكذا فالتجديد يجب أن لا يعلم بوصفه حلاً أو مجموعة من المفاهيم المخطط لها سلفاً أو على صورة "قائمة عناوين" بالأفكار التي يلزم تطبيقها، وإنما هو منهج يتم تطويره وتعديله ليتلاءم مع المواقف التربوية التي يجد المعلم نفسه فيها. فالهدف هو تطوير اتجاه نحو التجديد، اتجاه يرحب بالتجديد، فالأمر يتجاوز مجرد تأكيد ضرورة التجديد أو التعليم عن التجديد، إلى إتاحة المجال لانغماس الطلبة المعلمين في التطوير الفعلي للتجديد التربوي ومنحهم فرصة لاكتساب الخبرة الفعلية في التجديد. إن برامج إعداد المعلمين يجب أن تعرض الطلبة المعلمين للتجديد نفسه واكتساب الخبرة في تجديد شيء ما، حتى لو كان على مقياس محدود. مثل مراجعة توصيات تتعلق بتغيير البرامج والأفكار التي مضى على تطبيقها فترة من الزمن مثل حجم الصف الدراسي، والتكامل المعرفي، والتعليم عن طريق الفريق، وبعض مجالات النشاط التعليمي. وكثير من المفاهيم الحيوية التي يجري تنفيذها لا تزال تستجيب لإمكانيات فريدة من التكيف والتجديد.

إن الجرأة في التحسين واكتساب الشرعية للإبداع في العمل التربوي يجب أن يكون ظاهرة أساسية في برامج إعداد المعلمين. إن تقويم مشاريع العمل وتقارير البحوث التي يقدمها الطلبة المعلمون يجب أن تخضع بشكل منتظم للتقويم وإعطاء المكافأة الملائمة لدرجة الأصالة في العمل المقدم. وفضلاً عن ذلك فإن تعليم التجديد نفسه يمكن أن يكون بطريقة تجديدية. فمثلاً فكرة استعمال أساليب التقويم التقليدي وعرض أساليب جديدة يجب أن لا يتم تعليمها بصورة مجموعة من المهارات، وإنما يجب اكتساب الخبرة فيها أثناء دراسة برامج إعداد المعلمين. ويمكن تحقيق ذلك عن طريق تكليف الطلبة المعلمين أن يخططوا وينفذوا عملية تقويم في موقف ميداني حقيقي. وبهذه الطريقة يتعرض المعلم الجديد لظروف ليست مضبوطة

تماماً، بل تقتضي حلاً تجديدياً. فمثلاً ثمة مرونة لازمة وتكييف مطلوب عندما يكتشف الطالب المعلم أن البرنامج التدريسي الذي يقوم بتقويمه لم يعط للطلبة كما تمّ تصميمه، أو قدم لصفوف دراسية بطرق مختلفة، هذا الموقف يتطلب تدخلاً تجديدياً إذا أردنا لعملية التقويم أن تتم. إن ممارسة التجديد في بيئة قليلة المخاطر نسبياً يساعد الطلبة المعلمين على فهم التجديد بوصفه استجابة مناسبة في الوقت الذي تقلل من المخاطر الشخصية للممارسين الجدد. وهذا بدوره يعزز إمكانية الاحتفاظ بمهارات التجديد في خبرات المعلمين عندما يدخلون المهنة.

إن المعلمين الذين يشعرون بالمتعة والغبطة عندما يجدون حلاً جديدة لمسائل صعبة أثناء فترة الإعداد، والذين يتوقعون أن تكون فرصة عرض حلولهم الإبداعية على أنها جزءاً من عملهم، لن ينسوا بسهولة عن هذا الشعور. سوف يكونون لأنفسهم ثقافة تجعلهم يتوقعون القيام بالتجديد في ظروف عملهم الفعلية.

وتشير نتائج بعض الدراسات إلى أن درجة النجاح في استعمال التجديدات التكنولوجية في التعليم الصفي تعتمد على عدد من العوامل، منها: الوعي الاجتماعي للمعلم. ويقصد به مدى فهم المعلم للبعد الاجتماعي للثقافة المدرسية ومدى قدرتها على التفاهم مع متطلبات هذا البعد؛ فالمعلمون الأكثر ذكاءً اجتماعياً يستطيعون تطبيق برامج التجديد التكنولوجي بنجاح أكثر من غيرهم. وقد كشفت الدراسات أيضاً عن التجديدات التي تتضمن الابتعاد كثيراً عن واقع الممارسات الحالية وواقع الثقافة المدرسية تكون فرصها في النجاح أقل، وكذلك الأمر فإن التجديدات التي يكون اعتمادها على موارد خارجية وأشخاص آخرين تكون فرصها في النجاح أقل من غيرها. واعتماداً على ذلك توصي نتائج البحوث بأن تأخذ برامج التجديد منحى تطورياً في التغيير evolutionary بدلاً من المنحى الثوري revolutionary. فالمعلمون يحققون نجاحاً أكثر ويتعرضون لإحباطات أقل عندما يمارسون التغيير بالتدرج خطوة بعد أخرى.

وكشفت هذه الدراسات عن مشكلات خطيرة تتعلق بجهود تهيئة المعلمين لاستعمال تكنولوجيا الكمبيوتر في التعليم، فمعظم الجهود الحالية تأخذ منحى ضيقاً لما يحتاجه المعلمون، عندما تقتصر على التدريب على المهارات الفنية وضرورة اكتساب الاتجاه المناسب، فكثير من برامج التدريب في أثناء الخدمة تأخذ شكل الخطب الحماسية للنظر إلى المستقبل والسعي إلى وضع أكثر تطوراً وتقدماً، إضافة إلى جلسات للتدريب على استعمال برمجية معينة. والقليل من هذه البرامج تلقي بالاً لصلة هذا التدريب بالمنهاج التعليمي والأساليب التعليمية، وأقل منها يحاول مساعدة المعلمين لتطوير معرفتهم بالأبعاد الاجتماعية والتنظيمية للمدرسة. ولذلك فإن المعلمين يحتاجون إلى النظر الدقيق ليس فقط في قدراتهم ولكن في البيئة

التكنولوجية والاجتماعية قبل أن يبدأوا بتطبيق الاستعمالات التجديدية للتكنولوجيا في صفوفهم المدرسية.^{١٨}

خامساً: حاجة ثقافة التجديد إلى التفكير الإبداعي

إذا كان لديك أفكار كثيرة فإنك مبدع أما إذا استطعت تحويل هذه الأفكار إلى واقع له قيمة، فإنك مجدد^{١٩}. وقد وجد ستانلي جريسكويز بعد ثلاثين عاماً من مراقبة المؤسسات وميادين الأعمال أن الذي ينجح منها هو الذي يملك ثقافة مؤسسية تجمع بين توظيف الإبداع والسعي نحو التجديد، وأن الإبداع والتجديد خاصيتان مترافقتان في أمثلة النجاح. وأن غيابهما يرافق دائماً المؤسسات التي تقشل وتفقد وجودها.^{٢٠}

يقولون إن التجديد في عالم الصناعة وميادين الأعمال هو مفتاح النمو المستمر على المدى الطويل. لكن التجديد الحقيقي في هذه الميادين هو تغيير جذري وليس مجرد تحسين وتطوير للوضع القائم، إنه يقوم على إبداع لأفكار وصور جديدة؛ بل إنه إبداع لأهداف جديدة. وبعض الشركات تستطيع التجديد لأنها تشجع الإبداع، وأكثر الشركات لا تستطيع التجديد^{٢١}. ترى هل تعجز الأمم والشعوب عن تجديد نفسها وتجديد حضاراتها بسبب توقف الإبداع فيها؟ في كثير من الأحيان يظهر الإبداع بصورة غير مألوفة وغير مريحة، ويكون المبدعون في عداد "المشاغبين". لكن الواقع الذي يواجه المؤسسات أن التجديد الجذري لم يعد خياراً، وإنما هو أمر لا مناص منه لبقاء المؤسسة وتقدمها؛ الأمر الذي يحتم عليها صياغة ثقافتها بطريقة تستقطب أولئك "المشاغبين" وتوفر لهم سبل ممارسة هوايتهم في الإبداع. ويتصف الإنسان المبدع بأنه يمتلك حساسية بالغة واهتماماً كبيراً بالمواقف والحالات غير العادية وغير المتوقعة سواء كانت حالات نجاح أو فشل. فعندما يواجه هذا الإنسان بموقف من هذا النوع فإنه لا يتصرف مثل الإنسان العادي الذي يعتبر النجاح المفاجئ غير المخطط له مجرد "ضربة حظ"، وكذلك يري الفشل المفاجئ غير المتوقع مجرد "عثرة حظ". فالظاهرة المفاجئة لا بد أن تكون نتيجة لعوامل سببتها، وهي مؤشر على تغيير أساسي في طبيعة الأشياء^{٢٢} كما نفهمها، وأنا نحتاج إلى أن نعيد النظر في ما كنا نفهم؛ أي نغير من فهمنا.

¹⁸ Zhao, Yong; Pugh, Kevin; Byers, Joe. Conditions for Classroom Technology Innovation. *Teachers College Record*. 104 (3), 2002, pp482 515.

¹⁹ Horibe, Frances. *Creativity: The Innovative Culture*. New York: John Wiley & Sons, 2001, p.3.

²⁰ Gyskiewicz, Stanley. *Positive Turbulence: Developing Climates for Creativity, Innovation and Renewal*. San Francisco: Jossey-Bass. Publishers, 1999, p. 220.

²¹ Horibe, Frances. *Creativity: The Innovative Culture*, P. 7

²² Tracy, Brian. *Change your Thinking, Change you Life: How to Unlock you Full Potential for success and Achievement*, Hoboken, NJ: John Wiley, 2003, p.142

وتاريخ العلم يشهد على كثير من الأمثلة التي كان الحادث غير المتوقع سبباً في الحصول على نتائج غير سارة في مسار التجربة، فالحطب الذي أصاب أفلام التصوير الملفوفة جيداً بالقصدير كان حدثاً مؤسفاً للعالم الفرنسي بيكوريل، لكن التفكير الإبداعي والدراسة المتأنية لهذا الحدث أدت إلى اكتشاف ظاهرة النشاط الإشعاعي للعناصر المشعة. وكذلك الأمر فإن التوقف المفاجئ في نمو البكتيريا في طبق بتري الذي أعده الكسندر فلمنغ كان حادثاً غير سعيد في ظاهره، لكنه دراسته المتأنية والتفكير في أسبابه قاد فلمنغ إلى اكتشاف البنسلين، وهكذا..

وليس من الصعب ملاحظة أن القوة الدافعة للتجديد هي الأفراد الموهوبون القادرون على حل المشكلات الصعبة وإبداع أفكار جديدة وتطوير أفكار الآخرين. فتوافر الموهبة للعاملين في المؤسسة هو شرط أساسي لحدوث التجديد فيها، فهيكمل المؤسسة وأطرها التنظيمية لا يوجد منتجات جديدة ناجحة، لكن الأفراد من ذوى المواهب الإبداعية يفعلون! وعندما تتجح المؤسسة في تجنيد الموهوبين يأتي الشرط الأساسي الثاني وهو المحافظة عليهم، وتوفير مناخ نفسي وتنظيمي يكفي لحفزهم على توليد الأفكار الجديدة وصهرها وتلاقحها. وأخطر ما يمكن لإدارة المؤسسة أن تقع فيه هو الاعتقاد بأن المؤسسة أكثر أهمية من الأشخاص الموهوبين القادرين على الإبداع وإنتاج التجديد. صحيح أن الموهبة وحدها لا تكفي، فحتى يتاح للموهوبين الإنتاج والإبداع فلا بد من مناخ يوفر الحرية والاستقلالية والدعم. وأكثر ما يمنع من وجود هذا المناخ في تنظيم عمل المؤسسة هو البيروقراطية والاهتمام الزائد بالمنتج الحالي والزبائن الحاليين، فالبيروقراطية توهن طاقة المؤسسة وتشتت تركيزها وتحول رؤيتها إلى ضباب، ويكون التجديد هو الضحية، لأنها لا ترى قيمة في التجديد. وفي المقابل فإن توفير فرص الحرية والاستقلال في التفكير والمناخ الحافز على البحث، والدعم الذي يوفر المتطلبات، كل ذلك يسمح للتجديد أن يحدث دون تدخلات تعيقه وتعطله.²³

إذا كانت ثقافة التجديد في المؤسسات تحتاج إلى المبدعين، فإن تشجيع المبدعين أحياناً يسير في اتجاه يقتل الإبداع ويضيع فرصة استمراره، ويوقع مشكلة جديدة حين يتم ترقية المبدع الفني إلى مسؤولية إدارية. ولطالما تكرر ذلك في ميدان التعليم. فالمعلم المبدع قد لا يكون مديراً جيداً في المدرسة وقد لا يكون مشرفاً تربوياً جيداً. وكذلك مدير المدرسة المبدع قد لا يكون مبدعاً في إدارة منطقة تعليمية أو في الإشراف التربوي. ويكمن الخلل في هذه

²³ Ibid., p.181.

الحالات عادة في التفاوت بين القيمة الوظيفية وطبيعة المكافآت التي يتلقاها العاملون في كل من الإطار الإداري والإطار الفني.

وتعالج المؤسسات الصناعية وميادين العمل هذه المشكلة بإتباع سَلَمين وظيفيين متوازيين أحدهما للمناصب الإدارية والآخر للمناصب الفنية. وتكون القيمة الاجتماعية والمكافآت المادية للسَلَمين متكافئة، رغم اختلاف نوعية المهام الوظيفية.^{٢٤}

سادساً: ثقافة التجديد وثقافة الاختلاف

كانت جميع رسالات الأنبياء تأتي بالجديد، الذي يخالف ما كانت عليه أحوال أقوامهم. وكانت استجابة هؤلاء الأقوام هي الرفض لرسالات التجديد، بحجة حاضرة دائماً: "مَا سَمِعْنَا بِهَذَا فِي آبَائِنَا الْأَوَّلِينَ" (المؤمنون: ٢٤)؛ فإن قيل لهم: "أَوَلَوْ كَانَ آبَاؤُهُمْ لَا يَعْقِلُونَ شَيْئاً وَلَا يَهْتَدُونَ" (البقرة: ١٧٠) ولّوا على أدبارهم وقالوا: "إِنَّا وَجَدْنَا آبَاءَنَا عَلَى أُمَّةٍ وَإِنَّا عَلَى آثَارِهِمْ مُّقْتَدُونَ" (الزخرف: ٢٣)

وقد واجه المصلحون والعلماء والمفكرون المجددون في التاريخ مثل ما واجهه الأنبياء، فمن هؤلاء من حرقت كتبه، أو ألقي في السجن، أو نفي من الأرض، أو أهدر دمه فقتل. والتهم حاضرة دائماً، منها: الهرطقة والزندقة والكفر، ومنها الفتنة والإفساد في الأرض، ومنها طول اللسان والتطاول على مقامات الملوك والزعماء. وتأتي التشريعات والقوانين لتجعل أفكار التجديد ذنباً وجرائم، تشوّه القوانين سمعة أصحابها قبل إيقاع العقوبات الصارمة التي لا تتوجه إلى المخالفين فحسب، بل تردع كل من تسوّل له نفسه أن يرتكب الخطأ فيفكر فيأتي بفكرة تخالف ما عليه القوم.

وهكذا تسود هذه الثقافة التي تقمع الرأي المعارض وتمنع الفكرة المخالفة وتحول دون انتشارها، وتتقبل الشعوب هذه الثقافة، رغباً أو رهباً، لا يمنعها من ذلك تجارب الماضي ولا دروس التاريخ، التي تريحهم رأي العين كيف يصبح المخالفون بعد حين من الزمن قديسين، وأمثلة في البطولة، وسطوراً من المجد في تاريخ شعوبهم!

وتتطلب ثقافة التجديد أن ينظر العاملون في المؤسسة حولهم فيرون الأشياء بطريقة مختلفة عما يراه الآخرون، يرون أنماطاً وعلاقات وتفاصيل لم يرها الناس من قبل رغم أنها كانت موجودة دائماً. ويمزجون أفكاراً يراها الآخرون منفصلة معزولة لا علاقة بينها. إنهم ينظرون في مدى رؤية مقدره ٣٦٠ درجة، ومع ذلك فإنهم في الوقت نفسه ينظرون بتركيز شديد وفي اتجاه واحد كأن على جانبي رؤوسهم مصدات لا تسمح لهم بالنظر جانباً.^{٢٥}

²⁴ Gryskiewicz, Stanley. *Positive Turbulence*, p. 103

²⁵ Horibe, Frances. *Creativity: The Innovative Culture*. New York: John Wiley & Sons, 2001, p. 246

ولا شك في أن ثبات الأمور واستقرارها أمر محمود، فعليه تسير الأمور بانتظام، ونستطيع أن نتوقع ما الذي يحدث كل يوم ونستعد للقيام بما هو مطلوب. وتسعى معظم المؤسسات إلى إيجاد بيئة الاستقرار والانتظام في العمل بحيث يكون الجميع في حالة اتفاق ورضا عن الوضع السائد. فهذا الشعور يعطي المؤسسات طمأنينة بعدم وجود ما يشنت الجهود ويعتبرون ذلك الطريق الآمن للنجاح. وأغلب المسؤولين في المؤسسات يحبّون أن يحمّدوا بما يفعلوا، وربما بما لم يفعلوا! إن المسؤول يشعر بالراحة من تعليقات المدح والثناء على إدارته للمؤسسة ولكنه يمكن أن يستفيد أكثر بكثير من الأفكار غير المألوفة التي يطرحها بعض "المشاغبين" حين يتسألون عن صحة توجهات المؤسسة ويتحدّون قراراتها بآراء تدعمها البيانات، ولعلّ هذه الآراء عند الأخذ بها أن تنقذ المؤسسة من خطر محقق، أو تفتح لها باباً للنجاح ما كانت تحلم به.

وأي شخص يسعى في الاتجاه المخالف لما هو معروف ومألوف لن يكون مرحباً به وبآرائه. فمدير المدرسة عندما يجد معلماً يكثر النقد وطرح الأفكار الغريبة فإنه يوصي بنقله أو فصله. والرئيس في معظم الدول يقل أي وزير يتحدّى سلطته. صحيح أن قدراً من الاتفاق يلزم أن يتوافر لدى جميع العاملين في المؤسسة مثل الأمانة والنزاهة والإخلاص والتوجه نحو الأهداف الإستراتيجية، لكن الاختلاف في وجهات النظر، والتنوع في رؤية المشكلات وحلولها، والتعدد في أنماط التفكير، كلها أمور ضرورية لتجديد المؤسسة وتقدمها. والقيادات المجددة التي سطر التاريخ أمجادها هي التي تجاوزت في نظرتها للأمور ما كان مألوفاً ومعروفاً وحركت المياه الراكدة وأحدثت شيئاً من البلبلة وفتحت الأبواب للتفكير.

فالنقد والرأي المخالف والمشاغبة التي تثير الاضطراب في مناخ السكون، والتمرد على ثقافة الثبات والتحجر، أمور ليست سلبية بالضرورة، بل إنّ هذه المصطلحات أصبحت أحياناً مؤشرات لحيوية العمل في المؤسسات ودليلاً على ثقافة التجديد.

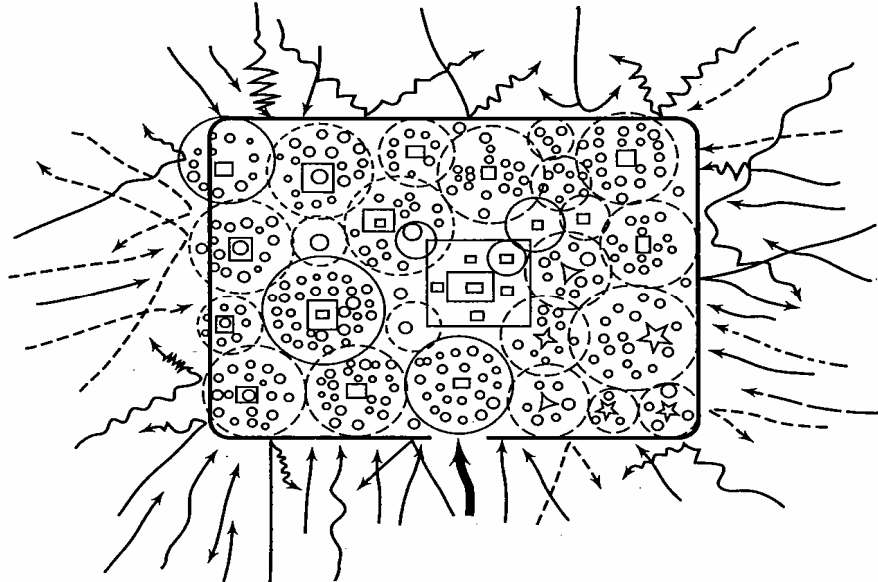
وإذا كان مصطلح الاضطراب turbulence في سياق النشاط الإنساني أو الظواهر الطبيعية يوحي بدلالات سلبية، إذ يشير إلى وجود مشكلات أو إزعاجات، وقد تصل دلالاته إلى الكوارث، فإن أحد علماء النفس الإنجليز Eric Trist حاول أن يحوّل هذا المصطلح إلى دلالة إيجابية حين جعل حالة الاضطراب خاصيّة ضرورية لاستمرار التغيّر في بيئة المؤسسات الحديثة التي ترغب في التطور والنمو المستمر.²⁶ فحالة الفوضى والقلق والهيّاج التي تهدد الاستقرار والبقاء تحتضن عادة توجهات جديدة يمكن أن تقيد في إعادة البناء وصناعة المستقبل المشرق. والمشكلة هي كيف يتم توظيف الطاقات المسببة للاضطراب في الاتجاه البناء وليس المدمر، في الاتجاه الإيجابي وليس السلبي. ولا ينتهي الأمر بإعادة الاستقرار والتوازن فحسب بل بواقع جديد يتصف بإمكانات التطور والنمو والتقدم وفرص النجاح.

²⁶ Gryskiewicz, Stanley. *Positive Turbulence*, p.8.

وقد استخدم ستانلي جريسكويكز Stanley Gryskiewicz الدلالة الإيجابية لمصطلح الاضطراب في كتابه: "الاضطراب الإيجابي Positive Turbulence" حيث اقترح فيه استخدام فكرة الاضطراب وسيلة لتزويد مناخ العمل في المؤسسة بطاقة متجددة تهز الوضع القائم وتدفع الناس إلى التجديد. ويحرص على صياغة ثقافة التجديد هذه مسؤولون يدركون الحاجة إلى مناخ يتقبل التغيير ويبحث عن وسائله ويتكيف مع متطلباته، ويقدم حوافز للمبدعين الموهوبين الذين يبحثون عن فرص للإنجاز خارج أطر العمل الخانقة الطاردة للإبداع والموهبة. ويضرب مؤلف الكتاب أمثلة عديدة لمؤسسات ناجحة كانت تكتفي بنجاحها على مدى عشرات السنوات، شعارها: "نحن نعمل بصورة جيدة بما لدينا حالياً، ولا داعي لزراعة هذا الوضع" فظلت على ما هي عليه، في حين نشأت مؤسسات صغيرة حديثة كانت أكثر انفتاحاً للأفكار الجديدة، وأثبتت في سنوات قليلة نجاحاً في سوقها ومنتجاتها فاق نجاح الشركات العريقة أضعافاً مضاعفة.²⁷

فالاختلاف والتعدد والتنوع في الرؤية إذن هي لبنات بناء في مستقبل المؤسسات. من هنا يلزم أن لا يهتم المسؤول في المؤسسة بما يدور في وسط بيئتها من استقرار وقناعة بل يقلب نظره في أطراف هذه البيئة بحثاً عن أفكار جديدة. فكل الأفكار التي أصبحت سائدة في قلب العمل في المؤسسة كانت في البداية أفكاراً في الهامش.

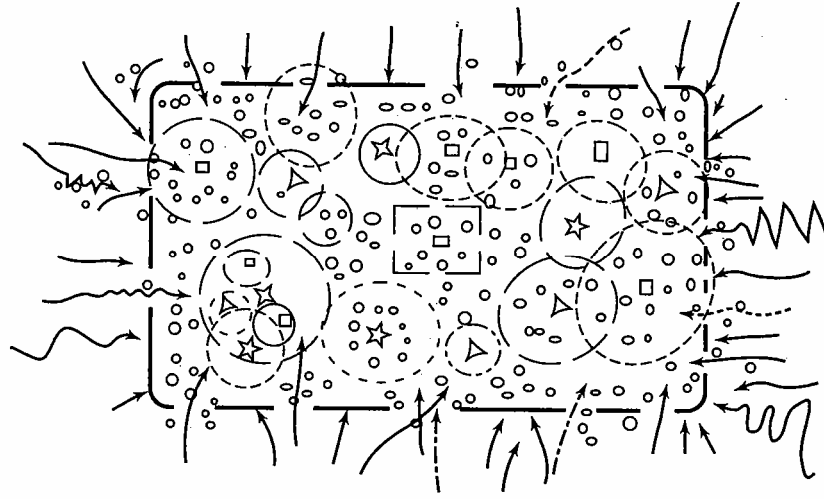
وقد صنف جريسكويكز في كتابه "الاضطراب الإيجابي" المؤسسات إلى نوعين: أحدهما يعمل بنظام تقليدي يتصف بالثبات والاستقرار والتماسك، والآخر يعمل بنظام يقوده "الاضطراب الإيجابي".



الشكل رقم ١ المؤسسة التي تتصف بالثقافة المحافظة

²⁷ Ibid., p.17

في الشكل الأول تمثل الدوائر الصغيرة الأفراد الذين يعملون في المؤسسة ضمن مجموعات ثابتة لكل منها مسؤول (مربع أو نجمة). الدوائر الكبيرة تمثل إدارات المؤسسة التي تعمل مستقلة عن بعضها مع قليل من التداخل. وتمثل الأسهم الأفكار والمعلومات التي تأتي من البيئة الخارجية، بعضها واضح ومحدد بخط مستقيم وبعضها أقل وضوحاً يبدو متعرجاً أو في صورة نقط. لكن البيئة التركيبية المغلقة لا تسمح كثيراً بالاستفادة من الأفكار الواردة التي لا تستطيع اختراق الجدران الصلبة. فالثقافة السائدة تؤكد ما أثبتته التجربة، ولا داعي للنشئت خارج هذا الوضع السائد. الباب الوحيد الذي يمكن للآراء أن تدخل إلى المؤسسة من الأعلى ولكنها تصل إلى مجموعة كبيرة من الحكماء، الذين يعملون في الإدارة العليا، يحرسون الاستقرار للوضع القائم ويمثلون جهاز تصفية شديد السماكة صغير المسامات فلا تمر الفكرة الجديدة إلا بطريقة لا تؤثر على ذلك الثبات والاستقرار. بينما تنعكس أسهم الآراء الأخرى وترتد على جدران المؤسسة الخارجية دون أن يشعر بها من في الداخل.



الشكل رقم ٢ المؤسسة التي تتصف بثقافة التجديد

بينما يمثل الشكل الثاني نظاماً مختلفاً تماماً، فـ"الاضطراب الإيجابي" هنا هو الذي يسود الموقف. نلاحظ مساحات مفتوحة أكبر مما يعني مرونة في الحركة أكثر. وعدد الأفراد في كل مجموعة أقل ويكون بعض أفراد المجموعة خارجها! والأفراد يتحملون مسؤوليات محددة بمفردهم في إدارات كاملة وبعضهم يعينه عدد قليل من العاملين. حدود كل دائرة مفتوحة ومقدار التداخل بين الدوائر كبير. وحدود المؤسسة نفسها مفتوحة على المحيط

الخارجي، تسمح بدخول الأفكار من الخارج بسهولة. بل إن بعض العاملين في المؤسسة يكونون خارجها يبحثون عن أفكار جديدة.²⁸

ومن الأساليب المتبعة لتطوير ثقافة التجديد في المؤسسات تشجيع روح الاكتشاف والتفكير الأصيل لدى العاملين لالتقاط الأفكار وتلمس أسبابها ومصادرها في أطراف عملهم وعلى هامشه، حتى ولو بدت هذه الأفكار خارج السياق المعقول. وقد أثبتت بعض الدراسات أن الأفراد يصرفون وقتاً أطول ويبدلون جهداً أكبر عندما يعطون حرية لممارسة الاكتشاف بدوافع ذاتية.²⁹

في ثقافة التجديد تظهر أكثر من أي وقت مضى قيمة التزام العاملين في المؤسسة في تحقيق أهدافها وفي الطريقة التي يسلكونها لتحقيق تلك الأهداف. ولخلق هذه البيئة يلزم توافر وضوح الرؤية والافتتاع بالقيمة والشعور بالرسالة. وفي عوامل تعمل على توحيد الاتجاه الذي حددته الإدارة. وهي عوامل ضرورية وفعالة في إنتاجية المؤسسة لكنها بطبيعتها تتعلق بالرضا والقناعة، ومهما صاحب القناعة من حماس وإبداع، فإنها تبقى مع كل ذلك قناعة. في هذا القناعة لا توجد أسئلة حول صحة الأهداف مثلاً، أو ما إذا كانت قيمة هذه الأهداف في طريقها إلى التغيير. إلا أن هذه التساؤلات هي بالضبط ما تتطلبه ثقافة التجديد وإذا أردنا التجديد فلا بد من تجاوز أوضاع الرضا والقناعة.³⁰

سابعاً: دروس عالم الصناعة في بناء ثقافة التجديد

لو دخلت إلى عالم الانترنت للبحث عن المواقع التي ورد فيها الحديث عن التجديد التربوي باللغة الإنجليزية فإنك ستجد أن عدد هذه المواقع حوالي مليونين ونصف، وفي المقابل فإنك ستجد أن عدد المواقع التي يرد الحديث فيها عن التجديد في عالم الأعمال business يزيد عن تسعة ملايين ونصف.³¹ وتتسم هذه الأرقام مع الظاهرة المعروفة من أن التجديد في عالم التجارة والصناعة والأعمال أسرع بكثير من التجديد في عالم التربية، وذلك لأسباب منطقية وموضوعية معروفة. لكن هذا لا يمنع من تبادل المنافع والدروس بين ميادين الحياة المختلفة.³²

²⁸ Ibid., p.13-16

²⁹ Amabile, T. M. Creativity in Context. Boulder, CO. West View Press, 1996, p. 94.

³⁰ Gryskiewicz, Stanley. Positive Turbulence, p. 248

³¹ لهذا الغرض تم استخدام محرك google.com.

³² في عام ١٩٨٠ وفي أثناء دراستي في برنامج الدكتوراة في جامعة ولاية ميشيجان، حصل أحد الطلبة الأمريكيين على الدكتوراه في تخصص تدريس العلوم، وعين مباشرة في شركة فورد لصناعة السيارات في ديترويت، وبعد بضعة أسابيع عاد هذا الطالب المتخرج إلى الجامعة زائراً لزملائه في القسم، فسألته مازحاً

في عالم الصناعة يرتبط السبق والنجاح في مجالات التجديد بالبيئة الداعمة للتجديد أو المعادية له، ويضربون على ذلك مثلاً مشهوراً حول اختراع طابعة الليزر، التي تصل مبيعاتها السنوية إلى بلايين الدولارات. فقد تم تطويرها أولاً في مختبرات شركة زيروكس، ولكن شركة آي بي إم IBM كانت أسبق في عرضها في سوق الاستعمال التجاري، ثم قفزت شركة إنتل HP لتكون السبّاقة في حجم المبيعات. ويعزّون الفرق في النجاح التجاري بين هذه الشركات الثلاث إلى الفرق في طبيعة الثقافة السائدة في علاقات العمل وطرق إدارته، فتُفَقِّه التجديد والبيئة الداعمة للإبداع هي الأكثر في شركة HP، حيث تسود الاستقلالية في أقسام المؤسسة ضمن وحدات صغيرة ذات مهام وأهداف وموازنات مستقلة قادرة على الانطلاق في التجديد، دون عوائق البيروقراطية التي تعدّ ألدّ أعداء التجديد، إضافة إلى الأثر السلبي لبيئة التردد في توفير متطلبات التجديد والخوف من عدم النجاح التي سادت شركة زيروكس.³³

ومن الأمثلة الأخرى على أثر البيئة الداعمة للتجديد أيضاً شركة ميكروسوفت العملاقة التي تصل قيمة سوقها التجاري إلى مئات البلايين من الدولارات. وقد تعزز موقف الشركة في الأسواق إلى الحد الذي دعا وزارة العدل الأمريكية إلى رفع قضية ضدها بتهمة الاحتكار، مع العلم بأنه لو صدقت هذه التهمة فإن ذلك يؤكد بالفعل قوة الشركة ومنانة موقفها. تسود أجواء هذه الشركة حالة عقلية paranoia هي أقرب إلى جنون العظمة لا تسمح للموظفين بالشعور بالرضا والقناعة بالحالة الراهنة في أية لحظة، وتولد الاعتقاد لديهم بأنه إذا لم تتواصل روح التجديد دون أي انقطاع، فإن الشركة سوف تتوقف وتموت! يقول بعض منافسي "بل غيت" صاحب الشركة: "إنه لا يوجد شيء لا يمكن تحسينه بطريقة جوهريّة، وتحويل صورته السابقة إلى شيء فاقد القيمة خلال سنة واحدة. إن السيطرة المطلقة لهذه الشركة على السوق وامتلاكها للفائض المالي الذي تشتري بها الشركات الأخرى لم تحد من الطموح الجامح والرغبة الملحة في سرعة التجديد عند "بل غيت" ولو لدقيقة واحدة. إن التجديد المستمر بالنسبة لشركته هو بمثابة العقيدة. إن هذا الرجل يقول: كلما دفعت الأشياء إلى حدودها النهائية فإنك تتوقع أن تحصل على أداء أفضل."³⁴

ماذا تدرّس في شركة فورد لصناعة السيارات؟ فأجاب لا توجد مدارس ولا مؤسسات تربوية في الشركة، ولكن مهمته نقل الخبرة التي تعلمها في البحث التربوي النوعي إلى عمال الشركة، حيث يلزم التعود على الانتباه إلى التفاصيل والتفكير في دقائق الأمور المتعلقة ببيئة العمل وأثرها على الإنتاج.

³³ Tellis, Gerald and Colder, Peter. *Will and Vision: How Latecomers Grow to Dominate Markets*. New York: Mc Grow-Hill, 2002, p.166-170.

³⁴ Ibid., p. 176

ويحافظ "بل غيت" على مناخ التجديد عن طريق إستراتيجية مكونة من ثلاثة مكونات أساسية: أولها تعيين موظفين شباب شديدي الذكاء وثانيها إدارة تتصف بمرونة شديدة، وثالثها تنظيم الموظفين في مجموعات صغيرة شديدة التخصص ذات مهام محددة. وتعيين الشباب يضمن غالباً أن يكونوا منفتحين على الأفكار الجديدة، وتزويد الشركة بهذه الطاقة الشابة المتجددة يضمن بقاء مناخ التجديد والدينامية متوافراً، فالشباب الذكي المتخرج من جامعات البحوث يضمن في رأي "بل غيت" توافر أخلاقيات العمل الصعب وتوجهات البحث وروح التطوير التي جاء بها هؤلاء الشباب من بيئة جامعاتهم ذات الدرجة العالية جداً من الطاقة التنافسية. أما بنية العمل الإدارية المرنة فتأتي أهميتها من خطورة البنية المحددة المنضبطة التي تصلح للمؤسسات الإجرائية مثل الجيش أو التسويق، لكنها بنية قاتلة للمؤسسة التي يقوم عملها على التجديد؛ فالضبط الإداري يمنع الإبداع، والقواعد المتمثلة بروتين العمل تطفئ الطاقة الحيوية وتحبط روح المبادأة والإبداع. ولذلك فإن الموظفين وبخاصة في المشروعات البحثية في ميكروسوفت ليس لهم ساعات عمل رسمية ثابتة أو زي محدد للملابس أو عادات عمل محددة، فمناخ العمل لديهم مفتوح، إلى حد أنك تجد بعضهم في أوقات الدوام العادية يمارس الألعاب الرياضية التي توفر الشركة أدواتها ومتطلباتها في نفس المبنى.

أما مجموعات العمل الصغيرة الموجهة لأهداف محددة فإن بيئة ميكروسوفت تتطلب حل مشكلات صعبة، يبدو حلها مستحيلاً، في مجال زمني ضيق وبعدد قليل من الموظفين، وفي بيئة عمل شديدة التركيز. لكن العدد القليل من الموظفين يكون أقدر على التفاعل فيما بينهم بصور مختلفة ومواقع مختلفة تشجع كل فرد على الأداء في الصورة الفضلى، ولذلك فإن الموظفين يعملون أحياناً ساعات طويلة في النهار أو الليل وفي عطلة نهاية الأسبوع، وتتوافر لهم متطلبات الطعام والشراب في نفس المبنى ومعظمها مجاناً والقليل منها بأثمان رمزية.

خاتمة:

تمتلك أمتنا من الخصائص والمقومات الذاتية ما يفرض عليها إنشاء ثقافة تعلي من شأن التجديد في أمور حياتها، وتدفعها إلى الإحسان في كل شيء؛ أي البحث عن الأحسن دائماً، وتطوير الأفكار والممارسات نحو الأحسن دائماً؛ لكن المفارقة أن هذه الأمة بالقياس إلى ما تمتلكه من مقومات التقدم والتجدد هي من أكثر الأمم تخلفاً!

ولما كانت التربية نمواً وتغيّراً نوعياً وكمياً في شخصيات أبناء المجتمع وإعداداً لهم لموجة متطلبات المستقبل، فلا مناص من أن يكون التجديد التربوي واحداً من الفعاليات

الأساسية في واقع الممارسة التربوية وتخطيطاً لتوجهاتها. بل إن فعاليات التجديد التربوي تحل في الأهمية مكانة تفوق الحاجة إلى التجديد في الفعاليات الاجتماعية الأخرى. لكن المفارقة أن المؤسسة التربوية في مجتمعاتنا هي أقل المؤسسات انفتاحاً على التجديد أو تشجيعاً عليه وممارسة له!

وإذا كان التجديد هو توليد الأفكار الجديدة غير المسبقة ووضعها موضع التنفيذ في صورة ممارسات تجعل التغير نحو الأفضل سنة مضطردة في أداء المؤسسات التربوية، فإن المفارقة الكبرى أن دلالات التجديد في بلادنا أصبحت تقتصر على نقل التجديدات التي يجريها الآخرون في بلادهم، بعد أن تكون قد فشلت في مواطنها، أو استنفدت أغراضها في الزمان والمكان، ولم يعد فيها من الجديد قيد أنملة، أو مثقال حبة من خردل!

لقد كان الغرض الأساس من هذه الورقة أن تؤكد على أن التجديد في التربية ليس قراراً إدارياً يتخذه المسؤولون، فيوضع موضع التنفيذ، ليغير -في أحسن الأحوال- صورة من صور الأداء التربوي كانت تتصف بالثبات والاستقرار، إلى صورة جديدة من الأداء تتصف هي نفسها بالثبات والاستقرار من جديد. وقد لا يوضع القرار موضع التنفيذ أصلاً؛ لأنه جاء من قبيل المظاهر الاحتفالية وطقوس التجديد الوهمية. التجديد في التربية ليس كذلك، إنما هو حالة معرفية وتنظيمية يتشبع بها الأفراد العاملون في التربية في مستويات العمل التربوي كافة، وتتخلل هياكل المؤسسة التربوية وإداراتها. وتتعلق هذه الحالة المعرفية بما يمتلكه التربويون من قدرات ذهنية تحليلية نقدية تدرك التفاصيل على أقدارها الحقيقية، واستعدادات نفسية تتصف بالحماس والشجاعة، ورؤية تستشرف المستقبل فتتنبأ بالاحتمالات وتبدع البدائل. وترتبط هذه الحالة المعرفية للأفراد بالحالة التنظيمية للمؤسسة التربوية التي يجب أن تتصف بالمرونة والانفتاح وتوفر مناخات الحرية والمبادأة والإبداع وتشجعها وتكافئ عليها.

لكن الحالة المعرفية والتنظيمية لا تكون من قبيل "وصف المهام" أو قائمة الواجبات التي يوقع العاملون على الالتزام بها وتعلق على لوحة الإعلانات الرئيسية في المؤسسات، بل هي ثقافة سائدة تكون من قبيل المعروف -في العمل التربوي- بالضرورة، وبيئة طبيعية للتفاعل المتبادل أفقياً وعمودياً، ومناخ عام للحفز والدافعية في دوائر العمل التربوي.

هذه الحالة التي تستدعي التفكير بالجديد والبحث عنه والتخطيط له هي ما سميناه "ثقافة التجديد". وفي حال التربية ندرك أن ثقافة التجديد في برامج إعداد المعلمين تتخلل عناصر البرنامج جميعها؛ فيأتي التدريب عليها مثلاً في كل مادة تُدرّس، وكل نشاط يُمارَس، بحيث تنتقل مع المعلم إلى غرفة الصف المدرسي لتكون إطاراً لنشاطات التعلم والتعليم الصفّي، وبذلك تمتد لتصبح ثقافة لأبناء المجتمع كافة.

وإذا كانت ثقافة التجديد هي التي تفقد اليوم عالم الصناعة وميادين الأعمال التجارية، وتقرر بالتالي الشركات الأسبق إلى سوق الاستهلاك والأكبر في حجم مبيعاتها والأكثر في أرباحها، فإن بإمكان الميدان التربوي أن يتعلم منها الكثير من الدروس، مع الأخذ بعين الاعتبار الفوارق الجوهرية بين طبيعة العمل التربوي وأهدافه وطبيعة العمل الصناعي التجاري ودوافعه.

ولا تودّ هذه الورقة أن تختم الحديث عن التجديد التربوي بتوجيه توصيات إلى جهة أو جهات معينة، لترفع المسؤولية عن جهات أخرى بما فيه الباحث -صاحب التوصيات- فنحن في مجتمع نودّ أن يستحق وصف المجتمع الإسلامي، حيث يكون الجميع فيه بين عالم ومتعلم، فالوصية تتوجه إلينا جميعاً، كل حسب مسؤوليته، ومسؤولتنا أمام أجيال أمتنا القادمة من حيث ما يمكن أن نعدّها وننشئها عليه من ثقافة، وما نخلفه لها من أشكال الواقع؛ ومسؤوليتنا أمام الأمم الأخرى التي باتت تتطلع إلينا لتتسّم دورنا في ترشيد الحضارة الإنسانية وحل مشكلاتها؛ ومسؤوليتنا أولاً وآخراً أمام الله سبحانه.

وحتى لا تطول قائمة التوصيات، فيُنسي بعضها بعضاً، نكتفي بالتأشير على ثلاث قضايا نقدّر أنها تنال الأولوية:

١. تعزيز الوعي بثقافة التجديد التربوي لدى الطلبة والمعلمين والوالدين ومستويات الإشراف والتوجيه والإدارة التربوية، بحيث يشمل هذا الوعي مفهوم ثقافة التجديد وطبيعتها وخصائصها وأهميتها وعناصرها وطرق إشاعتها.

٢. تأكيد الصلة الوثيقة بين الثقافة الإسلامية وثقافة التجديد التربوي، وذلك بتوضيح طبيعة العمل التربوي في الثقافة الإسلامية، من حيث إنه سعيّ دائم ومتصل للنمو والزيادة والتجديد من المهد إلى اللحد، ومن حيث التوجّه الدائم إلى الخالق سبحانه بالأداء إلى الحالة الأحسن والأفضل في كل حال، لأن هذا هو الواجب في حق الخلق، وهو سبيل إلى التقرب من الله الخالق. وتتمثل قيمة تأكيد هذه الصلة حين تكون برامج التجديد غرساً أصيلاً في بيئته الطبيعية الصالحة له، لنتوقع عندها أن تأتي الثمار الطيبة التي يشتهيها الناس في موعدها.

٣. تصحيح المفاهيم الخاطئة في ثقافة التجديد السائدة في كثر من مؤسساتنا التربوية، وبخاصة فيما يتعلق بنقل تجارب التجديدات التربوية من البلدان الأخرى، بصورة تجعلنا في موقع التابع الذي ينتظر تجارب التجديد عند الآخرين ليفكر في نقلها، فتنتقي بذلك صفة التجديد من أساسها. متجاوزين في ذلك حقيقة صادقة ناطقة بأن لدينا من التربويين والعلماء والمفكرين من يعرف حقيقة التجديدات التربوية في البلدان الأخرى ويعرف دروسها، ويستطيع في ضوء ذلك أن يفكر بالتجديد الأصيل في بلادنا.

**فنيات التخطيط الإجرائي
للتجديد التربوي**

**أ.د/ محمد صبري الحوت
كلية التربية – جامعة الزقازيق**

فنيات التخطيط الإجرائي للتجديد التربوي

أ.د/ محمد صبرى الحوت

كلية التربية - جامعة الزقازيق

تنشد المجتمعات المختلفة القيام بعملية تطوير مستمرة لجوانب حياتها المختلفة تحقق لها دوراً أكثر فعالية في مجتمع القرن الحادى والعشرين. ومن المسلم به أن أية عملية تطوير ناجحة لا تتحقق من خلال الانحصار في دائرة الماضى، ولا من خلال الانغلاق أو المسيرة الظاهرية للحضارة الإنسانية الحالية، وإنما يتحقق التجديد والتطوير من خلال عملية متوازنة ترتبط بالماضى وما فيه من أصول ثقافية تمثل مرتكزات لعملية التجديد والتطوير. وكذلك ترتبط بالتطورات العلمية والتكنولوجية والحضارية الحالية، نأخذ منها ما يتناسب مع مرحلة نمونا وبما لا يتعارض مع مرتكزاتنا الثقافية. كما يتحقق، أيضاً، من خلال عملية توازن بين الجوانب الاقتصادية والجوانب الاجتماعية والثقافية، بما يعنى عدم الاهتمام بالبعد المادى فقط على حساب البعد الإنسانى^(١). وذلك انطلاقاً من أهمية العنصر البشرى في إنجاح أى عملية تجديد أو تحديث أو تطوير.

يعيش العالم اليوم نقلة تاريخية كبيرة، إذ ينتقل من الحداثة، مرحلة تكنولوجيا الصناعة، إلى مرحلة جديدة آخذة في الانتشار السريع يوماً بعد يوم، ويطلق عليها مرحلة ما بعد الحداثة أو ما بعد الصناعة. وهى مرحلة تتميز بتكنولوجيا جديدة هي تكنولوجيا المعلومات، وبثأثيرها يدخل العالم إلى مجتمع عالمى واحد هو مجتمع المعلومات الكونى^(٢). ويقوم هذا المجتمع على تراكمية المعلومات وتنمية قدرة الإنسان على اختيار أكثر القرارات فعالية. ومن ثم يصبح التركيز فيه على العمل الذهنى وتعميقه من خلال إبداع المعرفة، وحل المشكلات وتنمية الفرص المتعددة أمام الإنسان، وتحديد النسق الاجتماعى والثقافى^(٣).

وفى ضوء معطيات هذا العصر، فأن مستقبلنا يتوقف بدرجة كبيرة على الكيفية التي سندع بها أبنائنا تعليمياً، ومن ثم على التجديدات التي يجب إحداثها في أنظمتنا التعليمية.

(١) ناهد عدلى شاذلى: دور التعليم الجامعى في مواجهة تحديات التنمية لمجتمع القرن الحادى والعشرين، التربية والتنمية، السنة السابعة، العدد (١٨)، ديسمبر ١٩٩٩، ص ١٧٥.

(٢) السيد يسين: الثورة الكونية، وبداية الصراع حول المجتمع العالمى: تحليل ثقافى، التقرير الاستراتيجى العربى، ١٩٩١، ص ١٠.

(٣) حسن الببلاوى: تربية متكاملة لتنمية متكاملة: رؤية في إصلاح التعليم في ضوء متغيرات القرن الحادى والعشرين، التربية والتنمية، السنة الثانية، العدد (٢)، يناير ١٩٩٣، ص ١٣٦.

وقد تنبّهت دول العالم المتقدم، والعديد من الدول النامية إلى هذه الحقيقة منذ فترة زمنية. فبالإضافة إلى التأكيد على التعليم كطريق لأى نهضة حقيقية، فإن الأوضاع العالمية الحالية تؤكد على ضرورة تزايد الإدراك بأن المسألة ليست أى تعليم، وإنما المطلوب هو تعليم من نوع جديد يناسب عصر الثورة التكنولوجية الثالثة، عصر التغير المتسارع، عصر الانفتاح الإعلامى الثقافى الحضارى العالمى، عصر تغيير الأهمية النسبية لقوى وعلاقات الإنتاج^(٤).

ومن ثم، فمع بداية الألفية الجديدة تزايد الاهتمام بالتعليم بدرجة أكبر من ذى قبل لما سيكون له من تأثير على مقدرات الإنسان والمجتمعات. إن العالم تجتازه اليوم تغيرات تسفر عن صعوبات جمة تحول دون إحراز النجاح المنشود لولا الكفاءات والأدوات التي تتيحها النوعية المرتفعة من التعليم، مما يحتم إحداث تجديدات تربوية نوعية في نظامنا التعليمى. فالتعليم هو الذي يحدد من سيملك مفاتيح الكنوز التي سيتزود بها العالم. وهذا أمر هام، وبصفة خاصة للفقراء الذين لا يستطيعون إلا الاعتماد على رأسمالهم البشرى في المقام الأول، إن لم يكن الوحيد، كوسيلة للتخلص من الفقر^(٥).

إذا كان العصر الحالى يتسم بحركة تغير متسارع لم يشهد لها مثيلاً من قبل. وإذا كانت التربية، كنظام اجتماعى، ترتبط دائماً بحركة المجتمع وتطوره، يؤثر فيها ويتأثر بها، فأن التساؤل عن التجديد المستمر داخل النظام التربوي يصبح أمراً يفرض نفسه وله مبرراته. مفهوم التجديد التربوي ودواعيه:

تدرك المجتمعات المختلفة، ناميها ومتقدمها، أهمية التنمية البشرية في حركة المجتمع نحو المستقبل الأفضل. ولما كان التعليم يتحمل العبء الأكبر في التنمية البشرية، فإنه يصبح من الطبيعى أن تعقد عليه الآمال في الإسهام في نهضة الشعوب، وفى تمكينها من حل مشكلاتها الداخلية والخارجية. وبذلك يعتبر إصلاح التعليم وتجديده وتطويره أداة من أدوات النهضة والتقدم، نظراً لما يترتب على ذلك من تنمية متطورة لخريجيه ممن يصبحون الطاقة المحركة لمسيرة التنمية الشاملة المتواصلة، ومن الاستجابة الفعالة للتحديات والمتغيرات الداخلية والخارجية. ومن ثم تزايدت الدعوات والضرورات لتحريك واقع نظام التعليم في صياغات تمتد من التجويد إلى الإصلاح إلى التجديد إلى التطوير إلى التغيير الشامل، سواء أكان ذلك في عنصر أو مدخل من عناصره أو مدخلاته، أم في مجموعة منها، أم في الجسم التعليمى كله. ويتوقف مدلول عملية التغيير في التعليم على ما تتضمنه من تصورات وإمكانات

(٤) حامد عمار: من قضايا الأزمة التربوية: وجهة نظر، دراسات في التربية، العدد (٦)، دار سعاد الصباح، القاهرة، ١٩٩٢، ص ٧.

(٥) أميمة عبد العزيز: التعليم في عالم متغير، المجلة المصرية للتنمية والتخطيط، المجلد العاشر، العدد الثانى، ديسمبر ٢٠٠٢، ص ١٥٣.

لهذا التغيير. وقد يكون بعضها جزئياً وبعضها أكثر شمولاً وذلك في ضوء ما يراد إحداثه من تغيير، وفي ضوء الممكن على المدى القريب والمستهدف على المدى الأبعد.

والدعوة إلى ما يسمى بالتغيير الجذري أمر عسير، إذا ما أريد له أن يتحقق مرة واحدة في نظام تشكلت صورته الحالية عبر عشرات السنين. ومع ذلك فإن المراحل الأخرى من التجويد والإصلاح والتجديد والتطوير مطلوبة في جميع الحالات في ضوء الممكن والميسور. ويتوقف تقدير نوع العمل في أى نقطة من نقاط متصل التغيير السابق على وضوح الرؤية واتساقها على الأمد الطويل من آفاق المستقبل، بحيث أن انجاز كل مرحلة على المدى القصير سوف يؤدي إلى إتاحة انجازات أخرى تالية مستفيدة مما سبقها من مراحل.

والتجديد المطلوب ليس مجرد تجديد مظهرى شكلى، وإنما هو تجديد نوعى كیفى في حالة التعليم ودينامياته ممتداً إلى بنيته ومناهجه وطرق التعليم والتعلم، وآلياته. أضف إلى ذلك أن عمليات التجديد أو التطوير لا تعنى عناية شاملة بكافة الجزئيات والمفردات، وإنما عليها أن تختار الأولويات من حيث الأهمية، ومن حيث التعاقب الزمنى في ضوء رؤية متكاملة ومرنة. وبعبارة أخرى فإن عملية التجديد / التطوير إنما سوف تحدد المواقع الاستراتيجية التي يمكن أن يكون لها تأثير أقوى وأشمل في مجمل عملية التغيير، والتي سوف يكون لها آثار مضاعفة في اتساع أثارها وتموجاتها في أكبر قدر من المواقع والعناصر الأخرى^(٦).

وينظر إلى التجديد عادة على أنه شئ جديد أكثر من كونه إعادة ترتيب أو تنظيم شئ موجود سلفاً. بمعنى أن التجديد يتطلب المبادرة في حين أن التغيير يتطلب الاستجابة. كما يرى البعض أن التجديد يعنى البرامج الجديدة والتغييرات أو التعديلات التنظيمية في عملية التدريس والتعلم التي تختلف عن الممارسات القائمة. أو أن التجديد يعنى تقديم فكرة جديدة أو طريقة مستحدثة أو أسلوباً جديداً في المنهج أو الإدارة التعليمية أو غيرها^(٧).

كما يعرف التجديد أيضاً بأنه ممارسات محددة وجزئية في النظام التعليمى عن طريق الإضافة أو التعديل أو التغيير المخطط والمقصود، وذلك بهدف التحسين المستمر والملاءمة المجتمعية من أجل تحقيق الأهداف المنشودة^(٨).

وفى هذا الشأن يجب التفرقة بين الإصلاح التربوي والتجديد التربوي. فالإصلاح التربوي يشير إلى عملية التغيير في النظام التعليمى، أو في جزء منه، نحو الأحسن وغالباً ما

(٦) حامد عمار: نحو تجديد تربوى ثقافى، دراسات في التربية والثقافة (٥)، الدار العربية للكتاب، القاهرة ١٩٩٨، ص ص ٧١-٧٢.

(٧) محمد منير مرسى: الإصلاح والتجديد التربوي في العصر الحديث، عالم الكتب، القاهرة ١٩٩٦، ص ٧.

(٨) محمد عبد الحميد محمد: اتجاهات التجديدات التربوية، التربية (مجلة علمية متخصصة تصدرها الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية)، المجلد الثالث، العدد الأول، يونيو ٢٠٠٠، ص ٢٥٨.

يتضمن هذا المصطلح معانى اجتماعية واقتصادية وسياسية. أما التجديد التربوي فهو يعنى التجديد أو الاستحداث الذي يتم في نطاق ضيق من النظام التعليمي ونادراً ما يتضمن هذا المصطلح أية أبعاد اقتصادية أو اجتماعية أو سياسية كبيرة^(٩). وبصفة عامة يعتبر الإصلاح التربوي ضروري وحتمى. وكجزء من مجتمع دائم التغير، فمن غير الممكن أن يبقى التعليم بعيداً عن التحولات الجارية والابتكارات في كل مجال - اقتصادى، واجتماعى، وثقافى، وفنى - تجبر المؤسسات التربوية على التكيف مع الأوضاع الجديدة، وعلى النظم التربوية أيضاً مواجهة التغيرات في المجتمع والتي تمنعها من الوصول إلى أغراضها^(١٠).

خصائص التجديد التربوي:

تتمثل أهم خصائص التجديد التربوي فيما يلى:-

١ - نسبة التجديد

تتحدد أهمية التجديد في إطار المؤسسة التعليمية التي يتم فيها. وذلك لأن ما يعتبر تجديداً في مؤسسة أو نظام تعليمى ما قد لا يعتبر كذلك في نظام آخر لاسيما على مستوى الدول.

وهذا يعنى أن التجديد مسألة نسبية تختلف باختلاف الزمان والمكان. كما أنه يتفاوت في درجته، فمن التجديد ما يكون طفيفاً أو شكلياً مثل تعديل مواعيد الدراسة أو اليوم المدرسى أو فترات الحصص أو مواعيد الامتحانات أو ما شابه ذلك. وقد يكون التجديد رئيسياً أو جوهرياً كما في تغيير المناهج الدراسية أو نظم التقويم والامتحانات أو تغيير بنية النظام التعليمى أو استحداث أنواع جديدة من المدارس أو إدخال التكنولوجيا التعليمية الجديدة. وتحتاج عملية التجديد إلى وقت سواء فيما يتعلق بتقبل الناس لها أو وضعها موضع التطبيق أو الحصول على نتائجها. ولذا يجب أن يعطى التجديد الفرصة لى ينال حقه من التطبيق. وكثير من محاولات التجديد قد أخفقت لأنها لم تنل الوقت الكافى لتثبيت دعائمها وأركانها.

٢ - درجة التوافق أو المواءمة:

يقصد بها مدى توافق أو مواءمة التجديد مع الممارسات والقيم الراهنة. فالتجديد الذي لا يتوافق مع المعايير السائدة والنظام الاجتماعى قد يرفض أو يتأجل تبنيه والأخذ به. إن

(٩) حسن حسين الببلاوى: سوسيولوجيا الإصلاح التربوي في العالم الثالث، قضايا تربوية (١)، عالم الكتب، القاهرة ١٩٨٨، ص ٩.

(١٠) الفارو مارشيزى: أسبانيا: عملية صنع القرار في الإصلاح التعليمى، ترجمة منير عطا الله، مستقبلات، المجلد ٢٧، العدد ٤ ديسمبر ١٩٩٧، ص ٥٩٩.

التجديدات التربوية نادراً ما ينظر إليها نظرة انفرادية، وإنما ينظر إليها على أنها مجموعة تركيبية متداخلة من الأفكار الحديثة. وقد يؤدي تبني إحدى هذه الأفكار إلى تبني عدة أفكار أخرى.

٣ - درجة الصعوبة والتعقيد:

إن أية فكرة جديدة يمكن أن تتدرج من الصعب إلى السهل. ويختلف قياس الأفكار الجديدة حسب هذا التدرج. فبعض التجديدات تكون واضحة ويسهل فهمها، وبعضها الآخر يكون صعباً أو بالغ الصعوبة. ومن الطبيعي أن تتوقف درجة تقبل التجديد على مدى وضوحه وسهولة فهمه.

ويتصل بهذا أيضاً مدى إمكانية توصيل نتيجة التجديد إلى الآخرين؛ فبعض التجديدات تكون أكثر سهولة من غيرها في إيصالها أو نقلها للآخرين. وهذا بالطبع يحدده مدى تقبل التجديد على نطاق واسع^(١١).

الاشكاليات المجتمعية في التجديد التربوي

تتمثل أهم الاشكاليات المجتمعية التي ينبغي أن يأخذها التجديد التربوي في اعتباره،

فيما يلي:-

١ - بين الطاقات الكامنة والطاقات المهدرة.

من المصارحة في تشخيص واقعنا المجتمعي إدراكنا لحالة التخلف التي تسود حركته الراهنة. ونعني بالتخلف هنا أن المتحقق من أحوالنا أدنى وأقل من الرصيد المتوفر لدينا من الإمكانيات والطاقات البشرية والحضارية بل والمادية، وأن مجموعة من هذه الإمكانيات والطاقات موجودة بالقوة وفي حاجة إلى أن تتحول إلى محركات بالفعل. وقد تخلفنا في وعينا بها وفي التوظيف الرشيد لها. بيد أن قصورنا عن إدراك حجم تلك الموارد البشرية والمادية والقيمة قد أنتهى إلى تبديدها واستنزافها أحياناً، وإلى عدم استثمارها أحياناً أخرى.

٢ - بين التماسك الاجتماعي والتضامن العربي وبين التخلخل الفئوي والتنافر العربي

لقد تعرضت المجتمعات العربية خلال الفترة الأخيرة إلى ضعف في مناعة الجسم الاجتماعي وفي بنيته، مما أوهن مقومات تماسكه الاجتماعي وأدى إلى بروز تخلخل اجتماعي وتناقض في المصالح اتخذ مبررات طائفية أو عرقية أو مذهبية أو توجيهات سياسية حزبية. وقد أدى ذلك التشرذم أحياناً إلى كثير من التوتر والإحباط، ثم فقدان الثقة بالنفس، وفي القدرة على صناعة القرار والعمل الجماعي. وقد نجم عن ذلك في بعض الحالات زعزعة مقومات الوحدة الوطنية والأمن القومي، واحتدام الصراعات، وما خلفه ذلك من تدمير الثروة

(١١) محمد منير مرسى: الإصلاح والتجديد التربوي، مرجع سابق، ص ص ٢٤-٢٦.

والعمران، وتبديد إمكانات القوة العربية التي يمكن تحقيقها من خلال التكتل الاقتصادي والسياسي.

٣ - بين الثقافة المشتركة والاستقطاب الفكري

إن الثقافة المشتركة هي أساس البناء الاجتماعي في تأسيس قواعده وتماسك أجزائه. بيد أن ثقافة التوافق العام وأساليبها قد تزعزعت مع اضطراب القيم والمعاني وصراع القوى والمصالح. وتوزعت ساحة الثقافة إلى جزر ثقافية متعارضة، بل ومتخاصمة أحياناً، وضاعت فيها الحدود بين الثوابت والمتغيرات، وكثرت فيها التناقضات الثنائية بين الدين والعلم، وبين المصالح العامة والمصالح الشخصية، وبين الانتماء والاغتراب، وبين مسؤولية الماضي ومسؤولية الحاضر، وبين الدولة وجماعات المصالح، وبين مكانة المرأة ومكانة الرجل، إلى غير ذلك من الثنائيات.

ومثل هذه الثنائيات المتصارعة تعكس ما أصاب نسيج الثقافة المشتركة من ثقوب وتمزق، وبل واهتراء في بعض المواقع. وبذلك يتعرض الوطن لاضطراب إطاره الجامع للثقافة المشتركة الدافعة لروح الجماعة والأمة في حضارتنا العربية الإسلامية.

٤ - بين استقلالية المسار، وكوكبية الإِسار

تصاعد في السنوات القليلة الماضية لحن الكوكبية والقرية العالمية الصغيرة، وذلك من خلال ما يعرف بالموجة العالمية الثالثة. ومن تداعيات هذا اللحن مصطلحات النظام العالمي الجديد، والسلام العالمي، والتسامح الحضاري، وكلها تدعو بصورة ظاهرة أحياناً ومستترة أحياناً أخرى إلى تمييز النمط الحضاري الغربي الرأسمالي، باعتباره نهاية التاريخ في أمثل تطور للحضارة الإنسانية، لا بمنجزاته وتكنولوجياته فحسب، بل بأفكاره وقيمه وتطلعاته وانتماؤه، وما سوف يشيعه من سعادة ورخاء.

وقد اشتدت ممارسات الهيمنة من دول الغرب بصورة عامة على الدول الأخرى. وتتلخص التداعيات التربوية لهذا الوضع في القول بأنه ليس من المبالغة الأيديولوجية تشخيص الهيمنة الكوكبية الغربية، وما تفرضه من إسار على بقية الدول والشعوب بأنه نوع جديد من الاستعمار. وتتجدد الصورة لتصل إلى محاولات صياغة العقل والفكر والقيم، وفق النموذج الأوربي الذي يريده الغرب هيمنة عالمية عقلية مع تداعياتها الاقتصادية والسياسية.

وبعد، فإن نظم التعليم لا يمكن أن تفك ارتباطها العضوي من ضرورة التعامل مع تلك الاشكاليات في السياق المجتمعي الأكبر، وفي أبعادها وخياراتها الداخلية والخارجية. ومن ثم يصبح التجديد التربوي مركزاً في مقاصده وحركته على الإسهام الفاعل في تنمية الطاقات البشرية الكامنة والمهدرة والمهمشة، وإلى توسيع وترسيخ وتطوير مقومات الثقافة الوطنية والقومية المشتركة، وإلى عقلانية التعدد والتنوع في الرؤى بما يوفر التماسك الاجتماعي

الخصب، كضرورة حتمية للبقاء والنماء والعلاء. وعلينا ان نتفاعل في إيجابية ناقدة ومتعلمة مع الحضارات الغربية، فلا ندنيها إدانة كاملة، كما تحكم هي على حضارتنا في كثير من الأحيان، ولا ننهر بها انبهاراً كاملاً كما نفعل في كثير من الأحيان، وإنما علينا أن ننقضي الأساليب المجتمعية والجهود البشرية التي استثمرتها في انجاز ما حقته من منجزات إنسانية^(١٢).

ومن التحديات الأخرى التي تفرض ضرورة الاهتمام بالتجديد التربوي، قيام التكتلات الاقتصادية الكبرى، والتفجر المعرفي، وثورة الاتصالات، والثورة التكنولوجية، والاتجاه نحو المزيد من الديمقراطية في شتى مناحي الحياة، والاهتمام بالتنمية البشرية في إطار التنمية الشاملة المستدامة^(١٣).

تدعيم التجديد التربوي

يجب على القائمين بعملية التجديد التربوي مراعاة عدد من الاعتبارات التي تؤدي إلى تعزيز نجاح عملية التجديد. وتتمثل أهم تلك الاعتبارات فيما يلي:-

- ١ - ضرورة المعرفة التامة بالنظام التعليمي، أى خصائصه وردود أفعاله.
- ٢ - وصول المجددين إلى مراكز تخولهم التصرف بطريقة تخدم مصلحة التجديد.
- ٣ - تشجيع عمليات التغيير عبر تدريب العاملين وتطوير المؤسسة التعليمية.
- ٤ - يجب على منفذي التجديدات التربوية، أن يسهموا بدرجة ما في تصميم وتطوير التجديد كي يكونوا على بيئة وخبرة في هذا المجال^(١٤).
- ٥ - أن يتحمل المستفيدون من التجديد مسئولية دعم التجديد بفاعلية، وأن يشتركوا في الدعاية لهذه التجديدات لدى الرأي العام، وفي تحييد المعارضين له.
- ٦ - يجب على المخططين والإداريين دعم عمليات التجديد بإيجابية.
- ٧ - يجب على الباحثين ومؤسسات البحث المختلفة الاستفادة من التعليم العالي باعتبار أنه يمثل قاعدة التجديد في أى مجتمع^(١٥).
- ٨ - الاستفادة من جهود الدول المختلفة، ومن خبرات المؤسسات الدولية، كاليونسكو، في مجال التجديد التربوي.

(١٢) حامد عمار: نحو تجديد تربوي ثقافي، مرجع سابق، ص ص ٧٤-٧٧.

(١٣) حسين كامل بهاء الدين: التعليم والمستقبل، دار المعارف، القاهرة ١٩٩٧، ص ٧٨.

(١٤) ر.س. أداسب: إدارة الإصلاح التربوي: استنتاجات من دراسة التجديدات التربوية، التربية الجديدة، العدد

٣٦، السنة الثانية عشرة، سبتمبر/ديسمبر ١٩٨٥، ص ٥٣.

(15) Mitra, C.R., Management of Innovation: A Case Study of the Birla Institute of Technology and Science, Pilani, India, 11EP Research and Studies Program, Improving the Managerial Effectiveness of Higher Education Institution, Unesco: 11EP, Paris, 1994, P. 77.

التجديد من منظور إسلامي

يحفظ الإسلام، باعتباره ديناً خالداً ذا شمول، ببذور التجديد، ويدعو إليه. وقد أخبر عنه الرسول ﷺ بقوله " إن الله يبعث لهذه الأمة على رأس كل مائة سنة من يجدد لها دينها ". فالتجديد خاصية من خصائص رسالة الإسلام الخاتمة الصالحة لكل زمان ومكان، لأنه من لوازم تلك الصلاحية وضمان لاستمرار وبقاء قدرتها على التكيف مع متغيرات الزمان والمكان. ولهذا، اتسمت الشريعة الإسلامية بالمرونة والسعة والقابلية لمواجهة التطور البشري والتغير الزماني والمكاني.

ومن هنا يرتبط مفهوم التجديد بمفهوم الاجتهاد، الذي يعنى استنباط التطبيقات الشرعية المناسبة في مختلف جوانب الحياة المعاصرة. فالاجتهاد هو أداة التجديد في تقديم رؤية إسلامية تنطلق من مبادئ وقيم الإسلام لتتعامل وتتجاوب مع العصر ومشكلاته وقضاياها الراهنة. وبهذا الارتباط يكتسب مفهوم التجديد أصالته ودقته وانضباطه، من الاجتهاد الذي تبلورت أصوله وشروطه وضوابطه في الفقه الإسلامي.

كما يقدم لنا تاريخ الفقه الإسلامي أبرز الحجج في ضرورة التجديد الفكري. وذلك أن الدارس لهذا التاريخ، والمتتبع لخصوبة وثراء ثروته، وتنوع مدارسه، وتعدد اجتهاداته، وإبداع فقهاءه، وقدراتهم البالغة على فهم أمور الشريعة، والمواءمة النموذجية بين النص والعقل، والاستجابة الإيجابية لقضايا الواقع واشكالياته يدرك أن تاريخ الإصلاح والتجديد الفكري متصل في الإسلام، وأن المصلحين والمجددين قد ظهوروا حيناً بعد حين، وحفظوا للفكر الإسلامي جدته وشبابه. وللتجديد دواع عدة تتصل بضرورة تجاوز حالة الجمود الفكري والاستجابة لتحديات الواقع الإسلامي والحياتي الراهن، ومواجهة عصر المتغيرات والتحولات العالمية المتسارعة.

يسعى تيار التجديد في الفكر الإسلامي إلى تطوير فقه الشريعة، للاستجابة إلى الاشكاليات والتحديات التي يفرضها الواقع المتطور. فالتجديد هو موقف إيجابي بناء يعمل على تأكيد تعاليم الدين، في ضوء ظروف وأوضاع المجتمع، وبقدر استيعابه لحركة الحياة يكتسب المزيد من الفاعلية والتأثير. ولهذا يبدوا ضرورياً أن يتوجه هذا التيار إلى رصد ودراسة وفهم الواقع الذي يتعامل معه، والوعى بمكوناته وقضاياها وقواه وعناصره المختلفة. أى قراءة هذا الواقع وتقديم التصورات الإسلامية المناسبة لمشروع واقع أكثر رقياً وتطوراً. ولاشك أن أزمة الواقع الإسلامي الراهن، بمظاهرها المختلفة، تشكل أهم دواعى وضرورات التجديد.

إن التجديد يصبح على هذا النحو شرطاً ضرورياً تتطلبه مصلحة المجتمع الإسلامي ذاته، بحيث يتعين طرح الفكر الإسلامي من خلال المواءمة بين مبادئه والواقع المتجدد ومن

شأن غياب التجديد استمرار حالة الجمود وعزلة الفكر الإسلامي، وتخلفه عن مواكبة حركة الحياة والتكيف مع أحداثه، مما يؤدي إلى شيوع وسيادة الاعتقاد بأن الطرح الإسلامي يتنافى ومقتضيات النهضة والتقدم، وهو ما يشوه صورة الإسلام في نفوس المسلمين، ويساعد في زيادة روح الاحباط لدى الشباب، وانسياق البعض منهم نحو الغلو، واندفاع بعضهم الآخر في اتجاه التغريب.

ومما يعزز الأهمية البالغة للتجديد، حاجتنا اليوم لمواجهة المتغيرات الجذرية والتطورات السريعة المتلاحقة، والتحولات العالمية الكبرى بأشكالها وصورها وميادينها المختلفة. وهى تحولات متواترة ومتشابهة، تفرض واقعاً وأوضاعاً محلية وإقليمية وعالمية جديدة، وتفرز تحديات إضافية وضاغطة، في حاجة إلى إدراكها وفهما والتعامل معها^(١٦). والحديث عن التجديد في الفكر الإسلامي، ينطبق على ضرورة التجديد للمجتمع الإسلامي بأنظمته وأنشطته المختلفة، والرؤى الفكرية المسيرة لهذه الأنظمة، والتي منها النظام التربوي بمراحله وأنشطته المتعددة. وفي هذا الشأن، نؤكد على ضرورة الاجتهاد في تجديد هذه الرؤى الفكرية مرتكزين على جذورنا الثقافية، ومتطلعين إلى مستقبل يتناسب مع تاريخنا الحضارى.

فنيات التخطيط والتجديد التربوي

ينظر إلى التخطيط على أنه طريقة في التفكير تطرح من خلالها القضايا والمشكلات وتعالج بطريقة علمية منهجية. وعلى ذلك فإن هناك حاجة للربط بين الفعل والتفكير وأن يكون التخطيط قادراً على أن يذهب بعيداً عن المعوقات الحالية ويصبح متحرراً منها. إن هناك حركة وحاجة إلى التفكير في البدائل وأثارها ونتائجها مع الأخذ في الاعتبار انعكاساتها وتعديلها في ضوء المعلومات الجديدة.

والتخطيط أيضاً طريقة لتحديث المستقبل، فالتركيز يكون على تشكيل أو تصميم صورة مثالية للمستقبل تكون فيها المتغيرات والحالات المستقبلية متحررة من المصاعب والمعوقات الاجتماعية التي تجابهها اليوم. أن الأفكار المطروحة تسعى إلى أن يتحرك النظام من حالة أنية غير مرضية إلى مستقبل مرغوب فيه. وفي هذه الحالة يعتبر التخطيط مصدراً للتجديد وللأفكار المستحدثة والابتكارية^(١٧).

(١٦) على فهد الزميع: التجديد والتنمية في الفكر الإسلامي المعاصر، مجلة العلوم الاجتماعية، المجلد (٢٥)،

العدد (٢)، صيف ١٩٩٧، ص ص ١٥-١٨.

(١٧) سيف الإسلام على مطر: مشكلات التخطيط التعليمي: دراسة ميدانية، التربية والتنمية، السنة الأولى، العدد

(١)، يوليو ١٩٩٢، ص ص ٧-٨.

وتتطلب عملية التجديد التربوي ضرورة تقويم النظام التعليمي، تلك العملية التي تهتم بالتعرف على مدى قدرته في مقابلة الاحتياجات والمتطلبات الفردية والمجتمعية التي وضع لتلبيتها، والمراجعة المستمرة لهذه الاحتياجات والمتطلبات. وذلك بما يحقق الكفاءة الداخلية والخارجية باعتبارها ضرورية للتجديد الذاتي لهذا النظام. كما أن عملية تقويم النظام التعليمي تنطلق من مبدأ تلبية احتياجات النظام. وهذا يعنى أن أى مشروع تعليمي لا يكون هدفاً في حد ذاته، وإنما هو خال من أى معنى إذا لم يكن متصلاً بتجديد وتطوير وتحسين أداء النظام^(١٨). وفى هذا الشأن تلعب أساليب وفنيات التخطيط التربوي دوراً فاعلاً في تقويم النظام التعليمي، والمراجعة المستمرة له.

وبرغم وجود العديد من فنيات التخطيط التي يمكن استخدامها في تقديم النظام التعليمي، وتحديد إمكانية تجديده ومواقع وكيفية هذا التجديد بما يحرك النظام التعليمي، ومن ثم المجتمع، نحو الأفضل، فسوف نقتصر على أسلوبين نعتقد بأهميتهما الكبيرة في هذا الشأن، وهما أسلوب دلفى وأسلوب السيناريو.

أولاً: أسلوب دلفى

باعتبار أن الاعتماد على الرؤى الحسية للخبراء هو من الملامح التي يتعذر اجتنابها في عملية التجديد التربوي، فمن الضروري الاهتمام بكيفية استخدام هذه الآراء بفاعلية في هذه العملية. كما أن المواقف المعقدة بدرجة عالية تتطلب مراعاة أحكام خبراء متعددين للتأكد من أن جوانبها المختلفة تتال الاهتمام المناسب. وهنا تبرز مشكلة التعرف على الأسلوب الأفضل لتوحيد آراء مجموعة من الخبراء إزاء قضية معينة من قضايا التجديد التربوي. وهنا يجب أن يراعى ضرورة توفير الشروط المناسبة التي يستطيع الخبراء في ضوءها إنجاز ما يطلب منهم، ومعالجة واسترجاع المعلومات التي يملكونها بفاعلية كبيرة^(١٩).

وتعتبر طريقة دلفى من الطرق الفعالة في دراسة العلاقة بين الخبراء. وهى تعرف بأنها برنامج استجواب فردى متتال مصمم بعناية يتم تزويده بمعلومات وآراء كتغذية راجعة^(٢٠). ويعتمد هذا الأسلوب على استخدام الخبرة بصورة منتظمة. أى التوحيد المنتظم لآراء الخبراء عندما نكون مهتمين بمشكلات تتعلق بالمستقبل، ولا نملك النظرية العلمية التي على أساسها يمكن عمل تنبؤات خاصة بهذا المستقبل. وذلك باعتبار أن ما يمكن الاعتماد عليه

(١٨) أنطوان جنادى: الاتجاهات الجديدة في منهجية تقويم المشاريع وإمكانيات تطبيقها في البلدان العربية، التربية الجديدة، العدد (٣٢)، السنة (١١)، مايو/أغسطس ١٩٨٤، ص ٧٢.

(19) Helmer, O., The Use of Expertise in Educational Planning, In N.Kravetex (ed.), Management and Deceisim-Making in Educational Planning, Contributions to a seminar heldat the International Institute of Educational Planning, 20-28 July, 1970, Unesco: 11EP, Dec. 1970. P.35.

(20) Suen,H.K., and A. Thurman, A Delphi Planning Process for an Educational Opportunity Programme, Planning & Changing, VOL. 16. No. 1, Spring 1985, P.36.

بدرجة كبيرة في هذه الحالة هو آراء الأفراد الذين لديهم معرفة عميقة بالموضوع محل الاهتمام^(٢١).

أى أن أسلوب دلفى هو معالجة المعلومات التي يملكها الخبراء في مجال معين، معتمداً في ذلك على مجموعة من الاستبانات المتتالية، ومن ثم تقديم النتائج النهائية إلى الجهة المسؤولة عن اتخاذ القرار في هذا المجال. كيفة استخدام أسلوب دلفى

كثيراً ما تطرح تساؤلات عن كيفة اختيار الخبراء الذين يمكن أن يشاركوا في عملية دلفى. وهنا تجدر الإشارة إلى أن استخدام أسلوب دلفى لا يشبه إجراء مسح للرأى العام بشأن قضية معينة. ولذلك فليس من الضروري في هذا الأسلوب معرفة وجهات نظر كل الأفراد، وإنما أن تمثل هذه الآراء بطريقة ما. ومن ثم فإنه عند التخطيط لأى تجديدات في نظام معقد بدرجة كبيرة كالنظام التعليمى، توجد مجالات عديدة يجب الحصول على معلومات بشأنها من الخبراء المهتمين بهذه المجالات وليس من كل العاملين في النظام التعليمى.

ولتحديد الأفراد الذين يمكن أن يشاركوا كخبراء، نقوم أولاً بتحديد واحد أو اثنين أو ثلاثة من الأفراد الذين يشهد لهم بحسن الاطلاع وسعة المعرفة بمجالات التجديد التي نريدها، ثم يطلب منهم إبداء الرأى فيما يتعلق بهذه المجالات، بالإضافة إلى إعطاء أسماء أشخاص آخرين يقدرونهم علمياً بدرجة كبيرة، يمكن أن يشاركوا في هذه العملية، وليس بالضرورة الأفراد الذين يتفوقون معهم في الرأى. وقد يكون مفيداً أن نسألهم صراحة عن الأشخاص الذين يختلفون معهم في الرأى ولكن أحكامهم تكون محل تقدير. ونستمر على نفس المنوال ونطلب من الأشخاص الجدد المشاركة في إبداء الرأى في المجالات محل الاهتمام، وكذلك نسألهم عن أسماء أشخاص يمكن إضافتهم إلى القائمة التي تتضمن أسماء الخبراء. وغالباً ما نجد بعد ذلك أن الأسماء التي تطرح تبدأ في التكرار، والذي يعتبر مؤشراً على أن ما توصلنا إليه من أسماء هي تلك التي يجب أن تتضمنها القائمة. أما بالنسبة لعدد الأفراد الذين يجب أن تتضمنهم القائمة، فإنه يعتمد بدرجة كبيرة على موضوع التجديد محل الاهتمام^(٢٢).

بعد ذلك يرسل إلى الخبراء المشاركين سلسلة استبانات تمثل جولات معينة، عن طريق البريد أو بواسطة أى أسلوب آخر. وتحتوى كل استبانة على الأسئلة التي يجب أن يستجيبوا لها. وفي الجولة الأولى التي تمثل الاستبانة الأولى يتم سؤال المشاركين من خلال أسئلة مفتوحة غالباً، عن آرائهم في بعض المظاهر المتعلقة بتجديد أو تطوير بعض أو كل جوانب النظام التعليمى في المستقبل، ثم نقوم بمقارنة الاستجابات الخاصة بالاستبانة الأولى

(21) Helmer, O., The Use of Expertise in Educational Planning, Op. Cit., P, 37.

(22) Ibid., PP. 40-41.

حيث يعاد عرض البيانات بطريقة جديدة في شكل ما، غالباً ما يكون في شكل أسئلة مغلقة. وترسل هذه النتائج مرة أخرى إلى المستجيبين في صورة استبانة ثانية. ويسمح للمستجيبين في الاستبانة الثانية أن يعدلوا تقديراتهم الأولى، ثم تقارن الاستجابات وترسل لهم في استبانة أخرى. وهكذا تكرر العملية عدد من المرات المحددة مسبقاً والتي تتراوح عادة بين ثلاث إلى خمس جولات. ويكون ناتج أسلوب دلفي هو الوصول إلى أعلى درجة اتفاق حول المظاهر المختلفة للقضية محل البحث بين جولتين متتاليتين.

إلا أنه قبل قبول الاتفاق الذي يتم الوصول إليه بين جولتين متتاليتين، يجب تحديد درجة الثبات للاستبانات. وهو يحدث عندما تكون الاستجابات في جولتين متتاليتين متشابهة عند مستوى دلالة إحصائية معينة. ويعتبر الأسلوب الإحصائي (كا^٢) هو الأسلوب الأكثر استخداماً لتحديد درجة ثبات الاستبانات، برغم أن معامل التباين يمكن استخدامه أيضاً كمعيار نهائي.

مميزات أسلوب دلفي

يستخدم أسلوب دلفي لاستنباط مقترحات تتعلق بالتجديدات التربوية، وتقييم تلك المقترحات من ناحية فعاليتها ومرغوبيتها وتكاليفها الاجتماعية والمالية. كما يساعد في الوصول إلى اتفاق حول ماذا حدث بالنسبة لمسألة تعليمية معينة، وماذا يحدث، وماذا يجب أن يحدث، وماذا يحتمل أنه سيحدث لها. وهو أيضاً يتلافى الصعوبات التي قد تنشأ في مناقشات المجموعات الصغيرة والمجموعات الكبيرة والتي ربما تكون غير مفيدة.

وبصفة عامة، يمكن تحديد الميزات التالية لأسلوب دلفي:-

- ١ - الحصول على معلومات من عدد كبير من الأفراد بدون التأثير بالقيود الجغرافية.
- ٢ - سهولة التنفيذ وانخفاض التكاليف نسبياً.
- ٣ - الحصول على معلومات بشأن المشكلات التي قد يكون من الصعب وضع تصور مستقبلي لها.
- ٤ - المساعدة في تركيز الاهتمام على مجالات تجديد وتطوير وحل المشكلات التربوية المرغوبة.
- ٥ - السماح بدرجة ضبط عالية بواسطة القائم بالدراسة^(٢٣).

قيود أسلوب دلفي

برغم الفوائد الكثيرة التي يمكن أن تتحقق من استخدام أسلوب دلفي، إلا أنه توجد بعض المحاذير التي يجب وضعها في الاعتبار عند استخدامه. من ذلك، كون الخبراء

(23) Tanner, C.k., and E.J. Williams, Educational Planning and Decision Making: A View Through The Organizational Process, Lexington Books, D.C. Heathard Company, Toronto, 1981, P.117.

المشاركين في هذه العملية متخصصين في مجال محدد وضيق بما يعنى أنه قد تعوزهم نفس الدرجة من المعرفة في الفروع الأخرى ذات الصلة بمجال تخصصهم. كما أن الخبراء في مجال معين لا يكونوا بالضرورة خبراء في أساليب الدراسات المستقبلية بما يمكنهم من التعامل معها بطريقة تحقق الغرض من وراء استخدامها. يضاف إلى ذلك، أن نظرة الخبراء الفاحصة عادة ما ترى أوراق الشجرة، أى التفاصيل الدقيقة، ولكنها لا ترى الشجرة نفسها. أى أنها قد تفتقر إلى الشمول المطلوب^(٢٤).

كما توجد بعض الحالات التي قد لا نستطيع أن نصل بشأنها إلى نقطة التقاء بين الخبراء، بل قد تتباعد الآراء فيما بينهم. ولا يحدث هذا التباعد بسبب الاختلاف حول معنى واقعى معين، وإنما قد يرجع إلى مشكلة صياغة لفظية. بمعنى وجود تفسيرات متعددة للأسئلة المطروحة والذي قد يؤدي إلى عدم المعرفة الصحيحة للمطلوب منها من قبل الخبراء المشاركين حينما تعرض عليهم في المرة الأولى وبالاتمرار في هذه العملية نكتشف أن شيئاً ما لم يكن صحيحاً في الصياغة، وأن المشاركين أعطوا تفسيرات مختلفة لنفس الأسئلة، وبذلك تتباعد الآراء. ولذا فمن الأفضل عند استخدام أسلوب دلفى أن نطلب من المشاركين اقتراح إعادة صياغة أى سؤال يعتقدوا أنه مصاغ بطريقة غامضة^(٢٥). يضاف إلى ذلك، الصعوبات التي تنشأ عند إرسال الاستبانات عن طريق البريد والذي قد يترتب عليه عدم عودة الكثير من الاستبانات، وعدم التحقق من اختيار المشاركين المناسبين مما يشكك في الوصول إلى درجة اتفاق عالية بين الجولات.

ثانياً: السيناريو

تعريف السيناريو

السيناريو هو رؤية المستقبل، وهو سلسلة أحداث متتالية افتراضية تتركب بغرض تركيز الانتباه على العمليات العرضية ونقاط القرار^(٢٦).

و ينظر إلى السيناريو على أنه بيان بالافتراضات المتعلقة ببيئة تشغيل النظام محل الدراسة. أى أنه وصف موجز للأوضاع المستقبلية التي يمكن أن تظهر عن طريق التفاعل المستمر لعدد من الاتجاهات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية، وغيرها، التي يمكن تحديدها في الوقت الحاضر. فالسيناريو هو النتيجة المنطقية لتشغيل الاتجاهات الأساسية متعددة

(٢٤) أحمد محمد فرحات: أساليب التنبؤ في مجال العلوم والتكنولوجيا، الأساليب الحديثة في التخطيط طويل

المدى للبلاد العربية، مسلسل رقم (٢)، معهد التخطيط القومى، القاهرة، بدون تاريخ، ص ٣.

(25) Helmer, O., The Use of Expertise in Educational Planning, Op. Cit., PP.44-45.

(26) Khan, Q.U., A Survey of the Evaluation Methods and Techniques of Educational Plans, Programs and Projects within the Framework of the Implementation of Educational Policies, Division of Educational Policy and Planning, UNESCO, Paris, 1985, P.6.

الجوانب، وهو لا يدعى التنبؤ بنتائج التغيرات الحاسمة أو غير القابلة للتنبؤ بها مثل الكوارث القومية أو الاضطرابات السياسية أو الحروب التي ربما تؤثر في إجراء إسقاط الأوضاع المستقبلية المختلفة^(٢٧).

ويعرف السيناريو بأنه محاولة لاختيار وتوحيد الاتجاهات المتعددة بطريقة منتظمة. ومن ثم فإنه يمكن أن يعتبر رواية معدة بعناية بشأن ما يحتمل أن يجرى في المستقبل. كما أن السيناريو عبارة عن وصف لمجموعة الأحداث والتصرفات المحتمل وقوعها في المستقبل والقوى المؤدية إلى وقوعها. ويعد السيناريو حسب ترتيب منطقي لتسلسل الأحداث، ومحاولة تحديد الروابط القائمة بينها، باعتبار أن هذه الأحداث لا تقع منعزلة عن بعضها البعض، وإنما ترتبط ببعضها من خلال عملية ديناميكية.

أى أن السيناريو يتكون من عنصرين: الأحداث والتصرفات. والمقصود بالأحداث تلك الوقائع غير المقصودة أو التي لا يمكن لمتخذ القرار التحكم فيها خلال الفترة الزمنية التي يشملها السيناريو. وبصفة عامة، الأحداث عبارة عن متغيرات خارجية يمكن أن يكون لها اثر قوى على التطورات المستقبلية. أما التصرفات فتتمثل في التغيرات المقصودة والمتعمدة في الهيكل الاقتصادي والاجتماعي أو - بصفة عامة - في الظواهر الداخلة في السيناريوهات. ويمكن وصف هذه التصرفات في السيناريو بدلالة التطلعات الجديدة أو الأهداف المرسومة إما مباشرة أو بطريقة غير مباشرة من خلال التغيرات في أدوات السياسة وفي المؤسسات^(٢٨).

ويعرف السيناريو، أيضاً بأنه وصف لوضع مستقبلي ممكن أو محتمل أو مرغوب فيه، مع توضيح لملامح المسار أو المسارات التي يمكن أن تؤدي إلى هذا الوضع المستقبلي، وذلك انطلاقاً من الوضع الراهن أو من وضع ابتدائي مفترض.

ويتضمن هذا التعريف ثلاثة عناصر رئيسية ينبغي أن يشتمل عليها السيناريو،

وهي:-

١ - وصف وضع مستقبلي

ويعنى ذلك وصف خصائص ظاهرة تعليمية ما، أو وصف أوضاع مرحلة تعليمية معينة. وقد يمثل الوضع المستقبلي محل الاهتمام وضعاً مستقبلياً ممكناً أو محتمل الحدوث. وفي هذه الحالة نتحدث عن سيناريوهات استطلاعية. إذ ينطلق كاتب السيناريو من المعطيات

(27) Planning and Programming Division, Correspondence Course in Educational Planning and Management, Book VIII: Management Techniques Applicable to Educational Administration, Ministry of Education and Culture, Metro Manila, Philippines, 1979, P. 33.

(٢٨) إبراهيم العيسوي: عرض موجز للأساليب التي يمكن الاستفادة بها في إعداد التنبؤات والتصورات المستقبلية كأساس للتخطيط طويل المدى، الأساليب الحديثة في التخطيط طويل المدى للبلاد العربية، مسلسل رقم (٣٦)، معهد التخطيط القومي، القاهرة، بدون تاريخ، ص ص ١٥-١٦.

والاتجاهات العامة القائمة في محاولة لاستطلاع ما يمكن أن تؤدي إليه الأحداث والتصرفات المحتملة أو الممكنة من تطورات في المستقبل، وذلك دون التزام مسبق بصورة أو أهداف محددة يتم السعى لبلوغها في نهاية فترة الاستشراف. ولهذا يمكن وصف السيناريو بأنه تنبؤ مشروط. وهذا النوع من السيناريوهات يتيح فرصاً واسعة للخيال الأمر الذي يؤدي بدوره إلى عدد كبير من الاحتمالات أو البدائل، والتي يطلق عليها أحياناً سيناريوهات متوجهة إلى الأمام.

وقد يمثل الوضع المستقبلي في نهاية الفترة محل الاستشراف وضعاً مرغوباً فيه. وفي هذه الحالة نتحدث عن سيناريوهات إستهدافية أو سيناريوهات مرجوة. وهنا تكون نقطة البدء هي مجموعة أهداف محددة يبتغى تحقيقها في المستقبل، يتم ترجمتها إلى صورة مستقبلية متناسقة، ثم يرجع كاتب السيناريو من المستقبل إلى الحاضر لكي يكتشف المسار أو المسارات الممكنة لتحقيق الأهداف المرجوة أو الصورة المستقبلية المبتغاة، محدداً النقاط الحرجة التي تتطلب اتخاذ قرارات أو تصرفات هامة. ويطلق على هذه العملية التحديد العكسي، كما يطلق على السيناريوهات الناتجة عنها بأنها سيناريوهات راجعة.

٢ - وصف مسار أو مسارات مستقبلية

ويقصد بذلك وصف التتابع المفترض للمشاهد أو التدايعات المتصورة للظواهر محل البحث عبر الزمن، وذلك انطلاقاً من الوضع الابتدائي الفعلي أو المفترض (في حالة السيناريوهات الاستطلاعية)، أو انطلاقاً من الصورة المستقبلية المرجوة (في حالة السيناريوهات الاستهدافية).

ويتشكل المسار المستقبلي من خلال عملية تحليل لجملة من الأحداث والتصرفات - التي أشير إليها سابقاً - ومن التفاعلات التي تنشأ بينها أو الآثار التي تنتج عنها عبر الزمن. وبصفة عامة، يمكن استقراء التصرفات من خلال فهم مصالح الفاعلين وسلوكياتهم وحدود حركتهم في حالة السيناريوهات الاستطلاعية. كما يمكن اشتقاق التصرفات من نوعية الأهداف المرجوة في حالة السيناريوهات الاستهدافية.

٣ - الوضع الابتدائي

لكل سيناريو نقطة انطلاق أو مجموعة شروط أولية أو افتتاحية. ومن المهم تحديد هذه الشروط بشكل دقيق. وذلك أنها تمثل خلفية المشاهد التي ستتابع عبر الزمن، أو خلفية إطار الحركة المؤدى في نهاية المطاف إلى صورة مستقبلية أو أخرى، في حالة السيناريوهات الاستطلاعية. كما أنها تمثل نقطة الأصل التي يتعين الرجوع إليها من الصورة المستقبلية المبتغاة عبر مسار أو مسارات بديلة في حالة السيناريوهات الاستهدافية.

ومن المهم تمييز نوعين من العناصر داخل مجموعة الشروط الأولية للسيناريو، وهما: الوقائع والقوى الفاعلة. ويقصد بالوقائع حقائق الأوضاع الاقتصادية والاجتماعية والتكنولوجية والسياسية والمؤثرات الخارجية، والاتجاهات العامة السائدة، والاتجاهات المغايرة البازغة. أما القوى الفاعلة فيقصد بها القوى - الحكومية وغير الحكومية - صاحبة الأثر الأكبر في تشكيل الأحداث سواء بالفعل أم ببرد الفعل. ويعتبر تحديد هذه القوى، وتحليل سلوكها، والوقوف على مشروعاتها وخططها أو استراتيجياتها للمستقبل، وتحديد ما تملكه من إمكانيات أو وسائل لتحويل مشروعاتها إلى واقع، من الأمور بالغة الأهمية في بناء السيناريوهات.

وقد يعبر الوضع الابتدائي عن مجموعة من الظروف الفعلية (أى العوامل والقوى المحركة أو الفاعلة والعلاقات والاتجاهات العامة) السائدة عند فتح الستار. ومن تحليل هذه الظروف، والبحث في احتمالات تغيرها، ونشوء ظروف جديدة بفعل أحداث أو تصرفات معينة، يمكن رسم المسار أو المسارات الممكنة عبر الزمن الآتى. وهذا هو ما يحدث في حالة السيناريو المرجعى.

ولكن الوضع الابتدائي قد يمثل مجموعة من الظروف المفترضة أو المتخيلة التي تنطوى على تغييرات معينة في الوضع الابتدائي الفعلى. فإذا كنا بصدد سيناريو إصلاحى أو سيناريو ابتكارى، يلزم البدء بمجموعة شروط ابتدائية مختلفة قليلاً أو كثيراً عن مجموعة الشروط الابتدائية المعبرة عن الوضع الراهن أو السائد فعلاً، كافتراض تغيير جوهرى في هيكل النظام التعليمى. وعموماً، فإن عملية بناء السيناريوهات هنا تتمثل في السعى للإجابة عن أسئلة من نوع: ما الذي يمكن أن يحدث لو حدث كذا؟^(٢٩).

وبوضع أى مشروع للتجديد أو الإصلاح التربوي في صورة سيناريو، يمكن أن تتوفر بعض الرؤى عن المدى الذي يتوقع أن تتطور إليه عملية التجديد، وعن نوع الفرص التي توفرها، وعن التنافسات المتوقعة عند اختلاف وجهات النظر بين صانعى القرار. أى أن السيناريو يجب أن يوفر معالم محددة تعمل كأساس لإجراء تقويم للتقدم الفعلى مقابل الخطة الموضوعية للتجديد، فيما يتعلق بـ:

١ - الافتراضات المتعلقة بكيفية تقدم نشاط تعليمى معين ككل، والتنظيمات الموجودة فيه.

(٢٩) إبراهيم العيسوى: السيناريوهات: بحث في مفهوم السيناريوهات وطرق بنائها في مشروع مصر ٢٠٢٠، منتدى العالم الثالث، مكتب الشرق الأوسط، أوراق مصر ٢٠٢٠، العدد (١)، القاهرة، يوليو ١٩٩٨، ص ص ٩-٧.

- ٢ - معقولية المسارات المتضمنة في خطة التجديد. بمعنى ما إذا كانت المسارات كما حددت عند صياغة الخطة ما تزال تبدو واقعية بالنظر إلى كيف يتقدم النشاط.
- ٣ - تقدم النشاط من ناحية فعاليته وتأثيره ومناسبته. وهذا الإجراء يضع المخططين التعليميين وصانعي القرار في مواجهة مع مسألة إما أن يعدلوا بعض قراراتهم أو أن يغيروها تماماً.
- ٤ - جوانب القوة والضعف في النظام المتصلة بإنجاز الخطوات المتبقية تجاه الأهداف النهائية^(٣٠).

مواصفات السيناريوهات الجيدة

يجب أن تتصف السيناريوهات الجيدة بالخصائص التالية:-

١ - أن يكون بين السيناريوهات قدر واضح من الاختلاف والتمايز. فلا فائدة ترجى من عدد كبير من السيناريوهات إذا كانت الاختلافات بينها طفيفة. إن ذلك لا يضيق نطاق الاحتمالات والخيارات المتضمنة في حركة المستقبل فحسب، بل أنه لا يساعد كذلك على إطلاق طاقات الخيال والإبداع لدى المتلقى. وبطبيعة الحال، فإن درجة الاختلاف أو التمايز بين السيناريوهات ليست بالضرورة دالة في عددها. فقد يكتفى بسيناريوهين، مثلاً، ومع ذلك تكون درجة الاختلاف بينهما عظيمة إذا كان كل منهما يمثل حالة متطرفة.

٢ - أن يتصف كل سيناريو بالاتساق الداخلي، أى التناسق بين مكوناته. وعادة ما يوصف الاتساق الداخلي بأنه يعنى الخلو من التناقض أو التناقض. ولكن ينبغي الانتباه من جهة أخرى، أنه لما كانت السيناريوهات لا تمثل أوضاعاً مثالية وإنما تمثل أوضاعاً ممكنة، فأنها لن تخلو من التناقضات داخل أى منها. فالتناقض - في نهاية المطاف - هو محرك السيناريو ومولد التطور. ومن ثم يجب التمييز بين التناقض الذي يتعين غيابه حتى يكون السيناريو متسقاً في داخله، والتناقض الذي لا مفر من وجوده حتى يكون السيناريو ممثلاً لمستقبل ممكن. ومن أمثلة التناقض المخل بالاتساق الداخلي للسيناريو إفتراض أن الحكومة سخية في منح الإعفاءات والتسهيلات لأصحاب المدارس والجامعات الخاصة، وأنها في نفس الوقت سخية في تقديم الخدمات الاجتماعية للفقراء. ولكن مما لا يتعارض مع الاتساق الداخلي للسيناريو أن يفترض وجود قوى تعليمية متعارضة المصالح، كل يدفع في اتجاه حماية مصالحه.

٣ - أن يكون السيناريو سهل الفهم. فلما كان القصد من تحليل السيناريوهات مساعدة الناس على التعلم والتواءم وتعديل التصرفات، ومعاونتهم على تنظيم مداركهم وترتيب أولوياتهم، وتوجيه أنظارهم إلى إشارات التحذير والنقاط الحرجة لاتخاذ القرارات على

(30) Khan, Q.U., A Survey of the Evaluation Methods and Techniques, Op. Cit., PP. 6-7.

طريق المستقبل، فمن المهم أن تقدم السيناريوهات بشكل يسهل فهمه واستيعابه، وأن يساعد عرضها على تيسير المقارنات واستخلاص النتائج بشأن المشكلات ذات الأولوية والقرارات الحاكمة، وعلى التنبيه إلى احتمالات الصدمات والمفاجآت.

٤ - أن يكون السيناريو ممكن الحدوث، وليس محض خيال. ولذا ينبغي أن يتصف السيناريو الجيد بالمعقولة، بمعنى أن يسرد قصة الانتقال من الوضع الابتدائي إلى الوضع المستقبلي بطريقة منطقية منظمة.

٥ - القدرة على الكشف عن الانقطاعات أو نقاط التحول في المسارات، والقدرة على توقع الأحداث المثيرة للاضطراب في السيناريو أو المؤدية إلى انحرافه عن مساره الطبيعي. وبطبيعة الحال تزداد قدرة السيناريو على ذلك كلما اتسعت المساحة التي يفردها للمتغيرات الكيفية في السلوك والتشريعات وعلاقات القوى الاجتماعية وما إلى ذلك.

٦ - أن تكون فيها فائدة لعملية صناعة القرارات والتخطيط لمستقبل أفضل، سواء أكان الطريق لتحقيق تلك الفائدة مباشراً أو غير مباشر. ومن أهم الأساليب المؤدية إلى زيادة فائدة السيناريوهات إشراك المستخدمين المحتملين لهذه السيناريوهات في عملية بنائها وتحليلها، بدلاً من مواجهتهم بعد إتمام هذه العملية بمنتج نهائي قد يرون أنه لا يخاطب قضايا مهمة من وجهة نظرهم، أو أنه يطرح معالجات لمشكلات يعتقدون أنها لا تدخل في حيز الإمكان حسبما يتصورونه. وبطبيعة الحال، فإن إشراك المستخدمين أو المستفيدين المحتملين من السيناريوهات سوف يسهم في تحقيق الخاصية (٣) أعلاه، حيث يسهل على من شارك في بناء وتحليل السيناريوهات فهمها واستيعاب نتائجها^(٣١).

خطوات بناء السيناريو

بداية يجب أن يوضع في الاعتبار أنه لا يوجد نموذج سيناريو معين يمكن أن يحتذى به كل من يقوم بإعداد سيناريو، ولكن توجد موجّهات عامة يمكن إتباعها عند القيام بهذا العمل.

وتتحدد خطوات بناء السيناريو فيما يلي: -

الخطوة الأولى: وصف الوضع الراهن والاتجاهات العامة

المهمة التي يتعين إنجازها في هذه الخطوة هي تحليل الوضع الراهن للنظام التعليمي، وذلك بقصد:

١ - استعراض العناصر الأساسية في الوضع الراهن وبيان نقاط القوة والضعف بالنسبة لكل عنصر، وكذلك تحديد الاتجاهات العامة السائدة، والاتجاهات العامة البازغة أو إرهابات

(٣١) إبراهيم العيسوي: السيناريوهات، مرجع سابق، ص ص ٢٠-٢١.

التغيير التي قد يكون أثرها محدوداً أو حتى غير محسوس في الوقت الراهن، ولكنها تنبئ بتحولات مهمة في المستقبل.

٢- استخلاص المشكلات والقضايا الرئيسية التي يتعين البحث عن إجابات لها عند كتابة السيناريوهات. ويلاحظ أنه ليس مطلوباً تقديم إجابات في هذه المرحلة، وإنما يكتفى ببلورة الأسئلة. ويرى البعض أنه يمكن تقسيم المتغيرات التي يجري رصدها في هذه الخطوة إلى متغيرات داخلية تنتمي إلى النسق محل الدراسة، أى النظام التعليمي ومتغيرات خارجية تعبر عن البيئة التي يعمل فيها النسق.

الخطوة الثانية: فهم ديناميكية النسق والقوى المحركة له

الغرض من هذه الخطوة هو الكشف عن القوى المحركة في النسق (النظام التعليمي) أو المجتمع، وتحليل العلاقات والتشابكات، بما يساعد على فهم ديناميكية النسق، ومن ثم استعمال هذا الفهم في تحريك النسق في اتجاه أو آخر بتحريك العناصر ذات التأثير الأكبر على غيرها، أو بالنظر في كيفية الاستفادة من هذه العناصر المؤثرة إذا كانت عناصر خارجية لا يملك متخذ القرار التحكم فيها.

الخطوة الثالثة: تحديد فضاء البدائل أو السيناريوهات البديلة

الغرض من هذه الخطوة هو حصر البدائل الممكنة بالنسبة للعوامل المختلفة الداخلة في كل مجال من مجالات التأثير التي تمت دراستها في الخطوة الثانية، وذلك في ضوء فهم ديناميكية النسق والقوى المحركة له وسلوك الفاعلين فيه. أى أننا نسعى هنا إلى التعرف على عدد كبير من البدائل، أى السيناريوهات المحتملة.

الخطوة الرابعة: فرز السيناريوهات البديلة واختيار عدد محدود منها

الغرض من هذه الخطوة هو تقليص فضاء السيناريوهات وانتقاء عدد محدود من السيناريوهات البديلة التي تتوافر فيها السمات الرئيسية التالية:-

- ١- أن تكون من السيناريوهات الممكنة.
 - ٢- أن تكون السيناريوهات متميزة بدرجة واضحة عن بعضها البعض.
 - ٣- أن يتحقق في كل سيناريو درجة عالية من الاتساق الداخلي.
- ويمكن إنجاز هذه المهمة بإحدى طريقتين:-

الطريقة الأولى: وهى تعتمد على المناقشة واستعمال الخيال والحدس بواسطة فريق السيناريو. ولعل هذا اختيار مناسب في حالة وجود عدد صغير نسبياً من السيناريوهات، وفى حالة التشعيب المحدود للعوامل.

الطريقة الثانية: وهى تتمثل في إجراء تحليل اتساق. وهذه الطريقة ملائمة في حالة وجود عدد كبير من العوامل الشارحة للمجالات.

الخطوة الخامسة: كتابة السيناريوهات المختارة

بعد أن تم التوصل إلى عدد محدود من السيناريوهات في الخطوة السابقة، تصبح المهمة الآن هي كتابة أو تفسير السيناريوهات المختارة. وقد يقتضى ذلك:

- ١ - استيفاء مدخلات السيناريوهات المختارة من المعلومات، سواء بإضافة عوامل أو تفاصيل معينة، أو بدمج تطورات مستقبلية أخرى في السيناريوهات المختارة.
- ٢ - التعرف على ردود الفعل المحتملة (التصرفات) لكل الأطراف المعنية للتطورات التي يشتمل عليها كل سيناريو. ويكون ذلك بطرح أسئلة من نوع: إذا سارت الأمور على النحو المتضمن في السيناريو، فماذا سيكون رد فعل جهات معينة لهذا الحدث.
- ٣ - صياغة كل سيناريو بشكل سردي، يأخذ في الحسبان كل المعلومات ذات الصلة في الخطوات السابقة، وخصوصاً ما ورد في الخطوة الثانية حول ديناميكية النسق والقوى المحركة له. وهنا ينبغي أن تبرز صياغة العناصر الثلاثة للسيناريو: الشروط الابتدائية، والمسار المستقبلي، والوضع المستقبلي في نهاية فترة الدراسة المستقبلية. كما ينبغي العناية باستطلاع احتمالات حدوث إنقطاعات أو تحولات في أى سيناريو، سواء أكان ذلك ناتجاً عن أحداث خارجية أم عن تصرفات أو ردود أفعال قوة أو أخرى من القوى الفاعلة في النسق لتطور ما في السيناريو.

الخطوة السادسة: تحليل نتائج السيناريو

يتوقف ما يتم إنجازه في هذه الخطوة الأخيرة في عملية بناء وتحليل السيناريوهات على الغرض الذي أجريت من أجله هذه العملية أصلاً، فهذا الغرض يمكن أنه يختلف من حالة إلى أخرى. فقد يكون الغرض إما الإكتفاء بتحليل مقارن للسيناريوهات، مع التركيز على متطلبات كل منها (طبيعة الشروط الابتدائية وأعبائها) وعلى الفروق بين الأوضاع المستقبلية في نهاية فترة السيناريو، مع تقديم كشف حساب بالمزايا والتكاليف. أو إما تجاوز ذلك التحليل المقارن باستخلاص يبين فيه ما هو السيناريو المفضل (الذي قد يكون أحد السيناريوهات محل الدراسة أو سيناريو جديد تحددت ملامحه في ضوء مقارنة هذه السيناريوهات)، وما هي الاستراتيجية، أو ملامح الخطة الطويلة المدى الواجب الالتزام بها من أجل وضع السيناريو المفضل موضع التطبيق،

وعلى ذلك فإن الأمر يعتمد على ما إذا كان يراد التوقف عند الطابع الاستطلاعي للدراسة المستقبلية، أم يراد تجاوزه بإكساب الدراسة المستقبلية طابعاً إستهدافياً يجعل من تحليل السيناريوهات مجرد معبر للتخطيط ورسم السياسات طويلة المدى^(٣٢).

(٣٢) لمزيد من التفصيل يمكن الرجوع إلى المرجع السابق، ص ص ٢٣-١٥.

خاتمة:

يجب التأكيد على أنه إذا كنا نسعى إلى تجديد نظرتنا إلى ذاتنا ونقتنا بأنفسنا بما يجعلنا فاعلين في ماراثون الحضارة الإنسانية الحالية، فلا سبيل إلى ذلك إلا من خلال الاهتمام بتعليم الإنسان وتنمية مختلف طاقاته وقدراته. وذلك بما يؤدي إلى إحداث تغييرات مجتمعية لا تلجأ في وسائلها إلى مجرد النقل للحلول الجاهزة مما تنبهر به من ممارسات وأساليب ثقافات أخرى، وبخاصة الثقافة الغربية، مع عدم الرفض التام لها، وإنما الاستفادة منها منطلقين دائماً من مقتضيات التطوير لحاضرنا ومستقبلنا الذي نريده نحن، والذي نصنعه بأيدينا، ولا يفرض علينا ما يريدوه هم.

إن تنمية الإنسان بمختلف طاقاته، وتنمية التفكير العلمي لدية، وتنمية جوانب شخصيته المختلفة، يمثل أهم التحديات والمهام والمسؤوليات الكبرى التي يجب أن يضعها أي تجديد تربوي في اعتباره، من أجل تجديد المجتمع حاضراً ومستقبلاً، وتحقيقاً لدور أكثر فعالية له في صنع الحضارة الإنسانية.

ومن الضروري أن تتم التجديدات التربوية معتمدة على أساليب وفنيات التخطيط التربوي، بما يتيح لهذه التجديدات الفرصة الأكبر لتحقيق الأهداف المنشودة منها.

**تجديد تعليم العلوم الطبيعية
منظور إسلامي**

**أ.د. عرفة أحمد حسن نعيم
أستاذ المناهج – تربية الأزهر**

تجديد تعليم العلوم الطبيعية

"منظور إسلامي"

أ.د. عرفة أحمد حسن نعيم^(*)

إن الخروج من مأزق التخلف الحضاري الذي تعيشه الأمة الإسلامية يتطلب بذل المزيد من الجهود المنظمة لإعادة التوازن المفقود بين الجوانب الإيمانية، والجوانب المادية في حياة الناس.

فمنذ أن جاء الإسلام كان دعوة مفتوحة لتدبر آيات الله في الكون المنظور في ضوء الوحي المسطور "... ويتفكرون في خلق السموات والأرض ربنا ما خلقت هذا باطلا سبحانه فكنا عذاب النار" (آل عمران: ١٩١)

ومع بداية اتصال وحي السماء بالأرض كانت كلمة اقرأ..... هي الركن الركين في عملية صياغة عقل الإنسان المسلم الذي يقوم بواجب الخلافة وعمران الأرض التي يعيش عليها. "وَإِذْ قَالَ رَبُّكَ لِلْمَلَائِكَةِ إِنِّي جَاعِلٌ فِي الْأَرْضِ خَلِيفَةً....." (البقرة: ٣٠)، وعندما أدرك الإنسان المسلم أن الغاية من الخلق هي عمران الأرض. "هُوَ أَنشَأَكُم مِّنَ الْأَرْضِ وَاسْتَعْمَرَكُمْ فِيهَا" (هود: ١١) انطلق هذا الإنسان يصنع حضارة إنسانية لم يشهد التاريخ البشري لها مثيل، وكانت هذه الحضارة الإسلامية تقوم على أساس التكامل الحكيم بين وحي السماء، وحقائق الوجود في نسق فكري وثقافي فريد. ثم دار الزمان دورته وأصيب العقل المسلم بإنكاسة حادة أفقدته سواء السبيل في غمرة صراعه المرير مع قوي الظلم والعدوان من الطامعين في ثرواته الطبيعية والمتربصين بعقيدته السماوية. فتراجعت الأمة عن أداء دورها الحضاري، وعجزت أو كادت عن مواجهة التحديات الحضارية المعاصرة وأفسحت الطريق مكرهة لحضارة الغرب المادية التي تنكرت لوعي السماء، وفسدت الموازين، وسادت القيم الهابطة بعد أن غابت القيم السامية وكانت خسارة الناس فادحة عندما تراجعت قيم الحضارة الإسلامية عن قيادة وريادة حياة البشر.

إذن فإن حالة التراجع الحضاري التي يعيشها المسلمون إنما تعود في الأساس إلي أزمة في الفكر والتصور، حيث أن فساد التصور يؤدي إلي فساد السلوك وارتباك الممارسة. فمنذ أن قعد المسلمون عن ممارسة الفكر المستضيئ بنور الوحي، وأخلوا مواقع الريادة الحضارية لغيرهم حدث الشرخ الكبير، والانفصال المتعمد بين قيم السماء وحياة الناس في الأرض. وعلى أثر

* أستاذ المناهج وطرق تدريس العلوم الطبيعية - كلية التربية - جامعة الأزهر - القاهرة - مصر

ذلك فقد النموذج الحضاري الإيماني زخمه ومرجعيته ومصادقته، وساد النموذج الحضاري الغربي المادي العلماني حياة الناس في الشرق والغرب على السواء فاضطربت الأوضاع والموازن فشقى الناس في دنياهم وفقدوا اليقين في أخراهم. ولكن سنة الله ماضية في الكون ومشيبته الإلهية لا بد أن تسود ولن تستقيم حياة الناس في الدنيا والآخرة إلا إذا حدث التآلف والانسجام والتكامل بين قيم الوحي والوجود. وحتى يعود ذلك التوازن المفقود بين الوحي والوجود لا بد أن تبذل المحاولات وتحشد الجهود من جانب علماء الأمة الإسلامية والعقلاء من الناس لإعادة استكشاف وتركيب عناصر النموذج الحضاري الإسلامي ليعمل في حياة الناس من جديد.

وهذه الورقة ما هي إلا محاولة متواضعة يعوزها الكثير من المناقشات وجهود العلماء من أهل الفطنة والخبرة والاختصاص لرسم ملامح نموذج معرفي إسلامي تنطلق منه جهود تجديد وتطوير عملية تعلم وتعليم العلوم الطبيعية في مراحل التعليم المختلفة في العالم الإسلامي. وعلى ذلك فإن هذه الورقة سنتناول باختصار تعريف ماهية الفكر ومفهوم المعرفة في التصور الإسلامي والموجهات التي تحدد معالم نظرية المعرفة الإسلامية وأهدافها، ولامح النظام المعرفي الإسلامي، وبنيته وخصائصه.

كما نتناول الورقة مفهوم تجديد العلوم الطبيعية، والعلم والمعرفة في الإسلام، وطبيعة العلم، ومجاله، وأهدافه، والمسلمات التي تنطلق منها عملية دراسة الظواهر الطبيعية، وبنية العلم وسماته. وتختتم الورقة بتقديم نموذج لتعليم بعض موضوعات العلوم الطبيعية من منطلق إسلامي إنساني يسهم في تزويد المتعلم بالمعرفة العلمية والمهارات والخبرات العملية وصولاً إلى ترقية الجوانب الوجدانية والإيمانية في الإنسان المتعلم.

ماهية الفكر

الفكر هو خاصية تميز الإنسان عن غيره من الكائنات الحية، ويقول بعض اللغويون أن الفكر هو مقلوب عن الفك وهو عملية حك الحبوب كالقمح أو الأرز لاستخلاصها من الأغلفة العالقة أو المحيطة بها فيكون الفك للأشياء الحسية أما الفكر فيكون للأمور المعنوية. وكلمة فكر " ويفكر " هي فعل يدل على حدث وذات أو عمل مرتبط بذات مفكرة. وعلى ذلك فإن الفكر هو إعمال العقل في أمر من الأمور وتقليب وترتيب بعض الأمور المعلومة للوصول إلى الأمور المجهولة (١: ٤٧٨، ٢: ٢٥ - ٣٨).

ونخلص مما سبق إلى أن الفكر هو " عملية عقلية يقوم بها الإنسان للوصول إلى المجهول من المعلوم، وإدراك العلاقات بين الأشياء والمعاني وإصدار الأحكام بعد النظر والتدبر".

مفهوم المعرفة:

المعرفة في التصور الإسلامي هي " كل معلوم دل عليه الوحي والعقل والحس والتجربة "، وهذا التعريف يتجاوز التعريف الغربي الشائع وهو أن المعرفة هي كل معلوم خضع للحس والتجربة " (٢: ٣١ - ٣٣).

فالتعريف الغربي يركز على الجانب المادي فقط ويهمل أو يتجاهل الوحي أما التعريف الإسلامي للمعرفة فإنه يتسع ليجمع بين الوحي (القرآن والسنة) و الوجود (العقل و الحس و التجربة). وعلى ذلك فإن المعرفة في التصور الإسلامي هي إدراك يجمع بين العلم والإيمان حيث أن العلم هو إدراك الشاهد أو الكون المادي المنظور، أما الإيمان " فهو إدراك الغائب أو عالم الغيب المستور.

مفهوم أسلمة المعرفة:

أسلمة المعرفة ليست مجرد تصدير أي عمل معرفي بأية قرآنية أو حديث شريف أو الاستشهاد بنص إسلامي لتأييد أو رفض بعض الاكتشافات أو المخترعات العلمية وإن كان ذلك مقبولا في سياقه الطبيعي السلس البعيد عن التكلف والصنعة والتحيز.

إن أسلمة المعرفة " تعني ممارسة النشاط المعرفي كشفا وتجميعا وتوصيلا ونشرا من زاوية التصور الإسلامي للكون والحياة والإنسان " (٣: ١٥-١٧)

فالكون بما يحويه من مخلوقات وموجودات من صنع الله سبحانه وتعالى، وقد سخر الله كل ما في الوجود من كائنات حية أو غير حية للإنسان خليفته في الأرض. كما أن الله قد زود هذا الإنسان بالقدرات العقلية والحسية للتفكر والنظر في هذا الكون واستغلال الموارد والطاقات الكامنة لصالح البشر كل البشر وفق الناموس الكوني.

والتصور الإسلامي للمعرفة يضع الإنسان أمام واجباته عندما يمارس عملية الاستخلاف وإعمار الكون، فلا يجب على الإنسان أن ينسى أو يتناسى لحظة أثناء عمله الدعوب في ملاحظة الظواهر الطبيعية والحيوية وكشف أسرارها والقوانين التي تحكمها أن الله سبحانه وتعالى هو خالق هذا الكون بما فيه ومن فيه، وهو المهيمن على هذه الأسرار والنواميس و الموارد والطاقات الهائلة المذخورة في الكون.

والإنسان إذا ما تذكر كل هذا ووضع في حسبانته وهو يمارس النشاط المعرفي كشفا وتنقيبا وتعلما وتعلما، ونشرا، وتوصيلا بحيث يكون هذا النشاط المعرفي في إطاره الإيماني الصحيح، فإذا حدث كل هذا كان ذلك انسجاما مع الناموس الكوني، وكانت النتيجة في صالح الإنسان في الحياة الدنيا والآخرة. وبذلك يتحقق مناط تكليف الله للإنسان في الأرض واستخلافه فيها. ("قُلْ إِنْ صَلَاتِي وَنُسُكِي وَمَحْيَايَ وَمَمَاتِي لِلَّهِ رَبِّ الْعَالَمِينَ" الأنعام: ١٦٢). وتتحقق إسلامية المعرفة عندما يكون ذلك الإطار الإيماني هو المهد الذي تتشكل فيه العلاقة بين الإنسان المستخلف والكون المسخر له لإعمار الأرض، ونيل ثواب الله في الآخرة لإنجازه مهمة الاستخلاف على النحو الذي أراده خالق هذا الكون والمهيمن عليه.

وإسلامية المعرفة تعني " فك الارتباط بين الإنجازات العلمية للحضارة الإنسانية والإحالات الفلسفية الوضعية بأشكالها المختلفة، وإعادة توظيف هذه العلوم ضمن نظام منهجي إيماني "

(٤: ٧-١٠) وأسلمة العلوم التطبيقية في هذا السياق تعني " فهم التماثل بين قوانين العلوم الطبيعية وقوانين الوجود التي ركبت على أساسها القيم الدينية الوثيقة نفسها، ولذلك تتم أسلمة الإحالات الفلسفية للنظريات العلمية بحيث تنفي عنها البعد الوضعي وتعيد صياغتها ضمن بعدها الكوني الذي يتضمن الغائبة الإلهية في الوجود والحركة " (٥: ١١)

وبالاختصار فإن إسلامية المعرفة تعني عودة العلوم الطبيعية والإنسانية إلي رحاب الدين، وساحة الإيمان لكي تأوي إليها وبذلك يتم عبور الفجوة، وتجاوز الازدواج بين المطلق (الوحي) والنسبي (الوضعي).

إسلامية المعرفة: لماذا؟

تتبع أهمية إسلامية المعرفة من الحاجة إلي إعادة التوازن بين القيم الإيمانية، والقيم المادية في الحياة البشرية ويمثل هذا التوازن ضرورة أساسية ذات أبعاد عديدة - ويمكن مناقشة هذه الأبعاد باختصار على النحو التالي:

أولا البعد العقيدي

منذ أن أنزل الله الإسلام على الأرض كان دعوة واضحة صريحة للقراءة والنظر والتدبر في ملكوت السماوات والأرض، فالمسلمون مأمورون بالجمع بين قراءتين الأولى هي كتاب الوحي المنزل في القرآن: **كتاب الله المسطور**، أما القراءة الثانية فهي كتابة المنظور وهو الكون. "الرَّحْمَنُ عَلَّمَ الْقُرْآنَ خَلَقَ الْإِنْسَانَ عَلَّمَهُ الْبَيَانَ" (الرحمن: ١-٣)

فالقرآن هو كتاب الله المكنون، فيه تفصيل كل شيء، منه نستمد الهدى والتوجيه في شئون الكون والنفس والحياة "سَنُرِيهِمْ آيَاتِنَا فِي الْآفَاقِ وَفِي أَنْفُسِهِمْ حَتَّىٰ يَبَيِّنَ لَهُمْ أَنَّهُ الْحَقُّ... " (فصلت: ٥٣)، والكون هو كتاب الله المنظور الذي يعج بآيات الله ونعمائه على البشر. وقراءة أي واحد من الكتابين بمعزل عن الآخر لا تغني عن الإنسان شيئاً، ولا تكفي للقيام بواجب الاستخلاف وعمارة الأرض والإسلام في معناه الشامل هو إسلام الوجه لله رب العالمين؛ والانقياد لإرادته، والالتزام بأوامره ونواهيه، والسير وفق سننه ونواميسه في الكون.

وجوهر إسلامية المعرفة هو أن يكون الإنسان في حالة وفاق مع النواميس الإلهية والكونية فيكتشفها ويعمل بمقتضاها لتحقيق منجزاته الحضارية على الأرض.

وعلى ذلك فإن إسلامية المعرفة تعتبر ضرورة عقيدية ملحة لسببين هما:

- ١ - زيادة فهم المسلمين لحقائق الإسلام وطبيعته باعتباره دعوه للفكر المستضيئ بنور الوحي لاكتشاف قوانين الوجود.
- ٢ - تحقيق خيرية الأمة الإسلامية، واسترداد مكانة المسلمين وريادتهم لركب الحضارة الإنسانية.

ثانياً: البعد الإنساني

لقد جاء الإسلام ليعلي قيمة الإنسان ويكرمه ويفضله على سائر مخلوقات الله "وَلَقَدْ كَرَّمْنَا بَنِي آدَمَ وَحَمَلْنَاهُمْ فِي الْبَرِّ وَالْبَحْرِ وَرَزَقْنَاهُمْ مِنَ الطَّيِّبَاتِ وَفَضَّلْنَاهُمْ عَلَى كَثِيرٍ مِّمَّنْ خَلَقْنَا تَفْضِيلًا"

(الإسراء: ٧٠).

وعلى ذلك فإن إسلامية المعرفة باعتبارها نشاطاً معرفياً منضبطاً بضوابط الإيمان المنسجم مع قوانين الكون والوجود تصبح وسيلة فعالة في إعداد الإنسان الصالح، الذي يمارس حياته بصورة متوازنة لا يطغى فيها الجانب المادي على الجانب الإيماني. إن إسلامية المعرفة على هذا النحو تحقق إنسانية الإنسان التي تستلبيها منه المعرفة اللادينية المادية فالمجتمعات التي تخلت عن القيم الإيمانية التي جاء بها الوحي أصبح الإنسان فيها مسخاً مشوهاً تنتاز عنه الشهوات والتمزق الروحي والعاطفي والاجتماعي رغم ارتفاع معدلات الإنجاز المادي في هذه المجتمعات.

إن إسلامية المعرفة تصبح هي الضمان لتوجيه التطبيقات العلمية لصالح الإنسان وضد طغيان قوة العلم وتسلط الإنسان على أخيه الإنسان بدعوى نقاء العرق (النازية) أو الشعبوية البغيضة (الصهيونية)، أو حتى تحقيق انتصار ساحق ماحق على العدو (إلقاء القنبلة الذرية الأولى والثانية على هيروشيما ونجازاكي في اليابان) لإنهاء الحرب العالمية الثانية لصالح الحلفاء.

إن افتقاد القيم الإيمانية هو الذي جعل الولايات المتحدة الأمريكية- المنفصلة عن قيم المسيحية -تفعل فعلتها الشنعاء في اليابان، وغياب هذه القيم هو الذي يجعلها الآن تصنع ما تصنع في أفغانستان، وشعب العراق المغلوب على أمره. وغياب القيم الإيمانية هو الذي جعل قطعان بني إسرائيل الضالة تستخدم القوة المفرطة لانتهاك الحرمات وقتل الأبرياء في فلسطين أرض الرسالات والأنبياء حتى يحين موعد استرداد المسلمين لدورهم الحضاري الفريد. وعندما يحدث ذلك ستكون المعرفة الإسلامية التي تنضبط بالقيم والموازين الإلهية العادلة هي المحرك الأساسي في للاستخدام الحكيم للقوة لصالح المستضعفين في الأرض.

وتجارب التاريخ تشهد للحضارة الإسلامية بأن المعرفة الملزمة بضوابط القيم الإيمانية كانت في خدمة الناس: "أنفع الناس أنفعهم للناس" (حديث شريف).

في حين أن تجربة التاريخ الماثلة للعيان على مر الزمان تثبت أن المعرفة اللادينية الملحدة تحكمها أنانية الحفاظ على السر (سر المهنة)، وحجب نتائج الإنجازات العلمية عن الناس بدوافع مادية أو سياسية. وذلك للتحكم في مقدراتهم والتدخل في سيادتهم وخصوصياتهم الحضارية.

من أجل ذلك كانت إسلامية المعرفة مطلباً إنسانياً لأن عبرة التاريخ علمتنا أن المعرفة المؤمنة سخية معطاءة لا ينضب لها معين، ولا تفرق بين الناس على أساس اللون أو العرق أو الدين والمذهب، إنها تقدم ثمار العلم ناضجة شهية لكل البشر.

ثالثاً: البعد الحضاري

إن أسلمة المعرفة تمثل ضرورة حضارية للأمة الإسلامية في عصر تغول الحضارة الغربية المادية التي لا تقيم لقيم الوحي والإيمان وزناً. إن تقليد النموذج الحضاري الغربي بمادياته المفرطة لا ينشئ إلا حضارة مادية مهتزة الأركان، تفتقد إلى التوجيهات الإنسانية والإيمانية. إن هذا النموذج الغربي - الذي هو بدوره مؤهل للسقوط - لا يصنع إلا كيانات تابعة تدور في فلك القوة المادية التي تسيطر عليها وتستنزف مواردها الطبيعية، ثم تلفظ هذه الكيانات التابعة بعد أن تلوكها وتمتص عصارتها.

إن نموذج كمال أتاتورك في تركيا العلمانية مثال صارخ لمن يحاول تقليد ذلك النموذج الغربي، وينسلخ عن هويته الحضارية، ومع ذلك فإن المجموعة الأوروبية ترفض إلحاقها بها، وتنتظر إليها باعتبارها كيان تائه مهتز تتكرر لعقيدته وأمته، يقف في منتصف الطريق بين الشرق الإسلامي الذي كان ينتمي إليه، وبين الغرب الأوربي الذي يرفض منحة تأشيرة الانتساب إليه، ولعل ذلك يكون درساً بليغاً تستفيد منه الأنظمة العلمانية في العالم العربي والإسلامي التي تستجدي رضا الغرب الأمريكي الأوربي دون جدوي، وخاصة بعد انتهاء الحرب الباردة بين المعسكر الرأسمالي الغربي، والمعسكر الشرقي الشيوعي، وبذلك أصبح الإسلام والمسلمين هو العدو الجديد الذي يجب أن توجه إليه سهام الغرب للقضاء عليه عسكرياً وسياسياً واقتصادياً وثقافياً. كذلك فقد كانت أحداث الحادي عشر من سبتمبر سنة ٢٠٠١م نقطة فارقة بين محور الشر المتمثل في الشرق الإسلامي!! ومحور الخير المتمثل في الغرب العلماني الأمريكي!!

لذلك فإن النموذج المعرفي الإسلامي باعتباره نموذجاً متكاملًا يمتلك الرؤية الشمولية للكون والحياة والإنسان - إذا ما تم تفعيله - يصبح هو النظام القادر على إعادة تشكيل حياة الأمة الإسلامية، وإعادة هيكلة الواقع الإنساني، واستئناف مسيرة الحضارة الإنسانية على أساس التكامل بين قيم الوحي والوجود، والإنسان. وهذا هو التحدي والواجب الحضاري الذي يجب أن ينهض به المسلمون في مواجهة محاولات العزلة أو الذوبان في الأمم الأخرى.

رابعاً: بعد الغاية من البحث العلمي

القوة في ركاب العلم، وطلب العلم فريضة إسلامية وضرورة إنسانية. والفطرة الإنسانية تدفع الإنسان إلى حب الاستطلاع وممارسة النشاط العلمي كشفاً وتنقيهاً وتطبيقاً، ورغبة في

تحقيق الطموح الشخصي او المكسب المادي، وكل هذه الأمور تعبر عن دوافع مقبولة خاصة اذا ما توجت بالدوافع الإيمانية السامية.

فالإسلام يجعل النية او القصد شرطاً فارقاً في سعيه الدعوب لنيل السعادة في الدنيا والآخرة. لذلك فان الدافع الإيماني يجعل من سعي الإنسان في طلب العلم فريضة يتقرب بها إلى الله لينال ثوابه ويتجنب عقابه في الحياة الدنيا والآخرة.

وإسلامية المعرفة على هذا النحو تعني أن سعي الإنسان في طلب العلم هو تحقيق لطموحاته الذاتية، وتيسير الحياة البشرية، وكشف أسرار السنن الكونية، وترسيخ القيم الإيمانية.

أهداف إسلامية المعرفة (٥ : ٣١ - ٣٢)

يمكن تحديد الأهداف العامة لإسلامية المعرفة على النحو التالي:

١ - استعادة العلاقة بين العلم والقيم.

لقد حان الوقت لأن يكون للقيم السماوية دورها الفعال في توجيه مسيرة البحث والتطبيق في مجال العلوم الطبيعية والإنسانية، بعد أن طال زمن الفصام الذي فرضه النموذج المعرفي المادي، فلقد عانت البشرية الكثير من الويلات نتيجة انفلات العلم من دائرة القيم والضوابط الأخلاقية المستمدة من الوحي. فعندما مضى العلماء يبحثون وينقبون ويطبقون نتائج ما توصلوا إليه بمعزل عن قيم الوحي سادت الفوضى الأخلاقية تطبيقاً لمبدأ الحرية الشخصية التي لا تعرف حدوداً للحلال والحرام، فالإنسان حيوان ناطق " لا ضير عليه إذا فعل كما تفعل الحيوانات لإشباع غرائزها، والبقاء للأقوى " في مجال الانتخاب الطبيعي " بين الكائنات الحية ومن بينها الإنسان، ونتج عن ذلك اجتياح الإنسان الأوربي الأقوى بما يملك من قوة البارود لأراضي الشعوب التي كانت لا تملك هذا السلاح. وها هو الغرب الأوربي الأمريكي يعاود الكرة مرة أخرى وبصورة أقسى وأشنع لإعادة السيطرة على منابع البترول والموارد الطبيعية في المناطق التي كان الاحتلال الأوربي التقليدي سبباً في تخلفها.

ولذلك فإن المعرفة الإسلامية " عندما تحاول استرجاع العلم إلى دائرة القيم إنما تقدم بذلك حلاً تنتشوق البشرية لتراه يعمل في واقع الحياة التي مزقتها أطماع السيطرة وخيالات إقامة الإمبراطوريات على أشلاء الشعوب المقهورة.

٢ - تحقيق التكامل بين الوحي والكون

ان إسلامية المعرفة تسعى إلى إعادة التكامل والانسجام بين الإنسان وسائر الكائنات والموجودات؛ حيث ان كل هذه المخلوقات تسير وفقاً لسنن واحدة؛ وتسعى إلى غاية واحدة هي عبادة الله الواحد الأحد، الفرد الصمد، الذي لم يكن له كفواً أحد، الذي يسبح بحمده على نعمائه، ويلهج بثنائه كل ما في السموات والأرض. [تُسَبِّحُ لَهُ السَّمَاوَاتُ السَّبْعُ وَالْأَرْضُ وَمَنْ

فِيهِنَّ وَإِنْ مِّنْ شَيْءٍ إِلَّا يُسَبِّحُ بِحَمْدِهِ وَلَكِنْ لَا تَفْقَهُونَ تَسْبِيحَهُمْ إِنَّهُ كَانَ حَلِيمًا غَفُورًا" الإسراء: ٤٤].

وهكذا فإن إسلامية المعرفة تعنى كشف القوانين العامة التي تحكم الكائنات الحية والموجودات في هذا الكون الفسيح الذي يسير وفق المشيئة الإلهية. ان إسلامية المعرفة تسعى إلى تصحيح المفاهيم الخاطئة التي نتجت عن الخصام والفصام بين الوحي والوجود إبان الثورة العلمية المادية التي صنعتها الحضارة الأوروبية بمعزل عن القيم والضوابط السماوية لمسيرة العلوم الطبيعية والاجتماعية. فما دامت قيم الوحي تقضى بان العلاقة بين الإنسان وبقية المخلوقات هي علاقة استخلاف (للإنسان)، وتسخير (للكائنات والموجودات)، وليست علاقة سيادة وسيطرة وقهر كما هو الحال في المعرفة الغربية المادية. فانه لا بد من تصحيح المفاهيم الخاطئة مثل "قهر الطبيعة" لتصبح "ارتياذ الطبيعة"؛ واكتشاف قوانينها في البر والبحر والجو، ومفهوم مثل "صراع الحضارات" ونفى الآخر؛ ليصبح "حوار الحضارات" والتفاعل مع الآخر لتحقيق تواصل الحضارة الإنسانية. ان إسلامية المعرفة تسعى إلى تحقيق الوئام بين الإنسان والبيئة في إطار من التوازن بين متطلبات الحياة الإنسانية، ومتطلبات الحفاظ على الموارد البيئية.

٣- تقديم بدائل للنهايات الفلسفية الفردية الجامدة

عندما حدث الفصام بين قيم الوحي والوجود في النموذج الحضارى الغربى المادى سقطت المعرفة الغربية في مستنقع الضلالات الفلسفية التي جعلت من الإنسان مركزا يدور حوله الوجود. ولما فشلت هذه الفلسفات الوضعية في تقديم إجابات شافية عن الأسئلة الكلية التي تتعلق بماهية الوجود، ومعنى الحياة، فإنها لجأت إلى وضع "نهاية" مصطنعة لكل شئ. "الاشيوعية" هي نهاية صراع الطبقات في الفلسفة المادية الجدلية التي بدأت "بالاشتراكية" حيث ان "كل فرد يأخذ بقدر ما يعمل" في عملية الإنتاج؛ ثم تدور رحى الصراع المرير بين الطبقات، لينتهى إلى جنة الإنسان على الأرض وهى الشيوعية، حيث تنوب الطبقات والفوارق في زعمهم بين البشر، ويأخذ كل فرد بقدر ما يحتاج، وهيئات هيهات ان يتحقق ذلك الوهم. وعندما سقطت تلك الفلسفة المادية ذلك السقوط المدوى الذي يشهده العيان؛ بدا العالم يشهد بداية ترنح الرأسمالية الفردية الليبرالية المتمثلة في النموذج الأوروبي الأمريكي الذي فشل بدوره في تقديم إجابات شافية عن الأسئلة الكلية؛ وقد لجأت الرأسمالية أيضا إلى وضع مقولات جامدة مثل "نهاية التاريخ" و"نهاية الإنسان"، وسيادة النموذج الغربى الأمريكى على غيره من النماذج الحضارية في الأرض.

ان "إسلامية المعرفة" تقدم البدائل لهذه النهايات الجامدة لأنها تملك تصورا كاملا عن الإنسان والكون والحياة، فالمعرفة الإسلامية لا تضع نهايات مصطنعة للحضارات والوجود

البشرى، لأنها تعلم أن نهاية الحياة والوجود بيد الله خالق الكون ومبدعه، ومسيرة إلى الصيرورة التي أرادها له.

"يَسْأَلُونَكَ عَنِ السَّاعَةِ أَيَّانَ مُرْسَاهَا فِيمَ أَنْتَ مِنْ ذِكْرَاهَا إِلَى رَبِّكَ مُنتَهَاهَا إِنَّمَا أَنْتَ مُنْذِرُ مَنْ يَخْشَاهَا.." [النازعات: ٤٢ - ٤٥].

ولذلك فإن النهاية تخرج عن حدود إدراك البشر، إنها نهاية مفتوحة لا يعلمها الا رب البشر سبحانه وتعالى علوا كبيرا عما يصفون.

النظام المعرفي الإسلامي

كل ثقافة من الثقافات الإنسانية تتطوي على نظام معرفي يعبر عن روحها، ويفصح عن هويتها، ويميزها عن غيرها من الثقافات الأخرى. والنظام المعرفي بهذا المعنى ينبع عن رؤية كلية للإله، والكون، والحياة، والإنسان تتخلل في نفوس وعقول كل فرد من أفراد هذه الثقافة أو تلك، وهذه الرؤية توجه وتضبط إيقاع حياة هؤلاء الناس في كل تصرفاتهم وطريقة تناولهم لكل أمر من أمور حياتهم؛ وكذلك كيفية تعاملهم مع الآخرين وعلى ذلك فإن النظام المعرفي الإسلامي كامن في نسيج الثقافة الإسلامية؛ ولكن يحتاج إلى الكثير من الجهود لكشفه وإعادة تركيب مكوناته؛ ليعود فاعلا وموجها لحياة الأمة الإسلامية من جديد.

فالعقل المسلم يعاني أزمة فكرية منذ أن فرض عليه مواجهة الثقافة الغربية الوافدة مع بداية ما يسمى "بحركة الكشف الجغرافية" وهي في حقيقتها كانت حركة التقاف حول أطراف العالم الإسلامي، وتغلغل في أعماقه لامتصاص خبراته والتحكم في مقدراته، وصاحب ذلك حركة احتلال عسكري، وهيمنة ثقافية تم فيها تفكيك مقومات النموذج الحضاري الإسلامي؛ وإحلال النموذج الحضاري الغربي محله. وهكذا فإن العقل المسلم في محاولته النهوض من كبوة التخلف أصبح يتنازع نموذج حضاري إسلامي كامن في أعماقه غائب عن توجيه واقع حياته، ونموذج حضاري غربي غالب يعمل في واقع حياته رغما عنه.

وفي ظل هذه الازدواجية والتمزق الثقافي للعقل المسلم بين نموذج إسلامي غائب، ونموذج غربي غالب برزت الحاجة الملحة إلى إعادة اكتشاف وبلورة معالم النظام المعرفي الإسلامي ليعود كما كان فاعلا في تغيير واقع الأمة، ومتفاعلا مع حياة الناس لتحقيق الشهود الحضاري للامة الإسلامية في دنيا البشر.

ولقد بذلت عدة محاولات لتعريف مفهوم "النظام" أو "الناظم" أو "النموذج" أو "النسق"، وكل هذه التعاريف تتطلق من وتدور حول تعريف "توماس كون" لمفهوم "النموذج Paradigm" الذي جاء في كتابه "بنية الثورات العلمية" والذي يقصد به "مجموعة متآلفة منسجمة من المعتقدات والقيم والنظريات والقوانين والأدوات يشترك فيها أعضاء مجتمع علمي معين، وتتبع تقليدا بحثيا محددا أو طريقة للتفكير والممارسة؛ وتمثل دليلا يقود الباحثين في مجال

معرفى معين" وهذا التعريف قد يكون ذو طبيعة عامة تتسحب على مجتمع علمى في زمان ومكان محدد، او قد تتسحب على مجال مجموعة مجالات معرفية محددة كأن يكون هنا "نموذجاً معرفياً لمجال العلوم الطبيعية مجتمعة او لأحد هذه المجالات منفرداً عن غيره (6)، موجود في ٩: ٦٧-٦٨).

كذلك فان تعريف توماس كون "للمنموذج" ينصب أساساً على العلوم الطبيعية رغم انه يمكن الاستفادة منه في تعريف "النموذج" المعرفى بصفة عامة.

كما قدم كين ويلبر "Ken wilber" تعريفاً للمنموذج يتجاوز تعريف النموذج المعرفى المادى الذى تتبناه المعرفة الغربية، حيث يصف ويلبر مفهوم النموذج المعرفى بانه "نموذج أعلى شامل ومحيط، متجاوز للواقع تجاه الغيب" (7، موجود في ٩: ٦٨).

وقدمت منى ابو الفضل مفهوم "النموذج المعرفى التوحيدي" الذى يعنى "جمع شتات الظاهرة الاجتماعية والإنسانية، والنظر إليها من خلال الدمج بين عالمى الغيب والشهادة، او الوعى والوجود، وإنزاله على الزمان والمكان لفهم الظاهرة في هذا الاطار المتكامل" (8)، موجود في ٩: ٦٣-٦٤).

اما عبد الوهاب المسيرى فانه يرى ان "النموذج" المعرفى عبارة عن فكرة كامنة يشترك فيها أبناء حضارة واحدة، يحدد مجمل ثقافتهم وعلومهم، وهو اداة تحليلية تفسيرية يمكن من خلاله إدراك سر الظاهرة، والكشف عن الأسباب التى تقف وراءها، والعلاقات القائمة بين عناصرها" (٩: ٧٩-٨١).

بنية النظام المعرفى الإسلامى

يتكون النظام المعرفى الإسلامى "من أربعة أبعاد هي الوعى، الكون، العقل الإنسانى، التاريخ، ويقابل هذه الأبعاد مستويات أربع هي الوعى، المادة، التفسير والتأويل، والحدث في الزمان والمكان" وهذه المستويات الأربعة تمثل تدرجات الفعل والممارسة (١٠: ١٦٨).

فالوحي: هو كلمة الله إلى البشر التى أرسل بها الرسل والأنبياء مبشرين ومنذرين، وهو مصدر القيم التى يجب ان يسترشد بها العلماء في سعيهم الدائب لاكتشاف القوانين العلمية التى وضعها الله سبحانه وتعالى لتحكم سير الكائنات والظواهر الكونية. والوحي في كل تجلياته يؤكد مفهوم "التوحيد" الذى يمثل المنبع الأصل للنظام المعرفى الإسلامى. والوحي هو الذى صحح وعى الإنسان بذاته وبالكون المحيط به؛ حيث ان مستوى الوعى يزداد عمقا من خلال التفاعل الزمنى المتبادل بين الله، والإنسان، والكون.

ان المعرفة تقود إلى الوعى بالذات والكون "وَقُلِ الْحَمْدُ لِلَّهِ سِيرِيكُمْ آيَاتِهِ فَتَعْرِفُونَهَا وَمَا رَبُّكَ بِغَافِلٍ عَمَّا تَعْمَلُونَ" [النحل: ٩٣]. والوعى يقود إلى الفعل، والفعل لابد له من تقويم.

"وَقُلْ اَعْمَلُوا فَسَيَرَى اللَّهُ عَمَلَكُمْ وَرَسُولُهُ وَالْمُؤْمِنُونَ وَسَتُرَدُّونَ إِلَى عَالَمِ الْغَيْبِ وَالشَّهَادَةِ فَيُنَبِّئُكُمْ بِمَا كُنْتُمْ تَعْمَلُونَ". [التوبة: ١٠٥].

والكون: هو عالم الشهادة بما يحويه من كائنات وموجودات خلقها الله وسخرها للإنسان ليقوم بواجبات الاستخلاف في الأرض؛ وذلك من خلال البحث والتنقيب وكشف القوانين والعلاقات التي تربط بين مخلوقات الله في هذا الكون الفسيح. والمادة هي المستوى الذي يناظر الكون عند اعتبار درجات الفعل والممارسة من جانب الإنسان. وعلى ذلك فإن دراسة المادة وتشكيلاتها وصورها وتحولاتها المختلفة لابد ان تتم في سياق التوجيهات الإيمانية.

والعقل الإنساني: هو الوسيلة التي بها يعرف الإنسان ربه، كما يدرك الإنسان بها مبتدأه ومنتهاه ودوره ومبتغاه في هذه الحياة. والعقل بهذا المعنى له طاقة محددة إذا استغنى به الإنسان عن نور الله ضل وذل وخاب مسعاه في الحياة الدنيا والآخرة، أما إذا استخدم الإنسان عقله فيما ينفع الناس واعمار الأرض فانه سيكون وسيلة فعالة لكشف أسرار الكون المشهود، وفهم وتفسير وتحليل ظواهره الطبيعية والحيوية وهكذا يرتبط الإيمان بالعقل في نظرية المعرفة الإسلامية.

والتاريخ الإنساني: هو حركة الإنسان في الزمان والمكان ليسجل سعيه الدائم لتحقيق سنة الله في الكون، والتدافع بين الناس لاعمار الأرض وتحقيق العبودية لله بمعناها الشامل. وبذلك يصبح التاريخ مكونا أساسيا من مكونات النظام المعرفي الإسلامي.

هذا ويمثل النص القرآني، والحديث القدسي والحديث النبوي الشريف الدعائم الثابتة للنظام المعرفي الإسلامي ذي الأبعاد الأربعة في تناظرها مع المستويات الأربعة الممثلة للتفاعل بين الله، والوجود، والإنسان، والحياة.

خصائص النظام المعرفي الإسلامي

تحدد ملامح النظام المعرفي الإسلامي من خلال الإجابة على الأسئلة الكلية عن الإله، والغيب، والكون، والإنسان، والحياة. **فالإله** في العقيدة الإسلامية هو الله الواحد الأحد الخالق البارئ المصور المبدع المدبر لشئون الكون والمهيمن على كل شيء، ومن ثم فإن المعرفة الإسلامية تقوم على التسليم بان الله هو خالق كل شيء، وكل شيء عداه فهو مخلوق من مخلوقاته. ثم تأتي الإجابة عن **الغيب** وطبيعته، وعلاقة الإنسان به، فتأتي الإجابة بالإيمان بالملائكة باعتبارها وسيلة التواصل بين الإنسان وعالم الغيب من خلال الوحي، ومحكم **التنزيل** القرآني كلام الله إلى الناس، ودستور الحياة الإنسانية. والإجابة على سؤال **الكون** باعتباره وجود مادي ينطوي على الظواهر الطبيعية والحيوية وهي مجال تفاعل الإنسان دراسة وفهما وتنقيا وتحليلا لمعرفة القوانين التي تحكم سير هذا الكون؛ والاستفادة منها في اعمار الأرض. والإجابة عن سؤال **الإنسان** تأتي بأنه المخلوق الذي كرمه الله بنعمة العقل،

وكلفه بواجب الاستخلاف في الأرض لتنفيذ مشيئة الله في الخلق. والإجابة عن سؤال الحياة تكون باعتبارها فترة زمنية منحها الله للإنسان ليمارس فيها تكاليف الاستخلاف؛ ثم يعود إلى ربه ليسأله عما فعل في حياته الدنيا ويجازيه على ذلك الجزاء الاوفى ان خيرا فخير وان شرا فشر.

وهكذا فان خصائص النظام المعرفى الإسلامى تتحدد من خلال الإجابة على تلك الأسئلة الكلية، وذلك على النحو التالى: (٩: ٦٩ - ٧٢)

١ - الإيمان بوحدة الحقيقة

وهذا يعنى أن الحقيقة واحدة، ولكن لا يستطيع إنسان أن ينفرد بمعرفتها او احتكارها لنفسه او ادعاء الإحاطة بكل جوانبها، فالحقيقة المطلقة في أي أمر من الأمور أو أي ظاهرة من ظواهر الكون لا يمكن الوصول إليها، وانما يمكن الوصول إلى بعض جوانبها بطرق متعددة، فالحقيقة التي تكمن وراء آية أو نص من القرآن لا يمكن إدراك كل جوانبها أو الإحاطة بكل معانيها ومراميها، فالقرآن الكريم نص مفتوح لكل قارئ او مستمع له يأخذ منه بقدر طاقته ومبلغ علمه، فهو كلام الله الذي لا تنتهى عجائبه ولا تنقضى غرائبه على مر الزمان.

كذلك فان الحقيقة التي تكمن وراء أي ظاهرة طبيعية لا يمكن امتلاكها بواسطة الإنسان مهما بلغ من الفهم. فالخلية وهى وحدة بناء أجسام الكائنات الحية لم يستطع الإنسان أن يدرك طبيعتها ووظيفتها الا عندما تم اختراع المجهر، ومع ذلك فلم يستطع الإنسان الإمام بتركيبها ومكوناتها الداخلية الا بعد اختراع المجهر الإلكتروني، وبرغم ذلك فان مجال البحث في علم الخلية مازال مفتوحا لمعرفة المزيد عن مكونات الخلية ووظائف كل مكون منها. وكذلك الأمر بالنسبة لبقية أفرع علوم الحياة، والعلوم الطبيعية الأخرى كالفيزياء والكيمياء وتشكيلاتها المختلفة. ولذلك فان الحقيقة تكون مطلقة في مستواها الأعلى المتجاوز للزمان والمكان المفارق للوجود، كما تكون الحقيقة نسبية للإنسان الناظر إليها في حدود الزمان والمكان.

٢ - الإيمان بمبدأ التغيير

فالنظام المعرفى الإسلامى نظام مفتوح النهاية لا يعترف بالكلمة الأخيرة، وذلك لأن عناصر العملية المعرفية وهى الذات العارفة أو المدركة، والموضوع المعروف أو المدرك، ووسائل وطرق الحصول على المعرفة تخضع بطبيعتها دائما إلى التبدل والتغير وهو من سنن الله في الكون.

فالعقل الإنسانى المفكر وهو مفهوم معنوى يعبر عن القدرات الإدراكية العليا لمخ الإنسان يختلف من إنسان إلى آخر بحيث لا يوجد تطابق تام بين عقليين، وذلك لاختلاف النواحي الوراثية والخبرات المكتسبة مثل التنشئة والتربية والتعليم والثقافة والبيئة. اما الموضوعات او الظواهر التي تخضع للدراسة او المعرفة فهى تختلف أيضا تبعا لاختلاف طبيعة هذه الظواهر

او الموضوعات ومستوى تعقدها. فدراسة كائن حي (نبات او حيوان) مائل للعيان لا بد ان تختلف عن دراسة جرم سماوى او ظاهرة فلكية بعيدة المنال، ولذلك فان وسائل وطرق دراسة الظواهر والموضوعات الطبيعية والاجتماعية في تطور وتحسن دائم. فبقدر تطور الوسائل والأدوات العلمية مثل المجاهر والمناظير المقربة تتطور قدرة الإنسان على اكتشاف واكتساب المزيد من المعرفة العلمية في مجال العلوم الطبيعية والفلكية. ومع ذلك فانه لا يسع الإنسان في المعرفة الإسلامية الا ان يقول "وَمَا أُوتِيتُمْ مِّنَ الْعِلْمِ إِلَّا قَلِيلًا" [الإسراء: ٨]، "وَفَوْقَ كُلِّ ذِي عِلْمٍ عَلِيمٌ" [يوسف: ٧٦]، "والله تعالى أعلى وأعلم" عندما ينتهى من اى عمل علمى مهما بلغ فيه من تعمق ونظر.

٣ - الشمولية والإحاطة

فالنظام المعرفى الإسلامى نظام واحد في مستواه الأعلى او الكامن، ومع ذلك فانه يقبل التعددية فيما دون ذلك، فالوحى مثلا يعتبر مصدرا في المستوى الأعلى ثم تختلف الفرق الإسلامية في تحديد ماهية الوحى. فمثلا هل يدخل فيه الإلهام والعرفان عند الصوفية، او فكرة الإشراق عند الفلاسفة، وكل هذه التنوعات تعمل في الفضاء الواسع للنظام الأعلى. كذلك فقد تتعدد النظم المعرفية الفرعية داخل هذا النظام الإسلامى الأعلى تبعا لتعدد المذاهب الفقهية او العلوم الإسلامية.

وبالمثل فان العلوم الطبيعية والاجتماعية تعتبر تنويعات أخرى داخل النظام المعرفى الإسلامى. فمثلا عند اكتشاف القوانين التي تحكم سير الظاهر الطبيعية والحيوية تصبح هذه القوانين هي التعبير عن طلاقة القدرة الإلهية في الكون المشهود كما اخبر عنها الوحى. وبهذا المعنى فالنظام المعرفى الإسلامى يعتبر نظاما شاملا ومحيطا بتنويعات الواقع، ولكنه يتجاوز هذا الواقع تجاه الغيب. "وَلَا يُحِيطُونَ بِشَيْءٍ مِّنْ عِلْمِهِ إِلَّا بِمَا شَاءَ". [البقرة: ٢٥٥].

٤ - التمدد والاتساع

النظام المعرفى الإسلامى يقوم على أساس أن أي شئ في الكون المادى به "واقع" يمكن إدراكه بالحواس الخمس والأدوات والأجهزة العلمية التي يمكن الاستعانة بها، وله (للشيء) "حقيقة" او "نفس الأمر" التي تختلف عن ذلك "الواقع" المدرك بالحواس. فالإنسان يتعامل مع "واقع" الشيء الذي يتم إدراكه بواسطة الحس او الأدوات المتاحة في زمان ومكان معين، وهذا لا ينفى أن للشيء "حقيقة" أخرى يمكن إدراكها على نحو مختلف إذا تغيرت الظروف والملابسات والأدوات بتغير الزمان والمكان. فمثلا كان الإنسان يعرف ان "الذرة" هي اصغر جزء من المادة ولا يمكن ان تنتشر (ذرة دالتون)، ثم تبين بعد ذلك ان "الذرة" ليست اصغر جزء من المادة وأنها يمكن أن تنتشر (ذرة رذرفورد) وهذا لا ينفى ان يكون للذرة "حقيقة"

أخرى مغايرة لما هو معروف عنها الآن إذا تحسنت وتطورت وسائل البحث العلمى في المستقبل القريب أو البعيد. وكذلك الحال بالنسبة لبعض الظواهر الكونية مثل "ظاهرة تعاقب الفصول" و"الكسوف" و "الخسوف" وغيرها من الظواهر.

وعلى ذلك فإن النظام المعرفى الإسلامى نظام قابل للتمدد والانتساع، وهذا يدفع الإنسان إلى المزيد من البحث للوصول إلى المزيد من العلم والمعرفة تحقيقاً لمعنى الآية الكريمة "سُئِرِهِمْ آيَاتِنَا فِي الْآفَاقِ وَفِي أَنْفُسِهِمْ حَتَّى يَبَيِّنَ لَهُمْ أَنَّهُ الْحَقُّ..." [فصلت: ٥٣].

٥ - الانفتاح والتفاعل مع الفكر الإنسانى

النظام المعرفى الإسلامى نظام مرّن مفتوح أمام كل إبداع إنسانى لا يتناقض مع قيم الوحي "فالحكمة ضالة المؤمن أنى وجدها فهو أولى الناس بها". وقد زود الله الإنسان بالقدرات العقلية التي تساعد على اكتشاف القوانين الكونية، وسخر له الكون وما فيه ليكون مجالاً يعمل فيه الإنسان عقله بحثاً واكتشافاً. وعلى ذلك فإن كل ما يصل إليه الإنسان من معرفة يجب أن يخضع للفحص والتمحيص لقبول ما يثبت صدقه وجدواه لإصلاح حياة الناس، وتقدم الحضارة البشرية. وبذلك يصبح النظام المعرفى الإسلامى نظاماً إنسانياً صالحاً لقيادة عملية البحث والتفكير لكل البشر أى انه نظام عالمى إنسانى.

٦ - انعدام التضاد بين عالم الغيب والشهادة

النظام المعرفى الإسلامى يقوم على أساس الانتماء إلى المبدأ الأصلي الذي يقف وراء كل الأحداث والأفعال في الوجود، باعتباره قيمة وواقعاً في نفس الوقت. ويمثل هذا المبدأ نقطة البداية في مجال المعرفة الحقة أو المعرفة الكلية التي تتدرج بعد ذلك هبوطاً إلى تفسير الأشياء في مستوياتها العديدة، فيما تنتهى هذه الأشياء في صعودها نحو مصدر انبثاقها. (١٧: ١٠)

ان ارتباط الإيمان بالعقل في نظرية المعرفة الإسلامية يؤسس بعد ذلك لارتباط العقل بالعلم. "وَلْيَعْلَمَ الَّذِينَ أُوتُوا الْعِلْمَ أَنَّهُ الْحَقُّ مِنْ رَبِّكَ فَيُؤْمِنُوا بِهِ فَتُخْبِتَ لَهُ قُلُوبُهُمْ وَإِنَّ اللَّهَ لَهَادِ الَّذِينَ آمَنُوا إِلَى صِرَاطٍ مُسْتَقِيمٍ" [الحج: ٥٤]، "إِنَّ فِي خَلْقِ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَاخْتِلَافِ اللَّيْلِ وَالنَّهَارِ وَالْفُلْكِ الَّتِي تَجْرِي فِي الْبَحْرِ بِمَا يَنْفَعُ النَّاسَ وَمَا أَنْزَلَ اللَّهُ مِنَ السَّمَاءِ مِنْ مَّاءٍ فَأَحْيَا بِهِ الْأَرْضَ بَعْدَ مَوْتِهَا وَبَثَّ فِيهَا مِنْ كُلِّ دَابَّةٍ وَتَصْرِيفِ الرِّيَّاحِ وَالسَّحَابِ الْمُسَخَّرِ بَيْنَ السَّمَاءِ وَالْأَرْضِ لَآيَاتٍ لِقَوْمٍ يَعْقِلُونَ" [البقرة: ١٦٤].

هذا وتشير النتائج العلمية لفيزياء الكم، والنسبية، ونظريات الوتر إلى أن الواقع وما فوق الواقع يمثلان حقلاً واحداً من حقول الإدراك، حيث تنوب في هذا الحقل الواحد المسافة بين المرئى وغير المرئى، والمحسوس وغير المحسوس، والمادى وغير المادى. وهذا ما يؤكد مصداقية النظام المعرفى الإسلامى. فالتصور الإسلامى يرى ان الواقع ٠ عالم الشهادة)

ينطوى على إمكانات يمكن للإنسان اكتشافها وإعادة تركيبها وفق منهج معين يصل بين عالم المادة وعالم اللامادة. أو الوصل بين الفعل الإنساني (المادى) وبين عالم القيم الصادرة عن عالم الغيب ٠ (المطلق) (١٧: ١٠).

وهكذا فإن النظام المعرفى الإسلامى ينبع أساساً من نظام الاعتقاد أو نظام القيم الذى يعبر بجلاء عن مبدأ "التوحيد" الذى تتمحور حوله وتستضىئ بنوره حياة الإنسان المسلم على الأرض حتى يلقى الله وهو على ذلك. "يَا أَيُّهَا الْإِنْسَانُ إِنَّكَ كَادِحٌ إِلَى رَبِّكَ كَدْحًا فَمُلَاقِيهِ" [الانشقاق: ٦]، "وَالِلَّهِ تُرْجَعُ الْأُمُورُ" [البقرة: ٢١٠].

العلم والمعرفة في الإسلام

العلم في الإسلام لفظ كلي شامل لا يدل على موضوع أو مجال معين، ولكن العلم يعنى إدراك الإنسان لمجموعة من الصفات المشتركة في كل نشاط عقلي منظم يهدف إلى محاولة فهم وتفسير موضوعات وظواهر معينة.

وعلى ذلك فالعلم يطلب على إطلاقه دون التقيد بمعلوم مخصوص أو منظور محدد (قُلْ هَلْ يَسْتَوِي الَّذِينَ يَعْلَمُونَ وَالَّذِينَ لَا يَعْلَمُونَ إِنَّمَا يَتَذَكَّرُ أُولُوا الْأَلْبَابِ) (الزمر: ٩) فالعلم في منظورة الإسلامى هو " إدراك منظم يستخدمه الإنسان في القيام بواجبات الاستحلاف في الأرض، وعمارتها، واستخراج كنوزها، وكشف الأسرار والقوانين التي أودعها الله فيها" (١١: ٥٥). وبهذا يكون معنى العلم في الإسلام هو أن يعلم الإنسان ما لم يكن يعلم "...عَلَّمَ الْإِنْسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ..." (العلق: ٥). أي ان العلم يشمل الجوانب الكونية، والشرعية، والإنسانية لأن كل هذه العلوم تساعد الإنسان على القيام بواجبات الاستحلاف في الأرض وإعمارها.

والعلم كما هو واضح من السياق يرتبط بقدرة الإنسان على التعلم وهي القدرة التي أودعها الله سبحانه وتعالى في البشر. وكلمة العلم "Science" مشتقة من الأصل اللاتيني "Scire" بمعنى "أن يعرف" ولذلك فإن العلم إذا اخذ على هذا النحو الفضفاض فإنه يدل على ما نعرفه ؛ وعلى مجموع المعرفة البشرية بأسرها" (١٢: ٣١).

والعرب أيضا يطابقون بين العلم والمعرفة، فيقولون: علم (بكسر اللام) الشيء، أي عرفة. فالعلم في لغة العرب يعنى "إدراك الشيء بحقيقته" وهو " المعرفة " بمعنى "إدراك مجموع المسائل والأصول الكلية التي تدور حول موضوع واحد، وتعالج بمنهج معين، وتنتهي إلى بعض القوانين والنظريات، مثل علم الفلك، وعلم الزراعة والطب. (١: ٤٣٢). أي أنه من الناحية اللغوية (الفيلولوجية) فإنه لا توجد حدود بين العلم والمعرفة.

ولكن اللافت للنظر أن الإسلام يفرق بين "العلم" و"المعرفة" فالعلم يتميز بالكلية والشمول. أما المعرفة فإنها تتصف بالمحدودية. فالإسلام ينسب العلم إلى الله تعالى، فالقرآن الكريم يصف الله بأنه "عالم" و"عليم"، بينما تنسب المعرفة إلى الإنسان، فيقال عرفت الله، ولا يقال

"علمت الله". والله تعالى "عالم وعليم" بدليل أن الأفعال المحكمة قد صحت منه ابتداءً، والدليل على ذلك أنه (سبحانه) أوجد العالم على سبيل الترتيب والنظام. فالعلم نقيضه الجهل، والمعرفة نقيضها الإنكار".

والدليل على أن العلم في الإسلام يقصد به العلم على إطلاقه وشموله هو أن الله فرق بين من يعلم ومن لا يعلم. وليس بين من يعرف ومن لا يعرف. "قُلْ هَلْ يَسْتَوِي الَّذِينَ يَعْلَمُونَ وَالَّذِينَ لَا يَعْلَمُونَ إِنَّمَا يَتَذَكَّرُ أُولَؤُا الْأَلْبَابِ" (الزمر: ٩). كما أمر الله رسوله (ص) وسلم بالاستزادة من العلم، لا من المعرفة. "وَقُلْ رَبِّ زِدْنِي عِلْمًا" (طه: ١١٤).

وعلى ذلك فإن المسلمين الأوائل عندما فهموا الفرق بين العلم والمعرفة باعتبار أن العلم عام، والمعرفة خاصة انطلقوا يتخصصون في شتي مناحي المعرفة، فمنهم من تخصص في علوم الدين من تفسير وفقه وحديث، وعلوم اللغة من نحو وصرف وأدب، ومنهم من تخصص في علوم الكون من فيزياء، وكيمياء، وأحياء، وفلك. (١٣: ٢٠ - ٢١).

وبناء على ما تقدم فإن العلم الذي نقصده في الدراسة الحالية هو "توع خاص من المعرفة البشرية تنصب على معرفة القوانين الطبيعية التي تحكم سير الكائنات الحية والموجودات غير الحية في الكون". وقد اصطلح على تسمية هذا النوع الخاص من المعرفة الإنسانية باسم العلوم الطبيعية "Natural Science".

مفهوم تجديد تعليم العلوم الطبيعية

يقصد بتجديد تعليم العلوم الطبيعية في هذه الدراسة بأنه "عملية استكشاف عناصر منظومة تعليم العلوم الطبيعية؛ وإعادة بناء وتركيب تلك العناصر وفق النموذج المعرفي الإسلامي لتحقيق التوازن المنشود بين الجوانب الإيمانية والجوانب الطبيعية" وبناء على ذلك فإن عملية التجديد هذه تتضمن إعادة النظر في الحكمة من تعليم العلوم الطبيعية؛ وأهدافها، وتطبيقاتها في حياة الناس بصورة تزيل الفصام القائم بين الوحي والوجود في النظام المعرفي المادي العلماني. ويتم ذلك في سياق الجهود المبذولة الآن لأسلمه المعرفة (٩: ٦٥)

طبيعة العلم

لقد بذلت محاولات عديدة من جانب الكثير من الحكماء (الفلاسفة)، والعلماء على مدار التاريخ الإنساني في تقديم بعض التصورات عن ماهية العلم الطبيعي. وقد اختلفت هذه التصورات باختلاف المنظور الذي يري به العلم بواسطة هؤلاء الباحثين والمهتمين بطبيعة العلم.

وعلى ذلك فإن هناك فريق من العلماء يري ان العلم هو الجوانب المعرفية فقط، من حقائق وقوانين ومفاهيم ومبادئ ونظريات، توصل إليها الإنسان عبر ترحاله الطويل في الزمان والمكان على الأرض. وهذه النظرة تؤكد على أن العلم مادة او محتوى من المعلومات

والمعارف التي تتدرج تحت نظام معرفي محدد يتعلق بالجوانب الطبيعية والحيوية للكون المادي المنظور. وهذا التراث الهائل من المعرفة العلمية يقدم بعض التفسيرات التي تساعد الإنسان على فهم الظواهر الطبيعية (الحية وغير الحية) في الكون، ومحاولة التحكم فيها واستغلالها لصالح استمرارية الحياة البشرية، وتواصلها عبر الأجيال.

وهناك فريق آخر من العلماء يري أن العلم ما هو الا طريقة للبحث والتفكير في ظواهر الكون؛ وذلك من خلال الملاحظة والتجريب والاستقراء. وهذه النظرة تؤكد على الطرق والوسائل التي يمكن للإنسان أن يصل بواسطتها الي المعرفة العلمية المنظمة التي تساعد على فهم وتفسير ظواهر الكون المختلفة. وقد استطاع الإنسان من خلال احتكاكه بالبيئة على مر العصور وخاصة في عصر ازدهار الحضارة الإسلامية - ان يطور طريقة فعالة في دراسة الظواهر الطبيعية والحيوية في الكون، وهذه الطريقة هي ما يطلق عليها اسم الطريقة العلمية أو الإسلوب العلمي في التفكير. وهذه الطريقة تعتمد على الملاحظة الدقيقة لموضوع الظاهرة، ثم فرض الفروض العلمية المناسبة (ذات الصلة بهذه الظاهرة) ثم اختبار صحة هذه الفروض تجريبيا، ثم الوصول إلى النتائج وتحليلها، ثم تعميم هذه النتائج، وتقديم التفسيرات المناسبة لفهم الظاهرة قيد البحث.

وهناك فريق ثالث من العلماء يزواج بين النظرة الأولى التي تقول بان العلم مادة، والنظرة الثانية التي تقول بان العلم طريقة فيقولون بان العلم مادة وطريقة معا. أي انه نظام معرفي محدد، وهو أيضا طريقة للبحث والتفكير للوصول إلى تلك المعرفة العلمية. ويؤكد أصحاب هذه النظرة على انه لا يمكن الفصل بين مادة العلم، وطريقته، فليس هناك معرفة علمية يمكن الوصول إليها عشوائيا بدون منهج او طريقة كما انه ليس هناك طريقة علمية لا تؤدي الي الوصول إلى معرفة علمية.

ويصف ثوربر "Thurber" العلم بانه مجموعة من الملاحظات الخبرائية **Empiricals** المتراكمة التي تؤدي الي تكوين مفاهيم ونظريات علمية جديدة تضاف إلى البناء المعرفي القائم للعلم، والذي يخضع بدورة للتغيير والتعديل في ضوء الملاحظات الخبرائية الجديدة. والعلم بذلك لا يقتصر على كونه بناء معرفي، وانما هو أيضا طريقة للحصول على المعرفة وتفنيدها (٢: ١٤)

وهذه النظرة المزدوجة للعلم تؤكد على تكامل الجانبين المعرفي والسلوكي للعلم. كما تري كارين Carin، وصند Sund ان للعلم ثلاثة جوانب رئيسة هي نواتج العلم **Products** وهي التي تكون مادة او جسم العلم من حقائق وقوانين ومفاهيم وتعميمات ونظريات وتمثل الجانب الأول. أما الجانب الثاني فهو عمليات العلم **Processes** وتشمل العمليات العقلية والطرق التي يمكن للإنسان ان يحصل بواسطتها على المعرفة العلمية.

والجانب الثالث هو الاتجاهات **Attitudes** التي ينبغي أن تتوفر في العلماء الذين يمارسون النشاط العلمي (٩: ١٥)

ولما كانت نظرية المعرفة الإسلامية تؤكد تكامل العلاقة بين الوحي والعقل والوجود باعتبارها وسائل لتحصيل المعرفة الإنسانية، فإنه يمكن تعريف العلم من منظور إسلامي باعتباره "منشط إنساني عالمي، هدفه خدمة الإنسان وعمار الكون، ويتكون من نظام من المعرفة العلمية المنظمة (مادة) التي توصل إليها الإنسان عبر العصور، وطريقة للبحث والتفكير (الطريقة العلمية)، ومجموعة من الاتجاهات والقيم الأخلاقية التي يجب أن يتحلى بها العلماء، وتضبط تصرفاتهم أثناء ممارسة النشاط العلمي كشفاً وتنقيهاً وتطبيقاً (١٦: ١٠).

مجال العلم: (١٦: ١١)

يتحدد مجال عمل العلم والعلماء بتحديد هدف العلوم الطبيعية باعتبارها منشط إنساني لدراسة الظواهر الحيوية والطبيعية الموجودة في الكون، وفهمها وتفسيرها وتسخيرها لخدمة الإنسان المستخلف في الكون المادي المحسوس أو عالم الشهادة بما يحتويه من كائنات وموجودات، وذلك بغرض فهم وتفسير هذه الظواهر الطبيعية والتنبؤ بحدوثها والتحكم فيها لدفع الضرر واستجلاب المنفعة للإنسان من خلال الاستغلال الحكيم لموارد البيئة التي خلقها الله، وسخرها له للقيام بواجب الاستخلاف في الأرض وعمار الكون في ضوء توجيهات قيم الوحي الإلهي.

أما عالم الغيب أو ما وراء الطبيعة فإنه يمثل مجالاً آخر يخرج عن نطاق عمل العلوم الطبيعية. وطرق الحصول على المعرفة عن عالم الغيب تختلف عن عالم الشهادة. فالوحي هو كلمة الله للبشر عبر الرسالات السماوية والوحي يحدد الأهداف والغايات والعقل يكشف السنن ويبدع الوسائل التي تحقق الأهداف، والكون هو المكان والزمان الذي يمارس فيه الإنسان النشاط العلمي لمعرفة الحقيقة.

ومع بدايات عصر النهضة الأوروبية حدث ذلك الخصام الحاد بين رجال الدين، وعلماء العلوم الطبيعية نتيجة ظروف تاريخه مريرة في فترة العصور الوسطى الأوروبية. ومنذ تلك اللحظة انطلق رجال الكنيسة الأوروبية يكفرون كل من يعمل في مجال العلوم الطبيعية أمثال جاليليو وكوبرنيكس" ويصفون أعمالهم بالسحر والزندقه. وفي المقابل قام علماء العلوم الطبيعية بإجراء المزيد من الاكتشافات والاختراعات العلمية غير مكترئين بما يقوله رجال الكنيسة من ترهات منسوبة للدين والدين منها براء. ومن هنا انفلت العلم من ربة الدين في أوروبا المسيحية وأنزوي الدين داخل الكنائس وحدثت المواجهة الحادة بين العلم والدين.

ومن الجدير بالذكر هنا أنه برغم أن المسلمين كانوا رواداً في مجال العلوم الطبيعية حتى قبيل عصر النهضة الأوروبية حيث أنهم هم الذين ابتدعوا المنهج العلمي التجريبي، ولم يسجل

لنا التاريخ أي نوع من التناقض أو المواجهة بين علماء الدين الإسلامي، وعلماء العلوم الطبيعية إلا أن بعض المسلمين قد انجروا قسراً أو جهلاً إلى الاشتراك في المهارات التي دارت بين علماء العلوم الطبيعية ورجال الدين المسيحي في الغرب منذ عصر النهضة الأوروبية وذلك في فترة النكسة الحضارية التي يمر بها الشرق الإسلامي حتى الآن.

ونخلص مما سبق إلى أنه ليس - ولا يجب أن يكون - هناك تناقص بين العلم والدين. حيث أن مجال العلم هو الكون المادي المنظور، أما مجال الدين فيشمل حياة الناس في الكون المنظور ويتعدى ذلك إلى الكون الروحي المستور. وتلك هي دعوة الإسلام إلى التفكير في ملكوت السماوات والأرض وما بينهما من مخلوقات وموجودات بشرط أن يؤدي هذا البحث والتفكير إلى الإيمان بالله خالق هذا الكون والمهيمن عليه. "إِنَّ فِي خَلْقِ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَاخْتِلَافِ اللَّيْلِ وَالنَّهَارِ لَآيَاتٍ لِّأُولِي الْأَلْبَابِ الَّذِينَ يَذْكُرُونَ اللَّهَ قِيَامًا وَقُعُودًا وَعَلَىٰ جُنُوبِهِمْ وَيَتَفَكَّرُونَ فِي خَلْقِ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ رَبَّنَا مَا خَلَقْتَ هَذَا بَاطِلًا سُبْحَانَكَ فَقِنَا عَذَابَ النَّارِ" (آل عمران: ١٩٠، ١٩١)

أهداف العلم. (١٦: ٢٥ - ٢٧)

للنشاط العلمي أربعة أهداف رئيسة هي الوصف، والتفسير، والتنبؤ، والاستئناس (التحكم) للظواهر الطبيعية والحيوية الموجودة في الكون المادي المشهود. وذلك لإنجاز واجبات الاستخلاف في الأرض وعمار الكون.

أولاً: الوصف:

وينصب هذا الهدف على ملاحظة ووصف الكائنات الحية من نبات وحيوان وإنسان مثل الشكل الظاهري، والحجم، والأعضاء المكونة لها والسلوك المشاهد للأفراد والجماعات الحيوية في البيئات الطبيعية التي تعيش فيها، وذلك لتصنيفها وتسهيل دراستها. كما يهدف النشاط العلمي إلى وصف الموجودات غير الحية مثل الماء والهواء، والتربة، والظواهر الطبيعية كالبراكين والزلازل، والكسوف والخسوف، والليل والنهار، وتوالي الفصول الأربعة، وغيرها من الظواهر.

وعملية الوصف تقوم على استخدام الحواس الخمس والوسائل والأدوات التي تزيد من قدرات الإنسان على استخدام هذه الحواس مثل المناظير المقربة والمجاهر المكبرة وغيرها، كما أن عملية الوصف تساعد على تحديد مكونات الظواهر الطبيعية، كما تمثل تمهيداً لاكتشاف العلاقات القائمة بين تلك الكائنات والموجودات.

ثانياً: التفسير:

والتفسير ينتقل بالنشاط العلمي إلى خطوة أبعد وأعمق من مجرد وصف وتحديد الظواهر الطبيعية. حيث يقدم تعليلاً يوضح أسباب حدوث هذه الظاهرة أو تلك فمثلاً عملية ملاحظة

ووصف ما يحدث لمجموعة من المعادن المختلفة عند تسخينها ثم الوصول منها إلى قانون التمدد والانكماش في المعادن وهو أن " المعادن تتمدد بالحرارة وتتكشف بالبرودة" ليس هو نهاية المطاف في النشاط العلمي. وإنما التفسير يتعدى ذلك إلى تفسير العلاقة بين الحرارة وحركة جزيئات المادة المكونة للمعادن وهذه العلاقة تفسر لنا كل صور التمدد للمعادن مثل التمدد الطولي، والتمدّد الحجمي لها، ويتم ذلك من خلال عملية التجريب.

وعلى ذلك فإن التفسير يقدم لنا توضيحاً لسلوك المعادن المختلفة إذا تعرضت لظروف التغير في درجات الحرارة بالتسخين أو التبريد.

وتفسير الظواهر العلمية ترجع إلى قدرة العقل البشري على إدراك العلاقات والربط بينها، واستقراء الأحكام الكلية من الجزئيات، واستنباط الأحكام الجزئية من الكليات، وبناء التصورات العقلية العامة مثل النظريات العلمية التي تفسر سلوك الظواهر الطبيعية.

ثالثاً: التنبؤ:

والتنبؤ العلمي هو عملية استخدام المعلومات والخبرات التي تم التوصل إليها في مواقف سابقة في توقع حدوث ظاهرة ما في المواقف الجديدة، فمثلاً يمكن استخدام المعلومات والخبرات الخاصة بسلوك المعادن عند تسخينها أو تبريدها في توقع ما سيحدث لقضبان السكك الحديدية في الشتاء والصيف. أو توقع حدوث زلزال في مكان ما نتيجة حدوث البراكين في أماكن أخرى. أو توقع حدوث فيضان مرتفع أو منخفض لنهر النيل من ملاحظة وقياس درجات حرارة المياه السطحية في المحيط الأطلسي قبالة الشواطئ الشرقية لقارة أمريكا الجنوبية.

رابعاً: الاستئناس:

والاستئناس يعني ترويض الظواهر الطبيعية ومحاولة ضبطها والتحكم فيها بقدر الإمكان لصالح الحياة الإنسانية، وذلك بدفع أضرارها واستغلال منافعها. وعملية الاستئناس تتوقف أساساً على دقة الوصف والتفسير والتنبؤ. فمثلاً كلما كانت معلوماتنا دقيقة عن ظاهرة فيضان النيل، وتفسير حدوثها والتنبؤ بميعادها كل عام، فإنه يمكن استئناس هذه الظاهرة من خلال ضبط وتوجيه وتخزين مياه الفيضان خلف السدود التي تتحكم في المياه أثناء الفيضان العالي والاستفادة منها في ري أكبر مساحة من الأراضي الزراعية أثناء فترة التحريق بدلاً من ترك هذه المياه تغرق البلاد والعباد وتهلك الحرث والنسل.

وكذلك الأمر بالنسبة للشحنات الكهربائية المتراكمة أثناء الأمطار الرعدية الغزيرة فإنه يمكن تفريغها بواسطة موانع الصواعق إلى الأرض لتجنب البنائيات العالية أو أشجار الغابات والمزروعات شر الحرائق من جراء تلك الشحنات الكهربائية.

ولا بد من فهم عملية الاستثناس في ضوء تسخير الله للكائنات الحية وغير الحية للإنسان المكلف بأعمار الأرض وصانع الحضارة والمدنية عليها.

مسلمات العلم. (١٦ : ٢٧ - ٢٩)

لما كان النشاط العلمي نشاطا منظما وهادفا لكشف السنن والقوانين التي أودعها الله سبحانه وتعالى في الظواهر الطبيعية لذا فإن العلماء ينطلقون عند دراستهم لهذه الظواهر من مجموعة من المسلمات التي تنير طريق البحث العلمي وهذه المسلمات هي:

١ - قابلية الظواهر الطبيعية للفهم:

وهذه المسلمة تعني أن كل الأشياء والموجودات والكائنات الحية التي خلقها الله في الكون المادي المنظور رغم تنوعها وتشابكها وتعقيدها إلا أنها لا تستعصي علي الفهم من جانب العلماء إذا ما تتم دراستها بالمنهج المناسب وفي إطار مبدأ التسخير فلقد خلق الله الإنسان وزوده بكل القدرات الجسمية والعقلية التي تمكنه من دراسة وفهم تلك الظواهر واستخدامها لمنفعة الناس وأعمار الأرض.

٢ - قابلية الظواهر الطبيعية للتفسير:

وهذه المسلمة تعني أن جميع الظواهر الطبيعية قابلة للتفسير بواسطة العلماء إذا ما توافرت الظروف والإمكانات اللازمة لدراستها وتفسيرها. لذلك فإن غموض ظاهرة ما في زمان ومكان معين ليس معناه أن تلك الظاهرة اعقد من أن تفسر، ولكن هذا معناه أن الظروف والإمكانات المتاحة في وقت الدراسة لم تصل بالعلماء بعد إلى فهم كل جوانب الظاهرة قيد البحث، وبالتالي فإنهم لم يستطيعوا الوصول إلى تفسيرها بصورة مقنعة. وفي هذه الحالة فإن على العلماء الانتظار لبعض الوقت حتى تتحسن الظروف والملايسات وتتوافر الإمكانات العلمية التي تصل بهم إلى القدرة على تفسير تلك الظاهرة في وقت لاحق من تطور الحضارة الإنسانية. فالعلم سؤال مفتوح النهاية كلما تمت الإجابة علي سؤال أنتج سؤالا آخر يحتاج إلى إجابة وهكذا.

٣ - انتفاء الصدفة من الكون:

وهذه المسلمة تعني أنه ليس هناك ما يسمى بالصدفة. فكل ما يحدث من حوادث في هذا الكون صغيرها وكبيرها يكون بتدبير محكم من الله الخالق العظيم المهيمن على كل شيء في ملكوته الذي لا نعرف له حد ولا نهاية. وهذا هو جوهر نظرية المعرفة الإسلامية التي تقدم الإجابات عن الأسئلة الكلية عن الله، والكون، والوجود، والحياة، والإنسان. فمثلا قول بعض العلماء في الغرب بأن ظهور الحياة على الأرض راجع إلى الصدفة هو قول مردود عليهم انطلاقا من هذه المسلمة. هؤلاء العلماء عندما قالوا بذلك إنما قالوه لعجزهم أو تعاميمهم المقصود عن فهم سر ظهور الحياة على الأرض كما قال به خالق هذه الأرض والسماوات،

وذلك لإنكارهم الوحي في نظرية المعرفة الغربية المادية، فيقول الله في محكم كتابة المسطور "مَا أَشْهَدْتُهُمْ خَلَقَ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَلَا خَلَقَ أَنْفُسِهِمْ وَمَا كُنْتُ مُتَّخِذَ الْمُضِلِّينَ عَضُدًا" (الكهف: ٥١)

٤ - تمايز الكائنات والموجودات ووحدة النظام:

وهذه المسلمة تعني أنه بالرغم من تنوع وتمايز الكائنات الحية وغير الحية إلا أن هناك نظام واحد بديع ومتقن بجمع هذه الكائنات. وعندما ما يوفق الإنسان إلى اكتشاف هذه الوحدة في إطار التنوع بين الموجودات والكائنات فإنه يستطيع فهمها وتفسير سلوكها بناء على دراسة أمثلة محددة منها فالنظام واحد في الذرة والمجرة.

فالطبيعة ليست كومة متناثرة من الأشياء والموجودات لا يجمعها رابط ولا ضابط، ولكن الطبيعة خلقت وفق نظام متقن ومرتب تقوم على أساسه الكائنات والموجودات وتتشابك بينها العلاقات بناء على قوانين محددة أودعها الله في هذا الكون. وعلى الإنسان أن يدرك ذلك ويحاول من خلال النشاط العلمي أن يكشف هذه القوانين والنواميس عبر مسيرة الحياة الإنسانية على الأرض حتى يتحقق قول الله تعالى: "... حَتَّىٰ إِذَا أَخَذَتِ الْأَرْضُ زُخْرُفَهَا وَازَّيَّنَتْ وَظَنَّ أَهْلُهَا أَنَّهُمْ قَادِرُونَ عَلَيْهَا أَنَاهَا أَمْرُنَا لَيْلًا أَوْ نَهَارًا فَجَعَلْنَاهَا حَصِيدًا كَأَن لَّمْ تَغْنَبِ بِالْأَمْسِ كَذَلِكَ نُفَصِّلُ الْآيَاتِ لِقَوْمٍ يَتَفَكَّرُونَ" (يونس: ٢٤)

بنية العلم: (١٦: ١١ - ٢٥)

العلوم الطبيعية لها بني خاصة تتناسب مع طبيعتها ومجالها وأهدافها ومن بين هذه البني يمكن تمييز بنيه تتناسب مع عملية تعلم وتعليم هذه العلوم. وهذه البنية تقوم على ثلاث دعائم أو جوانب أساسية تكون ما يسمى بالهيكل البنائي للعلم وهذه الدعائم أو الجوانب هي:

أولاً: نواتج العلم (الجانب المعرفي)

ثانياً " طرق العلم وعملياته (الجانب السلوكي)

ثالثاً: الاتجاهات والقيم (موجهات العلم)

هذا وسيتم مناقشة كل جانب من هذه الجوانب الثلاثة بشيء من التفصيل على النحو التالي:

أولاً: نواتج العلم (الجانب المعرفي)

ويتضمن الجانب المعرفي للعلم نواتج النشاط الإنساني في البحث في مجال العلوم الطبيعية ويتكون من حقائق وقوانين ومفاهيم ومبادئ وتعميمات ونظريات علمية.

١ - الحقائق العلمية:

الحقيقة العلمية "هي ملاحظة يمكن تكرارها والبرهنة على صحة حدوثها في الظروف المناسبة". وعلى ذلك فإن الحقيقة العلمية ما هي الا وصف أو تسجيل لحدث معين يمكن

إدراكه بالحواس وترتبط بظروف زمانية ومكانية معينة. ولما كانت هذه الظروف في تغير دائم فإن الحقائق العلمية – تبعاً لذلك – تكون ذات درجة ثبات نسبي، فليس هناك حقائق علمية مطلقة لا تتغير لأنها جزء من الكون المادي المشهود، والكون في تغير وتبدل دائم، وليس هناك مطلق إلا الله سبحانه وتعالى خالق الكون ومدبر أمره، وهو الذي يغير ولا يتغير.

أمثلة للحقائق العلمية:

- الأسماك تتنفس بالخياشيم.
- حمض الهيدروكلوريك يحمر ورقة عباد الشمس الزرقاء.
- معدن الحديد يتمدد بالحرارة وينكمش بالبرودة.

٢ - القوانين العلمية

القانون العلمي هو عبارة عن "صياغة كمية لمجموعة من الحقائق والظواهر الطبيعية بصورة تحدد التغيرات التي تطرأ عليها تحت عوامل كمية وكيفية محددة". مثل قانون التمدد والانكماش في المعادن والغازات، وقوانين الوراثة، وقوانين الجاذبية الأرضية.

أمثلة:

- المعادن تتمدد بالحرارة وتنكمش بالبرودة.
 - قانون أوم.
- وهو يربط بين فرق الجهد (ج)، والتيار الكهربائي (ت)، والمقاومة (م). ويمكن كتابته بشكلين هما:

- الشكل الرياضي وهو: $ج = ت \times م$

- الشكل الوصفي وهو: فرق الجهد الكهربائي يساوي حاصل ضرب التيار في المقاومة.

٣ - المفاهيم العلمية:

المفهوم العلمي هو "تصور عقلي مجرد في شكل كلمة أو جملة أو رمز يستخدم للدلالة على شيء أو ظاهرة علمية".

ويتكون المفهوم من خلال عملية عقلية يتم عن طريقها:

- ربط عدد من الحقائق أو تجريد مجموعة من الصفات المشتركة لشيء أو حدث أو ظاهرة مثل مفهوم الثدييات والفلات.
- تعميم عدد من الملاحظات ذات الصلة بشيء أو مجموعة من الأشياء مثل مفهوم هجرة الطيور والأسماك أو تجمد الماء.

هذا ويمكن تقسيم المفاهيم العلمية الي ثلاثة أنواع طبقاً لوظيفتها وهي:

أ - مفهوم وصفي

وهو يصف الشيء أو الموضوع أو الظاهرة مثل مفهوم "الزهرة" الذي يصف ذلك الجزء المتميز من النبات بلونه الجذاب وتركيبه الخاص.

ب - مفهوم تقريرى:

ويستخدم في تقرير معني معين مثل مفهوم "السعر الحراري" أو الغروب والشروق أو المد والجزر.

ج - مفهوم الارتباط:

ويستخدم في توضيح وربط العلاقات القائمة بين الأشياء والموجودات في الطبيعة مثل مفهوم "التمثيل الضوئي" الذي يربط بين ثاني أكسيد الكربون، والماء، والضوء، واليخضور (الكلوروفيل) في أوراق النبات الحي، وناتج هذه العلاقات والتفاعلات وهو تكوين السكر الأحادي (الجلوكوز)، والأكسجين، وانطلاق وتخزين الطاقة الكيميائية أثناء عملية التمثيل الضوئي.

٤ - المبادئ أو التعميمات العلمية

والتعميم العلمي هو "صيغة لفظية توضح العلاقة التي تربط عددا من المفاهيم العلمية الأقل في درجة عموميتها، وعلى ذلك فإن المبدأ أو التعميم العلمي يكون أكثر عمومية من المفاهيم:

مثل مبدأ "التغير هو صفة كل الموجودات والكائنات في الكون" وهذا المبدأ يشتمل على بعض المفاهيم الأقل عمومية مثل:

- مفهوم التوازن بين الكائنات الحية.
- مفهوم تعاقب الليل والنهار والفصول الأربعة.
- مفهوم حركة الأجرام السماوية والمجرات.
- مفهوم حركة القارات ونشوء هياكل طبيعية جديدة مثل الجبال.
- مفهوم النمو في الكائنات الحية.

٥ - النظريات العلمية:

النظرية العلمية هي "تصور أو بناء متكامل يتضمن العديد من الحقائق والمفاهيم، والتعميمات بصورة منظمة ويمكن بواسطتها فهم وتفسير أكبر عدد ممكن من الظواهر الطبيعية، والتنبؤ بحدوثها في ظروف محددة"

والنظرية العلمية تقوم أساسا على عدد من الافتراضات العلمية التي نقبل بصحتها مؤقتا في ضوء المعلومات والأدلة المتاحة لنا حاليا. وتتغير النظرية العلمية بتغير الافتراضات التي

قامت عليها من زمن إلى آخر في ضوء ما يستجد من معلومات، وأدلة جديدة تهدم النظرية القديمة وتدعم النظرية الوليدة.

والنظرية العلمية لا يصح الحكم عليها بمعايير الخطأ أو الصواب، ولكن يمكن الحكم عليها بمدى صلاحيتها وكفايتها في تفسير الظواهر الطبيعية وإمكانية التنبؤ بحدوثها.

والنظرية العلمية قد تقدم تصورا للواقع في صورة نموذج افتراضي بتقريب هذا الواقع مثل نموذج "بوهلر للذرة" الذي يصور الذرة على شكل نواه تدور حولها الإلكترونات في مستويات مختلفة للطاقة، ويزداد عدد الإلكترونات كلما بعدت هذه المستويات عن النواة. أو "نموذج كرات البلياردو" والذي يصور حركة الجزيئات في النظرية الجزيئية للمادة. وعلى ذلك يكون النموذج هو الوسيط بين النظرية والواقع التجريبي.

والنظريات العلمية غالبا ما تمر بعدد من المراحل خلال تكونها وتطورها ؛ ويمكن بيان هذه المراحل كالتالي:

١ - مقدمات ظهور النظرية العلمية:

وتتمثل هذه المقدمات في بعض الإرهافات التي تمهد لظهور النظرية العلمية مثل بعض الملاحظات أو المشاهدات التجريبية أو القوانين الاستقرائية التي ثبت صحتها من قبل (مثل نتائج أبحاث "رزفورد" التي أثبتت وجود فراغ داخل الذرة، وبذلك ثبت خطأ تصور "دالتون" عن الذرة بأنها اصغر جزء من المادة وأنها مصمتة).

٢ - مرحلة ظهور النظرية: في هذه المرحلة يقوم بعض الباحثين والعلماء بإيجاد علاقة معينة بين نتائج الأبحاث التجريبية باستقراء نتائج هذه الأبحاث، ثم يقوم بإعادة صياغتها في صورة بناء معرفي متكامل يمكن بواسطته تفسير العديد من الظواهر التي فشلت النظرية القديمة في تفسيرها (مثل تفسير وجود الفراغات داخل الذرة بواسطة "نموذج بوهلر" بعد أن فشل نموذج ذرة دالتون في تفسيرها من قبل).

٣ - مرحلة النمو والازدهار:

وهذه المرحلة تتميز بوجود العديد من الدراسات والأبحاث التي تؤيد التفسيرات التي تقول بها النظرية الجديدة (مثل تجارب رزفورد لقذف ذرات الذهب بالنيوترونات، ونفاذ بعض هذه النيوترونات في خطوط مستقيمة وانحراف بعضها نتيجة لاصطدامها بنواة الذرة). ثم يؤدي ذلك إلى ظهور نظرية جديدة تكون أكثر قدرة على تفسير الواقع التجريبي (النظرية الذرية الحديثة).

٤ - مرحلة الانزواء والانطفاء:

وفي هذه المرحلة يتم التخلي التدريجي عن النظرية القديمة (نظرية دالتون)، ثم ينتهي الأمر برفض النظرية من جانب معظم العلماء، وبذلك تصبح النظرية المرفوضة جزءا من

تاريخ العلم يشهد بتطور المعرفة الإنسانية من جيل إلى جيل بتطور الأدوات العلمية، وتطور قدرة العقل البشري على إدراك واستيعاب المزيد من الحقائق.

وظائف النظرية العلمية الجيدة (١٧ : ١٨٨ - ١٨٩)

توصف النظرية العلمية بأنها جيدة ومقبولة إذا توفر لها القيام بالوظائف التالية:

أ- فهم الظواهر الطبيعية والحيوية، وإدراك العلاقات بين الجوانب المختلفة لهذه الظواهر، وبينها وبين الظواهر الأخرى. وتفسير هذه الظواهر في ضوء المتاح من المعرفة الإنسانية.

ب- إثراء العلم بعلاقات وقوانين جديدة لم تكن موجودة من قبل، ويتوقف ذلك على مدى دقة النموذج الطبيعي الذي تستعين به النظرية.

ج- التحقق من صدق القوانين الجديدة التي يستدل عليها من البناء المنطقي للنظرية مثل التأكد من صدق قوانين الجاذبية لنيوتن بعد أن تم رصد الكسوف الكلي للشمس سنة ١٩١٩. حيث ثبت أن الضوء المنعكس عن كوكب عطارد ينحرف نتيجة قوة جاذبية الشمس. ورغم أن اينشتاين استدل على ذلك نظرياً سنة ١٩٠٥ في نظريته النسبية.

د- توضيح الحدود التقريبية لصدق القوانين التي يتم تفسيرها بواسطة النظرية الجديدة، وإضافة المزيد من الدقة بتحديد مجالات تطبيق هذه القوانين حيث تم إثبات صدق قوانين كبلر في الفلك بواسطة قوانين الجاذبية لنيوتن، والتي تم إثبات صدقها بواسطة نظرية النسبية العامة لاينشتاين، والتي تم إثبات صحتها تجريبياً بحدوث الكسوف الكلي للشمس سنة ١٩١٩ م. (١٧ : ١٨٠ - ١٧٩)

وعلى ذلك فإن النظرية الجيدة هي تلك التي يمكن أن تقدم تفسيرات يسهل فهمها لأكثر عدد من الظواهر الطبيعية المشاهدة. والمثال على ذلك هو نظرية "التوتر السطحي" التي تقول بأن "جزيئات كل مادة تأخذ شكلاً معيناً يختلف باختلاف طبيعة المادة". ويمكن بواسطة هذه النظرية تفسير الظواهر التالية:

- سماع صوت مميز عند إلقاء شرائح البطاطس المبتلة بالماء في إناء به زيت يغلي.

- الصوت الناتج عند إلقاء قطعة من الحديد الساخن في إناء به ماء بارد.

- انزلاق الماء عن أجسام الطيور المائية المغطاة بالريش والزغب.

- عدم نظافة الأيدي الملوثة بالزيوت أو الدهون عند غسلها بماء بدون صابون.

- عدم ابتلال الأقمشة المشمعة بالماء المسكوب عليها.

كذلك فإن النظرية العلمية الجيدة تمثل ركيزة أساسية ونقطة انطلاق للمزيد من البحوث العلمية، وتصحيح نظرة الإنسان للظواهر الطبيعية.

ثانياً: طرق العلم وعملياته (الجانب السلوكي للعلم).

يستخدم العلماء والباحثون في مجال العلوم الطبيعية منهجا محددا للحصول على المعلومات والمعارف العلمية والتحقق من صدقها وكذلك اكتساب المهارات اللازمة لممارسة النشاط العلمي.

وهذا المنهج يسمى المنهج العلمي أو الطريقة العلمية في التفكير، وهي تتضمن استخدام بعض الطرق والأساليب العلمية المناسبة للوصول إلى المعرفة العلمية المنظمة التي عرضنا لها أنفاً.

وسيتناول هذه الطرق والعلميات العلمية باختصار، وذلك على النحو التالي:

أ - المنهج (الطريقة) العلمي Scientific Method

الطريقة العلمية في التفكير تستخدم في دراسة الظواهر الطبيعية والحيوية في الكون. وهي تمر (في الغالب) بالخطوات التالية.

١ - الإحساس بالمشكلة:

ويتم ذلك عن طريق ملاحظة بعض الظواهر الطبيعية مثل زوال اللون الأخضر من أوراق النباتات الموجودة في الظلام. أو صدأ وتآكل الأجزاء الحديدية للكباري الحديدية غير المغطاة بالطلاء.

٢ - فرض الفروض المناسبة لحل المشكلة:

وتتم هذه الخطوة عن طريق تقديم بعض الفروض أو التخمينات العلمية ذات الصلة بموضوع المشكلة.

٣ - اختبار صحة الفروض:

وتتم هذه الخطوة عن طريق التأكد من صحة الفروض المقترحة لحل المشكلة، وذلك بتصميم التجارب المناسبة، أو بإجراء المزيد من الملاحظات.

٤ - الوصول إلى النتائج:

وتتم هذه الخطوة بإثبات صحة أحد الفروض المقترحة لحل المشكلة قيد البحث، والوصول إلى إجابات للتساؤلات المتعلقة بأسباب حدوث تلك الظاهرة.

٥ - تفسير النتائج:

وتتم هذه الخطوة عن طريق تفسير النتائج التي يتم الوصول إليها في النظريات العلمية المتاحة ذات الصلة بموضوع المشكلة.

٦ - الوصول إلى التعميمات

وتتم هذه الخطوة باستقراء النتائج، والربط بين نتائج الدراسة قيد البحث وغيرها من النتائج التي سبقتها والمتعلقة بموضوع الظاهرة.

ب - عمليات العلم: Science Processes

عمليات العلم هي الأنشطة أو الأعمال أو الأفعال، وكذلك العمليات العقلية التي تستخدم أثناء ممارسة النشاط العلمي باستخدام المنهج العلمي في التفكير ويمكن عرض أهم هذه العمليات على النحو التالي:

(١) الملاحظة: Observation

الملاحظة هي العملية التي يتم بها إدراك الشيء أو الظاهرة العلمية قيد الدراسة. والملاحظة إما أن تكون مباشرة باستخدام الحواس الخمس للإنسان (السمع، البصر، اللمس، الشم، والتذوق)، أو أن تكون غير مباشرة باستخدام الأدوات والأجهزة العلمية التي تعزز من قدرة الحواس المباشرة، أو تسهيل عملية الملاحظة مثل استخدام المجهر لرؤية الكائنات الدقيقة، أو المنظار المقرب لرؤية الأجرام السماوية البعيدة. وعملية الملاحظة تقدم وصفا للظاهرة الطبيعية يساعد في تحديد أبعادها الظاهرة للعيان، ويتوقف صدق الملاحظة على صدق الملاحظ وموقعه من الظاهرة، وكذلك صدق الأدوات المستخدمة في عملية رصد الظواهر الطبيعية.

(٢) الاستقراء: Induction

ويقصد بالاستقراء هو الوصول إلى التعميمات من خلال دراسة الجزيئات (الانتقال من الجزيئات إلى العموميات). مثال: دراسة سلوك عدد من المعادن (حديد، نحاس، فضة..) عند تسخينها أو تبريدها، وذلك للوصول إلى قانون التمدد والانكماش في المعادن. ثم قانون التمدد والانكماش للمادة بصورها المختلفة (صلبة، سائلة، غازية). وهذه القوانين تسهم في زيادة فهم الإنسان وتطوير تصوره عن الكون المادي المشهود، والاستفادة من ظواهر الكون المادية في أعمار الكون.

وهذه العمومية التي تتصف بها القوانين الطبيعية التي يتم التوصل إليها من خلال الاستقراء تقتضي أن الظواهر الطبيعية تسير وفق مبدأ العلية أو السببية **Causality** الذي يقول بأن كل حدث في الكون له سبب، يجب أن نبحث عنه، وفي نفس الوقت يجب أن نؤمن بأن الأسباب والأحداث من صنع خالق هذا الكون. وهذا هو مبدأ السببية النسبية. أما المبدأ الذي تقوم عليه عمومية القوانين الطبيعية فهو مبدأ اضطراب الحوادث في الطبيعة **Uniformity of Nature** أي الحوادث في الطبيعة تسير بشكل منتظم وعلى وتيرة واحدة إذا توافرت نفس الظروف.

وعلى ذلك فإن عملية الاستقراء تقدم المعطيات اللازمة لتفسير الظواهر الطبيعية، وتقديم تصور عن سلوكها المتوقع، انطلاقاً من الإيمان بانتظام حركة الكون والحياة وفق السنن الإلهية التي وضعها الله سبحانه وتعالى لحفظ اضطرابها، وتسخيرها لخدمة الإنسان المكلف بواجب الاستخلاف في الأرض. (١٨ : ١١٦).

(٣) الاستنباط: Deduction

والاستنباط هو عملية الوصول إلى الجزئيات من خلال دراسة الكليات (الانتقال من العموميات إلى الجزئيات) مثل تفسير سلوك الذرات الخاملة باستخدام النظرية الإلكترونية.

(٤) الاستدلال (الاستنتاج): Inferring

الاستدلال عملية عقلية لاستنتاج صحة شيء مجهول بناءً على صحة شيء معلوم. مثل الاستدلال على تواجد البحر (مجهول) في منطقة جبل المقطم في العصور الجيولوجية الغابرة بناءً على تواجد حفريات الكائنات البحرية (معلوم) في هذه المنطقة في الوقت الحاضر.

(٥) التجريب: Experimentation

والتجريب نشاط عقلي ويدوي يتم فيه تصميم وإجراء التجارب العملية داخل المعمل أو خارجه وذلك للتأكد من صحة الفروض العلمية ذات الصلة بظاهرة طبيعية معينة. ويتضمن هذا النشاط ضبط وتحديد العوامل المستقلة والتابعة، والملاحظة، والتصنيف والقياس، والتسجيل.

مثال: إجراء بعض التجارب لتحديد شروط إنبات البذور.

(٦) الحدس أو البداهة: Intuition

الحدس هو الوصول إلى حلول جديدة تماماً للمشكلة قيد البحث أو الوصول إلى النتيجة مباشرة دون المرور بالخطوات المعروفة للطريقة العلمية في التفكير. وقد يكون هناك علاقة بين الوصول إلى النتيجة عن طريق الحدس والخلفية العلمية للباحث، وكذلك القدرات الابتكارية الكامنة في النفس البشرية.

مثال: اكتشاف "ارشميدس" لقانون الإزاحة والطفو أثناء تواجده في الحمام، وخروجه عارياً وهو يردد كلمة وجدها يعني أنه وجد حل مشكلة تقدير حجم التاج الغير المنتظم الذي كلفه الملك بها:

ثالثاً: الاتجاهات والقيم (موجهات العلم): Attitudes and values

الاتجاهات والقيم تمثل الأساس الذي تستند إليه مجموعة المعايير والضوابط التي يجب أن توجه النشاط العلمي والاتجاهات والقيم الإيجابية تعتبر بمثابة صمام الأمان اللازم لضبط عمل العلماء وتوجيه الأبحاث العلمية الوجهة التي تحقق خير الجنس البشري.

والاتجاه **Attitude** هو "حالة من الاستعداد العقلي لدى الفرد تدفعه إلى الاستجابة بطريقة محددة (ثابتة نسبياً) وتكرر هذه الاستجابة كلما تكرر الموقف أو المثير المتصل بهذه الحالة". وتتكون الاتجاهات لدى الفرد نتيجة مرورهم بخبرات سابقة تترك آثارها واضحة في نفسه وعقله بخصوص موضوع أو موقف معين مما يجعله (الفرد) يسلك سلوكاً محدداً تجاه المواقف والموضوعات بناءً على هذه الخبرات السابقة. وتتصف الاتجاهات والقيم بدرجة عالية من الثبات والاستمرارية، وتختلف في الشدة والعمق والنوع تبعاً لاختلاف المواقف والأشياء، والأشخاص، وقد ترتبط الاتجاهات والقيم ببعض الخصائص النفسية الأخرى للأفراد مثل الحاجات والميول ونوع البيئة الثقافية.

وهناك الكثير من العوامل التي تؤثر في تكوين الاتجاهات والقيم لدى الفرد ومن هذه العوامل العقيدة الدينية، والعادات والتقاليد والأعراف السائدة، والخبرات السابقة، الاختلاط بالأقران، وسائل الإعلام، والقدوة وغيرها.

أهم الاتجاهات العلمية:

إن عملية تكوين وتنمية الاتجاهات العلمية المناسبة لدى المتعلمين تعتبر ضرورة لا غنى عنها في عملية تغيير وتعديل سلوك الأفراد تحقيقاً لأهداف التربية العامة في أي مجتمع من المجتمعات، وهناك الكثير من الاتجاهات العلمية المرغوبة والتي يحسن تنميتها لدى الأفراد المتعلمين ومن هذه الاتجاهات ما يلي:

١ - الدقة العلمية: Accuracy

والدقة العملية تتضمن الإحاطة والشمول بكل جوانب الموضوع أو الظاهرة قيد البحث، وتظهر الدقة العلمية في ملاحظة الظواهر، وكتابة التقارير، وتصميم التجارب، وتسجيل البيانات، وإجراء التجارب التأكيديّة لإثبات صحة النتائج، والدقة تتضمن أيضاً عدم التسرع عند إصدار الأحكام واتخاذ القرارات.

٢ - موضوعية التفكير: Objectivity

والموضوعية في التفكير تعني التحرر من التحيز والذاتية والأهواء الشخصية والأحكام القبلية (المسبقة) عند دراسة الظواهر العلمية والاحتكام إلى المعايير والأساليب العلمية مثل إجراء التجارب والحكم على مدى صحة الظاهرة من خلال النتائج الملاحظة.

وينبغي التنويه هنا عن المقولة التي مؤداها "إنه لا علم إلا من خلال الذاتية" ولعل هذا المعنى هو الذي يشير إليه القرآن الكريم في الآية التي تقول "وما أبرئ نفسي إن النفس لأمارة بالسوء" [يوسف: ٥٣]

وهذه المعاني تشير إلى أنه لا ينبغي لنا أن يأخذ بعقولنا طريق مفهوم الموضوعية العلمية، ويجعلنا ننساق وراء تقسيمات ونظريات علمية مغرضة مثل نظرية "دارون" التي تقول بأن "

الجنس الإنساني صورة متطورة من أسلافه القردة " ثم يوصف الإنسان بعد ذلك ببعض الأوصاف التي تجعله والحيوان سواء مثل أن " الإنسان حيوان ناطق " ثم تأتي بعد ذلك نظرية " فرويد " التي تقول أن " الطاقة الجنسية أو " الليبدو " هي العامل الوحيد الذي يوجه حياة الإنسان. ثم تكتمل الدائرة بالنظرية الشيوعية "لكارل ماركس" التي تقول بأنه ما دام أن " الإنسان حيوان ناطق " وأن " الجنس " هو المحرك الوحيد له " إذن فإن القيم الأخلاقية هراء لا خير فيها وأن " الدين أفيون الشعوب " وأن الصراع المادي من أجل البقاء هو الغاية البشرية الوحيدة في الحياة بعد أن تكون قد غرقت في سعار الجنس. وكل هذه المقدمات والنتائج التي انحدرت بالبشرية إلى الدرك الأسفل من الانحطاط والتطاحن والشحناء بين الأفراد والأمم لأبد لنا أن نقبلها باسم " العلم " و " الموضوعية " والعلم والموضوعية منها براء.

وبالاختصار فإنه لأبد لنا أن ننشد الموضوعية العلمية الصحيحة بعيداً عن الأحقاد التي يبيتها أصحاب الأهواء من " العلماء " بفرض تحقيق مصالح ضيقة لفئة من البشر على حساب تدمير الحياة النظيفة لكل البشر.

٣ - حب الاستطلاع: Curiosity

والاتجاه نحو حب الاستطلاع يتضمن البحث عن الجديد من المعلومات واكتساب المزيد من الخبرات، وجمع العديد من الأدلة وارتداد الغريب من الأماكن والبقاع، والقيام بالجليل من الأعمال، والتفكير العميق في بديع صنع الله في الكون... "وَيَتَفَكَّرُونَ فِي خَلْقِ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ رَبَّنَا مَا خَلَقْتَ هَذَا بَاطِلًا سُبْحَانَكَ فَقِنَا عَذَابَ النَّارِ.." [آل عمران: ١٩١] وعموماً فإن حب الاستطلاع يدفع الإنسان إلى المزيد من التعلم والبحث في ظواهر الطبيعة التي خلقها الله سبحانه وتعالى.

٤ - العقلانية: Rationality

والعقلانية تعني اتجاه الفرد إلى البحث عن المبررات المنطقية والأسباب الحقيقية التي تقف وراء الظواهر الطبيعية والبعد عن الخرافات والتفسيرات الغامضة لهذه الظواهر وهي توجه سلوك العلماء وطلاب العلم إلى البحث عن العوامل الفاعلة في الظاهرة موضع البحث وهذا يتطلب التفتح الذهني والمرونة الفكرية.

٥ - الأمانة العلمية: Honesty

والأمانة العلمية تعني مراعاة النزاهة والتجرد من الأهواء والأغراض الشخصية عند تفسير النتائج، وكتابة التقارير، ونقل نتائج الدراسات السابقة حول موضوع معين دون بتر أو زيادة يؤديان إلى التحريف حتى لو تعارض مع رغبة شخصية أو توجهات فكرية أو عقيدية

لدى الباحث أو العالم " وَلَا يَجْرِمَنَّكُمْ شَنَاٰنُ قَوْمٍ عَلَىٰ أَلَّا تَعْدِلُوا اعْدِلُوا هُوَ أَقْرَبُ لِلنَّقْوَىٰ وَاتَّقُوا اللَّهَ إِنَّ اللَّهَ خَبِيرٌ بِمَا تَعْمَلُونَ " [المائدة: ٨]

٦ - التواضع العلمي: Humility

والتواضع يعني البساطة في السلوك، ولين الجانب، وعدم الغرور بما تم التوصل إليه من معارف وخبرات علمية، وعدم الغطرسة والتكبر لأن العالم الحقيقي يعرف تماماً أنه "وَفَوْقَ كُلِّ ذِي عِلْمٍ عَلِيمٌ" [يوسف: ٧٦]، "وَمَا أُوتِيتُمْ مِّنَ الْعِلْمِ إِلَّا قَلِيلًا" [الإسراء: ٨]، وكما يقول أحد علماء الإسلام يظل المرء عالماً حتى إذا ظن أنه علم فقد جهل.

هذا وينبغي التنويه هنا إلى أن تنمية الاتجاهات والقيم لدى المتعلمين والعلماء على السواء توجه وتصحيح مسيرة العلوم الطبيعية إلى ما فيه خير الإنسانية وتيسر سبل التعامل والتفاهم بين البشر حتى في حالات التنافس والصراع بينهم للوصول إلى مواقع الريادة والسيادة، وعلى سبيل المثال لو أنه كانت هناك قيم أخلاقية **Ethics** توجه عمل العلماء لما أستخدم العلم في التدمير الشامل للجنس البشري بل كل صور الحياة بواسطة القنبلتين الذريتين اللتين ألقيتا على مدينتي "هيروشيما" و "نجازاكي" في اليابان بواسطة الولايات المتحدة الأمريكية أبان الحرب العالمية الثانية وذلك لأن وجود مثل هذه القيم الأخلاقية كانت ستملى عليهم (الأمريكان) معرفة أن الصراع بين البشر له حدود لا يجب أن تتعدها حتى في أوقات الحروب لأن أعداء اليوم ربما يكونوا أصدقاء الغد، وقد كان ذلك.

كل ذلك ربما يضع الجنس البشري وعلى رأسه العلماء والمربين أمام مسئوليتهم في فهم طبيعة العلم كمنشط إنساني هدفه خدمة البشر وضرورة الالتزام بالاتجاهات والقيم الأخلاقية التي تضبط عمل العلماء وتوجه النشاط العلمي الوجهة الصحيحة لخدمة الجنس الإنساني على هذه الأرض.

سمات العلم: (١٦ : ٢٩ - ٣٥)

١ - العالمية:

وهذه السمة تعنى أن العمل العلمي يمثل منشطاً إنسانياً عالمياً يمارسه الإنسان في أي مكان في العالم، ويسهم فيه الجنس البشري بغض النظر عن اللون أو الجنس أو الدين طالما توفرت الظروف والإمكانيات المادية والعقلية في الذين يمارسون العلم.

وعلى ذلك فإن هذا الكم الهائل من المعارف والخبرات العلمية هو ملك لكل البشر ولا يخص فئة أو شعب من البشر دون غيره، وذلك لأن العلم هو ثمرة جهد الإنسان منذ أن وطئت قدماء أديم هذه الأرض. وسيستمر كذلك إلى أن تزول الأرض ومن عليها، وهذا لا يعني أن لا نذكر بالأنصاف دور الحضارات البشرية المتعاقبة في بناء الصرح العلمي العظيم. فالنظور العلمي شاهد على عظم الجهد الذي أسهمت به الحضارة المصرية القديمة في مجال

الطب والتحنيط، والزراعة والهندسة والفلك وغيرها من المجالات العلمية، وكذلك دور الحضارة الفينيقية والآشورية والبابلية. كما أنه لا يخفي دور الحضارة الصينية والهندية القديمة في الهندسة والطب والرياضيات، وكذلك دور الحضارة الإغريقية والفارسية والعربية في الرياضيات وبناء السدود.

كذلك فإن دور الحضارة الإسلامية لا ينكر في تطوير الطريقة العلمية والتجريب وخاصة في الكيمياء والطبيعة والفلك والميكانيكا وصناعة الأدوات العلمية مثل البوصلة والأسطرلاب، والمزولة وغيرها من الأدوات، وقد كانت الحضارة الإسلامية تمهيداً لظهور النهضة الأوروبية الحديثة في مجال العلوم والتي يعيش العالم آثارها حتى الآن، ولعل العالم يتساءل اليوم عن من س يحمل لواء العلم في السنوات القادمة من عمر البشرية بعد أن أو شكت الحضارة الغربية على الإفلاس والاضمحلال، وتلك هي سنة الله في الأرض حضارات تسود ثم تبيد، وهكذا تدور الحياة بالناس وبالعلم.

٢ - التبدل والتغير:

وهذه السمة تتعلق بالحقائق وقابليتها للتغير فليست هناك حقائق علمية مطلقة وإلا فقد العلم جوهره وانحرف عن مجاله فالحقائق العلمية يتم الوصول إليها - من خلال ممارسة الإنسان للطريقة العلمية وبواسطة أدوات يطورها الإنسان للاستعانة بها على دراسة وبحث الظواهر الطبيعية، وهذه الأدوات والوسائل دائمة التطور، وبالتالي فإن ما يصل إليه الإنسان بواسطة هذه الأدوات من معلومات تجعله يعيد النظر باستمرار في الحقائق العلمية التي تم التوصل إليها ليطورها وينميها ويعيد بناء النظريات العلمية القائمة عليها في حدود ما يتوفر لديه من أدلة جديدة وفي ضوء الظروف والإمكانيات المتاحة وقت الدراسة.

وتاريخ العلم ملئ بالحالات التي تم فيها تغيير الحقائق العلمية في ضوء الظروف والمعطيات والأدوات الجديدة، ومثال ذلك نظرية "دالتون" الذرية، وكيف تطورت عبر اكتشافات "بوهلر"، و "رذرفورد" إلى النظرية الذرية الحديثة. ونظرية "توارث الصفات الوراثية" وكيف تأثرت بتطور وسائل وأدوات الدراسة فيها من العدسات البسيطة إلى المجهر المركب ثم المجهر الإلكتروني، وكذلك عدد "الكروموسومات" في الإنسان (٢٣ زوج بدلاً من ٢٤) وظهور علم الأحياء الدقيقة نتيجة لذلك.

٣ - التصحيح الذاتي:

وهذه السمة ترتبط بالسمة السابقة وهي التغير والتبدل، فالعلم يصحح نفسه بنفسه بمعنى أن العلماء يقومون بتفنيد الحقائق والنظريات العلمية القائمة في ضوء ما يستجد من حقائق وأفكار. وهناك أمثلة كثيرة في تاريخ العلم توضح سمة التصحيح الذاتي للعلم وقد تم عرض بعضها أثناء مناقشة السمة الثانية الخاصة بالتبدل والتغير في العلم، والتصحيح الذاتي للعلم

يتضمن نبذ الحقائق والأفكار والنظريات بعد التأكد من قصورها، أو عدم قدرتها على تفسير الظواهر الطبيعية ومن أمثلة ذلك هجر التفسيرات الخرافية القاصرة لظاهر تغيير الفصول والكسوف والخسوف وظهور التفسيرات العلمية الحديثة لها.

٤ - التراكم والثورية:

وسمة التراكم في العلم ترتبط بما سبق من سمات التغيير والتصحيح الذاتي للعلم، وهذه السمة (التراكم) تعني أن هيكل البناء العلمي يزداد في الاتساع والعمق نتيجة ما يضاف إليه من حقائق ومعارف علمية جديدة، كما أن التراكم يعني أن العلماء في سعيهم الدائب في دراسة ظواهر الكون لا يبدأون من نقطة الصفر، ولكنهم ينطلقون مما انتهى إليه سابقوهم من العلماء وقد عبر "نيوتن" عن ذلك بقوله "أنني أرى أكثر لأنني أقف على أكتاف من سبقني من العلماء.

وقد يكون من المفيد هنا أن نعرض لبعض الاكتشافات العلمية في مجالات العلم المختلفة لتوضيح سمة تراكمية العلم، وهذه الاكتشافات يمكن عرضها على النحو التالي:-

اكتشاف أحد علماء الأحياء وهو " جلفاني " Galvani سنة ١٧٩٠ م لوجود تيار كهربى أثناء تشريحه لإحدى الضفادع، وتقلص عضلات رجل الضفدعة نتيجة مرور هذا التيار عند استخدامه مشروطاً تتكون قبضته من معدنين مختلفين، ثم جاء بعده العالم " فولتا " Volta سنة ١٨٠٠ م وفسر ظاهرة ارتعاش رجل الضفدعة بمرور تيار كهربى خلال سائل الجسم، ثم قام فولتا بعد ذلك باختراع العمود الكهربى المسمى باسمه والذي يحول الطاقة الكيميائية إلى طاقة كهربية، ثم جاء العالم أورستد Orested سنة ١٨٢٥ م واكتشف التأثير المغناطيسى للتيار الكهربى، ثم تبعه "شففايجر" Schiveiger فى نفس السنة واخترع الجلفانومتر لقياس شدة التيار الكهربى، ثم جاء العالم "أمبير" Ampere سنة ١٨٢٧ واكتشف العلاقة بين التأثير المغناطيسى والكهربى للتيار الكهربى وقال بأنهما وجهان لعملة واحدة. ثم جاء بعد ذلك العالم "فاراداي" Faraday سنة ١٨٢١ م واكتشف إمكانية توليد تيار كهربى بتأثير مجال مغناطيسى، ثم تابعت بعد ذلك الاكتشافات المختلفة المتعلقة بالتيار الكهربى واستخداماته المختلفة ولم تتوقف حتى الوقت الراهن. وهذا المثال يبين بوضوح تراكمية العلم وعالميته حيث أن العلماء المنوه عنهم أنفا ينتمون لأوطان متعددة، ولكنهم اجتمعوا على العمل فى مجال العلم فالعلم لأوطن له، ولكنه منشط إنسانى عالمى.

أما الثورية فيقصد بها أن تاريخ العلم أيضا هو تاريخ الثورات العلمية التى تغير النظرة إلى الكون طبقاً لنماذج قياسية تكون قادرة على تفسير سلوك الظواهر الطبيعية المختلفة، وتفتح الطريق أمام ابتكار نظريات علمية جديدة (١٨ : ٧٠).

فمثلاً نظرية الضوء التي ابتدعها الحسن بن الهيثم لم تكن مجرد تراكم للمعرفة العلمية التي سبقت ظهور هذه النظرية، ولكنها كانت ثورة علمية على الواقع السائد والتي كانت تقول بأن " رؤية أى شيء تتم من خلال الضوء الخارج من العين إلى الشيء المرئي ". ولكن ابن الهيثم تشكك في صحة النظرية القديمة للضوء وبدأ في وضع نظرية جديدة للضوء ومؤداها يقول بأن " الضوء يسقط على الأشياء المرئية ثم ينعكس عنها إلى عين المشاهد "، ودلل على صحة نظريته بأن رؤية هذه الأشياء لا تتم في الظلام. وكان ذلك ثورة علمية على المعارف العلمية المتراكمة في ذلك الزمان؛ ثم تتابعت النظريات التي تصف الطبيعة المادية، و الطبيعة الموجية للضوء.

٥ - العلم وليد التفاعل مع حاجات البشر:

المجتمع البشري هو الذي يقدم المشكلات والعلم هو الذي يساعد على تقديم الحلول لها، فالحاجة هي أم الاختراع، ولولا المشكلات والتحديات التي يوجهها الإنسان عبر تاريخه الطويل ما كانت الاكتشافات والاختراعات التي ساعدت الإنسان على الصمود في وجه هذه التحديات وعلى ذلك فإن هناك تفاعل متبادل بين العلم والمجتمع البشري، ومن خلال هذا التفاعل المتبادل يزدهر النشاط العلمي وتتطور المجتمعات الإنسانية وتزداد سيطرة الإنسان على البيئة التي يعيش فيها.

والعلم لا يمكن أن يزدهر في مجتمع لا يعرف له غاية توجه النشاط العلمي فيه، كما أن العلم لا يمكن أن يزدهر في مجتمع تنقصه حرية الفكر والقول والعمل، والمجتمع لا ينمو ويتطور إلا على أساس العلم، ودروس التاريخ المكتوب للإنسانية تعلمنا أن القوة دائماً في ركاب العلم.

خاتمة:

وخلاصة القول في هذا المجال هو أن مناهج العلوم في جميع مراحل ومستويات التعليم لا بد - إن أريد لها النجاح - أن تعكس خلال طرق تدريسها طبيعة العلم كمادة، وطريقة، واتجاهات وأخلاق تحكم سلوك العلماء ويتم ذلك عن طريق:

- ١ - تدريس العلوم بصورة يتكامل فيها الجانب المعرفي للعلم، مع الجانب السلوكي، وتدريب التلاميذ على استخدام عمليات العلم في دراستهم للظواهر العلمية كما يفعل العلماء.
- ٢ - إعادة ترتيب الأولويات في العملية التعليمية في ضوء تكامل المعرفة الإنسانية وتأكيد الهوية الثقافية الإسلامية لمجتمعنا المعاصر، وتوضيح الدور الهام للعلوم الطبيعية، وخاصة علوم الحياة في تنمية الميول والاتجاهات والقيم العلمية والأخلاقية لدى المتعلمين.
- ٣ - الاهتمام بتوضيح نظرة الإسلام الإيجابية للعلم والعلماء وخاصة في القضايا التي تثار الجدل حولها في المجتمعات غير الإسلامية مثل نظرية التطور لدارون ونقل الأعضاء الإنسانية، وأطفال الأنابيب، وبنوك اللبن الطبيعي، والاستنساخ، وغيرها من القضايا لبيولوجية، وذلك لحسم الخلاف حولها، ودفعاً للكثير من الشبهات التي يثيرها بعض الناس عن موقف الإسلام من القضايا العلمية المثارة سواء عن سوء نية أو حسن نية
- ٤ - التأكيد على أن المنهج العلمي في دراسة الظواهر الكونية هو جزء من المنهج القرآني في دراسة القضايا التي تمس حياة الناس، من حيث الاهتمام بضرورة الاهتمام بجمع الأدلة والبراهين حول الظواهر والقضايا المدروسة قبل إصدار الأحكام المتعلقة بها، والتبين من مطابقة المقال لمقتضى الحال، حيث أن ذلك يمثل جوهر العلم ويعكس طبيعته وبعكس التكامل بين قيم الوحي والوجود.

استخدام المدخل الاستقصائي

في تدريس العلوم الطبيعية

"منظور إسلامي"

مقدمة

يعتبر المدخل الاستقصائي Investigative Approach من أهم المداخل في تدريس العلوم الطبيعية ؛ وذلك لأن عملية الاستقصاء تعكس الجوهر الحقيقي لطبيعة العلوم الطبيعية التي تهتم أساساً بكشف العلاقات القائمة بين الكائنات الحية وغير الحية في الكون المشهود ؛ تحقيقاً لأهداف العلم المعروفة من وصف، وتفسير للظواهر الطبيعية، ثم محاولة التنبؤ بحدوث هذه الظواهر، واستئناسها لصالح الإنسان وفق قيم الوحي الإلهي دون فساد في التصور أو إفساد في تطبيق نتائج العلوم في حياة الناس على الأرض. "..... وَيَتَفَكَّرُونَ فِي خَلْقِ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ رَبَّنَا مَا خَلَقْتَ هَذَا بَاطِلًا سُبْحَانَكَ فَقِنَا عَذَابَ النَّارِ" [آل عمران: ١٩١].

تعريف الاستقصاء العلمي:

الاستقصاء العلمي هو " العملية التي يتم فيها التكامل بين استخدام عمليات العلم، والمهارات العملية للوصول إلى حل المشكلات العلمية، ودراسة الظواهر الطبيعية في ضوء التوجيهات الإيمانية ".

أنواع الاستقصاء:

أ - الاستقصاء الموجه:

ويستخدم في المراحل الدنيا للتعلم (الصفوف الأولى في التعلم الابتدائي). حيث يكون للمعلم الدور الأكبر في توجيه عملية التعلم لدى التلاميذ، وبناء المفاهيم العلمية لديهم من البسيط إلى المعقد، ومن المحسوس إلى المجرد.

ب - الاستقصاء شبه الموجه:

ويستخدم في المراحل المتوسطة من التعليم العام (المرحلة الإعدادية). حيث يقوم المعلم بتقديم المشكلة قيد البحث ومعها بعض التوجيهات أو التلميحات التي تساعد المتعلمين على المضي قدماً في طريق اكتشاف الأبعاد العلمية والمعرفية للمشكلة.

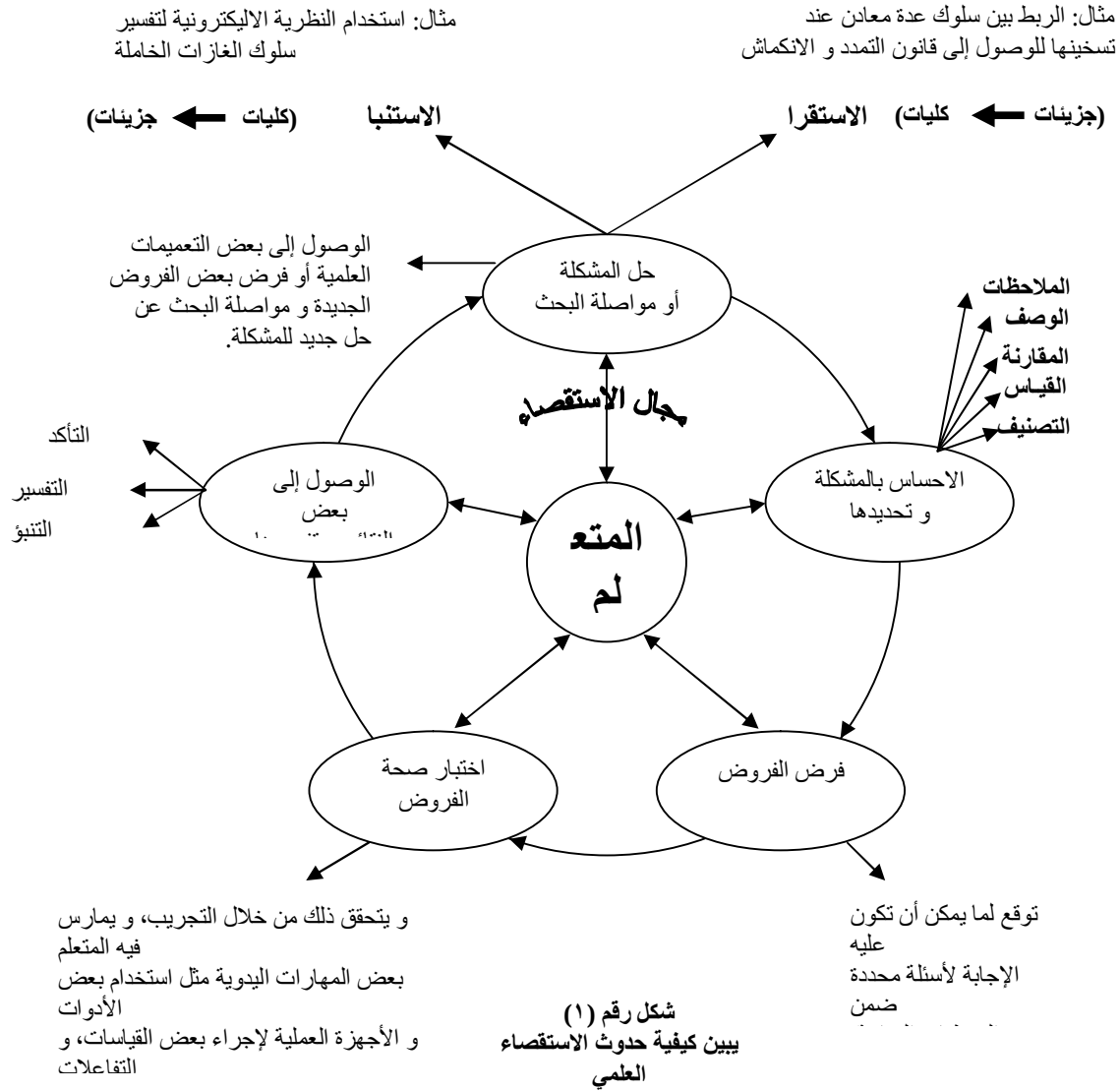
ج - الاستقصاء الحر:

ويمكن استخدام هذا النوع من الاستقصاء في نهاية مراحل التعليم العام (المرحلة الثانوية)، والمراحل الجامعية والعليا. حيث يكلف الطلاب بحل بعض المشكلات العلمية دون تلقي أي مساعده من جانب المعلم ، أي أن الطلاب هنا يترك لهم حرية استخدام الطريقة العلمية في التفكير بما تحتويه من خطوات معروفة من فرض الفروض. واختيار صحتها عن طريق

التجريب ؛ والوصول إلى النتائج بأنفسهم، وتفسير هذه النتائج في ضوء النظريات العلمية المتاحة.

كيفية حدوث الاستقصاء:

وتحدث عملية الاستقصاء من خلال فرض الفروض العلمية وتوليدها (عمليات عقلية)، ثم اختبار صحة الفروض (مهارات عملية) للوصول إلى النتائج ؛ والتأكد منها، ثم يفسرها في ضوء المتاح من النظريات العلمية تبعا للشكل رقم (١).



إجراءات استخدام مدخل الاستقصاء العلمي:

١ - التحديد الدقيق للمشكلة قيد البحث وتشمل:

تجزئة المشكلة إلى مشكلات أصغر يمكن حلها في الوقت المتاح.

مثال:

- صوت تحمير البطاطس.
- انطفاء شمعة مشتعلة تحت الناقوس.
- ٢ - تنفيذ الخطة بواسطة التلاميذ لكشف غموض المشكلة ويراعى ما يلي:-
 - التروي في فحص جوانب المشكلة.
 - التركيز على العوامل ذات الصلة بالمشكلة.
 - توجيه التلاميذ إلى بعض الجوانب المنغلقة عليهم من خلال التلميحات.
 - توزيع التلاميذ على مجموعات صغيرة يوكل إليها أعمال محددة.
 - توفير المناخ الملائم لإذكاء روح التنافس الشريف بين التلاميذ.
 - التأكيد على أن النتائج السلبية هي نتائج في حد ذاتها.
 - التأكيد على أن البحث العلمي سؤال مفتوح النهاية.

خصائص التعليم بالاستقصاء:

- ١ - التركيز على العمليات العلمية **Process-oriented** مثل:
الملاحظة، الوصف، المقارنة، التصنيف، التحديد، القياس، التحليل، الاستقراء،
الاستنباط، عزل المتغيرات، التجريب، التنبؤ.
- ٢ - التركيز على الأسئلة **Question Oriented**.
ت طرح الأسئلة من جانب المعلم والتلاميذ في الموقف التعليمي ومحاولة الإجابة على
التساؤلات للوصول إلى حل للمشكلة.
- ٣ - المعلم موجه لعملية التعلم.
- ٤ - اكتشاف الإجابات بواسطة التلاميذ.
- ٥ - الوقت مقابل التعلم الفعال.
- ٦ - محور عملية التعلم حول التلاميذ.
- ٧ - تنمية القدرات العقلية للتلاميذ.
- ٨ - توفير الدوافع الخارجية، وتنمية الدوافع الداخلية للتعلم عند التلاميذ.
- ٩ - بقاء أثر التعلم أطول مدة ممكنة لدى التلاميذ.

صعوبات استخدام المدخل الاستقصائي في تدريس العلوم الطبيعية:

- ١ - التعلم بالاستقصاء يستغرق وقتاً أطول من التعلم التقليدي.
- ٢ - عدم مناسبة التعلم بالاستقصاء للفصول المكتظة بإعداد كبيرة من التلاميذ.
- ٣ - عدم مراعاة الفروق الفردية للتلاميذ، وخاصة بطئ التعلم.
- ٤ - يتطلب التعلم بالاستقصاء توفير الكثير من المواد والأدوات والأجهزة العلمية.

٥- لا يتناسب مع طبيعة بعض الموضوعات العلمية مثل الرموز الكيميائية وبعض المفاهيم المحددة مثل الذرة، والأسماء العلمية للنباتات والحيوانات، والمعادن، والمصطلحات العلمية.

نموذج لخطه درس في العلوم الطبيعية
قائم على مدخل الاستقصاء "منظور اسلامي"

عنوان الدرس: الماء في حياة الكائنات الحية.

أهداف الدرس:

أولاً: أهداف معرفيه:

- مساعدة المتعلمين على:

١ - .. تعرف أهمية الماء للكائنات الحية.

٢ - .. تعرف أثر ندرة الماء على الكائنات الحية.

٣ - .. تعرف التركيب الكيميائي للماء.

ثانياً: أهداف مهارية وفيها:

١ - مهارات إجراء التجارب العلمية لتحديد نسبة الماء في أجسام الكائنات الحية من
بيئات مختلفة.

٢ - مهارات استخدام الأجهزة العلمية لتحليل الماء إلى عناصره الكيميائية،
(فولتامتر هفومان).

ثالثاً: أهداف وجدانية وفيها:

١ - تنمية ميول المتعلمين إلى المحافظة على الكائنات الحية في البيئة.

٢ - تنمية اتجاهات المتعلمين إلى المحافظة على مصادر المياه العذبة في البيئة.

٣ - تنمية القيم الإيمانية اللازمة لتقدير عظمه الخلق وقدرة الخالق سبحانه وتعالى.

التمهيد للدرس:

يقوم المعلم بالتمهيد للدرس على النحو التالي:

س: ماذا يحدث لو اختفى الماء الموجود في أجسام الكائنات الحية؟

• الإنسان.....

• الحيوان.....

• النبات.....

ج: الإجابات المتوقعة من التلاميذ تنحصر في:

• استحالة قيام الإنسان والحيوان بالعمليات الحيوية في الجسم مثل الهضم، دوران
الدم، التنفس، الإخراج.

• استحالة سريان العصارة في أجزاء النبات المختلفة ؛ وتجهيز الغذاء في عملية
التمثيل الضوئي.

وبناءً على ما سبق يمكن الوصول إلى النتيجة الحالية وهي:

" أن الماء لازم لجميع الكائنات الحية، واستمرار حياتها على الأرض ". مصداقاً لقول الله تعالى: "... وَجَعَلْنَا مِنَ الْمَاءِ كُلَّ شَيْءٍ حَيٍّ ". (الأنبياء: ٣٠)

أهمية الماء للكائنات الحية:

- تكوين الأمشاج المذكرة والمؤنثة، وإكمال عملية الإخصاب وتخليق الأجنة في الأرحام.
- ضمان استمرار العمليات الحيوية في أجسام الكائنات الحية من هضم وتمثيل، ودوران الدم، وسريان العصارة في النبات، والنمو، و الانبات، والإخراج....ألخ.

هات بعض الآيات القرآنية التي تؤيد ما سبق:

- "إِنَّا خَلَقْنَا الْإِنْسَانَ مِنْ نُطْفَةٍ أَمْشَاجٍ نَبْتَلِيهِ فَجَعَلْنَاهُ سَمِيعًا بَصِيرًا" [الإنسان: ٢]
- " أَلَمْ نَخْلُقْكُمْ مِنْ مَّاءٍ مَّهِينٍ فَجَعَلْنَاهُ فِي قَرَارٍ مَكِينٍ إِلَى قَدَرٍ مَعْلُومٍ فَقَدَرْنَا فَنِعْمَ الْقَادِرُونَ" [المرسلات: ٢٠- ٢٣]

- "وَلَقَدْ خَلَقْنَا الْإِنْسَانَ مِنْ سُلَالَةٍ مِنْ طِينٍ ثُمَّ جَعَلْنَاهُ نُطْفَةً فِي قَرَارٍ مَكِينٍ ثُمَّ خَلَقْنَا النُّطْفَةَ عَلَقَةً فَخَلَقْنَا الْعَلَقَةَ مُضْغَةً فَخَلَقْنَا الْمُضْغَةَ عِظَامًا فَكَسَوْنَا الْعِظَامَ لَحْمًا ثُمَّ أَنشَأْنَاهُ خَلْقًا آخَرَ فَبَارَكُ اللَّهُ أَحْسَنُ الْخَالِقِينَ" [المؤمنون: ١٢ - ١٤]

- "... وَتَرَى الْأَرْضَ هَامِدَةً فَإِذَا أَنْزَلْنَا عَلَيْهَا الْمَاءَ اهْتَزَّتْ وَرَبَتْ وَأَنْبَتَتْ مِنْ كُلِّ زَوْجٍ بَهِيجٍ" [الحج: ٥]

س ١ ماذا يحدث للكائنات الحية إذا تعرضت للعطش الشديد؟

-
-
-

أثر ندرة الماء على الكائنات الحية.

- التحورات في النباتات الصحراوية مثل الأوراق الحشفية، والأشواك في نبات التين الشوكي.

- تكوين الاسنام في الجمال كحيوانات صحراوية.

- إصابة الإنسان بالجفاف، والامساك.

التركيب الكيميائي للماء.

- يتكون الماء من الأكسجين O₂، والهيدروجين H₂.

خصائص الأكسجين:

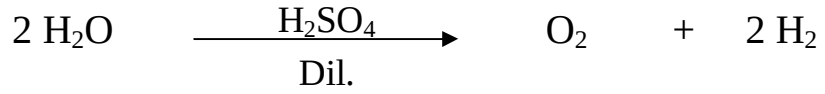
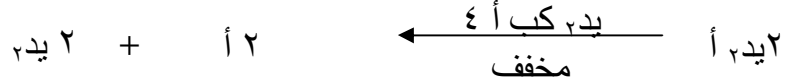
- غاز لا يشتعل ولكنه يساعد على الاشتعال.

خصائص الهيدروجين:

• غاز يشتعل ولكنه لا يساعد على الاشتعال.

س: كيف يمكن فصل عنصري الماء عن بعضهما في المعمل؟

• تجربه التحليل الكهربى للماء بواسطة فولتامتر هوفمان.



س: اشرح دور الماء في انبات البذور، ونمو النباتات؟

تجربه ١: استنبات بذرة الفول على قطعة قطن مبلله بالماء وأخرى جافة لاحظ ما يحدث للنباتات في الحالات التالية.

تجربة ٢: لاحظ ما يحدث للنباتات في الحالات التالية:

- نبات يتم ريّه بانتظام.....
- نبات يتم ريّه على فترات متباعدة.....
- نبات لا يتم ريّه أبدا.....

ماذا تستنتج من التجارب السابقة.

- أن الماء ضروري لإنبات البذور.
- الانتظام في ري النباتات يجعلها تنمو بشكل طبيعي.
- عدم ري النباتات يعرضها للهلاك والموت.

س: ماذا تفعل لو علمت أن إسرائيل تنوي تلويث مياه النيل والمياه الجوفية في مصر؟

-
-
-
-

س: متى يكون الماء سبباً في إنهاء الحياة على الأرض بصورة كاملة؟

- عندما ينفصل عنصري الماء عن بعضهما البعض.

-
-

ابحث عن دليل من القرآن الكريم يؤكد فناء الحياة على الأرض بسبب اختفاء الماء نهائياً من الأرض.

- "و إذا البحار سجرت" [التكوير: ٦]

- "و إذا البحار فجرت" [الانفطار: ٣]

-

س: من ذا الذي يتسنى له أن يجعل الماء سبباً في ظهور الحياة على الأرض، وفي فناءها أيضاً؟ ومتى؟ وكيف؟

- الله خالق الكون و الماء... سبحان الله... سبحان الله

-

-

س: هل تعتقد أن تدريس العلوم من منظور إسلامي يضيف شيئاً جديداً لعملية تدريس العلوم من المنظور الغربي التقليدي؟

-

-

-

س: أشرح أبرز الفروق بين تدريس العلوم من منظور إسلامي، وبين تدريس العلوم من منظور مادي علماني؟

-

-

مع تحياتي،،،

المراجع

- ١ مجمع اللغة العربية، المعجم الوجيز، - القاهرة - مصر، ١٤٠٠هـ / ١٩٨٠م.
- ٢ طه جابر العلوانى، الأزمة الفكرية المعاصرة، الدار العالمية للكتاب الإسلامى، المعهد العالمى للفكر الإسلامى، سلسلة المحاضرات (١)، ط (٤)، ١٤١٤هـ / ١٩٩٤م.
- ٣ عماد الدين خليل، مدخل إلى إسلامية المعرفة: مع مخطط مقترح لإسلامية علم التاريخ، المعهد العالمى للفكر الإسلامى، سلسلة إسلامية المعرفة (٩)، ط (٣)، ١٤١٢هـ / ١٩٩٢م.
- ٤ محمد أبو القاسم حاج محمد، "منهجية القرآن وأسلمة فلسفة العلوم الطبيعية والإنسانية"، المعهد العالمى للفكر الإسلامى، القاهرة: مصر، ١٤١٢هـ / ١٩٩٢م.
- ٥ طه جابر العلوانى، إسلامية المعرفة بين الأمس واليوم، المعهد العالمى للفكر الإسلامى، سلسلة إسلامية المعرفة رقم (٢١)، ط ٢، القاهرة: مصر، ١٤١٢هـ / ١٩٩٦م.
- 6 Thomas S.Kuhn, The Structure of Scientific Revaluation, 2nd ed. The University of Chicago Press, Chicago, U.S.A., 1970. ٦
- 7 Ken Wilber, Eye to Eye, The Quest for New Paradigm, Boston: Shnab, U.S.A., 1990. ٧
- 8 Mona Abu Alfadl, Contrasting Epistemic: Tawhid, Social Science, and Vocationist, The American Journal of Islamic Social Sciences, Vol.7, No.1, march, 1990. ٨
- ٩ نصر محمد عارف، "مفهوم النظام المعرفى والمفاهيم المتعلقة به" نحو نظام معرفى إسلامى (حلقة دراسية)، المعهد العالمى للفكر الإسلامى، سلسلة المنهجية الإسلامية رقم (١٦)، ط (١)، عمان، الأردن، ١٤٢٠هـ / ٢٠٠٠م.
- ١٠ وليد منير، "أبعاد النظام المعرفى ومستوياته"، نحو نظام معرفى إسلامى (حلقة دراسية)، المعهد العالمى للفكر الإسلامى، عمان، الأردن، ١٤٢٠هـ / ٢٠٠٠م.
- ١١ محمد محمود شلتوت، منهج القرآن فى بناء المجتمع"، كتاب الهلال، عدد رقم ٣٧٠، ذو الحجة ١٤٠١هـ / أكتوبر ١٩٨١م، القاهرة.
- ١٢ ستانلى وبك، بساطة العلم، ترجمة زكريا فهمى، سلسلة الألف كتاب، العدد رقم ١٤٤، مؤسسة سجل العرب، القاهرة، ١٩٦٧.
- ١٣ صلاح الدين بسيونى رسلان، العلم فى منظوره الإسلامى، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، ١٤٢٠هـ، ٢٠٠١م.

- 14 Thurber, Walter A., Teaching Science in Todays Secondary Schools, ١٤
Boston: Allyn and Bacon Inc., 1968.
- 15 Carin, A.A., and Sund, B.B., Teaching Science Through Discovery, 4th ١٥
ed., Columbia, Ohio, U.S.A., Charles E. Merrill Publishing Co., 1980.
- ١٦ عرفة احمد حسن نعيم، وآخرون، طرق تدريس العلوم، مطابع دار التراث
العربي، مصر، القاهرة، ١٤١٣هـ / ١٩٩٣م.
- ١٧ بدوى عبد الفتاح محمد، فلسفة العلوم، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع،
القاهرة، ١٤٢١هـ، ٢٠٠١م.
- ١٨ احمد فؤاد باشا، فلسفة العلوم الطبيعية بنظرة إسلامية، كلية العلوم، جامعة
القاهرة، ط ١، ١٤٠٤هـ / ١٩٨٤م.
- ١٩ احمد خيرى كاظم، سعد يسى زكى، تدريس العلوم، دار النهضة العربية، القاهرة،
١٣٩٤هـ، ١٩٧٤م.
- ٢٠ فتحى الديب، إبراهيم بسيونى عميرة، تدريس العلوم والتربية العلمية، دار
المعارف بمصر، القاهرة، ط ٢، ١٣٩٠هـ / ١٩٧٠م.

**ربط نظريات وممارسات التجديد التربوي
بمبادئ الإسلام كثقافة وحضارة**

**أ.د / عبدالجواد بكر
أستاذ التربية المقارنة والإدارة التعليمية
بكلية التربية فرع كفرالشيخ – جامعة طنطا**

ربط نظريات وممارسات التجديد التربوي بمبادئ الإسلام كثقافة وحضارة

أ.د. / عبدالجواد بكر
أستاذ التربية المقارنة والإدارة التعليمية
كلية التربية فرع كفر الشيخ – جامعة طنطا

مقدمة

إن تجديد آمال الأمة الإسلامية في انتماء إسلامي يبني عرى الترابط ويوثقها، يأتي من فهم واع ومدرك لمقومات الدين الإسلامي وطبيعته المجددة في كل مكان وزمان وفهم واع ومدرك لأصول الثقافة والحضارة الإسلامية. وهذا الفهم الواعي المدرك لا يأتي من فراغ ولكنه يتأتى بالتربية وبتوجيه نظم التعليم في الأمة الإسلامية توجيهاً يليق بمقومات هذا الدين ويقوم على أسسه ومبادئه توجيهاً يعي في فلسفته وتطبيقه دراسة الواقع المجتمعي المعاصر وفهم طبيعة مشكلاته وحل هذه المشكلات والاتجاه نحو الإصلاح المجتمعي العام، ثم تجديده تجديداً مستمراً، يزيد ويرسخ وعي أبناء الأمة بعقيدهم وحضارتهم ويقف بهم في مواجهة واقعية منظمة موضوعية لكل متطلبات التغيير السياسي والاجتماعي والثقافي التي فرضها ويفرضها نظام الحياة المعاصرة.

إن التوجيه والإصلاح والتجديد التربوي قضايا مهمة لها قيمتها في تربية أبناء الأمة الإسلامية لإدراك متغيرات الواقع على حقيقتها والتعامل معها والاستعداد المستمر لتوقعات المستقبل في ظل تواتر المتغيرات المحلية والعالمية.

إن إصلاح الواقع المجتمعي الحالي في الأمة الإسلامية بمجتمعاتها العديدة يأتي من فهم مبادئ وحقائق الدين الإسلامي، وفهم التاريخ الإسلامي، والنقطة في بناء الحضارة الإسلامية وقيم الثقافة الإسلامية وجذورها العقيدية. إن إصلاح الواقع يعين في تدبير أمور الحاضر وعلاج مشكلاته وتجديده والاستعداد لتبعات المستقبل ومتطلباته. ويمكن القول بأن مقومات الإصلاح ومعينات التجديد وأدواته يجب أن تستمد أصولها من الفكر الإسلامي وأصول المعرفة الأصلية دون اصطناع وسائل الآخرين هذه الوسائل التي يصعب إنباتها في أرض الواقع في الأمة الإسلامية، نظراً لطبيعتها وخصائصها المغايرة ثقافياً.

إن لأبناء الأمة الإسلامية يقيناً بما جاءت به عقيدتهم، لكن أليس على صاحب اليقين بدين أن يقوم بما فرض الله عليه في ذلك الدين.. "أَحْسِبِ النَّاسُ أَنْ يُتْرَكُوا أَنْ يَقُولُوا آمَنَّا وَهُمْ لَا

يُفْتَنُونَ وَلَقَدْ فَتَنَّا الَّذِينَ مِنْ قَبْلِهِمْ فَلَيَعْلَمَنَّ اللَّهُ الَّذِينَ صَدَقُوا وَلَيَعْلَمَنَّ الْكَاذِبِينَ" .. سورة العنكبوت [الآيات ٢، ٣].

إن واقع اشتقاق الأهداف التربوية في المجتمعات الإسلامية المعاصرة، مثال حي على البعد عن فهم العقيدة الإسلامية ومثال حي على التضارب وعدم الاستقرار في سياسات واستراتيجيات وخطط التربية والممارسات في دول العالم الإسلامي، إن الأهداف التربوية في هذه الدول يمكن وصفها بأنها خليط غير متجانس من الأفكار التي تجمع بين شتات أفكار عالمية، أبسط ما توصف به أنها وليدة مجتمعات وثقافات أخرى ووليدة حاجات غير حاجات المجتمعات الإسلامية^(١).

كما يمكن القول بأن النموذج التربوي لا بد أن يراعى في تصميمه ما يراعى في تصميم النموذج الاجتماعي أو المجتمعي العام، من استفادة من النماذج الأخرى الموجودة خارج الحدود على أن المواءمة بينها أو بين واحد منها وهو أقربها إلى هذا النموذج المنشود وبين التراب الوطني يجب أن يكون هدف الأهداف^(٢)، لأنه بدون هذه المواءمة يغدو النموذج المرسوم عبثاً وإشكالية.

وهكذا فإن دراسة الجوانب النظرية والفلسفية من التربية أو التطبيقات والممارسات فيها أو قل أي جانب من جوانب أو مجال من مجالات التربية وعلومها دون اعتبار السياق المجتمعي العام بصفاته وخصائصه وما يحمله من طابع ثقافي وحضاري يستمد معايير ومحاكماته من أطر حاكمة، يعتبر درباً من دروب السفسطة البعيدة عن النظر الجاد في الواقع الفعلي للتربية وتطبيقاتها وممارساتها والإصلاح والتجديد فيها. كما يمكن القول بأن فهم نظريات ومبادئ واتجاهات وسياسات وممارسات الإصلاح والتجديد التربوي لا يمكن أن يتم بعيداً عن التغيرات والتطورات الحادثة في أية مجتمع بصفة عامة. وإذا كانت هذه المقولة تنطبق على دول العالم ككل فإنها أكثر انطباقاً وأكثر ضرورة وحاجة إلى المراعاة والتطبيق في مجتمعات الأمة الإسلامية في عالم اليوم الذي يعج بالعديد من المتغيرات والصراعات التي تنعكس نتائجها ومؤثراتها على التربية بعامة ونظم التعليم وبرامجه بخاصة.

فكما تتغير الأفكار والتطبيقات والممارسات التربوية في المجتمعات الدولية من آن لآخر، يكون من الضروري النظر فيها ودراستها ودراسة إمكانية الاستفادة منها في المجتمع الإسلامي ولكن ما معايير الاستفادة وما المحكات التي عندها يتم التوقف والنظر؟

إن التغيير الذي يحدث، يحدث وفق ضوابط أي أنه لا يحدث بتلقائية، يحدث ليتوافق مع متغيرات توجه الأهداف المجتمعية العامة وتصنع سياسات تخدم هذه الأهداف. وهذا يعنى ضرورة مراجعة هذه السياسات ويخصنا هنا السياسات التربوية من آن لآخر وفقاً لرؤية وقراءة واضحة مدققة. يمكن أن توجه التجديد المنشود. ولعل هذا ينقلنا إلى مضامين الخطاب

التربوي أو لغة التربية وجوانب الثبات فيها ونواحي التجديد، فإذا كانت لغة التربية تعنى " التفكير في نظم التربية وطرائقها من أجل تحسين نتائجها وتوجيه نشاط المربين وتقييمه ^(١) فإن التجديد التربوي معنى بوضوح هذا الخطاب التربوي أو لغة التربية وعلى الأخص في مجتمعنا الإسلامى.

مجال الدراسة ومفهوماتها:

النسق المعرفى الإسلامى يتطلب تحديد المفاهيم الأساسية التي تدخل في تكوينه وهى قضية مهمة من قضايا التجديد التربوي الإسلامى حيث أن " تحليل المفاهيم الأساسية لأى فرع أو حقل معرفى يعتبر المدخل الأول لتفكيك ذلك الفرع أو الحقل بشكل يسمح بتشخيصه وتحديد وضعيته، ومعرفة مبادئه ومداخله " ^(١). حتى يمكن توظيفه توظيفاً سليماً في القضية المعرفية المطروحة، كما أن " التأكيد على عناصر التميز والخصوصية في بناء المفاهيم الإسلامية، يؤكد طبيعة العلوم الاجتماعية والإنسانية واهتماماتها، حيث يصير تحديد المفاهيم واجباً، ويصير في العلوم السلوكية والاجتماعية أوجب نظراً لطبيعتها واختلاف الأطر المرجعية وتوجهات الباحثين " ^(٢). ويود الباحث أن يؤكد هنا على أن المفهومات الواردة في الدراسة تحتاج إلى المزيد من التمهيد من ناحية اختبار درجة توافقها مع خصائص النسق المعرفى الإسلامى.

مفهوم التجديد التربوي:

* التجديد لغة: تجدد الشيء صار جديداً، وجده أى صيره جديداً ^(٣)، وكذلك أجده واستجده. والجديد نقيض الخلق والجده - بالكسر - مصدر الجديد، وهى نقيض البلى. والأصل في هذا المعنى القطع، يقال جددت الشيء فهو مجدّد وجديد أى مقطوع، ومن هذا القول ثوب جديد وهو في معنى مجدّد، فإن ناسجه قطعه الآن: أما ما جاء منه في غير ما يقبل القطع فعلى المثل من ذلك قولهم جدد الوضوء، وجدد العهد.

* ومن خلال هذه المعانى اللغوية، يمكن القول أن التجديد يتضمن ثلاثة معانى متصلة: أولهما: أن الشيء المجدّد كان في أول الأمر موجوداً وقائماً وللناس به عهد. ثانيهما: أن هذا الشيء أتت عليه الأيام فأصابه البلى وصار قديماً خلقاً. ثالثهما: أن ذلك الشيء قد أعيد إلى مثل الحالة التي كان عليها قبل أن يبلى ويخلق ^(١).

*** التجديد التربوي (Educational Innovation):**

التجديد في اللغة الإنجليزية يعنى عمل التغيير في شىء مستقر ^(٢) والتجديد التربوي يعنى تطوير أفكار جديدة وطرق جديدة في النظام التعليمى وبصفة خاصة في المنهج المدرسى ^(٣).

أى أن التجديد التربوي يعنى: " محاولة فكرية منظمة أو عملية مقصودة لإدخال تحسينات على الوضع الراهن للنظام التعليمى سواء كان ذلك متعلقاً بالبنية المدرسية أو التنظيم أو الإدارة أو البرنامج التعليمى أو طرائق التدريس أو غيرها " ^(٤). أو يعنى: " تبنى وسائل وحلول غير تقليدية لإصلاح التعليم توسيعاً لفرصة وتخفيضاً لكلفته ورفعاً لكفاءته وزيادة في فاعليته وملاءمته للمجتمعات التي يوجد فيها " ^(٥).

كما يمكن القول بأنه " عملية إرادية مصممة ترمى إلى إدخال كل جديد في الأفكار أو السياسات أو البرامج أو الطرق أو البيئة التعليمية القائمة بالفعل على اتساعها، بشرط أن يحدث تحسناً ملموساً في كفاءة الخدمة التربوية " ^(١).

والتعريفات السالفة تساعد في بيان اختلاف التجديد عن التغيير، فالتجديد في النظام التعليمى يعنى عمل تربوى منظومى مقصود له أهداف محددة تتضمن إرادة واضحة في إحداث تغيير (تنبؤى) يحكمه فكر استراتيجى واضح يرتبط بإمكانية التنفيذ في شكل خطط وبرامج تفصيلية تمكن صانع القرار التربوي من تحسين وتجويد العمل التربوي القائم في ميادين وعمليات محددة مثل الأطر السياسية الحاكمة أو العمليات المرتبطة بالتعليم في مراحل المتعددة ومجالاته وبرامجه المختلفة.

ومن هذا المنطلق يمكن القول أنه يجب وضع محددات موضوعية مثل:

- فلسفة واضحة توجه التجديد التربوي، ترتبط بالخصائص المجتمعية الأصيلة وليست الأوضاع العارضة في المجتمع.
- أهداف تعليمية واضحة محددة، يمكن وضعها في شكل إجراءات من خلال سياسات تعليمية مستقرة واضحة التوجهات.
- معايير وضوابط يتم في ضوءها تنفيذ الخطط القائمة على استراتيجيات تنطلق من واقع ثم تم توصيفه وتقنين ثوابته ومتغيراته.
- ضوابط رقابية (محاسبية) تستمد أصولها من قيم المجتمع، لمتابعة التجديد، وحساب نتائجه وتقويمها بدقة كل فترة زمنية مخططة مع شفافية في إعلان نتائج التقويم على هيئات المجتمع. وعلى هذا فإن التجديد التربوي وليد مجتمعه، أى أن المجتمع الإسلامى مثلاً - وما يصلح له، لا يمكن أن يكون نموذجاً جاهزاً مستورداً من مجتمع آخر. ويجب أن يتضمن التجديد التربوي جوانب نظرية (**Theoretical-Based Innovation**) توجه التطبيق في جزئياته ومجالاته المتعددة (سياسات قبول طلاب - إعداد معلم - مبانى مدرسية - إدارة وتمويل - تقويم - توجيه فنى - مناهج وطرق تدريس..)، أى تجديد مبنى على أسس عملية (**Process-Based Innovation**)، كما يجب أن يكون التجديد التربوي مصحوباً بإصلاح وتغيير إيجابى يحمل طابعاً قيمياً أخلاقياً يرتبط بثقافة المجتمع وحضارته ويساهم في تطوير

المجتمع. أى يجب أن يكون التجديد مستهدفاً وجهة تقدم إلى الأمام وليس وجهة إصلاح وترميم أى أن سمة التحسين والتجويد يجب أن تكون ظاهرة محسوسة بعيد عن الحذف أو الترفيع أو الإعادة.

مفهوم الإصلاح التربوي (Educational Reform):

يستخدم مصطلح "الإصلاح التربوي" للإشارة إلى برامج التغيير التربوي التي تباشرها الحكومة وأسست بصفة أساسية بواسطة الهيئات السياسية للحكومة وليس بواسطة المربين أو الإداريين والتي تم تبريرها على أساس من الحاجة إلى وقفة جوهريّة تجاه الممارسة الحالية^(١).

وحتى يمكن للباحث بلورة رؤية محددة حول مفهوم التجديد التربوي فإنه يمكن سرد بعض الجوانب التالية:

• منذ منتصف السبعينيات، نجد نشاطاً مكثفاً في الأدبيات التربوية في دول العالم تنصب على ما عرف باصطلاح "الإصلاح التربوي"، سواء في دول صنف على أنها متقدمة أو نامية أو رأسمالية أو اشتراكية أو ديمقراطية أو شمولية. وقد ارتبطت هذه النشاطات بالتغيير والتحسين في التعليم.

• وقد تضمن ذلك تحديد أن الإصلاحات التعليمية يجب أن يقوم تصنيفها على أساس من أهداف النظم التعليمية مع اعتبار التحولات الاجتماعية الحادثة، فقد تلاحظ أن الإصلاحات التعليمية قد تم توصيفها على أنها تركز على المظاهر التالية في النظم التعليمية^(١):

- ١ - حجم وعدد الطلاب، المعلمين، الإداريين، المباني.
- ٢ - الأهداف والموضوعات.
- ٣ - صنع السياسة والنظام الإداري أو قوة التنظيم.
- ٤ - عمليات الإدارة والتمويل أو تدبير الميزانية.
- ٥ - مستوى التمويل.
- ٦ - ترتيب النظام، الأنواع، الحالات، المستويات والصلات وأوقات الانتقال بين مؤسسات التعليم.
- ٧ - المناهج، المحتوى وتنظيم ما يمكن تعليمه.
- ٨ - القيم التربوية، العلاقات الاجتماعية في التدريس والتعلم.
- ٩ - الانتقاء والتقويم وحدود التطوير وإجراءاته بالنسبة للطلاب.
- ١٠ - الانتقاء والتقويم وحدود التطوير للعاملين التربويين (مدرسين - إداريين).

• قد يشار إلى الإصلاح عموماً والإصلاح التربوي على وجه الخصوص بالكلمة اللاتينية Placebo^(١) وهى إيماءة رمزية صممت كى تشير إلى الوعي الحكومى بالمشكلات ونيات تأييدها وليس المجهودات الأكيدة^(٢).

• فى تعريف الإصلاح التعليمى على أساس من كلا الجانبين أى الجانب الضمنى أو الجانب الصريح الواضح، فهو يعنى تحسين فعالية النظم التعليمية وكفاءتها وعلاقتها بزيادة الجودة^(٣)، وهذا التعريف قد يكون مثار نقاش حول السياسات الغربية فى الإصلاح التربوي من حيث إخفاء بعض الجوانب وإعلان بعضها.

• تنقسم مستويات الإصلاح التعليمى إلى قسمين الأول منها على المستوى القومى والثانى على المستوى الدولى. ويمكن تحديد خطوات الإصلاح التعليمى فى كل مستوى وربطه بالنظرية البنائية الوظيفية ونظرية الصراع فى كل من المستويين على النحو التالى:

أولاً: الإصلاح التعليمى على المستوى القومى:

(National – Level of Educational Reform)

ويرتبط تفسير آليات الإصلاح التعليمى بالتغيير (Change)، كما أوضح باولستون (Paulston)، فمن منظور النظرية البنائية – الوظيفية فى التغيير الاجتماعى يكون الإصلاح التعليمى ناتجاً عن التفاعل بين المجتمع ونظام المدرسة وهنا يتبع الإصلاح الخطوات الخمس التالية^(٤):

- ١ - الحاجة المجتمعية.
- ٢ - تخصيص مهمة محددة للمدرسة لمقابلة هذه الحاجة.
- ٣ - التغيير فى البنية التعليمية للتمكين للوظيفة الجديدة.
- ٤ - يفترض أن يتم الدور الجديد بواسطة المدرسة.
- ٥ - التغييرات الصريحة أو الضمنية تحدث فى المجتمع كنتاج أو تبعاً للوظائف التربوية الجديدة (المستحدثة).

أما الإصلاح التعليمى حسب نظرية الصراع (من نظريات التغيير الاجتماعى) فيمكن تفسيره على نحو أنه ناتج عن صراع يحدث بين جماعات من المجتمع تبدى رغبات واضحة فى التغيير من منظور الصراع (Conflict) والتناقض فيما بينها^(١).

ثانياً: الإصلاح التعليمى على المستوى الدولى:

(World – System Level of Educational Reform)

يعتمد هذا المستوى فى الإصلاح التعليمى على أن هناك اتجاه عالمى نحو زيادة سلطات الدولة وقوتها على النظام التعليمى، وفى تحليل كيان الدولة كنظام ثقافى اقتصادى تربوى،

يرتبط بوشائج قوية مع الإطار الدولي العام، بمعنى أنه لا يمكن معاملة الدول في نظمها السابقة كوحدات منفصلة عن النظام الدولي العام بخصائصه وسماته وتوجهاته المشتركة^(٢).

ومن ناحية التفسير باستخدام النظرية البنائية – الوظيفية، يمكن القول بأن التعليم يتأثر بالإطار الثقافي الدولي العام وأن بناء كل دولة يتأثر هو أيضاً بالنظم التربوية (كوظائف) في النظام الثقافي العام. ولكن مدى هذا التأثير يختلف من دولة إلى أخرى، فهو في الدول الصناعية غيره في الدول النامية. وهذا النظام الثقافي العام في العالم يحدث نوعاً من قوى الضغط على النظم القومية للتعليم كي تأخذ منه وتتأثر به وبالتالي فإن بنية هذه النظم التعليمية يجب أن تغير من بنيتها كي تتواءم مع الوظائف الجديدة التي فرضها الإطار الدولي العام^(٣).

وعند استخدام نظرية الصراع في التفسير، فإننا نجد تركيزاً رئيسياً على الجوانب الاقتصادية وليس الجوانب الثقافية – كما رأينا سلفاً في التفسير باستخدام النظرية البنائية – الوظيفية – وحدها. من حيث أن اقتصاد العالم سواء كان رأسمالياً أو اشتراكياً ينظر إلى هذه الجوانب من وجهة نظر اقتصادية، ومن ثم فإن الإصلاح التعليمي الذي يتم من خلال السياسة التعليمية أو إدارة التمويل أو التنظيم أو المحتوى والتطبيق (أي مجهودات الإصلاح التعليمي) تعتمد على إنتاجية العالم الرأسمالي، أي أن الإصلاح يرتبط بالتنمية. وهكذا أيضاً في العالم الاشتراكي^(١).

• وفي سياق بلورة رؤية محددة حول التجديد التعليمي في هذه الدراسة، يمكن أيضاً تناول النموذج رباعي العناصر (The Four – Element Model) في عملية الإصلاح التعليمي، والذي يقوم على عناصر أربعة هي^(٢):

الأصول (Origins)، والتبني (Adoption)، والتنفيذ (Implementation)، والمخرجات أو النتائج (Outcomes)، ويمكن توضيح كل عنصر منها على النحو التالي:

أولاً: الأصول

وفيها يتم التركيز على تحديد مصادر الإصلاح أو التجديد، كما تم توقعها عن طريق الحكومات وبصورة أولية، وكذا دور مختلف القوى في التأصيل للإصلاح والتجديد وكذا صياغة الفرضيات حول التعليم والإصلاح بشقيه الضمني والمعلن، الذي تتضمنه هذه التوقعات. وهذا ما يمكن إدراكه من دراسة أسئلة مثل: من أين تأتي التوقعات المعنية؟ كيف أصبحت هذه التوقعات جزءاً من برنامج الحكومة؟ متى يمكن النظر في عدة أفكار وآراء خارج هذا البرنامج؟^(٣)

ثانياً: التبني

وهذا العنصر من النموذج يدور حول وضع الإصلاحات والتجديدات بين صورتها الأولية المتوقعة في العنصر الأول وبين وضعها القانوني أو التشريعي أو التعليمات التي تقع

في نطاق السلطات التي تعد للتنفيذ^(١). (أى السياسات المتبناه في الإصلاح والتجديد والتي تم تقنينها في صورة قوانين مختلفة، ومن الواضح أنها تأخذ صورة غير الصورة الأولية التي تم توقعها).

ثالثاً: التنفيذ

أى الانتقال من العنصر الثالث الخاص بتحديد السياسات ثم تقنينها إلى التنفيذ مع وضع الصعوبات التي قد تواجه ذلك التحول في الاعتبار. ويكون السؤال هنا هو: ما نموذج التنفيذ الذي يمكن أن تتبعه الحكومة للانتقال من مرحلة تبني سياسة الإصلاح والتجديد إلى مرحلة تنفيذها؟ أو ما الخطوات الواجب اتباعها لتنفيذ الإصلاحات والتجديدات؟^(٢).

رابعاً: النتائج

وفى هذا العنصر من النموذج يكون السؤال: هل أثرت السياسات الموضوعة في إصلاح التعليم وتجديده؟ وكيف أثرت هذه الإصلاحات والتجديد الذي تم في عمليات النظام التعليمي؟^(٣) مثل نتائج الطلاب أو التقويم، إعداد المعلم، المنهج الدراسي، تنظيم المدرسة.. وغيرها.

بعض جوانب التجديد في التعليم:

طرح تورستن هسن (Torsten Husen)^(٤) عدداً من التجديدات المنظورة في التمدرس في القرن الحادى والعشرين، وذلك بعد دراسة وتحليل لبعض النظم المدرسية حول تأثير التغيير المجتمعى السريع على التمدرس، وقد قاده ذلك إلى عدد من الاستنتاجات المحددة حول سياسات التجديد والإصلاح التي يبدو أنها ضرورية في بنية نظم التعليم المدرسية وفى المنهج ومنها:

١ - النظر في جعل سن الالتحاق بالمدرسة مبكراً عما هو الآن (٦ سنوات في معظم دول العالم)، حيث أن المهارات الأساسية المعروفة مثل القراءة مثلاً يمكن تهيئة ظروف تقديمها مبكراً عن الآن أى يقترح أن تكون في سن أربع أو خمس سنوات.

٢ - عند دراسة تطور التحاق الطلاب بالمرحلة الثانوية في المنظمة الأوروبية للتعاون الاقتصادى والتنمية (OECD) وجد هسن أن هناك تدفقاً هائلاً من الطلاب على هذه المرحلة، ومن ثم فقد زادت أعداد الطلاب المؤهلين للالتحاق بالتعليم العالى والجامعى، وقد أثار ذلك بصورة جذرية مقولة: ما البنية المناسبة للمدرسة (Proper School Structure)؟ ويشير هسن أيضاً إلى أن الربط بين المراحل العمرية (سنوات النضج) والمراحل التعليمية، كان يتم عن طريق الرجوع إلى خطوط فاصلة بين البرامج والمناهج الأكثر أكاديمية والأكثر مهنية أو بصورة أخرى بين البرامج والمناهج النظرية والعملية. ولكن بالنظر إلى سن الالتحاق بالمدرسة الثانوية العليا (التمدرس بالمدرسة الثانوية) في الستينيات

في معظم الدول الأوروبية، وجدنا أن بين الفئة العمرية لإمكان الالتحاق بهذه المدرسة كان يتم الالتحاق ما بين من ١٠ - ١٥% فقط من الطلاب. وقد ارتفع هذا المعدل إلى من ٧٠ - ٩٠% في عام ١٩٩٧، وهذا يعنى أن الطلاب في المرحلة المتوسطة (الثانوية الدنيا Lower Secondary School)، قد التحقوا بالمدارس الشاملة (حيث أصبحت المدارس الثانوية الدنيا مدارس شاملة Comprehensive) من ناحية أنهم يدرسون نفس المنهج ولذا يتم تأجيل اختيار البرامج التي يتضمن بعضها عناصر قبل مهنية (Prevocational) أى من سن (١٠ - ١١ سنة) إلى سن (١٥ - ١٦ سنة).

٣- إنه يجب النظر في نوع الكفايات (Competencies) الملائمة للأفراد في المستقبل والتي يجب أن يتيحها النظام المدرسى، وهنا تكمن صعوبات عديدة في التنبؤ، فما أهمية بعض المهارات الأساسية أو ما الأهمية النسبية لبعض المهارات الأساسية مثل مهارة إدراك أو فهم القراءة النقدية (Critical Reading Comprehension) ومهارة أو القدرة على الاتصال (Ability to Communicate) ومهارة أو القدرة على التحليل (Analytical Ability). وهنا أشار هسن بعد دراسته إلى أن القدرة على صنع المعلومات (إيجادها) وطلب معلومات جديدة قد ازداد في الأولوية على القدرات السابقة. وهذا يعنى أن هذه المهارات أو القدرات سوف تأخذ المكانة الأعلى (اليد العليا) (Upper hand) فوق كفايات ما قبل المهنة (Prevocational) أو الكفايات ذات الصبغة المادية^(١).

وعند النظر في بعض الفروض، فروض المستحدثات في التربية التي يطرحها في علاقتها بالمجتمع كالدويل وهيوارد Caldwell & Hayward نجد أن^(٢):

١- أنه بسبب الانفجار المعرفى والتأثير الشامل والمتغلغل لتكنولوجيا المعلومات (Information Technology) سيصبح العالم وبصفة أساسية مختلفاً عنه في الماضى في القرن الحادى والعشرين.

٢- إن معظم فرص الصغار في المستقبل في العمل القائم على المعلومات (Knowledge-Based work).

٣- إن كثير من فرص الأمم المتقدمة في النمو في المستقبل ستأتى من خلال تكامل هذه الأمم مع الأمم النامية وليس من خلال منافستها.

٤- إن العديد من فرص الأمم النامية سوف تكون من خلال التزود (Provision) بالخدمات المؤسسة على المعرفة (Knowledge Based Services) للشركات والوكالات الحكومية في الدول النامية، باستخدام قدرات الإبداع والتجديد للأفراد الصغار من مجتمعاتهم.

- ٥ - إن مفتاح المصادر (الثروة) الاقتصادية في الأمم المتقدمة سوف يكون المعرفة وذكاء الأفراد الصغار لأنهم سيكونون أهم كثيراً من السلع ومصادر الثروة الطبيعية (نلاحظ هنا المظهر المادي للحضارة الغربية ووضوحه) (*).
- ٦ - إن كثيراً من أنماط العمل القائمة الآن في الدول الصناعية وعلى الأخص في الصناعات الإنتاجية سوف تختفي.
- ٧ - إن التكنولوجيا سوف تستمر في دفع التغيير إلى معدل عالي ومتنوع وهذا التنوع هو المطلوب اليوم.
- ٨ - إن العديد من فرص الشباب سوف تكون في الصناعات والنشاطات التي لم يتم حتى الآن التفكير فيها أو اختراعها وسوف تستمر هذه الفرص في التغيير.
- ٩ - أنه سوف يصبح أساسياً للأفراد الصغار أن يكونوا ذوي مرونة واستجابة نحو الفرص الجديدة عندما تحل هذه الفرص.
- ١٠ - سوف تكون القدرة المهمة للأفراد الصغار هي قدرتهم على التعلم، وأن يستمروا في التعلم طوال حياتهم.
- ١١ - إن تكنولوجيا المعلومات المشتمة على الوسائط المتعددة سوف تكون أداة التعلم الرئيسية في المستقبل، وسوف يكون الكثير من التعلم في صورة غير رسمية (على أساس غير نظامي) أي يتم في المنزل أو العمل.
- ١٢ - إن المدرسة سوف تفقد احتكارها للتعليم في حياة الأفراد الصغار.

مبادئ الإسلام كتقافة وحضارة:

قبيل عرض أهم مبادئ الإسلام كتقافة وحضارة وربطها بنظريات وممارسات التجديد التربوي، يجد الباحث أنه من اللازم عرض أهم جوانب مفهوم الثقافة ومفهوم الحضارة ومفهوم التجديد، حتى يمكن توضيح الرؤى المطروحة في هذه الدراسة أو على الأقل تناول جوانب تم تأصيلها في هذه المفاهيم بحسب المصادر التي رجعت إليها الدراسة منعاً للخلط وإثارة اللبس في هذه المفاهيم.

مفهوم الثقافة (Culture):

في اللغة: ثقّف، ثقفاً، ثقفاً، ثقافة: صار حاذقاً خفيفاً فطناً^(١).

ثقّف الشيء: أقام المعوج منه وسواه، ثقّف الإنسان: أدبه وهذبه وعلمه يقال: تتقّف فلان. ويقال تتقّف على فلان، وفي مدرسة كذا. و (الثقافة): العلوم والمعارف والفنون التي يطلب الحذق فيها^(٢)، وقد قام نصر محمد عارف^(٣) بتأصيل المفهوم، فذكر أن كلمة ثقافة (Culture) تعود جذورها إلى اللفظ اللاتيني " Culture " الذي يعنى حرث الأرض وزراعتها. وفي عصر النهضة اقتصر مفهوم (Culture) على مدلوله الفني والأدبي فتمثل

في دراسات تتناول التربية والإبداع. وقد استخدم فولتير الفرنسى الكلمة بمعنى تنمية العقل وغرسه للذوق والفهم وتزيينه بالمعرفة. وقام إدوارد تايلور (Taylor) بوضع تعريف واسع الاستخدام حتى اليوم، ينص على أنها: ذلك الكل المركب الذي يشتمل المعرفة والعقائد والفن والأخلاق والقانون والعرف وكل القدرات والعادات الأخرى التي يكتسبها الإنسان من حيث هو عضو في المجتمع^(٤).

وقد ورد في معجم وبستر^(١) (Webster) تفسيراً للثقافة في شكل نقاط عدة منها:

- زراعة النباتات أو الحيوانات وبخاصة من أجل التحسين.
- تدريب وتحسين وتصفية العقل والأخلاق والذوق.
- حراثة (Tillage) التربة.
- الملامح المادية للأرض (Terrain) التي أثر بها الإنسان مثل الطرق والقنوات والمباني والممرات وخطوط الحدود التي تمثلها الخرائط.. وغيرها. وقد أحصى كوبيير وكلوكهون ١٩٥٢ ما يزيد على ١٦٤ تعريفاً للثقافة^(٢)، ومجمل القول فيها أنها تخدم الفكر الغربى في توجهاته وتبتعد عن الفكرة الإسلامية. ونلاحظ تعريف المعجم الوسيط السابق هنا. قد قدم الجذور العربية الأصيلة لمفهوم الثقافة ثم عرف الثقافة بأنها العلوم والمعرفة والفنون التي يطلب الحذق فيها، أى عرفها بمثل ما عرفت به في الفكر الغربى. وقد قدم نصر محمد عارف عدة دلالات مهمة تقود إلى تحديد في مفهوم الثقافة يصلح أن يوصف بأنه أصل من اللغة العربية وينتمى إلى الفكرة الإسلامية في الإنسان والكون والمجتمع. فهو يركز في الدلالات التي ساقها على: إن مضمون مفهوم " الثقافة " في اللغة العربية ينبع من الذات الإنسانية ولا يغرس فيها من خارج، فالكلمة تعنى تنقية الفطرة البشرية وتشذيبها وتقويم اعوجاجها ثم دفعها لتوليد المعانى الجوانية الكامنة فيها، وإطلاق طاقاتها لتنشئ المعارف التي يحتاج إليها الإنسان. وإن مفهوم " الثقافة " في اللغة العربية يعنى البحث والتنقيب والظفر بمعانى الحق والعدل والخير، وكل القيم التي تصلح الوجود الإنسانى وتهذيبه وتقويم اعوجاجه، فهو مفهوم يفتح الباب أمام العقل البشرى لكل المعارف والعلوم النافعة الصالحة. إنه يركز في المعرفة على ما يحتاج الإنسان إليه طبقاً لظروف بيئته ومجتمعه. واللفظ العربى يعتبر الإنسان مثقفاً طالما هو ثابت المعرفة بما يحتاج إليه في زمانه وعصره. وبذلك يكون المثقف أشد ما يكون ارتباطاً بمجتمعه وقضاياها، إذ المقصود بالثقافة إدراك طبيعة قضايا المجتمع وما يصلحه، ووظيفة المثقف هي إدارة الحياة ودفع المجتمع إلى القوة والمنفعة وتحسين أوضاع الناس. ثم أنها عملية متجددة دائمة لا تنتهى أبداً^(١).

مفهوم الحضارة (Civilization):

يعود أصل الكلمة الإنجليزية (Civilization) إلى الجذر اللاتيني "Civites" بمعنى مدينة، و "Civis" بمعنى ساكن المدينة، أو "Civilis" بمعنى مدني أو بساكن المدينة أو "Citizen" وهو ما يعرف به المواطن الروماني المتعالى على البربرى. ولم يشتق منها "Civilization" حتى القرن الثامن عشر. وقد عرفها دى ميرابو، بقوله: إن حضارة شعب ما هي رقة طباعه وعمرانه وتهذيبه ومعارفه المنتشرة بحيث يراعى الفائدة العلمية العامة ويفسح المجال لقانون التفضيلات^(٢).

ويمكن القول أن هناك تداخلاً كبيراً في تناول الفكر الأوروبي لمفهوم حضارة، فهناك من جعل المفهوم مرادفاً لمفهوم ثقافة مثل تايلور، وهناك من جعله قاصراً على نواحي التقدم المادى من آلات ومؤسسات واختراعات. وهناك من جعله شاملاً لكل أبعاد التقدم، وهناك من قصر المفهوم على نواحي التقدم الخاصة بالفرد، وهناك من رأى أنها تشمل الفرد والجماعة، وهناك من رأى أنها مفهوم عالمي، أى أن هناك حضارة واحدة دائماً وأن كل المجتمعات تساهم فيها برصيد ما أما ثقافة فهي خاصة بكل شعب، وهناك من رأى العكس^(٣).

وهناك اتجاه — هو الأكثر شيوعاً في الكتابات العربية — ابتداءً من الربع الثاني من القرن العشرين، وهو اتجاه المرادفة بين الحضارة والمدنية، فالخلاف لفظي والمحتوى واحد والمضمون هو هو، ذات مضمون المفهوم الأوروبي (Civilization) أى أن الحضارة هي مادة محسوسة في آلة تخرع وبناء ونظام حكومة محسوس يمارس، ودين له شعائر ومناسك وعادات ومؤسسات. فالحضارة مادية، أو ارتبط بالعلوم والمعارف والفنون الحديثة والأنظمة السائدة في أوروبا^(١). وأعتقد أن في هذا خطأ في تحديد المفهوم يجب تداركه، ودراسة نصر محمد عارف دراسة علمية تأصيلية تفيد في تدارك هذا الخطأ. وتبنى تعريف مفاهيمي للحضارة من منظور مبادئ الإسلام، ولذا فهو يقول: "أن المنهج السليم لتحديد دلالات أى مفهوم هو الرجوع إلى جذور المفهوم في لغته وتتبع دلالاته في مصادرها الأساسية، ومحاولة تجريد هذه الدلالات ثم إعادة دمجها في الواقع المعاصر بعد خلعها من ظلال الزمان والمكان واختلاف الخبرات والوقائع وذلك دون الافتئات على ماهية المفهوم وجوهره، بل صقل الجوهر وتنقيته من الشوائب سعياً للوصول إلى المعنى الحقيقي المجرد من خصوصيات الاستعمال التاريخي^(٢).

وإذا كانت الحضارة تعنى الشهادة من استخدام حضر بمعنى شهد^(٣)، وللشهادة أو الحضارة في الفهم الإسلامى، معانى ودلالات لا يمكن تجزئتها وإلا فقدت مضمونها ومعناها أى أنها تقع في منظومة واحدة أو نسق واحد، حتى تعطى المفهوم كامل معانيه، وهذه الدلالات هي^(٤).

١ - الشهادة بمعنى التوحيد والإقرار الكامل بالعبودية لله، وعليها يتحدد التزام الإنسان بمنهج الله (*).

٢ - الشهادة بمعنى قول الحق وسلوك طريق العدل، أو الإظهار والتبيين، أو الإخبار المقرون بالعلم، أو الملاحظة والمراقبة، وتعد مدخلاً من مداخل العلم ووسيلة من وسائل المعرفة (**).

٣ - الشهادة بمعنى التضحية والفداء وتقديم النفس في سبيل الله حفاظاً على العقيدة ودفاعاً عن تحرير الإنسان من عبادة العباد وإخراجه إلى عبادة الله وحده.

٤ - الشهادة كوظيفة لهذه الأمة.

وطبقاً لهذه المعاني الأربعة السابقة — كما يقول نصر محمد عارف — فإن الحضارة هي الحضور والشهادة بجميع معانيها التي ينتج عنها نموذج إنساني يستبطن قيم التوحيد والربوبية، وينطلق منها كبعد غيبي يتعلق بوحداية خالق هذا الكون وواضع نواميسه وسننه والمتحكم في تسييره، ومن ثم فإن دور الإنسان ورسالته هي تحقيق الخلافة عن خالق هذا الكون في تعمير أرضه وتحسينها وترجيئة معاش الناس فيها، وتحقيق تمام التمكين عليها والانتفاع بخيراتها وحسن التعامل مع المسخرات في الكون وبناء علاقة سلام معها، وإقامة علاقات على أساس الأخوة والألفة وحب الخير مع بنى الإنسان على ظهر الأرض ^(١). ويقترح نصر محمد عارف أن هناك أبعاداً يمكن أن تحقق مفهوم الحضارة في الإسلام وهي:

١ - وجود نسق عقيدى يحدد طبيعة العلاقة مع عالم الغيب ومفهوم الإله سلباً أو إيجاباً.

٢ - وجود بناء فكري سلوكي في المجتمع يشكل نمط القيم السائدة والأخلاقيات العامة والأعراف.

٣ - وجود نمط مادي يشتمل المبتكرات والآلات والمؤسسات والنظم والعمارة والفنون وجميع الأبعاد المادية في الحياة.

٤ - تحديد نمط العلاقة مع الآخر، أي المجتمعات الإنسانية الأخرى وأسس التعامل معها وقواعده، وأسلوب إقناعها بهذا النموذج، والهدف من ذلك الإقناع ^(١).

ولذا فإن إعادة النظر في مفهوم الحضارة، كما يراه المعاصرون من العلماء والباحثين مطلوب حتى يمكن بناء التجديد في مجالات الحياة ومجالات العلوم الإنسانية والطبيعية وعلوم التربية على وجه الخصوص، أصبح ضرورة. حتى يمكن الفصل بين متطلبات المفهوم الإسلامي للحضارة وفهم واقع الحضارة الإسلامية الحقيقي وبين المفاهيم المتعددة للحضارة والتي تبتعد عن هذا المفهوم الإسلامي الذي يجب أن يوجه العمل التربوي في مجال مثل الدراسة الحالية أو غيرها من الدراسات.

إن مبادئ العقيدة الإسلامية تمثل الأساس في تكوين منطلقات ومعايير الحكم في قضايا الإصلاح والتجديد التربوي والممارسات والتطبيقات اللازمة لتحويلها إلى واقع في نظام

التربية في مجتمعات الأمة الإسلامية. ويتفق المشتغلون بالتربية الإسلامية من رواد ومفكرين ومعاهد ومؤسسات على أن قضية الإصلاح والتجديد التربوي قد بدأت مع بعثة الرسول محمد - صلى الله عليه وسلم - مربياً للإنسان المسلم في دعوته وفق مبادئ الإسلام إلى إصلاح الإنسان وإصلاح المجتمع، فقد كان المجتمع يعج بالفساد في العقيدة ويعج بفساد أكبر في تطبيقات وممارسات تنسم بالجهل والجهالة - وفق معايير الحكم الإسلامية - كما كان القصور في إدراك وفهم معانى الكون والتعامل مع سننه واضحاً. سواء في المجتمع القريب الذي استقبل الرسول المربي - صلى الله عليه وسلم - أو المجتمع البعيد (العالمى) المعاصر وقتها. فقد كانت هناك عقائد ولكنها ناقصة وكانت هناك ممارسات يلفظها العقل الإسلامى الذي تكون مع مجيء العقيدة الإسلامية.

وفى القرن الحادى والعشرين بلغة وخطاب المتحدثين بالحضارة والحداثة - يمكن القول أن واقع الإنسان المسلم المعاصر في ذاته وفى مجتمعه سواء كان السياسى أو الاقتصادى أو الفكرى أو التقنى أو التربوي، لا يكشف عن ارتباط وقرب أو تطبيق صحيح وممارسات سليمة واعية لمبادئ الإسلام.

ومن هنا فإن عرض مبادئ الإسلام كثقافة وحضارة في هذه الدراسة ثم تناول نظريات وممارسات التغيير والإصلاح والتجديد التربوي في الفكر المعاصر وربطها بهذه المبادئ، يصبح محور العمل الرئيس في هذه الورقة. ويمكن عرض هذه المبادئ الموجهة للإصلاح والتجديد التربوي من خلال منظومة الإنسان - المجتمع - الكون، على النحو التالى:

١ - الإنسان

الإنسان في الإسلام هو القائم بالإصلاح والتجديد وهو متلقيه والمربي عليه وفقاً لخصائصه، وهو نبع الثقافة وبانى الحضارة في تفاعله مع قوى المجتمع من بنى الإنسان ومن قوى الكون المشهود وغير المشهود، " الإنسان كمصطلح ورد في القرآن الكريم، (يعنى) بالخصائص العليا التي يتمتع بها بنو آدم (ولا توجد عند الكائنات الحية الأخرى، فكل ما هو مشترك بين الإنسان والحيوان من خصائص ليس من الإنسانية) " (١).

مثل: البيان: "الرَّحْمَنُ عَلَّمَ الْقُرْآنَ خَلَقَ الْإِنْسَانَ عَلَّمَهُ الْبَيَانَ" سورة الرحمن [الآيات من ١: ٤].

والعلم: "عَلَّمَ الْإِنْسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ" سورة العلق [الآية ٥]. والقول "وَقَالَ الْإِنْسَانُ مَا لَهَا" سورة الزلزلة [الآية ٣]. والنظر والتأمل والبحث والاستنباط:

"فَلْيَنْظُرِ الْإِنْسَانُ مِمَّ خُلِقَ" سورة الطارق [الآية ٥]. والابتلاء: "إِنَّا خَلَقْنَا الْإِنْسَانَ مِنْ نُطْفَةٍ أَمْشَاجٍ نَبْتَلِيهِ فَجَعَلْنَاهُ سَمِيعًا بَصِيرًا" سورة الإنسان [الآية ٢]. والمسئولية والحساب: "وَكُلُّ

إِنْسَانَ الْأَزْمَنَاءُ طَائِرَهُ فِي عُنُقِهِ وَنُخْرِجُ لَهُ يَوْمَ الْقِيَامَةِ كِتَابًا يَلْقَاهُ مَنشُورًا" سورة الإسراء [الآية ١٣] (١).

فالإنسان في الإسلام يحتل منزلة عالية سامقة العلو، لأنه سيد المخلوقات وخليفة الله في الأرض، بما وهبه الله من قدرات واستعدادات، كما ينظر الإسلام إلى الإنسان نظرة صحيحة ثابتة ومتطورة وفقاً لتطورات الحياة وتغيرات الزمن وبذلك يظل الإنسان المسلم في كل مجتمع وبيئة هو هو نفسه الإنسان، أى أن خصائصه محددة واضحة لا تحتاج إلى وضع فلسفات ومعايير بشرية تفسر تفسيراً مؤقتاً حالات الإنسان في مواقف الحياة، تصلح اليوم لتفسير موقف ولا تصلح غداً لتفسير نفس الموقف. لقد استمتعت المجتمعات مثلاً إلى المادية التاريخية، فقالت لهم: إن الإنسان عملة اقتصادية في سوق الصناعة والتجارة، تعلق وتهبط في طبقاتها بمعايير العرض والطلب وصفقات الرواج والكساد (٢).

وينظر الإسلام إلى الإنسان نظرة كلية في مقابل نظرة العلم الجزئية إليه، كما يرفض نظرة العصر إلى الإنسان التي تسوى بينه وبين سائر الكائنات، وذلك "يجعل الإنسان ظاهرة كغيرها من ظواهر الطبيعة، يخضع للبحث العلمى بالطريقة نفسها التي تخضع لها الفيزياء وعلوم الحياة". فالإنسان هو الذي يبدع الحضارة ويكتشف أسرار الطبيعة وخواص العناصر، ويصمم الآلات ويصنع الأجهزة والحاسبات الإلكترونية المعقدة. أى أن نظرة الإسلام إلى الإنسان، نظرة شاملة موحدة متزنة معتدلة، فالإنسان ليس بالكيان المادى من فيزياء وكيمياء وسلوك آلى ميكانيكى، كما ينظر إليه الفلاسفة الماديون، كما أنه ليس بالروح التي تتجرد عن المادة وتزدرى بها كما يفعل بعض المتقشفين، فالإنسان مادة وروح معاً كما أن له عقل يميز بين الصالح والطالح ويمكن الإنسان من فهم ذاته ومن حوله والتحكم في قواه وطاقاته وحل مشكلاته والقيام بالابتكار والتجديد والإبداع والتقويم والنقد.

٢ - المجتمع

المجتمع الإسلامى يؤمن بالرسالات السماوية الأخرى، كما جاءت من عند الله لا تحريف فيها ولا تبديل لكلام الله عن موضعه "ولا يبتز الصلة بينه وبين من لا يؤمنون به ما داموا لا يحاربونه ولا يمنعون دعوته أن تبلغ الإنسان، ولا يفسدون في الأرض، ولا يعتدون على الضعفاء، بل يفسح للداخلين في سلطانه مجال الحياة كاملاً، ويفسح لمن لا سلطان له عليهم مجال التعاون العالمى في الخير والصالح" (١).

والمجتمع الإسلامى، "مجتمع تكفل فيه حريات الناس وكراماتهم وحرماتهم وأموالهم بحكم التشريع، مجتمع يقوم على الشورى والنصح والتعاون، كما يقوم على المساواة والعدالة الصارمة وهو المجتمع الذي لا يخضع البشر فيه للبشر إنما يخضعون حاكمين ومحكومين لله ولشريعته، وينفذون حاكمين ومحكومين حكم الله وشريعته فيقف الجميع على قدم المساواة

الحقيقية أمام الله رب العالمين وأحكم الحاكمين في طمأنينة وفي ثقة وفي يقين " (٢). والمجتمع الإسلامي، مجتمع لا يذيب شخصية إنسان في شخصية إنسان آخر، مجتمع يدفع بالحياة إلى التجديد والنمو والترقى ويدفع بطاقات أفرادها إلى البناء والإصلاح وتحصيل المعارف وتطبيقها طالما أنها تخدم الإنسان وتعمل على إعمار الكون وتحقيق الخير للإنسان في كافة بقاع الكون. وهكذا يمكن القول أن المجتمع الإسلامي من المنظور الحضارى:

- (أ) مجتمع يقوم على الإيمان بالله ووحدانيته والإيمان بأنبياء الله ورسله وكتبه واليوم الآخر.
- (ب) مجتمع يعطى للعقيدة الإسلامية مكانتها العلية ويرد إليها وإلى تعاليمها كل شأن من شئون الحياة السياسية والاقتصادية والخلقية والثقافية والتربوية والتقنية.
- (ج) مجتمع يعطى الأخلاق قيمة كبرى، كما يخضع كافة جوانب نشاط الإنسان وأفعاله لما أقره من أسس ومبادئ ومعايير وقواعد خلقية راسخة.
- (د) مجتمع يعلى من شأن العلم والمعرفة، ويعتبر العلم النافع وتجديد العلوم والمعارف خير سبيل لتثبيت العقيدة وتدعيم الإيمان بالله.

- (هـ) مجتمع يكرم الإنسان ويحافظ على كرامته دون اعتبار لونه أو جنسه أو ماله أو حسبه.
- (و) مجتمعه يعطى كبير الأهمية للأسرة والحياة الأسرية ويعمل بكل الوسائل على تدعيمها وتقويتها وتماسكها ويقيم العلاقات الأسرية على أسس قوية من الحق والعدل والمودة والرحمة.

٣ - الكون

تحدد لنا التصورات الإسلامية في فكرة محددة طبيعة الكون الذي يمثل آية من آيات الله الناطقة المحسوسة " وبرهان من البراهين الساطعة التي تقول بأن هذا الكون له مدبر يدبر أمره، وإليه يرجع الأمر كله، وهو على كل شيء قدير " (١) " وتتمثل علاقة الإنسان المسلم بالكون في بعدين متكاملين الأول: علاقته بعالم الغيب، والتي في جوهرها علاقة عقيدة وإيمان ومن هذه العلاقة تتحدد مكونات التصور الإسلامى للكون والإنسان والمجتمع ونظام الحياة وحيث تتمثل في عقل الإنسان ووجدانه مفاهيم الالتزام ومتطلبات العمل. والثاني: علاقته بعالم الشهادة، أى علاقته بالكون المادى والمحيط البيئى الذي يعيش فيه. فلقد خلق الله كل قوى الكون لتعاون الإنسان في استخلافه في الأرض، وعلى الإنسان أن يتأمل ويفكر في هذه القوى الكونية ليتعلم من مكوناتها ويكشف عن أسرارها وعن القوانين التي تنظمها، فتستفيد الحياة الإنسانية منها " (١). وهنا يمكن القول بأن " الكون هو مسرح العمل الإنسانى، إن بالمباشرة الفعلية، وإن بالتأمل والتدبر ؛ ولذلك فإن العقيدة الإسلامية بينت منزلة الإنسان في هذا الكون الذي يعمل فيه في سياق بيانها لقيمه عموماً ؛ ذلك لأن قيمة الإنسان لا تبدو على حقيقتها بالنظر إليه في ذاته، وما خص به من تكريم ذاتى، حتى ينظر إليه في علاقته بالكون الذي يعمل فيه " (٢). والتصور القرآنى لمنزلة الإنسان في الكون له تأثيره في فهم السلوك الواقعى

للإنسان حينما يؤمن به، ويتخذ منه عقيدة ؛ إذ يصبح منطلقاً له في كل مظاهر تعامله مع البيئة التي يعيش فيها. وهذا يبين سمو الحضارة الإسلامية بين كافة الحضارات الإنسانية. ويمكن القول أن الافتتان بالعلم في قدرته الكشفية والتكنولوجية الهائلة هو السبب القوي في إغراء الإنسان بمصارعة الطبيعة بقصد إخضاعها لرغائبه المادية. هذا الافتتان المصحوب بالبعد عن الدين، كما يحدث في المجتمعات الغربية^(٣).

إن استعظام المادة الكونية واستشعار علوها بإزاء الإنسان، يؤدي إلى شعور هذا الإنسان بالمغلوبيه (القهر) إزاءها، وهو ما يدفعه إلى الاستسلام والخضوع لها (أى الإعلاء من شأن المادة على الإنسان) ويعتقد أنه عبد لها وموضوع لسلطوتها، مما يضعف إرادته في استثمار مكونات الكون وتعميره - وهو الأمر المكلف به في الإسلام - وقد كان هذا وضعاً آل إليه أولئك الذين اتخذوا من مظاهر الطبيعة آلهة، وقد أدى هذا في كثير من الأحيان إلى أن يعتبر الإنسان نفسه مجرد جزء من الكون يخضع لمقتضيات سيرته. أو هو قطعة مادية - مجرد قطعة وليس سيداً للمخلوقات والكائنات جميعاً كما حدد الإسلام، ولعل هذا هو الموقف الذي يؤول إليه مذهب الحتمية المادية^(١). وبذا يمكن التأكيد على مبدأ حضارى إسلامى في الجانب المادى من الحضارة وهو " أن الإنسان إذا ما كانت السلطنة على الكون تقع في نفسه موقع الاعتقاد، وإذا ما رسخ فيه أنه مع ما يجمعه مع هذا الكون من وشائج (الالتقاء) فإنه الأعظم منه، والمستعلى عليه وإذا ما اعتقد أن هذا الكون ليس إلا مسخراً له، مهيباً لوجوده، مستجيباً لفعاليته إذا فعل، وللعطاء إذا استعطى، أنه حين ذاك سيجد نفسه في خضم التفاعل مع الكون والاندماج معه بما يتجه به إلى أن يكون خليفة لله في الأرض " ^(٢)، وذلك ما هدفت إليه التربية الإسلامية.

ويمكن القول أن تطبيقات التربية الإسلامية في ميدان الإصلاح والتجديد التربوي تمثل المحور الأساسى في الدراسة الحالية، فالإصلاح والتجديد التربوي في نظم التعليم في دول العالم الإسلامى يجب أن يستند إلى الأسس والمبادئ التي تقوم عليها التربية الإسلامية والتي يجب أيضاً أن تحدد أهداف الباحثين في مجالات وموضوعات هذا التجديد وأولويات البحث فيه. كما أن الباحث يود أن يؤكد على أن هدف التربية الإسلامية سواء كان عاماً أو خاصاً هو هدف واحد، بمعنى أنه قد يتم تخصيص عدد من الأهداف في مجال من المجالات التربوية (أهداف صغرى) هذه الأهداف الصغرى في حقيقتها وحدات تدخل في تكوين الهدف الرئيسى. بمعنى أنه إذا كان هدف التجديد التربوي هو إدخال فكرة أو علم نافع إلى برامج ومناهج التعليم أو طرائقه أو تحسين أداء المعلم فيه أو غيرها من تكوين وعملات النظم التعليمية. فإن هذا الهدف الأصغر من التجديد التربوي هو هدف منتمى إلى الهدف الأسمى وهو بناء الإنسان المسلم العابد الصالح.

إن لغة الخطاب التربوي الإسلامي في التجديد، الذي يتناول قضايا التربية ومسائل التعليم، معتمداً على أسس التربية الإسلامية، والذي يوجه إلى العمل من أجل تحسين وتطوير العمل التربوي والمستند إلى الأسس المنهجية الإسلامية في التغيير والإصلاح الشامل، يضع في اعتباره في القرن الحادي والعشرين كثيراً من المؤثرات الثقافية والحضارية العالمية، ومن ثم فإن هذا الخطاب يضع في إطار من المقارنة عدد من القضايا المهمة في الاعتبار ومن هذه القضايا:

١ - الحضارة الغربية في جوهرها، حضارة الأشياء، وليست حضارة الإنسان: بمعنى أن المنتجات المادية لهذه الحضارة هي التي استهلكت الإنسان، وهي هي بعينها التي بدأت تؤثر في بيئة الإنسان بالسلب، أي أنها أخذت في القضاء على الإنسان شيئاً فشيئاً^(١). كما يمكن التأكيد على حقيقة إسلامية وهي أنه "ولأول مرة في تاريخ الفكر الديني، يلتحم العقل البشري بالعقل الكوني، بعد أن كان العقل الكوني قبل الإسلام، يرتب كل الأمور وعلى العقل البشري أن يخضع نفسه، لترتيبات العقل الكوني، بل أن من مصلحته أن يتعطل عن العمل، حتى يستطيع استيعاب تصرفات العقل الكوني كاملة" (٢).

وقد قامت الحضارة الغربية على تربية الفرد كي يكون عبداً للمادة والمنتجات المادية في الكون، فهو يبحث عن المادة، يحسن المنتج المادي، يستغل الآخرين عن طريق هذا المنتج، يذوب تبعاً لذلك في القيم المادية التي ربطها بمصالحه، أصبح الإنسان الغربي عبداً للمادة في عمله، عبداً للمادة في نظام حياته. ونظرة واحدة إلى القوى البشرية الغربية المدربة على إنتاج الأسلحة الفتاكة^(١)، وبيعها في العالم تكفي للتدليل على ذلك. وهكذا فالعقل الكوني أو تربية الفرد في الحضارة الغربية على إعلاء شأن المادة هو الشأن الأساسي. بينما العقل البشري في الإسلام وحضارته سيد بحكم سيادة الذات الإنسانية واستخلاف الإنسان المسلم الذي يملك زمام هذه الذات بهذا العقل^(٢)، وبتسخيره الكون ومكوناته المادية.

٢ - فقدان القيم الروحية وانهيار الأخلاق الغربية: يدل ذلك فقدان وهذا التدهور على ضмор وانكماش حاد في بنية الثقافة الغربية، تدلل عليه العديد من الشواهد والمؤشرات في العالم.

خطاب التجديد التربوي الإسلامي:

حملت لغة التربية الإسلامية أو خطاب التجديد التربوي الإسلامي المقومات الأساسية في توجيه العمل التربوي، وهذه المقومات الأساسية ترتبط بتوصيف العلاقات الأساسية في منظومة (الإنسان - المجتمع - الكون) في علاقتها بالله خالق هذا الكون ومنظمه، والتي يمكن وضعها (أي هذه العلاقات الأساسية) في شكل قضايا ثلاث تصلح لتحليل ونقد الواقع الحالي

في ربط نظريات وممارسات التجديد التربوي في النظم التعليمية في بلاد الأمة الإسلامية المنتشرة على هذه الأرض التي نعيش عليها. وهذه القضايا الثلاث هي: القضية الفلسفية، القضية المنهجية، قضية المصادر. ويمكن تناولها على النحو التالي:

أولاً: القضية الفلسفية

وهذه ترتبط بمحورين هما:

[١] أهداف التربية الإسلامية:

(أ) لقد جمعت التربية الإسلامية منذ أول ظهور الإسلام بين "تأديب النفس وتصفية الروح وتنقيف العقل، وتقوية الجسم، فهي تعنى بالتربية الدينية والخلقية والعلمية والجسمية، دون تضيحية بأى نوع منها على حساب الآخر" (١).

(ب) تتلخص أغراض التربية الإسلامية في الآية الكريمة: "وَابْتَغِ فِيمَا آتَاكَ اللَّهُ الدَّارَ الْآخِرَةَ وَلَا تَنْسَ نَصِيبَكَ مِنَ الدُّنْيَا وَأَحْسِنْ كَمَا أَحْسَنَ اللَّهُ إِلَيْكَ وَلَا تَبْغِ الْفُسَادَ فِي الْأَرْضِ إِنَّ اللَّهَ لَا يُحِبُّ الْمُفْسِدِينَ" .. سورة القصص [الآية: ٧٧]، "فكانت إذاً أغراضاً لإرضاء الله، ولكسب العيش" (٢).

(جـ) إن "الروح والخلق والضمير، هي منطلق التربية الإسلامية إلى جانب حاجات الإنسان الأخرى — كل حاجاته — وليست حاجات الجسد، أو حاجات العقل، هي المنطلق، كما هو الحال في الحضارة الغربية الحديثة، التي توشك أن تحطم نفسها بنفسها، بسبب إغفال الجانب الروحي في تربيتها للنشء، إغفالاً يكاد يجعل الإنسان الغربى المتقدم أشبه بالحيوان ليس فيه من القيم الإنسانية الحقيقية شيء" (٣).

(د) إن "المثل العليا الأربعة التي وضعتها التربية الإسلامية هي: تكوين مجتمع يطبق الشريعة الإسلامية، والإيمان بالله واحد، وحث المسلم على العمل للدنيا كأنه يعيش أبداً، والعمل للآخرة كأنه يموت غداً، وتربية النفس على السمو الروحي والأخلاقي" (١).

(هـ) إن "هدف التربية الإسلامية هو تنمية وتكوين الإنسان العابد الصالح" (٢).

ويمكن تحديد أهداف لتربية الإسلامية وفقاً لدراسة الباحث على النحو التالي (٣):

• التربية الروحية (العقيدية): هي الوحدة (اللبنة) الأساسية في التربية الإسلامية، وتهدف إلى أهداف فرعية منها السمو الروحي للإنسان أى أن يكون الفرد المسلم أنموذجاً للدين الذي يدين به ويدعو إليه، ونمطاً حياً متحركاً للفكر الإسلامى الذي يملأ قلبه وعقله ويصدق سلوكه في الحياة مع نفسه أو مع الآخرين (٤)، ومنها صيانة القيم الإنسانية، وتأكيد عبودية الإنسان لخالقه وخالق الكون وفى ذلك التحرر من أوهام وقيود المادة وقيود البشر على حد سواء.

• التربية العقلية: وتهدف إلى أهداف هي أيضاً فرعية ولكنها جزء من الأهداف الرئيسية للتربية الإسلامية ومنها: المحافظة على الطاقة العقلية للإنسان، وتربية الإنسان على الاستفادة مما يتعلمه وذلك باستخلاص النتائج والتطبيق الذي يستفيد من نتائجه في نفع نفسه ونفع مجتمعه. وتربية الإنسان على أساليب التفكير العلمي والتأمل وكيفية التعامل مع قوى الكون الذي سخره الله له. وتربية الإنسان على حب البحث والسعي وراء الحقيقة.

• التربية الجسمية: وتهدف إلى تربية الإنسان على اكتساب المهارات البدنية المطلوبة لصحة جسده وعلى اكتساب قواعد المحافظة على صحته والوقاية من الأمراض واكتساب مهارات تنظيم طعامه وشرابه ومطالبه الجنسية ومهارات النظافة والطهارة الجسدية.

• التربية الجمالية: وتهدف إلى تربية الإنسان على أحاسيس الوحدة الفردية وكمالها بكمال الوحدة الإنسانية الكلية في المجتمع وعلى التعلق بالخير والنفور من الشر وعلى الإحساس بجمال الشكل والصوت في مرثيات كل مخلوقات الكون، التي تستمد جمالها وكمالها من خالق الكون.

• التربية الخلقية: وتهدف إلى تربية ضمير الإنسان المسلم، وتربية الإنسان على ممارسة السلوك الذي يحقق الأخلاق الإسلامية وتربية الإنسان على الاقتداء وخاصة بالقوة الإسلامية التي تمثلها شخصية الرسول الإنسان ٢ والذي كان خلقه القرآن.

• التربية الاجتماعية: وتهدف إلى تربية الإنسان على تحمل المسؤولية الفردية التي تكمل المسؤولية الاجتماعية. وتربية الإنسان على حب الآخرين والتعاون معهم ومساعدتهم وغرس القيم الإنسانية في التعاون والتفاهم مع المجتمعات الأخرى في إطار فلسفة الإسلام في الحكم، وتربية الإنسان على فهم مكانه ودوره في الأسرة وفي علاقاته بالأقارب وبأفراد المجتمع المسلم وبكافة المؤسسات المجتمعية.

[٢] قيم التربية الإسلامية والمحافظة عليها وتنميتها، فالأهداف التربوية والغايات والاستراتيجيات ما لم تشتق من قيم صحيحة سليمة فقدت قيمتها وأهميتها، حيث أن القيم هي الأساس السليم لبناء تربوى متميز^(١).

ثانياً: القضايا المنهاجية:

- ترتبط هذه القضايا بصياغة إسلامية لمحتوى البرامج التعليمية، بما يتفق وموجهات التربية الإسلامية والأسس والمبادئ التي قامت عليها الثقافة والحضارة الإسلامية.
- ترتبط عملية إعادة النظر وصياغة المحتوى وتطبيقه وطرائق تدريسه، بعملية دراسة ملائمة أو اتفاق هذه الصياغات مع الأسس والمبادئ والاتجاهات التي يؤصل لها الخطاب الإسلامي في التربية حسب القضايا المطروحة سلفاً.

- التركيز في محتوى وبرامج التعليم على المعرفة الحقّة بالله خالق الكون ومدير الأمر كله من خلال فهم القوانين المادية والقوانين الاجتماعية.
- اللغة العربية، المكون الأول والأساس في الثقافة الإسلامية والتاريخ الإسلامي يبين ويوضح ويساهم في تفسير الأحوال والمواقف، كما يبين بعض أسس تفاعل وتعامل أبناء الأمة الإسلامية مع أبناء المجتمعات الأخرى.
- فهم الآخر وإدراك مراميّه بذكاء وتحليل، وفهم ثقافته وبناء حضارته، في دراسات إسلامية مهمتها الأساسية: الرصد والتحليل والتفسير والمقارنة والتنبؤ ورسم سيناريوهات للمستقبل.

ثالثاً: المصادر

- مصادر الإصلاح والتجديد التربوي تتعدد – ولعل الدراسة ربط بين الإصلاح والتجديد وبقصد واضح هو التجديد، وليس الحذف أو الترقيع أو التعديل الجزئي أو التحديث الجزئي.. – ويمكن وضع مقترح لبعض الأسس مثل:
- إن منظومة التعليم منظومة متكاملة بدءاً من فلسفة التعليم إلى أهدافه وسياساته واستراتيجياته وتخطيطه ثم بنيته وهيكله التنظيمي ثم عملياته من إعداد معلم إلى مناهج وطرق تدريس إلى إدارة وتمويل إلى إشراف وتوجيه إلى تقويم إلى مستحدثات تقنية.. إلخ. والإصلاح إذا كان ذو نظرة جزئية أو التأثير بوافد لا يمكن أن يؤتي ثماره^(١).
 - إن التجديد التربوي يرتبط بتغيير في السياسات التعليمية، كما يرتبط ارتباطاً كلياً بالأهداف التعليمية في كل مرحلة من مراحل التعليم، وإذا كان القرار التربوي أو اتخاذ القرار التربوي، فيجب أن يكون التجديد قائماً على إطار من الدراسة المتأنية من باحثين وعلماء متخصصين ديدنهم الأول هو تطبيق أسس ومبادئ التربية الإسلامية.
 - إن ازدواجية التعليم السائدة في دول العالم الإسلامي، تمثل مظهراً من مظاهر التناقض حيث يختلف المحتوى والتدريس في المدارس الدينية عنه في المدارس العلمانية (راجع نظام التعليم في دول أندونيسيا مثلاً)^(١). حيث يربي الأجيال من أبناء الأمة على هذه الازدواجية ويخلق صراعاً بين الديني واللا ديني، وهذا هو الصراع المرفوض، بمعنى أنه لا يجب أن يكون له وجود، فالأصل في التوجه الإنساني واحد: "إِلَهُكُمْ إِلَهٌ وَاحِدٌ" سورة البقرة [الآية ١٦٣]، "وَأَنَا رَبُّكُمْ فَاعْبُدُونِ" سورة الأنبياء [الآية ٩٢]. بمعنى التوجه بكل عمل إلى الله الواحد الأحد بكل عمل وعلم وتربية وخلق "وَمَا خَلَقْتُ الْجِنَّ وَالْإِنْسَ إِلَّا لِيَعْبُدُونِ" سورة الذاريات [الآية ٥٦]. وتجدر الإشارة هنا إلى أن خاصية النزاع والصدام بين العلم والدين تعتبر من أبرز الخصائص التي ميزت تاريخ الحضارة الغربية، في حين نجد أن

خاصية طلب العلم وتقدم الدراسات العلمية بدافع عقائدي، تعتبر من أبرز الخصائص التي ميزت الحضارة الإسلامية حيث اعتبر طلب العلم من الواجبات الشرعية (٢).

• إن الرجوع إلى الإسلام ليس مجرد دعوة إلى تراث ماض يجب المحافظة عليه بل هي دعوة إلى مصدر حيوى دينامى متجدد متطور على مر العصور والأزمان، يمتلك المرونة في قواعده العامة ما يرتبط ارتباطاً وثيقاً بتنظيم الحياة الإنسانية في كل زمان ومكان. كما أن ذلك يمثل تأكيداً للشخصية الثقافية الإسلامية (٣).

وهكذا فإن المشكلة التربوية الأساسية في العالم الإسلامى تتمثل في مسألة إعداد الإنسان الحضارى على المستوى القرآنى والمستوى النبوى كما طرحته السنة الشريفة، ذلك الإنسان الذي يجيد توظيف واستخدام ثرواته الطبيعية توظيفاً حضارياً (١). وهذه المشكلة هي الأساسية بالفعل فلا بد من تشخيص أبعادها، تشخيصاً واضحاً من كافة المشتغلين بعلوم التربية والعاملين عليها، حتى يتم تحيية هذا الكم الهائل من الأفكار والنظريات التربوية المنقولة عن مجتمعات أخرى، أى عزلها ثم نقدها وفرز المناسب منها وفق رؤية موضوعية تناسب خطاب التجديد في التربية الإسلامية.

المراجع

- أولاً: المراجع العربية
- ١- أحمد فؤاد الأهواني : التربية في الإسلام - ط٢ - دار المعارف بمصر - القاهرة - ١٩٦٧م.
 - ٢- أوليفى روبول : لغة التربية، تحليل الخطاب البيداغوجي - ترجمة: عمر أوكان - دار أفريقيا الشرق - المغرب (الدار البيضاء) - ٢٠٠٢م.
 - ٣- إيدجار نور وآخرون : تعلم لتكون ترجمة: حنفى بن عيسى - ط٢ - اليونسكو - الشركة الوطنية للنشر والتوزيع - الجزائر - ١٩٧٦م.
 - ٤- الفيروز آبادى : القاموس المحيط - تحقيق مكتب تحقيق التراث بإشراف: محمد نعيم العرقسوسى - الطبعة السادسة - مؤسسة الرسالة - بيروت - ١٩٩٨م.
 - ٥- جابر محمود طلبه : التجديد التربوي من أجل جامعة المستقبل - مكتبة الإيمان - المنصورة - ١٩٩٩م.
 - ٦- حسين بشير محمود : " التجديد التربوي في مصر - بعض الجهود " - ندوة وعوض توفيق عوض : التجديد التربوي في مصر - (٢/٢٧ : ٣/١ ، ١٩٨٨م) - المركز القومى للبحوث التربوية - القاهرة - ١٩٨٨م.
 - ٧- سمير عبدالباسط إبراهيم : "المنظورات المعاصرة في تجديد المنهج: تحليل ناقد" : مجلة التربية - كلية التربية - جامعة الأزهر - العدد (٨) - ١٩٨٧م.
 - ٨- سيد قطب : نحو مجتمع إسلامي - ط٢ - دار الشروق - بيروت - ١٩٧٥م.
 - ٩- _____ : في ظلال القرآن - المجلد الأول - ط٢ - دار الشروق - بيروت - ١٩٧٥م.
 - ١٠- سيف الدين عبدالفتاح : " بناء المفاهيم الإسلامية، ضرورة منهجية " - ج١ - سلسلة المفاهيم والمصطلحات (٤) - المعهد العالمى للفكر الإسلامى - القاهرة - ١٩٩٨م.
 - ١١- _____ : " مفهوم التجديد " في: المعهد العالمى للفكر الإسلامى بناء المفاهيم - دراسة معرفية ونماذج تطبيقية - الجزء الأول - سلسلة المفاهيم والمصطلحات (٤) المعهد العالمى للفكر الإسلامى - القاهرة - ١٩٩٨م.
 - ١٢- صالح عبدالعزيز : التربية وطرق التدريس - الجزء الأول - ط١٢ - دار المعارف بمصر - القاهرة - ١٩٧٦م.

- ١٣ - طه جابر العلوانى : " تقديم " في: المعهد العالمى للفكر الإسلامى: بناء المفاهيم، دراسة معرفية ونماذج تطبيقية - الجزء الأول - سلسلة المفاهيم والمصطلحات (٤) - المعهد العالمى للفكر الإسلامى - القاهرة، ١٩٩٨م.
- ١٤ - عباس محمود العقاد : الإنسان فى القرآن - دار نهضة مصر - القاهرة - ١٩٧٨م.
- ١٥ - عبدالجواد بكر : " تحليل مضمون مقالات جريدة " العروة الوثقى ": رؤية تربوية إسلامية " - المسلم المعاصر - مجلة فصلية فكرية ثقافية محكمة، تعالج قضايا الاجتهاد المعاصر فى ضوء الأصالة الإسلامية - مؤسسة المسلم المعاصر - العدد (٧٧) - السنة (٢٠) ١٩٩٥م
- ١٦ - _____ : فلسفة لتربية الإسلامية فى الحديث الشريف - ط٢ - دار الفكر العربى - القاهرة - ١٩٩٢م.
- ١٧ - _____ : نظم التعليم والشخصية القومية فى اليابان وأندونيسيا - مكتبة زهراء الشرق - القاهرة - ١٩٩٩م.
- ١٨ - عبدالرحمن النقيب : التربية الإسلامية المعاصرة فى مواجهة النظام العالمى الجديد - دار الفكر العربى - القاهرة - ١٩٩٧م.
- ١٩ - عبدالغنى عبود : " مشكلة النموذج والتقدم العلمى فى عالمنا المعاصر " فى: فتحى حسن ملكاوى (محرر): بحوث المؤتمر التربوي - نحو بناء نظرية تربوية إسلامية معاصرة - الجزء الثانى - عمان (الأردن) - ٢٤ - ٢٧ يوليو ١٩٩٠م.
- ٢٠ - _____ : " تقديم " - فى: عبدالجواد السيد بكر: فلسفة التربية الإسلامية فى الحديث الشريف - ط٢ - دار الفكر العربى - القاهرة - ١٩٩٢م.
- ٢١ - _____ : " التعليم مدى الحياة فى الإسلام " - فى التربية المعاصرة، بالاشتراك مع إبراهيم عصمت مطاوع - ط١ - دار الفكر العربى - القاهرة - ١٩٧٧م.
- ٢٢ - عبدالمجيد عمر النجار : " الإنسان والكون فى العقيدة الإسلامية " - مجلة المسلم المعاصر - العدد (٧٧) - السنة (٢٠) - ١٩٩٥م.
- ٢٣ - عبدالودود مكروم : الأصول التربوية لبناء الشخصية المسلمة - دار الفكر العربى - القاهرة - ١٩٩٦م.
- ٢٤ - على خليل مصطفى : فلسفة التربية الإسلامية كما يحددها القرآن الكريم - رسالة ماجستير غير منشورة كلية التربية - جامعة طنطا - ١٩٧٨م.
- ٢٥ - _____ : القيم الإسلامية والتربية، دراسة فى طبيعة القيم

ومصادرهما ودور التربية الإسلامية في تكوينها وتنميتها -

مكتبة إبراهيم الحلبي - المدينة المنورة - ١٩٨٨م.

٢٦ - **على خليل مصطفى** : " نقد المعرفة التربوية المعاصرة: الأهداف والأطر " في:
أبوالعينين

فتحي حسن ملكاوى: بحوث المؤتمر التربوي - نحو بناء
نظرية تربوية إسلامية معاصرة - ج ١ عمان - الأردن
- ٢٤ - ٢٧ يوليو ١٩٩٠م.

٢٧ - **على عبدالحليم محمود** : المسجد وأثره في المجتمع الإسلامي - دار المعارف
بمصر - القاهرة - ١٩٧٦م.

٢٨ - **عمر القوصي الشيباني** : فلسفة التربية الإسلامية - الدار العربية للكتاب - طرابلس
- ١٩٨٨م.

٢٩ - **مجمع اللغة العربية** : المعجم الوسيط - المجلد الأول - ط ٣ - د.ن - القاهرة
- ١٩٨٥م.

٣٠ - **محمد أبوحسان** : " تأثير الحضارة العربية الإسلامية في نشأة الجامعات
الأوروبية " في: فتحي حسن ملكاوى
بحوث المؤتمر التربوي - نحو بناء نظرية تربوية إسلامية
معاصرة - ج ١ عمان - الأردن - ٢٤ - ٢٧ يوليو
١٩٩٠م.

٣١ - **محمد محمود حجازي** : الوحدة الموضوعية في القرآن الكريم - دار الكتب
الحديثة - القاهرة - ١٩٧٠م.

٣٢ - **محمد منير مرسى** : الإصلاح والتجديد التربوي في العصر الحديث - عالم
الكتب - القاهرة - ١٩٩٢م.

٣٣ - **نصر محمد عارف** : " الحضارة. الثقافة. المدنية، دراسة لسيرة المصطلح
ودلالة المفهوم " - في: المعهد العالمي للفكر الإسلامي -
بناء المفاهيم، دراسة معرفية ونماذج تطبيقية - ج ١ -
القاهرة - ١٩٩٨م.

٣٤ - **نورالدين عبدالجواد** : " التجديد التربوي معايير ومعايير " - دراسات تربوية
- المجلد الأول - كلية التربية - جامعة الملك سعود -
الرياض - ١٩٨٤م.

ثانياً: المراجع الأجنبية

- 1-Caldwell B. J. & Hayward, D. K. : Student Outcomes and the Reform of Education, The Future of Schools, Lessons of Public Education From the Reform (London: Falmer Press, 1998).
- 2-Ginsburg, M. B. : "Focus on Educational Reform, National and World System Explanations of Educational Reform " Comparative Education Review, vol. 34, No. 4.

- 3-Husen, T.** : “ Teaching and /or Learning: Reforming of Educational Structures and Modalities”, in: W.K. Cummings & N.F. McGinn (eds), International Handbook of Education and Development, Preparing Schools and Nations For The Twenty-First Century (Oxford: Pergamon, Elsevier Science Ltd., 1997).
- 4-Levin, B.** : Reforming Education From Origins to Outcomes, Educational Change and Development, (London: Routledge, Falmer, 2001).
- 5-Rowntree, D.** : A Dictionary of Education, (London: Harper & Row , Publishers, 1981).
- 6-The New International Webster's Comprehensive Dictionary** : of the English Language, Encyclopedic Edition, (Florida: Trident Press International, 1991).
- 7-Vago, S.** : Social Change, (New York: Rineah & Winston), pp. 30-61.

**التجديد التربوي في مجال
إعداد معلمي التربية الإسلامية
د. فتحي ملكاوي ود. ماجد الجلاّد**

بسم الله الرحمن الرحيم

التجديد التربوي في مجال إعداد معلمي التربية الإسلامية

فتحي ملكاوي* وماجد الجلاذ**

مقدمة:

يرتبط مفهوم التجديد بطبيعة الإنسان وعلاقتها بأمانة الاستخلاف في الأرض، فانه سبحانه خلق الإنسان مريداً، وحرّاً، وقادراً على الاختيار بين ما دعاه الله إليه من الهدى والحق والخير، أو ما حذره الله منه من الضلال والظلم والفجور، وكلما نسيت أجيال البشر معالم الهدى أرسل الله لها رسولا يدعوهم إلى سبيل ربهم، ويرشدهم إلى إقامة حياتهم على شرعة الحق ومنهاج العدل، ويجدد لهم الدين، وفق ما يستجد من أسباب الحضارة وأساليبها، حتى إذا وصلت البشرية إلى شيء من الرشد الذي يؤهلها لاستقبال آخر الرسل وخاتم النبيين، محمد صلى الله عليه وسلم، جاء معه كتاب محفوظ فيه من المبادئ والتشريعات ما يصلح للإنسان إلى آخر الزمان، ومثلما كان الأنبياء قبل هذه الرسالة الخاتمة يجددون للبشرية أمر الدين، أصبح العلماء بعد هذه الرسالة هم ورثة الأنبياء، يجددون لهذه الأمة أمر دينها.

والحديث النبوي الشريف الوارد في شأن التجديد "إن الله يبعث على رأس كل مائة سنة من يجدد لها أمر دينها" يجعل باب التجديد مفتوحاً، ينقل عبد المتعال الصعيدي عن ابن كثير تفسيره للحديث بأن الله سبحانه يهيئ أسباب ظهور المجددين في كل عهد في الميادين المختلفة: في شؤون الحكم والسياسة العامة، وفي شؤون الفقه والشريعة، وفي شؤون التزكية والتربية وغيرها^{٣٥}.

ولا شك أن أمور الدين ليست مقصورة على جوانب الفقه في العبادات، كما يظن بعض الناس، فهذه الجوانب في غالب أمرها من الثوابت التوقيفية التي لا يطرأ عليها كثير من التجديد، بل التجديد في أمور احتكام الدنيا وشؤونها وقضاياها لمقاصد الدين وغاياته، وهي الأمور التي تحتاج إلى اجتهاد وتجديد دائمين.

وحين نطالب أنفسنا بالتجديد التربوي فإننا نسعى إلى التحرر من كثير من القيود التي فرضناها على أنفسنا، حتى أصبحنا عبيداً للأعراف المألوفة والعادات المستحكمة، وكثير من

* أستاذ مشارك في التربية العلمية وفلسفة العلوم، مدير إدارة البحوث في المعهد العالمي للفكر الإسلامي.

** أستاذ مشارك في مناهج التربية الإسلامية وأساليب تدريسها، كلية التربية، جامعة اليرموك، الأردن.

35 الصعيدي، عبد المتعال، المجددون في الإسلام، القاهرة: مكتبة الآداب، ١٩٩٦، ص ١١.

هذه العادات والأعراف سواءً منها الموروث من خبرتنا التاريخية أم المستورد من الثقافات الأخرى المعاصرة، نمارسها دون أن نفكر جدياً في قيمتها في الزمان والمكان والمرحلة التي نحن فيها.

وعلى المستوى النظري لا نختلف في أن الموروث أو المستورد ليس بالضرورة هو الأصلح، ففي الموروث ما لا يتلاءم مع النصوص الأصلية للدين ومقاصده، وفي المستورد ما ثبت فشله في مواطنه؛ أمّا على المستوى العملي فقلما نتحدى أنفسنا ونتساءل عن قيمة ما نحمله من أفكار وما نقوم به من ممارسات، وهكذا اخترنا العبودية والله سبحانه أراد لنا أن نكون أحراراً، وفضلنا التبعية بنوعيتها الموروث والمستورد، لأنها الأيسر والأسهل، وفي ذلك تعطيل للفكر واستقالة للعقل وعجز عن تحمل المسؤولية، وخيانة للأمانة.

ولا شك في أن التغيير والإصلاح والتجديد والإحياء مفاهيم إسلامية أصيلة تجد ألفاظها في القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة، وقد أصبحت مصطلحات جذابة لأعمال العلماء والمفكرين المسلمين في القديم والحديث، وأضيفت إليها في الحديث مصطلحات أخرى براقية مثل التحديث والنهوض والتطوير والتنمية، واكتسبت زخماً جديداً منذ صدمة المواجهة الحديثة مع الغرب مع حملة نابليون على مصر، وقد تجددت معانيها مع جهود جمال الدين الأفغاني وخلفائه محمد عبده، ومحمد رشيد رضا، وحسن البنا، ومن يناظرهم في القارة الهندية مثل أحمد خان، والمودودي، وأمثالهم في كثير من أنحاء العالم الإسلامي.

وتطورت دلالة هذه المصطلحات من فترة زمنية إلى أخرى، فأثناء فترة الصراع ضد الاستعمار توحدت معظم الجهود في مجال اكتساب القوة اللازمة لمغالبة الاستعمار وفي الحماس الديني الذي يلهب المشاعر ويوفر الدعم للمقاومة والجهاد العسكري ضد المستعمر. أما بعد الاستقلال فقد توزعت دلالات هذه المصطلحات بين تيارين رئيسيين: تيار إسلامي يريد للدول المستقلة أن يكون الإسلام إطارها في التطوير والتحديث، بعد أن زال الاستعمار الذي كان يمنعها من الالتزام بهذا الإطار؛ وتيار علماني قومي يحاول أن يتبنى السياسات التي خلفها الاستعمار وأن يبني النهضة على خطاه.

وقد أخذ البعد الاقتصادي والاجتماعي الزخم الأكبر في جهود أنظمة الحكم بعد الاستقلال لإحداث التنمية في المجال الزراعي والصناعي، وفي معظم الأحيان برعاية مباشرة من الدول الكبرى في المعسكر الغربي الليبرالي أو المعسكر الشرقي الاشتراكي، وبعد ذلك انتقلت هذه الرعاية في كثير من البلدان إلى البنك الدولي وصندوق النقد الدولي وأمثالهما التي أخذت تتحكم في شروط منح القروض اللازمة للتنمية، واتسعت المجالات التي تُمنح من أجلها القروض لتشمل قطاع الخدمات وبخاصة في مجالات التعليم، والرعاية الاجتماعية والسكانية، وقضايا المرأة والطفل، وغيرها.

شيء واحد مشترك في نتائج التنمية والتحديث والتطوير والتجديد في معظم هذه المجالات ومعظم البلدان العربية: إنه الفشل، بل الفشل الذريع! وللإنصاف فإن بعض قطاعات التنمية حققت بعض النتائج الإيجابية، فمعظم المجتمعات ارتفعت فيها نسبة الملتحقين ببرامج التعليم مما حدّ من نسبة الأمية في هذه المجتمعات، كذلك تحسنت فرص الرعاية الصحية لأعداد أكبر من المواطنين وتمّ فتح الطرق وبناء الجسور وتحديث وسائل المواصلات والاتصالات بصورة ملفتة للنظر، وكل هذه مجالات تفتخر بها الحكومات حين تقارن إنجازاتها عبر عقود من الجهود وإنفاق مبالغ هائلة من الأموال ومديونية ثقيلة. وعند التحليل الدقيق لهذه الصور من التقدم والنجاح نجد أن معظمها يقع في مجال الكم لا الكيف ونجدها عمقت من اعتمادية هذه المجتمعات على القروض الأجنبية والخبرات الأجنبية في حين نجد مجتمعاتنا قد تحولت من الإنتاج إلى الاستهلاك حتى في الحاجات الأساسية من مأكّل وملبس ومواد البناء والسكن.

شعارات التجديد والتغيير الاجتماعي والتربوي شعارات براقة يكاد سنا برقها يذهب بأبصار الطامحين إلى التغيير، فيذهلون عن حقيقة الجهد والوقت اللازمين لتحقيق الطموح، فعملية التغيير التي يستدعيها التجديد عملية بالغة التعقيد، ومضنية، وطويلة الزمن، ويتزايد وعي خبراء التجديد كل يوم على أن المدرسة هي مؤسسة ديناميكية بالغة التعقيد، وأن التجديد ليس هدية تغلف وتشحن، أو قانوناً يناقش ويقرّ ثم يطبق، ويقدر هؤلاء الخبراء أنه يلزم من ثلاث إلى خمس سنوات لتنفيذ التغييرات المتوسطة التعقيد، بينما يقدرون أن التغييرات التي يلزمها إعادة تنظيم رئيسية للبنية المدرسية تأخذ عشر سنوات قبل أن يكون بالإمكان الوصول إلى نتائج تتصف بالثبات والاستقرار.³⁶

وقد استدعت متطلبات العولمة المتسارعة أن يصبح التجديد التربوي في معظم مجتمعات العالم مجالاً استراتيجياً للتدخل في مسيرة النظام التربوي، من أجل دعم جهود التحديث في هذه المجتمعات، ولتسريع إمكانية تكيف الأنظمة الاقتصادية فيها مع الأسواق العالمية، ولربط التحولات العامة في بنية المجتمع مع أنماط التحول الخاصة في التنشئة الاجتماعية للأطفال وتربيتهم.³⁷

الإطار النظري للدراسة

أولاً: التجديد التربوي والعملية التعليمية التعليمية:

مهنة التعليم مهمة حساسة وخطيرة من حيث أهميتها، ومعقدة من حيث متطلبات الإعداد لها. ويتم وصفها أحياناً بأنها "رسالة مقدسة" ليس لتأكيد أهميتها فحسب، وإنما لحفز المعلمين

³⁶ Kinsler, Kimberly and Gamble, Mae. Reforming Schools. London: Continuum, 2001, p. 133.

³⁷ Popkewitz, Thomas. Globalization/Regionalization, Knowledge, and the Educational Practices, in Thomas Popkewitz (ed.). Educational Knowledge. New York: State University of New York Press, 2000, p. 3.

على بذل التضحيات التي تقتضيها طبيعة المهنة، كما توصف مهنة التعليم أيضاً بأنها "أم المهن" لبيان علاقتها بالمهن الأخرى، والتدريب على إتقان أي مهنة يتم عن طريق مهنة التعليم.

لكن الأكثر أهمية في طبيعة مهنة التعليم أنه لا توجد مهنة أخرى في أي مجتمع يحتاج العاملون فيها إلى النمو المستمر، والتجديد الدائم، والتجديد في أشكال الأداء التعليمي، كما هو الحال في مهنة التعليم. ولذلك فإن برامج إعداد المعلمين لا يكفي فيها أن تزود المعلمين المتدربين بما يعينهم على البدء بهذه المهنة بدرجة مناسبة من اليسر والكفاءة، بل الأكثر أهمية هو أن تنجح هذه البرامج في تدريب المعلمين على ما يعينهم في استمرار النمو والتجديد والتجديد في مجالات معرفتهم، وفي الوصول إلى المصادر المناسبة لهذه المعرفة، وفي مهاراتهم في التعامل مع القضايا الكثيرة القائمة والمتجددة. ومن هنا تأتي أهمية موقع الاتجاهات نحو المهنة في برامج إعداد المعلمين، فغياب الاتجاهات المناسبة للمهنة للمعلمين التي تجعلهم يستمتعون بالتعليم، ويستقرون في مهنته يجعل من برامج إعدادهم ميداناً للهدر التربوي، وتشير بعض الدراسات في بعض الدول العربية إلى تسرب ثلث المعلمين من ميدان التعليم، وإلى أن نسبة (١١%) فقط من خريجي كليات التربية يلتحقون بمهنة التعليم.^{٣٨} وتشير بعض الدراسات إلى أن النجاح في اكتساب بعض المهارات التدريسية يزود المعلمين بمزيد من الثقة بالنفس ويحسن من اتجاهاتهم نحو مهنة التعليم.^{٣٩}

وفي دراسة ميدانية حول مكانة مهنة التعليم في المجتمع العماني، تبين أن مكانة هذه المهنة عند المعلمين تختلف بشكل ملموس عن مكانة المهن الأخرى عند العاملين بها في نفس المجتمع، فالمعلمون يرون أن مهنتهم شاقة تتطلب جهداً كبيراً، ويعتقدون أن طبيعة المهنة لا تتفق مع استعداداتهم، ويحسون أن تقدير المجتمع لمهنتهم واحترامه لها أقل من الإحساس بتقدير المجتمع للمهن الأخرى عند العاملين في هذه المهن، حتى إن المعلمين لا يشعرون باحترام زوجاتهم لمهنة أزواجهن. ومع أن المعلمين في المجتمع العماني راضون عن العائد المادي للمهنة، فإنهم يشعرون بعدم الرضا بها ويمارسونها "وسيلة لكسب العيش، وليس لإعداد

³⁸ البزاز، حكمت، اتجاهات حديثة في إعداد المعلمين، رسالة الخليج، السنة التاسعة (العدد ٢٢)، ١٩٨٩، ص ١٨٨.

³⁹ عسقول، محمد، أثر تدريب الطلبة المعلمين في الجامعة الإسلامية على بعض مهارات التدريس في تغيير اتجاهاتهم نحو مهنة التدريس، مجلة الجامعة الإسلامية (عزة، فلسطين)، ١٧(١)، ١٩٩٩، ص ١٠٨ - ١٣١.

أجيال لها متطلباتها في عالم متغير يحتاج إلى تجديد وتطوير ومواكبة في سباقه مع الزمن".^{٤٠}

وقد أصبح من المعترف به عالمياً أن نوعية التربية في أي بلد تعتمد إلى حد كبير على نوعية التعليم الذي يقوم به المعلمون، فالمعلمون الذين تم إعدادهم بطريقة جيدة يتصفون بدرجة عالية من التحفيز ويحققون تعليمًا جيدًا، ومن المؤسف أن معظم المعلمين يدخلون المهنة دون اختيار، بل تحت ضغط الظروف، وتكون حافزيتهم على التعليم ضعيفة، ولا تزال برامج إعداد المعلمين غير قادرة على الاستجابة للمتطلبات العالية والمتجددة لمهنة التعليم، وفي مثل هذه الظروف فإن كل المحاولات التي تقوم بها الحكومات لتطوير المناهج والكتب وتوفير الإمكانيات التقنية لا يكون لها أثر كبير؛ لأنها لا تنعكس على الفعالية الأكاديمية والمهنية للمعلمين، إن نوعية هؤلاء المعلمين وظروفهم المتدنية تجعلهم يلجأون إلى الأساليب والمصادر المألوفة التي لا تحتاج منهم إلى جهد كبير، حتى وهم يعلمون أن هذه الأساليب والمصادر غير ملائمة وغير فعالة.

ورغم أن الاجتماعات والمؤتمرات واللجان المتخصصة كلها تعرف هذه الحقائق وتؤكد على الاختيار المناسب للمعلمين وعلى ضرورة الإعداد المهني المناسب لهم، فإن الموضوع يبقى مهملاً من الناحية العملية، وفي باكستان - كما هو الحال في البلاد النامية الأخرى - لا يجرى التعامل مع مهنة التعليم على أنها مهنة مهمة، فرواتب المعلمين قليلة، ومنزلتهم الاجتماعية متدنية، والاتحادات والجمعيات المهنية للمعلمين ليس لها دور في هاتين المسألتين، والقضية كلها متعلقة بالقيمة التي ترغب القيادة السياسية في إعطائها للتعليم ونوعية المجتمع الذي تريد إيجاده عن طريق التعليم، والاتجاه السائد الآن هو تحول فئة المعلمين إلى فئة فقيرة متدنية في النظام الاجتماعي.^{٤١}

إن الأمر الأكثر أهمية في برامج التجديد التربوي ليس هو الإجراءات التنفيذية والخطوات التنظيمية، ولكنه البعد الإنساني الذي يؤكد أن التجديد "عملية" متصلة وليس مجرد مرحلة، وأن التربويين الذين يقومون بالتجديد هم بشر يبحثون عن معاني الأشياء في حياتهم وأعمالهم، وهم الذين يحددون دور المدرسة التي تعطي للتجديد تلك المعاني.^{٤٢}

⁴⁰ معوض، صلاح الدين إبراهيم. مكانة مهنة التعليم في المجتمع العماني: دراسة ميدانية. دراسات تربوية (رابطة التربية الحديثة - مصر)، المجلد (٧)، الجزء ٤١، ١٩٩٢، ص ٦٣-١٠٨.

⁴¹ Ghaffar, Abdul. Training Teachers for Effective Schooling in Pakistan. Muslim Education Quarterly, 17(3), 2000, p.45-54.

⁴² Evans, Robert. The Human Side of School Change: Reform, Resistance, and the Real-Life Problems. San Francisco: Jossey-Bass, 1996. p.vii-viii.

وتتم عملية التجديد عبر ثلاث مراحل هي: مرحلة الإنشاء أي تطوير فكرة التجديد من قبل الجهة التي تقترحها، ومرحلة التنفيذ حيث يتم فيها توفير متطلبات النجاح، وأخيراً مرحلة اعتماد النتائج إما بتعميم الفكرة التجديدية أو التراجع عنها، فعندما يكون المصدر الرئيسي للتغيير من خارج النظام المدرسي بقرارات إدارية وسياسية يكون اتجاه التجديد من القمة إلى القاعدة (Top-Down)، وهذا هو أكثر أنواع التجديد التربوي شيوعاً في معظم أقطار العالم، وربما يعزى شيوعه إلى الاعتقاد السائد بسهولة التنفيذ وسرعته استجابة لقرارات صانعي القرار⁴³ الذين يتوقع أن يكونوا أكثر علماً ودراية بالواقع وحاجاته، إضافة إلى أن نمطاً من الشعور المضمّر أو المعلن بأنه "ليس كل ما يعلم - عن الواقع التربوي وحاجاته - يقال" يسود كثيراً من بلدان العالم الثالث.

ويكون سبب التجديد التربوي أحياناً هو التكيف مع التغييرات السياسية التي تتم في نظام الحكم، أو في البنية السياسية للمجتمع، ويكون السبب في أغلب بلدان العالم الثالث هو توظيف الخبرات التي يتعرض لها صانعو القرار السياسي والتربوي في هذه البلدان عند اطلاعهم على ما يجري في المجتمعات القوية والغنية من تجديرات تربوية، ومع ذلك فإن مصدر التغيير المطلوب ربما يتمثل أحياناً بدعوات أو إملاءات من دول ذات نفوذ سياسي أو اقتصادي أو عسكري تقدمها أو تعرضها على مجتمعات ضعيفة، لقاء تقديم بعض المساعدات التي تستهدف تسهيل عملية التغيير المطلوب.

ونجاح التجديد التربوي في مثل هذه الحالات مرهون بمدى إيمان المشاركين في عملية التجديد في إدارات المدارس والمعلمين بقيمة هذا التجديد وجديتهم في التعامل مع متطلباته، وفي معظم الأحيان تجد عملية التجديد ممانعة على المستوى المدرسي، ويكون التغيير شكلياً لا روح فيه، ولا يغير من حقائق الواقع التربوي واتجاهات أفراد أو أنماط سلوكهم التربوي، لكن السياسة التي يمكن اعتمادها في عملية التجديد والإجراءات التي يتم التخطيط لها يمكن لها أن تتغلب على أشكال الممانعة، وبخاصة إذا تضمنت هذه الإجراءات زمناً كافياً لتحديد مشكلات الواقع التربوي وتوليد الإحساس بالحاجة إلى التغيير ومشاركة المدارس في الميدان في تطوير برامج التغيير وتنفيذها وتقويمها.

أما عندما يأتي المصدر الرئيسي للتجديد من داخل النظام المدرسي نتيجة حوارات متواصلة بين المدرسين والطلبة وإدارة المدرسة، فإن اتجاه التجديد يكون من القاعدة نحو القمة (Innovation Bottom-Up) وفي هذه الحالة يتم تحديد مشكلات معينة في البيئة المدرسية، تتطلب جهوداً ملحة لحلّها، وغالباً ما تطلب المدرسة معونة الإدارات التربوية العليا

⁴³ Kinsler and Gamble (2001) op. cite, p. 133

لمساعدتها في جهود الحل وتوفير متطلباته، لكن العمل التربوي في المدارس يميل في الغالب إلى الثبات والاستقرار، فالتجديد يتطلب دائماً جهوداً إضافية ويرافقه قلق من الخروج عن المألوف، واحتمال الوقوع في الاضطراب والفوضى؛ فالرهان على أن تبادئ المدارس في اقتراح التجديدات التربوية يصعب كسبه.

وسواء أكان اتجاه التجديد من خارج المدرسة أم من داخلها فإن التجديد لا يتم إلا إذا توافرت له قيادة حكيمة تدعو له بالحسنى وتسعى جادة ومخلصة في توفير متطلبات نجاحه، وأفضل حلقات القيادة هي الإدارة التربوية المحلية، التي تحفز بحركتها وحيويتها طاقات العاملين في المدارس، وتحسن توجيه الموارد المتاحة وتوظيفها، وتتجح في تحفيز طاقات المجتمع المحلي وأولياء الأمور، وتخلق بيئة تعاونية يتنافس فيها الناس في دعم حركة التجديد ويتسابقون في رفدها بالمزيد من الموارد.

إن المهمة المركزية في التغيير التربوي هي خلق "ثقافة التغيير التربوي" التي تعنى بتطوير علاقات تعاون بين الإدارة المدرسية والمعلمين، وبين المعلمين أنفسهم، وبين المدرسة والمعنيين بأمورها خارج أسوارها، بحيث تقوم هذه العلاقات على الثقة والصراحة والمفاتيحة والالتزام بالتحسين المستمر⁴⁴، كما تقوم على المغامرة في مساعي التجديد والتحسين وعدم التهيّب من طبيعة الجهد المطلوب أو نتائجه.

وقد تعززت الدعوة إلى خلق "ثقافة التغيير التربوي" نتيجة الشعور بأن كثيراً من جهود التحسين في تعلّم الطلبة وتعليم المعلمين "يتعلق بما هو فوق العنق"، فمعايير التقويم ومستوى مهارات التفكير وأساليب حل المشكلات، كلها يتناول ما يدور في رؤوس التلاميذ، ولا يدخل إلى القلب مما يهتم به التلاميذ أو المعلمون أو الآباء، ولا يتصل بما يرغبون في عمله أو ما يحركهم للعمل الأفضل والأداء الأحسن.

وقد فسر مؤلفو الكتاب السنوي للجمعية الأمريكية للتوجيه وتطوير المناهج لعام ١٩٩٧ سبب الفشل في جهود التجديد والتطوير التربوي بأن هذه الجهود كانت غالباً ذات مصدر خارجي واستجابة لتوجّهات العولمة، وما تفرضه على الأنظمة التربوية - من خارجها - من عمليات إعادة تشكيل وهيكلية، وتستخدم الوسائل الانتهازية كما في عمليات التسويق والأساليب البيروقراطية، دون أن يوازي ذلك جهود حثيثة لتحسين التفاعلات والعلاقات المدرسية الداخلية، حتى فشلت هذه الجهود في تطوير التكوين الانفعالي للطلبة والمعلمين، وهو الشرط الضروري الذي يضيف قيمة أساسية ونمواً حقيقياً في بيئة التعلّم والتعليم المدرسية، وأن هذا التغيير يحتاج إلى عمق أكبر يلزمه أن نضع القلب فيه لدعمه وتوفير سبل تحقيقه.

⁴⁴ Hargreaves, Andy (Ed.). Rethinking Educational Change with Heart and Mind. Washington, D.C.: ASCD Yearbook, 1997, P. 1

ثانياً: التجديد في برامج إعداد المعلمين

إن موضوع إعداد المعلمين بوصفه عملية إعداد لممارسة مهنة التعليم والنمو المهني للمعلمين، أو بوصفه حقلاً دراسياً أكاديمياً يلفت اهتمام الباحثين التربويين وصناع القرار السياسي، والعاملين في مجالات التعليم المدرسي على المستويات المختلفة: القطري والإقليمي والدولي.

وقد شهد العقد الأخير من القرن العشرين دعوة ملحة إلى مراجعة برامج إعداد المعلمين في كثير من أنحاء العالم، ومن مراجعة البحوث المنشورة في مجلات علمية متخصصة في إعداد المعلمين يتبين أن واقع إعداد المعلمين في كثير من أنحاء العالم يعاني من أزمات متعددة، وتطالب البحوث المشار إليها بالتجديد التربوي في ميدان إعداد المعلمين^{٤٥}. ويتساءل محررو كتاب صدر حديثاً عن "إعداد المعلمين للمستقبل: رؤية عالمية" كيف يمكن إصلاح التعليم إذا كان إعداد المعلمين يعاني من أزمة ويواجه على وجه الخصوص تحديات عصر جديد يتصف بتكنولوجيا العلوم والعولمة.^{٤٦}

استعرضت إحدى الدراسات الحديثة (Mok and Cheng) عمليات التجديد التربوي التي حدثت في العقدين الأخيرين من القرن العشرين في كثير من أنظمة التعليم في دول العالم، ولاحظت الدراسة أن معظم جهود التجديد قد فشلت في تحقيق أهدافها، ورغم أن دراسات تقويم التجديد قد أشارت إلى تفسيرات مختلفة لفشل برامج التجديد إلا أن معظمها جعلت برامج إعداد المعلمين ودور المعلمين في تنفيذ برامج التجديد السبب الرئيس.^{٤٧}

يمكن للتجديد التربوي أن يتم عبر قرارات سياسية مركزية تتولاها الدولة ويعدها السياسيون من مفاخر أعمالهم وإنجازاتهم الوطنية، لكن هذا النهج في التجديد ليس هو النهج الوحيد، فالتجديد أيضاً ربما يتم عبر جهود متواصلة لا تنتهي من الأفكار والحلول التي يقوم بها المعلمون والإداريون والطلبة على المستوى المحلي للمدرسة ونشاطاتهم اليومية، هذا النهج الذي يبدأ من القاعدة باتجاه القمة يمكن أن يكون نهجاً فعالاً، عميق الأثر، طويل المدى، باعتبار أن المدرسة هي القاعدة الأساسية لميدان التجديد التربوي، ومن المؤكد أن هذا النهج لا يستغني عن شبكة العلاقات الأخرى للمدرسة التي توفر متطلبات الدعم والتشجيع التي يلزم

⁴⁵ مثال ذلك مجلة Journal of Education for Teaching ومجلة Teaching and Teacher Education في الفترة من ١٩٩٠ إلى ١٩٩٩. لوحظ أن عشرات البحوث تتحدث عن ضرورة تطوير إعداد المعلمين في كل من الولايات المتحدة وبريطانيا وأستراليا والبرازيل وماليزيا والصين.

⁴⁶ Cheng, Yin; Chow, King & Tsui, Kwok. New Teacher Education for the Future: International Perspective. Hong Kong: How Kong Institute of Education. 2001, p.5

⁴⁷ Magdelane Mok and Yin Cheng: Teacher Self Learning in a Network Environment in New Teacher Education for the Future. Edited by Yin Cheng, King Chow and Kwok Tsui. Hong Kong: HK Institute of Education, 2001, p. 109-145.

توافرها على المستويات المحلية والوطنية، ومن المؤكد أيضاً أن هذا لا يعني أن خطط التجديد على المستوى الوطني المركزي من القمة إلى القاعدة يمكن الاستغناء عنها.

انصرفت جهود التجديد التربوي في معظم الأحيان إلى قضايا المناهج التربوية، سواء ما يتعلق بالمحتويات المعرفية لهذه المناهج من إضافة لمعارف مستجدة وحذف لمعارف أخرى، أم مداخل معينة لتنظيم هذه المناهج مثل المدخل المفاهيمي أو مدخل العلاقات أو المدخل العملي أو المدخل الثقافي والاجتماعي وغير ذلك. وكان الاهتمام بإعداد المعلم ينصرف تبعاً للتجديدات التربوية في المناهج أي لتدريبه أو إعادة تدريبه ليتعامل مع التغيرات التي تطرأ على هذه المناهج، ومع ذلك فقد لاقى جهود إعداد المعلمين بعض التجديد حينما كانت تطرح مداخل معينة لإعداد المعلم مثل مدخل الكفايات التعليمية (Competency-Based Teacher Education) وغيرها.

إن إعداد المعلم ميدان مهم من ميادين التجديد التربوي، ذلك أن من المؤلفون أن يجتاز الفرد المتطلبات الخاصة ببرنامج تربوي أو تعليمي في الجامعة أو كلية إعداد المعلمين ثم ينخرط في مهنة التعليم، وتتجمد معرفته وثقافته عند المستوى الذي تعلمه في ذلك البرنامج، هذا إذا لم تعمل الممارسة الروتينية في العمل على وضع الفرد في حالة ينسى فيها ما قد تعلمه.

وتعاني برامج إعداد المعلمين وأدبيات البحث في إعداد المعلمين على مستوى العالم من مشكلة معرفية جذرية، فليس ثمة شك في أن عملية التعليم عملية معرفية في المقام الأول أي أنها تعتمد على المعرفة وتتأسس عليها وتتشكل بواسطتها، وتثير خصائص هذه المعرفة حول إعداد المعلمين مفارقة ساخرة حين تعلي كثير من البرامج من شأن الطبيعة العملية للتعليم وأن البعد العملي يتم تعلمه في ميدان الممارسة الفعلية للتعليم، وفي نفس الوقت لا يملك المسؤولون عن هذه البرامج إي قدرة على التحكم في ميدان الممارسة، ولذلك فليس غريباً أن تتحدر بعض بحوث إعداد المعلمين إلى المعايير المزدوجة بخصوص هذه المفارقة، فتدعو المعلمين المتدربين في برامج إعداد المعلمين مثلاً إلى التعليم بطريقة تتسجم مع التوجهات البنائية (Constructivism) في التعلم، دون أن ترافق هذه الدعوة فرصاً محددة لهؤلاء المتدربين لملاحظة الكيفية التي يبنون فيها رؤيتهم حول التعليم؛ وكأن البنائية في إعداد المعلمين تنطبق على المتعلمين في سن التعليم المدرسي فقط وليس في برامج إعداد المعلمين في الجامعات!⁴⁸

⁴⁸ Munby, H.; Russell, T. and Martin, A. Teachers' Knowledge and How it Develops. In Virginia Richardson: Handbook of Research on Teaching 4th. Ed. Washington DC: American Educational Research Association, 2001, pp 877-904. (p.896)

ولذلك فإن البحوث الجادة حول دقائق الأمور في برامج إعداد المعلمين بدأت تكشف عما تسميه بالتوتر المعرفي في هذه البرامج، فلا يحتاج المرء إلى كثير عناء لمعرفة الفرق بين مفهوم السلوك والممارسة الفعلية من أجل فهم جاذبية الخبرة المدرسية في برامج إعداد المعلمين، لقد لاحظ الكثيرون من قبل أن المعرفة المسبقة عن التعليم عند المعلمين المتدربين محدودة للغاية، فبالرغم من أنهم شاهدوا السلوك التعليمي لساعات طويلة فإنهم لم يكتشفوا المعرفة العميقة والمكثفة وأنماط التفكير الكامنة وراء هذا السلوك، وبالمقارنة من أي أداء جيد فإن التعليم الجيد يبدو للناظر أمراً سهلاً وميسوراً؛ فعندما نشاهد أشكال الأداء في المسابقات على البطولة في أي مجال من المجالات الفنية أو الرياضية مثلاً، ورغم أنه يبدو لنا أن الأبطال المتنافسين يقومون بأعمالهم ببسر وسهولة، فإننا لا بد أن نستنتج أن وراء هذا الأداء المتميز ساعات طويلة من العمل والجهد والاستعداد والتدريب المكثف حتى يتمكنوا من الوصول إلى هذا المستوى من الأداء، لكننا في الغالب لا نفعل ذلك في التعليم.

وبالفعل فإن التعليم يبدو لنا عملية عادية مألوقة إلى الحد الذي يبدو فيه مستوى النجاح والبراعة فيه هو سبب في تخريب صورته والفشل في بذل الجهود المطلوبة لهذا النجاح، كذلك تبدو لنا علمية التعليم وكأنها مجموعة من المهارات العملية التي يسهل اكتسابها وممارستها دون تأطير معرفي، ولذلك ترددت في الأدبيات الغربية مقولة إن المعلمين يرفضون أخذ مواد إعداد المعلمين في الجامعة، ويتبنون النظرة القائلة بأن ما في الكتب لا قيمة له في الكيفية التي سوف يمارسون فيها مهنة التعليم المدرسين⁴⁹.

إن التعليم الجيد في عيون الكثيرين ممن تخرجوا من برامج إعداد المعلمين يعزز هذه النظرة إلى التعليم، ويعتقدون أن الطلبة الذي يودون أن يصبحوا معلمين يكفيهم حضور برامج إعداد المعلمين واكتساب بعض المهارات ومن ثم تطبيقها عملياً، أما الحصول على الشهادة فسوف تأتي بدون شك، ولا داعي للقلق من أن طبيعة البرنامج قادرة على اكتشاف بعض من لا يصلح للعمل معلماً.

وقد أجريت بحوث عديدة حول موقع معتقدات المعلمين عن عملية التعليم، وكيف تتشكل، وبيّنت هذه الدراسات أن الطلبة المتدربين في برامج إعداد المعلمين يطورون نظم الاعتقاد لديهم حول "التعليم" قبل أن يبدأ هؤلاء الطلبة برنامجهن في الجامعات، وأن هذه المعتقدات كلما اندمجت في نظم الاعتقاد لدى الفرد في وقت مبكر تزداد صعوبة تغييرها، وأن نظم الاعتقاد هذه تتحكم في جميع المعتقدات التي يكتسبها الفرد نتيجة النقل الثقافي في البيئة الاجتماعية،

⁴⁹ Munby, H.; Russell, T. and Martin, A. Teachers' Knowledge and How it Develops p. 895.

وأن تغيّر معتقدات الأفراد في مرحلة الرشد ظاهرة نادرة الحدوث،^{٥٠} ولدى مراجعة نتائج عدد كبير من البحوث التي أجريت في السنوات العشر الماضية في أمريكا تبين أنه لا يوجد دليل يكفي للقول بأن زيادة عدد المساقات الدراسية في برامج إعداد المعلمين يغير من معتقدات الطلبة حول التعليم، الأمر الذي يستدعي وقفة تأمل للأساتذة الجامعيين الذي يشرفون على هذه البرامج.^{٥١}

وربما تستدعي النظرة المعرفية للتعليم تركيز الانتباه على موقع التدريب العملي في برامج إعداد المعلمين والعودة إلى التفكير في ثنائية البرامج المتابعة أو التكاملية، وموقع المدارس في عملية التدريب العملي. فأهمية النظرة المعرفية للممارسة العملية هي الاعتقاد الضمني الذي تقدمه هذه النظرة للخبرة العملية نفسها، أي التدريب على التعليم في مواقف حقيقية وفي الوقت المناسب، فهذه الخبرة العملية ربما تشكل مصدراً للقوة اللازمة لتغيير المعتقدات حول التعليم، إذا أخذت مأخذ الجد، وتظهر أهمية هذه الخبرات العملية في البرامج التي يتلقى فيها معلمو المستقبل خبرات في التدريس الصفي في المدارس لمدة تتراوح بين (١٠ - ١٦) أسبوعاً قبل حضور مساقات إعداد المعلمين في الجامعة، كما تتوافر أدلة كافية حول الفرق الذي تحدثه هذه الخبرة في برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة التي تأخذ بعين الاعتبار حاجات المعلمين المتدربين كما يعبرون عنها.^{٥٢}

إن البحوث المكثفة التي أجريت في العقد الأخير من القرن العشرين في الولايات المتحدة حول المعرفة التي يمتلكها المعلمون عن "التعليم" يكتسبونها من خلال الخبرة العملية في التعليم، ومن هنا جاء مفهوم سلطة الخبرة (Authority of Experience) الذي يؤكد الحاجة إلى إعادة النظر في أهمية الخبرة العملية في التدريس المدرسي وموقعها في برامج إعداد المعلمين، من ناحية التسلسل الزمني والوزن النسبي بالمقارنة من المساقات التي يدرسها الطلبة في الحرم الجامعي، إضافة إلى محتوى هذه الخبرة في الميدانين، إذ يمكن التمييز مثلاً بين نوعين من المحتوى: يتعلق أولهما بالكفاية الداخلية التي يرتبط بها استمرار التعليم الصفي في المدارس مثل حضور الطلبة وإدارة الصف وتحضير الدروس وتقييم أداء الطلبة وغير ذلك، أما ثانيهما فيتعلق بالكفاية الخارجية التي ترتبط بالأغراض التربوية التي يريدها المجتمع من المدرسة، ففي الوقت الذي لا تستطيع الجامعة أن تزود المعلمين بالخبرات المطلوبة من النوع الأول، لأن الموقع الطبيعي لاكتسابها هو المدرسة، فإن الجامعة تستطيع أن تزود

⁵⁰ Pajares, M. Teachers Beliefs and Educational Research: Cleaning up the Missy Construct, Review of Educational Research, 62, p.307-332.

⁵¹ Munby, H.; Russell, T. and Martin, A. Teachers' Knowledge and How it Develops p. 896

⁵² Carter, K. and Anders, D. Program Pedagogy, In F. B. Murray (Ed.) The Teacher Educator's Handbook: Building a Knowledge Base for the Preparation of Teachers. San Francisco: Jossey-Bass, 1996, pp.526-557.

المعلمين المتدربين بالعين الناقدة للوظيفة الاجتماعية للمدرسة، وعندما يتأكد المعلمون من قدرتهم الفعلية على ممارسة وظائف ومهام التعليم الصفي في المدرسة، فإنهم يستطيعون أن ينتبهوا إلى فهم القضايا التربوية التي من شأن الجامعة مناقشتها.⁵³

ومع كل هذه الأدلة على قيمة الخبرة العملية في برامج إعداد المعلمين، فإن نتائج كثير من البحوث تشير إلى المفارقة التي يعيشها معظم الأساتذة في هذه البرامج، وهي أنهم يطلبون من الطلبة المتدربين خبرات ميدانية ويؤكدون على أهميتها، ولكنهم في الوقت نفسه يعطون للمسابقات التي يدرسها الطلبة في الحرم الجامعي وقتاً أطول، وأولوية أكبر، وتأكيداً أهم.⁵⁴ وبعد مراجعة كثير من أدبيات إعداد المعلم على المستوى العالمي لاحظ جاري هوبان⁵⁵ أن هذا الميدان يخلو من إطار نظري متماسك، ينطلق من فهم عميق لطبيعة العملية التربوية ودرجة التعقيد الكبيرة التي يتصف بها التغيير التربوي، فالإطار النظري السائد في التغيير التربوي يتبنى رؤية ميكانيكية ترى أن هذا التغيير هو أحداث خطية متوالية يتلقى فيها المعلم المعرفة وينتج عن ذلك التغيير، مع العلم أن التغيير التربوي عملية في غاية التعقيد، ومن غير الواقعي أن نفهم التغيير من خلال تحليل الميدان التربوي إلى عناصر وعوامل مستقلة وتحديد العناصر المؤثرة ومن ثم محاولة التخطيط لإحداث التغيير تحت تأثير عامل واحد في كل مرة، إن طبيعة التغيير لا تجري على هذا النحو، فالتغيير التربوي يحدث (أو لا يحدث) تحت تأثير عناصر متعددة متفاعلة مع بعضها بطريقة معقدة.

وفيما يتعلق بتعلم المعلمين فإن التفكير حسب منهج النظم يقودنا إلى تحديد بعض الأفكار ذات التوجهات النظرية المتنوعة التي تصلح أساساً لتصميم إطار مرجعي لتعلم المعلمين على المدى الطويل بطريقة تدعم التغيير التربوي، وبناء على ذلك نستطيع أن نرى أن تعلم المعلمين المستمر هو نتيجة لتفاعل ظروف متداخلة تتعلق بالسياقات الشخصية والاجتماعية.

ويقترح هوبان أن يعاد تصميم المدارس نفسها لتصبح بيئات تعلم للمعلمين، ولعل هذه الاقتراحات تنسجم مع ما وجدته سارسون من أن نوعية تعلم الطلبة في المدارس تعتمد على نوعية تعلم المعلمين، ومع ذلك فإن المدارس تركز على طرق تحفيز تعلم الطلبة فقط، دون تفكير في صياغة البيئة المدرسية لدعم تعلم المعلمين.⁵⁶

⁵³ Munby, H.; Russell, T. and Martin, A. Teachers' Knowledge and How it Develops, p. 897

⁵⁴ Whitehead, J. Educative Relationships with the Writings of Others. In T. Russell & F. Korthagen (Eds.) Teachers who Teach Teachers: Reflections on Teacher Education. London: Palmer Press, pp.113-129.

⁵⁵ Hoban, Garry. Teacher Learning for Educational Change. Buckingham, UK: Open University Press, 2002, p. 163.

⁵⁶ Sarason, S. The Predictable Failure of Educational Reform: Can We Change Course Before it is Too Late? San Francisco, CA: Jossey-Bass 1990

كذلك تتسجم هذه المقترحات مع نتائج دراسات ساكس ولوجان⁵⁷ (Sachs and Logan) اللذين وجدا أن برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة لا تعين المعلمين على تمكينهم من اكتساب المعرفة بأنفسهم، ولا تعينهم على التغيير، فهذه البرامج تعيد إنتاج الممارسات السائدة بتركيزها الشديد على هذه الممارسات، وينتج عن ذلك بطبيعة الحال أن المعرفة المهنية للمعلمين تصبح مضبوطة على مقاسات معروفة ومتدنية في قيمتها.

إن معظم برامج التنمية المهنية للمعلمين لا تتضمن مواقف تقتضي من المعلم أن يتأمل في سلوكه ويتعلم بنفسه، وكم يكون مفيداً مثلاً أن يواجه المعلم مواقف تتحدها لتفسير سبب اختيار الطريقة التي يستعملها في التعليم، أو تشجعه على التفكير خارج مربع الموقف التعليمي التقليدي، ليصبح منتجاً للمعرفة في ميدان عمله، ويفسر مور وشو (Moore and Shaw) هذا الواقع بأن المعلمين يتكيفون مع ممارسات ورش العمل التدريبية حيث يتلقون بطريقة سلبية ما يعطى لهم من معرفة، فهذا النوع من التعلم هو كل ما احتوته خبرتهم في إعداد المعلمين وتدريبهم.⁵⁸

وتشير أدبيات وبحوث إعداد المعلمين إلى أن ثمة عاملين يتحكمان في مستوى أي نظام تربوي: الأول هو مستوى تعليم المعلمين وإعدادهم، والثاني هو مقدار التدريب العملي الذي يحصل عليه هؤلاء المعلمون، وقد أدركت كثير من دول العالم أهمية أن تقوم السلطات التربوية بوضع برامج فعالة لتدريب المعلمين بطريقة تحقق الأهداف الوطنية من التربية؛ فالتقارير الوطنية والدراسات والبحوث الأكاديمية والاجتماعات المهنية كلها تدرك أن إعداد المعلم هو أهم عامل يؤثر في نوعية التربية، والمشكلات والأسئلة والقضايا التربوية سرعان ما تصبح مشكلات وأسئلة وقضايا في إعداد المعلمين، وليس ثمة غرابة في أن تنتبه السلطات التربوية في أي بلد إلى برامج إعداد المعلمين كلما طرحت قضايا تعليم الأبناء ونوعية التعليم المدرسي.

إحدى المشكلات التي عانت منها برامج إعداد المعلمين هي عدم العناية الكافية بشخصية المعلم، فالبرامج أحياناً تتحدث عن الفلسفة العامة والمواصفات النظرية التي تستلزمها طبيعة المهنة في شخصية المعلم، باعتبار أن العمل التعليمي رسالة تتعلق بنوعية الإنسان والمجتمع، وهي اعتبارات مهمة من غير شك لكنها لا تترجم بسهولة إلى عناصر محددة في برامج إعداد المعلمين من حيث محتوى المناهج وإجراءات الإعداد والتدريب، كذلك يتم في الطرف الآخر

⁵⁷ Sachs, J. and Logan, L. Control or Development? A Study of In-Service Education. Journal of Curriculum Studies, 22(5), 473-81.

⁵⁸ Moore, S. and Shaw, P. The Professional Learning Needs and Perceptions of Secondary School Teachers: Implication for Professional Learning Community. Paper presented to the Meeting of the American Educational Research Association. New Orleans, LA, April, 2000

من برامج إعداد المعلمين اتجاه يتحدث عن مواصفات جزئية تفصيلية أشبه بمهارات الحرف اليدوية تتمثل في فنيات إعداد الخطة، وتحليل الأهداف السلوكية، واستخدام الوسائل، وإعداد الاختبارات، وهذه أيضاً على أهميتها تفقد المعنى الكلي الذي يبني الوعي عند المعلم على رؤية التعليم بوصفه نشاطاً إنسانياً يتعامل مع عقليات المتعلمين ونفسياتهم ويوفر البيئة النفسية والاجتماعية التي تسمح بتوظيف طاقات الطلبة.

إن التطوير والنمو المستمرين للعاملين في المدرسة باتجاه التجديد التربوي يجب أن يكون جزءاً من السياسة الثابتة للنمو أثناء الخدمة، إن أهداف النمو أثناء الخدمة يمكن أن تتضمن ليس فقط النمو المعرفي للمعلمين وطواقم الإدارة والحصول على معلومات جديدة، وإنما أيضاً تشجيع التجديد وتطوير اتجاهات الحث على التجديد واستمرارها، وإجراءات تنفيذها، إن تنفيذ التجديد هو هدف مهم للنمو المهني، إذ يمكن أن تغير اتجاهات المعلمين سلوكهم وأدائهم التعليمي، وتطور البيئة الدراسية بشكل كبير.

ثالثاً: برامج إعداد معلم التربية الإسلامية وحاجتها إلى التجديد

إن أخطر ما تواجهه الدعوة المخلصة إلى التجديد في التعليم الديني في بلادنا هذه الأيام هو اختلاط هذه الدعوة بأصوات الداعين إلى محاصرة التعليم الديني وتطويره بحيث لا يكون مرتعاً لدعاة التطرف، ولما كانت هذه الدعوة تنطلق الآن من مصادر غربية فإن الذي نخشاه هو تعطيل أية دعوة لتنقية التراث الديني، وتجديد قدرة العقل المسلم على استلهام مقاصد الدين وفهم مصادر التأسيس فيه، وبيان قدرتها على إعادة بناء العقل وتفعيل قدراته على العطاء الفكري ومن ثمة إعادة البناء الحضاري للأمة.

إلا أن هذه الدعوات سبقت بالعديد من الدراسات التي دعت إلى ضرورة إعادة النظر في مناهج التعليم الديني وإعداد معلمي التربية الإسلامية ففي دراسة ميدانية حول "بعض مشكلات إعداد معلمي التعليم الابتدائي في جمهورية مصر العربية والمملكة العربية السعودية: دراسة مقارنة" تبين أن طلبة السنة الرابعة في كليات التربية في مصر لاحظوا عدم كفاية برامج إعداد المعلم في تخصص التربية الدينية،⁵⁹ بالمقارنة مع التخصصات الأساسية المعروفة في البرنامج المدرسي مثل اللغة العربية والعلوم والرياضيات والاجتماعيات، وهذا يفسر سبب إعطاء مهمة تدريس التربية الدينية لمعلمين متخصصين في موضوعات أخرى.

⁵⁹ عوض، محمد أحمد، بعض مشكلات إعداد معلمي التعليم الابتدائي في جمهورية مصر العربية والمملكة العربية السعودية: دراسة مقارنة. دراسات تربوية (رابطة التربية الحديثة - مصر)، المجلد (١٠)، الجزء ٧٤، ١٩٩٥، ص. ٧١-١٠٨.

وكشفت دراسة ميدانية حول مستوى الوعي الديني لدى طلبة تسع كليات للتربية في جامعات مصر الذين يعدون لتعليم مادة التربية الإسلامية، عن تدني مستوى هذا الوعي بصفة عامة، حيث وصلت النسبة المئوية للأداء على استبيان تقدير مستوى الأداء إلى حوالي ٤٤% من الحد الأقصى، ولم يصل أحد من أفراد العينة على مستوى الأداء المقبول الذي تحدده دراسات الإتيقان وهو ٨٠%.^{٦٠}

وتتشابه نتائج هذه الدراسة مع دراسة أخرى أجريت على معلمي التربية الإسلامية في البحرين للكشف عن مستوى الأداء التدريسي في ضوء المهارات اللازمة لتدريس مادة التربية الإسلامية، حيث تبين أن نسبة الأداء كانت ٤٤,٥ %، وأن أعلى نسبة للأداء فوق مستوى الإتيقان وهو ٨٠% بلغ ٥,٧ %^{٦١}، وبينت دراسة العصيمي^{٦٢} عدم تمثل معلمي التربية الإسلامية للقدوة الحسنة وإلى ضعف تأهيلهم في معرفة وسائل تحقيق الأهداف التربوية، كما وضحت دراسة الجلال^{٦٣}، إلى أن درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لمبادئ التدريس الفعال كانت متوسطة، وأنهم يعانون من ضعف شديد في توظيف مبادئ التدريس الفعال في مجالي الوسائل التعليمية والأنشطة التربوية، وأشارت نتائج دراستي السويدي^{٦٤} والجلال^{٦٥} إلى ضعف استخدام معلمي التربية الإسلامية لأساليب وأدوات التقويم بشكل تربوي صحيح.

وفي دراسة عن واقع برامج إعداد معلمي التربية الإسلامية في الأردن لوحظ أن الطلبة الذين يستعدون للانخراط في هذه المهنة على وعي جيد بالحاجة إلى التجديد والتغيير في هذه البرامج حتى تعينهم على التعامل مع عدد من المشكلات التي يعاني منها الميدان، ومن هذه المشكلات التي كشفت عنها الدراسة الضعف الواضح في أداء المعلمين في تلاوة القرآن الكريم، وفي اهتمامهم بالقضايا الاجتماعية، وفي طرق التدريس القائمة على استخدام التقنيات

⁶⁰ حمروش، عبد المجيد وسعد، أحمد الضوى، الوعي الديني لدى معلمي التربية الدينية الإسلامية، مجلة كلية التربية (جامعة الأزهر)، نيسان (أبريل) ١٩٩٧، ص ٢٩٦-٢٩٩.

⁶¹ يوسف، محمد يوسف، تقويم أداء معلمي التربية الإسلامية بالمرحلة الإعدادية بدولة البحرين في ضوء المهارات اللازمة لتدريس هذه المادة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة طنطا (مصر) ١٩٨٨.

⁶² العصيمي، محمد، مدى تحقيق التوحيد لأهدافه في المرحلة المتوسطة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، ١٩٩٣.

⁶³ الجلال، ماجد، دراسات في التربية الإسلامية، عمان، دار الرازي، ٢٠٠٣.

⁶⁴ السويدي، وضحي، "أساليب التقويم شائعة الاستخدام بمناهج التربية الإسلامية في مراحل التعليم العام بدولة قطر"، مؤتمر تطوير مناهج التربية الدينية الإسلامية في التعليم العام بالوطن العربي، جامعة الأزهر، ١٩٩٦.

⁶⁵ الجلال، ماجد، دراسات في التربية الإسلامية، مرجع سابق.

الحديثة، وفي قدراتهم على حل المشكلات، وفي تنظيم نشاطات التعلم والتعليم القائمة على الجهود التعاونية.^{٦٦}

وقد وثقت بعض البحوث حاجة إعداد معلمي التربية الإسلامية على وجه الخصوص إلى العناية الخاصة، وأشارت إلى ضعف واضح في المستوى المهني لهؤلاء المعلمين، وبينت أن أداء المعلمين في تعليم مواد التربية الإسلامية أداء ضعيف.^{٦٧}

وتتوافر أدلة كافية على أن اختيار الطلبة لبرامج إعداد المعلمين في كثير من البلدان الإسلامية يقود إلى أفراد من مستوى متدن في الإمكانيات ويفتقدون الالتزام بمتطلبات هذه المهنة النبيلة، الأمر الذي يجعل هؤلاء المعلمين عاجزين عن تقديم الإسلام بطريقة مشوقة لتلاميذهم، إن الطريقة المطلوبة في تعليم الإسلام هي التي تخلق في الأطفال اهتماماً بدينهم بحيث يتمكنون من تطوير رؤية لحياتهم على أساس هذا الدين، لأن التعليم الديني لا يمكن حصره في مادة تعليمية خاصة، وإذا أردنا أن يتحقق ذلك فإن برامج إعداد المعلمين يجب أن تكون في قلب جهود التجديد التربوي، وأن تعتمد هذه البرامج على اختيار الأفراد ذوي القدرات الأكاديمية المناسبة والاستعدادات والاتجاهات النفسية العالية.^{٦٨}

ويبدو أن مهمة معلم التربية الإسلامية تزداد تعقيداً بالنسبة لمهمة معلمي المواد الأخرى، لأن معظم المجتمعات التي يعيش فيها المسلمون اليوم تتصف بأنها "تقول علنا بانتمائها الديني، وتعمل خفية في اتجاه مخالف"، ولأن معلم التربية الإسلامية "يواجه تحدي إقامة الصلة بين الإسلام والعصر الحاضر القائم على العلم والتكنولوجيا"؛ الأمر الذي "يتطلب من المعلم أن يكون مبدعاً، متعدد المواهب، إضافة إلى الإحساس بثقل أمانة التعليم ومسؤوليته في أدائها".^{٦٩}

وتعدد المواهب في حالة معلم التربية الإسلامية يدخل فيها "امتلاك المعلم معرفة واسعة بطبيعة القضايا الاجتماعية والاقتصادية والسياسية في بلده الإسلامي وعلاقاته مع البلدان الأخرى، مع قدرة متميزة على تحليل هذه القضايا من منظور إسلامي وربطها بالأهداف التربوية والتعليمية في بلده، وبيان إمكانية معالجة هذه القضايا إذا جرى التعامل معها بروح الإسلام ومقاصده".^{٧٠}

⁶⁶ Al-Khawaldeh, Naseer. Assessment of the Program for Preparing Islamic Education Teachers in Jordanian Public Universities, Unpublished Ph.D. Dissertation, University of Nebraska, 1996.

⁶⁷ Al-Meajel, T. Perception of the Effectiveness of the Islamic Curriculum in Selected Saudi Arabian Middle School as Perceived by Administrators, Teachers and Students. Unpublished Ph.D. Dissertation, University of Southern California, 1992.

⁶⁸ Al-Sadan, Ibrahim. Preparing Teachers for Islamic Religious Education. Muslim Education Quarterly, 17(1), 1999, p. 25-42.

⁶⁹ Bidomos, M.A. A Manual for the Teacher of Islamic Studies, Lagos, Nigeria: Islamic Publication Bureau, 1998, p. 18

⁷⁰ Ibid., p. 109

رابعاً: التغيرات الجارية في طبيعة التربية الدينية على المستوى العالمي

إن الموقف الذي يتبنّاه الباحثان في هذه الورقة، هو أن دعوات محاصرة التعليم الديني من أجل مواجهة ما يسمونه بالتطرف الديني، والتعليم الإسلامي بوجه خاص، سوف ينحسر أثرها تدريجياً، ولن تكون سبباً في التقليل من شأن التعليم الديني الإسلامي على المدى البعيد، بل على العكس تماماً، فإن هذه المرحلة سوف تكون فرصة جيدة لتجديدات مهمة في واقع التعليم الديني الإسلامي وإصلاحات حقيقية تعزز موقع هذا التعليم، وتزيد من فاعليته وطرق مواجهته للتحديات المعاصرة.

وإذا كان الأحداث المعاصرة منذ مطلع القرن الحادي والعشرين قد فتحت فرصاً مذهلة للمسلمين في البلدان غير الإسلامية لتتقيف غير المسلمين وتعريفهم بالإسلام، فإن الضغوط التي تمارس على التعليم الإسلامي في البلدان الإسلامية تفتح فرصاً مماثلة أيضاً لتوجيه الاهتمام بهذا التعليم، ليس لتخليصه من السلبات التي يعاني منها -بسبب الإهمال المتراكم- فحسب؛ وإنما للتأكيد على أهمية موقعه في برامج التعليم، وجعله إطاراً ثقافياً وحضارياً للإصلاح التربوي بصورة عامة.

هذه النظرة المتفائلة التي يتبنّاها الباحثان في هذه الورقة تتعزز أيضاً بالتغيرات الجارية على موقع التربية الدينية وطبيعتها على المستوى العالمي.

فقد أخذ موقع التربية الدينية يتعزز في معظم أنحاء العالم خلال العقد الأخيرين، فبالإضافة إلى المجتمعات التي تجعل الدين ركناً أساسياً في بناء النظام الاجتماعي والسياسي، فإن البلدان المعروفة بنظمها العلمانية -التي تجعل الدين شأنًا خاصاً بالفرد لا علاقة له بأنظمة المجتمع، وأن التعليم الديني يُسمح به فقط في مدارس خاصة- قد بدأت تسمح بقدر من التعليم الديني حتى في مدارس الدولة، أحياناً تحت اسم التربية الدينية، حيث يكون من حق أبناء كل طائفة دينية أن توفر لأبنائها نوعاً من التربية الدينية الخاصة، أو تحت اسم الدراسات الدينية الذي يعطي الفرصة لجمع الطلبة لمعرفة طبيعة الدين ودوره في حياة المجتمعات المعاصرة وظاهرة التعددية الدينية.

ولعل من أسباب تزايد الاهتمام بالتربية الدينية في السنوات الأخيرة أن النظرة إلى العلاقة بين العلم والدين في المجتمع أخذت بالتحول عن تلك النظرة التي سادت أوروبا في أعقاب عهد التنوير؛ فقد أصبح من الواضح أكثر من أي وقت مضى أن أهداف التنوير التي قادت إلى محاولة عزل الدين ومحاصرة نفوذ رجاله لا تتناقض مع أهداف الدين نفسه، فالدين كما هو التنوير يدعو إلى إعمال العقل ومحاربة الخرافة والتعصب الأعمى، كذلك أخذت النظرة الموضوعية إلى وظيفة التربية الدينية تلاحظ دورها الحيوي في إذكاء القيم الأخلاقية والفضائل والمشاعر الإنسانية للأفراد، فقد تزايدت مظاهر عدم التجانس في المجتمع العالمي

المعاصر، بالرغم من اتجاهات العولمة، وأصبحت مظاهر الفوضى الثقافية والأخلاقية، والتمايز بين الأغنياء والفقراء في كل مجتمع وبين المجتمعات المختلفة أكثر حدة، الأمر الذي لا يسمح به دين من أديان العالم، ولم تعد فكرة القرية الكونية التي تسود فيها ثقافة كونية واحدة تجد الزواج التي حازته قبل بضعة عقود، وقد انقضى الوقت الذي كان فيه الستار الحديدي يفصل جزءاً كبيراً من الشعوب في ظل أيديولوجية شمولية ذات نظام فكري واجتماعي وسياسي يختلف عن بقية العالم، كما انقضى الوقت الذي كان فيه الستار الخيزراني يفصل شعوباً شديدة التخلف بعيدة عما يجري في أنحاء العالم الأخرى، ولأن اختفى هذان الستاران من الوجود فقد حل مكانهما ستار واحد يكاد يتشكل في كل مكان يفصل الأغنياء والفقراء.

ومن أسباب تزايد الاهتمام بالتربية الدينية أيضاً التغيرات التي طرأت على الواقع الاجتماعي الذي أصبح فيه مفهوم التعددية الدينية مقبولاً أكثر من أي وقت مضى، وقد أخذ هذا المفهوم يطرح أمام الأجيال الناشئة في كل مجتمع بدائل وخيارات يمكن أن يعتبرها أتباع أي دين خطراً على عقيدة آبائهم، الأمر الذي يدعو الإدارات الدينية والسياسية إلى تطوير أنماط من التعليم والتربية تجمع بين الفرص التي تبني ثقة الأجيال بما توارثوه عن أجدادهم، والجدية في التعامل مع الشأن الديني، وروح التسامح والتعايش مع الآخرين، وإذا كانت الأقليات المسيحية قد عاشت قروناً طويلة في المجتمعات الإسلامية، وحافظت خلالها على توارث معتقداتها الدينية وإدارة شؤونها الدينية، فإن الجدار الذي كان يفصل المجتمعات الإسلامية في الشرق عن المجتمعات المسيحية في الغرب قد انهار أيضاً مع تزايد أعداد المسلمين في غرب أوروبا وأستراليا وأمريكا، حيث تعيش الأقليات الإسلامية في هذه المجتمعات ويتزايد حضورها الثقافي والسياسي يوماً بعد يوم.

وهكذا أصبح أطفال العالم من كل دين يعرفون اليوم أن هناك عدة أنماط للحياة يمكن للناس أن يختاروها، وأصبح اختيار الانطواء الذاتي على النفس، والحياة الشخصية التي تقوم على اختيارات تتصف بالشذوذ أو العشوائية أو اللامبالاة، أمراً متزايداً يهدد تماسك القيم الاجتماعية والحياة المشتركة بين الناس، وهنا تأتي مهمة التربية الدينية التي يمكن أن تطور لدى التلاميذ حماساً وتطلعاً إلى الاختيارات الرشيدة لنمط الحياة على أساس من المعاني والأهداف النبيلة.

وواضح أن هذا التوجه لدراسة الدين والتربية الدينية يحظى باهتمام أعداد متزايدة من الطلبة في كل أنحاء العالم، ففي بريطانيا مثلاً اختار ثلث عدد الطلبة الذين تقدموا لامتحان

الثانوية العامة عام (١٩٩٨) الامتحان في مادة التربية الدينية، فقد انتهى الوقت الذي كان فيه الاهتمام بالدين والإقبال على دراسته مجرد همسة طوباوية في أذن المجتمع المعاصر.^{٧١} وربما يكون من بين أسباب التحول الإيجابي نحو التربية الدينية التوازن بين دور العلماء الاجتماعيين -في توجيه التحولات الاجتماعية- ودور علماء الطبيعيات، الذين كانوا يتمتعون بسلطة كبيرة من قبل، ومن هنا حاول بعض فلاسفة التربية أن يوجدوا موقفاً منطقياً للتربية الدينية في الغرب على أساس أنها جزء من التربية الحرة (liberal Education) التي تسعى لتحقيق العقلانية النقدية والتسامي الشخصي والتماسك المعرفي.

ولهذا الغرض يميز هبسون وإدواردز بين مفهومين للتربية الدينية، الأول التعليم في الدين (أو التعليم الديني)، والثاني التعليم عن الدين. والهدف من الأول هو تنمية الالتزام بعقيدة محددة، ويمكن أن يتم ذلك بدرجة معينة من الاهتمام بقيم التربية الحرة مثل العقلانية النقدية أو التماسك المعرفي، وإذا أعطيت هذه القيم موقفاً مهماً فإن من الملائم أن نتحدث عن تعليم الإيمان وليس تلقين الإيمان وهو المصطلح غير المرغوب فيه في لغة التربية العلمانية، ومهما كان القدر الذي يتأثر فيه هذا المفهوم (تعليم الإيمان) بالقيم التربوية، فإن الهدف الأساس يبقى تقوية إيمان الطلبة بدين معين. ويتضمن ذلك في العادة مشاركة الطلبة في بعض الممارسات الدينية الخاصة مثل الصلاة وطقوس العبادة الأخرى.

أما المفهوم الآخر للتربية الدينية فهو التعليم عن الدين والهدف الأساسي في هذا النوع هو تزويد الطلبة بالمعرفة والفهم الخاص بالدين بوصفه مجالاً من مجالات الفكر والفعل الإنساني، دون اشتراط الالتزام بدين معين، هذا النوع من التربية الدينية بدأ يأخذ طريقه إلى المدارس الرسمية في البلدان الأوروبية، لأنه لا يتناقض مع العلمانية مع بقاءه مادة اختيارية، كما أخذ طريقه أيضاً حتى في المدارس الدينية الخاصة.

وعلى هذا الأساس ظهرت ثلاثة مداخل لتدريس التربية الدينية:

المدخل الأول هو التربية على الالتزام الديني: وهو مدخل يتناسب مع مفهوم التربية الدينية باعتبارها تعليماً للإيمان، وهو المدخل الذي يستعمل في المدارس الدينية الخاصة، ولا يعدّ مدخلاً مناسباً لتحقيق أهداف التربية الحرة المعاصرة، حيث تعجز عن تحقيق القيم الخاصة بالعقلانية النقدية أو التماسك المعرفي، ونظراً لعجزها أيضاً عن تطوير الاستقلال الأخلاقي والعقلي عند التلاميذ فإنها تتناقض أيضاً مع قيمة التسامي الشخصي.

والمدخل الثاني هو التعليم عن الدين: هذا المدخل في التربية الدينية لا يحاول أن يعالج مسائل المعتقدات الشخصية وإنما يعرض مادة وصفية عن الأديان الرئيسية، فهو يشبه ما

⁷¹ Hosbson, Peter & Edwards, John. Religious Education in a Pluralist Society: The Key Philosophical issues. London: Woburn Press 1999. p. x.

يعرض في مادة الأديان المقارنة التي تحاول أن تقدم تقويماً لنقاط القوة أو الضعف في الأديان المختلفة أو جوانب التشابه والاختلاف فيما بينها، ومع أن هذا المدخل يفيد في إعداد الطلبة للعيش في مجتمع تعددي معاصر فإنه لا يقدم تربية دينية بمعنى الكلمة، فهو أشبه ببعض الموضوعات التي تدرس عادة ضمن مادة الدراسات الاجتماعية، والطريقة المستخدمة عادة تأخذ البعد الاجتماعي أو التاريخي.

لكن هذا التعليم لا يعالج حاجة الطلبة إلى تطوير فلسفة خاصة بهم عن الحياة بطريقة تمكنهم من اتخاذ موقف من مسائل الحقيقة الدينية، وهو القيمة الأساسية الثانية للتربية الحرة والتسامي الشخصي.

أما المدخل الثالث فهو التعليم لغرض البحث عن رؤية كلية وفلسفة للحياة: هذا النوع من التعليم يضع حدوداً قليلة لما يلزم تغطيته في المادة الدراسية، لأن الأساس فيه هو السعي لتطوير فلسفة توجه حياتنا أو محاولة إيجاد إجابات للأسئلة الكلية. هذه الإجابات يمكن أن نجدها في حقل يتجاوز العالم المادي، وقد يكون الجواب هو وجهة نظر دينية تقليدية أو طريقة بديلة في الوصول إلى فهم ديني؛ فمثلاً ربما يستفاد من الخبرة الصوفية، وطرق التأمل (Contemplation)، وتغيير حالات الوعي وغير ذلك. فقد يكون الجواب بالنسبة لبعض الناس في تفسير العبارات الدينية بطريقة شعرية أو صوفية للتعبير عن ملامح مهمة من الخبرة الإنسانية أكثر منه تعبيرات حرفية عن الحقيقة في هذا العالم.

هذا المدخل في التعليم الديني يسمى غالباً بالدراسات الدينية، وهو لا يستبعد أن يجد فيه بعض الناس إجابات خارج المجال الديني كله مثلما يجده البعض في بعض الفلسفات العلمانية مثل الإنسانية أو الوجودية، ومهما كانت مزايا كل فلسفة من هذه الفلسفات الدينية أو العلمانية فالمهم هو أن يترك القرار النهائي للطالب واختياره الشخصي، فهو بحث نقدي مفتوح النهاية، يسعى لعرض هذه البدائل الممكنة بدقة وأمانة.

ويرى هبسون وأوردز أن هذا النوع من التعليم الديني هو أفضل أنواع التعليم الديني؛ لأنه يتيح للطلبة أن يمارسوا عملية تفكير وتأمل جادة بخصوص مواقفهم من هذه المسائل الجوهرية، وإذا علموا منذ البداية أنه ليس هناك أمر مخفي ولا ينتهي النقاش المشترك لتحديد أفضلية رؤية على غيرها، فإنه يتوقع منهم أن يتعاملوا مع هذا اللون من الدراسة باهتمام شخصي، ونظراً لأن استقلالية كل طالب ستكون موضع الاحترام، فإنه يتوقع أن يحاول كل منهم تطوير رؤية كلية متماسكة، وكثير من الطلبة الذين ليس لديهم عاطفة دينية يمكنهم أن يهتموا بالموضوع، وتحقق بذلك لهم فرصة ما كانت لتتوافر لولا هذا النوع من التعليم، والكنائس التي تخشى من فقدانها لكثير من الملتزمين عندما يقدم لهم التعليم الديني على أنه تلقين للإيمان، تجد في الدراسات الدينية ما يجذب عدداً مهماً من الأفراد إلى البحث المخلص

عن إجابات لأسئلتهم، ويفتح الطريق للدخول في الدين والالتزام به، في الوقت الذي كان يمكن بدون هذه الفرصة أن يتجاهلوا الأديان المعروفة كلية.

وقد أجرى كروفورد وروزتر⁷² (Crawford and Rossiter) دراسة حول التعليم الديني الكاثوليكي في استراليا، ووجدوا أن مادة دراسية باسم دراسة أديان العالم أثارت اهتمام الطلبة بمعرفة ودراسة تقاليدهم الدينية الخاصة بعائلاتهم.

إن التحولات التي تبدو فيها فرص إيجابية متعددة للتربية الدينية والتعليم الديني، لا تعني أن السبيل أصبح ممهداً تماماً، فالتحديات الفلسفية والنظرية التي واجهت التربية الدينية لا تزال قائمة، ومن هذه التحديات:

١. **المذهب الشكي:** الذي يتشكك في إمكانية إثبات أي معرفة، وهو بطبيعة الحال يشكك في إمكانية إثبات المعرفة الدينية.

٢. **الطبيعة الحصرية لأنظمة الاعتقاد الديني:** التي تعني أن اتباع كل عقيدة دينية يعتقدون أن عقيدتهم هي الوحيدة الصحيحة وأن كل ما عداها غير صحيح وباطل.

٣. **قضية النسبية:** إذا قبلنا بأن ثمة احتمالاً بأن كل معتقد يحمل قدراً من الحقيقة، وقبلنا بصحة درجة معينة من الاعتقاد في مذاهب دينية مختلفة ومتعارضة، وأن الحقيقة أمر نسبي، فإن هذا يقود إلى نوعين من النسبية الأولى النسبية الساذجة وهي الأكثر تطرفاً حيث تكون فيها وجهة نظر أي فرد جيدة بنفس درجة وجهة نظر أي فرد آخر، دون إمكانية الحكم على أفضلية أحدهما باعتبار أن الأمر مرتبط بالترتيب الشخصي، أما النسبية المعقدة فإنها تميز بين مجموعة رئيسية من المعتقدات المشتركة في الإيمان الديني، الأمر المشترك هنا هو النشأة الاجتماعية للأديان في مجتمعات مختلفة سمحت بتطوير رؤية عن الحياة لأبناء كل مجتمع مثلها مثل اللغة، وكما أن وظائف اللغة تكاد تكون مشتركة رغم ما بينها من اختلافات، فإن التحليل الاجتماعي للأديان يبين أن ثمة وظائف مشتركة أكثر بكثير مما يعتقد للوهلة الأولى.

٤. **الاختزالية:** إن التحديات الثلاثة السابقة ترتبط بمفهوم التعددية، لكن التحدي الرابع يرتبط بمشكلة الاختزال (Reductionism) أي اختزال المعاني الدينية وتفسيرها بدلالة افتراضات علم النفس، أو علم الاجتماع، أو علم الأخلاق، وهو ما فعله كارل ماركس وفرويد. يبدو أن التربية الدينية في بلدان تتزايد فيها مظاهر التعدد الديني -والبلدان الأخرى التي تتزايد فيها مطالبة الأقليات بالاعتراف بحضورها الديني في المجتمع- في مرحلة تحول عميقة باتجاه تربية دينية تعددية وذات توجهات تربوية عامة، وسوف يطال هذا القول محتوى

⁷² Crawford, M & Rossiter, G. The Prospect of New Syllabus in Studies in Religion in N.S.W. Schools: Implication for Religious Education in Catholic Schools, Sydney: Christian Brothers Province Resource Group. 1990.

المناهج في التربية الدينية وطرق عرضها وتدرسها في المدارس والجامعات، وأحد الانعكاسات المهمة في هذا التحول هو ظهور حاجة التربية الدينية إلى تطوير الأبعاد المعرفية، التي تعالج قضايا مثل موقع الحقيقة في التعبيرات الدينية والقبول الأخلاقي لها، مثل هذه الأبعاد لم يتم الاهتمام بها سابقاً بل أهملت تماماً.^{٧٣}

إن الواقع الحالي للتربية الدينية والتوجهات المؤثرة في هذا الواقع على المستوى العالمي تفرض -بطبيعة الحال - عناية خاصة بإعداد معلمي التربية الدينية، وتؤكد على أهمية التجديد في برامج الإعداد في المجالات الآتية:

١. مجال المعرفة:

إحدى القضايا المقلقة لمدرس التربية الدينية هي سعة المعرفة التي يطلب من المعلم أن يفهمها بطريقة كافية عن أديان العالم المختلفة مثل الإسلام والمسيحية واليهودية والهندوسية والسيخية والبوذية، وكل منها يتفرع عادة إلى مذاهب وطوائف، ففي المسيحية يمكن التمييز بين الكاثوليكية والبروتستانتية، وحتى في الكاثوليكية يمكن التمييز بين الروم الكاثوليك والروم الأرثوذكس، وحتى في الأرثوذكسية يمكن التمييز بين الروسية واليونانية والقبطية وهكذا، وفوق هذه التعقيدات التصنيفية ثمة تعدد في مناهج دراسة الأديان مثل تاريخ الدين، فلسفة الدين، علم نفس الدين، علم اجتماع الدين، واللاهوت الديني.. الخ، كيف يمكن للمعلم أن يتعامل مع مواقف التعليم الديني عندما يواجه بتعقيدات وأنماط متعددة للفهم الديني ومناهجه ومداخله؟

من الواضح أن المعلم لا يمكن أن يكون خبيراً في كل هذه المجالات ولكن لا غنى له عن فهم الطرق الممكنة لدراسة الأديان والرؤية الخاصة باتباع كل منها في العالم، المهم أن يكون الدين ميداناً للتأمل والتفكير وسعة الأفق.

٢. مجال المهارات اللازمة لمعلم التربية الدينية

واضح أن تدريس الدين يستلزم من المعلم حشداً من المهارات الضرورية تزيد عما يلزم لمعلمي الموضوعات الأخرى، فمعلم التربية الدينية يلزمه أن يمتلك مهارات اتصال جيدة تسمح له أن يتفاعل مع الطلبة عندما يحاولون تشكيل وإعادة تشكيل أنظمة الاعتقاد لديهم، وهذا يتطلب من المعلم أن يوضح كثيراً من القضايا المعقدة التي يعبر الطلبة عن معاناتهم بخصوصها؛ فكثيراً ما تراود التلاميذ وبخاصة في سن المراهقة شكوك حول ما نشأوا عليه من قضايا الإيمان ومسائل الغيب ومعايير السلوك الإنساني، الأمر الذي يثير لديهم التساؤل عن مألوف المعتقدات الموروثة، ويوقعهم في حرج نفسي واجتماعي، مما يستدعي أن يكون

⁷³ Hobson and Edwards, P. xiv

لدى المعلم من مهارات الاتصال والحوار ما يسمح للطلبة ويحفزهم على التعبير عن هذه التساؤلات ويمكن المعلم أن يتعامل معها بحكمة.

وفي المقابل ينقل بعض الطلبة من أوساطهم المنزلية وقناعاتهم الشخصية وجهات نظر دينية تنصف بالتشدد وقوة الإقتناع، وعلى المعلم أن يكون قادراً على وضع معايير وإطار مرجعي لمناقشة هذه الأمور، بطريقة تجعل المدرس يحافظ على موقعه بين مجموع الطلبة ليكون مرجعاً مقبولاً لهم جميعاً.

ومن المهم أن يكون لدى معلم التربية الدينية المهارة اللازمة لتعليم الطلبة أهمية البحث عن الحقيقة والمعنى الكامن وراء الرموز والشعائر والنصوص والممارسات الدينية، وذلك بطريقة تعود الطلبة على بناء اتجاهات التفتح العقلي على الطرق المختلفة لفهم طبيعة الحقيقة.

ولا ننسى أهمية مهارة التفكير الفلسفي والمنطقي الذي يمكنه من أن يعين طلابه على التمييز بين المسائل ذات الأساس المنطقي المتناسك الذي يمكن الدفاع عنه، والمسائل ذات الطبيعة الاجتماعية التي يبقى فهمها خاضعاً للبحث وبحاجة إلى مزيد من المعرفة.

٣. مجال الاتجاهات اللازمة لمعلمي التربية الدينية

يتوقع أن يكون لدى معلم التربية الدينية اهتمام قوي بالأسئلة التي يسعى الدين عادة إلى التعامل معها والكشف عنها مثل الأسئلة ذات العلاقة بطبيعة الحياة وغاياتها وطبيعة المعرفة، ويتوقع كذلك أن يكون لدى المعلم التزام بالقيم التربوية الخاصة بالعقلانية النقدية، والتسامي النفسي، والتماسك المعرفي من جهة، وفي نفس الوقت التزام بالأهداف الوجدانية للوجود الإنساني، والتفتح الذهني لوجهات النظر الجديدة، واهتمام دائم في البحث عن الحقيقة، والرغبة في مساعدة الآخرين ومشاركتهم السعي في مناقشة أسئلتهم وشكوكهم.

كما يتوقع من معلم التربية الدينية أن يكون قدوة في الالتزام بمجموعة القيم التي تسعى الأديان إلى تأكيدها، ومن بينها قيم التسامح والإحساس بوجود التوجهات الدينية المختلفة، فالوعي على وجود الآخرين المختلفين في الدين والثقافة يتزايد يوماً بعد يوم؛ نتيجة لتزايد حركة انتقال الناس داخل كل بلد وبين البلدان المختلفة لأغراض السياحة والتبادل التجاري وتقديم أو تلقي الخدمات التعليمية والطبية والاجتماعية، فضلاً عن توافر أجهزة الإعلام المسموعة والمرئية، التي تنقل الظواهر الطبيعية والأحداث السياسية والثقافية والاجتماعية والطبيعية والدينية والاكتشافات العلمية والتقنية، وتجعل المعلومات الخاصة بهذه الأحداث وما يرتبط بها من معاني ومعتقدات متاحة لأعداد متزايدة من الناس، كذلك تزايد ظهور الأقليات الدينية والعرقية في معظم مجتمعات العالم، حتى أخذ مفهوم المجتمع التعددي يفرض نفسه على معظم مجتمعات العالم، بل أصبح العالم وكأنه مجتمع تعددي واحد، ويتوقع أن تنعكس

آثار هذه التطورات على التربية في أهدافها ومناهجها وأساليبها، وربما بصورة أشد حاجة على برامج إعداد المعلمين، حتى تكون المعلم مستعداً للتفاعل مع هذا الواقع.

٤. مجال القضايا

قضايا التعليم الديني والتعليم في الدين كثيرة ومتشعبة ولا يتيسر للمعلم أن يكون متخصصاً في كل مجالاتها وحبذا لو يستطيع كل معلم أن يتقن في كل سنة مسألة واحدة يتوسع فيها ويكون قادراً على توضيح جوانبها بطريقة وافية، فإذا أُتيح لعدد من الطلبة أن يستمروا مع نفس المعلم فإنهم سوف يتقنون فهم عدد من المسائل، وإذا وجد أكثر من معلم في نفس المدرسة يمكنهم التنسيق فيما بينهم بحيث يتخصص كل منهم في موضوع مختلف عن الآخر، ويستعين كل منهم بالآخر في تغطية مناقشة المسائل المختلفة لمجموعات الطلبة.

ونظراً للتطورات التقنية التي يشهدها العالم في هذه الفترة من تاريخ البشرية، وما استجد فيها من وسائل الاتصال والانتقال وتزايد مستويات التعليم، فقد أصبحت غالبية الناس في معظم المجتمعات على وعي بطبيعة الدين والتعاون بين الناس في المعتقدات، وأصبح من المألوف أن يرى الناس ويسمعون عن أفراد لهم صور مختلفة من الاعتقاد والسلوك الديني، ويتعاملون معهم، ولم تعد حتى المجتمعات المحلية تعيش منعزلة عن بعضها لا يعرف الناس فيها إلا ما توارثوه عن آبائهم وأجدادهم.

إن الطلبة في مؤسسات التعليم يحصلون هذه الأيام على معلومات كثيرة من مصادر غير المدرسة قبل أن يحصل عليها المعلمون أحياناً، الأمر الذي يلقي على المعلم مسؤولية التعامل مع طبيعة الأسئلة التي يثيرها الطلبة.

ويتعلق التعليم الديني بطبيعته بقضايا ومسائل معقدة ومتشعبة ومثيرة للتساؤل، وحتى في المجتمعات التي تسود فيها ثقافة دينية واحدة فإن أجهزة الإعلام المتوافرة للغالبية العظمى من الناس هذه الأيام أتاحت المجال لأبناء هذه المجتمعات للاطلاع على ثقافات دينية أخرى، وعليه أصبح أمام معلم التربية الدينية الذي تعود أن يتعامل مع موضوعه بوصفه موضوعاً لتعميق الإيمان الديني، دون الاهتمام بأثر المنافسة الثقافية الأخرى، أن يواجه واقعاً مختلفاً يحتاج أن يستعد للتعامل معه.

وإذا كان من واجب المعلم أن يعمق الإيمان الديني عند طلابه والالتزام السلوكي بمتطلبات هذا الإيمان، فإن عليه أن يتعامل مع التوجهات الدينية الأخرى بطريقة تربوية مناسبة تعتمد الموضوعية والنزاهة والتوازن.

ثمة طرق عديدة يمكن لمعلم التربية الدينية من خلالها جعل مادته مادة معاصرة ذات صلة بحياة طلابه واهتماماتهم وذات قيمة تربوية في المجتمع التعددي المعاصر، من هذه الطرق التعاون مع مدرسين آخرين لديهم اهتمامات متخصصة في بعض المسائل، والاستفادة من

خبرات المتخصصين خارج المدرسة، وذلك لتغطية ما يشعر أنه بحاجة إلى تغطيته من مسائل، فلا يكون الاعتماد عليه وحده فيها هو الخيار الوحيد.

يرى الباحثان أن من واجب القائمين على التربية الدينية الإسلامية أن تتسع آفاق تفكيرهم لملاحظة ما يدور بشأن التعليم الديني على المستوى العالمي، وقد لا يكون هذا الأمر خياراً لهم، لأن مصادر المعرفة المعاصرة وقنواتها تجعل هذا الشأن متاحاً للجميع، فيطلع عليه الصغير في مجتمعاتنا قبل الكبير، الأمر الذي يفرض على القائمين على شأن التربية الإسلامية فهم خبرات الآخرين وتجاربهم، ووزنها، وتحديد ما يمكن الاستفادة منها، والانتقال من مرحلة الانفعال بما يحدث والإجابة على التساؤلات الملحة، إلى المبادرة والمبادأة في استيعاب الواقع وضغوطه ومحدداته وتجاوزه بالإصلاح والتجديد الدائم، وفق مقاصد الدين الحنيف وهداية الوحي الكريم.

خامساً : تقويم برنامج إعداد معلم التربية الإسلامية في الأردن

يُعدّ رأي المعلمين في مدى فعالية برامج إعداد المعلمين، وشعورهم بمدى استفادتهم من هذه البرامج لتمكينهم من القيام بمهامهم التربوية، مصدراً أساسياً في جهود التجديد في هذه البرامج، إذ يمكن للمعلمين أن يحددوا بكفاءة أكثر من غيرهم الجوانب التي يلزم أن تنتبه جهود التجديد إليها، فتبحث فيها عن الجديد من الأفكار والممارسات، ومن هنا كان لزاماً على أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية ومعاهد إعداد المعلمين وغيرها من المؤسسات المعنية بإعداد المعلمين أن يولوا مسألة تقويم هذه البرامج من وجهة نظر المعلمين - وهم المعنيون بها أساساً - أهمية كبيرة.

والأصل أن يتولى كل مدرس من المدرسين في هذا البرنامج تقويم المادة التي يدرسها، أو الجزء الذي يتولى الإشراف عليه من البرنامج بصورة متواصلة، وبذلك تتوافر بعض البيانات التفصيلية التي تفيد في تحسين البرنامج من تلك النواحي الجزئية، لكن ذلك لا يغني عن النظرة الكلية للبرنامج في صورته الإجمالية ومكوناته الرئيسية، وهنا يأتي دور الإدارات المسؤولة عن هذه البرامج ودور الباحثين الذين يضعون خبرات البحث التربوي في الكشف عن الجوانب الأجدر بالاهتمام والأولى بجهود التجديد وبرامجه .

مشكلة الدراسة

اتضح مما سبق بيانه أن التجديد والتطوير ركن أساس في العملية التربوية، ذلك أن التربية عملية اجتماعية تقوم على إعداد الإنسان القادر على التكيف مع بيئته والمجتمع من حوله، ولعل أبرز ما تتسم به الحياة المعاصرة الجدة والتغير في ظواهر الحياة وعلامتها، حتى غدا دور التربية بالغ الأهمية في إطار التغيرات المتسارعة والمستجدات المتلاحقة، وضمن هذا الإطار ونظراً لأهمية الدور الذي تؤديه التربية الإسلامية في حياة الأفراد

والمجتمعات الإسلامية فإن حاجتها إلى التجديد والتطوير لا تقل أهمية عن غيرها من العلوم والمواد والمناهج الدراسية، كما هو الحال كذلك بالنسبة لمعلم التربية الإسلامية.

ويؤدي معلم التربية الإسلامية مهمة شريفة ورسالة نبيلة كريمة، فهو مؤتمن على تزويد الطلبة وتعليمهم أمور دينهم، وهو يمثل بالنسبة لهم القدوة الحسنة والنموذج الإسلامي الذي يدرسونه، ومما يزيد من أهمية دور معلم التربية الإسلامية وحساسيته التربوية ارتباط عمله وأدائه بالدين (الإسلام) مما يجعل الأنظار متوجة إليه متفحصة في أفعاله وأقواله وتصرفاته، وإذا كان الأمر بهذه الصورة فإن ذلك يتطلب من القائمين على إعداد معلمي التربية الإسلامية تقويم برامجهم بشكل دائم ومستمر، وبخاصة في ظل التغيرات التربوية والثقافية والعالمية الجارية، إلا أن الأدب النظري المتعلق بهذا المجال يدل على قلة الدراسات والبحوث التي عالجت برامج تقويم معلمي التربية الإسلامية إذ ركزت غالبيتها على تقويم أدائهم التدريسي خلال الخدمة متخذة لذلك مناحي مختلفة، ومن هنا جاء اهتمام الباحثين بهذه الدراسة.

وبعد آخر لا بد من ذكره هنا أفضت إليه نتائج العديد من الدراسات المشار إليها سابقاً التي بينت ضعف أداء معلمي التربية الإسلامية في عملهم التدريسي بوجه عام، وإلى حاجة برامج إعداد معلمي التربية الإسلامية إلى التجديد والتطوير في مجالات عدة. ولا شك في أن لبرامج إعداد معلمي التربية الإسلامية المتبعة في الجامعات، ولطبيعة الحياة الجامعية التي عاشها هؤلاء المعلمون خلال فترة إعدادهم بكل ما فيها من إيجابيات وسلبيات، وتحديات ومشكلات، أهمية بالغة في تحديد مستوى تأهيلهم لأداء عملهم الوظيفي، ومن هنا جاءت هذه الدراسة لتكشف عن آراء المعلمين في تلك البرامج التي تم تأهيلهم من خلالها لحياتهم العملية.

أسئلة الدراسة

تتمثل مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس الآتي:

ما تقدير معلمي التربية الإسلامية لدرجة فاعلية برامج إعدادهم الأكاديمي والتربوي؟

وتتضمن الإجابة عن هذا السؤال الإجابة عن الأسئلة الفرعية الآتية:

السؤال الأول: ما تقديرات معلمي التربية الإسلامية لكل مجال من مجالات الدراسة ولل مجالات مجتمعة؟

السؤال الثاني: ما تقديرات معلمي التربية الإسلامية لفاعلية برامج إعدادهم المتعلقة بتنمية شخصيتهم وطرق تفكيرهم؟

السؤال الثالث: ما تقديرات معلمي التربية الإسلامية لفاعلية برامج إعدادهم المتعلقة بمواد التخصص في العلوم الإسلامية؟

السؤال الرابع: ما تقديرات معلمي التربية الإسلامية لفاعلية برامج إعدادهم المتعلقة بتكوينهم التربوي؟

السؤال الخامس: ما تقديرات معلمي التربية الإسلامية للمكونات الرئيسة لبرامج إعدادهم؟

التعريفات الإجرائية

البرنامج: يقصد به برنامج إعداد معلمي التربية الإسلامية المعتمد في كليات الشريعة والذي يتضمن مواد تخصصية في العلوم الإسلامية.

معلم التربية الإسلامية: هو معلم مبحث التربية الإسلامية في مرحلتي التعليم الأساسي والثانوي وقت إجراء هذه الدراسة والمتخرج في كلية الشريعة.

حدود الدراسة

أجريت الدراسة ضمن الحدود الآتية:

- اقتصرت عينة الدراسة على معلمي ومعلمات التربية الإسلامية الذين تخرجوا في كليات الشريعة ولم تتضمن المعلمين الذين درسوا في كليات التربية في تخصص معلم مجال، وذلك لأن هذا التخصص قد تم إلغاؤه منذ بداية العام الدراسي ٢٠٠٢/٢٠٠٣، كما أن غالبية المعلمين الذين يدرسون مبحث التربية الإسلامية هم من خريجي كليات الشريعة.
- اقتصرت أداة الدراسة على أربعة مجالات فقط، ولم يقصد منها تقويم البرنامج كاملاً.

عينة الدراسة

استهدف هذا البحث في قسمه الميداني أن يستطلع آراء فئة من المعلمين، الذين يُعدّون أقرب عهداً بهذه البرامج، فهم لا يزالون منخرطين فيها، وهم في نفس الوقت يعملون معلمين في المدارس، وهي الميدان الفعلي لتقديم بيانان التقويم وهي محك الاستفادة من هذه البرامج، ولذلك فإن عينة البحث هي عينة مقصودة فضلاً عن أنها عينة متيسرة، بحكم تجمع أفرادها في بيئات محددة معروفة، وبحكم صلة الباحثين بهذه البيئات.

وهذا يعني أن نتائج البحث لا يمكن تعميمها دون حدود، فثمة فئات أخرى من المعلمين تخرجوا من برامج إعداد المعلمين، ومارسوا التعليم لفترات من الزمن ربما تجعل درجة شعورهم بفائدة هذه البرامج مختلفة عما هي عليه لدى المعلمين الأحدث عهداً بها، إما لأن هذه البرامج قد تضاءلت آثارها بسبب ضغط روتين العمل ومتطلباته الملحة، أو لأن نتائج هذه البرامج أخذت تصبح -تحت تأثير الخبرة العملية - ذات دلالات ومعاني تختلف عنها لدى المعلمين الذي لم تتسع خبراتهم العملية إلى ذلك المستوى بعد، وهذه قضية بحثية مستقلة لم تدخل ضمن حدود هذا البحث.

وقد تكونت عينة الدراسة من (٢٨٨) معلماً ومعلمة منهم (١٤٠) من الذكور و (١٤٨) من الإناث، وقد تم اختيار العينة بالطريقة العشوائية.

أداة الدراسة

تكوّنت أداة الدراسة في صورتها النهائية من (٥٤) فقرة من نوع ليكرت ذي الأبعاد الخمسة بدرجات تنازلية حيث مثّل الرقم (٥) أعلاها في حين مثّل الرقم (١) أدناها (انظر ملحق الدراسة).

وعدّ تقدير الفقرات، بناءً على تقديرات محكمين متخصصين في القياس والتقويم، كما يلي: يكون تقدير المعلم لمدى استفادته من البرنامج (عالياً جداً) إذا كان متوسطه الحسابي من (٤,٥ - ٥)، و(عالياً) إذا كان متوسطه الحسابي ما بين (٣,٥ - ٤,٤٩)، و(متوسطاً) إذا كان متوسطه الحسابي ما بين (٢,٥ - ٣,٤٩)، وضعيفاً إذا كان متوسطه الحسابي ما بين (١,٥ - ٢,٤٩)، و(ضعيفاً جداً) إذا كان متوسطه الحسابي ما بين (١ - ١,٤٩).

وقد استفاد الباحثان من البحوث السابقة والكتب المتخصصة ذات العلاقة بموضوع الدراسة لبناء فقرات الاستبانة.

صدق الأداة

للتأكد من صدق الأداة تم عرض الاستبانة بصورتها الأولية على مجموعة من أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة اليرموك وعدد من مشرفي ومعلمي التربية الإسلامية بلغ عددهم (١٥) محكماً، وطلب إليهم إبداء الرأي حول مدى مناسبة فقرات لمشكلة الدراسة وأسئلتها، ومدى انتساب كل فقرة للمجال الذي وضعت فيه وللأداة ككل، كما طلب إليهم إبداء الرأي حول سلامة الصياغة اللغوية ودقتها.

وقد تم إلغاء، أو تعديل، أو إضافة، بعض الفقرات التي أجمع عليها اثنان أو أكثر من المحكمين، وتكوّنت الاستبانة في صورتها النهائية من (٥٤) فقرة موزعة على قسمين ضم الأول ثلاثة مجالات هي:

المجال الأول: شخصية المعلم وتنمية تفكيره، وتكوّن من (١٣) فقرة.

المجال الثاني: مواد التخصص في العلوم الإسلامية، وتكوّن من (١٣) فقرة.

المجال الثالث: الإعداد التربوي، وتكوّن من (٢٠) فقرات.

وتضمن القسم الثاني (٨) فقرات عنيت بالتقويم الإجمالي للمكونات الرئيسة للبرنامج.

ثبات الأداة

وللتأكد من ثبات الأداة تم حساب معامل الاتساق الداخلي (كرونباخ - ألفا) على عينة مستقلة تألفت من (٢٥) معلماً ومعلمة، وقد كان معامل الاتساق الداخلي (٠,٨٦) وهو معامل ثبات مرتفع ومناسب لأغراض الدراسة الحالية.

إجراءات الدراسة

بعد إعداد استبانة البحث بصورتها النهائية تمت مقابلة بعض أفراد عينة الدراسة من قبل الباحثين ومناقشتهم في موضوع الدراسة وأهميتها، وشرح بعض الفقرات الواردة في الاستبانة وطريقة الإجابة عنها، كما استعان الباحثان بمجموعة من طلبة الدراسات العليا، بعد أن وضحا لهم هدف الدراسة وتأكدا من فهمهم التام لموضوعها ولفقرات أدواتها وكيفية التعامل معها، حيث قام هؤلاء الطلبة بتوزيع الأداة وجمعها والتأكد من الإجابة عن فقراتها كافة.

المعالجة الإحصائية

أما فيما يتعلق بالمعالجة الإحصائية المستخدمة في الدراسة فقد اعتمدت على التحليل الوصفي حيث استخرجت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية للإجابة عن أسئلة الدراسة الأربعة.

نتائج الدراسة ومناقشتها

أولاً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول الذي نصه: "ما تقديرات معلمي التربية الإسلامية لكل مجال من مجالات الدراسة وللمجالات مجتمعة؟" ومناقشتها.

للإجابة عن السؤال الأول من أسئلة الدراسة تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد الدراسة على كل مجال من مجالات الدراسة والمجالات مجتمعة كما يتبين من الجدول رقم (١).

جدول (١)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات الدراسة مرتبة تنازلياً

رقم المجال	الرتبة	المجالات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	١	شخصية المعلم وتنمية تفكيره	٣,١٨	٠,٧٤
٢	٢	مواد التخصص في العلوم الإسلامية	٢,٨٥	٠,٦٧
٣	٣	الإعداد التربوي	٢,٦٩	٠,٦٢
		المجالات مجتمعة	٢,٨٦	٠,٥٤

يتضح من الجدول أعلاه أن المتوسطات الحسابية لمجالات الدراسة تراوحت ما بين (٢,٦٩ - ٣,١٨) في حين بلغ المتوسط الحسابي للمجالات مجتمعة (٢,٨٦)، وهذا يدل على أن استجابات عينة الدراسة من المعلمين والمعلمات لبرنامج إعدادهم ومدى فاعليته كان تقديراً متوسطاً.

كما يلاحظ أن المتوسطات الحسابية لمجالات الدراسة كانت متقاربة لدرجة كبيرة حيث سجلت فروقاً بسيطة فيما بينها، وأنها جميعاً جاءت متوسطة في مدى فاعليتها، وقد جاء المجال الأول المتعلق بشخصية المعلم وتنمية تفكيره في الرتبة الأولى، وحل المجال الثاني الذي يهتم بمواد التخصص في العلوم الإسلامية في الرتبة الثانية، وحل المجال الثالث والمتعلق بإعداد المعلم التربوي في الرتبة الأخيرة.

ولعل أهم ما يلفت النظر في هذه النتائج أن أياً من مجالات الدراسة لم ينزل تقديراً (عالياً جداً) أو (عالياً) وفق تقديرات المعلمين والمعلمات، وهذا يشكل نتيجة غير إيجابية ولا مرضية، وهي تحمل في طياتها رأياً يمكن وصفه بأنه يعبر عن عدم رضا أفراد عينة الدراسة عن مجمل البرنامج الذي تم إعدادهم من خلاله لتدريس التربية الإسلامية، وتزداد هذه الحقيقة شدة عندما يرتبط حديثنا بإعداد معلمي التربية الإسلامية الذين يحملون رسالة تعليمية خاصة تتعلق بالإسلام.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني الذي نصه: "ما تقديرات معلمي التربية الإسلامية لفاعلية برامج إعدادهم المتعلقة بتنمية شخصيتهم وطرق تفكيرهم؟" ومناقشتها. للإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة الدراسة تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد الدراسة، عن كل فقرة من فقرات المجال وعلى المجال ككل كما يوضح ذلك الجدول رقم (٢).

جدول (٢)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لتقديرات معلمي ومعلمات التربية الإسلامية

على فقرات المجال الأول مرتبة تنازلياً.

رقم الفقرة	الرتبة	المجال الأول: شخصية المعلم وتنمية تفكيره	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
٤.	١	حاجة المعلم إلى استمرار التعلم والنمو في مهنة التعليم.	٣,٧٣	١,٢٥
١٣.	٢	بناء اتجاه إيجابي نحو مهنة تدريس التربية	٣,٦٥	١,٢٠

		الإسلامية.		
١,٢٢	٣,٥٦	تأكيد أهمية موقع معلم التربية الإسلامية في المجتمع المحلي.	٣	٢.
١,١٨	٣,٤٤	بيان وجهة النظر الإسلامية تجاه القضايا المختلفة.	٤	٧.
١,٢٣	٣,٢٨	الاجتهاد في فهم النصوص واستنباط الأحكام من مصادرها.	٥	٣.
١,٣٣	٣,١٢	بيان خصوصيات معلم التربية الإسلامية.	٦	١.
١,٣١	٣,١١	تحليل المعلم لأدائه التعليمي وتقويمه لنفسه.	٧	٥.
١,١٥	٣,٠٩	مهارات البحث العلمي وطرق الحصول على المعرفة.	٨	٩.
١,٢١	٣,٠٠	التدريب على مهارات التفكير المنظم.	٩	٨.
١,١٠	٢,٩٣	التدريب على مراعاة أدب الاختلاف واحترام آراء الآخرين.	١٠	٦.
١,٢١	٢,٨٥	قدرات التفكير الإبداعي.	١١	١١.
١,١٦	٢,٨٤	قدرات التفكير الناقد.	١٢	١٠.
١,٢٨	٢,٨٢	الوعي على ضرورات التجديد في الفكر والممارسة.	١٣	١٢.
٠,٧٤	٣,١٨	المجال ككل		

يتبين من خلال النظر في الجدول رقم (٢) أن تقديرات المعلمين والمعلمات لمدى فاعلية فقرات هذا المجال مجتمعة كانت بدرجة متوسطة، إذ بلغ المتوسط الكلي له (٣,١٨)، وقد احتل الرتبة الأولى بين مجالات الدراسة الأربعة.

وجاءت الفقرات ذوات الأرقام (٤، ١٣، ٧) في الرتب الثلاث الأولى على التوالي وبمتوسطات حسابية أعلى من (٣,٥) أي أنها مثلت تقديراً عالياً من وجهة نظر المعلمين والمعلمات، وتتعلق هذه الفقرات بفاعلية البرنامج من حيث مراعاته لحاجة المعلم إلى استمرار التعلم والنمو في مهنة التعليم، وبناء اتجاه إيجابي نحو مهنة تدريس التربية الإسلامية، وتأكيد أهمية موقع معلم التربية الإسلامية في المجتمع المحلي.

وتظهر هذه النتائج أن برامج إعداد معلمي التربية الإسلامية راعت إلى درجة عالية الاهتمام بغرس أهمية التعلم وضرورة استمراره لدى المعلمين، وهو مما يتفق مع طبيعة

الدراسات الإسلامية التي تتطلب من طالبها الحرص على العلم ومواصلته ومتابعة كل جديد، كما أن البرامج قد عززت لدى المعلمين الاتجاه الإيجابي نحو مهنة تدريس التربية الإسلامية وذلك لما لهذه المادة من أهمية كبرى في تعريف الطلبة بدينهم وبشريعتهم الغراء، وأثرها البالغ في تكوين شخصيتهم الإسلامية المتميزة، كما بدا اهتمام برامج إعداد معلمي التربية الإسلامية بتأكيد أهمية معلم التربية الإسلامية في المجتمع المحلي وذلك نظراً لما يتمتع به هذا المعلم من مسؤوليات دينية واجتماعية تفوق في حجمها ومقدارها معلمي المواد الدراسية الأخرى.

وفيما يتعلق ببقية فقرات المجال فقد بينت النتائج أن فاعليتها قدرت من المعلمين والمعلمات بدرجة متوسطة، وجاءت الفقرتان رقم (١١، ١٠) في الرتبتين قبل الأخيرة على التوالي، وهما تهتمان بتنمية قدرات التفكير الإبداعي والتفكير الناقد عند المعلمين، مما يشير إلى أهمية إعادة النظر في مكونات البرنامج وضرورة تضمينه مواد علمية وأساليب تدريسية تراعي هذين النوعين من التفكير.

أما الرتبة الأخيرة فحلت بها الفقرة رقم (١٢) التي تركز على الوعي على ضرورات التجديد في الفكر والممارسة، ورغم أهمية هذه الفقرة البالغ إلا أن يلاحظ أن فاعلية البرنامج في تدعيمها لم تكن بالدرجة الكافية، وترتبط هذه الفقرة في إطارها المعرفي بغيرها من الفقرات التي ركزت على تنمية اتجاهات إيجابية لدى المعلمين تجاه قضايا العصر ومستجدات الساعة كقضايا التفكير المنظم، ومراعاة أدب الاختلاف واحترام آراء الآخرين، وهي قضايا، كما تلاحظ، تمس تكوين معلم التربية الإسلامية الديني والمعرفي والثقافي، وبخاصة في ظل متطلبات عصر العولمة والكونية الذي يفرض فهماً أعمق، ودراية أوسع بما يجد في عالم الثقافة والفكر والاعتقاد.

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث الذي نصه: "ما تقديرات معلمي التربية الإسلامية لفاعلية برامج إعدادهم المتعلقة بمواد التخصص في العلوم الإسلامية؟" ومناقشتها.

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد الدراسة، عن كل فقرة من فقرات المجال وعلى المجال ككل كما يوضح ذلك الجدول رقم (٣).

يتضح من خلال الجدول (٣) أن تقديرات المعلمين والمعلمات للمجال ككل كانت بدرجة متوسطة وبمتوسط حسابي بلغ (٢,٨٥)، ويلاحظ أن أياً من الفقرات لم تحظ بتقدير عال جداً أو عال، في حين جاءت (١١) فقرة بتقدير متوسط، وفقرتان بتقدير ضعيف، وهذه النتائج الإجمالية لفقرات مجال مواد التخصص في العلوم الإسلامية تدل على أن فاعلية البرنامج لم

تحظ بدرجة عالية من التقدير من قبل عينة لدراسة رغم أهمية هذا المجال البالغة في إعداد معلمي التربية الإسلامية وذلك لاختصاصه ببنائهم المعرفي وبتقافتهم الشرعية التي هي في صلب تخصصهم الأكاديمي.

جدول (٣)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لتقديرات معلمي ومعلمات التربية الإسلامية على فقرات المجال الثاني مرتبة تنازلياً.

الانحرا ف المعيار ي	المتوس ط الحسابي	المجال الثاني: مواد التخصص في العلوم الإسلامية	الرتبة	رقم الفقر ة
١,١٢	٣,٣٦	الترابط والتكامل بين موضوعات المادة.	١	١٦.
١,٣٤	٣,٣٦	توضيح غايات وأهداف مادة التربية الإسلامية.	١	٢٦.
١,١٣	٣,٠٥	توازن حجم المادة في الموضوعات المختلفة.	٣	١٥.
١,١٢	٣,٠١	نوعية الكتب والمراجع المطلوب دراستها.	٤	١٧.
١,١٠	٢,٩٩	علاقة موضوعات المادة بقضايا الحياة والمجتمع.	٥	٢٠.
١,٢٩	٢,٩٩	كفاية المادة في موضوعات التخصص في العلوم الإسلامية.	٥	١٤.
١,٢٢	٢,٩٠	كفاية مادة اللغة العربية ومهاراتها.	٧	١٨.
١,١٨	٢,٧٦	علاقة مادة العلوم الشرعية بمناهج التعليم المدرسي.	٨	٢٤.
١,١٢	٢,٧١	فرص التعلم الذاتي للمادة.	٩	٢٥.
١,٢٠	٢,٦٥	تعريف المادة بالأديان الأخرى.	١٠	٢٢.
١,٢٩	٢,٦٣	كفاية فرص التدريب على مهارات ترتيل القرآن الكريم.	١١	١٩.
١,١٠	٢,٣٤	تعريف المادة بالثقافات والإيديولوجيات الأخرى.	١٢	٢٣.
١,٠٨	٢,٢٨	علاقة موضوعات المادة بالمشكلات الدولية المعاصرة.	١٣	٢١.
٠,٦٧	٢,٨٥	المجال ككل		

واحتلت الرتبة الأولى الفقرتان رقم (١٦) التي تتعلق بالترابط والتكامل بين موضوعات مادة التخصص الشرعي، ورقم (٢٦) التي تهتم بتوضيح غايات وأهداف مادة التربية الإسلامية، أما الرتبة الثالثة فجاءت فيها الفقرة رقم (١٥) والمتعلقة بتوازن حجم المادة في الموضوعات المختلفة، وتشير هذه النتائج إلى أن برنامج إعداد معلمي التربية الإسلامية قد راعى لدرجة متوسطة اهتمامه بالقضايا السابقة، إلا أنه ومن ناحية ثانية لم يعطها الاهتمام الكافي الذي يجعلها تتال تقديراً أكبر من المعلمين والمعلمات، وينطبق هذا الاستنتاج على بقية فقرات المجال التي جاءت بتقدير متوسط.

ويلاحظ من الجدول، كذلك، وجود فقرتين بتقدير ضعيف هما: الفقرة رقم (٢٣) المتعلقة بتعريف المادة بالثقافات والأيدولوجيات الأخرى التي جاءت في الرتبة قبل الأخيرة، والفقرة رقم (٢١) المهمة بالتركيز على علاقة موضوعات المادة بالمشكلات الدولية المعاصرة والتي حلت في الرتبة الأخيرة.

وتدل هاتان النتيجتان على ضعف برنامج إعداد معلمي التربية الإسلامية بالتعريف بالثقافات والأيدولوجيات الأخرى، والتعرض بشكل كاف إلى المشكلات الدولية وربطها بالمادة، مما يستدعي ضرورة تضمين الخطط الدراسية لمواد تعليمية متخصصة بالتعريف بالثقافات والأيدولوجيات الأخرى، وتوسيع مدارك المتعلمين، وآفاقهم العقلية والمنهجية لتصبح قادرة على التفاعل الإيجابي معها من خلال ربطها بالمادة الدراسية والمشكلات التربوية والفكرية والثقافية العالمية.

رابعاً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الرابع الذي نصه: "ما تقديرات معلمي التربية الإسلامية لفاعلية برامج إعدادهم المتعلقة بتكوينهم التربوي؟" ومناقشتها.

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد الدراسة، عن كل فقرة من فقرات المجال وعلى المجال ككل كما يوضح ذلك الجدول رقم (٤).

سبقت الإشارة إلى احتلال هذا المجال (الإعداد التربوي) الرتبة الأخيرة بين مجالات الدراسة كافة، وبمتوسط حسابي كلي بلغ (٢,٦٩) وحصوله على درجة تقدير متوسطة، ويلاحظ أن المتوسط الحسابي تجاوز درجة الضعف بفارق بسيط، وتشير هذه النتيجة إلى أن اهتمام برامج إعداد معلمي التربية الإسلامية بتأهيل المعلمين التربوية، وتزويدهم بالخبرات التربوية اللازمة لأداء عملهم التدريسي بفاعلية وكفاءة لم تحظ بالعناية والرعاية الكافيتين في هذه البرامج.

جدول (٤)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لتقديرات معلمي ومعلمات التربية الإسلامية على فقرات المجال الثالث مرتبة تنازلياً.

الانحراف ف المعياري	المتوسط ط الحسابي	المجال الثالث: الإعداد التربوي	الرتبة	رقم الفقر ة
١,٠٨	٣,٣٤	فرص التعلم الذاتي عند المعلمين.	١	٣٥.
١,٠٦	٣,١٦	كيفية توظيف خبرات المعلمين الآخرين والكفاءات الأخرى في تعليم الطلبة.	٢	٤١.
١,٢٠	٣,٠٨	كيفية بناء الاتجاهات الإيجابية عند الطلبة نحو المادة.	٣	٣٨.
١,٢٠	٣,٠٣	التدريب على مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة.	٤	٣٩.
١,٣٣	٢,٩٢	إعداد الخطط السنوية والفصلية واليومية.	٥	٢٩.
١,٣٤	٢,٨٨	الاتصال بأولياء أمور الطلبة والتعاون معهم في تعليم أبنائهم.	٦	٤٥.
١,١٧	٢,٨٣	تحليل محتوى مناهج التربية الإسلامية.	٧	٢٧.
١,٢٢	٢,٨١	تشجيع الطلبة على التعبير عن آرائهم واحترام مواقفهم.	٨	٤٤.
١,١٨	٢,٧٣	طرق التعامل مع المشكلات المتعلقة بتدريس المادة.	٩	٤٣.
١,٢٢	٢,٧٢	استخدام النشاطات التعليمية غير الصفية داخل المدرسة وخارجها.	١٠	٤٠.
١,٢٤	٢,٦٨	فهم نظريات التعلم والاستفادة منها في التعليم.	١١	٤٦.
١,٠٣	٢,٦٣	التدريب على المنحى التكاملي لتدريس فروع التربية الإسلامية.	١٢	٢٨.
١,١٥	٢,٥٧	تحليل وفهم المواقف الصفية المدرسية.	١٣	٣٢.
١,١٩	٢,٥٣	التدريب على إنتاج واستخدام الوسائل التعليمية.	١٤	٣٣.
١,١٢	٢,٤٨	أساليب زيادة دافعية الطلبة وحوافزهم على التعلم.	١٥	٣٧.
١,٠٧	٢,٣٤	الإعداد حول طرق التعلم الذاتي وإكسابها للمتعلمين.	١٦	٣٤.
١,٠٨	٢,٣٠	التدريب على طرق التدريس وأساليبه.	١٧	٣٠.
١,١٥	٢,٢٧	متابعة التطورات الحديثة في مجال تدريس المادة.	١٨	٤٢.

١٠٤	٢٠٢	التدرب على استخدام طرق القياس والتقويم.	١٩	٣٦
١٠٧	١٨٨	فرص استخدام برمجيات الكمبيوتر في التدريس.	٢٠	٣١
٠٠٦٢	٢٠٦٩	المجال ككل		

ويتضح من الجدول رقم (٤) أن أياً من فقرات المجال العشرين لم تتل تقديراً عالياً جداً أو عالياً من أفراد عينة الدراسة، وأن تقديراتهم تراوحت بين الضعيفة (٦ فقرات) والمتوسطة (١٤) فقرة كما يأتي: جاءت الفقرة رقم (٣٥) في الرتبة الأولى وبمتوسط حسابي (٣,٣٤) وتهتم بفرص التعلم الذاتي عند المعلمين، تلتها الفقرة رقم (٤١) وبمتوسط حسابي (٣,١٦) وتتعلق بكيفية توظيف خبرات المعلمين الآخرين والكفاءات الأخرى في تعليم الطلبة، وحلت الفقرة رقم (٣٨) في الرتبة الثالثة وبمتوسط حسابي (٣,٠٨) وتتعلق بكيفية بناء الاتجاهات الإيجابية عند الطلبة نحو المادة.

أما الفقرات التي سجلت تقديراً ضعيفاً فقد تناولت الأبعاد الآتية مرتبة تنازلياً وفقاً لمتوسطاتها الحسابية: أساليب زيادة دافعية الطلبة وحوافزهم على التعلم، وطرق التعلم الذاتي وإكسابها للمتعلمين، والتدريب على طرق التدريس وأساليبه، ومتابعة التطورات الحديثة في مجال تدريس المادة، والتدرب على استخدام طرق القياس والتقويم، وفرص استخدام برمجيات الكمبيوتر في التدريس.

وبناء على النتائج السابقة فإنه يتوجب إعادة النظر في برامج إعداد معلمي التربية الإسلامية وبخاصة في بعدها التربوي، ويقترح الباحثان في هذا الصدد البحث عن صورة أخرى لبرامج إعداد معلمي التربية الإسلامية تتخذ من التربية الإسلامية إطاراً منهجياً ومرجعياً لها، بحيث يتم تصميم برامج ومسارات في كليات التربية تعنى بإعداد معلمي التربية الإسلامية بعيداً عن ازدواجية التخصص بين كليات الشريعة التي تعنى بالبناء الأكاديمي، وكليات التربية التي تهتم بتزويد المتعلم بمساقات ومعارف تربوية لا تمثل مكوناً تربوياً كافياً، الأمر الذي يفضي إلى ضعف خريج كليات الشريعة التربوي (كما ظهر في نتائج هذه الدراسة) من ناحية، وضعف خريج كلية التربية الأكاديمي والمعرفي المتخصص كما هو الحال في خريجي معلم مجال التربية الإسلامية، وقد يكون بديل ذلك تخصص متكامل في التربية الإسلامية يجعل هدفه الأول تربية المتعلم (الطالب) تربية إسلامية متكاملة، ومن محور تربية المتعلم (الطالب) تربيته الإسلامية يقوم تخصص (التربية الإسلامية) بحيث يراعي إعداد معلم التربية الإسلامية ليتعامل معها من منظورها وأفقها التربوي الشامل.

خامساً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الخامس الذي نصه: "ما تقديرات معلمي التربية الإسلامية للمكونات الرئيسية لبرامج إعدادهم؟" ومناقشتها.

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد الدراسة، عن كل فقرة من فقرات المجال وعلى المجال ككل كما يوضح ذلك الجدول رقم (٥).

يوضح الجدول تقديرات معلمي ومعلمات التربية الإسلامية لتقويمهم الإجمالي للمكونات الرئيسية في البرنامج الذي تم تأهيلهم من خلاله لتدريس التربية الإسلامية، ويلاحظ أن هذه التقديرات قد جاءت متوافقة مع النتائج السابقة، حيث سجل المجال تقديراً إجمالياً متوسطاً وبمتوسط حسابي بلغ (٢,٧٨)، وجاءت فقرات المجال متناسقة ومتناغمة مع مجموع النتائج التي سبق عرضها حيث احتلت الفقرة رقم (٥٢) الرتبة الأولى وهي تعنى بدرجة فاعلية البرنامج على العناية ببناء شخصية المعلم، تلتها الفقرة رقم (٤٧) والمتعلقة بكفاية موضوعات التخصص في العلوم الإسلامية في البرنامج، وقد جاء تقدير هاتين الفقرتين متوسطاً متوافقاً من النتائج السابقة.

جدول (٥)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لتقديرات معلمي ومعلمات التربية الإسلامية على فقرات المجال الرابع مرتبة تنازلياً.

رقم الفقرة	الرتبة	المجال الرابع: التقويم الإجمالي للمكونات الرئيسة في البرنامج	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
٥٢.	١	التدريب على العناية ببناء شخصية المعلم.	٣,١١	١,٠٩
٤٧.	٢	كفاية موضوعات التخصص في العلوم الإسلامية في البرنامج.	٣,٠٦	١,٢٩
٥١.	٣	ربط موضوعات البرنامج مع مناهج التعليم المدرسي.	٢,٩٩	١,٢٦
٥٠.	٤	موضوعات الثقافة العامة في البرنامج.	٢,٩٣	١,١٨
٥٤.	٥	تعزيز البعد الإسلامي في البيئة الثقافية المدرسية.	٢,٨٤	١,٣٤
٥٣.	٦	التدريب على العناية بشخصية الطالب في المدرسة.	٢,٦٤	١,١٨
٤٩.	٧	الجانب التدريبي العملي على التدريس.	٢,٣٥	١,١٩
٤٨.	٨	موضوعات العلوم التربوية والمسلكية في البرنامج.	٢,٣٤	١,١٠
		المجال ككل	٢,٧٨	٠,٧٤

كما يلاحظ من الجدول حلول الفقرة رقم (٤٩) المتعلقة بالجانب التدريبي العملي على التدريس في الرتبة قبل الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (٢,٣٥)، في حين جاءت الفقرة رقم (٤٨) في الرتبة الأخيرة وهي تركز على موضوعات العلوم التربوية والمسلكية في البرنامج وبمتوسط حسابي بلغ (٢,٣٤)، والفقرتان قدرتا بدرجة ضعيفة وهما تتعلقان، كما يظهر جلياً، بالبعد التربوي من إعداد معلمي ومعلمات التربية الإسلامية.

الخاتمة

تناولت هذه الدراسة موضوعاً مهماً تعلق ببعض قضايا تجديد برامج إعداد معلمي التربية الإسلامية، ويشعر الباحثان، وقد صارت ورقتهما البحثية إلى خاتمتها، أن ميدان البحث في إعداد معلمي التربية الإسلامية وملاحج التجديد فيه ميدان متشعب ومتسع، وأنهما، بعد أن

بذلا جهدهما في توضيح مجموعة من زواياه البحثية النظرية والميدانية، يدركان أن عملهما قد جاء محدداً بمجموعة من المحددات الزمانية والمكانية التي ينبغي أن يفهم في إطارها، ويقرأ في حدودها، ولكنه في الوقت ذاته يفتح باباً، ويشكل حافزاً لبحوث ودراسات أبعد عمقاً، وأدق تخصصاً.

ومراعاة للنسق المفاهيمي والمعرفي وضع الباحثان إطاراً نظرياً مبسطاً للدراسة، تناول علاقة التجديد التربوي بالعملية التعليمية التعليمية، وبعض القضايا الخاصة بالتجديد في إعداد المعلمين، وبرامج إعداد معلمي التربية الإسلامية وحاجتها إلى التجديد التربوي، ثم تناولت الدراسة التغيرات الجارية في طبيعة التربية الدينية على المستوى العالمي.

ولما كان من مستلزمات عملية التجديد والتطوير دراسة الواقع فقد حرصت الدراسة على التعرف على واقع برامج إعداد معلمي التربية الإسلامية في الأردن، وتم استخدام أداة خاصة ممثلة في استبانة طورها الباحثان لقياس مدى فاعلية برامج إعداد معلمي التربية الإسلامية في مجالات ثلاثة هي: شخصية المعلم وتنمية تفكيره، ومواد التخصص في العلوم الإسلامية، والإعداد التربوي، كما تضمنت تقويماً إجمالياً للبرنامج، طبقت الاستبانة على عينة بلغت (٢٨٨) معلماً ومعلمة، وقد تمخضت الدراسة عن مجموعة من النتائج أهمها:

§ أن متوسط تقدير معلمي ومعلمات التربية الإسلامية لفاعلية برامج إعدادهم جاء متوسطاً.
§ نال المجال الأول (شخصية المعلم وتنمية تفكيره) الرتبة الأولى، وجاء المجال الثاني (مواد التخصص في العلوم الإسلامية) في الرتبة الثانية، وحل المجال الثالث (الإعداد التربوي) في الرتبة الأخيرة.

§ أظهرت النتائج أن هنالك مجموعة من القضايا الأساسية التي ينبغي الالتفات إليها وتدعيمها في برامج إعداد معلمي التربية الإسلامية وهي:

أ. الاهتمام بتنمية التفكير الناقد والتفكير الإبداعي في مكونات البرامج كافة، سواء من حيث الأهداف، ومحتويات المواد التعليمية، والأساليب والوسائل والأنشطة، والتقويم.

ب. تأكيد ضرورة الوعي على أهمية التجديد في الفكر والممارسة.

ج. الاهتمام بتعريف المواد التعليمية بالديانات الأخرى.

د. توفير فرص التعلم والإتقان لمهارة تلاوة القرآن الكريم.

هـ. التركيز على أهمية تعريف المادة الدراسية بالثقافات والإيديولوجيات الأخرى.

و. أهمية ارتباط موضوعات المواد التعليمية بالمشكلات والقضايا الدولية المعاصرة.

§ وضحت النتائج ضعفاً في الإعداد التربوي لمعلمي التربية الإسلامية بوجه عام.

وفي ضوء هذه النتائج يمكن ذكر التوصيات الآتية:

- § ضرورة الإطلاع على الأدب التربوي المتعلق بالتربية الدينية وفلسفتها ومناهجها وأساليبها، وقراءته قراءة نقدية يستفاد منها في تقويم هذا الأدب من ناحية، واستثماره وتوظيفه، بما يتلاءم ويتوافق مع عقيدتنا وثقافتنا الإسلامية الأصيلة، من ناحية أخرى.
- § تضمين برامج إعداد معلمي التربية الإسلامية مواد تربوية متخصصة في العلوم التربوية بوجه عام، وبالتربية الإسلامية بوجه خاص.
- § إجراء دراسة تقييمية مقارنة لبرامج إعداد معلمي التربية الإسلامية في العالم الإسلامي، بغية تطوير هذه البرامج، وتنظيمها، وتحديد مخرجاتها التربوية على نطاق واسع.

والحمد لله رب العالمين

ملحق الدراسة

بسم الله الرحمن الرحيم

أخي المعلم / أختي المعلمة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته، وبعد:

يقوم الباحثان بإجراء دراسة تهدف إلى التعرف على "مدى فاعلية برامج إعداد معلمي التربية الإسلامية في الأردن"، وقد تم تطوير استبانة خاصة للتعرف على رأيك حول فاعلية البرنامج من حيث درجة فائدته لك في تأهيلك لتصبح معلماً لمادة التربية الإسلامية، ونحن إذ نضع بين يديك هذه الاستبانة فإننا نرجو منك قراءة فقراتها بعناية تامة، ثم الإجابة عنها بكل دقة وموضوعية.

وتتطلب الإجابة وضع دائرة حول الرقم الذي يمثل التقدير المناسب لدرجة استفادتك من البرنامج، على سلم من خمس درجات من (١-٥) بحيث تعبر الدرجة (١) عن أقل مستوى من الفاعلية، وتعبر الدرجة (٥) عن أعلى مستوى من الفاعلية. شاكرين لك حسن تعاونك، ومؤكدين أن هذه الإجابات لن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي. والسلام عليكم ورحمة الله وبركاته.

الباحثان

د. فتحي ملكاوي د. ماجد الجلاّد

القسم الأول:

ما درجة فاعلية كل فقرة من الفقرات حسب ما تشعر أنك حصلت عليه من فائدة؟

المجال الأول: شخصية المعلم وتنمية تفكيره.

١.	بيان خصوصيات معلم التربية الإسلامية.	1	2	3	4	5
٢.	تأكيد أهمية موقع معلم التربية الإسلامية في المجتمع المحلي.	1	2	3	4	5
٣.	الاجتهاد في فهم النصوص واستنباط الأحكام من مصادرها.	1	2	3	4	5

٤.	حاجة المعلم إلى استمرار التعلم والنمو في مهنة التعليم.	1	2	3	4	5
٥.	تحليل المعلم لأدائه التعليمي وتقويمه لنفسه.	1	2	3	4	5
٦.	التدريب على مراعاة أدب الاختلاف واحترام آراء الآخرين.	1	2	3	4	5
٧.	بيان وجهة النظر الإسلامية تجاه القضايا المختلفة.	1	2	3	4	5
٨.	التدريب على مهارات التفكير المنظم.	1	2	3	4	5
٩.	مهارات البحث العلمي وطرق الحصول على المعرفة.	1	2	3	4	5
١٠.	قدرات التفكير الناقد.	1	2	3	4	5
١١.	قدرات التفكير الإبداعي.	1	2	3	4	5
١٢.	الوعي على ضرورات التجديد في الفكر والممارسة.	1	2	3	4	5
١٣.	بناء اتجاه إيجابي نحو مهنة تدريس التربية الإسلامية.	1	2	3	4	5

المجال الثاني: مواد التخصص في العلوم الإسلامية.

١٤	١	٢	٣	٤	٥	كفاية المادة في موضوعات التخصص في العلوم الإسلامية (قرآن، تفسير، حديث).
١٥	١	٢	٣	٤	٥	توازن حجم المادة في الموضوعات المختلفة.
١٦	١	٢	٣	٤	٥	الترباط والتكامل بين موضوعات المادة.
١٧	١	٢	٣	٤	٥	نوعية الكتب والمراجع المطلوب دراستها.
١٨	١	٢	٣	٤	٥	كفاية مادة اللغة العربية ومهاراتها.
١٩	١	٢	٣	٤	٥	كفاية فرص التدريب على مهارات ترتيل القرآن الكريم.
٢٠	١	٢	٣	٤	٥	علاقة موضوعات المادة بقضايا الحياة والمجتمع.
٢١	١	٢	٣	٤	٥	علاقة موضوعات المادة بالمشكلات الدولية المعاصرة.
٢٢	١	٢	٣	٤	٥	تعريف المادة بالأديان الأخرى.
٢٣	١	٢	٣	٤	٥	تعريف المادة بالثقافات والإيديولوجيات الأخرى.
٢٤	١	٢	٣	٤	٥	علاقة مادة العلوم الشرعية بمنهج التعليم المدرسي.
٢٥	١	٢	٣	٤	٥	فرص التعلم الذاتي للمادة.
٢٦	١	٢	٣	٤	٥	توضيح غايات وأهداف مادة التربية الإسلامية.

المجال الثالث: الإعداد التربوي

٢٧.	تحليل محتوى مناهج التربية الإسلامية.	1	2	3	4	5
٢٨.	التدريب على المنحى التكاملي لتدريس فروع التربية الإسلامية.	1	2	3	4	5
٢٩.	إعداد الخطط السنوية والفصلية واليومية.	1	2	3	4	5
٣٠.	التدريب على طرق التدريس وأساليبه.	1	2	3	4	5
٣١.	فرص استخدام برمجيات الكمبيوتر في التدريس.	1	2	3	4	5
٣٢.	تحليل وفهم المواقف الصفية المدرسية.	1	2	3	4	5
٣٣.	التدريب على إنتاج واستخدام الوسائل التعليمية.	1	2	3	4	5
٣٤.	الإعداد حول طرق التعلم الذاتي وإكسابها للمتعلمين.	1	2	3	4	5
٣٥.	فرص التعلم الذاتي عند المعلمين.	1	2	3	4	5
٣٦.	التدريب على استخدام طرق القياس والتقويم.	1	2	3	4	5
٣٧.	أساليب زيادة دافعية الطلبة وحوافزهم على التعلم.	1	2	3	4	5
٣٨.	كيفية بناء الاتجاهات الإيجابية عند الطلبة نحو المادة.	1	2	3	4	5
٣٩.	التدريب على مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة.	1	2	3	4	5
٤٠.	استخدام النشاطات التعليمية غير الصفية داخل المدرسة وخارجها.	1	2	3	4	5
٤١.	كيفية توظيف خبرات المعلمين الآخرين والكفاءات الأخرى في تعليم الطلبة.	1	2	3	4	5
٤٢.	متابعة التطورات الحديثة في مجال تدريس المادة.	1	2	3	4	5
٤٣.	طرق التعامل مع المشكلات المتعلقة بتدريس المادة.	1	2	3	4	5
٤٤.	تشجيع الطلبة على التعبير عن آرائهم واحترام مواقفهم.	1	2	3	4	5
٤٥.	الاتصال بأولياء أمور الطلبة والتعاون معهم في تعليم أبنائهم.	1	2	3	4	5
٤٦.	فهم نظريات التعلم والاستفادة منها في التعليم	1	2	3	4	5

القسم الثاني:

التقويم الإجمالي للمكونات الرئيسية في البرنامج

٤٧.	كفاية موضوعات التخصص في العلوم الإسلامية في البرنامج.	1	2	3	4	5
٤٨.	موضوعات العلوم التربوية والسلوكية في البرنامج.	1	2	3	4	5
٤٩.	الجانب التدريبي العملي على التدريس.	1	2	3	4	5
٥٠.	موضوعات الثقافة العامة في البرنامج.	1	2	3	4	5
٥١.	ربط موضوعات البرنامج مع مناهج التعليم المدرسي.	1	2	3	4	5
٥٢.	التدريب على العناية ببناء شخصية المعلم.	1	2	3	4	5
٥٣.	التدريب على العناية بشخصية الطالب في المدرسة.	1	2	3	4	5
٥٤.	تعزيز البعد الإسلامي في البيئة الثقافية المدرسية.	1	2	3	4	5

التكنولوجيا الرقمية وتأثيرها في تجديد النظم التعليمية

بسم الله الرحمن الرحيم
التكنولوجيا الرقمية وتأثيرها في تجديد النظم التعليمية

إحداثيات جديدة لعصر جديد

يشهد العالم منذ عقدين أو يكاد إرهاصات بزوغ عصر جديد أطلقتته تشكيلة من المتغيرات والمستجدات التي مازالت تتساقط تداعياتها، السلبية والإيجابية، على عالمنا بشكل متسارع، الأمر الذي مهد لظهور مجتمع عالمي جديد يطلق عليه "مجتمع ما بعد الصناعة (Post Industrial Society) أو مجتمع المعرفة (Knowledge Society). وهو ذلك المجتمع الذي تنحصر مشكلته الأساسية في مواجهة "معرفة متفجرة" بإيقاعات متسارعة في كافة المجالات العلمية والتقنية، وبالتالي يصبح تنظيم العلم والمعرفة، إنتاجا ونشرا وتعظيما وتوظيفا هو مهمة التعليم، مما يتطلب بالتالي تنمية بشرية قادرة على إنتاج واستهلاك هذه المعرفة.

وصاحب هذا المجتمع تصاعد ثورات كبرى لعل في مقدمتها: الثورة الصناعية الثالثة، والتكتلات الاقتصادية - الاستراتيجية الكبرى، والتحول إلى الاقتصاد الكوني، واشتراكية الاقتصاد الحر، وتصاعد دور المرأة في القيادة، والثورة الديمقراطية، ونهضة الفنون والآداب... إلخ. (حول هذه الثورات: Naibitt,et.al,1990)

على أن أكثر هذه المستجدات هي الثورة الصناعية الثالثة التي تجاوزت بكثير ما سبقها من ثورات علمية وتقنية وأثرت في استحداث معارف وتقنيات غيرها إلى حد كبير من أشكال الحياة ونظم المجتمع.

وهي ثورة تركز بالأساس على المعلومات وإداعات العقل البشري في ثلاثة مجالات أساسية هي: المعلوماتية، والاتصالات عن بعد، والهندسة الحيوية.

وقد استطاعت هذه الثورة العلمية والتكنولوجية، وبخاصة ما اتصل منها بمجالات الإلكترونيات والمعلومات والأدوية والتكنولوجيا الحيوية وتكنولوجيا الليزر أن تفرض تغيرات عميقة على كافة عناصر الحياة، وأن تعيد توزيع الثروة في العالم، فلم تعد الثروة بشكلها التقليدي كالمال والموارد الطبيعية، هي الأساس إذ فاقتها في الأهمية ثروة المعرفة والمعلومات حيث تعتمد العمليات على المعرفة والتكنولوجيا المتقدمة (High-Tech) الأمر الذي تمخض عنه ظهور نظم إنتاجية قائمة على المعرفة (knowledge Oriented Production System). (زاهر، ١٩٩٨،)

وبالتالي أصبحت الموارد الأساسية هي "الموارد الذهنية" من معلومات وبخاصة تلك التي تغلب عليها الصفة الذهنية كمهارات التحليل والتركيب واختيار البدائل، وصياغة الرؤى المتكاملة لإنجاز المهام، ومن ثم أصبحت هي الأساس في تشكيلة المهارات الإنتاجية كبديل "للمهارات العضلية" و "المهارات اليدوية الذكية" التي سبق للعصور السابقة أن فرضتها. فالمهارة الذهنية إذن أصبحت المهارة الوحيدة الصالحة في ظل إنتاج كثيف المعرفة لمجتمع أساسه المعرفة.

فالتطورات الحديثة في مجالات الهندسة الحيوية وإحلال المواد وعلوم الفضاء وغيرها أسهمت في ترسيخ هذه "المهارة الذهنية" وأسّرت في إحداث تغيرات عميقة في بنية ومنهجية المعرفة، من حيث طبيعتها ومداهما وتوجهاتها، عابرة بها جميع مجالات المعرفة؛ الطبيعية منها والاجتماعية، في إطار دراسات عبر معرفية (Transdisciplinary Studies) قادت إلى اقتربات منهجية حديثة، كنظرية الأنساق (System Theory)، ونظرية الكارثة (Catastroph Theory) ونظرية الشواش (الفوضى) (Theory (Chaos) الأمر الذي ترتبت عليه تغيرات قادت إلى تراجع منهجية الوضعية المنطقية الكلاسيكية لتحل محلها منهجية "ما بعد الحداثة"، والتي يأتي في مقدمة سماتها التعقد (Complexity). (زاهر وقمبر، ٢٠٠٣،)

وقد أحدثت كل هذه التطورات تغيرات عميقة فيما يمكن مشاهدته من ظواهر عاصفة، كذيوغ العولمة، والتغير الجوهرى في نظم العمل، ونشوء أزمات اجتماعية بيئية متفاقمة، والتحول العميقة في البنى المجتمعية التي قادت لتغيرات ثقافية مذهلة وسببت العديد من المشكلات.

والأمر الهام في كل هذا بالنسبة لنا أن التعليم أصبح يلعب دوراً جوهرياً في عمليات بناء المعرفة التي هي أحد المكونات الأساسية للاقتصاد بمعناه الحديث، كما صار التعليم بمثابة البنية التحتية الدينامية للتنمية، بل وأصبح القطاع الرائد فيها، فهو الأساس للإنتاج، ونقل، وتطبيق المعرفة، وأخذ زمام المبادرة للارتقاء بالعقل والأداء الإنساني والارتفاع بالإنتاجية وبما يقود إليه من تحولات في شكل، ينقله من الروتين إلى الإبداعية.

ومما عمق من أهمية التعليم أن بزوغ مصادر الإنتاج أصبح مرهوناً بتطبيق العلم والتكنولوجيا في وسائل الإنتاج والتوزيع، فخمس الناتج القومى الإجمالى في الدول الصناعية ينفق الآن على إنتاج وتوزيع المعلومات من خلال التعليم والتدريب أثناء الخدمة، والبحث، والتطوير.

وقد كان لكل هذا تداعيات جذرية تمثلت في إحلال معظم وظائف الخدمات والتكنولوجيا المتقدمة محل الوظائف الروتينية والوظائف ذات المهارات المتدنية. فأنشطة قديمة قد تحولت

بالكامل إلى الميكنة وانتهت إلى غير رجعة... كما أن تكنولوجيا المعلومات قد أحدثت ثورة في جميع قطاعات المجتمع، والقليل من مناطق النشاط البشرى باقية بدون لمس، فالنتائج أثرت بقوة وفوراً على الاقتصاد في العمل والصناعة، كما في التعليم والتدريب والأبحاث.

فالمجتمع المعرفي يطور المعلومات والمهارات الأساسية المتعلقة به التي سوف تصبح فاعلة أكثر وأكثر كعوامل للإنتاج. فشبكة العمل القائمة على أساس استعمالات المعلومات وتكنولوجيا الاتصالات عن بعد، وخلق فرق جديدة للاتصال والعمل، قد صنعت طرقاً جديدة محتملة للإنتاج، والتوزيع، والخدمات.

وفى غضون السنوات القليلة القادمة سوف تحدث أكثر وأكثر شبكات الاتصالات الرقمية تغييرات اجتماعية تؤثر في الناس والمؤسسات في كافة أنحاء العالم، ولعل الفهم الواعي للنتائج المحتملة لمثل هذه الشبكات سوف يساعدنا على تعزيز التغيير الإيجابي وتقليل التأثيرات المرغوب فيها.

كما فرض تدوير لتكنولوجيا المعلومات بطابعها الثورى والرقمى على أداء كافة أنشطة المجتمع المعاصر، واستطاع الدور المتسع للمعلومات أن ينقل الاهتمام في النشاط الاقتصادى من إنتاج المواد إلى معالجة المعلومات وصناعتها، الأمر الذي ارتفع بنمو منحنى التعلم لغالبية أفراد المجتمع عبر الخدمات والمنتجات المعلوماتية التفاعلية، وعالية السرعة.

وقد صار تبادل المعلومات، وخاصة المرتبطة بالتعلم، العامل الأهم في تطوير وتنمية المجتمع المعرفي، حيث تحولت نظم تبادل المعلومات من أنماط الاتصال الشفوية إلى نظم معلومات تفاعلية متقدمة. وقد أدى ذلك إلى تغير جذرى في نمط الحياة وفى معظم مؤسسات المجتمع وفى مقدمتها المدارس والجامعات ومراكز التدريب على كافة مستوياتها وتوجهاتها.

الأمر الذي تطلب من المؤسسة التعليمية أن توائم نفسها مع الأهمية المتصاعدة للمعلومات في حقل الإنتاج، وخاصة وأن التراجع الاقتصادى للأمم أصبح منسوباً. لحد كبير لتخلف هذه المؤسسة (ضمن متهمين آخرين). وهنا تصبح المؤسسة التعليمية مطالبة بالتجديد، والاتجاه نحو إعادة تأسيس اقتصاد معولم (Global Economy)، بوصفه الطريق المؤدى إلى الانتعاش الاقتصادى (Economic Revival)، والارتقاء بمستواه التنافسى وقدرته على اجتذاب رأس المال المتحرك عن طريق رفع المهارات لدى قوة العمل، والقوة الإبداعية للعلماء، والعمال المهرة... ألخ.

كما يتوقع في ضوء هذا الاستخدام الفاعل والمكثف لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات حدوث تخفيض واضح في تكاليف عمليات التعلم والتعليم، وتعزيز لعملية التعلم ذاتها من خلال توفير بيئات متنوعة للتعلم داخل المجتمع المتعلم، تلك البيئات التي تنتوع بين خدمات

المعلومات والمكتبات الافتراضية، والمنتجات المعلوماتية الرقمية، مدعومة بالاتصالات عن بعد، وبمعلم موجه (Tutor) لإرشاد المتعلمين، هذا إلى جانب الخدمات التقليدية كمصادر معلوماتية للقيمة المضافة.

ففى ظل هذه الظروف ليس من المستبعد أن ينهض المتعلم العربى بدوره فى إحداث النهضة المبتغاة وأن يصبح فى مقدرة نظم التعليم العربية أن تدعم التعلم من أجل التمكين.

جدلية التعليم والتكنولوجيا الرقمية بين الأمل والإحباط:

إذا كانت التطورات التكنولوجية الكبرى قد استطاعت على مر التاريخ أن تمتلك القوة على تغيير المجتمع ككل، فإنها بالتالى تعتبر مسئولة مسئولية كاملة عن التحولات والتغيرات فى طبيعة النظم التعليمية.

والمفقت أن تاريخ استخدام التكنولوجيا فى تدعيم التدريس والتعلم مفعم بالآمال والإحباط معاً، بل أنه فى معظم الحالات، تم استخدام اللوح الإردوازى، والسبورة، والطباشير، والكتاب المدرسى، وأفرخ الورق (Flip-Chart)، والأدوات المعملية، والإذاعة، والأفلام، والتلفزيون، وعارض الشفافيات (Overhead Projector)، والكمبيوتر، على أنها أدوات تكميلية لعملية التدريس. ويستخدم حالياً برنامج عارض اللوحات (PowerPoint) فى "تقديم اللوحات" إلى جانب التلفزيون المتصل بالأقمار الصناعية، ومؤتمرات الفيديو المكثفة، والتلفزيونات اللاسلكية، والترجمة الآلية. (Bates,2001)

وعلى الرغم من كل هذه المحاولات والاستخدامات التكميلية، فإن استخدام التكنولوجيا بهذه الطريقة لا يجعلها تحل محل المعلم، ولا محل الفصل الدراسى، فاستخدام التكنولوجيا كأداة تكميلية لعملية التدريس لا يعتبر تغييراً جذرياً فى طرق التدريس، بل هو مجرد تحسين لما كان يتم بالفعل داخل الفصل الدراسى.

وقد أدى استخدام التكنولوجيا فى معظم الحالات إلى زيادة تكلفة التدريس، فبالإضافة إلى تكلفة الأدوات، يحتاج المعلمون إلى مزيد من الوقت فى الإعداد. وقد يستفيد الطلاب بدورهم من التحسن فى جودة عرض ملاحظات المعلم، وقد يصبح الفصل مكاناً شيقاً أكثر نتيجة لاستخدام الصوت والصورة، غير أنه من الصعب وجود علاقة يمكن قياسها بين استخدام التكنولوجيا ومخرجات التعلم المحسنة. (Bates,2001)

والحقيقة أن هذا التزامن بين التطورات التكنولوجية، خاصة المعلوماتية والاتصالية، ومراحل تقدم التعليم وانتشاره مسألة تاريخية تقترن بما يشار إليه بعملية إعادة البناء (Restructuring) الأمر الذى جعلنا نطلق عليها أسم التكنولوجيات الممزقة (Disruptive)

(Technologies)، يعنى أن التكنولوجيات الحديثة تحل محل التكنولوجيات السابقة وتتجاوزها، حتى وإن كانت هذه التكنولوجيات السابقة قد اعتبرت عماد الحياة لفترات طويلة (Rosenberg, 2001, 19-20)، ولعل أوضح مثال على الدور البنائي للتكنولوجيا هو اختراع "يوحنا جوتنبرج" (J.Gutenberg) آلة الطباعة في عام ١٤٣٦ ميلادية فآلة الطباعة هذه كانت بمثابة تكنولوجيا لإعادة البناء، حيث حلت محل ٢٠٠٠ عام من الكتابة باليد والتواصل المبنى على الورقة، وقد أدى ذلك بالتبعية إلى ظهور "المدارس" لاحتياج الأفراد إلى التعلم كي يقرأوا.

ومنذ عهد "جوتنبرج" تقلصت المسافة الزمنية بين ظهور التكنولوجيات التي تعيد البناء. فلقد تغيرت الأجواء الاتصالية مرة أخرى ما بين منتصف الثمانينات وبدايات التسعينات من القرن التاسع عشر بظهور تكنولوجيات من قبيل التلغراف، والهاتف، والمذياع، والأفلام التي أضافت لمسة واقعية إلى الاتصالات التي لم تكن ممكنة من قبل. وبعد ذلك بأربعين عاماً هز الظهور الدرامى للتلفزيون (التلفاز) نموذج الاتصالات أكثر. وقد قاد ذلك إلى ما دعاه مارشال ماكلون "القرية العالمية" (Global Village) فلقد ظهرت يومياً في منازلنا وجوه، وأصوات، وخبرات الأفراد في جميع أنحاء العالم (Rosenberg, 20)

لذا، فقد اعتقد الكثيرون أن هناك "ثورة في التعليم" من حيث الطريقة التي يتعلم بها الناس، والطريقة التي يعلمون بها. ويسمع المهتمون بمجال التعليم عن إصلاحات وثورات في العقود القليلة الماضية، بيد أن معظمها لم يتحقق، أو لم تكن الاستفادة منها طويلة الأمد، أو لم تكن لها قيمة حقيقية كما أشرنا من قبل... "ألم يكن الراديو، ثم الأفلام، ثم التلفزيون، ثم الكمبيوتر، بمثابة ثورات مستمرة في التعليم العالى، ثم ماذا حدث؟. لقد تم شراء كميات كبيرة من الأدوات، وتم تدريب العاملين، ثم بعد إنطفاء شعلة الجديد، طواها النسيان" (See: Bates,) (op.cit; pp:26-27).

فعندما ظهر "التلفزيون" مثلاً وأدى فعلياً لوجود المتعلمين، واستطاع أن يجلب أى صورة للتعلم إلى الحجرة الدراسية، كما استطاعت أشرطة الفيديو أن تستحوذ على وجود أفضل أنواع التعليم المتواصل الاستخدام. ولكن ذلك لم يتحقق بهذه الطريقة.. "فالتعليم التلفزيونى" على الرغم من بعض النجاحات الغير عادية لبعض برامجها لم يجلب أية "يوتوبيا تعليمية" والسبب الرئيسى الذي لم يجعل التلفزيون "مدرساً للجميع" هو افتقاره إلى الخصيصة الأساسية للتدريس، وهى القدرة على التفاعل مع المتعلم، وتقديم التغذية الراجعة، وتغيير المقدمات لتناسب مع احتياجات المتعلمين وتلبيها. فالتلفزيون كان وسيلة واحدة لتوصيل المعلومات، ولكنه لم يكن تعليم حقيقى كما هو الأمر في حالة "الكمبيوتر الشخصى" الذي كان أشبه "بالنصوص الكتابية"، والذي تركز حول أداء ممل وفقاً لاستراتيجية تعليمية معروفة —

"التمارين والأداء" (Drill and Practice)، فالمتعلم يقرأ لبضع ساعات، ويستجيب لما يشاهده على الشاشة من أمثلة مكتوبة بشكل سيء مع أقل حد من التغذية الراجعة (Feed Back)، ثم يعيد الكرة من جديد. (أنظر: Hardin, 2000، كذلك أنظر: Rosenberg, 21)

غير أن قدوم التكنولوجيات الأوسع مثل الانترنت والوسائط المتعددة وشبكة المعلومات العالمية قاد إلى تغييرات ذات دلالة في التدريس والتعلم في التعليم والتدريب في المراحل التعليمية، اصطلاح على تسميته بمصطلح جديد يستخدم لوصف تطبيقات مثل هذه التكنولوجيات الرقمية في التعليم وهو مصطلح "التعلم الالكتروني" (E.Learning). هذا التعلم الذي ينذر بتغيرات ثورية في تدريس الكبار الذين يسعون لتحسين مهاراتهم أو متابعة تعليمهم العام (Bates, Op.Cit,)

ولكن هل أدى إدخال الانترنت إلى ثورة في التعليم؟

الإجابة على هذا السؤال تقتضى التروى.. حيث أن البعض يرى بشكل عام أن شبكة الانترنت هي: (شبكة من الذهب).. في حين يراها البعض الآخر (فخاً فضياً) لمستهلكين سذج. (See: T.Stevenson, 2002)

ووفقاً لوجهة النظر الثنائية المتشائمة (أنه فخ فضي) فشواهد أن الانترنت لم يوفر حتى الآن فرصة توسيع اختيارات التعلم أمام المعلمين والطلاب الذين كان من حسن حظهم التعامل مع الانترنت، ولديهم عدد قليل عن أجهزة الكمبيوتر، وإرشاد مناسب للاستخدام. ويتوفر هذا في أفضل الحالات في فصل دراسي واحد، وفي مدرسة واحدة داخل أي نظام، ولم يصبح أمراً منتظماً في كافة مرافق المدرسة.

في حين أن البعض البعض يعطى تقييماً مختلفاً لدور الانترنت الثقافي والتعليمي، فيقول "كريس ريد" مثلاً من جامعة "جورن ماسون": "لا يجب أن ننظر إلى الشبكات على أنها مجرد قنوات لإسعاد الناس، بل علينا بدلاً من ذلك - أن ندرك أن الانترنت بيئة تركيبية يمكن أن يوجد فيها التفاعل، والابتكار الجماعي، مثلما يوجد في مواقف العالم الواقعي. ويعنى هذا أكثر من مجرد التفاعل مع بشر آخرين، فتطور وتقدم "الكيانات الذكية" يسمح للمصممين على الخط من خلق شخصيات في الفضاء يمكنها توضيح دورها في بيئة معينة، وتقوم بتوجيه نفسها أيضاً، وتتكيف مع ما يحيط بها من المستخدمين والكيانات الأخرى التي تؤثر في تلك البيئة، وأكد "ريد" أيضاً على أننا لا يجب أن ننسى أن "تكنولوجيا الشبكات" لا تؤثر فقط على عالم التعليم، فللشبكات قوة تأثير على مدى أوسع من الجمهور العام، وهذا ما يمكن أن نراه في الشهرة الجماهيرية للخدمات التجارية المباشرة. ومن ثم فإن مفتاح هذا هو استراتيجيات تشجيع الناس على استخدام أدوات الشبكات لمواصلة التعلم طوال حياتهم، وحتى بعد انتهاء فترة التعليم الرسمي بوقت طويل" (Carvin, 1996)

وبشكل عام فإن المحدد الرئيسى الجديد للاستفادة من الانترنت مرهون بالتقدم في التكنولوجيا الرقمية*، والتي تبدو مجاوزة للوظائف التقليدية للألة وامتداد لحواس الإنسان ووظائفه. وبالتالي فهي تمتلك إمكانات قادرة على تغيير منظومة التعليم، وأنماطه، ووسائله، وموارده، وفلسفته، وسياساته، ودوره، ومؤسساته، ومناهجه، حتى تكاد تختفى الآن حجرة الدراسة المغلقة، كما تختفى المكتبة القائمة على الكتب وحدها (كما واضح من أسمها)، وانفتحت المدارس ليس فقط على المجتمع بل على العالم، وأصبحنا ننادى حقيقة "بمدارس بلا أسوار" وبمكتبات إلكترونية أو افتراضية، واتسعت المكتبة وأصبحت تجمع بين جوانبها الرحبة الصورة، والكتاب، والفيلم التعليمي، وبرامج الفيديو، وبرامج الكمبيوتر إذن فمع التقدم الهائل في نماذج التكنولوجيات الرقمية؛ لاسيما المحاكاة والبرمجيات الذكية، والتزاوج بين المعلومة الذكية، والمرئية، والمسموعة، وكذلك النمو "الجرثومي" لشبكات نقل المعلومات، ومن بينها شبكة الانترنت، وما تلعبه الأقمار الصناعية من دور هائل في إلغاء عنصر المسافة، قدم نظام "التعليم عن بُعد" حلاً غير تقليدية للعديد من المشكلات والمعضلات التي يعانى منها "التعليم النظامى".

وبشكل عام، فإن التكنولوجيا الرقمية في توفير إمكانات ضخمة للنظم التعليمية يجعلها ماسى وزيمسكى (Massy & Zemsky) في الآتى:

- ١ - تعتبر استثماراً مميزاً لأن تكلفة الاستخدام لكل طالب ستكون منخفضة، وأيضاً لأن الدخول على كمية هائلة من المعلومات سيكون متاحاً أيضاً بتكلفة منخفضة.
- ٢ - تتيح خيارات فردية هائلة في تطبيقاتها، مما يسمح للمعلمين بمراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين، وكذلك توفر الراحة القصوى للمعلمين والمتعلمين على السواء من خلال مبدأ التعلم في أى وقت، وفي أى مكان.

* تقدر الأوراق المتداولة على شبكة الانترنت بـ ١,٥ مليون ورقة، وتعتبر أشد خطوط الشبكة ازدحاماً هي تلك التي يعبرها المستهلكين الأكثر ثراء، بينما أقل الخطوط كثافة توجد حيث أكثر السكان كثافة والذين ينخفض بشكل مطرد ومعدل دخلهم العام. لذا يصبح قول Stevenson صحيحاً "أنى عنكبوت" ما بعد الصناعى" يبدو وكأنه ينسج خيوط شبكة "سردية" من الأنساج الرقمية حول الكوكب الأرضى (Stevenson,)

المسجل على أقراص مدمجة (CD-Rom)، والتسجيلات الصوتية، وشبكة الانترنت وغيرها، وتغير أسمها من المكتبة إلى مركز مصادر المعلومات، أو مركز مصادر التعلم. ويتغير أنماط التعلم المفتوح والجامعة المفتوحة، والمحاضرات الهاتفية أو الهاتفية المرئية من بُعد، والمؤتمرات المتلفزة المرئية من بُعد (Video Conferencing)، والتعليم المستمر (زاهر وآخرون، ٢٠٠٢).

- ٣ - تخفف من قيود الوقت في الأنشطة المدرسية، كما تبقى على حالة التواصل بين المعلم والمتعلم، وتؤكد على أهميته، ولكن الاحتكاك المادي المباشر لم يعد كذلك.
- ٤ - تتيح التوجيه الذاتي للمتعلم خلال عملية التعلم، وذلك بزيادة وعيه بالأساليب المختلفة للتعلم، وإقامة عملية تقويم مستمر طوال تقدم الطالب في البرنامج، وتعد المجالات التي يمكن أن تستفيد أكثر من تكنولوجيا المعلومات هي تلك التي تحتوى على عدد كبير من الطلاب، ومناهج ذات مواصفات محددة.

وبوجه عام، يمكن القول بأن التكنولوجيا الرقمية سوف تكون الطلاب من أن يتحكموا بشكل أكبر في عملية التعلم، إضافة إلى الفوائد الأخرى المرتبطة بالتعلم الإيجابي، والمسئولية الشخصية للمتعلم. فليس فقط سيكون بمقدور الطلاب أن يقرروا لأنفسهم متى وأين يتعلمون، وكيف يمكن أن يوثقوا ما تعلمون.. وبهذه الطريقة سوف تلعب التكنولوجيا الرقمية المعلوماتية دورها الرئيسى في فصل عملية التدريس عن عملية التعلم.

وبالتالى فإن التكنولوجيا الرقمية بكافة أشكالها وصورها يمكنها أن تكون الجسر نحو المعرفة الجديدة، وإثراء العملية التربوية، وتجديد النظم التعليمية بشكل عام. على أنه من زاوية مقابلة لا يمكن إنكار أن هذا النجاح مرهون بعوامل كثيرة تعوق انتشاره، وأهمها أن ٩٠% من مستخدمي هذه التكنولوجيا الرقمية (ولاسيما الانترنت) يعيشون في أغنى ٢٠ دولة في العالم، وأقل من ١% من المستخدمين يعيشون في أفقر ٢٠ دولة في العالم. إذن فكيف السبيل نحو جعل هذه التكنولوجيا جسراً للمعرفة الجديدة، في ظل وجود "الملكية الفكرية"، فحتى لو حصل الفلاحون في الدول الإفريقية النامية على موارد للاتصال بالانترنت، فمن أين لهم بالموارد بشراء المعرفة المتخصصة، فالانقسام الذي أحدثه "الاتصال الرقمية" يمكن أن يصبح الوادى الضيق للمعرفة (للمزيد أنظر: Stevenson)

كما تظل في هذا السياق عدة قضايا تثيرها تلك التكنولوجيا الحديثة (الرقمية)، والتي تتغير بنفس سرعة ابتكارها، وفي مقدمتها قضايا: التحكم في الجودة، واعتماد المقررات الافتراضية، والمساواة، وإمكانية من ليس أمامهم سبل استخدام التكنولوجيا الحديثة للوصول إليها.

على أنه في جميع الأحوال لن تكون التكنولوجيا الرقمية خاصة الانترنت بمثابة عصا علاء الدين في التعليم، والتي يمكنها أن تسهم أو أسهمت بالفعل في تجديد النظم التعليمية بل الأمل في قدرتها على الارتباط الوثيق بين تلك النظم وبالتنمية البشرية المستدامة. وهذا بالضرورة يتطلب تعظيم لاستخدام هذه التكنولوجيا الرقمية في التعليم من خلال "بناء بنية تحتية تكنولوجيا قومية قوية، وأن ينبع استخدامها مباشرة من حاجات الاقتصاد القائم على أساس

المعرفة". (Bates, op.cit, p.31)

التجديدات في النظم التعليمية:

لا يمكن فهم طبيعة التغيرات والمستجدات في النظم التعليمية تلك التي حدثت بفعل التكنولوجيا الرقمية ما لم يتم فهم مراحل تطور إدماج التكنولوجيا وتطويرها داخل النظم التعليمية من أجل تجديدها، وفي هذا السياق يمكن التمييز بين الأجيال المختلفة لهذه التكنولوجيات وتطبيقاتها التعليمية على النحو التالي:

الجيل الأول: ويقترن بنموذج المراسلة (The Correspondence Model)

والذى ظهر وساد في نهايات القرن التاسع عشر، واعتمد بشكل أساسى على المواد المطبوعة، واستخدام المراسلات البريدية في توصيل النصوص إلى الدارسين.

الجيل الثانى: وعرف بنموذج الوسائل المتعددة (The Multi-Media Model)

حيث كان يتم توصيل المعلومات للدارسين عن طريق وسيلة تعلم تكنولوجية متوفرة، قد تكون هاتف أو بث تليفزيونى أو إذاعى أو بالاعتماد على المواد المطبوعة والأشرطة السمعية (Audiotapes) والأشرطة المرئية (Videotapes)، هذا إلى جانب التعلم بمساعدة الحاسب، والأقراص المدمجة، والفيديو التفاعلى.

الجيل الثالث: وهو ما يعرف بنموذج التعلم من بُعد (The Telelearning Model)

وفيه اعتمدت المؤسسات التعليمية والتربوية على استخدام أساليب أكثر تقدماً، مثل المؤتمرات المرئية أو ما يطلق عليه شبكة الاجتماع عن بُعد (Video Conferencing)، والاتصالات المسموعة المرئية (Audiographic Communication)، وبرامج الأقمار الصناعية (Satellite Programs).

الجيل الرابع: والمسمى بنموذج التعلم المرن (Flexible Learning Model)

ويتميز هذا الجيل بالجمع بين كافة الوسائط المتعددة التفاعلية (Interactive Multimedia) تلك التي تقوم بتخزين الرسائل على شبكة الاتصالات العالمية (WWW) حتى يكون المستقبل جاهزاً لقراءتها، حيث أن معظمها وسائط إلكترونية لا تزامنية (Asynchronous).

الجيل الخامس: وهو ما يسمى بنموذج التعلم المرن الذكى (The Intelligent Flexible Learning Model)

وهذا النموذج مشتق أساساً من الجيل الرابع، حيث يهدف إلى استثمار خصائص الانترنت والشبكة (Web)، ويتضمن هذا النموذج وسائط متعددة تفاعلية مباشرة (على الخط on line)، والقدرة على الدخول لمراكز التعلم، كما يستخدم شبكات الاتصال بواسطة الكمبيوتر عن طريق نظم استجابة آلية.

ويخلص جيم تيلور (Jim Taylor) ملامح هذه الأجيال الجدول التالي:

السمات الخاصة بالتكنولوجيا المقدم بها						الأجيال الخمسة للتعليم عن بعد
متغير الكلفة المؤسسى (صفر تقريباً)	يتضمن تفاعل متقدم	مواد منقحة بدقة	المرونة			
			الوقت	المكان	السرعة	
لا	لا	نعم	نعم	نعم	نعم	١ - الجيل الأول... -نموذج المراسلة..عن طريق * المواد المطبوعة
لا	لا	نعم	نعم	نعم	نعم	٢ - الجيل الثانى -النموذج متعدد الوسائل • الطباعة • الشرائط • الفيديو • الحاسب التعليمى • الفيديو التفاعلى
لا	نعم	لا	لا	لا	لا	٣ - الجيل الثالث -نموذج التعلم من بعد • المؤتمرات المسموعة عن بعد • الفيديو كونفرانس • الاتصال السمعى المرئى • الإذاعة والتلفزيون
نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	٤ - الجيل الرابع -نموذج التعلم المرن عن طريق:

نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	• الوسائط المتعددة - التفاعلية • الإنترنت • التواصل عن طريق الكمبيوتر
لا	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	٥- الجيل الخامس - نموذج التعلم المرن الذكي عن طريق: • وسائط متعددة تفاعلية • الإنترنت • التواصل بالكمبيوتر - بواسطة نظم استجابة - أثوماتيكية • القدرة على الدخول - لمركز التعليم وحريّة - الحصول على مصادره - وعملياته التعليمية.
نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	• وسائط متعددة تفاعلية • الإنترنت • التواصل بالكمبيوتر - بواسطة نظم استجابة - أثوماتيكية • القدرة على الدخول - لمركز التعليم وحريّة - الحصول على مصادره - وعملياته التعليمية.
نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	• وسائط متعددة تفاعلية • الإنترنت • التواصل بالكمبيوتر - بواسطة نظم استجابة - أثوماتيكية • القدرة على الدخول - لمركز التعليم وحريّة - الحصول على مصادره - وعملياته التعليمية.
نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	• وسائط متعددة تفاعلية • الإنترنت • التواصل بالكمبيوتر - بواسطة نظم استجابة - أثوماتيكية • القدرة على الدخول - لمركز التعليم وحريّة - الحصول على مصادره - وعملياته التعليمية.

وتدلنا قراءة الجدول السابق أن الجيل الخامس يمثل ذروة إدماج التكنولوجيا في المنظومة التعليمية بشكل يحقق غالبية أهدافها، كما يقلص بدرجة كبيرة التكاليف المساعدة مع تعظيم الإشراف المباشر على العملية التعليمية من خلال تطوير وتنفيذ النظم الذاتية لإنتاج المناهج، والنظم الذاتية للتوجيه التربوي، كما أن هذا الجيل لديه إمكانية لإحداث وثبة كمية في ظل اقتصاديات الحجم (Economics of Scale)، وبمعاونة أسلوب الكلفة/الفاعلية (Cost/ Effectiveness Approach)، كما أن لهذا الجيل القدرة ليس فقط على نقل التعلم عن بعد، بل أيضاً نقل خبرة الطلاب والمعلمين.

وبدهى أن هذا الجيل المتقدم من أجيال التكنولوجيا المندمجة في التعليم والتعلم لا يمكن تقديمه بشكل منفرد كمجموعة من المبادئ المعنوية والمتضمنات المتعددة، وإنما يصبح من المحتم ضرورة توضيحه من خلال عرض عام لبعض النماذج التي تطبقه، وتأخذ به، ولعل الجامعة

الافتراضية (الخائلية)(Virtual University)، والمدرسة الذكية (أو الالكترونية) E.School، من أهم نماذج التجديد في النظم التعليمية التي أفرزتها التكنولوجيا الرقمية. وسوف نركز على الجامعة الافتراضية في حدود المساحة المتاحة لنا في هذه الورقة.

الجامعة الافتراضية

هي نموذج للتعليم الالكتروني عن بُعد، وهي تمثل أحد أعراض اقتصاديات العولمة، وهي في نفس الوقت قوة من القوى المهددة للبرج العاجي للأكاديمية (Stevenson, 2003). وقد كانت هذه الجامعة منذ أقل من عقدين من قبل الخيال العلمي، على أننا الآن نستطيع أن ندعى دون أن نبالغ أنه لا توجد جامعة محترمة في العالم لا تسعى لوضع مقرراتها وبرامجها على شبكة الانترنت، بل أن العديد من أساتذة الجامعات في جميع أنحاء العالم يستخدمون الانترنت والشبكة العالمية للمعلومات كجزء متكامل من عملية التدريس. وقد منحت شركة (Web CT Inc)، وهي من الموردين الأساسيين لبرامج تصميم المقررات على الشبكة -خلال أربع سنوات لحوالي ٢٢٠٠ مؤسسة في ٨١ دولة ترخيصاً لاستخدامها ببرامجها، بما يصل إلى إجمالي أكثر من عشرة ملايين رخصة للطلاب. وإلى نشأة سوق للتعليم العالي بلغ ١٨ بليون أمريكي عام ٢٠٠٣. (Bates, , p.31)

كل هذا جعل الجامعة الإلكترونية أو الافتراضية واقع حقيقي في ظل الفرص غير المحدودة التي تقدمها شبكة الانترنت بالاعتماد على الكمبيوتر كوسيلة للتواصل (CMC)، والتي تعتبر مصدر ثرى للتفاعلات الفكرية والتي يمكن استغلالها في العمليات التدريسية من خلال إنشاء "نظام تفاعلي ذاتي" يمكنه تخفيض كلفة التعلم الجامعي والعالي، وبالتالي تقليل التكاليف التي يتحملها الطلاب، وفي ظل هذه الامكانيات تبلور مفهوم التعلم الالكتروني E.Learning الذي يمثل أحدث جيل من أجيال التعلم من بعد باعتباره يعبر عن نموذج جديد للتعلم نشأ من التوسع المتزايد للتكنولوجيات الرقمية، والذي تقوم عليه الجامعة الافتراضية (للمزيد حول أساسيات هذا التعليم وتقييمه. أنظر، الجمعية الأمريكية للتدريب والتنمية، الأعداد ٨٢، ٧٠، الغراب، ٢٠٠٣)

وقد ارتبط ظهور الجامعة الافتراضية بعدد من الأسباب بعضها مؤسسي، والآخر اجتماعي اقتصادي. وبالنسبة للأسباب المؤسسية نجد "Bates" يورد أسباب كثيرة في مقدمتها (Bates, Op.Cit.):

- إتاحة الموارد التعليمية من خارج المؤسسة على مستوى عالمي وبشكل فوري
- التفاعل المتزايد والمرن مع الطلاب عن طريق البريد الالكتروني ومنابر الحوار.
- إتاحة ملاحظات وأشكال وقوائم المراجع وغيرها من المصادر المتعلقة بالمقررات أمام الطلاب في أى وقت.

- القدرة على مزج النصوص، والرسوم، وقليل من الوسائط المتعددة، بما يمكن من عمل مدى واسع من التطبيقات التعليمية.
- ربط التخصصات المهنية/ العلمية على مستوى عالمي بأهداف البحث والتدريس.
- إتاحة الفرص للتعلم العالمي، وعبر الثقافى، والتعاونى.
- سهولة ابتكار موارد ومقررات بتكلفة قليلة، باستخدام برامج تحت الطلب مثل Web CT، Blackboard.
- تنظيم مواد المقرر عن طريق مداخل على الخط (موقع واحد يتسوق منه الطلاب كافة مصادر التعلم).
- الكلفة المنخفضة نسبياً بالنسبة للمعلمين من حيث التكنولوجيا.

في حين أن الأسباب الأكثر تعقيداً أو هي الأسباب الاجتماعية على "أساس المعرفة" بحاجة إلى تعلم كيفية استخدام التكنولوجيا في البحث، والتنظيم، والتحليل، وتطبيق المعلومات بشكل ملائم. فالاقتصاد المتمركز على المعرفة -مثل الاقتصاد المعتمد على قطاعات التكنولوجيا الفائقة، مثل الكمبيوتر، والاتصالات التليفونية، والتكنولوجيا الحيوية، أو الصناعات الخدمية مثل: الخدمات التمويلية، والصحة، والتسليّة، والفندقة، والسياحة، تتطلب كلها قوى عاملة مرنة مرونة عالية، وقابلة للتعديل، تستطيع أن تتغير باستمرار مع تغير العالم من حولها. ومن هنا فإن الصناعات القائمة على أساس المعرفة لا تتطلب عمال مهرة تكنولوجيا، وقادرين على متابعة المعرفة، وتجديدها وحسب، بل أيضاً متعلمين دائماً، حتى يمكن لهذا المزج أن يتم بشكل فعال.

وهذه التغيرات في القوى العاملة، ومطالبة الطلاب الأكاديميين بالجامعة، والعاملين بالجامعة بمزيد من المرونة يؤثر تأثيراً مباشراً على "نوع التعلم"، ومن ثم على "نوع التدريس" الذي يتطلب بشكل متزايد الآن كل من الطلاب والعاملين في سياق الاقتصاد القائم على أساس المعرفة.

- لهذا كله كان لابد من إعداد المؤسسات الجامعية ككل للدخول في العالم الإلكتروني الرقمي الجديد، وذلك في المجالات المحددة التالية: (J.Taylor)
- إعداد الطلاب للحصول على المعلومات وتكنولوجيا الاتصال والتعامل معها.
 - إعداد الطلاب بأدوات الحياة، والاستخدام الروتيني للتكنولوجيا الرقمية، المعلوماتية والاتصالية، في المعاملات الإدارية مع الطلاب.
 - إعداد الطلاب بأدوات التعلم، واستخدام تكنولوجيا الاتصالات في جوهر العمليات التعليمية.

- إدخال مقررات وتخصصات في مجالات العالم الالكتروني الرقمية.
- التفكير والشروع في استخدام وتضمين تكنولوجيات المعلومات والاتصالات في التخطيط الاستراتيجي وتوزيع الموارد.

ويعتبر عقد التسعينات عام تتويج الجامعات الافتراضية، حيث تكاثرت هذه الجامعات على مستوى العالم لتحقيق ثلاثة أهداف أساسية: إعادة هندسة النظام الجامعي، سياسة وأهدافا ومعايير، وتقويم وإدارة، وخدمات، وامتداد. وكذلك ضمان العدالة الأكاديمية، بالاستفادة من القدرات المحتملة للتعليم الالكتروني في توفير خدمات تعليمية عالية الجودة لجميع المتعلمين بصرف النظر عن انتماءاتهم أو إعاقاتهم أو أماكن وجودهم، ومساعدة المعلمين، إرشادياً، وتدريباً، وتقويمياً. وأخيراً ضمان توفير تعليم متميز للطلاب الجامعيين، بشكل يعتمد على مقاربات مغايرة وأساليب تدريس جديدة تركز على طرح الأسئلة التي تتحدى الافتراضات الأساسية التي تحكم نظام التعليم الجامعي التقليدي، والطرق المستقرة لأداء العمل به، وتتيح بذلك فرص للتجديد والاستفزاز الآمال والمخاوف من التغيير، وتشجع على توفير فرص للطلاب للانخراط في مقررات متنوعة.

ولهذا كله فقد توسع إنشاء الجامعات الافتراضية في العديد من البلدان التي تمتلك بنية أساسية تكنولوجية ملائمة تستخدم بالفعل لأسباب اقتصادية أو حكومية وتكون قادرة على التعامل مع التكنولوجيا الرقمية. هذا إلى جانب القوى البشرية عالية التأهيل اللازمة لتدعيم التعليم الالكتروني.

وتتباين صيغ الجامعات الافتراضية بقدر قدرتها على إدماج التكنولوجيا الرقمية شكلاً وموضوعاً في مجمل المنظومة الأكاديمية. فبينما تقتصر بعض الجامعات على إحداث تكامل بين شبكة المعلومات العالمية والانترنت في التدريس داخل قاعة الدراسة الجامعية بالطريقة نفسها التي تم بها دمج التكنولوجيات السابقة، (وهذه أبسط الصور)، نجد جامعات أخرى تقدم صيغة مزدوجة (dual-mode) للتعليم احدهما تقليدية، والأخرى قائمة على التعلم الالكتروني عن بُعد. وفي مثل هذه الجامعات قد تتحول من جامعة افتراضية إلى جامعة مفتوحة بعد مدة كما في حالة جامعة "كالتالونيا المفتوحة"

أو الصيغة الكاملة للجامعة الافتراضية فهي تلك التي تعتمد على التعلم الموزع (Distributed Learning)، وهو خطوة قوية سوف تغير من طريقة عمل المؤسسات الجامعية التقليدية تغييراً جذرياً. والتعلم الموزع يعنى خليطاً من التدريس وجها لوجه المخفض عمداً، وتعلم على الخط ويتم في مكان العمل، وبوسائل مرنة أخرى تمثل الجيل الخامس. وقوة الصيغة المختلطة في أنها تمكن من الاستفادة من فوائد الدمج بين التعلم على الخط، والتعلم داخل الحرم الجامعي.

وهناك نموذجين من هذا النوع الأخير من الجامعات الافتراضية:

أولاهما: يعتمد على تعاون عدد من الجامعات في شراكة مع القطاع الخاص لاستثمار أنشطتها في التعليم الإلكتروني اقتصادياً،

ثانيهما: يعتمد على استقلالية كل جامعة، وتقديمها لبرامجها مستقلة عن جهات داعمة أو شريكة.

وبالنسبة للنوع الأول نجد عدة نماذج لعل أشهرها (للمزيد أنظر: زاهر، ٢٠٠٣،

(Bates

• **جامعة ٢١ (University 21)؛** وهي جامعة إلكترونية مكونة من ١٧ جامعة في دول الكومنولث بشكل أساسي، تضم: جامعة نوتينجهام، وجامعة جلاسجو، وجامعة ملبورن، وجامعة هونج كونج، والجامعة القومية بسنغافورة، وجامعة كولومبيا البريطانية، وجامعات أخرى. ودار تومسون للنشر في بريطانيا.

ولهذه الجامعات دور أساسي في هذه الشراكة، حيث تشارك بنسبة ٥٠% في تمويل دار نشر "تومسون"، والإشراف على الجودة من خلال شراكة مساهمة، متعددة، وفي معظم الأحوال تعتمد على رصيدها من المطبوعات كمصادر للمحتويات.

* **جامعة Cardean؛** وهي جامعة افتراضية أنشئت شركة أمريكية تدعى (Unext). وقد كلفت مواردها التعليمية من المواد التي تقدمها جامعات: كولومبيا، وستانفورد، وشيكاغو، وكارنيجي ميلون، ومدرسة لندن للاقتصاد. ويتم منح الشهادات باسم كاردين، موقعة باسم ولاية ألينوير.

وهناك جامعات ومراكز أساسية أخرى في هونج كونج لها أعمال في استراليا، والصين، والولايات المتحدة. كما أن هناك جامعة (Next Ed) التي أسست عام ١٩٩٨ بترتيبات مع ٢١ جامعة في استراليا، وكندا، وهولندا، ونيوزيلندا، والمملكة المتحدة، والولايات المتحدة الأمريكية. وفي أبريل عام ٢٠٠٠، كان هناك ٢٦٠٠ طالباً مقيداً بها ٢١ دولة في ٢٠٠ مقرر.

• **جامعة ولاية كاليفورنيا:** فقد طورت هذه الجامعة شبكة تعلم موزعة، بالتعاون مع شركة نشر سيمون سشوستر (Simon Schuster Publishing)، ومحطة التليفزيون العامة KCET، ومدرسى فصول مقاطعة لوس أنجلوس لإنتاج موديولات (Modules) المقرر المبنية على الفيديو لتخصصات طرق القراءة، التعليم الخاص، إدارة الفصل، التكنولوجيا التعليمية، واستراتيجيات التطوير الأكاديمي. وترسل هذه الموديولات الخاصة بهذه

التخصصات إلى الطلاب المقيمين في ولاية كاليفورنيا بالبريد الجوى، وتكمل بالبريد الالكتروني، المحادثة الهاتفية، وصفحات الويب التي تخصص لذلك.

أما النوع الثانى من الجامعات الافتراضية (الالكترونية)، فنجده لدى العديد من الجامعات المتحمسة للاستعانة بالتكنولوجيا الرقمية في تقديم فرص التعلم عن بُعد، ولعل في مقدمتها معظم الجامعات الاسترالية والكندية، الأمريكية، والإنجليزية، ومن أمثلتها:

* **جامعة سوزين كوينسلاند (University of Southern Queensland):** وهى واحدة من الجامعات الاسترالية والعالمية الرائدة، حيث فازت بجائزة أفضل جامعة لعام ٢٠٠١/٢٠٠٢، وذلك في ضوء معايير التقييم التي ركزت على تطوير الجامعة الالكترونية. ومن أهم سمات هذه الجامعة قدرتها على توفير عملية تعلم الكترونى آلية تتسق مع الجيل الرابع للتعلم الالكتروني الذي تتميز برامجه بالتفاعل والتعاون، وفى نفس الوقت فإنها غير خطية، كما يحدد حدود عريضة لمحتوى المواد المقرر دراستها، مع إعطاء قائمة بعدد من المصادر الممكنة.

وإضافة إلى ذلك فإن للطلاب الحرية في البحث عبر شبكة المعلومات عن مصادر تعلم جديدة تتفق مع حدود المحتوى الموضوع للدراسة. والتفاعل مع المقررات المبرمجة - رغم ذلك - يعتبر عنصراً واحداً فقط من عناصر التفاعلية المتضمنة في المدخل التعليمي الذي تتبناه الجامعة. أما التفاعل مع الطلاب الآخرين وأعضاء هيئة التدريس وغيرهم من الخبراء الذين يعملون كمشرفين يمكن أن يتحقق من خلال استخدام التواصل عبر الحاسب (CMC) (Computer Mediated Communication)، وذلك من خلال عقد جلسات نقاشية جماعية مترامنة عبر الكمبيوتر، ويتم من خلالها تشجيع الطلاب على الاتصال عبر جماعات النقاش الالكترونية في العديد من مجالات المقرر.

والأهم من ذلك، فإن الجيل الخامس من التعلم الالكتروني عن بُعد، والذي يعتمد على الكمبيوتر كوسيلة للتواصل (CMC) يمكن تخزينه كقاعدة بيانات، ومن ثم استغلاله بعد ذلك في العمليات التدريسية، كما سبقت الإشارة إليه.

كما أن الجامعة الافتراضية في سوزين كوينسلاند قد خطت بالتعلم الالكتروني من الصناعة الكوخية (المنزلية) (Cottage Industry) المحدودة إلى الانفتاح الكوكبي على نطاق واسع، ففي ظل إمكانات الجيل الخامس، من التعلم الالكتروني، والقائم على نموذج التعلم الذكي المرن تتم إدارة عمليات التدريس والدعم الجامعي الأكاديمي من خلال استخدام نظم استجابة ذاتية مبرمجة سلفاً، بالاستعانة بمخزون من الأسئلة والتعليقات المتجمعة من حلقات النقاش المترامنة عبر الكمبيوتر. وإن كانت الآلية التي سيعمل بها هذا النظام التفاعلي

الآلى ستحتاج إلى مزيد من الوقت للتطوير لتصبح قادرة على الاستجابة للتساؤلات التفصيلية المحددة لأحد الطلاب.

ولهذا النظام ميزة تقديم النصيحة الأكاديمية الفورية للطلاب مما يزيد من قدرة الجامعة على الاستجابة بالتعامل مع نظم الإدارة الالكترونية.

وأخيراً، فإن هذه الجامعة تقدم مبادرة هامة في تقديم المساعدة تهدف إلى توظيف الأدوات والوسائل لإدارة التفاعل بين الجامعة وبين طلابها الحاليين والمستهدفين. ولأن الجامعة مطالبة بتوفير خدماتها، ولمدة ٢٤ ساعة يومياً، وعلى مدار كل أيام الأسبوع وفى الاجازات، فإن الجامعة وجدت أن أفضل الطرق فاعلية لتحقيق هذه المعادلة هو من خلال توظيف أدوات التفاعل الأتوماتيكي، وذلك بدلاً من استخدام أسلوب "النوبات المتعاقبة" من الموظفين المتعاونين.

كما أن هذه الجامعة تحقق سمة أخرى من سمات النموذج الخاص بالجيل الخامس بتقديم تطور كبير في شكل الواجهة الالكترونية للجامعة، هذه الواجهة التي سهلت على الطلاب وأعضاء هيئة التدريس وغيرهم من المساهمين في التفاعل بطريقة أكثر فاعلية مع الجامعة، والتي من شأنها أن تصون العلاقة بين الجامعة وطلابها وتنميها مدى الحياة.

وأخيراً، فإن العنصر الأخير في مشروع الجامعة الالكترونية يختص بمبادرة إنشاء شبكة اتصال لاسلكية داخل حرم الجامعة، تمكن ٩٠% من طلابها الموجودين بالحرم الجامعي من الدخول الميسر إلى شبكة المعلومات من أى مكان في الحرم الجامعة بعيداً عن المعوقات تلك التي أصبحت خطوطها كلها مكرسة لخدمة التطبيقات المبرمجة. وهذه الميزة توفر للطلاب فرص الالتحاق بسهولة ببرامج المقررات والخدمات الطلابية سواء للطلاب داخل الحرم أو من خارجه.

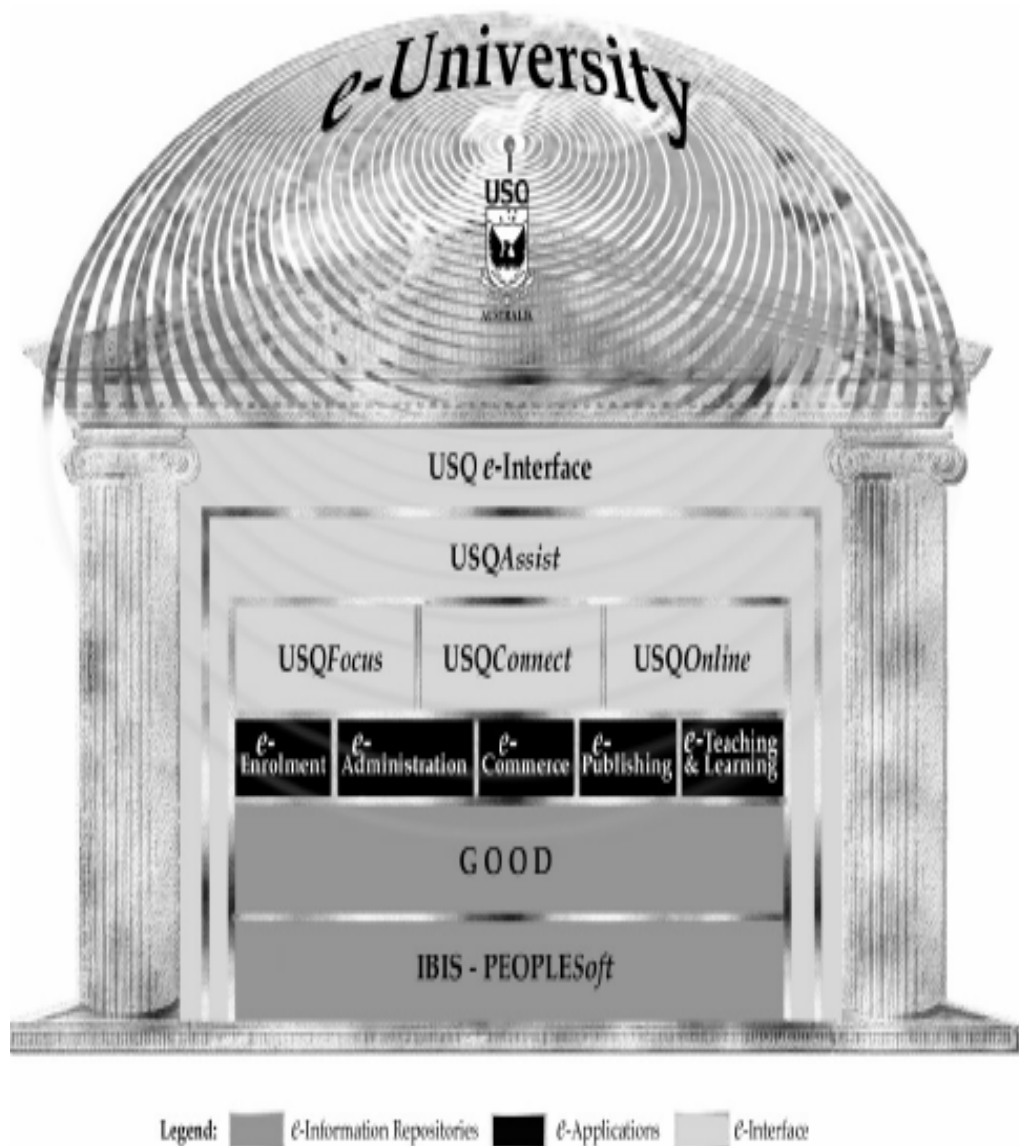


Figure 1: Overview of USQ's e-University Project.

• **جامعة أنظمة تيلمارت الإلكترونية الجديدة (Telemart System's New)**
(Electronic University)

وهى جامعة في سان فرانسيسكو بالولايات المتحدة الأمريكية، لا تضم كتب، ولا قاعات، ولا حتى مباني. (أنظر الجمعية الأمريكية للتطوير والتدريب، التعلم القائم على الحاسوب، جسر المعلومات، العدد ٢٦، ١٩٩٨، ٢٨)

ويتكون الحرم غير التقليدى لهذه الجامعة من شبكة تضم ١٠٠٠ مستخدم للحاسب الآلى يتلقون الإرشاد على مستوى الكليات الجامعية من حاسب رئيسى. ويتم توصيل المناهج عبر خطوط الهاتف إلى النهايات الطرفية لدى الطلاب، وتخصص وحدة المعالجة المركزية أو وحدة التشغيل المركزية... لكل طالب "صندوقاً بريدياً" إلكترونياً (E.Mail. Box)، حيث يتم تخزين الدروس والواجبات، ويقوم الطلاب باسترجاع المواد الدراسية باستخدام المودم (Modem) للتوصل إلى الحاسب الآلى عن طريق لوحات المفاتيح لديهم. وهكذا يمكنهم متابعة دراستهم تبعاً لقدراتهم الفردية.

وتوظف الجامعة مرشدين اختصاصيين بالتعاقد كي يقوموا بإعداد وتقديم المناهج والأنشطة المختلفة.

المراجع

المراجع العربية:

١. إيمان محمد الغراب: التعلم الإلكتروني: مدخل إلى التدريب غير التقليدي، (القاهرة: المنظمة العربية للتنمية الإدارية، ٢٠٠٣)
٢. الجمعية الأمريكية للتدريب والتنمية؛ أساسيات التعلم الإلكتروني، سلسلة جسر المعلومات، العدد (٨٢)، أكتوبر ٢٠٠٢.
٣. الجمعية الأمريكية للتدريب والتنمية؛ التعلم القائم على الحاسوب، سلسلة جسر المعلومات، العدد (٢٦)، ١٩٩٨٧.
٤. الجمعية الأمريكية للتدريب والتنمية؛ تقييم التعلم الإلكتروني، سلسلة جسر المعلومات، العدد (٧٠)، أكتوبر ٢٠٠١٢.
٥. ضياء الدين زاهر (الباحث الرئيسي): تطوير كفاءة جامعة الكويت في تلبية حاجات سوق العمل والتنمية: منظور مستقبلي (الكويت: مؤسسة الكويت للتقدم العلمي، ١٩٩٩).
٦. ضياء الدين زاهر و كمال اسكندر: التخطيط لاستخدام التكنولوجيا التعليمية في النظام التربوي، القاهرة.
٧. ضياء الدين زاهر و محمود قمبر: الاستراتيجية العربية للتعليم عن بعد، (تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ٢٠٠٣).

المراجع الأجنبية:

1. Bates, Tony: National Strategies for e.Learning in Post-Secondary Education and Training, (Paris, International Institute for Educational Planning, E.P, 2001)
2. Carven, Andy; The Future of Networking Technologies for Learning: Workshop Report, May 1, 1996 (www.ed.gov/technology/futures/index.html)
3. Mass, W.f and Robert Zemsky, Using Information Technology To Enhance Academic Productivity (www.educause.edu/nlii/keydocs/massy.html)
4. Naibitt, J and Aburdene, P.; Megatrends, 2000 (London, Pan books Ltd., 1990)
5. Rosenberg Marc J., E.Learning: Strategies for Delivering Knowledge in Digital age, (New York, Mc Graw –Hill, 2001)
6. Steven, Jennifer; Virtual U: The Demise of The Academic. (www.Metafuture.org)
7. Taylor, Jim: Fifth Generation Distance Education, (www.usq.edu/Ellepub/e_jist/docs/html/taylor.html)

**تقييم ونقد نظريات
وممارسات التجديد
في الفكر التربوي والعالمي**

**أ. د. محمود قمبر
أستاذ أصول التربية
معهد الدراسات
والبحوث التربوية - جامعة القاهرة**

محتويات الدراسة

الموضوع

الموضوع في محدداته:

المصادر الكبرى المؤثرة في التجديد التربوي فكراً وممارسة:

- ١ - الفلسفة اليونانية.
- ٢ - الديانة في الغرب المسيحي وفي الشرق الإسلامي.
- ٣ - الثقافة المدنية العامة.
- ٤ - البراجماتية كنظرية تجديدية شاملة.
- ٥ - علوم التربية ومعطياتها المعرفية
- ٦ - استراتيجيات التجديد (أو الإصلاح والتطوير).
- ٧ - التكنولوجيا الرقمية.

التجديد التربوي وفكره العلمي:

- ١ - فهم التغيير في التربية لهوبرمن.
- ٢ - علم التجديد التربوي لهيموماننتن.

إسهامات الفكر العربي في التجديد التربوي:

طبيعة التجديد التربوي ومعوقاته:

- ١ - التجديد لصناعة تعليمية.
- ٢ - التجديد في تصورات مثالية.
- ٣ - التجديد في نماذج تقليدية.
- ٤ - التجديد بلا تجارب عملية.
- ٥ - التجديد دون أحجابه الطبيعية.
- ٦ - التجديد بأدنى تكلفة اقتصادية.
- ٧ - التجديد في بيئات سلبية.

مستقبل التجديد التربوي: خلاصة وخاتمة

المراجع والتعليقات الهامشية.

الموضوع في محدداته:

العنوان كما هو واضح، يضع إطاراً للموضوع ويحدد معالم دراسته، فالإطار خاص بالتجديد التربوي من ناحيتين: النظريات التي حكمته والممارسات التي صنعته. أما عن نهج دراسته فيختص بعرض تقييمات نقدية اشتغل بها الفكر التربوي من قبل، وهو الفكر المفكر فيه، أي المسجل في الآثار المكتوبة.. وهو الفكر المحاكم *Pensee Discursive* والذي يختلف عن مجرد الخواطر الفكرية المرسلّة، وعن الحدس، وعن الرؤية *Opinionite*، وعن المعرفة المباشرة الفجة^(١).

ونحن نستجلي هذا الفكر بعقلية فحصية بهدف تحليل تجارب التجديد والخروج منها بدروس مستفادة تثري الخبرة المعرفية والمهارات الوظيفية للمعنيين بقضايا التجديد في التربية... ومن ثم فالباحث مقيد بهذه الحدود ولن نخرج عنها في استطرادات بحثية تتناول التجديد التربوي في جوانبه الفلسفية والتاريخية والاجتماعية، والمنهجية أو الفنية والتطبيقية في بيئات عربية وعالمية.

ونظريات التجديد لن نجدها جاهزة مكتوبة أو منسوبة لأصحابها ومعروفة بذاتها، كما أن ممارسات التجديد لن نجدها أيضاً مصنفة في جداول وصفية. ومع هذه وتلك تعليقات نقدية وأحكام تقييمية بينها اتساق أو شقاق، تعاضد أو تباعد. وتقف مهمة الباحث عند حد التقدير والتعريف ملخصاً أو شارحاً.. بل على العكس، إن مهمة الباحث إبداعية وكبيرة. إنه الكاشف عما يمكن اعتباره نظريات أو روافد كبرى خرجت منها نظريات وأفكار التجديد، خصوصاً وأن تاريخ التجديد قديم قدم التربية نفسها، ومر معها بعصور تميزت بعوامل كبرى مؤثرة جاءت بها الفلسفة والديانة والثقافة والعلم التربوي والتكنولوجيا المتقدمة... كما أن ممارسات التجديد كثيرة جداً شكلتها سياسات تعليمية واستراتيجيات تربوية واجتهادات مؤسسية وفردية. والانتقاء من هذه وتلك ليس أمراً يخضع للهوى ولكنه ملتزم بمعايير موضوعية نحتكم إليها في هذه الدراسة.

المصادر الكبرى المؤثرة في التجديد التربوي فكراً وممارسة:

١ - الفلسفة اليونانية:

من بين الفلسفات القديمة كانت الفلسفة اليونانية التي عرفتها الحضارة الهلينية أول مصدر عالمي انبثقت منه نظرية تاريخية كبرى تجددت معها التربية فكراً وممارسة وبصرف النظر عن حدود الاختلاف بين أهم فلسفتين قديمتين: المثالية الميتافيزيقية لأفلاطون، والواقعية الطبيعية لأرسطو، فإنهما اتفقتا على مبادئ صاغت نظرية عامة تقوم على مبادئ تربية أكاديمية تهتم بالمعرفة العقلية والفضائل الخلقية.

واحتفظت هذه النظرية - وبالذات في دول أوروبا الغربية - بقوة دفع تاريخية لقرون متعاقبة، حتى مع سيادة الديانة فيما عرف بالعصور الوسطى، وأصبحت الدراسة عملياً محصورة في مواد الفنون الحرة السبع، وبطريقة سميت بالأسكولائية Scolastique أو المدرسية، والتي اختلفت عن الطريقة السقراطية وأسئلتها التوليدية، أو الطريقة الحوارية الأفلاطونية، أو طريقة المحاضرة الأرسطية^(٢).

واستهدفت التربية - في عرف هذه النظرية - تكوين المتقف الحر، واعتبرت المعرفة فضيلة، والقيم معايير سلوكية تميز بين العالم المتربي والسفيه الجاهل. كما اهتمت بالمعلم كفاعل أولى في عملية التعليم، وسيادته في قضية التفاعل الشخصي محسومة ومكانته محترمة.. ومن ثم فقد تجاهلت المتعلم في طبيعته السيكلوجية، كما تجاهلت كل ما يخرج عن حدود المعرفة العقلية والأخلاقية السلوكية والرياضة البدنية والأذواق الجمالية.

وبالطبع امتزجت بها وأثرت فيها وبالذات في عصر متأخر نظريات وفلسفات حاولت أن تتدارك جوانب النقص فيها فكومينيوس ت/١٦٧١، قدم نظرية تربوية متكاملة، وتصور نظاماً للتعليم بمراحله الدراسية بدءاً من الروضة وحتى الجامعة، وتعليم الرجال والنساء على السواء ووضع السلام والتفاهم الدولي في مقدمة أهدافه التربوية وفي خدمة المواطنة العالمية، واجتهد في نشر أفكار وممارسات تربوية في أكثر من عشرين بلداً أوروبية، حتى لقبه بعضهم "المبشر الأول بالتربية الحديثة"^(٣). وجان جاك روسو في القرن الثامن عشر يؤكد في نظريته: "الطبيعية الرومانسية" على ذاتية الطفل في تعلمه المسمى المباشر في أحضان الطبيعة واحترام طفولته التي لا تقيدتها تعاليم وآداب وأعمال الكبار ... ثم الفلسفة الواقعية في مدارسها المختلفة والتي ركزت على الوجود المادي للحياة في بيئة الطفل يتعامل مع وقائعها بحسية أمبريقية وباهتمامات ذاتية مما جعل التعليم نهجاً للنمو يخرج من الحياة ويمارس في الحياة ويعمل للحياة، وليس - كما كان - تلقيناً من كتب وحشواً للذاكرة^(٤).

٢ - الديانة في الغرب المسيحي وفي الشرق الإسلامي:

تغيرت التربية في العصور الأولى للديانة المسيحية غاية ووسيلة. فالغاية تتلخص في قضية الخلاص salvation، والوسيلة تطهير روحي في مسلكيات تعبدية تلتزم بالأخلاقية المسيحية. وتحولت الكنائس إلى دور عبادة للمؤمنين ومعاهد تعليم مجاني لكل الصغار. وتوحدت معها أوروبا بالديانة عقيدة، وباللاتينية لغة، وبالتربية وسيلة ... ثم ما لبثت أن اتسعت النظرية الدينية لتضم إلى الإنجيل وأخلاقياته المحتوى المعرفي والأداة التعليمية للنظرية الفلسفية تأسيساً للعقيدة ودفاعاً عنها.

كان هذا في الغرب المسيحي، أما في الشرق الإسلامي فقد انبثقت نظرية إسلامية خالصة ارتبطت بتربويات الدعوة، ومعلمها الأول محمد عليه السلام، أهله ربه لمهمة تربوية سامية،

قال تعالى: "هو الذي بعث في الأميين رسولا منهم يتلوا عليهم آياته ويزكيهم ويعلمهم الكتاب والحكمة". ولهذا قال الرسول عن نفسه: "إنما بعثت معلماً". وقامت بجهوده، وجهود أصحابه الذين علمهم، والقراء من تابعيهم، ثم الفقهاء من تابعي التابعين حركة تعليمية دينية نشطة للكبار والصغار على السواء، فالحلقات التعليمية في المساجد للمصلين يتعبدون ويتعلمون، والدروس التعليمية للصغار في المكاتب. والقرآن - ومعه الحديث - بداية ونهاية لهذا التعليم، والفقهاء المحور الأول في هذا التعليم، واللغة أداة لتحصيل العلم الديني. وتشكل مجتمع إسلامي مفتوح فيه يعلم الناس بعضهم بعضاً، ويتعلم بعضهم من بعض: صغيرهم من كبيرهم، وجاهلهم من عالمهم، وتسوقهم للتعليم والتعلم أحاديث ومأثورات سلفية، منها: "طلب العلم فريضة على كل مسلم" - "من يرد الله به خيراً يفقهه في الدين" - "من لم يتعلم العلم عذبه الله على الجهل" - "زكاة العلم نشره" ... إلخ.

ولما قامت المدارس في القرن الرابع الهجري وفيما بعده، زاملت المساجد في مهمة التعليم الديني وملحقاته اللغوية، وكانت في أكثريتها الساحقة مدارس فقهية، لكن يتحول معها التعليم من رسالة دينية إلى حرفة معاشية أو صنعة اكتسابية، وتصبح له تربوياته التي تشتق مادتها من مصادر مختلفة، منها:

١ - الدعوة وصاحبها الأول، كما تدل كتابات الإسلاميين من أمثال الخطيب البغدادي في كتبه وبالذات كتاب الفقيه والمتفقه، وكتبه في تحصيل الحديث وشرف أصحابه.. وكتاب ابن رجب البغدادي الحنبلي "فضل علم السلف على الخلف".

٢ - النظرية اليونانية في كثير من مضامينها العلمية، كمفهوم التربية للجاحظ وتعريف النفس للغزالي، وطبيعة الأخلاق لمسكويه، وطرائق التأديب عند أكثر التربويين المسلمين.

٣ - الخبرة العملية والتي تؤصلها اجتهادات العلماء سواء في العلم الديني أو في تعليم العلوم الطبيعية والتطبيقية، وما كان لها من أسلوب عملي في المشاغل والمعامل والمراسد والمشافى، يأخذ بالنهج المصطلح عليه "بالتلمذة الصناعية" Apprentissage والذي يربط بين علماء ممارسين وتلاميذ مبتدئين ملازمين لهم وآخذين عنهم.

وامتلاً الفكر التربوي سواء في الغرب أو في الشرق بانتقادات حادة لسلبات الممارسة التربوية والتي تأثرت بفعل معلمين ناقصي الأهلية علماً وأسلوباً، وبفعل التخلف في كل مجالات الحياة ... وهي انتقادات لم تصنعها تجارب منهجية ودراسات علمية ولكن خرجت بها خواطر مرسلة وملاحظات شخصية وخبرات ذاتية فيها كثير من الصواب الذي أيدته الحقائق العلمية المعاصرة، وفيها خطأ ساير التقاليد الموروثة وغلفته الخرافات التي شاعت في عصور ما قبل العلم والتجريب^(٥).

ومن بين الأقدمين تظهر عبقرية عالم فذ أرخ لانهيار الحضارة "أبن خلدون" ت/٨٠٨هـ، فقد قدم نقداً موضوعياً وأصيلاً لم يسبقه إليه أحد ... ففي مجال التربية اعتبر التعليم من جملة الصنائع والمهن، يرقى برقي الحضارة. وانتقد استخدام الشدة أو العقاب البدني مع المتعلمين. وعاب طريقة البدء بتحفيظ القرآن للصغار قبل أن يتعلموا اللغة ويصلوا إلى مستوي الفهم لما يحفظون. وانتقد أيضاً تعليم المختصرات التي تقدم معلومات مبتسرة لا تدخل في سياقات معرفة مبسطة. وعاب طريقة التركيز على الخلافات المذهبية والاصطلاحات اللغوية والتفريعات الاشتقاقية قبل تعليم أصول العلم وأساسه المعرفية. ونصح بالتدرج في تعليم المادة في مستويات أو تكررات ثلاثة تتناسب مع المبتدئين (في مرحلة التعليم الأولى للصغار) ومع المتوسطين (في مرحلة تعليم إعدادي و ثانوي) ومع المنتهين (في مرحلة عليا) ^(٦).

٣ - الثقافة المدنية العامة:

في قرون النهضة والإصلاح والعقلانية والتثوير (قرون ١٥-١٩م) انتعشت في دول أوروبا الغربية برغم صراعات داخلية وخارجية، وحروب دينية، ثقافة عريضة متنوعة في أجناسها العلمية والأدبية والفنية والاجتماعية. وقامت أكاديميات علمية ^(٧) ومتاحف طبيعية، ومعامل تجريبية، ومعاهد موسيقية، ومراسم ومسارح، ومدارس وجامعات، وجمعيات تمديدية، وحركات سياسية وحزبية. كما نشطت المطابع الحديثة في نشر المخطوطات وإخراج معاجم ودوائر معارف موسوعية، وإصدار كتب متخصصة في كل جنس.

وتزامن ذلك مع نشوء قوميات متنافسة تعمل في إطار حكومات مركزية ملتزمة بدساتير موضوعية تحدد واجبات السلطات، وصلاحيات المؤسسات، وحقوق الأفراد ... ورعت نظاماً وطنياً عامة، ونشرت أولوية الديمقراطية والبيروالية.

وشهد التعليم نظاماً جديداً - تجاوز نطاق المؤسسات التعليمية في نوعياتها المستقلة - له سياسة عامة ومراحل دراسية ومناهج مقرررة وكتب مؤلفة ولوائح تنظيمية وهيئات إدارية وتوجيهية وتعليمية وخدمية ومن ثم كانت للتعليم نظريته الثقافية التي تشكلت في نمو متواصل وعملت لأهداف لا يحدها الدين تعمل للإنسان وللحياة وللتقدم، ونشرت عقيدة "حب العلم للعلم" فهو في ذاته شرف وكمال ... عقيدة تجعل للثقافة خيرات معنوية يسعد بها أصحابها ... ولكن ثقافة المدرسة تنوعت مادة وهدفاً بحسب وضع المدرسة وطبقة المتعلمين فيها. فالمدرسة الأولية لأبناء الشعب في بيئاته الريفية والعمالية، وثقافتها ضحلة تقدم مبادئ القراءة والكتابة والحساب والمعلومات العامة بهدف محو أمية الجماهير في عالم جديد ينمو صناعياً وعمرانياً واجتماعياً، ويحتاج في مجالات الإنتاج والخدمات إلى أفراد عاملين مزودين بالمعارف الضرورية من خريجي هذه المدرسة التي تقف بهم عند هذا المستوى الهابط.

أما المدرسة الابتدائية الموصلة إلى المدرسة الثانوية ثم إلى الجامعة أو المدرسة العليا ترتبط بتعليم ثقافة عالمة Culture Savante لتخريج متقنين مؤهلين بكفاية لممارسة مهن الصفوة والتي تحظى بالتقدير الأدبي والمادي في المجتمع.

وتكاثر منذ أواخر القرن التاسع عشر حركات التجديد في التعليم أقيماً ورأسياً، شكلياً وجوهرياً، ثقافياً واجتماعياً، حتى تصبح المدرسة في مجتمعات ديمقراطية في خدمة كل فرد وترقية ملكاته، فالدكتور ريدي Reddie ينشئ أول مؤسسة تعليمية تحمل اسم "المدرسة الحديثة" في عام ١٨٨٩ بفرنسا. ومستر ليتز Lietz ينشئ في ألمانيا مجموعة من المدارس تهتم بتجريب المستحدثات في الفترة ١٨٩٨ - ١٩٠٤ م. ومسيو فريير Ferriere يجب كثيراً من البلاد ويشر بمولد "حركة التربية الحديثة" والتي يحمل لواءها في الولايات المتحدة الأمريكية جون ديوي رائد "التربية التقدمية" وجيل فري Jules Ferry مؤسس "أنصار الجامعة الجديدة"، ينشئ في فرنسا مشروع المدرسة الواحدة لعامة الشعب الفرنسي في ١٨ من سبتمبر لعام ١٩١٩ بحيث تجسم مبدأ المساواة بين أبناء الشعب في تعليم عام إلزامي للجميع حتى الرابعة عشرة. وتكون هذه أول خطوة في تعليم مجاني طويل الأجل غطي المرحلة الثانوية لكل المتعلمين في الدول الأوروبية ثم في بقية دول العالم في أزمان لاحقة^(٨).

٤ - البراجماتية كنظرية تجديدية شاملة:

كانت براجماتية ديوي بنت ثقافتها الواسعة التي ضمت الفلسفة والعلم والتربية وشكلت حركة نشطة أصبحت عالمية، ودشنت عصراً مدرسياً جديداً - وكان هو نفسه فيلسوفاً يشتغل بالفكر الموسوعي المجرد، وسيكولوجياً يشتغل بالعلم التجريبي المقنن، وتربوياً يرعى حركة مدرسية عاشت في نمو وازدهار لأكثر من ستين عاماً ... وغير المدرسة إلى حد كبير في أمريكا والعالم من جامعة سوربونية مصغرة تتشغل بثقافة أكاديمية وشروح نصية لكتب مدرسية تختزنها ذاكرة حفظية، إلى مؤسسة تعكس في داخلها حياة المجتمع المحيط بها، مزودة بقاعات دراسية مبهجة، ومعامل تجريبية مجهزة، ومشاغل أعمال يدوية، ومكتبة غنية، وصالات وساحات ألعاب داخلية وخارجية، وبها مسرح ومرسم وغرفة موسيقية وعيادة طبية ومكتب خدمات نفسية واجتماعية، ومقصف، وإدارة ديمقراطية، ومشاركة طلابية، وجمعيات أنشطة صفية ولا صفية.. وفيها تغير التعليم في طريقته التلقينية التقليدية إلى نشاط ذاتي وإيجابي يقوم به المتعلم من خلال اللعب والعمل، والتعليم على مقاس الطفل متمشياً مع قدراته ومستجيباً لميوله ومشبعاً لحاجاته.. والمعلم صديق متفاهم ومتعاون. واختفت في المدرسة أساليب العنف والعقاب وسياسة القسر والإكراه وسلطة الكبار ...

وللأسف فقد تراكت عقدًا بعد عقد سلبيات لم تصحح أولاً بأول، فتسطحت المعرفة باسم النشاط وانتهت جدية الدراسة باسم الفن واللعب، وعمت الفوضى باسم الحرية، وخاصمت حياة الطفولة اللاهية في المدرسة حياة الكبار في المجتمع ولا تعد لها، وغير ذلك كثير مما انتقده السياسيون والمتقنون، بل وجون ديوي نفسه، ولكن أتباعه الذين رأوا فيه شيخاً خرفاً لم يأخذوا بنقده ونقد الآخرين، فكانت النهاية التي عجلت بموتها^(٩).

٥ - علوم التربية ومعطياتها المعرفية:

منذ نهايات القرن التاسع عشر بدأت العلوم الإنسانية والاجتماعية تشق طريقها في النمو الحر الذاتي على غرار ما فعلته العلوم الطبيعية منذ أواخر القرن السادس عشر التي انخلعت من ربة الفلسفة وأصلت مع الزمن مجدها العلمي التجريبي، وتوصلت إلى مفاهيم علمية متميزة ومتكاثرة أسهمت بفضل أساليبها المنهجية في ازدهار علوم أساسية وتطبيقية كان لها دور كبير في الحضارة العلمية والتقنية المعاصرة.

والعلم التربوي بدأ بعلم النفس التجريبي، وتبعته دون تأخر سيكولوجيات علمية لها مدارس ونظريات وموضوعات ومناهج خاصة بها، ومنها سيكولوجيات الطفولة، والنمو، والقدرات العقلية أو الذكائية، والفروق الفردية، والمراهقة، وسيكولوجية التعليم، والمدرسة الغرزية، ومدرسة السمات الطابعية Characterologie، ومدرسة التحليل النفسي، والمدرسة السلوكية بفروعها المختلفة.

وكذلك علم الاجتماع التربوي وقد تحول إلى اجتماعيات التربية بفروعها البنائية والأنثروبولوجية والتفاعلية الرمزية والانتوجرافية والتحليلية النقدية ... إلخ.

هذا بالإضافة إلى علوم تربوية أخرى أساسية وتطبيقية خاصة بالعمارة المدرسية وإيكولوجيتها التربوية، وعلوم الإدارة التي تناولت التعليم كنظام يقوم بمهام وظيفية في التخطيط والتنظيم والتسيير والتنسيق وتأهيل العاملين والتمويل وإنفاقه والتقويم وعوائده والتطوير وفنائه ... كما تناولت المدرسة كوحدة قاعدية لها إدارة ذاتية ومجالس نوعية ورسالة تربوية لخدمة المجتمع وترقيته في بيئتها المحلية ... ومنها كذلك علم الأهداف Objectivologie ودوره في تفعيل وظائف التربية لتحقيق أهداف محددة تتوصلها مضمونها وأداء ونتيجة ... ومنها أيضاً علم تفعيل المناهج على أسس عامة: فلسفية واجتماعية واقتصادية وثقافية، وفنية تأليف كتبها وتخطيط مواقف تعليمها وتقنيات تقويمها لأغراض تشخيصية وعلاجية وإرشادية، وتنويعها بما يتناسب وقدرات المتعلمين بحيث يكون منها ما يعمل لغرض التسريع Acceleration، أو الإثراء Enrichment، أو التعويض Compensation، أو العلاج Remedy.

ودخلت هذه العلوم بثقلها في ثورة التجديد التربوي لكل عناصر النظم التعليمية وعملياتها المتعددة كبيرة كانت أو صغيرة بحيث لم يبق شيء في التعليم إلا وقد تجددت معرفته طبيعته وعملاً وتحولت معها التربية من حرفة تقوم على الخبرة والحس المشترك والتقليد إلى مهنة متعلمة راقية^(١٠) وإن كان السؤال الكبير يبقى دائماً دون إجابة شافية وكافية: هل حقق التجديد في التربية كل التوقعات المرجوة منه؟ وهل قضي على كل مشكلات التربية وانتهى بالفعل إلى حل أزمتها التاريخية^(١١)؟

هذا ما سوف نكشف عنه في سياقات تالية.

٦ - استراتيجيات التجديد (أو الإصلاح والتطوير):

صدرت في أعقاب الحرب العالمية الثانية سلسلة إصلاحات تعليمية في دول أوروبا الغربية التي عانت من ويلاتها ... ففي فرنسا تشكلت لجنة "لأنجفان - فالون" عام ١٩٤٤م، وقدمت تقريراً نقدياً عن سلبات التعليم وكيفية التغلب عليها. وكان له دور كبير في تجديد كل عناصر التعليم. كما لجأت السلطات التعليمية الفرنسية إلى القيام بعملية إصلاح كبرى في التعليم العام والجامعي بعد أحداث الطلبة الشهيرة في مايو لعام ١٩٦٨ ... وتوالى الإصلاحات كبيرة كانت أو صغيرة لمواجهة متغيرات الحياة في عالم سريع التحول.^(١٢)

وبالمثل صدر في إنجلترا عام ١٩٤٤ قانون بتلر Butler متضمناً مواد متنوعة لإصلاح النظام التعليمي كما صدرت بعده قوانين أخرى مكملته كان أشهرها قانون ١٩٨٨^(١٣). وبينما كان يحدث ذلك في دول الشمال، كانت دول الجنوب الأنجلوفونية والفرانكوفونية، والتي بدأت تتحرر وتدعم استقلالها الوطني، تبني لها نظاماً تعليمية جديدة تعمل لأغراض التنمية والتحديث^(١٤). وتحولت المؤسسات التقليدية في التعليم كالكليات في مصر وغيرها، والخلوي في السودان، وهجر العلم في اليمن، والمحاضر في موريتانيا إلى مدارس ابتدائية تأخذ بكل ما أنتجه التقدم التربوي في المناهج والإدارة وأساليب التعليم وتقويمه، مع الاحتفاظ بقيم ثقافة أهلية حاربتها القوي الاستعمارية لأزمان طويلة، ومع التمسك بلغة وطنية في تعليمها.

ولم تؤد كل هذه التجديدات أو الإصلاحات في كل الدول متقدمة ونامية إلى تحقيق أهدافها بنجاح، بل ظلت التربية في كل مكان تعاني من أزمة نمو ومشكلات عمل. ونشطت حركة معاكسة "اللامدرسية" بزعامة إيفان إيليتش تندد بالظاهرة المدرسية وتدعو للقضاء عليها لمرضها المزمن وفقد كل أمل في العلاج الناجز، والعودة بالتعليم إلى أشكال لا نظامية في قلب المجتمع، قديمة وجديدة، تنهض بما عجزت المدرسة عن الوفاء به ... وبرغم ما كشفت عنه اللامدرسية من وجوه نقص وتقصير في كل عمليات التعليم المدرسي، والذي يكلف الكثير من الجهود والأموال ولا يقدم عوائد مجزية اقتصادية واجتماعية وثقافية، إلا أن أحداً لم يأخذ

بما دعت إليه من هدم المدرسة النظامية التي وصفها إيليتش بأنها تتبع الأوهام للناس باسم العلم كما كانت كنيسة الأمس تتبع الأوهام باسم الدين.. وفصلت السلطات القيام بسياسة إصلاحية جذرية للتعليم فظهرت الاستراتيجيات كنظريات تطويرية شاملة تحمل معها تصورات فلسفية والتزامات سياسية وإجراءات تخطيطية وتدابير تنفيذية وعمليات تقنية وتقييمات موضوعية لتفعيل عمليات إصلاح التعليم وتجديده بشكل منهجي وسليم.

وفي أول عقود التنمية (من ستينيات القرن الماضي) والتي أعلنت عنها الأمم المتحدة للبدء على مستوى كل دولة بإحداث تنمية قومية: اقتصادية واجتماعية، أصدر آدم كيمل في ١٩٦٣م كتابه كأول استراتيجية تربوية للدول النامية أو المتخلفة التي تعاني من كثرة مشكلاتها وغالباً ما تفشل في تقليد نماذج تنمية الدول الصناعية الكبرى الرأسمالية والاشتراكية. ودعا في استراتيجياته إلى انتهاج سياسات وطنية تتوصل تدابير عملية أحكم التخطيط لها وفق تصورات واقعية وممكنة لإحداث نقلة نوعية لتحسين الأحوال المعاشية للناس مادياً وأدبياً، وفي قلبها تفعيل التربية لأداء مهامها الوظيفية في التنمية الاقتصادية والبشرية^(١٥).

ومع ذلك فإن الفضل في توليد ونشر وتنفيذ استراتيجيات تربوية يرجع إلى فيليب كومز الذي قدم ورقة عمل رئيسية في المؤتمر الدولي الذي عقد بمدينة وليامز برج في ولاية فرجينيا الأمريكية، وخرج بها كتابه المشهور "أزمة التعليم في عالمنا المعاصر" عام ١٩٦٨ مستخدماً منهج تحليل النظم في التعليم ومعتبراً استراتيجيته بمثابة "إطار لسياسة تعليمية شاملة لها أهداف ووسائل وخطط زمنية وتقوم على أسس موضوعية تربط بين العوامل الكبرى السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية والتي تنعكس بتأثيراتها في حقل التربية فكرياً وعملاً" وحذر من مخاطر التصلب والجمود، ودعا إلى المرونة والتكيف والمراجعة والتعديل بشكل مستمر تبعاً لما تفرضه المستجدات العصرية. وأراد لاستراتيجية التربية أن تعمل في إطار استراتيجية التنمية القومية الشاملة. وقدم دعوته إلى كل الدول للبدء في وضع استراتيجيات خاصة بها تضطلع بمهام تطوير نظمها التعليمية.

وتلقت منظمة اليونسكو هذه الدعوة وشكلت لجنة دولية لوضع استراتيجية عامة تهتدي بها الدول الأعضاء في إعداد استراتيجياتها الوطنية، وخرج بها تقرير إدجار فور، مقرر اللجنة في عام ١٩٧٢ في كتاب مشهور: "تعلم لتكون" وبه المعايير والمبادئ والخطوط العريضة التي يفيد الأخذ بها في مجال بناء الاستراتيجيات التعليمية.

ومن ثم فقد نشطت السلطات التربوية المسؤولة في معظم دول العالم بوضع استراتيجياتها ومنها الدول العربية بواسطة أليكسو التي شكلت في نفس العام (١٩٧٢) لجنة استمرت ست سنوات وضعت خلالها مشروع الاستراتيجية والذي أقره المؤتمر غير العادي للمنظمة في

أغسطس ١٩٧٨ بالخرطوم. كما نشطت المنظمة في عقد ندوات ولقاءات واجتماعات لوكلاء وزارات التربية والتعليم وللخبراء وللتربويين على الصعيد العربي تناولت دراسة سبل ووسائل تنفيذ الاستراتيجية^(١٦).

ومن جانبها وضعت إيسيسكو استراتيجية مماثلة خاصة بالدول الإسلامية. وبدورها شكلت غالبية الدول العربية والإسلامية كغيرها من دول العالم لجاناً فنية لوضع استراتيجيات تعليمية وطنية وقد أصبحت "موضة العصر" في تجديد التربية وفق تصورات وسيناريوهات تحمل بدائل تربوية يمكن الاختيار منها بما يتناسب والأوضاع المستجدة على أرض الواقع. وتسابقت دول العالم المتقدمة والنامية - منذ أوائل السبعينات - في وضع استراتيجيات طويلة الأمد تغطي ربع القرن الأخير والذي ينتهي في عام ٢٠٠٠.. هكذا شهدنا برنامجاً كبيراً تبنّته المؤسسة الأوروبية الثقافية ECF لتخطيط أوروبا المستقبلية Plan Europe 2000، وأصدرت سلسلة من المجلات بعنوان "تربية الإنسان للقرن الواحد والعشرين".

وفي أمريكا صدر في عام ١٩٨٣ التقرير الشهير "أمة في خطر" في عهد الرئيس ريجن لوضع استراتيجية إنقاذ تربوي من أجل التفوق في عالم تتنافس فيه القوي العظمي لاحتلال مواقع الصدارة فيه ... كما صدر تقرير آخر في عهد الرئيس كلينتون يحمل استراتيجية تطويرية للتربية بعنوان "أمريكا عام ٢٠٠٠".

وبالمثل وضعت في مصر استراتيجيات تربوية في عهود وزراء متعاقبين (مصطفى كمال حلمي، أحمد فتحي سرور، حسين كامل بهاء الدين) مما أوجد حركة وطنية واسعة في أوساط السياسيين والتربويين والمتقنين تهتم وتنشغل بقضية "التجديد في التربية".

٧ - التكنولوجيا الرقمية:

إن التجديدات التي كانت تنبع من داخل التربية بتفعيل عناصرها في الإدارة أو في المناهج أو في طرائق التعليم، أو في إعداد المعلمين، أو في تحسين أساليب التقويم، أو في البحث والتجريب، أو في زيادة التمويل لم تؤد إلى تحقيق أهداف التجديد في تربية بلغت حد الجودة والكمال واختفت معه علل ومشكلات التعليم.

واليوم تشهد التربية من خارجها ثورة تكنولوجية طاغية جعلت من العالم الواسع قرية صغيرة يتعايش أهلها في تفاعل حي واتصال مكثف واعتماد متبادل ... من إنها ثورة التكنولوجيا الالكترونية ICTs في وسائطها المتعددة والتي أدخلت تغييرات جذرية في أساليب الإعلام والاتصال، وهزت في المجتمعات بعنف كل النظم الاقتصادية والسياسية والاجتماعية والثقافية وغيرها.

وكما عاشت التربية في عصورها المتتابعة متأثرة بأفكار الفلسفة، وعقائد الدين، والمعرفة العلمية للبيولوجيا ثم للفسولوجيا، فإنها أخيراً أصبحت تتأثر كل يوم وبدرجة لا تقارن بفعل

التكنولوجيا في تقدمها المذهل والمستمر، وانتقلت التربية بحق من عصر الإيديولوجيا إلى عصر التكنولوجيا.

وهذه التكنولوجيا الجديدة تختلف تماماً عن تكنولوجيا التعليم التقليدية: تكنولوجيا الطباشير والكلام Chalk and Talk، وتكنولوجيا الوسائل التعليمية، أو المعينات السمعية والبصرية. إنها تكنولوجيا تحمل العلم والمعرفة إلى كل إنسان في كل عمر، وفي أي مكان، وفي كل وقت، ولأي غرض ... وولدت صيغاً جديدة تماماً لما يسمى بالتعلم الذاتي، أو الحر، أو اللانظامي، أو عن بعد، أو التعليم المفتوح ... لقد عبأت المعرفة في كتب الكترونية أو في أقراص مدمجة، وقدمت بيانات لا حد لها تأتي في طرفة عين لمن يطلبها بلمسة زر، وتعرض مشاهد تعليمية حية نظرية وعملية في مواقف وقاعات حقيقية أو افتراضية.

وهي تكنولوجيا قد غيرت بالفعل من بنية المؤسسة التعليمية، وأشكال الفصول وتنظيمها، وأساليب التعليم والتعلم، ولوائح التسجيل والانتظام والنجاح والتخرج.. إنها تكنولوجيا الكمبيوتر والإنترنت والقنوات الفضائية والأقمار الاصطناعية.

ومع ذلك فالتكنولوجيا حتى لو كانت إلكترونية ستظل هي التكنولوجيا: أداة في يد الإنسان، يرتبط بها النجاح أو الفشل، والأمر يتوقف على صلاحية السياقات التي تعمل فيها، وجدية الأغراض التي تخدمها، وكفاءة البشر ممن يتعاملون معها من معلمين ومتعلمين ... ولهذا فإن مشكلات التربية مع هذه التكنولوجيا لن تختفي في يوم قريب لتعدد مصادرها وتداخل العوامل المؤثرة فيها. ولن يكتب لها النجاح إلا بإحكام صنعتها وحسن توظيفها وكفاية العوامل الإيجابية المتعاونة معها والمعززة لفاعليتها.

التجديد التربوي وفكره العلمي:

إن التجديدات التي مر ذكرها كنتائج مباشرة أو غير مباشرة لتأثيرات فلسفية أو دينية أو ثقافية أو علمية أو تكنولوجية، لم تكن موضوعاً لعلم مستقل يحكمها ويختص بها. فالفلسفة نظرة تأملية شاملة لتفسير الوجود الإنساني ورسالته في الحياة، والتربية داخلة في إطار هذه النظرة ... وكذلك الديانات السماوية كانت هدايات للبشرية تربيتها بعقائد ومبادئ وقيم سلوكية تحقق لها الخير الأسمى والسعادة الكبرى في الدنيا والآخرة ... والثقافة لما استحكمت منظوماتها كونت حضارة ترقى بشئون العمران وتعمل لاستمرارية التقدم الإنساني، وكانت التربية من أكبر أدواتها في تشكيل وإعادة تشكيل الحقائق الاجتماعية التي يحياها البشر ... أما علوم التربية فقد كانت لها موضوعاتها الخاصة التي تعالجها بشكل منهجي وتتوصل به إلى كشف ما تعتقده حقائق علمية في اختصاصاتها النوعية ... والتكنولوجيا الرقمية مشته بتطبيقات علمية وإبداعات تقنية أثرت في كل أنشطة الحياة السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية والتربوية.

ومع أول ظهور لحركة الاستراتيجيات في التربية، بدأ الفكر العلمي يصاحبها وينمو معها حتي لا تكون مجرد تجليات فلسفية أو اجتهادات عملية لسياسة تعليمية، بل أراد أن يجعل منها خطأً محكمة وعمليات منهجية تخضع للفحص النظري وللتجريب العلمي وللتفسير الموضوعي في عليته وغائيته.

ولكي يتأسس العلم - أيا كان هذا العلم في مجاله النوعي الخاص - لابد أن تسبقه كتابات تتكامل فيما بينها وتتساند في تكوين أرضية خصبة تغطي موضوعاته، وإحكام منهجية بحثية تكشف عن حقائقه وتنميتها.. وهذا ما حدث في حقل التجديد التربوي، فقد خرجت كتابات كثيرة بفضل تكوين لجان علمية ومراكز بحثية تعمل في وضع استراتيجيات للتجديد - على المستوى الأوروبي، ظهر "مركز البحث والتجديد التربوي". وعلى مستوى الولايات المتحدة الأمريكية، مؤسسة كارنيجي، والمشروع التعاوني للتطوير التربوي COPEd ويخدم في مجال التجديد التربوي ٢٥ نظاماً تعليمياً في جميع الولايات لدراسة وصياغة استراتيجيات وتنظيم حلقات دراسية وإشراف على مجموعات متخصصة متعاونة مع المدارس لإدخال المستحدثات إليها ... كذلك أنشأت اليونسكو في مكاتبها الإقليمية عبر العالم شبكات التجديد التربوي للتعاون مع السلطات التعليمية في وضع وتنفيذ المستحدثات وتدريب المسؤولين عن التطوير والإصلاح.

وهكذا أصبح للتجديد التربوي أدبه وفلسفته ونظرياته. ولقد جمع هوبرمن في كتابه القيم عن "فهم التغيير في التربية" عدداً ضخماً من المراجع منها ثلاثة وخمسون مؤلفاً خاصة بالتجديد التربوي، وكلها مؤلفات حديثة ظهر معظمها في الستينيات وأقلها في أوائل السبعينيات حيث كان يعمل في إصدار هذا الكتاب.

وأثمرت هذه الدراسات في تكوين فكر علمي جديد يختص بالتجديد التربوي. ويهمننا في هذا المجال أن نستعرض بإيجاز وتركيز ملامح ومضامين هذا الفكر لاثنتين من أبرز علمائه.

١ - فهم التغيير في التربية، لهوبرمن^(١٧):

والفهم عملية عقلية تحبط علمياً بطبيعة الظاهرة أو الموضوع محل الدراسة. كما أن التغيير ليس مجرد إحلال شيء جديد محل آخر قديم، ولكنه إصلاح وتطوير للأفضل بشكل منهجي محكوم.

وإذا كانت النظم الاجتماعية بعامة هي نظم ثابتة وذاتية الانضباط، فإن النظم التعليمية من بينها أكثرها مقاومة للتجديد، ويصعب تغيير سلوك المعلمين وتصرفاتهم مقارنة بغيرهم من المهنيين.

وعوامل المقاومة في التربية من نوعين:

أ - عوامل خارجية المنشأ تمنع دخول التغيير إلى النظام التعليمي، ومنها:

- مقاومة البيئة للتغيير، فالمجتمع لا يرغب في جعل صغاره موضوع تجريب.
- عدم كفاءة العناصر الخارجية، فالمعنيون بالتربية لديهم معرفة قليلة عن شئون التعليم والتعلم، ومن ثم فهم متحفزون.
- غياب عنصر التغيير أو سير نقل الحركة، خلافاً لما هو سائد في قطاع الزراعة أو الهندسة. والوسيط المجدد في التربية تربوي جامعي قد يعمل بالانتظير ولا يمارس التدريس.
- صعوبة النقل المباشر لنتائج البحوث، حيث لا تعكس الاختبارات والتجارب الظروف الطبيعية لحياة المدرسة.
- ليس للاكتشافات التربوية الصحة المقررة التي تتمتع بها الإبداعات العلمية في الميادين الأخرى.

- بسبب النزعة المحافظة للتربية فإن المدارس لا تتقبل التجديدات التي تعدل من طبيعتها وعملها إلا بعد أن تتدعم كلياً.

ب - عوامل المقاومة داخلية المنشأ:

- اختلاط الأهداف وبليلتها، وحدث تعارض فيما بينها، ونقص الاتفاق بين معلمين وإداريين وأولياء طلاب ومربين، ومن ثم فالأهداف التربوية غالباً ما تتسم بالغموض في تعبيرها وتعدد الجوانب في طبيعتها.
- عدم مكافأة المجددين، حيث يتخوف النشطون من تحمل تبعات التجديد، ولا تكون الترقية إلا بسند الأقدمية.
- تشابه أساليب المعالجة بانتهاج طرائق موحدة ومطابقة على جماعات متعلمين يختلفون في قدراتهم وميولهم وحاجاتهم.
- المدرسة أنشأها المجتمع كاحتكار لكي تفعل ما يأمرها المجتمع بفعله. وليس أمام الطلاب وآبائهم حرية القبول أو الرفض.
- ضعف الاستثمار في مجال البحث التربوي والإنماء المعرفي، فمن بين ثلاثين ألف منطقة تعليمية في الولايات المتحدة، لا توجد غير مائة منطقة فقط مزودة بأجهزة بحثية.
- ضعف الاستثمار التكنولوجي والمالي، حيث يخصص ما بين ٧٠ إلى ٩٠% للرواتب، ومن ثم فالاعتماد في التعليم على تفاعلات اجتماعية شخصية أكثر من التفاعلات السيسيو/تقنية.
- صعوبة تشخيص مواطن الضعف، فالتعليم مستور داخل فصول مقفولة، والمدرسة بطبيعتها مقاومة لكل انتقاد خارجي.

- قياس النتائج مشكوك في صحته، وعدم اليقين في صحة نهج أو سلامة طريقة تفضل غيرها في التعليم.

- منح الأولوية للالتزامات الجارية، ومسايرة التقاليد بسبب أعباء وظيفية سواء للمديرين أو للمعلمين تحول دون تفرغهم للتجديد.

- ضعف الاستثمار في إعداد العملية التعليمية لقلة الموارد المالية والبشرية اللازمة لرفع مستويات التأهيل.

- عدم وجود نماذج يخرج بها المعلمون بين زملائهم، فنظم التعليم تسلسلية والتغيرات فوقية تمشي بأوامر إدارية.

- السلبية، والتخوف من النقد أو التطوير، والميل إلى الانكماش والمحافظة والروتين.

ج - العوامل المعيقة:

- وجود حواجز فاصلة بين المعلمين والوحدات؛ فشل أحد المعلمين أو نجاحه لا يكون لهما تأثير كبير على معلم الفصل المجاور.

- طبيعة النظام التسلسلي وما به من اختلافات في الأوضاع الوظيفية، مما يجعل نظم التعليم بيروقراطية بخلاف التنظيمات المهنية التي تشدد على الكفاءة أكثر مما تشدد على المقام والمرتبة كما أن البنية المدرسية تشل المبادرة أكثر مما تعيق تبني التجديد. والتبني القسري للتجديد غالباً ما يكون سطحيًا وعارضاً إذ أنه يمثل فعل طاعة أكثر مما يأتي نتيجة إدراك واستيعاب.

- غياب الإجراءات المؤسسية والتدريب من أجل التغيير، وتقبله وتدعيمه بإرادة ذاتية ودافعية شخصية.

انتشار التجديد: منحنياته وسرعته:

إن وضع تجديد ما موضع التطبيق هو أبداً بكثير في النظم التعليمية منه في الصناعة أو الزراعة أو الطب، وذلك لأسباب، منها:

- غياب الاكتشافات الصالحة والناجمة عن بحوث علمية.

- غياب عناصر التغيير من أجل إطلاق الأفكار الجديدة في ميدان التربية.

- غياب الحافز الاقتصادي لتبني التجديد.

علماً بأن سرعة التغيير التربوي قد ترايدت كثيراً - وبشكل نسبي منذ ثلاثينيات القرن العشرين.

استعراض المتغيرات المرتبطة بعملية التجديد:

١ - المتغيرات الملزمة أو الباطنة:

- الصفة المجربة للتجديد، فالتربية من حيث هي علم العلوم لا تخضع للتجربة والاختبار بقدر ما تخضع لهما العلوم الطبيعية، ومعرفة حدود التجديد فيها من حيث صلاحه وشموليته وملاءمته الداخلية وتوافقه مع النظريات العلمية الأخرى، مع التمييز بين عناصر التجديد وهي: النظرية، والمعطيات، والطريقة والنتائج أو الحاصل.

- الكلفة، فهي عادة مرتفعة في التربية لسعة حقلها وكثرة متطلبات التجديد فيها، وصعوبة توزيع الكلفة على فترة زمنية طويلة.

- قابلية التجديد للتجزئة، مع إمكانية إخضاع التجديد للاختبار والتجريد على نطاق محدود.
- درجة التعقيد والصعوبة، لتعدد العناصر موضوع التجديد، وتعدد المواقف التي يتم فيها والمهارات التي يعمل بها، وعموماً فإن تغيير الأشياء أسهل من تغيير القيم.
- قابلية التفسير والشرح، لفحوى التجديد في التربية بعكس ما تتميز به المهن الأخرى التي تتفاعل مع ماديّات كالهندسة والزراعة والصناعة.

٢ - المتغيرات المرتبطة بالأوضاع الراهنة:

- بنية النظام التعليمي. ومراعاة مسألة الحجم في التغيير، وعموماً في النظم التعليمية المركزية قد يكون التغيير أسرع، وإن اكتسب بعداً شكلياً.
- الروح القيادية والمبادرة، وكثيراً ما يفقد المعلمون والإداريون هذه الروح.
- البيئة المدرسية، ومواقف العاملين فيها غير مشجعة.
- الخصائص التي تميز شخصية المتبني للتجديد والتي تدفعه بالامتثالية وبعد التجديد عن قيمه السائدة وتجربته.

- المكافأة والعقاب، حيث لا توجد مكافآت فعلية وكسب مالي، أو ترقية، أو عقابات فعلية (خسارة مالية أو تخفيض رتبة) ومن ثم فلا تقدير للتجديد ولا إيمان بفائدته وجدواه.
- التهيو، فلا توجد كتلة حرجة تمهد السبيل أمام تبني أحد المستحدثات، وعناصر النظام التعليمي التقليدي لم تتعدل بدرجة كافية بما يسمح بانتشار الجديد وتساعد على نجاحه.

٣ - المتغيرات المتعلقة بالبيئة:

- الملاءمة بين التجديد والنظام، بما يتطلب درجة من الرضا والتوافق بين العاملين في المدرسة والمجتمع في بيئته الخارجية. فتدريس قيم ثقافية جديدة، أو تربية جنسية، أو حرية مناقشة للديانة، لا يمكن ممارسته بدون رضا المدرسين والتلاميذ والإداريين والآباء.

من أين يأتي التغيير؟

عادة ما تأتي المبادرة من خارج المؤسسة التعليمية، أما ما يكون من داخلها فيقتصر على توضيح القواعد والممارسات الداخلية. والتغيير يكون متناسباً، من حيث الدرجة والمدة مع قوة الحافز الذي يصدر من فوق النظام. وعلى الرغم من محاولة إصلاح مناهج التعلم الأمريكية (لغات أجنبية، رياضيات حديثة، علوم متعمقة)، إثر نجاح الاتحاد السوفيتي في إطلاق أول قمر صناعي، بقيت غالبية المدارس بعيدة عن هذه الحركة.

خصائص المقاومة والمجددين:

تهدف معظم الاستراتيجيات إلى تسهيل حصول التغيير بخفض شدة المقاومة. وعرض واطسون نظرية ذات مراحل عدة حول مقاومة بعض التجديدات النموذجية:

- حقائق جماعية، غير متميزة، قلة من الناس تنظر إلى التغيير نظرة جديدة.
- فئة مؤيدة وأخرى معارضة: يمكن في هذه المرحلة تحديد المقاومة وتقدير قوتها.
- قيام نزاع مباشر: وتتم فيه تعبئة المقاومة. وهذه هي المرحلة الفاصلة.
- المجددون هم في مركز السلطة، ويتحلون بالحكمة لمنع المعارضة الكامنة من استنفار قواها، وينعت المقاومون هنا بالمشاغبين.

- اكتمال الحلقة: حيث يصبح معارضو التجديد قلة منعزلة مثلما كان مؤيدوه في البدء.

المقاومة المرتبطة بالشخصية:

تبعاً لإسهامات علم النفس العلاجي في تحديد موقع الدوافع الرئيسية لمقاومة التغيير، توجد ثلاث دراسات حول مقاومة التجديد.

أ - دراسة واطسون: ثمانى قوي للمقاومة:

١ - الحاجات العضوية إلى التوازن: فالمدير الذي قد يتقبل التجديد في مدرسة بفعل برنامج تدريب سرعان ما يعود إلى طريقته القديمة الخشنة والتسلطية لأنه متكيف بها لدرجة حرارة معتادة أو معدل تحلون (سكرية) في الدم.

٢ - العادة، والتي تجعل الأجهزة تتصرف تبعاً للمنهج الذي درجت عليه.

٣ - تأثير التصرف الأول، فالمعلمون يتصرفون في التدريس بنفس الطريقة التي تعلموا بها في صغرهم.

٤ - التقبل الاصطفائي أو التحيزي، فالإنسان لا يتقبل إلا ما وافق نظرته للأشياء.

٥ - التبعية، وخاصة آراء الزملاء والرؤساء التسلسليين.

٦ - ما فوق الذات Super Ego، لتطبيق القواعد الأخلاقية المكتسبة خلال الطفولة على يد كبار متسلطين. ومثال ذلك الاحترام الأعمى للتقاليد.

٧ - قلة الثقة في النفس، والتردد في تصحيح الممارسات الناقصة.

٨ - عدم الاستقرار والتقهقر، والميل إلى الهروب من التغيير، ودعوة رجعية إلى أشكال جامدة من التربية التقليدية.

ب - دراسة جوسكين **Guskin** في المتغيرات الفردية في استخدام المعارف:

١ - الشعور بالكفاءة وتقدير الذات، وغالبية المعلمين الذين يفقدون هذا الشعور لا يتحمسون للجديد خشية فشلهم.

٢ - التحكمية واليقينية (الدوجماتية)، لدى الشخصية التحكمية نزعة قوية لتقبل تعليمات صادرة من رؤساء مستبدين ونبذ كل تغيير يأتي من الخارج.

٣ - الشعور بالتهديد والخوف، فالمرء يحافظ على صورته الثابتة والمعتادة.

٤ - التنبؤات التي تتحقق من ذاتها، والخاصة بالنجاح أو الفشل، فالتغييرات الأولى عندما تكون صعبة وشاقة تزداد المقاومة.

ج - دراسة إيجهولز **Echholz**، وروجرز **Rogers** في أنواع الرفض:

١ - رفض عن جهل.

٢ - رفض لعدم الاستعمال.

٣ - رفض للحفاظ على الحالة الراهنة.

٤ - رفض توافق مع الجماعة.

٥ - رفض مستند إلى العلاقات الشخصية.

٦ - رفض بالاستبدال.

٧ - رفض لانعدام الفائدة أو الاهتمام.

٨ - رفض نتيجة للتجربة.

شخصيات المجددين:

شخصية المجدد عادة ما تكون قوية ذكية متمردة في الغالب، ثابتة عاطفية ومثالية، قيادية، مخلص لعمليها.. وقد لاحظ روجرز مسترشداً ببعض البحوث التي أجريت حول انتشار

التجديد في عدد من الميادين:

١ - الوضع الاجتماعي للمجددين مرتفع نسبياً من حيث مستوى المتعلمين والمكانة الاجتماعية.

٢ - المجددون ينتمون عامة إلى فئة الشباب.

٣ - المجددون يعلقون أهمية كبرى على مصادر الإعلان غير الشخصية والعالمية (خارج وسطهم الخاص).

٤ - المجددون هم قادة الرأي العام.

٥ - المجددون قد يعتبرهم زملاؤهم - أو يعتبرون أنفسهم - كمنحرفين.

خصائص المؤسسات التجديدية ووظائفها:

التنظيم الخلاق أو المبدع، يحفز الأشخاص ذوي الأفكار الجيدة، ويسهل وسائل الاتصال، ويتصف بطابع اللامركزية، وبالتنوع، ويشجع الاتصالات بالمصادر الخارجية، يستخدم أنماطاً مختلفة من العاملين، ويلجأ إلى معالجة موضوعية مستندة إلى البحث عن الوقائع ويكون على استعداد لاختبار الأفكار الجديدة من أجل ذاتها، وذو أجواء منفتحة.

والمؤسسات التجديدية تتميز بما يلي:

- ١ - وضوح أهداف التجديد وتقبلها.
- ٢ - جودة الاتصالات وانتقال المعلومات.
- ٣ - التكافؤ الأمثل للسلطة.
- ٤ - استخدام سليم للموارد.
- ٥ - التماسك والتناسق.
- ٦ - روح معنوية عالية.
- ٧ - القدرة على التجديد ومأسسته.
- ٨ - الاستغلال الذاتي.
- ٩ - القدرة على التكيف.
- ١٠ - القدرة على حل المشكلات.

تخطيط التجديد وتنفيذه:

ثلاثة نماذج رئيسية لتخطيط التغيير وتنفيذه:

١ - النموذج الذي يقود من النظرية إلى التطبيق، أو نموذج البحث والتطوير، وهو أمريكي الطابع من حيث أنه يشدد على ضرورة ترجمة البحث الأساسي إلى معارف مطبقة ويستلزم مؤسسات متخصصة (أجهزة وطنية للبحوث - مختبرات - جامعات تجريبية)، ويتطلب عمليات دقيقة في الاختبار والتقييم، وإنشاء أجهزة أخرى لنشر التجديد ولجعله نظاماً شاملاً، ونظام التعليم فقير في هذا المجال مقارنة بالطب والصناعة والزراعة كما أن الممارسين والباحثين تعوزهم الكفاءة اللازمة.

٢ - نموذج التفاعل الاجتماعي، ويشدد على جانب النشر، أي على حركة أو انتقال الرسالة من شخص إلى آخر ومن نظام إلى آخر ومفتاح التبني في هذا النموذج كامن في التفاعل الاجتماعي بين أفراد الجماعة المتبنية، علماً بأنهم يجتازون جميعاً مراحل:

أ - بدء الوعي أو الإدراك بالتجديد.

ب - الاهتمام والاستعداد للتنفيذ.

ج - التقييم لفائدة التجديد المجرب.

- د- الاختبار واستخدام التجديد على نطاق محدود.
- هـ- التبني بعد الدراسة والتجريب لاتخاذ قراراً إما بالتبني أو بالرفض.
- ٣- نموذج حل المشكلات، ويعتمد على مستخدم التجديد، بمعنى أنه له حاجة محددة بوضوح، والجديد يفي بها، وتتلخص الخصائص الأساسية لهذا النموذج في نقاط خمس:
- أ- المستخدم هو نقطة الانطلاق.
- ب- التشخيص يسبق تحديد المشكلات.
- ج- دور المساعدة الخارجية ليس دوراً قيادياً.
- د- الاعتراف بأهمية الموارد الداخلية.
- هـ- التجديد الذي يبادر به المستخدم هو الأقوى والأصعب.
- وإن النظم التقليدية المختلفة تختار منها أو تؤلف بينها في نموذج مركب لتبني وتنظيم عملية التجديد.

استراتيجيات التجديد:

تعني الاستراتيجية من الناحية الإجرائية: مجموعة من السياسات أو المبادئ التي تعتمد أساساً لخطوات عمل محددة أو (تكتيك) ينتظر أن تسمح بتحقيق تجديد معين بصورة دائمة. ويؤكد واطسن أن المداخل البنيوية تعطي أفضل النتائج، فالتغييرات الناجمة التي تحققت في المدارس بوجه عام تناولت أولاً البني القائمة، ثم عمليات التفاعل، وأخيراً المواقف. ويرى وجوب أن تهتم الاستراتيجيات بقوي المقاومة لدى المتبني بقدر اهتمامها بالتكتيك الرامي إلى إحداث التبني.

- ويعطي جوبا Guba تصنيفاً لأنواع الاستراتيجيات التي تتوقف على طبيعة المتبني، ومنها:
- ١- الاستراتيجية المبنية على القيمة، وتنتظر إلى المتبني كمارس يمكن الاستعانة به على أساس أولويات مبنية على القيمة.
- ٢- الاستراتيجية العقلانية الرامية إلى إقناع المتبني بفائدة التجديد وبفاعليته وإمكانات تطبيقه ببراهين منطقية ومعطيات صحيحة.
- ٣- الاستراتيجية التثقيفية، ويكون المتبني مهياً وحسن الاستعداد إلا أنه يحتاج إلى تدريب مناسب.
- ٤- الاستراتيجية النفسانية، للتأثير في المتبني الذي يشعر أنه بحاجة إلى القبول والمشاركة والاندماج.
- ٥- الاستراتيجية الاقتصادية، وفيها يكافأ المتبني لقبوله التجديد، ويتعرض في المقابل للخسارة في حالة رفضه.

٦ - الاستراتيجية القسرية أو الإكراهية، وفيها يفرض التجديد على المتبني من قبل رؤسائه التسلسلين.

وتعتمد كل من هذه الاستراتيجيات إلى ستة أساليب للنشر والتعميم:
الإعلام - الشرح والبرهنة - المساعدة - الإشراف - التدريب - التدخل.
تقويم المستحدثات:

ثمة نزعة إلى التسليم بأن مستحدثاً ما هو صالح لأنه جديد، وإذا دام وقتاً طويلاً، وبدا أنه أصلح من الممارسة التي حل مكانها، وكان لا يعكر سير النشاطات الأخرى في النظام أو في المدرسة. ويستحسن تجربة المستحدث على أساس اختباري، ولكن ذلك قد يأخذ وقتاً، وقد يكون باهظ التكلفة، وقد يتطلب مساعدة خارجية لقياس الجانب الاقتصادي للمشروع ولضمان الموضوعية. علماً بأن غالبية النظم التعليمية غير مستعدة لتخصيص الاستثمار اللازم لذلك والذي قد يبلغ أحياناً ضعف أو ثلاثة أضعاف كلفة إرضاء المستحدث ذاته وكذلك تبرز صعوبة الظروف غير العادية أو غير الطبيعية التي تجري فيها التجربة مما يشوه هذه النتائج.

٢ - علم التجديد التربوي لهيوماتنتن^(١٨):

دراسة تمضي إلى ما وراء التجديدات على مستوى المفاهيم من خلال علم جديد أو فرع جديد من فروع العلم هو علم التجديد التربوي، وهو علم خدمات يعمل على تشجيع إدخال التجديدات التي لا تتسم بالجدة وحسب، بل تتطوي على التغيير وتؤدي إلى الإصلاح ... وهو علم في خدمة التخطيط التربوي، يقدم له التقنيات والأدوات الملائمة، ويصحح الأخطاء الشائعة حول التجديدات، ويستعيد "الفقاعات التجديدية"، ويضع نهجاً ناقداً لنقل التجديدات وتقليدها، ويسعى إلى تحديد الشروط المثلى لإدخال التجديدات في النظم المركزية واللامركزية، ويحقق التناسق بين التغير والاستمرارية كما أنه يسعى إلى خفض تكلفة التجديدات التربوية.

عناصر التعريف العملي للتجديد التربوي:

للتجديد مكونات ثلاثة أساسية: الجدة، والتغيير، والإصلاح.

والجدة: لا تعني كل ما هو جديد وغير معروف، ولكن تعني طريقة أو ممارسة معينة للمرة الأولى بشكلها الجديد، فهي تعني: الحديث والمبتكر والطازج وغير المجرب والعصري.

التغيير: كل تجديد لابد أن يتضمن تعديلاً أو تحولاً أو تنويعاً أو نقلة أو قلباً أو عكساً ... إلخ. وقد يكون التغيير تدريجياً وينمو جزءاً فجزءاً، وقد يكون تغييراً جذرياً كاسحاً وثورياً - وقد يعني تغيير شيء ما بآخر أي استبداله، ولذلك فالتجديد يتضمن "بدائل تربوية".

الإصلاح: كل تغيير لابد أن يؤدي إلى ما هو أحسن مع التقدم والمراجعة والتصحيح ...
إلخ. هذه العناصر متكاملة في طبيعتها، وتمثل الحد الأدنى من العناصر الأساسية للتعريف
العملي للتجديد التربوي.

لماذا التجديد التربوي؟

- لأن الأفكار والبرامج والطرق والتقنيات التقليدية تتقادم ولم تعد مرضية، ولم تعد تتلاءم
مع التغيرات الحادثة في المجتمع وفي النظام التقليدي نفسه لمواجهة التغيرات الاجتماعية
ومتطلبات الواقع المتطور.

- وصحيح أن الأفكار والممارسات التربوية الراهنة كانت في وقت ما تجديدات لها
تقديرها، فلماذا نجد ما اعتبرناه قضية مسلماً بها؟ نحن نجد ما تقادم كما ذكرنا - إننا لا
نجد وحسب، بل نسعي أيضاً إلى "تجديد مضاد" لدرجة أن بعض التجديدات تقف حجر عثرة
في سبيل تجديدات أخرى، وذلك لأننا لم نصل بعد إلى اتفاق عام حول الاتجاه الذي نسير فيه،
ولهذا فإن التجديدات التربوية - كما هي اليوم - حلقة مفرغة.

أفكار خاطئة عن التجديد التربوي:

- التجديد قطع وتجاوز لما كان قبله، وهذا خطأ، لأن التجديدات التربوية تحدث نتيجة
توافقها مع بعضها البعض، إنها لا تحدث من تلقاء نفسها، بل مقضي عليها بأن تحدث.
- التجديدات قوي خطيرة يحدث إدخالها هزات عنيفة في النظام التعليمي برمته. وهذا ما لا
يحدث على الإطلاق فالتغييرات العنيفة تكون نتيجة أزمات داخلية أو خارجية يمر بها المجتمع
وتتطلب بالضرورة إدخال هذه التغييرات.

- اعتبار التجديد التربوي قد يحطم الوضع الراهن أمر غير مسلم، إذ لم يعد هناك "وضع
راهن" في مجتمع يشهد تغييراً سريعاً متلاحقاً. ومهمة التجديدات التربوية أن توجه هذه
التغيرات وتيسر حدوثها، ومعظم التغييرات الكبرى جاءت في صورة تجديدات صغيرة
متلاحقة، مع ضرورة التمييز بين ما هو كاف وما هو ضروري منها. وأن هناك مشكلات
تربوية قد لا تكتفي بأحد التجديدات الضخمة بل يتطلب حلها سلسلة من التجديدات التربوية تتم
على نطاق صغير، خصوصاً وأن غالبية البنى التربوية والأجهزة الإدارية ليست مهياة
لمعالجة عدد من التجديدات التربوية في وقت واحد وقد يتطلب الأمر تقليص التجديدات
التربوية حتى يسير النظام بكفاءة وفاعلية.

- ليس كل ما هو جديد يدخل في دائرة التجديد التربوي، فقد ينظر إليه على أنه "فقاعة
تجديدية" تجمع بين شعارات جذابة وممارسات غير ذات صلة أو لم يتم تجربتها.

- التقليد في التجديد ضرورة، مع أن له حدوداً وقيوداً. نعم قد تكون استعارة التجديد أسرع وسيلة لإدخاله، ولكن تتلاشى قيمته إذا لم تفهم وظيفته وإمكانات تفعيله وتكييفه. إن تبني الفكرة التي تكمن وراء التجديد يكون أيسر من ممارسة التجديد نفسه.

- التجديدات التربوية تهدد استمرارية القيم التعليمية السائدة، وفي ذلك مغالطة كبيرة لأن النظم التعليمية تنجح دائماً في تعزيز الاستمرارية. والمدارس معنية بنفس الدرجة بتحقيق الاستمرارية والتغيير في وقت معاً.

- كل تجديد تربوي له قيمة لابد أن يكون أكثر تكلفة. وهذا خطأ لأن من التجديدات ما يكون الغرض منها خفض تكاليف العملية التربوية.

التعرف على التجديدات التربوية:

- الاتجاهات نحو التعليم يمكن تجديدها، فالتعلم قد لا يكون مع الجهد الشاق بل يمكن أن يكون استمتاعاً فكرياً وليس التعليم حكراً على التلقين اللفظي، بل قد يكون عن طريق العمل، وخارج المدرسة، وفي أي مكان بطول الحياة وعرضها. وليس التدريس الجيد مؤدياً بصورة آلية إلى تعلم جيد. والكبار لم يعد يصعب تعليمهم كما كان شائعاً من قبل.

- محتوى المناهج يمكن تجديده، من إطار ضيق يدرس في فترة محددة إلى أطار واسع ومرن وموجه نحو المستقبل. وللدارسين مشاركة في إقرار المحتوى، واستبدال المواعيد المرنة بالمواعيد الزمنية الصارمة، وعمل الفريق والتفاعل في تطبيق التعلم شيء مهم، والنظرية والتطبيق متداخلان ومتربطان.

- الأهداف والغايات يمكن تجديدها بحسب أولويات وإمكانات ومتغيرات وحاجات عارضة.

- الطرق وتقنيات التقليد والتعليم تتجدد، وبالذات في إطار تكنولوجيا متقدمة.

- العلاقات بين المعلم والدارس موضوع تجديد، فالمتعلم شريك للمعلم، والاحترام التقليدي حل محله المتعلم، وتغيرت طبيعة الحضور للمدرسة والعقاب المدرسي، وتعددت أساليب مكافأة الطلاب، وتنوعت النشاطات التعليمية.

- الأبنية المدرسية أصبحت لها أنماط وتعميمات جديدة مبتكرة للملاءمة مع وظائف وفعاليات المتعلمين والتعليم، ودخلتها تجهيزات حديثة وأشكال غير تقليدية.

وخلاصة القول: إن التجديد التربوي ينطوي على كثير من التجديدات، وكل تجديد من شأنه أن يؤدي إلى عدد من التجديدات كنتاج فرعي له وبعضه قد يكون أعمق أثراً من التجديد الأصلي، إن علم التجديد التربوي يفتح آفاقاً واسعة للمعرفة العلمية عن التجديد، ونحتاج معه إلى مبادئ وطرق منهجية لدراسة التجديد، كما نحتاج إلى مهارات للتجديد وتدريب المجددين وعلماء التجديد.

إسهامات الفكر العربي في التجديد التربوي:

إن التجديد التربوي في فكره العلمي - على نحو ما قدمناه - من صنع ثقافة غربية قدر لها بفعل التاريخ والواقع أن تصبح عالمية، يسهم في صنعها الشرق والغرب على السواء، لكن نصيب العرب فيه كنصيب غيرهم ممن يعيشون في دول العالم الثالث والتي تدور في فلك التبعية للغرب، يكاد يكون ضئيلاً جداً أو معدوماً. بل وفي الدول الغربية نفسها فإن أصحاب النظريات وأعلام الفكر في مدارسها المختلفة هم أفراد أهلتهم عبقريتهم الفذة ليكونوا الأساتذة المبدعين في أوساط الكثرة من أتباع النظريات وتلامذة المدارس العلمية.

ونتساءل: هل لنا حقيقة فكر تربوي عربي؟

قد يجيب كثيرون بالإثبات، ويقولون: نعم (بالغم المليان)، وإن سألناهم: أين هو هذا الفكر؟ أشاروا إلى مظانه في الكتب والمذكرات التي تدرس لطلبة كليات التربية، وفي المقالات الصحفية، وفي أحاديث الإذاعة والتلفزيون، وفي المؤتمرات والندوات واللقاءات العلمية، وفي الاستشارات التربوية، وفي الرسائل الجامعية، وفي البحوث التي تنتجها هيئات ومراكز ومجامع قومية أو وطنية.

ويفسفون هذا الفكر بأنه عربي لأنه يكتب بلغة عربية، تماماً كلافئات المحلات التي أصبحت تكتب عناوينها الإنجليزية بحروف عربية، كمحل بيع لعب الأطفال، الواقع أما منزلي - وقد كتب على واجهته "توت أونلى تويز"، ويقصد Not Only Toys. يا قوم، لا يوجد فكر إلا إذا اكتملت له مقوماته:

- رسالة يؤمن بها ويعمل لها، وهي حاكمة وموجهة، لها غايات ومعها مبادئ وقيم تجسد ذاتيتها.

- مادة علمية لها كم وكيف، أبعاد وتضاريس، غنية بمضامينها وحقائقها، وتكون بنيتها المعرفية الأساسية.

- مناهج بحثية: تجريبية، تحليلية، نقدية، وثائقية، وصفية ... إلخ.

- بيئات وطنية يخرج منها وينمو فيها، وأعلام يسطرون نظرياتهم، وأتباع ينشرونها أو يطورونها.

وفي ضوء هذه المقومات أستطيع أن أقول وبكل تأكيد: للأسف لا يوجد لدينا فكر تربوي عربي، بعد ابن خلدون ت/ ٨٠٨هـ على نحو ما ذكرنا من قبل، حيث مضت قرون ونحن نعيش في كهف الظلمات حتى بدأت أنوار المعرفة العلمية في عصرها الجديد تشرق علينا من الغرب.

- فأخذنا منه الفكر التربوي فلسفات: مثالية ألمانية، وضعية فرنسية، تطويرية إنجليزية، برجماتية أمريكية، ماركسية روسية.

-وأخذناه مادة في علوم تخصصية: تاريخية، سيكولوجية، سسيولوجية، اقتصادية، إدارية، بيداغوجية ... إلخ.

-وأخذناه مناهج بحثية: وصفية، تاريخية، تجريبية، كلينكية ... إلخ.
وما أخذناه في التربية أخذناه في كافة العلوم والآداب والفنون ... كل ما عندنا بالعربية - خارج دائرة العلوم الدينية واللغوية - على مستوى الفكر شروح لما كتب في الغرب، وعلى مستوى العمل نقل وتقليد لما فيه من نماذج ونظم.

دلوني على أية نظرية علمية عرفها الفكر العالمي يمكن وصفها بأنه عربية النشأة والدلالة.
دلوني على أي منهج بحثي عربي أسهم في خلق معرفة وتصحيح أخطاء وتطوير علوم.
وصدق د. إفرام البعلبكي في قوله: "لو تفحصنا ما نشر في ٣٠٠ سنة الماضية لرأينا في متاحفنا الفكري كل ما يمكن أن نري شبيهه في تراث أمم العالم، إلا أننا لا نجد نظرية مكتملة أو منظراً متخصصاً".

إن كبار مفكرينا المعروفين باجتهاداتهم الفكرية ليسوا في الواقع إلا تلامذة تابعين لأساتذة غربيين تأثروا بهم، وأخذوا منهم، وكتبوا على مثال ما كتبوا لكن في مادة غير مادتهم.

-جمال حمدان في كتابه: شخصية مصر، سار على نهج الفرنسي Le Blanc في كتابه: الشخصية الجغرافية لفرنسا Le Personalite Geographique De La France.
-محمد أركون في تحليله الخاص بالتناظر اللغوي Intertexturalite متأثر بميشيل فوكو الفرنسي.

-محمد عابد الجابري في تحليله التاريخي للعقلية العربية في جوانبها البيانية - البرهانية - العرفانية متأثر بنظرية Episteme "المعيار المعرفي العميق أو البنية المعرفية الأساسية" لفوكو أيضاً كما سبقه كتاب باتاي "العقل العربي The Arab Mind".

-حامد نصر أبو زيد في تحليله للخطاب الديني، هو تلميذ مخلص للمدرسة التأويلية في تفسير النصوص القديمة Hermeneutique.

وكثير من علمائنا في علوم الدين واللغة تأثروا بكتابات ومناهج المستشرقين في دولهم الغربية. نعم في فكرنا التربوي تجديدات لرائدين عظيمين في بدايات نهضتنا العربية: الطهطاوي ومحمد عبده، لكن فكرهما مدموغ بطابع فرنسي، وإن اتخذ تكييفاً إسلامياً. وصيحة طه حسين الخاصة بمجانية التعليم وجعله مشاعاً للجميع كالهواء والماء، كانت ترديداً لسابقة إدوار إلبو وزير التعليم الفرنسي الذي استصدر قراراً من البرلمان في ١٩٣٤ بجعل التعليم العام مجانياً لكل أبناء الشعب الفرنسي.. وجهود إسماعيل القباني في نشر الفلسفة البرجماتية في التربية وإنشاء مدارس نموذجية حاضنة لها كانت تقليداً لجون ديوي وتربيته التقدمية.

كما أن معظم الكتابات التي تناولت "التربية الإسلامية" في محاولة منها لإثبات وجود تيار فكري وعلمي إسلامي خالص يمكن الرجوع إليه في استقلالية تامة عن التيار الفكري الغربي، لم تكن إلا مسوخاً مشوهة تسيء إلى الدين وإلى العلم على السواء، لما فيها من نزعات إسقاطية وخطابية وتجريدية وتعميمية وتأويلية متعسفة، بصرف النظر عما بينها من تنافرات وتناقضات عجيبة^(١٩).

إن تربوياً له أصلاته البحثية مثل محمد جواد رضا، يؤكد أنه لم يجد في تراثنا التربوي الإسلامي أية نظرية^(٢٠)، وآخر يري أن الإسلام ليست له نظرية إنه دين عمل لا دين كلام وبعكسهما آخرون يكتبون عن نظريات تربوية في الإسلام^(٢١)، بل إن باحثاً ادعى وجود نظريات تربوية في كتاب العقد الفريد لابن عبد ربه^(٢٢). ولقد أثبتنا في دراسة خاصة لنا بطلان مثل هذا الإدعاء^(٢٣) لقد كانت مصر ومعها بلاد الشرق الإسلامي في حالة متخلفة للغاية حتى إن بعض الرحالة الذين زاروا مصر في القرن الثامن عشر الميلادي وقبيل حملة نابليون، كتبوا عن الموت الحضاري لها *L' Egypte est morte*. وبعد ذلك بقرن كامل يقول الشيخ محمد عبده: "إن الأمة مصابة بالعقم وقط الرجال"^(٢٤) إنه عقم فكري وقط عملي، وليس ذلك آفة فطرية داخلية في طبيعة الإنسان المصري أو العربي، كما حاول العنصريون من أمثال رينان وهانوتو ودوق داركو وليفي بروهل وغيرهم وصف العقليّة العربية بأنها بدائية متخلفة متناسين أن الإنسان ابن بيئته ومن صنع ثقافته، وأنه يرقى أو يتخلف بفعل ظروف تاريخية تشكله على نحو إيجابي أو سلبي، وأن هذه سنة الله في خلقه أجمعين، لا فرق بين شرقي وغربي، أو شمالي وجنوبي ... كان المصريون القدماء أصحاب حضارة عريقة في التاريخ، وقدم العرب في دورة حضارية إنجازات كبيرة أفادت منها أوربا عندما خرجت من عصور تخلفها. ومن المصريين اليوم من شهد لهم العالم بالعبقريّة: أحمد زويل وفاروق الباز في أمريكا، ويمكن أن يظهر من حالة الكمون آخرون كثيرون، لكن البيئة المصرية كغيرها من بيئات الدول النامية ذات ثقافة خامدة ونظم جامدة مستبدة أو فاسدة.

ولقد تهولنا المقارنات على المستوي العالمي والتي تكشف عن ضحالة إنتاجنا العلمي في كافة المجالات المعرفية، حتى إن كل ما تنتجه مراكز البحوث والجامعات في الدول العربية يقل عما تنتجه إسرائيل وحدها، وما ينشر منه عالمياً يقل بكثير حتى لا يكاد يذكر بالمرة – بل إن ما تنشره جامعة واحدة في إسرائيل يفوق كل ما تنشره الجامعات العربية مجتمعة.

وإذا كان البحث هو الذي ينتج المعرفة، ويطور التكنولوجيا وينمي الثقافة، فإنه ليس مسألة عقلية خالصة، بل هو أيضاً مناخ وبيئة، ثمرة ديمقراطية وحرية، ونتيجة إرادة وطنية تتفق بسخاء. وللعلم فإننا لا نرصد حالياً في مصر كميّزانية للبحث العلمي إلا حوالي ٩,٠% من

الناتج القومي الإجمالي في مقابل ٢,٥٣% في إسرائيل و ٢,٧% في أمريكا أو ما يعادل ٦ تريليون دولار ... فهل لنا طاقة "بمضاعفة برامج البحث العلمي ٧٧٠ ضعفاً لنصل إلى المستوى المماثل في إسرائيل؟" طبفاً لتصريح مدير منظمة العمل العربية!؟^(٢٥).

وليست المسألة البحثية تنحصر فقط في جانبها الكمي بل إنها أولاً وأخيراً مسألة نوعية لقد صنفت الجمعية السويسرية لبحوث التربية والتعليم SSRE وظيفة البحث التربوي في:

-وظيفة تحليلية وتفسيرية.

-وظيفة تنظيرية شاملة.

-وظيفة تقييمية للفعاليات التربوية.

-وظيفة استشرافية لتنمية تعليم المستقبل.

-وظيفة استشارية في مجال التخطيط والتطوير والتدريب^(٢٦).

ولو تفحصنا إنتاجنا البحثي التربوي في ضوء هذه الوظائف وجدنا أغلبه من نوع الوظيفة التقييمية، ويهتم بدراسات كمية، وتعالج بمنهجية حرفية في شكلها، تقليدية في آليتها تعتمد على استبيانات وإحصاءات واستنتاجات، وكلها من قبيل تحصيل المحاصل مما حول البحث التربوي بالفعل إلى مهزلة^(٢٧). بينما تهمل تماماً البحوث الأساسية الخلاقة للمعرفة إلا ما كان استتساحاً بشكل أو بآخر، ولهذا فإن الوزارات المسؤولة عن التعليم في مصر وفي عالمنا العربي لا تثق في كفاءات تربوييها - وقد عبئت كتاباتهم في مذكرات جامعية أو في أصابير مخزونة في المكاتب - وتستعين بخبرات هيئات أجنبية لتقييم فعاليتها وإقرار صلاحية مشروعاتها.

طبيعة التجديد التربوي ومعوقاته:

على الرغم مما قدمه لنا الفكر العلمي لطبيعة التجديد في التربية وكيفية تفعيله عملياً على نحو ما قدمناه لاثنتين من كبار المنظرين في التجديد التربوي، إلا أن معظم المربين ومعهم كثيرون من المعنيين بسياسة التعليم وقضايا التربية لا يفهمون هذه الطبيعة ولا يقفون بعلم على كنهه فعالياته وحدود تأثيراته: بعضهم يهون من قيمته وينكر أي تأثير له، وبعضهم - على العكس - يهول من هذه القيمة أو يعظم ذلك التأثير.

ونحاول في السياقات التالية أن نبين في تقييمات مختصرة ما يعترض الفهم في التجديد ويعوق ممارساته على أرض الواقع من صعوبات، حتى يمكن أن نمهد له أرضية خصبة ينمو فيها، وأن نفسح له طريقاً مؤدياً لتقدم الحياة في عقود المستقبل الأفضل.

١ - التجديد لصناعة تعليمية:

في الستينيات من القرن الماضي جعلوا التعليم صناعة، وحاكموه بمقاييس مادية تحكم النظم الإنتاجية، وجعلوا له مدخلات وعمليات ومخرجات. واليوم يطبقون عليه مقاييس الجودة

الشاملة والتي تمنح شهادة الأيزو I.S.O للسلع المتميزة^(٢٨). ونسوا أن التعليم صناعة بشرية لا سلعية، ولا يمكن التحكم في البشر كالتحكم في المعدن أو الحجر.. وليس من التعليم انتقاء لمدخلات من خامات جيدة، بل إن المعاقين وبطيئي التعلم أولى بالرعاية في التعليم ولا يمكن حذفهم أو إهمالهم وكأنهم من سقط المتاع البشري. إن المعلم الذي يربيهم ويكسبهم شيئاً من المعرفة أو المهارة أو السلوك لا يقل كفاءة وتميزاً عن المعلم الذي يعلم الموهوبين والأذكياء. والتجديد في مجال تربية ذوي الاحتياجات الخاصة له وجوده الفكري وله تأثيره في تطوير أدوات وأساليب التعامل معهم.

كما أن غالبية المتعاملين عن التجديد والمشككين في تأثيره، لا يرون له بحسب زعمهم نتائج حسية ظاهرة أو ملموسة، ولا يقرون له بمقاييس موضوعية على غرار ما هو موجود في غير التربية، ودائماً ينعنون التربية بالجمود، لا تعطي ثمرة ولا تنتج ثورة، مما يكشف عن جهلهم بطبيعة التربية وغفلتهم عن فعل التجديد فيها.

إن فاعلية التعليم لا تظهر في نتائج عاجلة كالهندسة والطب، فمنها ما يظل كامناً لزمناً قد يطول أو يقصر حتى يخرج أزهاره ويقدم ثماره. ومن الصعوبة بمكان اختراع مقاييس عادلة لتقويم نتائج عقلية ونفسية ومهارية وسلوكية، أو نسبتها إلى مصدر أو مؤثر تربوي واحد، فما أكثر المصادر والمؤثرات في تشكيل البشر!^(٢٩).

ولا يمكن للتجديد أن يغير من الطبيعة الثابتة للتربية، ويتقلب بها كل يوم في أشكال وأزياء متلونة، ولأهداف متحولة، ولقيم متبدلة... فالتربية بطبيعتها محافظة، ولكن المحافظة لا تعني الجمود والتحجر في مسيرة الحياة. إنها تمشي وبدرجة مناسبة مع إيقاع المجتمع، ولكنها تمشي خلفه، وتعمل في أوضاع مستقرة وشبه ثابتة، محافظة على قيمه التي تسيّره، وعلى ثقافته التي يعيش بها تستنسخها وتعيد إنتاجها مع كل جيل.

ليست التربية إذن كالمهن التي تتجدد في كل يوم، وتفاجئ الناس باختراعات وإبداعات وسلوكيات لم يألّفوها.. بل إن أكثر المتعلمين أو المثقفين يريدون لأبنائهم أن يتعلموا كما تعلموا وأن يتربوا على الفضائل التي تربوا بها^(٣٠).

ثم إن القوة المهنية المختلفة في جيوش المعلمين الجرارة ليسوا كغيرهم من المهنيين... فالمعروف أن المهنة كلما ارتفعت في سلم الرقي الاجتماعي أصبحت مهنة القلة.. وبما أن التعليم في عصر التعليم المنشور كحق لكل فرد، أكبر مهنة شعبية في المجتمعات المعاصرة، فالعاملون به يتفوقون في أعدادهم على كل العاملين في المهن الأخرى مجتمعين، فكيف وأني نجد تربويين بالموصفات المطلوبة؟ إن أحسن التقديرات – مع تحسين أساليب اختيار وإعداد المعلمين – تشير إلى وجود حوالي ٢٠% فقط من المعلمين أكفاء بمقياس التميز المهني^(٣١)، ولا يمكن أن نكتفي بهذه النسبة الضئيلة ونطرد أربعة أخماس المعلمين، وبالتالي نحرم أربعة

أخماس المتعلمين من فرص التعليم، فالضرورة تفرض قانونها، وكما يقول المثل الشعبي: للضرورة أحكام، أو كما قال آخرون: "نصف مدرس خير من عدمه" (٣٢).

٢ - التجديد في تصورات مثالية:

إن التجديد هو أولاً تصور نظري لما يمكن حدوثه في عمليات التعليم من أجل ترقيته وتحقيق نتائج أفضل تحقق أهدافاً موضوعية أو مرغوبة. والتصور النظري لا يخرج دائماً من قلب الواقع المعاش أو المجرب، ولكن يخرج من خيال الفيلسوف وآمال المثقف وأحلام السياسي وعقيدة المصلح ورؤية العالم، ولكل منهم وجهة نظر ومنهج حياة.

انظروا إلى أهداف التربية في منظومتها الواسعة والتي تستجيب لتنظيرات متباينة ويصعب أن نوفق بينها أو نجمع في صيغة واحدة بين المثالي والواقعي، بين الديني والعلماني، بين الثوري والملتزم، بين التقدمي والرجعي، بين المجدد والمقلد؟!.

انظروا إلى الأدوار المهنية التي حددها للمعلم، والتي ترتفع عند فلمنج إلى ٢٢ دوراً مهنيّاً لكل منها برنامج إعداد خاص لمهني متميز ... فكيف نطالب المعلم وهو فرد من عامة الناس، محدود في قدراته وكفاءته - أن يكون في شخصيته الواحدة: العالم الأكاديمي، والمربي الفاضل، والمصلح الاجتماعي، والبياني الأديب، والملاحظ النفسيولوجي، والفنان المبدع، والمرشد المهني، والخبير التكنولوجي - إلى آخر هذه الأدوار المعقدة التي تتطلب إنساناً من طراز فريد خارج عن طبيعة البشر وكأنه هيبباسب ديليس معجزة عصره؟! (٣٢).

انظروا إلى الدعاوى المرفوعة على التعليم لنقصيره في حل المشكلات المؤزمة والمزمنة والتي يعاني منها المجتمع: تفكك أسر، زيادة طلاق، جنوح أحداث، عنف شباب، انتشار مخدرات، فوضى الجنس، زيادة البطالة، فساد النظم ... وكأن التعليم باختصار هو المسئول عن بؤس الحياة، وأنه في إصلاحية يحمل معه إصلاح كل النظم العاملة في المجتمع.

انظروا إلى طرائق التعليم التي تتفاضل في فاعليتها عند المنظرين لها لتخريج العبقرى المبدع، أو الذكي المتميز، أو حلال المشكلات البارِع، أو المفتن الموهوب، أو المهذب الخلق، أو المواطن المثالي ... وكأنها طرائق مجربة في تشكيل قوالب طينية أو أصابع طباشيرية. وتوجد بالفعل مدارس خاصة تصنع لها دعاية جذابة وكأنها إعلانات عن منظمات الصابون، كل منها يدعي أنه يغسل أكثر بياضاً (٣٣).

٣ - التجديد في نماذج تقليدية:

في الواجهة المقابلة للتصورات المثالية، توجد وجهة نظر أخرى مفتونة بالنماذج الغربية، ومؤمنة بسياسة النقل الجاهز والتقليد الحرفي. وهي سياسة مريحة تأخذ بها السلطات المسؤولة لأنها أقل كلفة وأسرع في تحديث التعليم واختصار طريقه. وتروج لهذه السياسة هيئات وأجهزة دولية تعمل لتوحيد معيارية التعليم في أشكال تنظيمه وطرائق تدريسه وأساليب تقويمه

... هذه التماثلية تقضي في الواقع على التنوع والإبداع، وتتجاهل ظروف وحاجات ومشكلات كل دولة. فالتعليم كنظام وطني من نبت أرضه ولا وجود إلا في تربته خصوصاً وأننا لم نتوصل إلى نموذج أمثل يفرض مصداقيته دولياً، فما ينجح في بلد قد لا ينجح في بلد آخر. وكما قال سياسي انجليزي زار مصر منذ زمن طويل كانت فيه محتلة وتابعة لبريطانيا العظمى: "ليس بنقل وتبني التعليم الغربي تظهر نتائج التعليم الغربي" (٣٤).

ولقد أكدت التجربة اليابانية صدق هذه المقولة، فطبقاً لقانون ١٩٦٤، أخذت اليابان بالنماذج التعليمية السائدة في أمريكا وأوروبا الغربية، ولم تمض بضع سنوات حتى تبين لها فشلها أو قصور فاعليتها مما أجبرها على الأخذ بإصلاحات تجديدية تنتشر ثقافة اليابان وتقاليدها الشعب وتعبّر عن حاجاته الحقيقية، وصدر بذلك قانون إصلاح التعليم لعام ١٩٧١ (٣٥).

ربما يتفرد التعليم من بين النظم بخصوصية ذاتية تجعل منه حمال أوجه ونماذج وطرائق بحسب البيئات التي يوجد فيها، ونوعية الزبائن التي تتعامل معه، وهدفية المقاصد التي يعمل لها.. في دولة واسعة ومتعددة في أقاليمها أو في ولاياتها كأمريكا يوجد حوالي ثمانين نظاماً لإعداد المعلمين (٣٦)، وتوجد مدارس لها فلسفات وفعاليات وتسميات من كل نوع: المدارس الذكية، ومدارس كسر القالب والمدارس الجاذبة، ومدارس الميثاق، والمدرسة العامة، والشاملة، والفنية، والمهنية ... إلخ (٣٧). وتختلف فيها تنظيمات الدراسة في سنة كاملة، في فصول دراسية، في مراحل دراسية، في مقررات دراسية ... إلخ.. كما تختلف الدول في تنظيم سلمها التعليمي العام بعضها يأخذ بصيغة ٤ + ٤ + ٤، أو بصيغة ٦ + ٣ + ٣، أو بصيغة ٨ + ٤، أو بصيغة ٩ + ٣.. ومن الدول ما يبدأ تعليمها الرسمي العام في الخامسة وفي أخرى في السادسة، وفي بعضها الآخر في السابعة (٣٨) - كما تتباين فيها مراحل التعليم الجامعي حيث نجد الكلية ذات المرحلة الواحدة ومدتها أربع أو خمس سنوات، أو الكلية ذات المرحلة الأولى في سنتين، أو الكلية ذات المراحل الثلاث: الأولى في سنتين للحصول على دبلوم، ثم الثانية في سنتين أخريين أو في ثلاث سنوات للحصول على البكالوريوس، ثم الثالثة في سنوات ممتدة للحصول على درجة عليا وماجستير أو دكتوراه، وهكذا. وفي ظل هذه التعددية يصعب تقليد أحد النماذج والأخذ به على أنه الأفضل والأمثل.

٤ - التجديد بلا تجارب عملية:

إن سياسة التجديد التي تأخذ بالنقل عن الغرب وتقليد نماذجه إيماناً بأن التحديث لا يكون إلا على الطريقة الغربية Modernization is Westernization، وبأن ما رآه الغرب حسناً يكون حسناً وفي كل مكان What is good for the west is good for the rest هذه السياسة التي لم تثبت صحتها (٣٩) في كل الأحوال، أعطت للتجريب كلمته الفاصلة فيما هو أنفع وأنسب من الصيغ والنماذج سواء الجديدة أو المنقولة المقلدة.

إن التدريب المنهجي وفي بيئات عمل طبيعية هو في حد ذاته مدرسة للتدريب الحقيقي سواء للخبراء وللتربويين المنظرين وللمعلمين الممارسين، كما أنه معمل اختبار لصدق وسلامة الصيغ أو البرامج موضوع التجديد.

نعم، قد يكون التدريب عامل إبطاء في تعميم التجديد، وغالباً ما يكون مكلفاً بسبب نفقات تشغيل أولى إضافي، وخصوصاً إذا ثبت للجديد فشله، وتقرر الاستغناء عنه ... ومع ذلك فالتجديد مع كلفته التجريبية أكثر اقتصاداً من تعميم فاشل^(٤٠).

- كم تكلفت دول أفريقية كثيرة طبقت منهج الرياضيات الحديثة في عقدي الستينيات والسبعينيات ثم عدلت عنه في الثمانينات من القرن العشرين: مكافآت لجان، وانتداب خبراء ووضع مناهج وطباعة كتب وتدريب معلمين، ثم ضياع كل هذه الجهود وما كلفته في الهواء^(٤١).

- كم تكلفت مصر بإلغاء السنة السادسة الابتدائية ثم إعادتها من جديد بعد أكثر من عقد علماً بأن كلفة الخسارة المعرفية والتربوية أكثر خسارة من الوفورات المالية.

- وكم تكلفت قطر بإنشاء ثانوية فنية مجهزة بورشها ومعاملها ومعلميها ولا يلتحق بها سوى بضع عشرات من طلاب متعثرين اضطروا للدراسة بها، ثم تخرجوا فيها عاملين في وظائف كتابية بعيدة عن تخصصاتهم الفنية^(٤٢).

لقد اختفت تجديرات لو جربت وقومت ثم عممت لكانت لها فاعلية حقيقية في تطوير التعليم المصري:

- اختفت "المدارس الزراعية المتجولة" التي أنشئت وحدات منها في ١٩١١م.
- واختفت "المدرسة الريفية" كمركز لتنمية المجتمع الريفي في أربعينيات القرن الماضي وحلت مكانها مدارس أولية وإلزامية وابتدائية لم تسهم في تمدين القرية، بل ساعدت على تهجير أهلها إلى عشوائيات المدن وتربيفها.

- واختفت المدرسة النموذجية "كرائدة في تطبيق البرجماتية ولم تترك لها أثراً في التعليم".
- واختفت المدرسة البولتكنيكية التي قامت في السبعينيات بمساعدة ألمانيا الشرقية في مدينة نصر كرائدة في تعليم أساسي شامل ومتكامل. واليوم كالأمس نخدع أنفسنا بصيغ وأشكال مدرسية باسم التجديد، ونسرع في تعميمها دون تجريب، وننفق الكثير، ولا نحصد غير الأوهام:

- هل نخدع أنفسنا بتعليم كمبيوترى وأجهزته قديمة ومخزونة في المعامل ولا يجيد المعلمون استخدامها، وتعمل في سياقات تقليدية مشحونة بثقافة التلقين وحشو الذاكرة؟

- هل نخدع أنفسنا بتدريس القيم والأخلاق كتجديد تربوي من خلال نصوص قرائية وفي حصة واحدة أسبوعية، وكل شيء في نظام المدرسة وتعليمها مطبوع بسلوكيات مجتمع ينقض القيم وينتهك المبادئ؟

- هل نخدع أنفسنا بممارسة تربية نشاطية نمائية في مدارس بلا حقائق وملاعب وساحات ومعامل وورش وبدون فنيين يكشفون عن المواهب وينمون القدرات؟

- هل نخدع أنفسنا بتعليم للتميز وللإبداع في فصول تبلغ كثافتها أحياناً أكثر من سبعين تلميذاً، وفي مدارس تعمل فترتين وأحياناً ثلاث فترات دراسية في اليوم الواحد؟

- هل نخدع أنفسنا بنجاحات تعليمية متزايدة، برفع نسبها بأوامر إدارية، وليس برفع موادها وإثراء ثقافتها وتحسين أساليب تعليمها؟

- وأخيراً هل نخدع أنفسنا بنجاح فكرة "المدرسة المنتجة" التي أغنت ميزانيتها بتمويل ذاتي وأنعشت جيوب رجال الأعمال الصغار من تلامذتها، وهم لا ينتجون في الواقع شيئاً، بل يستهلكون ما يباع لهم قسراً وإكراهاً من عصائر وفطائر؟.

٥ - التجديد دون أحجائه الطبيعية:

التجديدات في التربية مثل الكائنات الحية، لكل منها حجم طبيعي، وهو الحجم الأمثل له والذي يتلاءم مع وظيفته وحياته. ولا يصح أن نغير سنة الله، فنجعل للفيل جسم ذبابة، ولا للذبابة جسم فيل ... ولا يصح بهندسة وراثية أو غيرها - كما حاول بعضهم - اختزال بغل أو حصان في جسم صغير للغاية في حجم كلب أو قط.. عندها لن يكون البغل بغلاً ولا الحصان حصاناً، وسوف يخل ذلك بحياة الكائن في أداء وظيفته.

والتجديد في التربية قد يكون كبيراً على مستوي النظام القومي أو الوطني، وقد يكون صغيراً نسبياً على مستوي نوعي لأحد فروع النظام، وقد يكون صغيراً بدرجة أكبر على مستوي نوعي أدق وفي وسط بيئي معين، وكل حجم له متطلباته المالية والفنية والبشرية.

وقد جرت العادة عند غالبية السلطات التعليمية المركزية بتبني التجديد الشامل والمتزامن لنظام التعليم الوطني دون اتخاذ كافة التدابير اللازمة لإنجاح التجديد، وأولها التجريب على نحو ما ذكرنا، مما يؤثر سلباً في فاعلية التجديد، ويبدد الآمال والأموال كما أشرنا في وقائع سالفة. وعلى العكس من ذلك قد تفضل بعض السلطات سياسة التجديد في جزئيات صغيرة أشبه "بالفقااعات التجديدية" التي تكلم عنها هايمو ماننتن والتي لا تحدث أثراً حقيقياً في تجديد التعليم، لأن الذي يحدث على أرض الواقع أن النظام العام للتعليم في طبيعته المحافظة وفي استمراريته الوظيفية يبتلع في جوفه هذا الجزء التجديدي، ويحوّله مهضوماً إلى شيء متجانس ومتماثل في هيكلية النظام التقليدي، تبعاً لنظرية "الأسر النهري" التي تكلم عنها الغنام، وهي النظرية الخاصة باختفاء الروافد المائية الصغيرة في مجرى النهر الطامى^(٤٣).

إن الاستراتيجية التي تأخذ بها في مشروعات التجديد، هي "استراتيجية المداخل والمراحل" بحيث نبدأ في التجديد بالأهم الذي تتوافر له مقومات التنفيذ وتتأكد فاعليته في تطوير عاجل للتعليم سواء في قطاع الإدارة، أو الهيئة التعليمية أو المناهج الدراسية ... على أن تخطط للتجديد مراحل متواصلة، لكل منها أهدافها وآلياتها، لكن تجديد المداخل لا يكون إلا في إطار تصور كلي شامل، يغطي كل النظام التعليمي حتى يكون هناك اتساق تام بين عناصر التجديد وجزئياته داخل البنية العامة للتعليم^(٤٤).

٦ - التجديد بأدنى كلفة اقتصادية:

إن نقص التمويل في التعليم يمثل العقبة الكبرى في تطويره على المستويين الكمي والكيفي^(٤٥) فهو يعمل كصاد أو رافض للتجديد، أو يبتسره، أو يأخذ بشكلية ظاهرة دون الدخول في أعماق التجديد، أو يتوقف به في خطواته الأولى ولا يمشي به حتى نهاية الطريق، أو يفي ببعض مطالبه وربما تكون السهلة و قليلة الكلفة، ويهمل بعضها الآخر، وربما كانت الأهم والأكثر فاعلية في التجديد.

ومشكلة التمويل في التعليم تعاني منها معظم الدول وبخاصة النامية منها والتي لم تمتلك تاريخياً بنية تحتية، أو التي بدأت بعد استقلالها من نقطة الصفر وتحتاج إلى أموال طائلة لتعليم أبناء شعب أُمى متخلف.

إن مصر وقد بلغت بسقف التمويل الحد الأعلى ٢٢,٤ مليار جنيه ولا تستطيع تجاوزه إلا بالبور على مخصصات قطاعات حيوية أخرى بحاجة إلى تمويل جاد في الصناعة والزراعة والإسكان والصحة والعمالة ... إلخ ومع ذلك فهي من أجل تجديد نوعي لتحسين صفة التعليم المتدني بحاجة إلى أضعاف هذه الميزانية الكبرى لكي تضاعف من أعداد المدارس ومعلميها، وتتفق على تجهيزاتها ومتطلباتها حيث لم يعد مقبولاً أن يكون اليوم الدراسي للفوج الطلابي أقل من أربع ساعات، وأن يتكدس بالفصل ٧٠ أو ٨٠ تلميذاً، وأن تحذف كافة الأنشطة الصفية واللاصفية، وأن تحرم مدارس كثيرة من دورات المياه، ومقاعد طلابية، وسبورات الفصول، وغير ذلك مما هو مؤسف، ويجعل من التعليم مهزلة مبكية لا مضحكة^(٤٦).

إن ما ينفق على الطالب سنوياً في مصر لا يزيد عن ١٣٠ دولاراً، بتصريح الوزير المسئول، مقابل خمسة آلاف دولار وعشرة آلاف دولار في أوروبا وأمريكا^(٤٧) وأكبر نسبة من ميزانية مصر ٩٠% تذهب، أجوراً للمعلمين، ولا يبقى ما ينهض بتحسين كفي في جوهر التعليم. وما يحدث في التعليم العام يحدث بالمثل في التعليم الجامعي. وللمقارنة فإن جامعة ستانفورد بأمريكا والبالغ إجمالي طلابها ١٤١٧٣ طالباً تمتعت بميزانية في العام الماضي بمقدار ٢,٢٦ مليار دولار، بينما كانت الجامعات المصرية والتي يتعلم بها ١,٥ مليون طالب،

لا تزيد ميزانيتها في نفس العام (٢٠٠٢م) عن خمسة مليارات جنيه أو ما يقل عن مليار دولار^(٤٨).

إن التعليم إذا لم يجد كفايته المالية ولو في حدها الأدنى، فلا أمل يرجى في إصلاحه وتطويره، ولذلك فإن للدول سياسات جادة من أجل توفير موارد إضافية ومنتزيدة لتمويل تعليمها، ومنها:

- تحميل التلاميذ وأولياء أمورهم أجور الخدمات (في التغذية والنقل والعلاج والأنشطة) وقد يدفعون إضافة إلى ذلك كلفة الكتب والأدوات الدراسية، أو يتحملون جزءاً من رسوم الدراسة بحسب دخل الأسرة وكفايتها المالية، أو يطالبون بمصاريف دراسية مقطوعة من الضرائب (Tuition Tax Credits (TTC)^(٤٩).

- الوقوف بمجانية التعليم عند نهاية التعليم الإلزامي (ست أو تسع سنوات).
- فرض ضرائب تعليمية، وقبول الهبات والمساعدات العينية والمالية التي تقدمها شركات وهيئات وجمعيات وأفراد للنهوض بالتعليم.

- اللجوء إلى الاستدانة (قروض حسنة أو بفائدة صغيرة ولمدد طويلة) وللعلم فإن الجامعات الإنجليزية مدينة بألف مليون جنيه استرليني في العام الدراسي الأخير. بعكس جامعة هارفارد الأمريكية التي تحظى بأوقاف غنية وتدير مشروعات استثمارية تزيد من عوائد تمويل التعليم^(٥٠).

- تشجيع القطاع الخاص على الدخول في مجال التعليم العام والجامعي، مما يخفف أعباء السلطات الحكومية وبالذات المالية لتستطيع النهوض بتعليمها الرسمي في حدود القدرة والاستطاعة.

ولهذا فإن مصر مطالبة بمراجعة سياسة المجانية المطلقة - التزاماً منها بنص الدستور لأنها مجانية شكلية تتنافى مع الواقع الاجتماعي والذي تغرم معه الأسر نفقات كثيرة وبالذات في الدروس الخصوصية والتي أصبحت وباء عاماً يقطع منها حوالي ١٢ مليار جنيه في العام^(٥١).

٧ - التجديد في بيئات سلبية:

يظن كثيرون أن التعليم وتجديده مسألة تربوية خالصة، تهتم بها المدارس في داخلها وتنهض بها السلطات التعليمية المسؤولة إشرافاً وتنظيماً وتسييراً وتقويماً وتمويلًا، ولا شأن للمجتمع الخارجي بهذه الأمور ... ومن ثم فالعلاقات متقطعة بين المدارس وما يحيط بها من مؤسسات وهيئات وأسر^(٥٢).

وتترسخ هذه العقيدة بشكل واضح في الدول النامية، حيث لا تتابع الأسر - كما ينبغي - ما يحدث لصغارها من تقدم أو تعثر في الدراسة، ولا تقدم الدعم اللازم لرسالة المدرسة في

تربية أطفالها وتعاني مجالس الآباء والمعلمين المشكلة داخل المدارس من قلة الفاعلية وكثرة تغيب الآباء، بل إن ٨٠% من مدارس محافظات القاهرة الكبرى لا يتم تشكيل مجالس آباء لها خوفاً من دفع مصاريف أو تقديم تبرعات، فماذا تكون حال المدارس ومجالسها في المحافظات الأخرى؟! (٥٣).

إن المدارس في البيئات الشعبية معوقة في عوائد تعليمها لغياب المشاركة الإيجابية من جهة الآباء، ولجهل الأسر والتي أصبحت بيئات مسامية تتبخر فيها مكتسبات التعليم. وليس للآباء تجمع أو اتحاد له صوت مسموع في قضية التعليم وتذليل مشكلاته (٥٤) كما يخشي بعضهم ممن لهم وعي واهتمام أن يتدخلوا في أمور التعليم فيزيدوا من حساسية المعلمين إذا انتقدوهم، أو يوصفوا بالتدخل فيما لا يعينهم ويجهلون فنياته (٥٥) كما أن الآباء في الأوساط البرجوازية والمتقفة لا تقلقهم مسألة الهبوط في التعليم الحكومي، فهل يرسلون بأولادهم إلى مدارس خاصة تتمتع بجودة التعليم (٥٦).

لذلك كله لا تجد المدارس الحكومية ضغوطاً خارجية تحملها على تجديد تعليمها وأداء رسالتها التربوية على الوجه المطلوب، كما أنها لا تجد الدوافع الذاتية للقيام بذلك لنقص التمويل وغياب المكافآت وانعدام الحوافز.

وقد يتطلب الأمر إصدار تشريعات تحدد الأدوار التي يجب أن تنهض بها المدارس والمؤسسات والأسر باعتبار أن التعليم قضية وطنية ومسألة عامة تخص الجميع. ولا بد من نشر سياسة دعائية وإعلانية تعرف بالمستحدثات التربوية وما تتطلبه من كافة الفاعلين في الأوساط الاجتماعية من دعم مادي وأدبي.

ومما يبشر بالخير قيام جمعيات تعاونية أهلية تسهم في هذا الدعم، نشأت في بعض الدول العربية في السنوات الأخيرة وتتكاثر بشكل ملحوظ. وفي مصر وحدها ١٦٠٠ جمعية أهلية ولها مشروعات مشتركة مع وزارة التربية والتعليم. وتساعد حالياً في تمويل بناء ١٠٨٧ مدرسة للسنوات الخمس القادمة (٥٧).

مستقبل التجديد التربوي: خلاصة وخاتمة:

إن التجديد في التعليم يشق طريقه بصعوبة بالغة، وله مقاومون من طوائف مختلفة: - فالسياسيون وبالذات من أصحاب النزعة المحافظة يخشون من حدوث ثورات تجديدية قد تخرج عن المألوف، ويفقدون السيطرة عليها في انضباط وانتظام، أو تطالبهم بأموال ليس من السهل توفيرها.

- والمتقنون منهم نفر يزعم أن التجديد في التربية قد وصل إلى نهايته منذ زمن قديم. فالتعليم من وجهة نظرهم تفاعل شخصي بين صغير يتعلم وكبير يعلم، ويبقى هذا التفاعل في صلب العملية التعليمية مهما تبدلت المواد والصيغ والأساليب. ولا فرق عندهم بين تلميذ يقرأ

نصاً من كتاب مطبوع، وآخر يقرأ النص من أسطوانة مدمجة، ولا فرق بين معلم تقليدي أمام تلاميذه في الفصل ومعلم الشاشة في قاعة افتراضية.

وآخرون يرون أن التجديد عبث ولا طائل من ورائه، بل وربما زاد من المشكلات بدلاً من حلها ومنهم من يرون أن التجديدات التربوية "كالموضات" في الأزياء، تتعاقب ويمضي بعضها وراء بعض ولا ندري أيها الأحسن وأيها الأسوأ.

وبعضهم يأخذ بمقولة "مع التجديد لا يظهر شيء جديد" أو "تبقى المدارس على حالها مع كثرة التغيرات من حولها" *Plus Ca Change Plus C'est La meme Chose* والمسألة في التجديد لا تتعدى إطلاق أسماء جديدة على مسميات قديمة أو إعادة تعبئة الخمر المعتقة في زجاجة جديدة^(٥٨).

- والتربويون يمشون مع الأحلام والتصورات المثالية والنماذج الراقية الأجنبية ولا تخرج تجديدهم نتيجة معاناة شخصية وتجارب بحثية على أرض الواقع في التعليم الوطني - إنهم يمشون مع النظريات والجدليات الكلامية دون تقدير حقيقي للإمكانات المتاحة وللصعوبات القائمة مما يوسع من حجم الهوة بين النظرية والتطبيق.

- والمعلمون لا يتمتعون بقدرات وكفاءات ترتفع بهم إلى مستوى التجويد، ويفتقدون ثقافة التجديد: في المعارف والمهارات والقيم.

- والناس في المجتمعات البائسة لهم من هموم الحياة ما يشغلهم من أجل العمل والسكن والطعام والصحة، ولا يباليون بتقشي الأمية وانتشار الجهل.

إنها مواقف حقيقية وليست خيالية وتجسد صعوبات بالغة تعوق عمليات التجديد أو تقلل من فاعليته أو تحد من نشاطه والتوسع فيه.. ومع ذلك فالتجديد لا بد منه، لأن التعليم قضية حياة وتقدم. وليست له نهاية يقف عندها.

كان ابن المعتز ينصح بعدم تعليم الغبي ويقول: "لا ينفع البليد كثرة التعليم" واليوم لا نأخذ بمثل هذا القول، فالغبي كالذكي بحاجة إلى أن يتعلم، ولكل منها تعليم مناسب: مادة وطريقة.. وكان الغزالي ينهي عن تعليم الأرياء ويردد قولاً مأثوراً: "لا تعلموا أولاد السفلة العلم"، ويقصد سفلة الطباع الذين لا يرتاضون بالتعليم.. ونخالفه اليوم في هذا الرأي لأن التعليم تأديب وتهذيب، وهم أولي به من غيرهم، وبالتعليم إنقاذ لهم من السفالة، وهذا واجب إنساني يفرض التعليم كحق مكفول لكل فرد^(٥٩).

نعم من التجديد ما ثبت فشله، ونحن نتعلم دائماً من تجارب النجاح والفشل في التربية. ولهذا فإنه من الأهمية بمكان أن يكون "علم التجديد" في التربية ضمن المقررات الدراسية في برامج إعداد المعلمين وتدريبهم. وإنه ضروري كذلك أن ننشر ثقافة التجديد في كل الأوساط التعليمية والمجتمعية، وأن تحملها وسائل الإعلام المعنية بقضية التقدم والتنمية.

ولابد من تحجيم سياسة النقل والتقليد، وسياسة التجديد بالمنشورات والقرارات الوزارية، وأن تقوم المدرسة بدورها كقاعدة لكل تجديد، على أن يكون بكل منها "رائد تطوير" مؤهل، يكون مسئولاً عن التجديد تخطيطاً وتنفيذاً وتدريباً، مع وجود آلية لنقل التجارب الناجحة بين المدارس، في ظل سياسة للحوافز تكافئ المجد وتعاقب المقصر^(٦٠). وأخيراً فلا بد من تنصيب سلطة إدارية ترعى مشروعات التجديد في مستويات التعليم المختلفة حتى يكون للتجديد في التعليم سياسة يلتزم بها وطريق مرسوم يمضي فيه.

المراجع والتعليقات الهامشية

- ١- إلياس مرقص، في نقد العقلانية العربية، دمشق، دار الحصاد، ١٩٩٧، ص ٩٤.
- ٢- بوكدان سيشودولسكي، التربية والتيارات الفلسفية الكبرى: تربية الماهية والوجود، (مترجم)، بيروت، دار الفكر اللبناني، ١٩٩٢، ص ١٢٧.
- ٣- د. عبدالله عبد الدايم، التربية عبر التاريخ، بيروت، دار العلم للملايين، ط ٣، ١٩٧٨، ص ص ٣٠٨ - ٣١٨.
- ٤- د. محمود قمبر وآخرون، الإبداع ومعوقاته في التربية، الدوحة، مركز البحوث التربوية بجامعة قطر، ١٩٩٥، ص ص ٢١ - ٢٣.
- ٥- د. محمود قمبر: "تحو رؤية موضوعية للتربية في التراث الإسلامي"، دراسة أعدت بتكليف من المعهد العالمي للفكر الإسلامي، تحت الطبع في مجلة أسلحة المعرفة، ص ص ٤٠-٤٢.
- ٦- مقدمة ابن خلدون، دار الفكر، (د.ت) ص ص ٤٢٩-٤٣٥، ٥٣١-٥٣٥.
- ٧- أول جمعية علمية أنشئت في فلورنسة بإيطاليا عام ١٦٥٧، ثم الجمعية الملكية في لندن عام ١٦٦٢، ثم الأكاديمية الفرنسية في باريس عام ١٦٦٦، ثم أكاديمية سان بطرسبرج الروسية عام ١٧٢٩، ثم أكاديمية برلين عام ١٧٧٤م.
- د.فؤاد زكريا، التفكير العلمي، الكويت، ذات السلاسل، ١٩٨٥، ص ص ١٧٨-١٧٩.
- ٨- محمود قمبر: استراتيجيات الإصلاح التربوي في العالم العربي ووسائل تحقيقها، بيروت، يوندباس، ١٩٨٠، ص ص ٢-٤.
- ٩- بول وود، نحو فلسفة للتربية (مترجم)، القاهرة، عالم الكتب، ١٩٦٦، ص ١٨٣، ومع غروبها في أمريكا ظلت "نظرية جون ديوي التقدمية تسيطر على مجال التنظير التربوي في مصر بخاصة وفي العالم العربي بعامة خلال مراحل التطور الإيديولوجي ... وسدت الطريق على أي إبداع للعقل التربوي".
- التربية المعاصرة، القاهرة، عدد مايو ١٩٨٥، ص ٦.
- ١٠- Peter (R.S), Education and the Education of Teachers, London, Rautledge and Kegan Paul, 1966, P.136.
- ١١- د. محمود قمبر، "عرض ونقد مراجعة استراتيجية تطوير التربية العربية" في مجلة مركز البحوث التربوية، الدوحة، جامعة قطر، يوليو ١٩٩٥، ص ص ١٦١-١٧٥.
- ١٢- Fourier (J.), Politique de L' Education, Paris, Seuil, 1961, PP.252-253.

- Blighen (E.), Blond's Encyclopaedia of Education, London, Bland-
Educational Ltd., 1962, P.760.
- ١٤- يوجين أتل، "التعليم في بيئة متغيرة: وظائف اجتماعية جديدة" في مستقبلات ١١٧/ع،
جنيف، مكتب التربية الدولية (يونسكو)، مارس ٢٠٠١، ص ١٣.
- ١٥- Adam Curle, Educational Strategy for Developing Societies, London, -
Tavistock Pub., 1963, 180P.
- ١٦- د. محمود قمبر، "عرض ونقد ... مرجع سابق، ص.
- ١٧- Huber Man (A.M.), Understanding Change in Education, Geneve, -
B.E.I., (unesco), 1973.
- وترجمة أنطوان خوري بعنوان "كيف يحصل التغيير في التربية؟" في ثلاثة أعداد، التربية الجديدة، بيروت، يوندباس، ١٩٧٤.
- ١٨- هيمو ماننتن، "علم التجديد التربوي" (مترجم) في التربية الجديدة، أبريل ١٩٧٩، ص
ص ٩-٢٣.
- ١٩- د. محمود قمبر، "نحو رؤية موضوعية ... مرجع سابق، ص
- ٢٠- د. محمد جواد رضا، التربية الإسلامية: تساؤلات حول جدلية الإسلام والحداثة، عمان،
دار البازوري العلمية للنشر والتوزيع، ١٩٩٧، ص ١٠٣-١٠٤.
- ومن جانبه يؤكد د. أحمد محمد جمال بقوله "ليس في الإسلام ما يطلق عليه العصريون
نظرية تربوية. وإنما تربية الإسلام عملية وليست نظرية، شأنه في ذلك هو شأنه في كل
مناهجه الاقتصادية والسياسية والاجتماعية والتعليمية والعسكرية، فيجب أن نطلق عليها:
عملية التربية الإسلامية".
- أحمد محمد جمال، نحو تربية إسلامية، بيروت، دار أحياء التراث، ط ٣، ١٩٨٧،
ص ٨، مع أن ديوي يؤكد أن النظرية هي التي تحكم العمل، وهي أكثر الأشياء عملية.
- "Theory is The most practical of all Things".
- ٢١- د. محمد جميل الخياط، النظرية التربوية في الإسلام: دراسة تحليلية، مكة المكرمة،
مطابع الصفا، ١٩٨٦، ص ٢٨.
- ٢٢- د. حسن عيسى أبو ياسين، د. وفاء السنديوني، "النظريات التربوية في كتاب العقد الفريد
لأبن عبد ربه الأندلسي" في من إعلام التربية العربية الإسلامية، م/٢، الرياض، مكتب التربية
العربية لدول الخليج، ١٩٨٨، ص ١٤٥-١٨٨.
- وباحث يري للإسلام نظرية واحدة فقط تطورت مع الحياة في عصورها، انظر:
د. ماجد عرسان الكيلاني، تطور مفهوم النظرية التربوية الإسلامية، دراسة منهجية في
الأصول التاريخية للتربية الإسلامية، دمشق/بيروت، دار ابن كثير، والمدينة المنورة، مكتبة
دار التراث / ط ٢، ١٩٨٥، ص ٢٩١.

- ٢٣- د. محمود قمبر، "نحو رؤية موضوعية..." مرجع سابق، ص ص ٣٩-٤٠.
- ٢٤- د. محمود قمبر وآخرون، الإبداع في الثقافة والتربية، دراسات في البناء الثقافي والتطوير التربوي، الدوحة، دار الثقافة، ١٩٩٧، صص ٦٩-٧٠.
- ٢٥- الأهرام في ٢٠/٣/٢٠٠٢، ص ٨، الأهرام في ١٢/١١/٢٠٠٢، ص ٩.
- ٢٦- مستقبلات، ع/١١١، القاهرة، مركز مطبوعات اليونسكو، ص ص ٤١٢-٤١٣.
- ٢٧- ويؤكد نخلة وهبة مؤلف كتاب لكي لا يتحول البحث التربوي إلى مهزلة، وبناء على فترة طويلة في مجال هذا البحث، قائلاً: "لم تنتس لي حتى هذه اللحظة قراءة أي بحث أو مقالة أو كتاب عربي يتناول فكراً بحثياً بكل ما تحمل كلمة فكر من معان، وذلك بالطبع على الرغم من ازدهار سوق البحوث التربوية في العالم العربي".
- نخلة وهبة، "تداعيات غياب الفكر البحثي على البحث التربوي في العالم العربي" في مؤتمر البحث التربوي في الوطن العربي: إلى أين؟، ٣-٥/١١/١٩٩٨، عمان (الأردن)، ص ١٥.
- ٢٨- ارجع إلى كتاب التعليم والعالم العربي، تحديات الألفية الثالثة، أبو ظبي، مركز الإمارات للدراسات والبحوث الاستراتيجية، ٢٠٠٠، ص ٤٠٦.
- ٢٩- د. محمود قمبر، بانوراما الأصول العامة للتربية، الدوحة، دار الثقافة، ٢٠٠١، ص ٣٦٢.
- ٣٠- جون ميجور، رئيس وزراء بريطانيا السابق من حزب المحافظين، كان يفضل العودة إلى أساليب التعليم القديمة التي تعلم بها في تلمذته. جريدة الأخبار المصرية، في ٢٨/٦/١٩٩٦، ص ١٢.
- ٣١- وكانت هذه النسبة في رأي كنج أقل من ذلك في ستينيات القرن الماضي حيث أكد أن حوالي ٨% أو ١٠% على الأكثر هم من المتميزين بين الطلاب المعلمين في الجامعات الأمريكية.
- King (E.), World Perspectives in Education, London, Methuen and Colrd., 2, ed, 1965, P.219.
- وأنظر: جاك حلاق، "السياسات التعليمية ومحتواها في الدول النامية" في مستقبلات، ع/١١٥، سبتمبر ٢٠٠٠، ص ٣٣٠.
- ٣٢- عاش هيبباس وليس Heppies d' Elis اليوناني في القرن الخامس ق. م، وكان عالماً ومخترعاً وفناناً، وأبدع بشكل خارق للعادة في كل مجال.
- Mareau (J.), "Platon et l' Education" in Chateau (J.), Les grands Pedagogues, Paris, P.U.F., 1966, P.263.
- ٣٣- قبل المطالبة بتعليم للإبداع أو للتميز أو للفن أو للخلق، لابد أولاً من العثور على معلمين مبدعين، متميزين، مفتنين، متأدبين لأن فاقد الشيء لا يعطيه. وإذا وجدنا أفراداً من هذه العينة

(وهذا نادر جداً)، فما الطريقة التي يستخدمونها لتخريج المبدع، والمتميز، والفنان، والمتأدب، وليس لدينا برهان مادي أو دليل تجريبي على أفضلية طريقة على غيرها بشكل يقيني ومطلق؟!.

٣٤- Fyfe (H.), The New Spirit in Egypt, Edinburg & London, William Black Wood of Sons, 1911, PP. 163-164.

٣٥- إيفام. ماريشن، "اتجاهات جديدة في التشريعات التربوية، في التربية الجديدة، ع/٨، أبريل ١٩٧٦، ص ٩٤. ويعتقد أحد الباحثين أن إصلاحات التعليم المتعاقبة في اليابان سواء في قانون ١٩٧١ أو في قانون ١٩٨٤ كلها فاشلة ولم تؤد إلى نتائج ملموسة، أنظر:

Leanard J. Schoppe, Education Reform in Japan, Routledge, 1993, PP. 43-52

ويتساءل أحد التربويين الأفارقة بعد فشل كل تجارب الإصلاحات التعليمية في دول أفريقية كثيرة عما إذا كان التعليم لا يزال قائماً بها أم لا؟ أنظر:

باي أوبانيا، "أنماط من الإصلاح التعليمي في أفريقيا" في مستقبلات، ع/١٠٨، ديسمبر ١٩٩٤، ص ٦٣١.

٣٦- د. عبد الرحمن حسن الإبراهيم (وآخرون)، الاتجاهات العالمية في إعداد وتدريب المعلمين في ضوء الدور المتغير للمعلم، الدوحة، دار الثقافة، ٢٠٠٠، ص ٢٣ وانظر كتاب اليونسكو المعنون بالفرنسية:

Le Formation des Professeurs de l'Enseignement technique et professionnel, Paris, Unesco, 1974.

حيث يؤكد بأنه لا يوجد نموذج واحد مثالي لإعداد المعلمين. وكل دولة لها نظم إعداد بحسب فلسفتها وحاجاتها وتطلعاتها وتقاليدها.

٣٧- د. حمد على السليطي - د. أحمد الصيداوي، "دراسة الاتجاهات العامة للإصلاح التربوي في العالم" في مجلة التربية الكويتية، ع/٢٧، أكتوبر ١٩٩٨، ص ٦٥-٦٩.

٣٨- في بريطانيا يبدأ التعليم في الخامسة، وفي فرنسا في السادسة، وفي السويد في السابعة. مجلة المعرفة السعودية: ع/٤٦، أبريل/مايو ١٩٩٩، ص ١١٣.

٣٩- ه.س. بولا، "تصور لسياسة تعليم الكبار في تقرير ديلور" في مستقبلات، ع/٨٠٢، م/٢٧، يونيو ١٩٩٧، ص ٢٣٨.

٤٠- نصح الخبير التربوي السويسري الشهير "كلاباريد" ومفتش التعليم الإنجليزي "إف.أو.مان" في تقريرهما عن التعليم في مصر عام ١٩٢٩، "بضرورة تجريب فكرة قيام

مدارس نموذجية من أجل تطوير التعليم العام في مصر". ومبدأ التجريب الأولى يجب أن يسود دائماً.

٤١- باي أوبانيا، "أنماط من الإصلاح التعليمي في أفريقيا" في مستقبلات، ع/١٠٨، ديسمبر ١٩٩٨، ص ٣٢٧.

٤٢- لا يقبل القطريون على التعليم الفني الثانوي، نظراً لتطلعاتهم وهم قلة لا يزيدون في مجموعهم عن ١٦٠ ألفاً وتخدمهم في الأعمال الحرفية والفنية عمالة آسيوية مؤهلة بكفاية ورخيصة الأجر.

٤٣- انظر: د. محمود قمبر، "تطوير التعليم العالي في دولة قطر: استراتيجيات وآليات، في حولية كلية التربية، جامعة قطر، ١٩٩٧، ص ص ٥١٧-٥١٨.

٤٤- د. محمود قمبر، "عرض ونقد..." مرجع سابق، ص

٤٥- اعترف د. حسين كامل بهاء الدين، وزير التربية والتعليم المصري، بأن "الفجوة المالية أكبر عقبة تحول دون تطوير التعليم"، مجلة أكتوبر في ٣٠/٩/٢٠٠١، ص ٥١.

٤٦- انظر التحقيق الواسع عن سوء الحالة التعليمية في المدارس في جريدة الجمهورية المصرية في ١٢/٩/٢٠٠٢، ص ص ٢٤-٢٥.

وفي جريدة الأهرام ٣٠/١١/٢٠٠٢، ص ٢٦ "أطفال مدارس بلا أحذية".

٤٧- الأهرام في ١٥/١١/٢٠٠٢، ص ١٣.

٤٨- الأهرام في ١/١٠/٢٠٠٢، ص ١١.

٤٩- د. محمد منير مرسى، الإصلاح والتجديد التربوي في العصر الحديث، القاهرة، عالم الكتب، ١٩٩٩، ص ١٠٧.

٥٠- نقلاً عن إذاعة لندن العربية في ٢٠/٥/٢٠٠٢.

٥١- بينما بلغت ميزانية التعليم ٢٠,٤ مليار جنية في العام الماضي ٢٠٠٢، مما يعني أن جملة المبالغ الأسرية الخاصة بالدروس الخصوصية تتجاوز نصف ما تخصصه الدولة للتعليم. الأهرام في ١٧/٨/٢٠٠٢، ص ١٤.

٥٢- نظراً لسلبية الآباء بفرنسا في المشاركة التعليمية بالمدارس، اعتبر قانون التوجيه الصادر في ١٩٨٩ أن أولياء أمور التلاميذ أعضاء لهم كامل العضوية في البيئة المدرسية ومع ذلك فالنتيجة سلبية برغم الشعارات التي ترفعها بعض المدارس لدعوة أولياء الأمور، منها: "أيها الآباء: نريد أن نسمع أصواتكم"،.. أو "أيها الآباء: يسعدنا أن تشاركونا في الرأي والعمل لصالح أولادكم". انظر:

Le Monde de L' Education, N. 278, Fevrier 2000, PP. 48-51.

٥٣- عثمان الجوهري "وجهة نظر" في الأهرام بتاريخ ١٩/٩/٢٠٠١، ص ١٢، ومثل ذلك يحدث في دول كثيرة، انظر:

أندى هارجريفر، "الآباء والمعلمون: أعداء أم حلفاء؟" في مستقبلات، ع/١١٤، م/٣٠، يونيو ٢٠٠٠، ص ص ٢٤٣-٢٥٦.

٥٤- وفي الدول المتقدمة تتكون اتحادات لآباء التلاميذ، ومنها في فرنسا ثلاثة اتحادات وطنية نشطة للغاية Peep-FCPE-Unabel. انظر:

Le Monde de L' Education, Juillet-A out 2000, P. G.

٥٥- د. محمود قمبر، بانوراما...، مرجع سابق، ص ص ٣٠٠-٣٠٢.

٥٦- معظم زملائنا وأصدقائنا من الجامعيين والمتقنين يعلمون أولادهم في مدارس خاصة مرتفعة الكلفة. بل ونجد في بريطانيا توني بلير رئيس الوزراء، يعلم ولديه في مدرسة خاصة "خمس نجوم" ويلجأ مع ذلك إلى معلمين متميزين في دروس خصوصية لهما، مما أثار جدلاً في أوساط الشعب البريطاني.

٥٧- الأهرام في ١٢/٨/٢٠٠٢، ص ١٤، تأسست أولاها باسم جمعية النهضة بالتعليم في عام ١٩٩٥ استجابة لدعوة السيدة سوزان مبارك، بالتعاون مع وزارة التربية والتعليم، والصندوق المصري السويسري للتنمية لرفع كفاءة التعليم لمائة مدرسة ابتدائية حكومية أنظر نشرة المجتمع المدني، ع/٧٦، القاهرة، مركز ابن خلدون، أبريل ١٩٩٨، ص ٢٧.

٥٨- د. محمود قمبر، "أزمة التخطيط التربوي: وجهة نظر نقدية"، في حولية كلية التربية، جامعة قطر، ع/١، ١٩٨٢، ص ٢٨.

٥٩- د. محمود قمبر، دراسات تراثية في التربية الإسلامية، م/٢، م/٣، الدوحة، دار الثقافة، ١٩٨٧، ١٩٩٢، ص ٢٨١، ص ٣٣٢.

نسب بعضهم عبارة "لا تعلموا أولاد السفلة العلم"، إلى الرسول (ص) كحديث بنوى صحيح. انظر: أبو اسحاق القيرواني، زهر الآداب وثمر الألباب، ج/٢ القاهرة، الحلبي، ١٩٦٩، ص ٣٧٤.

٦٠- تقوم حالياً نظم استخدام وتثبيت المعلمين على أساس الأداء والتميز في العمل وربط الأجور بهذا الأساس، وإلغاء الاعتبار التقليدي الذي كان يعامل معه المعلمون كموظفين دائمين سواء أحسنوا أو قصرُوا ... كما ترصد السلطات الأمريكية المسؤولة بمبالغ مالية ضخمة لأصحاب الأفكار الجديدة والممارسات الجيدة في التربية.

انظر: د. محمد منير مرسى، مرجع سابق، ص ص ١٥١-١٥٢.

**سياسات التقليد في مجال
التجديد التربوي
وعوامل إخفاقه**

إعداد

**أ.د. سيف الإسلام على مطر
أستاذ ورئيس قسم أصول التربية
كلية التربية – جامعة الإسكندرية**

تمهيد

بداية لابد من التوضيح أن قضية التبعية والتقليد لكثير من التجديدات التربوية قضية لها انعكاسات خطيرة، بل يمكن القول أن النتائج بادية في كثير من الدول التي قلدت دون وعي أو أنها نقلت دون معرفة بالأبعاد المجتمعية المختلفة، أو أنها لم تراعى الخصوصية وإختلاف الأطر الثقافية.

ولكن عندما نناقش قضية التجديد التربوي ونتطرق إلى التقليد والتبعية، لانه نراعى أمراً هاماً وهو أننا عندما نقلنا من غيرنا وقلدنا، لم نحسن النقل ولم نحسن التقليد بالرغم من قيامنا به وإدعاء البعض ذلك. فعندما قلدنا أخذنا الفكرة ونقلناها وانبهرنا بها وبنناجها في دولها وأرتفع معدل طموحنا فيما يتعلق بنتائجها وأهدافها ولكننا لم نقلد ولم ندرس آليات تنفيذها ومتطلبات تطبيقها. نحن قد أخذنا الشكل ولم نرجع إلى أبعاد الإجتماعية وقمنا بمسخة منتزعية من سياقة ولم نعقل ما بادل من جهد ومن تجارب وممارسات ودراسات أدت إلى نجاح الفكرة. إننا عندما قلدنا لم نأخذ في الإعتبار أصول التقليد ولم نفرق بين التأثير والإستفادة والإفتتاح على خبرات الجماعة الإنسانية وشروط ذلك.

إن معظم الإخفاقات التربوية يمكن أن نرجعها إلى التقليد والنقل من ثقافات أخرى دون تمحيص، من منطلق أن التقليد يغفل عوامل كثيرة يكون من جرائها حدوث الكثير من الإنعكاسات، ومن منطلق أن المبررات التي تدفع إلى التقليد تؤدي إلى نتائج غير محسوبة. فالذي يقلد تجربة ما يقلدها بهدف، كأن يكون الحصول على تمويل من جهة معينة، الأمر الذي قد لا يكون متناغماً مع حاجات المجتمع، والذي يجعل الفرصة غير مهيأة لإجراء البحوث والتجريب.

إن الأمر في إخفاقات التجديد التربوي ليس مقتصرأ على الدول النامية كما هو شائع، ولكنه كذلك في الدول المتقدمة، الأمر الذي يشير إلى أن من يأخذ بأسباب التجديد يحقق ما يريد وأن هناك متطلبات لابد أن يعرفها قبل الشروع في أى تجديد، وهذا ما أشار إليه (جروس وآخرون.. Gross et al.) بالقول بأنه على الرغم من الميزانيات الضخمة والوقت والطاقة المكرسين لعملية التحسين والتطوير فإن التأثير لا يبدو واضحاً أو ملموساً بل أن هناك العديد من أوجه القصور. (٧٤)

(74) Neal, Gross et al, Implementiny Corganizational Innovation, basic Books, Inc. N.Y.1971. P1.

إن التجديد التربوي أمر آتٍ لا محالة فينبغي أن نستعد له وألا ننتظر أن يفرض علينا فأيهما أفضل تغيير مقصود مدروس نافع أو تغيير مفروض بحكم المصالح والتفاعلات المحلية والدولية.

الأول: هو الخيار الصحيح الذي يحافظ على الثوابت والمكتسبات ويصنع المستقبل المأمول،
والثاني: يحمل الغث والثمين ويشير إلى طريق غير مأمون.
إن الخصوصية حق وحقيقة لو أننا صنعنا من خصوصيتنا فتحات لبناء أنفسنا لا لتبرير التقصير والأخطاء والتملص من مواجهة المستقبل ومتطلباته.
إن التجديد يجب أن يكون محكوماً بأهدافنا ومصالحنا ووفق أجندتنا وبأيدينا وليس بضغط خارجي، فالإصلاح تحت ضغوط الخارج سيكون ضرراً أكثر من نفعة، إن التدخل الخارجي يعوق الإصلاح ولا يطرده. الإصلاح برغبة من الداخل وحاجة إليه وبتوقيت ليس له علاقة بالتوقيات المطلوبة.

مقدمة

يتميز هذا العصر الذي نعيشه بالسعى إلى التجديد في كل المجالات في الحياة الاجتماعية، والاقتصادية، والسياسية، والتكنولوجية، بل أن التجديد يسير بخطوات واسعة متسارعة ولذا فقد أضحت ضرورة ملحة في كل المجتمعات نامية ومتقدمها، وحتى في تلك المجتمعات التي يكون التغيير فيها محدود النطاق بطيء إلا أنها تتعرض لضغوط داخلية وخارجية تطالب بإحداث تغيير مخطط وتجديد في كل المجالات، حتى يمكن أن تضمن البقاء قوية وفعالة وحتى تستجيب لمتطلبات العصر وتتوافق مع معطياته ومن بين المجالات التي يكون فيها التجديد حتمياً، مجال التربية والتعليم من منطلق أنه أساس التجديد في مجالات أخرى، فما رواد التجديد إلا نتاج مؤسسات تعليمية وتربوية نظامية وغير نظامية، كما أن المجتمعات التي لا تجد في نظمها التعليمية هي مجتمعات محكوم عليها بالتخلف والتبعية وهذا هو واقع العالم اليوم.

وتعتبر قضية التجديد التربوي من القضايا التي تتعدد الآراء حولها من ناحية المبررات والأسباب والنتائج والعوامل ومن ناحية الإخفاقات والنجاحات وتفسيرها، وهي قضية معقدة لتداخل العوامل ولعلاقتها بمفاهيم أخرى كالتغيير والإصلاح والتطوير والتحديث.

وأفكار التجديد التربوي متعددة وتتوقف على عوامل كثيرة ولكن ليس المهم في الأفكار وإنما في التنفيذ الذي تكتنفه الصعوبات وتقف في سبيل تحقيقه العديد من المعوقات. فهناك العديد من المشروعات في التعليم على مستوى المدرسة وفي مستويات أخرى لم تنفذ،

والكل يعرف ذلك بدءاً من الطلاب إلى المسؤولين، والخبراء، والمستشارين بل أن الباحثين متأكدون من ذلك أوقد تكون المشروعات قد نفذت بطريقة شكلية أو نفذت ولم تحقق أهدافها ولم تؤدي إلى تطوير العملية التعليمية وعلاج مشكلاتها وتحسين أدائها وكان المردود متواضعاً وعلى الرغم من الهاله التي تثار حولها والشعارات التي ترفعها، فإن حجم الإنجازات ضئيل لايقاس بحجم الشعارات، إن المؤسف أن تنتشر ثقافة الكلام، ثقافة التوصيف الشكلي ومحسنات اللغة وبديعها وتختفى الحقائق والوقائع وتظهر لغة التهويمات والأحلام.

أن التجديد سنة الحياة والبديل هو الجمود الذي يعنى التوقف عن الحركة، والحياة حركة دائمة والتجديد تغيير مستمر، وفي عصر سريع الحركة والإيقاع يصبح التجديد ضرورة وأمرًا حتمياً، فالإنسان صاحب إرادة يخضع لقوانين التجديد ولكنه يستطيع أن يوجه التجديد الوجهة التي يريد بها. فهو يؤثر وله دور إيجابي، والمجتمعات لاتعيش بمعزل عن غيرها ومطالبة بتجديد نظمها، والإسلام يحتث دائماً على التجديد المستمر من أجل الوصول إلى الأفضل، وينبها إلى أن لذلك سنن، فالتجديد ليس أمراً عشوائياً فلا بد من الأخذ بالأسباب، أنه جهد وممارسة مقصودة، لاينطلق من فراغ، ويتوقف على فهم الواقع للانطلاق من الفهم إلى تصحيح الأوضاع وتمهيد السبل للإبداع في شتى المجالات، والتجديد منضبط بضوابط لعل أهمها المحافظة على الثوابت.

- وفيما يلي أهم العوامل التي كانت وراء إخفاقات التجديد التربوي.

التقليد والإندفاع وراء النماذج الغربية:

كانت مشكلة التقليد واستعارة النماذج الغربية على وجه التحديد سبباً من أسباب إخفاق محاولات التجديد التربوي، ومن المعروف أن تلك الممارسات التجديدية قد نجحت في بيئتها الثقافية التي أفرزتها وليس بالضرورة أن تحقق نفس النجاح في البيئة التي إستعارتها.

ولا يخفى على أحد أن الغرب يريد ويسعى جاهداً لفرض فلسفته وأفكاره في شتى المجالات بل أنه يسعى إلى تسويقها بطرق شتى على الدول الأخرى، أنه يستخدم العديد من الوسائل ليصل إلى أهدافه المرسومة لجعل الشعوب الأخرى تدور في فلكه المعرفي والثقافي والتربوي، وإذا كنا قد إستعرنا نماذج غربية في المعرفة والتربية والتعليم فما مصير معارفنا وتربيتنا وتعاليمنا إذا بقينا مستوردين دون تدقيق وتمحيص. ثم من الذي قال إن ما نجح في مجتمع ما سينجح بالضرورة في مجتمعنا، فما نجح في اليابان نجح لأنه في اليابان، ولأن له أبعاداً ثقافية ومجتمعية ومن ثم فإن "الإندفاع وراء النماذج التعليمية المنبثقة من نظم أخرى

والإنبهار بها وجعلها مرجعاً فيه خطوره... أن عملية التجديد والتطوير عملية نابعة ذاتياً ومسترشدة فقط بما هو موجود على الساحة العالمية" (٧٥)

إننا في عصر نرى فيه ونلمس أمواج المسميات والمصطلحات والأفكار في ميدان التربية والتعليم تثير شهية القائمين والمسؤولين عن عملية التربية والتعليم، زخم لا يترك للمرء لحظة يلتقط فيها أنفاسه ويفكر قليلاً ليراجع ثوابته ويمحص ماهو مطروح في زمن الفكر الغربى والإنتاج الذي لاحدود له والضغط المستمره بأساليب متعددة بالوعد والوعيد والتهديد وبالتلويح بالمنح والمساعدات بحجة التجديد والتغيير والتطوير والإصلاح، فيقلد ويتبنى وينفذ ويروج ويعرض نماذج قد تتعارض مع ثوابتنا وتراثنا الفكرى بل في أحيان مع مبادئ ديننا ومع واقعنا.

إن ما يعرض علينا في كثير من الأحيان من معالجات معرفية تحمل إلينا أفكاراً غربية مدعومة بالإنبهار بالحضارة والمدنية الغربية، يتجاهل إلى حد كبير العوامل المحلية ذات الأصول الإجتماعية والثقافية والحضارية بل قد يصل الأمر إلى حد الإلغاء، وهذه الأفكار والمعطيات تبدو منقطعة الجذور فهي غريبة عن جذورنا التاريخية والتراثية والفلسفية والإجتماعية والدينية، وهي غريبة عن ماضينا وحاضرنا، والملاحظ على تلك الأطروحات مايلى:

أ- أنها تعرض ماتوصلت إليه الرؤية الغربية، تعرض نتائجها وتتجاهل الكيفية التي تم بها هذا الإنتاج وتلك الرؤية ومن ثم لا يتمثل لنا من هذه الرؤية إلا إفرازاتها السطحية لفرضها في كتاباتنا ومعالجاتنا التربوية دون أن نتعمق أو حتى نعرف مصادرها وكيف نبتت؟ وممن أخذت؟ بل أنه في كثير من الأحيان تكون قد أخذت منا ونحن لاندرى ولسان الحال يقول هذه بضاعتكم ردت إليكم، ولكن الزمن غير الزمن.

ب- في ميدان التربية على وجه الخصوص، معظم الأساتذة ومن يقومون بالتدريس في جامعاتنا العربية تتوجه جهودهم نحو التركيز على كيفية جمع المعلومات من مصادر غربية وتنظيمها وتلقينها مغفلين أهمية التركيز على أسسها المرجعية، وأهمية التفكير في إنتاجها وتحويلها إلى واقع ذى صبغة عربية وإسلامية، يركزون على القشور على الرغم من حديثهم المستمر على الإبداع والتطوير وأهميته في المجال التربوي.

ج- أن هناك تجاهلاً لواقعنا الأمر الذي يترتب عليه القفز من هذا الواقع وتبنى واقعاً آخر غريب عنا يقدمون من خلاله معالجات ونظريات تربوية ومعرفية مستوردة، وبدون تأسيس

(75) بدر محمد العمر، تطوير التعليم مسئولية مشتركة، التكامل بين مؤسسات إعداد المعلم وسوق العمل في

دول مجلس التعاون - المؤتمر التربوي الثانى والعشرون، الكويت ١٠-١٣-١٩٩٣

فكرى تربوى معرفى خاص بنا، نابع من عقيدتنا وتاريخنا وحضارتنا وتراثنا إلى جانب عدم إغفال المفيد فيما نأخذه بإرادتنا من حضارات العالم وأفكاره وفلسفته لا يمكن أن يحدث التطوير المرتجى الذي يسهم في التقدم والتجديد ويحافظ على الثوابت.

د - أن هناك إغفالاً للبنية الثقافية والمعرفية للعقل العربى والإسلامى، الذي يتميز ببنية خاصة في التعامل مع المعرفة وإنتاجها والذي تحكمه قواعد خاصة. أن الأمر يحتاج عندما ننقل إنتاجاً معرفياً غربياً إلى نظام عقلى آخر في عالمنا العربى إلى تكييف العقل العربى لاستقبال ذلك الإنتاج الوافد الغريب. أننا لا يمكن أن نأخذ المستجدات التربوية التي هي أحد نتائج الفكر المادى الغربى وتطبيقها على مجتمعاتنا دون تمحيصها وتحليلها وبيان الصالح منها ومايتناسب مع ظروفنا وإلا كانت هناك إنعكاسات يصعب معالجتها والتعامل معها.

ويتعلق الأمر في حركة التجديد التربوي بمشكلة أعمق وهى مشكلة التبعية للغرب الذي خطى خطوات واسعة في تجديد أنظمة التعليمية والعمل على رقيها وتطويرها بين الحين والآخر في إستمرارية تنبع من النقد الموضوعى وعدم الرضا عما هو قائم وإرتفاع مستوى الطموح. ولاشك أن حركة الإنبهار بالغرب وجدت من يروج لها ولعل أبرز من فعلوا ذلك في منتصف القرن الماضى، طه حسين، في كتابة، مستقبل الثقافة في مصر، حيث عبر صراحة بالقول، كانت مصر دائماً جزءاً من أوروبا في كل مايتصل بالحياه العقلية والثقافية على إختلاف فروعها وألوانها،... بل أنه يرى العقل الذي يعيش في بلاد الشرق وما يمتاز به، والذي يعيش في الغرب عقل واحد، والنتيجة التي توصل إليها هي أن نسير سيرة الأوروبيين فنسلك طريقهم لنكون لهم أنداداً ولنكون شركاء بالحضارة خيرها وشرها، حلوها، ومرها، وما يحب فيها ويكره وما يحمد منها ويعاب^(٧٦).

إن الإنحياز واضح للتجربة الغربية وتأثيرها واضح كذلك فيما انتشر من مدارس وجامعات في فترة معينة في مصر وحتى في تلك السنوات التي لبست فيها مصر ثوباً إشتراكياً، أن التجربة قد كشفت أن نجاح نظرية تربوية في مجتمع لا يعنى ضرورة نجاحها في مجتمع آخر لأنها ترتبط إرتباطاً وثيقاً ببنية المجتمع الأصلى ويتطوره الحضارى^(٧٧).

وليس هذا من باب الدعوة إلى الإنكفاء على الذات ولكن تنبيه إلى ضرورة معرفة أن الظروف الخاصة لكل دولة ينبغى أن تؤخذ في الإعتبار، كما أنه ينبغى لكل دولة أن تحدد مستقبلها بالصورة التي تراها ملائمة والتي تتفق مع طبيعتها وقيمها ومبادئها، إن التجديدات

(76) طه حسن، مستقبل الثقافة في مصر، دار الكتاب البناني، المجلد التاسع، بيروت، ١٩٧٣، ص ٦٣.

(77) سعيد إسماعيل على. نحو تربية عربية معتمدة على الذات، مؤتمر نحو رؤية نقدية للفكر التربوي

العربى، رابطة التربية الحديثة - الجامعة العمالية، القاهرة ٤-٦ يوليو ١٩٨٩، ص ٢٢.

التربوية لابد أن تتطرق من سياسات تربوية أو أن تتفق معها فهذا وجه من وجوه السيادة الوطنية والتدخل فيه مهما حسنت النوايا يعد أمراً غير مرغوب فيه ولهذا فإن الإبتعاد عن وضع التجديدات التربوية وفقاً للنماذج الدراسية العاملة في البيئات الثقافية الأخرى، يظل مطلب أساسياً لنجاح أى تجديد تربوي من منطلق، أن المناهج والنماذج تحمل مضموناً حضارياً يجب أن تكون من نسيج الأمة وليس من نسيج حضارة أخرى أنها لابد أن تكون ناتجة من عمليات تحليل لأبعاد الواقع الإجتماعي للكشف عما يتطلبه من حاجات وما يواجهه من تحديات (٧٨)

إن الأساس في عملية التجديد التربوي لابد أن ينطلق من المجتمع وظروفة وما يتطلبه من حاجات ومايريد تحقيقه من أهداف فهذا هو الإطار المرجعي لتصميم أى متغير من متغيرات التجديد التربوي.

إن تبنى النظريات التربوية التي وضعت لمجتمعات أخرى غير مجتمعنا تختلف عنا جملة وتفصيلاً في الأسس والتاريخ والواقع وحتى الأهداف والطموحات، والإستجابة العمياء لها من قبل نظمنا التعليمية بدعوى التحديث أوجد تناقضاً وغموضاً في أحيان كثيرة بين مايطرح وبين طبيعة المجتمع وأوجد انفصاماً بين المنهج والواقع. والمعروف أن المنهج والنماذج التربوية إنما تصاغ لتتنزل إلى واقع الناس، تعایشهم أحداث الواقع ومشكلاته بل أنها لا تتبع إلا من الواقع ولا يمكن أن تنشأ من فراغ ولا ينبغي أن توضع إلا في ضوء الواقع. أن الخصوصية قضية جوهرية لا يمكن تجاهلها وتمثل إلى جانب الحساسية الدينية والتراث الحضاري والمزاج القومي أمور لا يمكن إسقاطها من حسابات التجديد والتطوير، وهى تحتاج إلى منهج خاص في المعالجة ولا تستجيب لإملاءات الشروط وتصدير الأفكار وإنما تأتي بالتجاوب الطوعي والتعاون المشترك.

الإفتقار إلى فقه التجديد التربوي:

إن للتجديد سننه وقوانينه من يأخذ بها يتقدم ويحقق مايريد ومن لا يأخذ بها لا ينتظر تغييراً أو تطويراً أو تجديداً في أى جانب من جوانب العملية التربوية. ولعل هذا الجانب يشير إشارة واضحة إلى أن للتجديد متطلبات أساسية، وشروط وعوامل، إذا لم تتوافر فإن البدء فيه لن يؤدي إلى نتيجة.

(78) محمد أبو صالح ومحمد الخوالدة. تطوير مناهج التعليم العالي في الوطن العربي، مجلة العلوم

التربوية، المجلد الأول، العدد الأول، يوليو ١٩٩٣. ص ١٣٧

ولقد كانت محاولات التجديد التربوي في منطقتنا تجابه بعدم قدرة النظام التعليمي الذي يبنى التجديد على توفير المتطلبات الأساسية، فكان اللهث وراء التجديد واقتراح وسائل عاجلة غير مدروسة والقفز فوق معطيات الواقع وظروف المجتمع الأمر الذي لم يحقق تجديداً حقيقياً بل إن الأمر أدى إلى إنعكاسات خطيرة وتفاقم في المشكلات التي جاء التجديد التربوي ليتعامل معها. ومن هنا كانت "أهمية الدراسة المتأنية وطلب المشورة المخلصة والتزام الأمانة الفنية وتغليب الحس الوطني في إدراك الآثار الآجلة وتغليبها على النتائج العاجلة التي قد تمليها السياسة الجزئية في كل ما يتصل بقضايا التعليم" (٧٩)

إن الأمثلة كثيرة فيما يتعلق ببنى مشروعات التجديد وتنفيذها دون أن يكون النظام مستعداً لذلك أو حتى مؤهلاً له، وماحدث من قوانين خاصة بالثانوية العامة في مصر، ونظام الفصلين الدراسيين وتطبيق نظام المقررات والساعات المعتمدة في الكويت والتعليم المفتوح والجامعة المفتوحة هو خير دليل على ذلك، أليست هناك معاناة وشكاوى من تلك التجديدات الآن، أليست هناك مشكلات؟ أتحقق هذه التجديدات أهدافها؟ إن المشكلات والقضايا والتجديدات تتناقش بإستفاضة، بل ربما يمكن القول بأن الحلول تبدو معروفة ولكن المشكلة تكمن في أن المتطلبات اللازمة لإحداث التجديدات وإقتحام المشكلات غير متوافرة، ومن ثم كان التجديد التربوي في هذه الظروف ضرره أكبر من نفعه.

كما أن الإفتقار إلى فقه التجديد التربوي مرتبط بفقه الأولويات بماذا نبدأ؟ ولعدم وضوح الرؤى في أحيان كثيرة يعمد البعض إلى البحث عن مبررات غير منطقية لتبنى نمطاً من أنماط التجديد، ثم تكون المبررات كذلك حاضرة في حالة فشله. أليس من فقه التجديد التربوي أن يستند إلى نتائج البحوث التربوية حتى يمكن أن يكون للبحث التربوي دور في صياغة التجديدات والبحث عن الآليات التي تنفذ بها تلك التجديدات؟ إن الإجابة نعم، ولكن هناك فجوة بين البحث التربوي من ناحية وبين صنع السياسات من ناحية أخرى. (٨٠)

هل استند التجديد التربوي إلى دراسات خاصة بدراسة وتحليل النظام التعليمي وتشخيصه وبيان أوجه القصور الموجودة على أسس موضوعية وإصدار أحكام نقدية وبيان نوع التجديدات التربوية المطلوبة والتي ينبغي إدخالها؟

أليس من فقه التجديد توفير الموارد الضرورية اللازمة لتطبيقه سواء كان ذلك من الناحية الموارد المادية ومدى كفايتها أو الموارد البشرية وقدراتها واستعداداتها ومهاراتها؟

(79) حامد عمار. في تطوير القيم التربوية، رأى آخر، دار سعاد الصباح للطباعة والنشر، القاهرة، ١٩٩٢، ص ٢٨.

(80) سيف الإسلام على مطر. ربط البحث التربوي بصنع السياسة التعليمية، دراسة تحليلية لبعض الأدوار والممارسات، دراسات تربوية، المجلد الرابع، الجزء (٢٠)، ١٩٨٩.

أليس من المنطقي تهيئة النظام الحالي لتقبل التجديد والعمل على تنفيذه وأن تكون الترتيبات الحالية متوافقة مع التجديد ومتطلباته؟

فإذا كانت الترتيبات الموجودة قبل تقديم التجديد غير متطابقة مع متطلباته أو أنها لم تتغير لتقابل احتياجاته عندئذ سيكون من الصعب وضعه موضع التنفيذ. إن التجديد التربوي يتطلب:

- ١ - تقديم الفكرة الجديدة والفلسفة التي يبني عليها.
 - ٢ - الإقناع من قبل المسؤولين والمنفذين بأهميته.
 - ٣ - الحصول على التمويل اللازم لتطبيقه.
 - ٤ - معرفة المعوقات التي تقف في سبيله ووضع الأساليب اللازمة للتعامل معها.
 - ٥ - التركيز على أهمية وجود قوى تتاصر التجديد وتدفع به وتدافع عنه وتقوده إلى تحقيق أهدافه.
- من المتطلبات الأساسية تلك القوى التي يتوفر لها القدرة على التأثير والإقناع والحماس والالتزام والمعرفة والوعي، لا تتحكم فيها أسباب شخصية أو مآرب سياسية أو حزبية. إن للتجديد شروط لا يتحقق بدونها منها صحة المنهاج والموضوعية والثبات أمام مقاومته والنظرة المتفائلة للنجاح.
- ويتعين للتجديد دراسة خريطة الماضي لفهم التاريخ وخريطة الحاضر لإستيعاب الواقع المعاصر ثم خريطة المستقبل للتنبؤ بمتطلبات المرحلة القادمة في ضوء العلم وقيم التقدم.
- إن التجديد المنشود في التعليم وفي مؤسساته التربوية بعامته لا يمكن أن يؤتى ثماره إلا بالفهم العميق لآليات تنفيذه ومتطلباته الأساسية اللازمة لنجاح ذلك التنفيذ، وفهم وإبراز دوافعه، وتحديد الحاجات اللازمة لتحقيقه التي يبني على أساسها التجديد.
- إن التجديد أصبح نشاطاً متخصصاً مقصوداً يخضع للبحث والتجريب ويوجهه التخطيط والحسابات الدقيقة وصارت له نماذج تتبعها في الإعداد والإجراءات والتنفيذ والمتابعة والتقويم.

الخلافا حول طبيعة التجديد التربوي:

في مجتمعاتنا العربية والإسلامية هناك تعدد في الرؤى والأفكار الأمر الذي ينعكس على الحياة الفكرية والثقافية بعامته، وليس في التعدد عيب، ولكن العيب يكمن في عدم الإتفاق على أسس ومبادئ يمكن الإرتكاز إليها في عملية التجديد، كما إن التعدد والخلافا يصل إلى حد رفض الآخر والإختلاف كلياً أو جزئياً مع مايطرح وينعكس ذلك في مشكلة رئيسية تكمن في المواءمة بين حركة التجديد التربوي اللازمة لمواكبة العصر والإحتفاظ بالخصوصية الثقافية.

ولقد تناول على فهد الزميع^(٨١) هذه القضية مشيراً إلى أن هناك من يرى داخل المدارس الفكرية الإسلامية أن التجديد ضرورة ولكنهم ينادون بتحقيق التوازن بين ضرورة الحفاظ على الهوية وحتمية التجاوب مع العصر ومتطلباته، وهناك أنصار الفكر العربي القومي الذين لا يعطون وزناً كافياً للبعد الثقافي الإسلامي ومناداتهم بحصر الإسلام في أمور الشعائر والأحوال الشخصية مع أن الثقافة الإسلامية سائدة حتى لدى الأقليات، وهناك التيار الفكري القطري الذي يختزل كل مجهود في داخل كل قطر عربي، فنجد الدول العربية برغم ما بينها من إرتباط جزراً منعزلة، وهناك أنصار تيارات التغريب الذين لا يرون في هوية الأقاليم الإسلامية العربية أساساً لإنطلاق حركة التجديد الفكري واللاحق بركب الحضارة العالمية، إن هؤلاء يرون أن البحث في مسألة الهوية الإقليمية مضيعة للوقت وأن أغلب الذوبان بل الإنصياح لما نسميه بالعولمة من منطلق أن الهوية العالمية قد تشكلت وأن هذا قادم لا محالة.

إن هناك أزمة حتى في داخل الوطن العربي قد أثرت وحالت دون إحداث تأثير كبير على مسيرة التجديد التربوي، ومن ثم فإن عدم الاتفاق على موقف من قضية الهوية أثر دون شك على حركة التجديد التربوي. وينبغي الإشارة إلى أنه ليس هناك مشكلة في إستيعاب المعرفة الإنسانية مع الإحتفاظ بالخصوصية المحلية في الإطار الذي يتحدد بالهوية الثقافية للمجتمع العربي الإسلامي، ويشير ماجد الكيلاني إلى ذلك بقوله:

"والإنفتاح على خبرات الجماعات الإنسانية يرتبط مع عقيدة الإسلام نفسها، فمراجعة هذه الخبرات يساعد على أمرين: الأول التعرف على مكامن الخير وأصوله في كل جماعة لتتميتها والإستفادة منها... والثاني التعرف على عوامل الإنحراف والمرض في كل جماعة لتشخيص وتحديد وسائل علاجه"^(٨٢)

إننا نريد إنفتاحاً ولكن بتعقل خصوصاً في هذا الزمن الذي فيه يحسن الكل بضاعته ويعرض أفكاره، ولا نريد هذا المنكفي الذي لا يرى أبعد من نفسه ولا يشعر بفعل الزمن من حول، ولا نريد هذا المتحرر بدون حدود الذي ينسلخ عن ذاته ويهرب من تراثه ويصبح تابعاً لغيره ولا نريد هذا الذي يلبس رداء غيره وينخدع ويشحذ نفسه وعقله في فكر غيره أو هذا الذي يستعدي العالم على دينه وتراث أمته.

إن حركة التجديد التربوي يمكن أن تراعى الثابت في هويتنا فهذه نقطة الإنطلاق، الأسس والمبادئ التي جاءت في القرآن الكريم والسنة النبوية المطهرة، كما تراعى

(81) على فهد الزميع. الهوية الثقافية والتجديد التربوي، مؤتمر التجديد التربوي، مشكلات الواقع وتحديات المستقبل، جمعية المعلمين الكويتية، الكويت ٢٠-٢٤ مايو، ١٩٩٥.

(82) ماجد عرسان الكيلاني، تطور مفهوم النظرية التربوية الإسلامية، جمعية عمال المطابع التعاونية، عمان، ١٩٧٨، ص ٦٠.

المتغير في حياتنا، الصيغ المختلفة التي نتناول بها شتى جوانب الحياة بما يتلاءم مع هذا العصر ولا يخالف الأسس الشرعية، إن عدم الاتفاق حول الهوية أدى إلى تشويه المناهج الدراسية وإلى عدم وضوح الإطار الثقافي الذي ينبغي أن تكون عليه التربية بل أدى إلى صياغة الأهداف والسياسات بصورة تغلب عليها العمومية فأصبح النظام غير المحدد الهوية مهما كثرت الشعارات التي تقول غير ذلك.

وهنا لابد من الإشارة أن قيم التقدم والتجديد والتطوير هي قيم إسلامية طالما أنها قيم إنسانية لا ترتبط لا بأوروبا ولا بأمريكا، أنها قيم إنسانية من يأخذ بها يتقدم ومن لا يأخذ بها لا يستحق أن يتقدم، فالتغير وأسس وقوانينه سنه لجميع البشر وليس حكراً على جماعة بعينها، قيم التقدم في العمل كالإتقان والإخلاص وقبول النقد والتغير وثقافة التغير هم أساس التطوير والتجديد^(٨٣).

ومن هنا فإن الإستقرار على أصول أمر مطلوب وبناء الأسس والقواعد قبل مزاولة أى تجديد من الأمور المهمة، وليس هناك مشكلة في أن يكون التطوير والإثراء طبقاً لهذه القواعد والأصول، وأن يكون ذلك في جوانب الوسائل والأساليب والتطبيقات، إن التجديد التربوي يظل هشاً ضعيفاً مادامت أصوله غير مستقرة ولم يرسخ بعد ولم تصبح أساسياته مسلمة. ولكن كما يشير عجيل النشمي^(٨٤) من الملاحظ أن علماء التربية عاجزون على إدراك الأصول التربوية وتبنيها لسبب بسيط هو أنهم يبنون دراساتهم وإجتهاداتهم من منطق مادي بحت.

ومن هنا جاء الإسلام يحمل الحل لهذه القضية التربوية الخطيرة، فوضع الأصول والضوابط الشرعية والأسس الأخلاقية لترشيد المسيرة التربوية، والأصول التي أرساها الإسلام أصول حاکمة ثابتة لا تتغير، فالعقيدة الإسلامية هي الأساس الرئيسى للبناء التربوي، والإسلام لا يحجب العملية التربوية من إثرائها وتطورها وتعميقها، فمع أنه ربطها بالأصول إلا أنه ترك حرية التحرك والإثراء والتجديد تبعاً لمتغيرات المجتمع والظروف زماناً ومكاناً من حيث الأساليب والطرق.

ولقد نال الخلاف من التجديد التربوي نفسه وعن أهمية وجوده أصلاً والحاجة إليه في ضوء متغيرات الواقع، وبالرجوع إلى الحالة التي وصلنا إليها، فنجد الدكتور حامد عمار^(٨٥) يطرح سؤالاً ويحاول الإجابة عليه وتبدو الإجابة منطقية ولكنها تشير إلى حقيقة مرة، أما

(٨٣) طارق الرجحي، قيم التقدم، دار المعارف، القاهرة، ٢٠٠١.

(٨٤) عجيل النشمي. الانفصال بين النظرية والتطبيق ودور الفكر الغربى، اللجنة الإستشارية العليا للعمل على استكمال تطبيق الشريعة الإسلامية، الديوان الأميري، الكويت. ١٩٩٥، ١٤١٦، ص (٨، ٩)

(٨٥) حامد عمار. في تطوير القيم التربوية - رأى آخر، دار سعاد الصباح للنشر والتوزيع، القاهرة، ١٩٩٢، ص

السؤال فهو، هل من الأفضل أن نجدد ونطرح أفكاراً تجديدية وندخل إلى حلبة التعليم تجديدات هو لها رافض ولايمكك متطلبات تنفيذها؟ أم أن الأفضل تهيئة النظام التعليمي للتجديد، على حد قوله، وإيقاف التردى في النظام التعليمي، حيث إدارة محكمة للنظام القائم، دون إدخال تعديلات عليه لفترة محدودة إلا ما تقتضيه الضرورة الملحة حيث تتم مرحلة التهيؤ للإطلاق.

إن الإنضباط وتحسين ما هو موجود وتحقيق الأهداف المعلنة والجدية في التنفيذ للعملية التعليمية وتوفير إحتياجاتها، وعدم القفز فوق معطيات الواقع، والتريث في إدخال الجديد مع عدم قدرة النظام الحالي على توفير المتطلبات الأساسية له، أمور ينبغي أن تؤخذ في الإعتبار قبل طرح أى فكرة أو نموذج أو ممارسة.

إن الخلاف حول طبيعة التجديد التربوي والموقف وضرورته وإمكانية تبنيه وضرورة ذلك أمور لابد أن تحسم قبل البدء فيه، وإلا كانت هناك مشكلات ولن يتحقق الهدف المنشود منه.

انتزاع التجديد التربوي من سياقة الإجتماعى:

إن التربية ليست نشاطاً قائماً بذاته أنما هي جزء لايتجزأ من النظام الإجتماعى السائد، به تتأثر وفيه تؤثر ومن ثم فإن توفر الأوضاع الملائمة كشرط للتجديد والإصلاح يعتبر أمراً ضرورياً فكيف يمكن إدخال تجديدات تربوية في نظام يغلب على نمطه الإدارى التعقيدات الإدارية وأمراض البيروقراطية؟ وكيف يمكن التجديد في ظل إقتصاد لاينمو أو ينمو ببطء شديد؟ وقد أشار سعيد اسماعيل على إلى إفتقار التناغم والتناسق بين إصلاح التعليم وغيره من النظم كإحدى صعوبات إصلاح التعليم فيذكر أن حركة الإصلاح في التعليم يستحيل أن تسير سيراً سليماً إذا لم يواكبها حركات كاملة في مختلف الجسم الإجتماعى⁽⁸⁶⁾.

إن التجديد التربوي وآلياته تتطلب وضعه في السياق العام لأوضاع التربية فكراً ونظاماً وممارسة وهذا كله في السياق العام للظروف المجتمعية، والعلاقة بين التعليم وغيره من النظم علاقة واضحة، فعند إخفاق التعليم - على سبيل المثال - يتوجه النقد إلى نظام التعليم من ناحية قصوره عن تحقيق المطلوب منه، أما نظام التعليم فيشتكى من تلك النظم الإجتماعية الأخرى التي لاتدعمه، النظام السياسى والإقتصادى والإجتماعى حيث لاتتوافر الموارد اللازمة لإحتياجات التعليم الفعال ولا تترك الحرية للمسؤولين عن التعليم في إتخاذ القرار أو أن التعليم يعمل في قيود ومركزية وبيروقراطية لايسطيع الفكك منها.

(86) سعيد إسماعيل على. من صعوبات إصلاح التعليم، دراسات تربوية، المجلد السادس، الجزء ٣٤، سنة

١٩٩١. ص ٣٠.

أن النظر إلى التجديد التعليمي من منطلق أن التعليم يجدد نفسه مغفلاً الأبعاد الاجتماعية والسياسية والإقتصادية لا يؤدي إلى إحداث المطلوب من التجديد، كما أن الإهتمام بالسياق المجتمعي يؤدي إلى النظرة الفاحصة لكل الأفكار التي تطرح وبيان مدى ملاءمتها مع السياق المجتمعي، فلاتقبل حلولاً جاهزة إلا إذا كيفت مع الواقع، نستوعبها بصورة ناقدة، نعيد صياغتها في ضوء السياق الاجتماعي والواقع وطبيعته ومشكلاته، نستفيد من خبراتنا، نتحرك في ضوء ظروفنا.

ويشير (T.Husen)^(٨٧) إلى العلاقة بين التعليم والنسق الاجتماعي، تلك العلاقة التي لاتحتاج إلى تدليل بقوله أنه لا يمكن إيجاد نظام تربوي خير من الكيان الاجتماعي الذي نعمل فيه، فكم من محاولات بذلت في الدول النامية لجلب تكنولوجيا تربوية متقدمة ولكنها فشلت لا لحاجتها إلى مدرسين من مستوى خاص فحسب بل لحاجتها إلى مستوى اجتماعي وثقافي للآباء بحيث يستجيب الأطفال لأساليب المعلم الخاصة، أن هناك حاجات إلى إصلاحات اجتماعية وإقتصادية يجب أن تسبق تطوير التعليم بدرجة كبيرة.

وفي تعليقه عن التجديد التربوي في جنوب أفريقيا، تناول (مونجازي ديكسون Mungazi Diskson)، أن أهم مسببات مشكلة التنمية في جنوب أفريقيا تنحصر في غياب التجديد التربوي، فغيابه في هذا المجتمع ضاعف من حدة المشكلات الإقتصادية والسياسية وتدايعات التفرقة العنصرية... ومن هنا كانت فكرة التجديد التربوي في جنوب أفريقيا مدخلاً رئيسياً في مواجهة مشكلات التنمية، وقد ساهم التجديد التربوي جنباً إلى جنب مع النضال السياسي في التطور الاجتماعي والتحرر السياسي من هذا المجتمع الأفريقي.^(٨٨)

أن التجديد التربوي شأنه شأن أى ممارسة تجديدية لابد أن يعمل في سياق اجتماعي معين، أن يأخذ بمعطيات الواقع وأن يخطط في هذا السياق، وأن يحدد أهدافه وملامحه وآلياته من هذا النطلق وإلا كانت النتائج غير محسوبة وغير متوقعة.

إن فقدان التفاعل المتبادل بين التربية والمجتمع وتحديد دور النظام التربوي في النظام الاجتماعي، وعدم وضوح الإطار الثقافي للمجتمع وتولى السلطات التعليمية تحديد الأهداف منفردة جعل النظام كما يشير الزميع^(٨٩) فاقداً للهوية وأدى إلى تشوية المناهج وكان عائقاً أمام التجديد التربوي.

(٨٧) تورستن هوزين (T.Husen). مقاومة الابتكار في التربية، ترجمة محمود حامد شوكت، مستقبل التربية (اليونسكو)، العدد ٥، يناير - مارس، ١٩٧٤، ص ١٢.

(٨٨) Mungazi D.A. The challenge of Educational Innovation and national Development in Shouthern Africa Peter Lang, N.Y. 1992.

(٨٩) على فهد الزميع. مرجع سابق ص ١٧-١٨.

ولقد أشار أحمد صيدواي^(٩٠) إلى خطورة النظرية التجزيئية إلى شئون التعليم، فجوانب التعليم متفاعلة كما أن الإنجاز التربوي جزء من الإنجاز الثقافي يتكامل معه ويتممه. أن الخطط التربوية على علاقة وثيقة بالخطط المتعلقة بسائر قطاعات المجتمع فالعديد من القضايا التربوية لها أبعاد ثقافية وإجتماعية.

أن فقدان الربط بين التربية وأهداف المجتمع ومشكلاته وإحتياجاته يعد إنعكاساً لعدم الإتفاق على الموقف من الهوية الثقافية ولهذا نجد أن المفكرين والباحثين يبحثون في أزمة المجتمع وأزمة التربية وكأنهما ظاهرتان منفصلتان في حين أنهما مرتبطتان. أن الأمر يشير كذلك إلى ضرورة توافر الأوضاع كشرط لأى تجديد، فالتربية ليست نشاطاً قائماً بذاته وإنما هي جزء لا يتجزأ من النظام الإجتماعى يتأثر به مثلما تؤثر فيه.

التسرع والإصرار على التجديد في عجلة:

إن التجديد التربوي في أى مجال من مجالات العمل التربوي يتطلب أصولاً راسخة، والإستقرار على أصول أمر مطلوب، وبناء الأسس والقواعد قبل مزاوله أى ممارسة تجديدية من الأمور المهمة. إن التجديد تطوير وتغيير في بنية النظام، ومع هذا فإنه ينشد الإستقرار، ويحتاج إلى وقت وإلى أن يستتبت قبل أن يتسرع في تطبيقه. ويظل التجديد التربوي هشاً مادامت أصوله غير مستقرة ولم ترسخ ولم تصبح أساسياته مسلمة.

ولقد كانت هناك محاولات لتجديد النظام التربوي وتطويرها ولكن بدء هذه المحاولات كان يتسم بالتسرع بما لا يتيح حتى مجرد الحكم على مدى النجاح أو مدى الفشل في كل مرحلة من مراحل هذا التطوير. إن الأسلوب الذي أتبع خاصة في مجال إدارة التجديد لم يكن على المستوى المطلوب مما نتج عنه العديد من المشاكل التي تعاني منها العملية التعليمية خاصة في مرحلة التنفيذ، ولعل هناك أمثلة عديدة وأسواق مثالين من التجديد الذي حدث في التعليم المصرى:

الأول: في نظام الثانوية العامة، تم التطبيق في عجلة، وبأسباب ومبررات يرى البعض أنها غير حقيقية والأهداف مختلف عليها، وحتى وإن كانت هناك مبررات منطقية من الناحية النظرية إلا أن التطبيق قد تم بتسرع ودون الإستعداد المناسب لتطبيق نظام جديد أو حتى البحث عن متطلباته الأساسية حيث طبقت التجربة دون مناهج جديدة جاهزة طبقاً للخطط الجديدة فكانت النتيجة نظاماً وكتباً وإمتحانات دون إعداد وإرشاد، فهناك تغييرات في النظام دون تحديد

(٩٠) أحمد صيدواي. التغير التربوي المستقبلى، كتاب التربية المعاصرة (٤)، دار المعرفة الجامعية -

الإسكندرية، ١٩٩٤.

متطلبات ذلك، ففوجئ المعلمون والإداريون بنظام جديد لم يتم إستشارتهم فيه، ولم يشاركوا في التخطيط له ولم يتدربوا على أساليب تنفيذه فكانت العشوائية والتخبط والتعديلات والإلغاء لهذا النظام في بداياته وقبل أن يتضح ويقوم ويعرض نظام آخر بأسباب أخرى، وكان الثمن إزدياد وطأة الدروس الخصوصية، وتدنى دور المدرسة في إعداد أبنائها.

وتزامن مع هذا التجديد في الثانوية تطبيق لنظام الثانوية الإنجليزية، وهذا النظام منقول، يتيح للطلاب التقدم للإلتحاق بالإمتحان دون الحاجة إلى نظام الإنتظام في المدارس، ثم طبق النظام الأمريكي مع التعديل ثم عرض موضوع التقويم التراكمي والذي يكون المدرس فيه هو العنصر الحاسم والتقويم بأساليبه المختلفة تقويمياً مستمراً ومفتوحاً، فلا النظام الجديد حقق أهدافه، ولا النظم المترامنة معه قد أحكم تطبيقها.

الثاني: نجد المثال الثاني دليلاً على التسرع، فقد طبق نظام الخمس سنوات في التعليم الإبتدائي بمبررات معينة وبعد بضع سنين عاد الأمر كما كان سابقاً، وذلك لإفتقادة المتطلبات الأساسية اللازمة لنجاح التنفيذ.

إن الأمر يتطلب دراسة وأسلوباً ديمقراطياً لضبط العملية التربوية قبل الإنتقال إلى أى أنظمة أخرى وأن يتم ذلك بمشاركة الإدارات التعليمية المعنية بالتنفيذ وأن يأخذ وقته قبل أن يخرج إلى حيز التطبيق، ويتطلب البعد عن إتخاذ قرارات فورية غير مدروسة.

وفى هذا العام سيحدث تجديد في التعليم الإبتدائي بتدريس اللغة الإنجليزية في الصف الأول الإبتدائي ولسنا هنا بصدد الحديث عن الدراسات والأبحاث التي تناولت القضية، ولكن بصدد الحديث عن التطبيق وما يستلزمه ذلك من متطلبات، هل هناك كفاية من المعلمين؟ إن الأمر يحتاج إلى آلاف، فمتى يتم تعيين هؤلاء ومتى يتم تدريبهم؟ وهل يمكن أن يتم ذلك في الفترة المتبقية قبل التطبيق، وماذا عن المناهج. وما هو شكل التدريب المطلوب، وهل سيكون التدريب تدريباً حقيقياً ويأخذ بداية بما ينبغى أن يكون عليه التدريب؟ وهل يمكن أن تطبق التجربة على نطاق ضيق قبل البدء في تعميمها. أسئلة كثيرة تحتاج إلى إجابة ومن السهل أن يجاب عنها بنعم، ولكن الواقع شئ آخر.

أما الجانب الآخر والمتمثل فيما تعانيه اللغة العربية - تلك القضية التي يعرفها الجميع - وماستعانيه بعد إدخال لغة أخرى، فهذا مما لا يتسع المجال للتطرق إليه.

إن التسرع في تبني برامج تجديدية قبل بلوغها درجة النضج الكافي التي تسمح بالتنفيذ الفعلى أو ظهورها كمحاولات فجائية لكسر التطور الطبيعي للأشياء يؤدي إلى فشل الكثير من برامج التجديد التربوي، إن السبب قد يرجع إلى أن النظم في حالة التسرع من الصعب عليها أن تتكيف، فهناك صعوبة خاصة إذا كان النظام مركزياً.

ولقد أشار سعيد إسماعيل في تناوله لصعوبات التعليم إلى أن التحول الفجائي جملة وتفصيلاً في فترات زمنية قصيرة يؤدي إلى اضطراب مسيرة التعليم^(٩١) إن التسرع في تقديم الجديد، والنزعة نحو التجديد دون مبرر حقيقي، والتحمس لطرائق جديدة وأساليب قبل أن يظهر في الأفق مدى نجاح أو فشل القديم، يؤدي إلى فقدان الثقة في التجديد التربوي وما يتمخض عنه من نتائج.

غياب التخطيط:

لعل التخطيط للتجديد التربوي من الأبعاد التي لم تلق الإهتمام الكافي بالدراسة، على الرغم من ممارسات التجديد التربوي وإخفاقاته كان مردها في أحيان كثيرة إلى سوء التخطيط، وقد يكون التخطيط سبباً أو قد يكون هو الضحية. إن التخطيط هو السبيل إلى التغيير في النظم التربوية، وهو أنشطة ممنهجة مبنية على أساس علمي، يوفر وسيلة أساسية لتناول القضايا المرتبطة بالتجديد بشمول وتكامل، إنه ينهض بالإصلاح، ويقدم الوسائل لتحقيقه، ولهذا "يعتقد البعض أن الخطأ في وسائل التخطيط المتبعة قد تكون هي السبب في إخفاق الممارسات التجديدية"^(٩٢)

ويمكن مناقشة هذا الموضوع من عدة زوايا لعل من أهمها:

أ- أن التخطيط التربوي يتطلب من القائمين عليه نظرة بعيدة المدى حتى وإن كان مايتناوله المخططون يتسم بمدى زمني قصير، ومن هنا فإن إنعدام بعد النظر يؤدي بمحاولات التجديد التربوي إلى إستعجال النتائج قصيرة المدى، بغض النظر عن إنعكاساتها على المدى البعيد، وذلك نتيجة لعملية التنفيذ غير المنظمة وإتباع أسلوب المحاولة والخطأ.

ب- إقتصار المخططين التربويين في نظرهم إلى قضايا التربية والتعليم على النظرة الإقتصادية، وهذا يحد من قدرة التخطيط التعليمي على تناول قضايا مرتبطة بالكيف إلى جانب النزوع الطبيعي إلى التطور الكمي، والكم لا يمثل العامل الأساسي في التجديد بل أن التجديد في ذاته تطوير إلى الأفضل من الناحية الكيفية.

ج- إرتباط التخطيط بالسياسة منذ نشأته الأولى وإعتماده على قرارات سياسية تفاجئ أجهزة التخطيط، والقرارات السياسية في معظمها قرارات سريعة تتطلب حسماً سريعاً، بينما قضايا

(٩١) سعيد إسماعيل على. من صعوبات إصلاح التعليم، دراسات تربوية المجلد السادس، الجزء ٣٥-١٩٩١، ص ٢٥.

(٩٢) اليونسكو، الإصلاح التربوي، اتجاهات هامة وتوجهات مستقبلية، الإصلاحات التربوية، مكتبة التربية العربي لدول الخليج، الرياض ١٤٠٤هـ، ١٩٨٤، ص ٣٢.

التعليم تحتاج إلى وقت وإلى دراسة وإلى توفر معلومات متعلقة ببدائل في سبيل المقارنة بين البدائل من ناحية الإيجابيات والسلبيات قبل إتخاذ القرار بتبنى بديل ملائم.

ولعل الأسباب التي أدت إلى غيبة التخطيط مرتبطة ببعض الأزمات التي يعاني منها والتي تشير إلى فشل التخطيط التعليمي في تحقيق أهدافه، وعلى أية حال هناك من الأسباب ما ينبع من داخل الجهاز نفسه، ومنها من جاء من خارج نطاقه ومنها على سبيل المثال ما يرتبط بموضوعنا، حيث اشارت أسباب الفشل إلى أنه يعتمد على نماذج دولية ومحاولات تطبيقها في دول نامية، فزرعت زرعاً ولم تكن ملائمة للواقع، إلى جانب أن تبني نموذجاً معيناً لا يصلح لكل المجتمعات، فكل مجتمع له طبيعته وخصائصه وحاجاته، فقد يكون النموذج جيداً ولكنه لا يصلح للدول النامية.^(٩٣)

إن التجديد التربوي لا بد أن يحدث بالتخطيط المتعمد ونتيجة لجهود صادقة ومقصودة، أنه تعديل هادف ومقصود سواء كان ذلك بالتدرج أو دفعة واحدة.

غياب مفهوم الأولويات:

إن التجديد التربوي، وما يتطلبه من تخصيص موارد معينة أمر يرتبط بالأولويات الاجتماعية وما يحظى به هذا القطاع من أولوية الأمر الذي قد يترتب عليه دعماً من نوع أو آخر. ومن أهم الأولويات تلك التي تتلاءم مع السياق الاجتماعي والسياسي، لأن في تبنيها وتنفيذها إمكانية لنجاح التحقيق والتنفيذ.

أنه لا يمكن لأي دولة نامية ولاحتى متقدمة أن تحقق التعليم بالحد الذي تريد وتحسب ضرورياً ومرغوباً، ومن ثم فهناك ضرورة للإختيار وفقاً للأهمية طبقاً لما يراه المخططون ومتخذو القرار.

وفى إطار التجديد التربوي وإصلاح النظم التعليمية يسعى المخططون إلى التعرف على الأولويات وتحديد تلك التي تشكل قضايا أو مشكلات ملحة ينبغي البدء بها. ومن المنطقي أن تركز برامج التجديد التربوي على المشروعات والبرامج التي تتمتع بأولوية على ماعداها. ولهذا يذكر (جابر عبد الحميد) أنه لا بد أن يتوفر نظام للأولويات لأن التطوير عمل كثير الجوانب ولا يمكن إنجازها متكاملًا دفعة واحدة.^(٩٤)

(٩٣) محمود قمبر. أزمة التخطيط التربوي، وجهة نظر نقدية. حولية كلية التربية، جامعة قطر، العدد الأول، ١٩٨٢، ١٤٠٢.

(٩٤) جابر عبد الحميد جابر. التحدي التربوي، ورقة عمل مقدمة إلى الندوة الفكرية لرؤساء ومديري الجامعات الخليجية، الدوحة، قطر، ٢٣-٢٥ أكتوبر ١٩٨٩. رسالة الخليج العربي، العدد ٣٣، السنة العاشرة، الرياض ١٩٩٠، ص ١٤٧.

وفيما يتعلق بالأولويات وما يتعلق بالتجديد التربوي والتقليد، أشارت الدراسات إلى الإهتمام بالذاتية الثقافية والتراث العربى الإسلامى^(٩٥)، ولكن الملاحظ تأثر الثقافة العربية بوجه عام بالفكر الغربى السياسى والإجتماعى والإقتصادى الأمر الذى أثر على التعليم وتوجهاته. كما ان هناك تأكيد على ضرورة أن نجمع في الأولويات بين الاصاله والمعاصرة وثوابت الشرع ومتغيراته، والإيمان بأن التغيير الفكرى والنفسى والخلقى أساس كل تغير حضارى، وأن نعقل فقه الاختلاف وأدبه، ولأمانع من أن تتعدد الرؤى مادام التعدد تعدد تنوع وتخصص لاتعدد تضارب وتناقض، فتعدد التنوع يؤدي إلى مزيد من الإثراء والنماء وتعدد التناقض يؤدي إلى التغافل والفناء.

ولقد عزت دراسة اليونسكو فشل كثير من برامج الإصلاح التربوي إلى عوامل منها: عدم الوضوح الكافى بشأن الأولويات التربوية أو إغفالها حدود التفسير المسموح بها سياسياً من طرف ما.^(٩٦)

النظرة الجزئية إلى قضايا التجديد التربوي:

أن عملية التجديد التربوي تحتاج إلى شمولية النظرة، لأن اتباع سياسة الترقيع و العمل على تطوير جانب من جوانب العملية التعليمية دون الرجوع إلى الجوانب الأخرى، أو حتى أخذها في الاعتبار أدى إلى انعكاسات خطيرة على نظام التعليم، بل إنه قد أدى إلى فشل الكثير من مشروعات التجديد التربوي.

أن الجهود التي تنطلق من سياسات تختصر ضمان حق التعليم إلى مجرد توفير مقعد دراسى لكل طفل في مرحلة التعليم الإلزامى بصرف النظر عن نوعية وجودة التعليم الذي يحصل عليه قد أثبتت فشلها وإن كان لها ما يبررها في فترة معينة وأحدثت إنعكاسات من الصعب معالجتها. ولقد حذرت بعض الدراسات من عملية إختصار عملية تطوير التعليم في مجرد تغيير الكتاب المدرسى دون النظر إلى باقى مدخلات العملية التعليمية كما أشارت إلى أن قضية تطوير التعليم يجب ألا تنحصر فقط في نشر التعليم وإنما يجب أن تمتد إلى نوعيته وآفاقه^(٩٧).

(٩٥) مهنى محمد إبراهيم غنايم. الأولويات التربوية مدخل لإصلاح وتطوير التعليم بالجامعات المصرية، المؤتمر السنوى التاسع لقسم أصول التربية (التعليم العالى بين الجهود الحكومية والأهلية، كلية التربية بالمنصورة، ٢٧-٢٨ جمادى الثانى ١٤١٣هـ، ٢٣، ٢٢ ديسمبر ١٩٩٢، ص ١٤.

(٩٦) اليونسكو. الإصلاحات التربوية، مكتب التربية العربى لدول الخليج، الرياض، ١٩٨٤، ص ١٤.

(٩٧) منى مكرم عبيد. مشروع النهضة يبدأ من التعليم، الديمقراطية، السنة الثانية، العدد الثامن، أكتوبر ٢٠٠٢.

أن النظرة الجزئية إلى جانب واحد من جوانب العملية التعليمية يغفل أهمية التكامل والشمول الذي ينبغي أن يكون في أى تطوير أو تجديد، ويؤدى إلى تشوه العملية التعليمية برمتها، ويؤدى إلى إنطباعات خاطئة عن حالة التعليم وحصره في مجموعة الإحصاءات والأرقام التي يبدو إلى حد كبير إنها خادعة.

ويشير نادر فرجاني إلى ما أطلق عليه الرضا الخادع عن أحوال التعليم الذي يعود إلى التركيز على التعليم بين الصغار حيث وقع تقدم كمى كبير في ميدان التعليم في العقود الثلاثة الأخيرة ولكن مع استمرار عبء الأمية من ناحية، وإهمال مسألة النوعية في ناتج التعليم من ناحية أخرى، تتعاظم الدلائل غير المباشرة على تدنيها من ناحية أخرى^(٩٨).

أن هناك صعوبة في تبني منهجاً أو أسلوباً شاملاً في عملية التجديد التربوي لاعتبارات كثيرة ولكن الاتجاه إلى أسلوب الإصلاح الجزئى مثل مشكلة وعائقاً دون تحقيق أهداف التجديد التربوي الأمر الذي يشير إلى ضرورة أن يكون الإصلاح الجزئى مستنداً إلى فلسفة محددة ومعتمدة على إطار من التجديد والإصلاح الشامل بمعنى آخر في ضوء نظرة كلية.

غموض أهداف التجديد التربوي:

من بين صعوبات التجديد التربوي خاصة في مرحلة التنفيذ فقدان الوضوح، فليس هناك فهم واضح عن التجديد ومتطلباته والحاجة إليه، ولقد أشار (Gross et al.) في تقريرهم عن تجربة التجديد التربوي في إحدى المدارس الأمريكية إلى عدم الوضوح كسبب للإخفاق، أن المعلمين لم يكونوا واضحين فيما يتعلق بالتغييرات المطلوبة في سلوكياتهم، وعدم الوضوح يؤدى إلى إختلاف في التفسير، ومن ثم ينعكس على الممارسات ثم أنه كان هناك قصور في توضيح الغموض من جوانب النموذج الذي يجب أن يتبناه المعلمون. ومن تعليقات المعلمين نستطيع أن نقول أن الغموض كان لدى المسؤولين كذلك إلى الدرجة التي يقول فيها المعلمون أنهم يقولون لنا أشياء هم لا يفهمونها.^(٩٩)

أن الفهم لدى المعلمين عن التنفيذ من المتطلبات الأساسية اللازمة للنجاح، كما أن الوضوح مرتبط ارتباطاً موجباً بالقدرة على التنفيذ، وعندما يكون المنفذون غير واضحين، أو أن هناك غموضاً في الفهم عن التجديد التربوي، عندئذ سينعكس ذلك على أدوارهم وعلى المتوقع منهم، وإذا كان هناك غموض فهناك تفسيرات مختلفة عن التجديد وعن الأدوار، وكل

^(٩٨) نادر فرجاني. إكتساب المعرفة في البلدان العربية تحدى إصلاح التعليم، الديمقراطية، السنة الثانية، العدد

الثامن، أكتوبر ٢٠٠٢، ص ٣٣.

^(٩٩) Gross at.al. Opcit.P122.

سيعمل على شاكلته، وستكون المجهودات غير موجهة وغير هادفة، ولقد أشار (بدر العمر) إلى تجربة دول الخليج في تطوير التعليم، حيث أشار إلى أنها إفتقدت إلى أهداف واضحة نسعى لتحقيقها ودلل على ذلك بتطبيق نظام الساعات المعتمدة (المقررات بدولة الكويت. ولقد أدى عدم وضوح الأهداف إلى أن الجهود اتصفت بأنها جهود متفرقة لا رابط بينها وافتقرت إلى التكامل الرأسي والأفقى)^(١٠٠)

أن افتقار العمل لأهداف واضحة ينعكس على عملية تقويمه ومن ثم لا تعرف مدى ماحقق من نجاح فالمعيار غير واضح وغير محدد كما أن الوسائل لا بد وأن تتأثر. ويعلق (سعيد اسماعيل على) بقوله أن أقصى وأسوأ ما يواجه تعليم في مجتمع أن يفقد الوضوح والإتساق في خريطته العامة، إذ لا بد وأن يعود هذا السوء بدورة إلى سياسة التعليم نفسه فتكتسب من الغموض ما يربك خطوات السائرين بها، وتكتسب من التنافر ما يشتت جهود المنفذين لها، وتكتسب من سرعة التقلب ما يبديد الثمرات ويفشل النتائج^(١٠١)

أن الغموض يؤدي إلى عدم القدرة على اظهار الكيفية التي يمكن أن ننفذ بها التجديدات ويؤدي ذلك إلى عدم وجود خطة محددة للتعامل مع التجديد فالتخطيط إنما يبنى على أهداف محددة وواقعية وقابلة للقياس وواضحة. وأن يكون ذلك معلناً بطريقة لا لبس فيها وأن نعرف التغييرات التي نود أن نحققها.

عدم التوازن بين الأصالة والمعاصرة:

وهذه من القضايا المهمة، وأقصد الجمع بين الأصالة والمعاصرة وعجز المسؤولين عن الموازنة بين الأصالة والمعاصرة، فهناك صراع بين أنصار الجديد الذين يؤمنون بالتطور وحصروه في التلقى عن ثقافة الغرب وحضارته، وأنصار القديم الذين يؤمنون بالمحافظة على التراث الإسلامي والرجوع إليه في كل أمر من الأمور، متناسين أن ثقافتنا الإسلامية تميزت بالإنفتاح على خبرات الجماعات الإنسانية وهي خاصية فريدة لا تجدها في سائر الثقافات، فهي دائماً تعتمد على التجديد والأصالة كليهما معاً لتدفع بعجلة التقدم والتحديث.

إن العجز عن الموازنة بين الأصالة والتجديد وإختلال التوازن بينهما، قد أدى إلى وجود صراع وهمي، ووجود أي صراع يستلزم الحسم فوجهت الجهود نحو حسم الصراع على حساب تنفيذ متطلبات التجديد. إن في الأصالة فكر الأمة وشخصيتها وهي الزاد الفكري

(100) بدر العمر. مرجع سابق، ص ٢٧-٢٨

(101) سعيد إسماعيل على. تأملات في سياسة التعليم في مصر، دراسات تربوية، المجلد السابع، الجزء ٤٦ -

والميراث العلمى الذى يرثه الأبناء من الآباء،والذى ينتقل من جيل إلى جيل ليستفيد الأبناء دون ضياع وقت أو بذل جهد وعناء.كما أن فى التجديد كسر للجمود الثقافى وحركة إلى الأمام،فالدنيا كلها تتحرك والذى لا يواكب هذا التحرك يتخلف عن الركب،ليعيش فى زمن غير زمانه.

ولا يعنى هذا أن نتأثر ونقلد ونتبع،ولكن لابد أن ننتفع فالحكمة ضالة المؤمن وهناك فرق بين التأثر والإنتفاع. إن الإنتفاع قد يحدث دون تأثر ومن منطق الحفاظ على الثوابت وعلى الهوية والموازنة فى هذه الحالة مهمة فلا يعقل أن تطغى الأصالة على التجديد،لأن النتيجة ستكون جمود حركة الفرد وتقييد إنطلاق المجتمع وتجفيف منابع الحياة والمطلوب عدم الجرى وراء كل جديد وبراق،ولا نفرط كذلك فى كل جديد،ونأخذ فى الإعتبار أن هناك ثوابت وأن التوازن مهم.

ولعل من اللافت،نظر البعض إلى التحديث والتجديد على أنه لايعدو أن يكون تغريباً وهذا مرفوض مطلقاً،فالغرب له قيمه ولنا قيمنا،وله مفاهيمه ولنا مفاهيمنا،وله تقاليده ولنا تقاليدنا،وله حضارته ولنا حضارتنا،وله دينه وله ديننا،ومن الخطر التوهم بأن الحضارة القائمة فى عصرنا ليست حضارة غربية بل هى عالمية وهذا غير صحيح،نعم حضارة الغرب هى السائدة نتيجة عوامل وظروف كثيرة ولكن الغرب هو صاحبها وبصماته عليها فى كل جوانبها وتحمل فلسفته فى الحياة ونظرته إلى الدين والدنيا وإلى الكون والحياة والتاريخ،وله تصوراته عن الدين والأخلاق.

ومن هنا لا نرضى أن تكون مجتمعاتنا نسخة من المجتمع الغربى المعاصر ولا حياتنا صورة للحياة الغربية المعاصرة. إن الهدف من التحديث والمعاصرة يكمن فى الإستفادة من منجزات العلم وتطبيقاته التكنولوجية ونقل أفضل ما عند الآخر من مبدعات التنظيم والإدارة وإتقان العمل.

إن التوازن مطلوب،وليس من اللائق على مجتمع تمتد حضارته إلى تاريخ طويل وناصع،أن نتسول من موائد غيرنا،بل من الأهمية أن نعود إلى أصولنا وحضارتنا فنستمد منها،الحرص على الإيجابية والجدية والحرص على النظام والإتقان.

إن التجديد يستلزم دراسة للواقع ومدى إستعداده للتجديد ومدى ملاءمته،كما أن له متطلبات لابد من مراعاتها ولعل من أهمها الإستقلالية والخصوصية.إن علينا أن نعى أن عناصر الحضارة بعضها ثابت وبعضها متغير وأن هناك ضرورة لرد الجديد إلى الأصول التى يبنى عليها أى مجتمع.

ومن الواضح أن هناك فئة من مثقفينا ومن مفكرينا ممن ينسبون الثقافة للغرب، فما حسنه الغرب هو الحسن وما قبحه هو القبيح، وهذا الفريق كما يشير محمود قمبر^(١٠٢) يرى في التحرر من كل قيمة إسلامية هو العصرية، إنها ثقافة تقلد وتحاكي وتأخذ بالسهل والأرخص والجاهز والمنتج، إنها تنقل عن مصادرها الغربية أسوأ ما يخرج من الغرب.

الاهتمام بالشكل دون المضمون:

اهتمام بعض ممارسات التجديد التربوي بالشكل دون المضمون بل أنه في كثير من الأحيان كانت الأفكار الخاصة بالتجديد رائعة ولكن على الورق، وقد يكون من وراء ذلك أهداف معينة، ولايهم أن تكون التجديدات واعدة على الورق وليس مهماً أن تعرف آثارها في سياقات أخرى مختلفة ولكن المهم أن تكون قابله للتطبيق قبل إصدار أيه أحكام. إن التجديد التربوي يشير إلى فكرة مقترحة أو مجموعة أفكار عن الكيفية التي يتحسن بها أداء النظام كله أو جزء منه لحل بعض المشكلات أو تحسين الأداء، ولكي يحدث ذلك لابد أن يدخل حيز التنفيذ، فالتغيير إلى الأفضل هو الأساس ولن يكون هناك تغيير إلا إذا دخل حيز التنفيذ.

وفى تعليقة على تجربة دولة الكويت بتبنى مايسمى بالإدارة المدرسية المطورة والتركيز على وضع هيكل تنظيمي للإدارة المدرسية، يشير مساعد الهارون^(١٠٣): أن البداية كانت تغييراً في المسميات، مثل تغيير مسمى ناظر المدرسة ليصبح مديراً للمدرسة. ولكن التغيير في مسميات القائمين على العملية التعليمية كان اهتماماً بالشكل دون المضمون ولم يصحبه تغيير في الأدوار والممارسات، وعلى الرغم من تحديد للمهام تجاه عناصر العملية التعليمية، معلم ومتعلم ومنهج تجاه المهنة والمجتمع والمجتمع المحلي، وعلى الرغم أيضاً من عقد دورات تدريبية طبقاً لخطة زمنية محددة عن المفاهيم والمهارات وكل مايتعلق بجوانب العملية التعليمية، إلا أن هذه الدورات هي الأخرى كانت شكلية من ناحية إعتماها على المحاضرات والإلقاء كما جاء في التقارير وفى دراسة لأبرز مظاهر التجديد التربوي في

(102) محمود قمبر. التربية وترقية المجتمع، دار سعاد الصباح، القاهرة، ١٩٩٢، ص ٥٢.

(103) مساعد راشد الهارون. التجديد التربوي ومسيرة تجريب نظام الإدارة المدرسية المطورة في دولة الكويت، مؤتمر التجديد التربوي، مشكلات الواقع وتحديات المستقبل، جمعية المعلمين الكويتية ٢٠-٢٤ مايو، ١٩٩٥.

التعليم الابتدائي في البحرين^(١٠٤) تشير إلى أن المحاولات غير مترابطة وغير متكاملة وبالتالي لا تؤدي إلى التطوير المطلوب، كما أن هذه التجديدات شكلية من منطلق أمور روتينية غير مؤثرة، لا تنتقل بالتعليم نقله نوعيه، ثم أنها في ميدان التربية ليست جديدة على سبيل المثال، تبنى نظام معلم الفصل، تطوير المناهج التربوية، تطوير طرائق التدريس وإعداد المواد التعليمية وتطوير إدارة الصف وتنظيمه وتقويم نظام التقويم. الأمر الذي يمكن أن نشير إليه بأنه لم يحدث أثراً جوهرياً، أنها أمور روتينية لا بد أن تكون موجودة في أي نظام تعليمي وأن تتطور بين الحين والآخر وعدم حدوث ذلك يشير للعودة إلى الوراء أو الإبقاء على الوضع الراهن، هذا لا يعني أنه لم يكن هناك تحسين بل كانت هناك جوانب إيجابية متعلقة بالتدريب والمشاركة من قبل العاملين في التعليم الابتدائي.

ولقد أشارت دراسة لرصد العوامل الكامنة وراء فشل التجديد التربوي في الوطن العربي إلى عدم التوفيق في إختيار مدخل الإصلاح المناسب فقد إعتمدت جهود الإصلاح السابقة على تشكيل لجان متعاقبة ومؤتمرات وندوات وحلقات مناقشة سواء على مستوى الدولة الواحدة أو على مستوى الوطن العربي ولم تتوصل غالبيتها إلى رأى جامع حول الخطوات الرئيسية للإصلاح حيث لم يحدد لها برنامج عمل مدروس ... إلى جانب أن عمليات الإصلاح كانت تركز في أغلب الأحيان على الشكل دون المضمون^(١٠٥)

إن هناك خطورة من التجديدات الشكلية أو العشوائية غير المدروسة أو المزاجية المصطبغة بصبغة إعلامية، تكمن الخطورة في آثارها السلبية التي قد لا تظهر إلا بعد أن يترك القائمون عليها، والمروجون لها مقعد السلطة والمسئولية، حيث تتراكم الآثار والانعكاسات ويصبح من الصعب علاجها.

إن تغليب النتائج العاجلة التي تنتهجها الأساليب الجزئية على الآثار الآجلة، يؤدي إلى تراكم وتفاقم النتائج غير المرغوبة والتي تؤثر على مسيرة التجديد التربوي. إن التجديد لا بد أن يكون هدفاً وليس من أجل التغيير فقط يهتم بالشكل دون المضمون.

نقص المعلومات اللازمة عن الواقع وبدائل المستقبل:

يحتاج التجديد التربوي إلى تشخيص دقيق للواقع، وإلى معرفة كافية ببدائل تغييره وتجديده، ولكن الملاحظ هو ندرة المعلومات الجديدة والبحوث التي تتناول أحوال التعليم خاصة

(104) رفيقة حموده. التجديدات التربوية في التعليم الابتدائي الحكومي في البحرين، التربية الجديدة، العدد ٤٧، السنة ١٩٨٩، ١٦، ص ١٠٤.

(105) حمود فهد المصنف. النظام العالمي الجديد وإنعكاساته على التجديد التربوي، ندوة التجديد التربوي، مشكلات الواقع وتحديات المستقبل، جمعية المعلمين الكويتية، الكويت ٢٠-٢٤ مايو ١٩٩٥، ص ٢٩.

فيما يتعلق بال نوعية، بل أن هناك حالة عامة في الدول النامية على وجه التحديد إلى جانب ندرة المعلومات، هناك مصداقيتها ودقتها، بل أنه في كثير من الأحيان تكون البيانات والمعلومات لا تظهر إلا الجانب الطيب بل أنها تخفى وراءها الكثير.

هذا إلى جانب ما أشار إليه نادر فرجاني^(١٠٦)، من ضعف الأساس المعرفي للبحث المدقق في واقع وبدائل المستقبل والذي يعد تعبيراً صارخاً عن التخلف إلى جانب أن هناك إنطباعاتاً سائدة عاماً بالرضا عن أحوال التعليم.

أن التجديد التربوي، كعملية وكنائج، يتطلب نظاماً للمعلومات أكثر تنوعاً وإرتباطاً بالواقع ولهذا فإن القائمين عليه يحتاجون إلى معلومات معدة وإن لم يكن الأمر كذلك فهناك ضرورة للحصول عليها من الميدان بأدواتها المختلفة.

إن المعلومات من الأمور الأساسية لأي جهد تجديدي، ولانفع لها حتى تستخدم، وأن عدد الذين يحتاجون إليها يفوقون باستمرار في كل مجال أو مشروع عدد أولئك الذين يستخدمونها فعلاً.

غياب المسؤولية الاجتماعية والمحاسبية:

إن غياب المسؤولية الاجتماعية والمحاسبية جعل محاولات التجديد تتحرف عن أهدافها وأدى ذلك إلى بروز أهداف خاصة وراء عملية التجديد وكثير من المسؤولين الذين يروجون لعمليات التجديد التربوي في بعض جوانب العملية التعليمية يخفون أهدافاً خاصة وراء ذلك التطوير والتجديد ويتعمق هذا الأمر في حالة غياب ما يسمى بالمحاسبية.

بالإضافة إلى ذلك فإن عدم وجود رغبة صادقة وحقيقية في القيام بالتجديد هو أخطر ما يواجهه الأمر الذي يؤدي إلى تلوين الأهداف بما يخدم مصالح جماعة معينة وبالتالي يخرج التجديد عن موضوعه ويساعد على ظهور ما يسمى بصراع المصالح، فقد نطلق صيحات للتجديد وقد نبذل جهوداً وكل وراء هذه الصيحات والجهود أغراض ومكاسب سياسية أو إجتماعية أو مادية^(١٠٧)

أن الصراع داخل مؤسسات التعليم والتي تنفذ عمليات التجديد، صراع الأدوار والمصالح والصراع بين البنى الجديدة والممارسات القديمة هو إحدى العقبات الرئيسية في سبيل التجديد والإصلاح في ميدان التربية والتعليم، ولا شك أن التغلب على هذه العقبة يمثل تحدياً هاماً من التحديات التي نواجهها في مجال العلاقة بين الإدارة والإصلاح في التعليم، أن عدم إرتقاء

(106) نادر فرجاني ... مرجع سابق، ص ٣٣.

(107) بدر عمر العمر. مرجع سابق، ص ٢١.

أجهزتنا التشريعية إلى المستوى الذي يحاسب كل مسئول عن ضعف أحوال التعليم أو تخلفها أو القصور في تحقيق أهداف التجديد التربوي أو الفشل في التنفيذ أدى إلى تمكين الإتجاهات الفردية للمسؤولين والوزراء والعجز التام عن اتخاذ سياسة قوية مستمرة.

ارتباط مفاهيم التجديد التربوي بالبعد المادى للتكنولوجيا:

للتكنولوجيا بعدان، بعد مادي وهو ما يسمى بالتكنولوجيا الآلية، آلات وتجهيزات ومستحدثات الكترونية وهذه مكلفة وتتطلب موارد ولاشك إنها مهمة وضرورية، وتكنولوجيا عقلية تعتمد على أصول التفكير والتحليل الموضوعي والمنظم وأساليب وتقنيات جديدة تساعد في اتخاذ القرار والاحكام العقلية والرؤية البصرية للمستقبل، مثل تحليل النظم، ونظم المعلومات وأسلوب التخطيط وتقييم ومراجعة البرامج، وهذه لا تحتاج إلى موارد ولكنها مهمة كذلك، إلى جانب ما يسمى بالتكنولوجيا الإجتماعية مثل المفاهيم الخاصة بالمشاركة والقيادة الجماعية وديمقراطية الإدارة.

والملاحظ أن إدخال التكنولوجيا في ميدان التجديد التربوي أرتبط في أذهان المسؤولين بالجانب المادي الذي يحتاج إلى موارد وإهمال الجانب الآخر الذي يبدأ في عقول الناس وأفكارهم. إن التجديد التربوي أحد الخيارات المتقدمة في إصلاح التعليم، وقوامه كما يشير (محمد أحمد الغنام)، اكتشاف حلول مبتكرة لمشكلات التعليم، توسيعاً لفرصة وتخفيضاً لكلفته ورفعاً لكفاءته وزيادة لفاعليته وملاءمة للمجتمعات التي يوجد فيها^(١٠٨). وليس المقصود بالتجديد التربوي ادخال التكنولوجيا وإن كان ذلك يمثل عنصراً هاماً، ولكن التجديد قد يكون في المحتوى والنظام والطرائق والتقويم والأفكار.

غيبة المشاركة:

إن عدم إشراك رجال التعليم والمتأثرين بالتجديد التربوي في التخطيط لتنفيذه وفي المداولات التي تدور حول الإصلاحات التربوية المختلفة قد لا يؤدي إلى تكوين اتجاه تعاوني لتنفيذ التجديد المطلوب أو الإلتزام بذلك، من منطلق أن إشراكهم قد يؤدي إلى إلتزامهم وإخلاصهم في عملية التنفيذ لشعورهم بأنهم جزء منه وللمشاركة إيجابيات كثيرة، فهي إلتزام وتعهد من قبل المشاركين، وضمان لنجاح التنفيذ، وعامل مهم للتخطيط الإبداعى، شريطة أن

(108) محمد أحمد الغنام، أضواء على العلاقة بين التجديد التربوي والتنمية، التربية الجديدة، العدد ١٨، السنة (٦) ١٩٧٩. ص ١٣-١٩.

تكون حقيقية^(١٠٩) كما أن المشاركة تؤدي إلى ترابط عمليتي التخطيط للتجديد وتنفيذه وإلى التعرف المبكر على بعض المشكلات المتصلة بتنفيذ إصلاح معين.

إنه من الصعوبة أن يحدث التجديد التربوي والإبداع اللازم لتطبيقه إذا كان الاتجاه السائد من قبل المسؤولين هو التحكم والسيطرة والاستئثار بكل مشروعات، وأفكار التجديد التربوي وعدم إشراك العاملين على تنفيذه والمتأثرين بنتائجه.

إن إشراك من يعينهم الأمر ومن يتأثرون به في عملية التجديد التربوي، وفي كثير من الإصلاحات التربوية الضرورية للنهوض بالتعليم لمن المتطلبات الأساسية اللازمة لنجاح أى محاولة للتجديد، وتشير الدراسات إلى ذلك بالقول (أنه في كثير من الإصلاحات التعليمية غاب الطابع القومى للتعليم حيث كانت هذه الإصلاحات توضع دون أن يشترك فيها جميع من يعينهم الأمر)^(١١٠)

إن هناك أهمية قصوى لمشاركة المتأثرين بالتجديد في القرارات والتجديدات المتعلقة بتعليمهم من منطلق أن التجديد يحتاج إلى من يدفعه وإلى وقود، وليس الأمر متعلقاً بالأفكار فقط ولكنه يتطلب موارد بشرية، ودعمًا قوياً من العامة ومن المهتمين ويحتاج إلى طاقة يكتسبها من المهنيين والمهتمين وأصحاب النفوذ.

القصور في تحديد الحاجات:

ينطلق التجديد التربوي في اتجاهه الصحيح إذا كان مبنياً على تقدير واضح للحاجات، أو كان تقدير الحاجات هو نقطة الإنطلاق. والحاجة في التخطيط التعليمي هي فجوة بين الواقع الراهن وما وصلت إليه الحالة وبين الوضع المرغوب الذي يجب أن يكون عليه الحال.

ولقد أشار (جروس وآخرون.. Gross et al.) إلى أن معظم التجديدات التربوية الكبرى والتي قدمت في المدارس الأمريكية لم تبنى على تقدير واضح لحاجات ومشكلات الطلاب الأمر الذي جعل التنفيذ قاصراً، ومعروف أن الحاجات وتقديرها مرتبط بالأهداف وبنائها وإن النقد الأساسى لكل البرامج التجديدية قد وجه إلى أن الأهداف كانت خاطئة^(١١١)، إن

(109) سيف الإسلام على مطر. المشاركة في التخطيط التربوي. مجلة كلية التربية بالمنصورة، العدد (٦) الجزء الخامس (ب) يونيو، ١٩٨٥، ص ٣٠٥-٣٣٩.

(110) تودرى مرقص حنا. الوعي الجماهيري بالسياسة التعليمية وقضايا التعليم ودورة في نهضة الجهود الأهلية، مؤتمر السياسات التعليمية في الوطن العربي، كلية التربية بالمنصورة ٦-٨ محرم ١٤١٣، ٧-٩ يوليو ١٩٩٢، ص ٢٩.

(111) Gross et al. Opcit. P4.

الأهمية بمكان قبل الحديث عن التجديد ووصفه أن نأخذ بعين الاعتبار أهدافه والإفتراضات التي بنى عليها والحاجات التي سيحققها والنتائج التي سيصل إليها.

افتقار التجديدات التربوية إلى التجريب:

أن افتقار التجديدات التربوية إلى التجريب على مستوى ضيق قبل التعميم والعجلة والتسرع هي السمة الغالبة من المعروف أنه لا بد من التجريب قبل الشروع في تنفيذ التجديد على مستوى واسع.^(١١٢)

ومن المعروف أن التجريب مهم لاعتبارات كثيرة لعل من أهمها أنه يتيح الوقت لرؤية أثر التغيرات المقترحة على أرض الواقع وما هو متوقع من فوائد وذلك قبل التطبيق على نطاق واسع، كما أن التجريب أداة للتغلب على المقاومة التي يبديها البعض من جانب جامعات معينة أو فئات ترى أن التجديد لا يحقق أهدافها وتتشكك فيه.

أن التجريب وسيلة لاختبار النجاح والفشل معرفة التكلفة والفائدة، قبل بدء التعميم، والتجربة تكلفتها ضئيلة إذا ما قيست بالمشروع المقترح، كما إنها تقود إلى معرفة الجدوى من المشروعات التعليمية.

وقد تستخدم التجربة كدليل لمعرفة الآثار المتوقعة من البرنامج التجديدي وجدوى الإصلاحات في ظل المعوقات.

ولقد كانت تجربة دولة الكويت في تطبيق نظام الإدارة المدرسية المطورة دليلاً على أهمية التجريب قبل التعميم والاستفادة من التقارير التي ترد من الواقع التي طبقت فيها التجربة وعرض الإيجابيات والسلبيات، وهذا أساس هام^(١١٣) ولقد سجلت التقارير المتعلقة بالتجربة التجديدية سلبيات كثيرة، روعى أن يتم تجنبها في التطبيق لاحقاً.

عدم توافر الموارد المالية و البشرية اللازمة:

كان الحديث في معظم تجارب التجديد التربوي منصبا على القصور في تحديد الموارد المالية، و لكن الملاحظ أن بعض مشروعات التجديد التربوي مولت بطرق متعددة من مصادر مختلفة فلم تكن الموارد و ما يرتبط بها من القضايا الجوهرية. و مع عدم إغفال أهمية الموارد

⁽¹¹²⁾ شبل بدران الغريب. السياسة التعليمية بين التجريب والتطوير، التربية المعاصرة، العدد (٢٩) السنة

العاشرة، ديسمبر ١٩٩٣، ص ٥-٩.

⁽¹¹³⁾ مساعد راشد الهارون. التجديد التربوي ومسيرة تجريب نظام الإدارة المدرسية المطورة في دولة

الكويت، مؤتمر التجديد التربوي، مشكلات الواقع وتحديات المستقبل، جمعية المعلمين الكويتية ٢٠-٢٤

مايو، ١٩٩٥.

المالية إلا أنه زيادة المخصصات المالية لا تحل بمفردها المشكلات الخاصة بالتجديد التربوي في النظم التعليمية، و على الرغم من الأموال الإضافية فإن التجديد التربوي لم يحقق أهدافه، أن هناك العديد من القادة ضد الاعتقاد بأن الميزانيات الضخمة كافية وأن التمويل بمفرده هو الحل لمشكلات التطوير و التجديد التربوي^(١٤).

ولعل هناك مشكلة في الموارد بالنسبة للدول العربية والإسلامية الغنية منها والفقيرة، هذه المشكلة تتمثل في ضخامة الطلب على التعليم مع قلة في الموارد المالية في غالبية الدول العربية والإسلامية ذات الكثافة السكانية المرتفعة، وتفاوت الدخل في الدول الأخرى و التضخم وارتفاع كلفة المعيشة و انشغال الدول ذات الكثافة السكانية المنخفضة وذات الدخل المرتفع بتمويل الحروب و التسلح غير الهادف وارتفاع الميزانية المخصصة للأمن. ولاشك أن بنود الصرف المتعددة طرح مشكلات تتعلق بإمكانية التجديد التربوي وتوفير موارد ومخصصات متزايدة للتعليم والارتقاء به.

مقاومة التجديد التربوي:

هناك محاولات تقف في سبيل أي تغيير أو تجديد لأي نظام سواء أكان ذلك في ميدان التربية أو في غيره من الميادين. وهو سلوك يهدف إلى الإبقاء وعلى الوضع الراهن في وجه القوى التي تهدف إلى التغيير والتجديد.

وفي حقيقة الأمر أن هذا واقع وهو من طبيعة الأمور خصوصاً ما يتعلق بالخروج عن المألوف، ومن ثم ينبغي أن يؤخذ في الاعتبار، وفي مضمار التجديد التربوي يمكن رصد نوعين من المقاومة:

الأول: مقاومة إيجابية تلك التي تقف في وجه التغيير الذي يتعارض مع ثوابت المجتمع و قيمه الراسخة ومبادئه وهذه مقاومة مبررة، تلك التي ترفع شعار عدم التقليد و المحافظة على الهوية، والخصوصية الثقافية و الاجتماعية و الدينية، ولعل فرض التجديد في هذه الحالة خروج عن الثوابت الأمر الذي ينعكس انعكاساً خطيراً على طبيعة المجتمع وعلى أمنه و استقراره على المدى البعيد.

الثاني: مقاومة سلبية نتيجة عدم الوعي بحتمية وأهمية التغيير والتجديد وأن هذه سنة الله في خلقه ونتيجة للتخلف الثقافي و الاجتماعي و ضعف القيم المرتبطة بالإتقان والإنجاز والتجديد والقناعة بضعف القدرة على التحكم في مجريات الأحداث وتشكيل المستقبل والرضا

(14) Gross et al., Opcit-P 4.

والخضوع لما هو موجود والقناعة بأنه ليس في الإمكان أبدع مما كان، كما أن هناك حساسية مفرطة لما هو جديد.

و قوى المعارضة قد تكون في كثير من الأحيان من الظواهر الصحية في أى نظام من منطلق أنها تنتقد لتكشف عن أوجه القصور والعيوب التي قد تكتنف عملية التجديد، كما أنها عامل تنبيه يدفع إلى الدراسة المتأنية قبل التنفيذ، إلى جانب أنها تسهم في ترشيد خطوات القوى المدعمة للتجديد التربوي و تنقيتها مما قد يؤثر سلبيا في نتائجها، إن هذا النوع من المقاومة للتغيير يمكن أن يكون من النوع الإيجابي إذا أبتعدت عن المصالح الشخصية أو الفئوية وإذا ما كانت من تلك التي تسعى الى الصالح العام وإلى التطوير والتجديد وإنما تتبع معارضتها لتعدد الرؤى وهذا أمر وارد في كل محاولات التجديد.

ولقد عد الزهراني⁽¹¹⁵⁾ عدداً من العوامل التي تؤدي الى المقاومة للتغيير في الآتي:

ارتباطه بأشخاص، الجبرية المطلقة، انخفاض الدافعية للإنجاز، ضعف القدرة على الإبداع، النزعة إلى إفتراض المخاطرة، النزعة إلى الرضا الذاتي، أن الخبرات الحالية مضمونة النجاح، عدم الثقة بالنفس، الخوف من الفشل، غموض التغيير، كون التغيير مفروضاً، التهديد بالسلطة والنفوذ، الجهل بالجديد، وجود خبرات سابقة فاشلة، التردد في الاعتراف بجوانب القصور، التصلب في الرأي، عدم توفر الإمكانيات اللازمة، انعدام المناخ الداعم للتغيير وسلوك القيادة العليا غير الداعم له، الجمود وحالة النمطية في الأداء.

ان إدراك ان للتجديد قوى تقاومه يدفع إلى أهمية احتواء تلك القوى والتعامل معها و تحييدها أو كسبها والتقليل من آثارها السلبية و التفاعل معها والاستفادة من آرائها لأن تجاهلها ليس في صالح التجديد على المستوى البعيد.

عدم كفاءة الجهاز الإداري:

إن من أهم عوامل نجاح التجديد التربوي، الادارة التربوية القادرة على التجديد بالفعل و المعدة لإحداث ذلك فلسفة و تنظيمياً و بشراً و إدارة وتقنيات، كما إن تطور الأجهزة الإدارية في حجمها وعددها دون تغيير أساسى في المفاهيم والقدرة على استيعاب المتغيرات التي حدثت في العالم لن يؤدي إلى إحداث التجديد المطلوب.

إنه بالرغم من استحداث إدارات و أجهزة إدارية جديدة في شتى وظائف الإدارة التعليمية وإدخال تقنيات حديثة و الاهتمام بالبدائل إلا أن العملية الإدارية ظلت تشوبها الشكليات، إلى

(115) سعد عبد الله الزهراني. تخطيط التغيير وإدارته في مؤسسات التعليم العالي، مجلة جامعة أم القرى، السنة السابعة، العدد (١٢)، ١٤١٦هـ، ص ص ٢٦٢-٢٦٧.

جانب الشكوى من نقص المتخصصين و المهارات لدى القائمين على الإدارة في البلدان العربية و ضعف القدرة على مواجهة التغيرات، كما أن الإدارة نفسها في حاجة إلى تطوير قبل البدء في عملية التجديد التربوي فهي أحد العناصر الأساسية في ذلك. ومن بين ما أشارت إليه الدراسات من أسباب فشل الكثير من الإصلاحات التربوية، ما يتعلق بإغفال دور الإدارات التربوية في ذلك الإصلاح.^(١١٦)

إن الإدارة التي تملك إحداث التغيير في الترتيبات الإدارية غير المنفقة مع التجديد، هي التي تتسق الجهود لإنفاق الوقت والجهد اللازم للتجديد، وهي التي تستطيع التعامل مع الصعوبات التي يمكن أن تؤثر على مسيرة التجديد التربوي، كما أن بإمكانها التعامل مع المقاومة للتغيير.

قصور برامج التدريب:

إن التجديد التربوي يتطلب تغييراً مقصوداً في النظام بأكمله أوفى قطاع من القطاعات، ويدعو الأمر إلى إيجاد صيغ جديدة و أساليب و نماذج متطورة قادرة على مواكبة المتغيرات الداخلية و الخارجية و المستحدثات العلمية و التقنية، و استيعابها و التفاعل معها و توجيهها، بالإضافة إلى ذلك، فالتجديد يتطلب من منفذي مهارات جديدة و أساليب مختلفة في التعامل، إن التجديد قد يأتي في صورة تعديلات منفصلة كالأخذ بتعديل جزء من المنظومة التعليمية في إطار كلى شامل كما هو الحال في المباني أو المعلمين أو الطرائق لصعوبة الأخذ بها مجتمعة، أو قد يكون في شكل تغيرات شاملة جذرية يتعامل مع جميع جوانب العملية التعليمية من سياسات و أيديولوجيات و أهداف و أولويات، أيًا كان حال التجديد التربوي لابد أن يتضمن تغييراً في الأهداف و البنية التنظيمية و في الممارسات و سلوكيات العاملين و في التكنولوجيا و الوسائل.

ومن هنا تبرز أهمية التدريب الفعلى للإداريين ومن سيقومون بتنفيذ التجديد، والعمل على تتميتهم حتى يمكن معالجة مطالب البنى الجديدة والعمليات الجديدة، ولا يتطلب الأمر مهارات فنية فحسب و لكنه يحتاج إلى تعريف بالأدوار الجديدة وتوجيه بكيفية الممارسة وتحسين ملامح الأداء إلى جانب مهارات الاتصال مع الآخرين و القدرة على حل المشكلات إلا أنه من الملاحظ أن برامج التدريب قاصرة وقد تكون شكلية، وكل الحديث عن تلك البرامج التدريبية لا يتطرق إلا إلى عدد المتدربين وعدد البرامج، أما ما يتعلق بالتنوع فهذه أمر آخر.

⁽¹¹⁶⁾ اليونسكو. الإصلاح التربوي، اتجاهات عامة وتوجهات مستقبلية الإصلاحات التربوية، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض، ١٩٨٢، ص ١٢.

أن قصور برامج التدريب يجعل القائمون عليها يسرون الجديد بأوراق قديمة سبق استخدامها وذلك لأنهم سيستخدمون مجموعة الإجراءات و الأفعال التي تبدو متشابهة و متطابقة مع ممارسات يعرفونها، أما في حالة تدريبهم فان الأمر سيختلف و الكيفية التي سيعالج بها التجديد ستختلف، كما ينبغي أن نشير إلى أن التدريب قد يلعب دورا في كسر حدة المقاومة للتغيير باعتباره أسلوب للتوعية و تطبيعا للعاملين و مساعدة على التكيف مع الجديد. ولقد اهتمت تجربة البحرين في التجديد التربوي بعنصر التدريب فيما يتعلق بالتجديدات التربوية في التعليم الابتدائي الحكومي في البحرين حيث عمدت إلى إعداد و تدريب المهن التعليمية للمرحلة الابتدائية، إلا أن عزوف قسم كبير من الهيئة التدريسية عن الالتحاق بالدراسة الجامعية إلى جانب أن الدورات التدريبية كانت قصيرة للمعلمين و المعلمات^(١١٧)، قد أثر سلبا على التجربة التجديدية.

أن قصور برامج التدريب واتسامها بالشكلية في كثير من الأحيان والاهتمام بالكم دون الكيف يعتبر عائقا أمام التجديد التربوي، وواضح من تصريحات المسؤولين أن التدريب قائم على قدم وساق، وأنه عملية مستمرة إلا أن التصريحات تشير كذلك إلى التركيز على عدد من دربوا وعدد الدورات وليس هناك إشارة إلى نوعيتها وكيفية إجراءاتها ومدى اتساقها على هدف التجديد، أن العملية تبدو شكلية والذين يقومون بها يغلب على أدائهم الإلقاء، ويقومون بالتدريب على عجل وهم من بين أعضاء هيئة التدريس لا يملكون إلا الإستاذية، ولذلك فانك تجدهم يقومون بتناول موضوعات ليس في حدود تخصصاتهم فاختلفت المناهج بالإدارة والتخطيط بإعداد المعلم في برامج إعداد المديرين.

عدم توافر معايير لتقويم التجديدات التربوية:

أن جهود التجديد التربوي شأنها شأن أى ممارسة أخرى تحتاج إلى تقويم لمعرفة ما تحقق منها، و لوضع اليد على المشكلات التي تعترض التجديدات، و على مواطن الإخفاق، و يحتاج التقويم كما هو معروف إلى معايير و مقاييس مناسبة و ضرورية وقد يحتاج الأمر الى دراسة جدواه قبل الشروع في التجديد التربوي.

و تكمن المشكلة هنا في أن تقويم برامج التجديد التربوي يحتاج إلى معايير جديدة و ليس من المعقول أن يقوم البرنامج على أساس معايير سبق استخدامها، هذا أمر غير منطقي و يزداد الأمر تعقيدا كما أشارت دراسة (ويلر Weiler)^(١١٨) إلى أن قضية التقويم في البلدان النامية -

(١١٧) رفيقة حمود. مرجع سابق، ص ١١٢، ١١١.

(١١٨) هانز ويلر. تخطيط الإصلاحات التربوية والإدارية، ترجمة مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض، ١٩٨٤، ص ٥٩.

لأسباب متعددة - قد أصبح ميداناً يختص به الباحثون و الخبراء الأجانب، و يبرر هذا الوجود الأجنبي على أساس أن هؤلاء الخبراء الأجانب والباحثون على دراية فنية و يعزى ذلك إلى أن المقوم الخارجى أكثر موضوعية. وهذا أمر مشكوك فيه أن الإصلاح قضية ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالقيم والتقاليد والطموحات الوطنية و لذا فمن الضروري أن يكون لدينا فهم عميق لسياق هذا الإصلاح حتى يمكن تقويمه.

وبعد

إن التجديد التربوي ضرورة ملحة لإدخال تحسينات في العملية التعليمية، فهذا من طبيعة الأمور ومن دلائل حيوية النظم أن يتم إدخال الجديد النافع المفيد للتوافق مع المتغير والجديد في عالمنا، ولكن هناك العديد من المشكلات التي قد تظهر والانعكاسات التي تبدو واضحة نتيجة لاتباع سياسات التقليد في التجديد التربوي و نتيجة للتبعية التي تعاني منها النظم التعليمية في الدول النامية.

إن الاستفادة من التجديدات التربوية في الثقافات الأخرى من الأمور الهامة من منطلق أنها خبرات إنسانية، والانفتاح على خبرات الجماعات الإنسانية أمر مطلوب و لكن بشروط، لعل من أهمها ألا تؤثر على الهوية الثقافية للأمة و أن تراعى متطلبات تطبيقها.

إن التقليد للنماذج الغربية الخاصة بالتجديد التربوي، لم يكن تقليداً بالمعنى المعروف، فمعظم التجارب لم تحسن حتى التقليد و لكنه تقليد ممسوخ مجزء، ومن ثم ثبت فشله في المجتمعات التي تبنته، ولهذا فإن الادعاء بأننا نقاد ادعاء خاطئ، حيث أننا قلدنا لأهداف معينة و بمبررات غير حقيقية و دون مراعاة لمتطلبات التطبيق، فهناك متطلبات أساسية وفرتها الدول التي جددت في نظمها، كلها أو جزء منها، هذه المتطلبات إذا لم تتوفر فليس هناك أمل في أن يؤتى التجديد ثماره و يصبح حتى التقليد مفتقداً لمقومات النجاح.

إن منطلقات التجديد التربوي وما استتبعه من تقليد اعتمد على افتراضات خاطئة، منها أن التعليم الغربى مفيد بالضرورة لكل المجتمعات على اختلاف خصوصياتها و معتقداتها و تاريخها.

كما أن هناك افتراضاً آخر اعتمدت عليه تجارب التجديد و هو أن المعرفة الغربية معرفة عالمية و علمية لا تخضع لأمر سياسية و أيديولوجية، ومن ثم فهي قابلة للنشر و هذا الافتراض خاطئ أيضاً.

والافتراض بأن التحديث يأخذ نمطاً واحداً هو نمط الغرب والذى كان سبباً في التنمية والتقدم، وإن على الدول التي تريد أن تتقدم أن تسير في نفس الاتجاه، و هذا افتراض خاطئ

أيضا، إن المعرفة العلمية في ميدان العلوم الاجتماعية ليست مطلقة، أنها محددة بحدود السياق التي ظهرت فيه و مرتبطة به.

إن المعرفة في مياديننا عملية اجتماعية تخضع لظروف المجتمع و مهما كان الباحث موضوعيا لا يمكنه التخلص من خصوصياته الثقافية و الاجتماعية.

وينبغي التأكيد على أن العامل المتعلق بالتقليد و التبعية في التجديد التربوي ينعكس على كل الأسباب الأخرى التي أدت إلى إخفاقات التجديد و التي كانت سببا في القصور في تحقيق أهدافه.

إن التجديد التربوي لابد أن يكون جزءا من منظومة اجتماعية تلح عليه و تدعمه وأن يتحرك في إطارها وهذا يستلزم دراسة الواقع ومدى حاجته إلى التجديد و نوعية التجديد المطلوب ومدى ملائمته.

إن ما ينتجه الغرب يرتبط بواقعه، بحاجاته و بمصالحه ومن ثم فإن هناك ضرورة الى الاستفادة من ذلك و ذلك بوعي و بصيرة، إن الواقع متغير ولا يمكن أن يكون المعروض واحدا.

إن التجديد التربوي متطلبات أساسية و عوامل يجب أن تؤخذ في الاعتبار من أهمها الخصوصية المرتبطة بكل مجتمع، و الاستفادة من الشرق والغرب و الاعتماد على نماذج للتجديد قائمة في ثقافات أخرى له أصوله و قواعده و لم يكن بأى حال نقلا أو استنساخا.

أن أى حضارة لها ثوابتها ولها أيضا متغيراتها ومن الثوابت ما يتعلق بالذاتية الثقافية و الإطار القيمي للمجتمع و المبادئ الحاكمة. ومن ثم فإن النماذج المأخوذة من الثقافات الأخرى لابد من فحصها و استيعابها و معرفة مدى ملائمتها و مدى اتفاقها مع الثوابت و قد يكون من الضروري إعادة صياغتها في ضوء خبراتنا وواقعنا و طبيعة مشكلاتنا، إن التراث و الثقافة و الحضارة والقيم و خصوصية المكان، أمور لا يمكن إغفالها و إلا لن نراوح المكان.

المراجع

- أحمد صيداوى، التغيير التربوي المستقبلى، كتاب التربية المعاصرة (٤)، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، ١٩٩٤.
- اليونسكو، الاصلاحات التربوية، مكتب التربية العربى لدول الخليج، الرياض، ١٩٨٤.
- بدر محمد العمر، تطوير التعليم مسئولية مشتركة، التكامل بين مؤسسات إعداد المعلم وسوق العمل في دول مجلس التعاون - المؤتمر التربوي الثانى والعشرون، الكويت ١٠-١٣-١٩٩٣.
- تودرى مرقص حنا، الوعى الجماهيرى بالسياسة التعليمية وقضايا التعليم ودورة في نهضة الجهود الأهلية، دول مجلس التعاون، جمعية المعلمين الكويتية، ١٠-١٣ إبريل، ١٩٩٣.
- جابر عبد الحميد جابر، التحدى التربوي، ورقة مقدمة إلى الندوة الفكرية لرؤساء ومديرى الجامعات الخليجية، الدوحة، قطر، أكتوبر ١٩٨٩، رسالة الخليج العربى، العدد ٢٣، السنة (١٠)، الرياض ١٩٩٠.
- حامد عمار، في تطوير القيم التربوية، رأى آخر، دار سعاد الصباح، القاهرة، ١٩٩٢.
- حمود فهد المضاف، النظام العالمى الجديد وانعكاساته على التجديد التربوي، مؤتمر التجديد التربوي، مشكلات الواقع وتحديات المستقبل، جمعية المعلمين الكويتية، ٢٠-٢٤ مايو، الكويت، ١٩٩٥.
- رفيقة حمود، التجديدات التربوية في التعليم الإبتدائى الحكومى في البحرين، التربية الجديدة، العدد (٤٧) السنة (١٦)، ١٩٨٩.
- طارق حجي، قيم التقدم، دار المعارف، القاهرة، ٢١١٠.
- عبد الفتاح جلال، تجديد العملية التعليمية في جامعة المستقبل، مجلة العلوم التربوية، المجلد الأول، العدد الأول، القاهرة، يوليو ١٩٩٣.
- عجيل النشمى، الانفصام بين النظرية والتطبيق ودور الفكر الغربى، اللجنة الإستشارية العليا للعمل على استكمال تطبيق الشريعة الإسلامية، الديوان الأميرى، الكويت، ١٤١٦هـ، ١٩٩٥.
- على فهد الزميع، الهوية الثقافية والتجديد التربوي، مؤتمر التجديد التربوي، مشكلات الواقع وتحديات المستقبل، جمعية المعلمين الكويتية، ٢٠-٢٤ مايو، الكويت، ١٩٩٥.
- سعد عبد الله زهرانى، تخطيط التغيير وإدارته في مؤسسات التعليم العالى، مجلة جامعة أم القرى، السنة السابعة، العدد (١٢)، ١٤١٦هـ.
- سعيد اسماعيل على، من صعوبات إصلاح التعليم، دراسات تربوية، المجلد السادس، الجزء ٣٥، ١٩٩١.

- سعيد اسماعيل على، تأملات في سياسة التعليم في مصر، دراسات تربوية، المجلد السابع، الجزء ٤٦، ١٩٩٢.
- سيد ابراهيم الجيار، دراسات في التجديد التربوي، مكتبة غريب، القاهرة، ١٩٨٧.
- سيف الإسلام على مطر، المشاركة في التخطيط التربوي، مجلة كلية التربية بالمنصورة، العدد (٦)، الجزء الخامس (ب) يونيو، ١٩٨٥.
- سيف الإسلام على مطر، ربط البحث التربوي بصنع السياسة التعليمية، دراسة تحليلية لبعض الأدوار والممارسات، دراسات تربوية، المجلد الرابع، الجزء (٢٠)، ١٩٨٩.
- شبل بدران الغريب، السياسة التعليمية بين التجريب والتطوير، التربية المعاصرة، العدد (٢٩) السنة العاشرة، ديسمبر، ١٩٩٣.
- ماجد عرسان الكيلاني، تطور مفهوم النظرية التربوية الإسلامية، جمعية عمال المطابع التعاونية، عمان، ١٩٧٨.
- محمد أحمد الغنام، أضواء على العلاقة بين التجديد التربوي والتنمية، التربية الجديدة، العدد ١٨، السنة (٦) ١٩٧٩.
- محمد منير مرسى، التجديد التربوي معوقاته وبعض نماذجه، حولية كلية التربية، جامعة قطر، السنة الرابعة، العدد الرابع، ١٩٨٥.
- محمود حمدى زقزوق، التجديد في الفكر الإسلامى، المجلس الأعلى للشئون الإسلامية، قضايا إسلامية، العدد ٤٥ القاهرة، ١٤٢٢هـ، ٢٠٠١.
- محمود قمبر، التربية وترقيه المجتمع، دار سعاد الصباح، القاهرة، ١٩٩٢.
- محمود قمبر، أزمة التخطيط التربوي، وجهة نظر نقدية، حولية كلية التربية، جامعة قطر، العدد الأول، ١٤٠٢هـ، ١٩٨٢.
- محمود محمد سفر، دراسة في البناء الحضارى، محنه المسلم في حضارة عصره، كتاب الأمة (٢١)، رمضان ١٤٠٩هـ إبريل، ١٩٨٩.
- مساعد راشد الهارون. التجديد التربوي ومسيرة تجريب نظام الإدارة المدرسية المطورة في دولة الكويت، مؤتمر التجديد التربوي، مشكلات الواقع وتحديات المستقبل، جمعية المعلمين الكويتية ٢٠-٢٤ مايو، ١٩٩٥.
- منى مكرم عبيد، مشروع النهضة يبدأ من التعليم، الديمقراطية، السنة الثانية، العدد الثامن، أكتوبر، ٢٠٠٢.
- مهنى محمد ابراهيم غنايم، الأولويات التربوية، مدخل لإصلاح وتطوير التعليم بالجامعات المصرية، مؤتمر التعليم العالى بين الجهود الحكومية والأهلية، كلية التربية بالمنصورة، ٢٧-٢٨ جمادى الثانى، ١٤١٣هـ، ٢٢-٢٣ ديسمبر ١٩٩٢.

نادر فرجاني، اكتساب المعرفة في البلدان العربية، تحدى اصلاح التعليم، الديمقراطية، السنة الثانية، العدد الثامن، أكتوبر، ٢٠٠٢.

هانز ويلر، تخطيط الاصلاحات التربوية والإدارية، ترجمة مكتب التربية العربى لدول الخليج، الرياض، ١٩٨٤.

- **Gross,Neal et al.** Implementing Organizational Innovations,Basic Books inc.,N.Y.1971.

- **Managazi,Diskson,** The Challenge of Eduaction Innovation and National development in Southern Aferica.Peter Lange.N.Y.1992.

- **Musa,Mahmud,**Educational Policy,Research.Planning and Evaluation,A Potential for Needs Assessment,As aPolicy Tool in The Educational Development of the Sudan,Unpublished Ph.D. University of Pittsburgh.U.S.A.1979.

تفعيل وظيفة المدرسة في التجديد التربوي

إعداد

دكتور/ محمود عباس عابدين

أستاذ تخطيط التعليم واقتصادياته وإدارته

رئيس قسم أصول التربية

عميد كلية التربية - الإسماعيلية

جامعة قناة السويس

مقدمة البحث، ومشكلته

تموج الساحة التربوية منذ فترة طويلة من الزمان، وفي عديد من بلدان العالم النامي والمتقدم، بأفكار متنوعة وربما متصارعة حول التجديد التربوي، ومن زوايا متعددة، مثل النظريات التربوية الموجهة له، أساليبه، طرق ترجمته إلى واقع عملي على مستوى المدرسة، طرق الاستفادة من خبرات الدول الأخرى، وغير ذلك من القضايا الشائكة التي لا يتسع المجال لعرض كل منها بالتفصيل.

وعلى الرغم من ذلك، فإن قضية ترجمة التجديدات التربوية إلى واقع عملي على مستوى المدارس قد حظيت باهتمام عالمي مضاعف، لاسيما إذا وسعنا طموحاتنا لجعل المدرسة والعاملين فيها أساس الإصلاح والتجديد التربوي. ونشير في هذا الصدد، على سبيل المثال، إلى النتيجة المهمة التي توصل إليها " مايكل فولان (Michael Fullan 1993) " في كتابه الشهير " قوى التغيير " **Change Forces**، التي مؤداها أن جهود الإصلاح المدرسي **Shool Reform** في الولايات المتحدة خلال العقدين اللذين سبقا نشر كتابه في عام ١٩٩٣ قد فشلت ؛ لأن معظم هذه الجهود قد تم فرضها من خلال الهيئات التشريعية للولاية **State Legislatures**، ومن حاكمي الولايات، وإدارات التربية في الولايات **State Departments of Education**، وربما اللجان الحكومية المحلية **Local Governing Board**، دون تدخلات أو تغذية راجعة من هؤلاء الذين يعملون في الميدان الفعلي ؛ وبخاصة المدارس. وعادة ما تكون الافتراضات التي توجه هذه المحاولات الإصلاحية غير واضحة، وربما ضبابية **Murky**، وتفتقر إلى الأساس البحثي أو تعكس ببساطة رغبة بعض الساسة في تنفيذ أجندة ما لإصلاح النظام^(١).

ويخلص كل من " جورج جارسيا " **George Garcia**، و " ماري جارسيا " **Mary Garcia** في دراستهما المشتركة عام ١٩٩٦ إلى أن سياسة فرض التجديد من أعلى إلى أسفل، السابق وصفها بشكل عام في الولايات المتحدة، تنطبق أيضا على نوع خاص من التجديد متعلق بمدارس تسمى المدارس القانونية **Charter Schools**، وهى نوع من المدارس التي تحاول أن تجدد نفسها ذاتياً، وتعلو من شأن التدريب والتعلم والمحاسبية^(٢). مما يعكس أمراً عجباً مؤداه أن الباحثين في الولايات المتحدة الأمريكية أكثر شكوى من فرض التجديد من المستويات الإدارية الأعلى على المستويات الأدنى، على الرغم من تزايد مساحات اللامركزية في الولايات المتحدة الأمريكية.

ويشير تقرير منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية (OECD 1989) إلى أن عدد الطلاب الذين يتركون المدارس في دول هذه المنظمة العالمية - حاملين بعض صور الشهادات - يعد أكبر من ذي قبل، إلا أن سخط أصحاب الأعمال لم يقل. ويخطو التقرير خطوة أخرى نحو تفسير هذا الفشل مؤكداً أن الصعوبة الكبرى في حالة التغيرات البنيوية (الهيكلية) **Structural Changes**، تكمن في كيفية ترجمتها إلى ممارسات تربوية وتعليمية وتعلمية، وفي كيفية إحداث المشاركة الفعالة في الإبداع لكل المشاركين في العملية التدريسية والتعليمية، ويتطلب ذلك فهماً أعمق لما يحدث بالفعل داخل المدارس والفصول ؛ أى جودة التدريس والتعليم التي تحدث داخل المدارس (٣).

ولا يختلف الحال كثيراً في الولايات المتحدة عنه في دول أخرى متقدمة أو نامية، تعد أقرب إلى المركزية منها إلى اللامركزية، وبخاصة في بلداننا العربية التي تعطى التجديد التربوي المزيد من الاهتمام، لكننا نعانى عادة صعوبات جمة في ترجمة هذه التجديدات ؛ لتصبح أكثر فعالية على مستوى المدارس. فقد ثبتت محدودية قدرة الإصلاحات البنيوية (الهيكلية) **Structural Reforms** المكبرة **Macro** للأنظمة التعليمية في حل المشكلات التربوية الأزلية. فقد تم تعديل التركيبات البنيوية مرة بعد مرة، ومع ذلك فإن أعدادا كبيرة من التلاميذ مازالوا يصلون إلى نهاية تعليمهم بمستويات تحصيلية منخفضة بشكل واضح، ودون حماس للتعليم والتعلم.

ومن هنا كانت هذه الدراسة التي تهدف إلى تفعيل وظيفة المدرسة بوصفها وحدة أساسية في التجديد التربوي.

وتحاول الدراسة - من خلال المنهج الوصفي - الإجابة عن الأسئلة البحثية التالية:-

١- ما أبرز الصعوبات التي تعوق نجاح التجديد التربوي في بلادنا، خاصة على مستوى المدرسة، في كل من المجالات التالية:

- ☐ المحتوى الدراسي وطرائق التدريس.
- ☐ المعلم ونمط إعداداته وتدريبه.
- ☐ نظم الامتحانات والتقويم.
- ☐ الإدارة التربوية والتعليمية والمدرسية.
- ☐ مجالس الآباء والمعلمين والبيئة المحيطة.
- ☐ نقابة المهن التعليمية.
- ☐ التوجيه التربوي؟

٢- ما مدى دلالة الفروق الإحصائية بين أفراد العينة حسب المتغيرات التسعة التالية:

- ☐ الوظيفة: تقسيم ثلاثي:
- وظيفة إدارية (مدير، ناظر، وكيل)
- وظيفة تدريسية (معلم، معلم أول)
- توجيه
- ☐ التخصص: علمي في مقابل أدبي
- ☐ سنوات الخبرة: (١ - ٥ سنوات)، (٦ - ١٠)، (أكثر من عشر سنوات).
- ☐ نوع المدرسة: حكومي في مقابل خاص.
- ☐ موقع المدرسة: ريفي في مقابل حضري.
- ☐ محافظة الإسماعيلية في مقابل خارجها.
- ☐ التأهيل: تربوي في مقابل غير تربوي.
- ☐ النوع (الجنس): ذكر في مقابل أنثى.
- ☐ المرحلة التعليمية: ابتدائي، إعدادي، ثانوي؟
- ٣- كيف يمكن تفعيل وظيفة المدرسة لتكون وحدة أساسية في التجديد التربوي، ضمن باقى مؤسسات التجديد التربوي في بلادنا؟

وتسير الدراسة، وفق المحاور الآتية:

- ١ - المقصود بالتجديد التربوي، وخصائصه وأبرز المصطلحات المرتبطة به.
 - ٢ - نماذج للتجديد التربوي وصعوباته على مستوى المدارس.
 - ٣ - الدراسة الميدانية.
 - ٤ - نحو دور أكثر نجاحاً للمدرسة في التجديد التربوي.
- وفيما يلي تفصيل موجز لكل من المحاور السابقة.
- المحور الأول: المقصود بالتجديد التربوي، وخصائصه وأبرز المصطلحات المرتبطة به:**

لا يتسع المجال للإفاضة في التطور التاريخي للتجديد التربوي **Educational Innovation** إلا أنه ليس بالشيء الجديد ؛ فمنذ أن وجدت النظم التعليمية كانت هناك دائماً أفكار وطرق وأساليب جديدة، ويكمن الفرق الرئيسي بين التجديدات التربوية في الماضي والحاضر، في السرعة الكبيرة التي ظهرت بها هذه التجديدات في الآونة الأخيرة. وهذه الحقيقة لها أهمية أساسية لكي نتفهم المقصود " بعلم التجديد التربوي " الفهم السليم ؛ ذلك أن

سرعة التغيير وعواقبه المتعددة هي التي تجربنا على إعادة استكشاف التجديد، وجعله منهاجاً، وأخذة في الاعتبار في تفكيرنا التربوي، وفي التخطيط والتنفيذ والتقويم.

ويجتهد " هيمو ماننين" في تحديد الاستخدام الأول لكلمة " تجديد " حيث توصل - اعتماداً على السجلات - إلى أنها استخدمت لأول مرة في عام ١٥٤٩، حين كان معناها هو " تغيير شيء إلى شيء جديد "، و" تغيير الشيء وتجديده ". وبعد ذلك التاريخ بحوالي مائة عام، تغير معنى الكلمة لتعني " إدخال شيء جديد". وفي تاريخ لاحق، تضمن معنى الكلمة أيضاً " إحداث تغييرات في شيء قائم"، وظلت جميع هذه المعاني ملتزمة بالأصل اللاتيني للكلمة (In-novare) وبمعنى " يجدد " (٤).

وعاد ما يرتبط " التجديد " بالعديد من المصطلحات الأخرى، لعل ما أبرزها: " الاختراع " Invention، و " المنهج " Curriculum، و" الإصلاح " Reform. فقد استخدمت كلمة " اختراع " قبل أن تظهر كلمة "تجديد " بحوالي مائة عام، ومع ذلك فهناك علاقة وظيفية بينهما ولو أن " التجديد" لا يقتضى بالضرورة " الاختراع "، ولهذا التمييز أهمية أساسية، إذ أن تجديد الممارسات التربوية لايعنى بالضرورة " اختراعها". ومن ناحية أخرى فإن كلمة " المنهج " ذكرت بعد كلمة " تجديد" بحوالي مائة عام، باعتبارها " مقررأ"، خاصة المقرر الدراسي النظامي سواء في المدرسة أو الجامعة، في حين أن كلمة " إصلاح" ظهرت فيما بعد، ومنذ عام ١٨٥٦ استخدمت لتعني " تحسين أو تصحيح شئ خاطئ"، والفعل يعنى " تخلص من الأخطاء والعيوب السابقة ". والملاحظ أن مفاهيم " التجديد " و " المنهج " و" الإصلاح" قديمة نسبياً، على الأقل إذا ما هي قورنت بتاريخ أغلب المفاهيم التربوية أما من الناحية التاريخية، فقد ظهرت هذه المفاهيم بالترتيب التالي: التجديد من أجل المنهج وإصلاحه (٥).

ومن هنا نجد " دريك راونترى " Derek Rowntree يعرف " التجديد في التربية " في قاموسه الصادر عام (١٩٨١) على أنه "تنشيط Promotion الأفكار والطرائق الجديدة في التربية ؛ خاصة فيما يتعلق بالمنهج " (٦).

ومن خلال استعراض الأدبيات السابقة التي تعاملت بشكل أو بآخر مع التجديد، والتجديد التربوي، نجد أيضاً من الاجتهادات والتعريفات والمفاهيم التي يصعب حصرها، أو حتى الإشارة إليها، والتي تخرج عن نطاق هذه الدراسة وأهدافها، والتي تتلاقى أيضاً في أمور وتنبأين في أخرى، وهذا أمر متوقع في العلوم الاجتماعية والتربوية التي يغلب عليها

النسبية، وتتأثر بعوامل الزمان والمكان، ومناظير العلماء وفلسفاتهم وتخصصاتهم وأهدافهم، وغير ذلك من العوامل.

ومن هنا حاول بعض المجتهدين من المتخصصين عمل ما يسمى بما وراء التحليل **Meta-Analysis** للدراسات في هذا المجال ؛ للوصول إلى تعريف يجمع العناصر المشتركة في التعريفات السابقة قدر الإمكان. ونشير هنا -على سبيل المثال - إلى محاولة " ريكاردز" **T. Rickards (1991)** في هذا الشأن ؛ حيث توصل إلى نتيجة مؤداها أن التجديد يمكن فهمه بشكل عام على أنه عملية حل مشكلة اجتماعية بطريقة غير نمطية ^(٧).

وعلى الرغم من أهمية الجانب الاجتماعي للتجديد، فإن هناك من يرى أن التجديد الحقيقي يبدأ غالباً باكتشاف تكنولوجي مهم. وهناك من يعتدل، ويبرز نوعين للتجديدات، هما التجديدات الفنية **Technical Innovations**، والتجديدات الإدارية **Administrative Innovations** ومن هؤلاء " دامنپور" **Damanpour** ؛ حيث يرى أن التجديدات الفنية هي: تلك التي تحدث في الأنظمة الفنية **Technical systems** لمؤسسة ما، وتتصل مباشرة بالنشاط الأساسي لعملها، والتجديد الفني يمكن أن يكون تطبيق فكرة جديدة لمنتج جديد أو خدمة جديدة، أو إدخال عناصر جديدة في عملية إنتاج المؤسسة أو في خدماتها. أما التجديدات الإدارية، فيمكن تعريفها على أنها تلك التي تحدث في النظام الاجتماعي للمؤسسة، مثل تطبيق طريقة جديدة لتوظيف العمالة، أو توزيع الموارد، أو تحديد المهام والسلطات، أو نظام المكافآت. وهكذا فإن هذا النوع من التجديد يعنى تجديداً في الهيكل التنظيمي **Organizational Structure**، وفي إدارة البشر ^(٨).

وعلى الرغم من أهمية التعريفات العامة السابقة، إلا أننا نفضل هنا تعريف " هيمو ماننينن" للتجديد التربوي، الذي يراه على أنه ^(٩):

أولاً: إدخال كل جديد أو تغيير في الأفكار أو السياسات أو البرامج أو الطرق أو المرافق أو البيئة التعليمية القائمة بالفعل على اتساعها، ويحدث تحسيناً ملموساً في كفاءة الخدمة التربوية.

ثانياً: هو العملية الدينامية لابتكار هذه التغيرات والتخطيط لها، وتطبيقها.

ويرجع تفضيلنا لهذا التعريف إلى العلمية في اشتقاقه، والشمولية التي يتصف بها، فضلاً عن ربطه الفعال بين التجديد التربوي، والعديد من المصطلحات التي تتكامل معه، خاصة الإصلاح، والابتكار، والتخطيط، وتأكيدُه أيضاً على أهمية التطبيق، وتحسين الكفاءة التربوية.

وتجدر الإشارة إلى تضاعف الحاجة إلى التجديد التربوي في الآونة الأخيرة ؛ نظراً لسرعة التغيرات التي اتسعت لتشمل الحياة بأسرها، وبخاصة التغيرات العلمية والتكنولوجية، والاتصالات، وغير ذلك من العوامل، وضعف قدرة المدارس والأنظمة التعليمية بشكل عام على التفاعل الإيجابي الهادف مع هذه المتغيرات، أخذاً في الاعتبار أننا لا ننشد أن تستجيب المدارس لكل تغيير، وتصبح تابعة له، إنما ننشد أن تكتسب المدارس - من خلال التجديد التربوي الهادف - القدرة على قيادة حركة التغيير الهادف في المجتمع، أو على الأقل التفاعل الإيجابي معه.

ومن هنا زادت أهمية " التجديد التربوي " على مستوى العالم، لدرجة أن بعض الباحثين منهم " هيمو ماننين " حاول إرساء دعائم علم جديد يسمى " علم التجديد التربوي "، يتضمن الآتي (١٠):

١ - معرفة التجديد التربوي، مشتقاً من التجارب والبحوث والملاحظات والممارسات التجديدية وغيرها.

٢ - المبادئ والحقائق العامة، وطرق بحث التجديدات التربوية ودراساتها.

٣ - مهارات التجديد وتقنياته.

ورغبة في جعل الأمور أكثر إيضاحاً وموضوعية بخصوص مصطلحي " التجديد " و " التجديد التربوي "، فإننا نلخص عدداً من خصائصهما، ربما تكون مفيدة أيضاً في سد ما في التعريفات السابقة من نقص، وهذه الخصائص تتكامل أيضاً مع هذه التعريفات، ولا تتعارض معها، ولعل من أبرز هذه الخصائص مايلي:

١ - يهدف التجديد إلى حل مشكلات قائمة أو محاولة منع حدوث مشكلات في المستقبل.

٢ - التجديد نشاط هادف ومقصود، يتم التخطيط له مسبقاً، جزئياً أو كلياً. وعليه فالتجديد ليس نشاطاً عارضاً.

٣ - يحدث التجديد في أطر اجتماعية أو مؤسسية أو فردية.

- ٤ - ينتج عن التجديد فوائد خاصة بالنظام الاجتماعي ككل، أو بعض مؤسساته أو أفرادها. وتتطلب هذه الفوائد في حالة التربية والتعليم خاصة مقاييس موضوعية لتحديدتها، لاسيما أن هذه الفوائد عادة ما يتأخر ظهورها في حالة التجديدات التربوية.
- ٥ - التجديد عملية تعاونية ومستمرة، ومرنة.
- ٦ - يتطلب التجديد أناساً مجددين، لهم عقول متميزة، وقدرة خلاقة على عرض أفكارهم بشكل واقعي ومقتنع.
- ٧ - يتطلب التجديد أيضاً تجربياً متأنياً، مصحوباً بتقويم موضوعي، ثم تدرجاً في التعميم، مع استمرار التقويم.
- ٨ - يرتبط التجديد ارتباطاً وثيقاً، قد يصل لحد التداخل، مع كل من الإصلاح، والتطوير، والتحسين، والتنمية، والإبداع، والابتكار.
- ٩ - التجديد يمكن أن يأتي من الداخل، ولامانع من الاستفادة من تجارب الدول الأخرى، مع مراعاة تباين الظروف الاقتصادية والاجتماعية والثقافية بين الدول خاصة في حالة التجديد التربوي.

المحور الثاني

نماذج للتجديد التربوي وصعوباته على مستوى المدارس

من خلال استعراض الأدبيات التربوية المتعلقة بالتجديد، نخلص إلى نتيجة غريبة مؤداها أن أكثر دول العالم تقدماً هي أيضاً أكثرها شكوى من مستوى التعليم؛ خاصة على مستوى المدارس، بل هي أكثرها اضطراباً وقلقاً على مستقبل التعليم بأسره. ومن ناحية أخرى، فإن واحدة من أكثر الدول لامركزية في إدارة التعليم على مستوى العالم، وهي الولايات المتحدة، هي أيضاً من أكثر الدول التي نجد منها شكوى المدارس من فرض التجديدات التربوية عليها من السلطات الإدارية الأعلى، ربما لأن ذلك يتنافى مع طبيعة اللامركزية وأهدافها.

ولا يتسع المجال لعرض نماذج تجديدية في عدد من الدول، ولكننا نفضل أن نركز بشكل أكبر على الولايات المتحدة، ربما لزيادة حدة الصراع بين الإدارة المدرسية، والمستويات الإدارية الأعلى فيما يتعلق بالتجديد التربوي؛ خاصة تنفيذه على مستوى المدارس.

فمنذ أن تم نشر التقرير الأمريكي المشهور "أمة في خطر" "A Nation at Risk" من خلال الوكالة الوطنية للتميز في التربية **National Commission on Excellence in Education** في عام (١٩٨٣) تزايد وقع التجديد والإصلاح التربوي في الولايات المتحدة ومعدلاتهما لاسيما على مستوى المدارس. فعلى الرغم من أن الإصلاحات التربوية **Educational Reforms** تبدو منذ ذلك التاريخ متكاملة ومتداخلة، فإن تأثيراتها تشكل "أمواجاً" منفصلة **Separate Waves**، على حد تعبير "لورا ديزمون" **Laura Desimone (2002)** ^(١١).

وتعد الموجة الأولى من هذه الإصلاحات والتجديدات استجابة للتقرير السابق ذكره في عام ١٩٨٣، وجاءت دعماً للنظام التعليمي الذي كان مطبقاً آنذاك وتقويته. وقد تطلبت هذه الموجة الإصلاحية بدرجة كبيرة تغييرات نظامية **Systemic Changes**، مثل زيادة المعايير **Standards**، واللوائح **Regulations**، ونتج عنها زيادة في رواتب المعلمين، وزيادة في المتطلبات الأساسية **Core Requirement** للنظام التعليمي، وإطالة اليوم الدراسي والعام الدراسي.

وقد اتسمت إصلاحات الموجة الأولى بعدم إضافة أى طاقة توسعية في النظام التعليمي، واتسمت أيضا باعتمادها بشكل أساسي على مداخل الإدارة من أعلى إلى أسفل **Top-Down Approches**، أى تلك التي يتم فرضها من قبل السلطات الأعلى على السلطات الأدنى.

ونتيجة لذلك بدأت الموجة الثانية للإصلاح، التي ركزت بشكل أساسي على توسيع العلاقة بين المدارس والعائلات وتعميقها، والتركيز على حاجات المجموعات الخاصة من الطلاب، وجذب المعلمين الأكفاء واستبقائهم، ورفع مستوى إعداد المعلم، فضلاً عن إعادة هيكلة أدوار المعلمين لجعلها أكثر مهنية Professional.

وعلى الرغم من موجتي الإصلاح هاتين، فإن تنظيم المدرسة School Organization لم يتغير كثيراً^(١٢)، ولم يتغير أيضاً الطريقة التي يدرس بها المعلمون^(١٣).

واستجابة لفشل هذه الإصلاحات المبكرة، وبسبب التركيز المتجدد على أهمية إعادة هيكلة المدارس لتعزيز التغيرات في التدريس والتعلم، فإن الأمة الأمريكية قد بدأت العمل فيما يمكن أن نعتبره الموجة الثالثة للإصلاح **The Third Wave of Reform**، الذي أطلق عليه الإصلاح المدرسي الشامل **Comprehensive Schoolwide Reform (CSR)** والذي بدأ مع بدايات القرن الحادي والعشرين. وعلى العكس من الجهود الماضية، فإن الإصلاح المدرسي الشامل يركز على تحسين **Improvement** المدارس بكاملها، بدلاً من التركيز على مجتمعات سكانية بعينها من الطلاب داخل المدارس، وهو إصلاح ليس محدوداً بطرائق تدريس معينة، أو برامج أو مقررات محدودة^(١٤).

وتعتبر تصميمات **Designs** الإصلاح المدرسي الشامل، في أغلب أجزائها، ثمرة لحركة المدارس الفعالة **Effective Schools Movement**. وتحدد الأدبيات المتعلقة بهذه الحركة خصائص معينة ترتبط بالمدارس الناجحة، مثل: المرامي المشتركة **Shared Goals**، والمناخ المدرسي الإيجابي، والإدارة على مستوى المدرسة، ودعم العلاقات مع المجتمع المحلي، والبناء التنظيمي الواضح، والمنهج المتواصل **Articulate Curriculum**، وتعظيم أوقات التعلم، والتنمية المهنية للمعلمين، والمشاركة الوالدية.

ويتمثل النقد الموجه إلى الأدبيات المتعلقة بالمدارس الفعالة، على الرغم من أهميتها، في أنها لم تشخص الطرائق العملية التي من خلالها تصبح المدارس ناجحة. وتحاول حركة

الإصلاح المدرسي الشامل (CSR) علاج هذا العيب، من خلال تقديم المخططات Designs التي تكفل إعادة اكتشاف المدارس الفعالة، وتعظيم رسالتها التربوية.

ومعظم مصممي نماذج الإصلاح المدرسي الشامل يأخذون على عاتقهم مواجهة التحدي الخاص بالرغبة في التأثير الفعال في التعليم على مستوى الفصل الدراسي. وتنشأ هذه الإصلاحات -إجمالاً - إبداع طرق للتأثير الفعال في أداء المعلمين داخل الفصل الدراسي. ويشجع مصممو هذه النماذج المدارس على أن يمزجوا بين نماذجهم الإصلاحية، والجهود الرامية للتركيز على المناهج والتعليم والتعلم.

وللاستجابة للدعوة الصريحة التي تقوم عليها هذه الموجة الإصلاحية الثالثة، من وجوب التركيز على التدريس **Teaching** والتعلم **Learning**، فإن على المربين المساندين لهذه الموجة ليس التغيير الأساسي لبنية المدارس ونظامها فحسب، بل أيضاً المناهج، ونشر التعليم **Delivery of Instruction**. وهناك نماذج مدرسية متعددة للاستجابة لهذه الموجة الثالثة منها: المدارس الجذابة **Magnet Schools**، والمدارس الصغيرة الجديدة **New Small Schools**، والمدارس التقليدية المعدلة **Redesigned Traditional Schools**، ثم نماذج الإصلاح المدرسي الشامل **Comprehensive Schoolwide Reform Models**. وإذا كانت الصيغ السابقة تحاول الاستجابة لمتطلبات الموجة الثالثة، فإنها تنشأ أيضاً علاج المشاكل المتأصلة في البناء البيروقراطي التقليدي، وتحاول خلق تنظيمات أصغر، برؤية متماسكة **Coherent Vision**.

وعلى الرغم من أن إصلاحات الموجتين الأولى والثانية مازالت تشكل قدراً كبيراً من مظلة الإصلاح، فإن تصميمات الإصلاح المدرسي الشامل على وجه الخصوص قد أصبحت حديثاً محل تركيز جماعات الإصلاح المدرسي على المستويات المحلية، والولايات، والمستوى القومي أيضاً.

وتوفر التشريعات في الآونة الأخيرة في الولايات المتحدة قائمة من سبعة عشر نموذجاً للإصلاح المدرسي الشامل، ولكن المدارس ليست محددة بتلك النماذج فقط. فالمدارس التي تتلقى منحة من نماذج الإصلاح المدرسي الشامل، يمكن أن تبذل نماذجها الإصلاحية الشاملة الخاصة بها، وذلك من خلال المزج الفعال بين مداخل إصلاح المناهج، والتعليم **Instruction** والتقييم **Assessment** والتنظيم. وطبقاً لبيانات عام (٢٠٠٠) الصادرة عن

معمل التنمية التربوية في الجنوب الغربي **Southwest Educational Development Laboratory**، فإنه توجد أكثر من (١٥٠٠) مدرسة تستخدم أكثر من (٣٨٠) من النماذج الإصلاحية الشاملة والمتباينة أيضاً.

ولا يتسع المجال، بالطبع، للحديث حتى عن بعض من هذه النماذج الإصلاحية، المهم أن نشير هنا إلى المرونة الكبيرة المرتبطة بهذه النماذج، التي تهدف بشكل إجمالي إلى إحداث تغيير شامل على مستوى المدرسة، بحيث يؤثر في جميع المكونات المدرسية، مثل المنهج، وطرائق التدريس، والتنظيم، والتطوير المهني، ومشاركة أولياء الأمور. ولقد ساعدت التشريعات الفيدرالية، وعلى مستوى الولايات، وكذلك التشريعات المحلية في تطبيق هذا النوع من الإصلاح الشامل للمدرسة، وفي عام ١٩٩٧ أقرّ الكونجرس الأمريكي هذا البرنامج، وهذا يعطى دعماً مالياً للمدارس التي تطبق هذا النوع من الإصلاح.

ونشير هنا إلى إحدى الدراسات التتبعية التقييمية لبعض هذه الصيغ التجديدية، وهى للباحثة "لورا ديزمون" (2002) **Laura Desimone** التي ركزت على دراسة الوثائق والأدبيات المتعلقة بتنفيذ هذا النوع من الإصلاح الشامل^(١٥). وقد توصلت إلى أنه كلما كانت سياسة الإصلاح أكثر تحديداً **More Specific**، واتساقاً **Consistent**، وصادرة عن سلطة مختصة **Authoritative**، وأكثر قوة **Powerful**، وأكثر ثباتاً **Stable**، كلما كان التنفيذ أكثر قوة وفاعلية. وعليه فقد توصلت إلى أن العناصر الخمسة المرتبطة بالإصلاح - وهى: التحديد **Specificity** والاتساق **Consistency**، والرسمية **Authority**، والقوة **Power**، والثبات **Stability** - تساهم بفاعلية في تنفيذ هذا النموذج الإصلاحي، مع وجود بعض الفروق النوعية لتأثيرات كل من عوامل النجاح هذه.

وقد حرصت الدراسة المذكورة على تحديد مفاهيم إجرائية دقيقة لكل من عوامل النجاح الخمسة المذكورة، وبما لا يتسع الوقت لعرضه. المهم أن التجديد المذكور قد سبقه، وصاحبه، دراسات تتبعية تقييمية ؛ لدعم الإيجابيات، وعلاج السلبيات أولاً بأول.

وعلى الرغم من محاولتنا تفسير أسباب ظهور حركة الإصلاح المدرسي الشامل في الولايات المتحدة الأمريكية، التي يطلق عليها الموجة الثالثة في الإصلاح، أثناء تلخيص معالم التجديد ومشكلاته في الموجتين الأولى، إلا أننا نرى من الأهمية بمكان التأكيد بشيء من التفصيل

على عوامل أخرى، كانت قد ساهمت بشكل كبير في ظهور هذه الموجة الثالثة. ونقع على أبرز هذه العوامل من خلال مراجعتنا الدقيقة لكتاب مهم صادر في عام (١٩٩٦) عن مجلة **Harvard Educational Review**، أرسل إلينا مع رسالة رقيقة من الناشر "كارين مالوني" **Karen Maloney**، حيث تشير الرسالة إلى أن هذا الكتاب قد ضم أفضل أربع دراسات سبق نشرها في أعداد مختلفة من هذه المجلة رفيعة المستوى. وهذه الدراسات الأربع تحاول مجتمعة توضيح كيفية أن يعمل المديرون، وصناع السياسات، **Policymakers**، والمعلمون معاً لإقرار سياسة الإصلاح **Reform** وتنفيذها، ومن هنا حمل الكتاب عنواناً جذاباً، وهو "العمل سوياً نحو الإصلاح" ^(١٦)، وهذه الدراسات الأربع هي:

١ - الوصول الى المقاييس بممارسة تربية جيدة **Getting to Scale with Good Educational Practice**، من إعداد "ريتشارد إلمور" **Richard Elmore**، أستاذ الإدارة والتخطيط والسياسة الاجتماعية بكلية هارفارد للدراسات العليا في التربية **Harvard Graduate School of Education**. وكانت هذه الدراسة قد نشرت لأول مرة في العدد الأول من المجلد (٦٦) من المجلة المذكورة عام ١٩٩٦.

٢ - سياسة الثقافة **The Politics of Culture** من إعداد كل من "إيمي ستيفارت ويلز"، وإيرني سيرنا " **Amy Stuart Wells & Irene Serna** من كلية الدراسات العليا في التربية ودراسات المعلومات، جامعة كاليفورنيا، في لوس انجلوس. وكانت هذه الدراسة قد نشرت أيضاً في العدد الأول من المجلد (٦٦) من المجلة المذكورة عام ١٩٩٦.

٣ - المحاور الأربعة للإصلاح المدرسي: كيف يؤثر "الاهتمامات"، والأيدلوجية"، و"المعلومات"، و"المؤسسة" في المديرين والمعلمين؟ **The Four "I's" of School Reform: How Interests, Ideology, Information, and Institution Affect Teachers and Principals?** من إعداد "كارول ويس" **Carol Weiss**، الأستاذة بكلية هارفارد للدراسات العليا في التربية، وكانت هذه الدراسة قد نشرت في العدد الرابع من المجلد (٦٥) عام ١٩٩٥.

٤ - دروس من الطلاب في كيفية خلق الفرصة للأحلام **Lessons From Students on Creating a Chance to Dream**. من إعداد "سونيا نيتو" **Sonia Nieto**، أستاذة التربية في برنامج إصلاح المناهج والتنوع الثقافي بجامعة ماساتشوستس في أمهيرست **Amherst**. وكانت هذه الدراسة قد نشرت في العدد الرابع من المجلد (٦٤) في عام ١٩٩٤.

ولا يتسع المجال لعرض هذه الدراسات المتميزة، التي تعتبر نماذج رائعة للدراسات التربوية التي تجمع بين الشمول والعمق والوظيفية، إلا أنها تتشد مجتمعة جعل الإصلاح التربوي ينبع أولاً من أرض الواقع: الطلاب، والمعلمين، والمديرين، وأولياء الأمور، وكل المهتمين بالتربية، والتعليم والتعلم، ومن هنا تركيزها على نظم المشاركة في صناعة القرارات التربوية واتخاذها، وطرائق الاستماع للطلاب يعبرون عن معاناتهم، ومشاكلهم وطموحاتهم التربوية، وكيفية الاستفادة من آراء الطلاب وطموحاتهم في الإصلاح الشامل، وطرق البحث عن جذور المشكلات التربوية، وليس قشورها، ومن هنا تركيز إحداها (دراسة كارول ويس Carol Weiss) على رصد وتحليل جل التفاعلات المشتركة بين الاهتمامات والعقائد والمعلومات، وخصائص المؤسسات التربوية، وكيف تؤثر فرادى ومثاني وجماعات في استجابات المعلمين والمديرين، وفي صناعة القرارات المشتركة، كما تتناقص الدراسة أيضاً التضمنيات التربوية لكل ذلك عند رسم معالم الإصلاح المدرسي الشامل.

المهم أن هذه الدراسات الأربع مثلت منابع قوى تربوية رفيعة المستوى لظهور الموجة الثالثة من الإصلاح التربوي في الولايات المتحدة. كما نلاحظ أيضاً أن الأمور لا تعنى الانتقال من الشيء إلى نقيضه ؛ فإذا كانت قد نادت بأهمية أخذ آراء المعلمين والطلاب وذويهم، إلا أن ذلك لايعنى إغفالاً لآراء المستويات الإدارية الأعلى، كما أن ذلك لابد أن يتم بطرائق منهجية موضوعية، وليست عصبية أو ذاتية أو ثورية !! ومن هنا الدقة النسبية للتصميمات التجريبية والإمبريقية التي اتبعتها بعض هذه الدراسات، فضلاً عن عمق التحليل التفسيري.

وإذا كنا قد ركزنا نسبياً على جهود جامعة هارفارد Harvard في حركة الإصلاح المدرسي الشامل، وبخاصة من خلال المجلة التربوية المشهورة Harvard Educational Review، فإننا لا نغفل أيضاً عوامل ضغط كثيرة ومتعددة يصعب علينا إحصاء جلها، ونشير هنا - على سبيل المثال - إلى عددٍ من الكتب المشهورة لعلماء بارزين، صدرت في العقد الأخير من القرن العشرين، وكان لها دور فعال أيضاً في بلورة حركة الإصلاح المدرسي الشامل.

وتعد أعمال " نيل بوستمان" Neil Postman، أستاذ ورئيس قسم الثقافة والاتصالات في جامعة نيويورك، من أبرز هذه الكتابات التي شكلت ضغطاً من أجل الإصلاح المدرسي الشامل. ومن بين كتبه المتعددة التي زادت عن العشرين: دراسات عن الطفولة (اختفاء مرحلة الطفولة)، والتعليم كنشاط مخرب، والتعليم كنشاط محافظ، ونهاية التعليم. وقد استمر اهتمامه بالتعليم بداية من عمله كمعلم في المرحلتين الابتدائية والثانوية، حتى الوقت الراهن.

ونشير هنا فقط إلى كتابة المثير بعنوان "نهاية التعليم: إعادة تعريف قيمة المدرسة" **"The End of Education: Redefining the Value of School"** الذي صدر عام (١٩٩٥)، وترجم إلى العربية في (٢٠٠٢) تحت عنوان "أزمة التعليم" وتحدث فيه بأسلوب تحليلي ناقد عن الأخطاء في التجربة التربوية الأمريكية خاصة عند تناوله لتقرير مجلس ولاية نيويورك لوضع المناهج وتقييمها (الصادر بتاريخ أبريل ١٩٩٤)، حيث رأى "بوستمان" أن قراءة هذا التقرير قد تكون تجربة مؤلمة، حيث أن التقارير التي تصدرها المجالس لاتفهم بسهولة، إلى جانب أسلوبها الأدبي، ومع ذلك، فقد قرأه "بوستمان"، ووجد فيه المادة الخام القياسية ذاتها على حد تعبيره، ووصفه بأنه، ملء بـ "الكليشيات" التي استهلكت تماماً^(١٧).

واللافت للنظر أن حركة الإصلاح هذه لم يكن وراءها التربويون فقط، بل شاركهم أيضاً علماء من تخصصات متعددة، نشير هنا على سبيل المثال إلى "ويليام جلاسر" **William Glasser** الحاصل على الدكتوراه في طب، الذي كتب كتابه المثير "مدرسة الجودة: إدارة الطلاب بدون إكراه"، وصدر في طبعات ثلاث، ١٩٩٠، ١٩٩٢، ١٩٩٨، وترجم إلى العربية عام ٢٠٠٠، ورسم علامات مضيئة على طريق الإدارة الديمقراطية والإدارة بالقيادة بدون إكراه، بداية من المسؤول الأول عن التعليم حتى المدرس^(١٨).

أبرز معوقات التجديد التربوي

تجدر الإشارة إلى أن بعض هذه المعوقات قد تمت الإشارة إليها في الجزء السابق أثناء عرض بعض نماذج التجديد التربوي، والمشكلات التي ارتبطت بتنفيذها. وربما يكون من المفيد هنا تلخيص هذه المعوقات بشكل أكثر إيجازاً.

وتجدر الإشارة أيضاً إلى أنه ليس من المستغرب أن تقاوم المدارس التجديد، لاسيما في بلادنا العربية؛ بحكم ألفتنا الكبيرة لما نعرفه من أساليب تربوية توارثناها أباً عن جد، فضلاً عن خوف الإنسان بشكل عام من كل جديد، لا يعرف عواقبه لاسيما في التربية. فمسألة التجديد التربوي تعتمد على عاملين أساسيين، هما^(١٩):

- ١ - مدى معرفتنا بما إذا كان التغيير أمراً مرغوباً.
- ٢ - العوائق التي تقف في طريق تنفيذ التجديدات التربوية.

يضاف إلى ذلك أن لدى المدارس - كما هو معروف، وعلى عكس غيرها من المؤسسات - قصوراً ذاتياً نحو التجديد ؛ لأن وظيفتها التي لازمتها منذ نشأتها محافظة في طبيعتها،

وهي تتمثل أساساً في ثقل الثقافة من جيل إلى آخر، على الرغم من تأكيدات التربويين والاجتماعيين على أن ذلك يتطلب أيضاً إبداعاً في تبسيط الثقافة، وطرائق تقديمها، وتنقيتها عبر العصور، وأيضاً التجديد فيها حسب ظروف الزمان والمكان.

ويمكن تلخيص أبرز المعوقات الرئيسية التي تواجه التجديد التربوي في الآتي:

- ١ - صعوبة أقلمة أو تكييف التغيير المطلوب لواقع العمل المدرسي.
- ٢ - صعوبة تطبيق أساليب جديدة متنوعة بدرجة كافية للظروف الواقعية الفعلية للمدارس.
- ٣ - قصور النظرة إلى النظام المدرسي بوصفه وحدة عضوية متفاعلة تقوم على التأثير والتأثر.
- ٤ - قصور مبدعي الأساليب الجديدة في تناول متطلبات تطبيق هذه الأساليب.
- ٥ - ضعف ثقة الكثير من المديرين والمعلمين في الأساليب التربوية الجديدة ؛ استناداً إلى قياسهم الخاطئ على أن العديد من التجارب التجديدية في الماضي لم يكتب لها النجاح^(٢٠).
- ٦ - قلة وجود المخططات التربوية التي تربط بإحكام بين النظرية التي توجه التجديد والتطبيق الفعلي له في الميدان.
- ٧ - التسرع في تعميم التجارب الجديدة دون إعطاء الوقت الكافي للتجريب وتقويم التجربة.
- ٨ - احتياج الكثير من التجديدات التربوية لوقت طويل حتى تؤتي ثمارها، على فرض وجود عوامل النجاح الأخرى.
- ٩ - احتياج العديد من التجارب الجديدة للعديد من المقاييس والاختبارات اللازمة لقياس كفاءة هذه التجديدات وفعاليتها بدرجة عالية من الموضوعية، وبحيث لا يقتصر الأمر على قياس التحصيل الدراسي، بل بتعداد إلى التنمية الشاملة للطالب.
- ١٠ - احتياج العديد من التجديدات التربوية للكثير من الإمكانيات المادية والبشرية التي ربما تفوق قدرة بعض الدول، لاسيما الدول النامية.
- ١١ - الصعوبات المرتبطة بالمحتوى الدراسي وطرائق التدريس، وإعداد المعلم وتدريبه،

ونظم التقويم والامتحانات، والإدارة التربوية والتعليمية والمدرسية، والتوجيه التربوي، ومجالس الآباء والمعلمين، ونقابة المهن التعليمية، والتي ستعرض بالتفصيل في

الدراسة الميدانية.

والصعوبات السابقة وغيرها لا يجب أن تثبتنا عن مواصلة رحلة الإصلاح والتجديد التربوي، بل نرصدها هنا للتفكير في طرق علاجها بالكامل، أو التقليل من آثارها السلبية، وجعلها في حدها الأدنى.

ومن ناحية أخرى، فإن بعض هذه الصعوبات له جانب نفسى أكثر منه مادى، وبالتالي يكون علاجه من جنس طبيعته من خلال تحكيم المنطق، وتقديم الحجة والدليل. فالصعوبة الخاصة بضعف ثقة الكثير من المديرين والمعلمين، بل أولياء الأمور في الأساليب التربوية الحديثة، تعد قائمة على قياس خاطئ، مؤداه أن العديد من تجارب التجديد التربوي في الماضي لم يكتب لها النجاح. وعلى الرغم من اعترافنا بصحة ذلك، إلا أنه قد لا يرجع الى سوء التجديد التربوي ذاته، بل إلى أن هذا التجديد لم يعط الفرصة والوقت الكافيين للتنفيذ والنجاح، بل ربما لا يكون قد تم تنفيذ جوهره ومضمونه في الأصل، وتم الاكتفاء بالاسم أو الشكل.

فقد شرعت مصر في الأخذ بمفهوم التعليم الأساسي، بوصفه صيغة تجديدية، لحل مشكلات كل من التعليميين الابتدائي، والإعدادي، وضمهما معاً في مرحلة واحدة، لتطوير كل منهما، ومن أجل زيادة مدة التعليم الإلزامي المجاني الذي يشكل حجر الأساس للمواطنة الصالحة. وبالتالي، فهو يمثل فكراً تربوياً متميزاً في ربط النظرية بالتطبيق، والحرص على الإشباع السليم لحاجات التلاميذ، وبتيح فرصاً تعليمية متعددة لمقابلة الفروق الفردية بين التلاميذ، وهو يتنوع بتنوع البيئة، فلا يأخذ شكلاً واحداً في جميع البيئات، ويحرص على أن يعود الفرد احترام العمل اليدوى وممارسته كأساس من أجل حياة منتجة، وينمى شخصية الفرد الخلاقة الناقدة البناءة، ويزودها بالحد الأدنى من المهارات والاتجاهات اللازمة له من أجل المواطنة الصالحة، وغير ذلك من المبادئ الرائعة التي يقوم عليها هذا النوع المتميز من التجديد التربوي.

وبدأت مرحلة التجريب في العام ٧٧ / ١٩٧٨، واستمرت أربعة أعوام. وقد تم تقويم هذه التجربة على ثلاث فترات متتابعة، انتهت آخرها في ديسمبر ١٩٨٠. وقد أظهرت مرحلة التجريب وجود عدة مظاهر سلبية، يجب علاجها قبل مرحلة تعميم التجديد.

ولعل من أبرز هذه المظاهر السلبية ما يلي: (٢١)

(١) إن وزارة التربية والتعليم بدأت مرحلة التجريب دون توضيح مفهوم التعليم الأساسي

ومتطلباته للقائمين على العملية التعليمية، فضلاً عن عدم إعداد الخطة الدراسية
الملائمة

لمفهوم التعليم الأساسي، ومن ثم لم تتغير المناهج وبقيت كما هي، حيث ظلت
المدارس

الابتدائية والمدارس الإعدادية تسير على مناهجها القديمة خلال مرحلة التجريب، مع
إدخال
بعض التدريبات العملية على الحرف.

(٢) إن الجهاز الإداري المختص بالإشراف على التعليم الابتدائي يختلف عن الجهاز الإداري
المختص بالإشراف على التعليم الإعدادي، فضلاً عن عدم وجود تنسيق بينهما، مما
يؤدي

إلى الحد من تنفيذ الفكر التربوي الجديد (التعليم الأساسي).

(٣) إن من عهد إليه بوضع التدريبات العملية ليسوا من التربويين، لذلك جاءت هذه التدريبات
مفتقدة للترابط والتكامل فيما بينها وبين النواحي النظرية.

(٤) إن المعلمين الذين تولوا تدريس المناهج في التعليم الأساسي (في مرحلة التجريب) كانوا
أنفسهم معلمى المدارس الابتدائية والمدارس الإعدادية الذين لم يتلقوا أى إعداد أو تدريب
على التدريس في هذه النوعية الجديدة من المدارس.

(٥) إن المباني المدرسية لكل من المدارس الابتدائية والإعدادية لم تعد أصلاً لتكون ملائمة
 لتنفيذ مفهوم التعليم الأساسي، حيث أنها لم تتضمن أماكن للتدريبات العملية، كما أن معظم
تجهيزاتها لا تسمح بذلك، هذا فضلاً عن تكثف الفصول بالتلاميذ.

وكان من المنطقي أن تحاول وزارة التربية والتعليم آنذاك التغلب على هذه المظاهر
السلبية ثم تمد مرحلة التجريب بعد ذلك لفترة أخرى، حتى تتأكد من اختفاء هذه السلبيات.
ولكن الوزارة قررت البدء في مرحلة تعميم التعليم الأساسي في العام ١٩٨٢/٨١. وكان من
الطبيعي أن تستمر السلبيات السابقة، بل تتفاقم بدرجة يصعب حلها.

وربما لا نبالغ إذا قلنا أن المفهوم الصحيح للتعليم الأساسي، بمبادئه التي أعلنتها وزارة
التربية والتعليم آنذاك لم يتم تطبيقه بالطريقة السليمة، ربما حتى الآن، فكيف يتم وصف
التجديد

بأنه ناجح أو غير ناجح، وهو لم يطبق من أصله؟

وتجدر الإشارة أن التجديد الخاص بالتعليم الأساسي يصنف على أنه من التجديدات الهيكلية الخاصة بالبنية الأساسية للنظام التعليمي، وبالتالي فإن الإصلاح والتجديد فيه يجب أن يأخذ الوقت الكافي دون أى تسرع أو تعجل، لأنه يرتبط بمستقبل الأمة كلها، ولا مجال للمخاطرة بهذا المستقبل.

ولا يتسع المجال – من ناحية أخرى – إلى الإشارة إلى أن أحد هذه التجديدات الهيكلية أخذت في دول أخرى سنوات طويلة ؛ ولعلنا نتذكر أيضاً أن تجربة إنقاص سنوات التعليم الابتدائي

في مصر من ست سنوات إلى خمس أخذت حتى تم تعميمها شهوراً معدودة، في حين أن التخطيط لجامعة الهواء في اليابان التي بدأت عملها في أبريل ١٩٨٥ أخذ قرابة سبع سنوات

فضلاً عن دراسات علمية واستعدادات بدأت في ١٩٦٧، وخلال سنوات الدراسة والتخطيط كانت تدرس كل الأمور بعلمية وتأنٍ وشمول، الأمر الذي ساعد في نجاح التنفيذ إلى حد كبير^(٢٢)، وعلى الجانب الآخر، عادت وزارة التربية والتعليم في مصر مرة أخرى إلى زيادة سنوات التعليم الابتدائي إلى ست سنوات.

ولعلنا نتذكر ما عانيه بسبب هذا التسرع من آثار سلبية أثرت حتى في باقى مراحل التعليم التالية، وكفينا الإشارة إلى ما يسمى بالدفعة المزدوجة في الثانوية العامة التي جعلت أعداد المستجدين بالجامعات الحكومية المصرية يقفز في العام ١٩٩٦/٩٥ إلى (٢٣٧,٨٧٣) طالباً وطالبة في مقابل (١٤٨,٣٧٨) في العام السابق له مباشرة، وبما يمثل زيادة بنسبة حوالى (٦٠,٣) بين هذين العامين فقط^(٢٣).

ونتوقع أيضاً مشكلات وصعوبات من أنواع أخرى في مراحل التعليم المختلفة، خاصة مع بداية العام الدراسي ٢٠٠٤ / ٢٠٠٥، عندما يصل تلاميذ التعليم الابتدائي في مصر إلى الصف السادس الابتدائي في العام ٢٠٠٤ / ٢٠٠٥، ويحدث خلل نسبي واضح في الفرقة الأولى الإعدادي في العام ذاته. ثم يتكرر ذلك فيما بعد في المرحلتين الثانوية والجامعية.

وتقتضي الموضوعية أيضاً الإشارة إلى دقة التخطيط والتنفيذ في التاريخ التعليمي لمصر في عديد من الإنجازات، نذكر منها – على سبيل المثال – ما اتبع من خطوات علمية متأنية في إنشاء جامعة أسيوط التي بدأت عملاقة في عام ١٩٥٧، ونعتقد أنها مازالت كذلك،

وسوف تكون عملاقة في المستقبل بإذن الله ؛ بسبب كثير من عوامل النجاح، في مقدمتها
البداية العلمية المتأنية والمدرسة لهذه الجامعة.

الدارسة الميدانية

استهدفت الدارسة الميدانية تحديد أهم الصعوبات التي تحد من نجاح تجارب التجديد التربوي على مستوى المدارس في بلادنا. وفي سبيل تحقيق هذا الهدف، تم إعداد استبانة مكونة من سبعة أقسام تغطي عناصر العملية التعليمية ومكوناتها، بالإضافة الى سؤال مفتوح، يتعلق بآراء العينة في طرق النهوض بوظيفة المدرسة، لتصحيح الميدان الأساسي والفعل في التجديد التربوي (ملحق رقم ١)

مراحل إعداد الاستبانة

وقد مرت الاستبانة في إعدادها بالمراحل التالية:-

المرحلة الأولى:- الدراسة الاستطلاعية

تمت على عينة من معلمي وطلاب ومديري المدارس الابتدائية، والإعدادية والثانوية، بلغت جملتهم (٣٦) بواقع عشرة معلمين في كل مرحلة من المراحل الثلاث، ومدير، ووكيل واحد من كل مرحلة أيضا. وقد تم توجيه سؤال واحد مفتوح مؤداه:

لخص أبرز الصعوبات التي تعوق نجاح الجديد التربوي على مستوى المدارس في بلادنا من واقع خبرتك، ووفق المحاور التالية:-

- المحتوى الدراسي وطرق التدريس.
- المعلم ونمط إعدادة وتدريبه.
- نظم التقويم والامتحانات.
- الإدارة التربوية والتعليمية المدرسية.
- مجالس الآباء والمعلمين والبيئة المحيطة.
- نقابة المهن التعليمية.
- التوجيه التربوي.

وقد تم تحليل استجابات أفراد العينة، وتلخيصها في نقاط محددة داخل كل قسم من الأقسام السبعة.

المرحلة الثانية:- الإعداد الأولى للاستبانة

اعتمد الباحث في إعداد الاستبانة على عدة مصادر علمية، منها:-

- ١ - نتائج تحليل استجابات عينة الدراسة الاستطلاعية عن السؤال المفتوح بأجزائه السبعة.

٢ - بعض المقابلات مع عدد من المعلمين والمديرين، من غير أفراد العينة الاستطلاعية.

٣ - نتائج بعض الدراسات العربية والأجنبية في هذا الشأن.

٤ - خبرة الباحث في هذا الميدان.

المرحلة الثالثة: عرض الاستبانة على المحكمين وتعديلها وتجريبها.

ثم عرض الاستبانة في شكلها الأولى على خمسة من أعضاء هيئة التدريس من ثلاث جامعات مصرية، وقدموا آراء طيبة، أفادت في وضعها في شكلها قبل النهائي (قبل التجريب).

ثم تم تجريب الاستبانة على عدد من المعلمين الملتحقين ببرنامج التأهيل التربوي، والدبلوم الخاص في التربية، وتم تعديلها بشكل نهائي في ضوء استفساراتهم أثناء التطبيق.

صدق الاستبانة وثباتها:

اعتمد الباحث على صدق المحكمين، كما اتضح من العرض السابق، أما الثبات فقد تم حسابه باستخدام معامل " ألفا كرونباخ" لكل بند على حدة، ثم لكل بُعد (قسم) من الأقسام السبعة، ثم لإجمالي الاستبانة لكل، وتكفى الإشارة هنا إلى أن هذه المعاملات جاءت مرضية تفصيلاً وإجمالاً، حتى أن معامل الثبات الإجمالي ارتفع إلى (٠,٩٣)، وهى قيمة مقبولة بدرجة عالية جداً.

عينة الدراسة:-

بلغت جملة العينة (٤٠٣) من العاملين بالتربية والتعليم في مواقع وظيفية

متعددة، يوضحها جدول رقم (١).

جدول (١)

تفاصيل العينة، حسب متغيرات الدراسة.

المتغير	العدد	النسبة %	المتغير	العدد	النسبة
ذكور النوع إناث	١٧	٤٢٫٩	ريفى موقع المدرسة حضري غير مبيّن	٣٠	١٢١
	٣	٥٧٫١		٢٨٠	٢
	٢٣			٢	٠٫٥
	٠				
حكومى نوع المدرسة خاص غير مبيّن مدير وناظر ووكيل مدرس ومدرس أول الوظيفة موجه غير مبيّن الإسماعيلية	٣٨	٩٤٫٥	ابتدائي المرحلة إعدادي ثانوي غير مبيّن عالي تربوي المؤهل غير تربوي متوسط تربوي متوسط غير تربوي ١) -	٢٥٨	٢٠
	١	٤٫٥		١٠٣	٦٤
	١٨	١٫٠		٣٧	٢٦
	٤			٥	٢٥
					٩٫٢
		١٠٫٤		٢١٨	١٫٢
	٤٢	٨١٫٤		٢٤	
	٣٢	٥٫٧		١٥٩	١
	٨	٢٫٥		٢	٥٤
	٢٣				٦٫٠
	١٠	٨٤٫٤		١١٥	٥
		٦٫٧		٧٠	٣٩
	٣٤	٢٫٥		٢٠٩	٠٫٥
	٠	٢٫٥		٩	
	٢٧	٢٫٥			٥
	١٠	١٫٢		١٩٠	٢٨
	١٠	٠٫٢			٤
	١٠				١٧
	٥			٢٠٣	٩

٥١	١٠	٥)سنة	١	شمال
٢,٢		سنوات الخبرة		سيناء
		(٦ - ١٠) سنة		جنوب
٤٧,		أكثر من		سيناء
١		١٠		المحافظة
		غير مبين		السويس
٥٠,		علمي		بورسعيد
٤		التخصص		الشرقية
٢,٥		أدبي		غير
		غير مبين		مبين

وتجدر الإشارة إلى أنه لم يكن في نيتنا تطبيق هذه الأداة على محافظات مصر المتعددة أو حتى عينة ممثلة لها ، إنما كان هدفنا ، هو تطبيقها أساساً على محافظة الإسماعيلية ؛ الوصول إلى مؤشر عام وتقريبي لمدى وجود هذه الصعوبات.

من هنا جاء معظم العينة (٨٤,٤%) من محافظة الإسماعيلية، أما الأعداد القليلة الباقية فكانت من محافظات مجاورة، يدرس أبناؤها في كلية التربية بالإسماعيلية في مرحلة الدراسات العليا أو في برنامج التأهيل التربوي. وعلى الرغم من ذلك، فلم نهمل المقارنة بين محافظات

الإسماعيلية من ناحية وإجمالى باقي المحافظات الخمسة، والذي جاء في الغالب الأعم غير دال إحصائياً، وإن كنا نرى أن نتائج هذه الدراسة أكثر انطباقاً على محافظة الإسماعيلية، على الرغم من إمكان اعتبارها مؤشراً عاماً للموقف في مصر.

أدوات التحليل الإحصائي:-

استخدمت الدراسة الأدوات الإحصائية التالية:-

١ - متوسط الوزن النسبي ؛ لتحديد درجة وجود كل صعوبة من الصعوبات ، وباستخدام الأوزان (١، ٢، ٣، ٤، ٥) ؛ لتعبر عن وجود الصعوبة بدرجات (عالية جداً، عالية،

متوسطة، ضعيفة، ضعيفة جداً) على الترتيب، وذلك لكل صعوبة على حدة، وفق المعادلة التالية:

$$\frac{١ \times ك_١ + ٢ \times ك_٢ + ٣ \times ك_٣ + ٤ \times ك_٤ + ٥ \times ك_٥}{ك_١ + ك_٢ + ك_٣ + ك_٤ + ك_٥} = \text{متوسط النسبي لوجود صعوبة (فقرة) ما}$$

حيث ك_١، ك_٢، ك_٣، ك_٤، ك_٥ هي تكرارات التقسيمات (عالية جداً، عالية، متوسطة، ضعيفة، ضعيفة جداً) على الترتيب لهذه الفقرة.

وبالطبع ستتراوح قيم هذا المتوسط النسبي من (١) بوصفها قيمة صغرى، إلى (٥) بوصفها قيمة عظمى.

وتجدر الإشارة إلى أن الدراسة - يعد حساب متوسط الوزن النسبي - اعتمدت أيضاً على تحويله إلى المستوى التقريبي لوجود الصعوبة، ويتم ذلك ببساطة عبر الخطوتين التاليتين:

- تقريب المتوسط النسبي إلى أقرب رقم صحيح (١، ٢، ٣، ٤ أو ٥)
- مقابلة الرقم الصحيح بدرجة وجود الصعوبة ؛ فالقيمة (١) تناظر المستوى "ضعيفة جداً" وهكذا.

- ٢- اختبار "ت" **T-test** ؛ لدراسة مدى دلالة الفروق بين العينتين (المجموعتين) المستقلتين.
- ٣- اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه (**F-test**) ؛ لدراسة مدى دلالة الفروق بين العينات المستقلة (ثلاثة مجموعات في هذا البحث)، مصحوباً باختبار شفیه **Scheffe Test** للمقارنات البعدية.

أبرز النتائج الإجمالية للدراسة الميدانية

سوف يسير عرض النتائج وتحليلها وتفسيرها في اتساق مع أداة الدراسة، على النحو التالي: -

أولاً: الصعوبات الخاصة بالمحتوى الدراسي وطرائق التدريس

يعبر جدول رقم (٢) عن مدى وجود كل من الصعوبات في هذا القسم.

جدول رقم (٢)

مدى وجود الصعوبات الخاصة بالمحتوى الدراسي، وطرائق التدريس من منظور إجمالي العينة.

م	الصعوبة	المتوسط	الدرجة	الترتيب ب
١	عدم مسايرة المحتوى الدراسي للتطور العلمي	٣،٢٨	متوسطة	٩
٢	والتكنولوجي.	٣،٤٠	متوسط	٧
٣	ابتعاد المحتوى الدراسي عن الواقع وخاصة البيئة	٣،٦٠	عالية	٦
٤	المحيطة.	٣،٢٧	عالية	١٠
٥	وجود حشو زائد عن الحد في المقررات الدراسية	٣،٠٦	متوسطة	١١
٦	المختلفة .	٣،٦٢	متوسط	٥
٧	عدم التكامل بين مناهج المواد الدراسية المختلفة.	٣،٧٠	عالية	٣
٨	ندرة استخدام المعامل في حصص العلوم بفروعها.	٤،٠٧	عالية	٢
٩	عدم كفاية الوسائل التعليمية اللازمة لتنفيذ المنهج	٤،١٧	عالية	١
١٠	بفاعلية.	٣،٣٤	عالية	٨
١١	عدم مراعاة المنهج في معظم الأحوال للفروق الفردية	٣،٦٥٠	عالية	٤
	بين التلاميذ		متوسط	
	عدم الاستعانة بآراء المعلمين في تطور المناهج		عالية	
	الدراسية.			
	عدم أخذ آراء الطلاب في تطوير المنهج الدراسي.			
	عدم العناية بالنشاط المدرسي المصاحب للمادة			
	الدراسية.			
	شيوع طريقة الإلقاء من جانب المعلم والاستماع من			

			المتعلم.
	عالية	٣٩،٤٨	متوسط الإجمالي

- المتوسط يعنى متوسط الوزن النسبي لوجود صعوبة ما.
- الدرجة تعنى المستوى التقريبي لوجود صعوبة ما (تقسيم خماسي)
- الترتيب هو الترتيب التنازلي.

ويشير جدول (٢) إلى وجود ست مشكلات بدرجة عالية، في مقابل خمس بدرجة متوسطة، ولم توجد أية مشكلات بدرجة تقل عن "متوسط" في مقابل عدم وجود مشكلات بدرجة عالية جداً. وجاءت المرتبة الأولى من نصيب الصعوبة رقم (٩) الخاصة بعدم أخذ آراء الطلاب في تطوير المنهج الدراسي بمتوسط قدره (٤،١٧)، في حين جاءت الصعوبة رقم (٥) الخاصة بندرة استخدام المعامل في المرتبة الأخيرة، بمتوسط قدره (٣،٠٦) أي بمستوى "متوسط".

وجاء الموقف الإجمالي الخاص بمدى وجود الصعوبات في هذا القسم بدرجة "عالية"، وبما يشير إلى مستوى وجود مقلق على المستوى الإجمالي، وأيضاً على المستوى التفصيلي، حيث لم تقل أية مشكلة عن "متوسط".

دلالة الفروق حسب متغيرات الدراسة:-

اقتصرت الدراسة على المتغيرات التسعة التالية:-

- (١) التخصص: علمي في مقابل أدبي
- (٢) سنوات الخبرة: تقسم ثلاثي: (١-٥)، (٦-١٠) (أكثر من ١٠).
- (٣) الوظيفة: تقسم ثلاثي:
وظيفة إدارية (مدير، ناظر، وكيل)
وظيفة تدريسية (مدرس، مدرس أول)
توجيه
- (٤) نوع المدرسة: حكومي في مقابل خاص.
- (٥) موقع المدرسة: ريفي في مقابل حضري.
- (٦) محافظة الإسماعيلية في مقابل خارجها.

(٧) التأهيل: تربوي في مقابل غير تربوي.

(٨) النوع: ذكر في مقابل أنثى.

(٩) المرحلة التعليمية: ابتدائي، إعدادي، ثانوي.

وعلى الرغم من أن التعليميين الابتدائي والإعدادي يمثلان حلقتا التعليم الأساسي في مصر، إلا أننا اعتبرنا كلاً منهما مرحلة تعليمية مستقلة ؛ لأن هذا أقرب إلى الواقع الفعلي. وسوف تقتصر الدراسة في بحثها عن مدى دلالة الفروق على إجمالي البعد (أو القسم) وليس البنود الفرعية ؛ نظراً لضيق المساحة المسموح بها هنا، على الرغم من إجراء كافة التحليلات الإحصائية إجمالاً وتفصيلاً. وربما نتاح لنا الفرصة لإعادة كتابة الدراسة بالتفاصيل الفرعية في فترة لاحقة بإذن الله تعالى.

وفيما يتعلق بمدى دلالة الفروق بالنسبة لإجمالي القسم الأول، فقد جاءت جميع الفروق غير دالة باستثناء أربعة متغيرات على النحو التالي:

* **بالنسبة لموقع المدرسة،** جاء الفرق دالاً عند مستوى ٠,٠٥ في جانب مدارس الريف بالمقارنة مع مدارس الحضر، حيث ارتفعت درجة وجود إجمالي المشكلات المرتبطة بالقسم الأول (المحتوى الدراسي وطرائق التدريس) في مدارس الريف في مقابل مدارس الحضر، وربما يرجع ذلك إلى ضعف تجهيزات هذه المدارس نسبياً فيما يتعلق بالمعامل والوسائل المعينة، وجودة المباني المدرسية، وغير ذلك من عوامل الجودة.

• **نوع المدرسة:** حيث جاء الفرق دالاً عند مستوى (٠,٠١) في جانب المدارس الخاصة بالقياس إلى المدارس الحكومية، وبما يشير إلى زيادة حدة هذه المشكلات في المدارس الخاصة، والتي ربما تعاني من نقص المعامل والوسائل المعينة، والتركيز النسبي على مجرد التلقين لتحسين النتائج التحصيلية دون الاهتمام بالنشاط المدرسي. وعلى أية حال تعتبر هذه النتيجة ملفنة للنظر، وتستحق دراسة مقارنة مستقلة.

• **طبيعة الوظيفة،** حيث جاء الفرق دالاً عند مستوى ٠,٠٥ في جانب مجموعة المعلمين بالقياس إلى مجموعة الإدارة، وربما يرجع ذلك إلى أن المعلمين أكثر ارتباطاً وتأثراً ومعايشة لمعظم الصعوبات الخاصة بهذا القسم.

• **سنوات الخبرة،** حيث جاء الفرق دالاً عند مستوى ٠,٠١ في جانب المجموعة الأولى (الحديثون نسبياً) في مقابل كل من المجموعتين الثانية (من ٦ - ١٠ سنوات) والثالثة (أكثر من ١٠ سنوات).

وربما يرجع ذلك إلى ارتفاع طموحات المعلمين الحديثين نسبياً، وزيادة رغبتهم في التطوير، ومن هنا تأثرهم سلبياً بهذه المشكلات بدرجة أعلى من المعلمين القدامى الذين ربما قد تأقلموا بالتدريج مع الوضع الراهن.

ثانياً: الصعوبات الخاصة بالمعلم ونمط إعداده وتدريبه: -

وهذه يوضحها جدول رقم (٣)

جدول رقم (٣)

مدى وجود الصعوبات الخاصة بالمعلم، ونمط إعداده وتدريبه من منظور إجمالي العينة

م	الصعوبة	المتوسط	الدرجة	الترتيب
١	عدم إجادة المعلم للغة العربية	٣,٠ ٨	متوسطة	٢١
٢	عدم إجادة المعلم للغة الإنجليزية	٣,٦ ٩	عالية	٨
٣	تباين مصادر إعداد المعلم ما بين خريج تربوي وآخر غير تربوي	٣,٥ ٥	عالية	١٥
٤	عمل بعض المعلمين في غير مجال تخصصهم	٣,٥ ٣	عالية	١٦, ٥
٥	عدم حرص معظم المعلمين على تنمية أنفسهم مهنيًا عن طريق التعلم الذاتي	٣,٥ ٦	عالية	١٤
٦	قلة الابتكار عند معظم المعلمين في التخطيط للدرس، وتنفيذه، وتقويمه	٣,٥ ٣	عالية	١٦, ٥
٧	اعتماد الكثير من المعلمين على طرائق تدريس تقليدية، وبخاصة طريقة الإلقاء	٣,٦ ٥	عالية	١٢
٨	ضعف مهارة استخدام المعلم للحاسب الآلي	٣,٧ ٨	عالية	٤
٩	عدم تشجيع المعلمين على تنفيذ أفكارهم التجديدية الخاصة	٣,٧ ٦	عالية	٥
١٠	اعتماد كليات التربية في إعدادها للمعلم على طرق تقليدية	٣,٦ ٨	عالية	١٠
١١	قصر مدة تدريب المعلمين على تنفيذ التحديدات التي تقررها الجهات الأعلى	٣,٦ ٦	عالية	١١
١٢	اتباع الطرق التقليدية في تدريب المعلمين أثناء الخدمة على	٣,٦ ٨	عالية	٨

٢	التجديدات التربوية	٩		
١	ضعف حماس المعلمين عند حضورهم برامج التدريب الخاصة	٣,٩	عالية	١
٣	برفع الكفاءة	٦		
١	ضعف تشجيع المعلمين للطلاب على المشاركة في عمليتي	٣,٢	متوس	١٩
٤	التعليم والتعلم	٩	طة	
١	عدم تلبية برامج التدريب أثناء الخدمة لاحتياجات المعلم	٣,٦	عالية	١٣
٥	المهنية	٠		
١	وجود قصور متعدد يتصل بوحدة التدريب في المدرسة، من			
٦	أبرزها مالي:	٣,٧	عالية	٦
	(أ) عدم التدقيق في اختيار القائمين على وحدة	١	عالية	٨
	التدريب	٣,٦	عالية	١٨
	(ب) تضارب نوعية التدريب وطبيعته مع مسئوليات	٩		
	المتدربين	٣,٥		
	(ج) الافتقار إلى التجهيزات والوسائل المعينة المطلوبة في	١		
	التدريب			
١	قلة الفرص الممنوحة للمعلمين العائدين من التدريب خارج	٣,٨	عالية	٣
٧	الوطن لعرض أفكار التجديد التربوي في البلاد التي زاروها	٥		
١	عدم تشجيع المعلمين العائدين من التدريب خارج البلاد على	٣,٨	عالية	٢
٨	تنفيذ بعض صور التجديد التربوي في البلاد التي زاروها	٨		
	متوسط الإجمالي	٣,٦	عالية	-
		٠		

يشير جدول رقم (٣) إلى أن جميع الصعوبات الإحدى والعشرين جاءت بدرجة وجود عالية باستثناء صعوبتين اثنتين، هما الصعوبة رقم (١) الخاصة بعدم إجابة المعلمين للغة العربية، والتي جاءت بالتالي في المرتبة الأخيرة بمتوسط قدره (٣,٠٨)، ثم الصعوبة رقم (١٤) الخاصة بضعف تشجيع المعلمين الطلاب على المشاركة في عمليتي التعليم والتعلم، والتي جاءت في المرتبة قبل الأخيرة بمتوسط قدره (٣,٢٩). وبطبيعة الحال جاء إجمالي الصعوبات في هذا القسم بدرجة عالية.

وعلى الجانب الآخر جاءت الصعوبة رقم (١٣) في المرتبة الأولى، إلا أنه تجدر الإشارة إلى الصعوبتين رقمي (١٧،١٨) اللتين جاءتا في المرتبتين الثالثة والثانية على الترتيب، وبما يشير إلى ضعف الاستفادة من المعلمين العائدين من التدريب خارج الوطن، على الرغم من التكلفة الباهظة التي تدفعها الوزارة في سبيل تدريبهم في الجامعات الأجنبية، والتي نرى إمكان إجراء مثل هذا التدريب داخل مصر، وبتكلفة أقل للغاية.

وفيما يتعلق بمدى دلالة الفروق بالنسبة لإجمالي القسم الثاني، فقد جاءت جميع الفروق غير دالة إحصائياً باستثناء متغير المرحلة التعليمية، حيث جاءت الفروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) في جانب مرحلة التعليم الإعدادي بالمقارنة مع كل من مرحلتَي التعليم الابتدائي والثانوي، وبما يشير إلى تزايد حدة المشكلات المرتبطة بالمعلم في المرحلة الإعدادية بالقياس إلى المرحلتين الأخريين. وربما يرجع ذلك إلى تزايد حدة التباينات والاختلافات بين معلمي هذه المرحلة، والتي تمثل قانوناً الحلقة الثانية من التعليم الأساسي، إلا أنها عادة ما توجد مستقلة عن حلقة التعليم الابتدائي، وتعتبر من منظور العديد من المعلمين مرحلة انتقالية يأملون تركها إلى التعليم الثانوي.

ثالثاً: فيما يتعلق بنظم التقويم والامتحانات

والصعوبات في هذا القسم يوضحها جدول رقم (٤)

جدول رقم (٤)

مدى وجود الصعوبات الخاصة بنظم التقويم والامتحانات من منظور إجمالي العينة.

م	الصعوبة	المتوسط	الدرجة	الترتيب
١	كثرة عدد الامتحانات في العام الواحد يقلل الوقت اللازم لتنفيذ أفكار التجديد	٣,٣ ٣	متوسطة	٨
٢	عدم المتابعة المستمرة للمستوى التحصيلي للتلاميذ	٣,١ ٣	متوسطة	٩
٣	ضعف الاهتمام بالتلاميذ الفائقين	٣,٤ ١	متوسطة	٧
٤	ضعف الاهتمام بالتلاميذ المتأخرين دراسياً	٣,٧ ٢	عالية	٣

٥	عدم تنوع أساليب التقويم	٣,٥ ٤	عالية	٥
٦	عدم اهتمام التلاميذ بالامتحانات التجريبية الدورية	٣,٤ ٣	متوسطة	٦
٧	تركيز الامتحانات على الأسئلة التي تقيس القدرة على التذكر دون الأسئلة التي تقيس المهارات العقلية العليا مثل التفكير، والتحليل، والتقويم، وغيرها	٣,٦ ٥	عالية	٤
٨	الاهتمام بالامتحانات النظرية على حساب للامتحانات العملية	٣,٧ ٨	عالية	٢
٩	رصد الدرجات وإعلان النتائج بطرق يدوية يستغرق وقتاً طويلاً	٣,٩ ٦	عالية	١
-	متوسط الإجمالي	٣,٥ ٥	عالية	-

يشير جدول (٤) إلى وجود خمس صعوبات بدرجة عالية، في مقابل أربع بدرجة متوسطة، ومتوسط إجمالي عالي أيضاً، ولم تقل درجة الوجود عن "متوسط" ولم تصل إلى "عالية جداً". وجاءت الصعوبة رقم (٩) في المرتبة الأولى، وهي الخاصة بالتعامل اليدوي مع الدرجات، بينما جاءت الصعوبة رقم (٨) في المرتبة الثانية، مشيرة إلى خطورة المبالغة في الامتحانات النظرية، وإهمال الامتحانات العملية نسبياً، وهو أمر خطير يستلزم الاستدراك والمعالجة. وفيما يتعلق بمدى دلالة الفروق بالنسبة لإجمالي القسم الثالث، حسب المتغيرات التسعة للدراسة، فقد جاءت جميع الفروق غير دالة.

رابعاً: فيما يتعلق بالإدارة التربوية والتعليمية والمدرسية
يوضح جدول (٥) مدى وجود الصعوبات الخاصة بهذا القسم.

جدول رقم (٥)

مدى وجود الصعوبات المتعلقة بالإدارة التربوية والتعليمية والمدرسية من منظور إجمالي
العينة.

م	الصعوبة	المتوسط	الدرجة	الترتيب
١	لا يقوم معظم أعضاء إدارة المدرسة بواجباتهم الفنية المرتبطة بتوجيه المعلمين وزيارتهم في الفصول.	٣,٠ ٣	متوسطة	١١
٢	وجود صراع بين أدوار القائمين على إدارة المدرسة، نظراً لتعدد الوظائف الإدارية وعدم وجود تنسيق بينها	٣,١ ٩	متوسطة	١٠
٣	عدم متابعة توصيات التوجيه الفني للمعلمين بالمدرسة بالصورة المرجوة	٢,٩ ١	متوسطة	١٣
٤	غياب التنسيق بين إدارة المدرسة والإدارة التعليمية فيما يتصل بزيارات الموجهين الفنيين للمدرسة	٢,٨	متوسطة	١٥
٥	وجود إهدار يتعلق بالإمكانات المادية المتاحة بالمدرسة	٢,٨ ٨	متوسطة	١٤
٦	عدم توافر الموضوعية والعدالة من إدارة المدرسة تجاه المعلمين فيما يتعلق بالمعاملة والتقارير السنوية	٣,٠ ١	متوسطة	١٢
٧	ندرة استخدام الحاسب الآلي في تيسير العمل الإداري بالمدرسة	٣,٥ ٣	عالية	٦
٨	غياب الصلة بين إدارة المدرسة والمؤسسات التربوية المنوطة بإعداد المعلم	٣,٤ ٠	متوسطة	٩
٩	نقل تجارب تجديد من الخارج دون تعديلها وفق النظام الحالي	٣,٥ ٥	عالية	٤,٥
١٠	عدم التقويم الموضوعي لمرحلة تجريب التجديدات التربوية	٣,٥ ٥	عالية	٤,٥
١١	التسرع في تعميم التجارب على مستوى الوطن دون التعميم التدريجي	٣,٨ ٣	عالية	١

١	عدم تهيئة الرأي العام قبل تنفيذ التجديدات	٣,٨	عالية	٢
٢		١		
١	خوف القائمين على الإدارة المدرسية من أى تجديد تربوي	٣,٤	متو	٧
٣		٥	سطة	
١	ضعف التفاؤل لدى القائمين على الإدارة بخصوص نجاح أى	٣,٤	متو	٨
٤	تجديدات تربوية	٤	سطة	
١	قلة الاستفادة من خبرات المعلمين العائدين من برامج التدريب	٣,٧	عالية	٣
٥	خارج الوطن	٩		
متوسط الإجمالي				
-		٣,٣	متو	-
		٤	سطة	

يشير جدول (٣) إلى أن ستاً من الصعوبات جاءت بدرجة وجود عالية، في مقابل تسع صعوبات بدرجة وجود متوسطة، مما جعل الإجمالي يكون في حدود " المتوسط " وجاءت الصعوبة رقم (١١) في المرتبة الأولى بمتوسط نسبى قدره (٣,٨٣) وبدرجة وجود عالية، مما يعكس أمراً خطيراً مؤداه أن تعميم التجارب يتطلب خطة متأنية، والتسرع فيها يقلب الأمور رأساً على عقب. وتاريخ مصر فيه بعض نماذج التسرع هذا، ولعل من أبرز الأمثلة التسرع في تعميم تجربة التعليم الأساسي في مصر على الرغم مما كشفت عنه مرحلة التجريب من ثغرات متعددة، كان الأجدى إزائها تأجيل التعميم ؛ لحل مشاكل التجريب وثغراته، ثم تأتى مرحلة التعميم التجريبي، ولكن حدث العكس، مما أفقد التجديد قيمته، أو قلل منها على أفضل الأحوال، كما سبقت الإشارة في الجزء الخاص بمعوقات التجديد التربوي.

ونلاحظ أيضاً أن الصعوبة رقم (١٢) قد احتلت المرتبة الثانية، وبما يشير إلى أن التجديد يتطلب وبدرجة عالية تهيئة الرأي العام، لأن التجديد التربوي يعد موضع اهتمام جل الشعب إن لم يكن كله، بحكم أن كل الشعب تقريباً يحرص على تعليم أبنائه، ويهتم بأمورهم.

والأمر الأخطر هو قلة الاستفادة من خبرات المعلمين العائدين من برامج التدريب خارج الوطن، التي احتلت المرتبة الثالثة، وفي تقارب كبير جداً مع الصعوبتين رقمى (١٧)، (١٨) في القسم الثاني المتعلق بالصعوبات الخاصة بالمعلم ونمط إعداداته وتدريبه، اللتين جاءتا في المرتبتين الثانية والثالثة، مما يؤكد موضوعية استجابات العينة وثباتها، ويعكس أيضاً

ضعف العائد من وراء تدريب المعلمين خارج الوطن، إن لم يكن انعدامه، على الرغم من ارتفاع تكلفته إلى حد كبير جداً.

وتتفق هذه النتيجة الخطيرة مع نتيجة دراسة أخرى سابقة (١٩٩٨) على عينة من المعلمين الذين تدربوا في جامعة " أنجليا الشرقية " **University of East Anglia**، بإنجلترا. وقد قامت الباحثة بمتابعة هؤلاء المعلمين في الجامعة المذكورة أثناء عملها هناك، وأيضاً بعد عودتهم إلى مصر. وتوصلت إلى ضعف كبير جداً في العائد من هذا البرنامج؛ لكثرة المشاكل والصعوبات في بلد التدريب، وفي مصر أيضاً أثناء العمل بعد العودة^(٢٤). وبالنسبة لمدى دلالة الفروق حسب متغيرات الدراسة، فقد جاءت الفروق غير دالة في خمسة متغيرات، ودالة في أربعة، وعلى النحو التالي:

- **حسب التخصص**، حيث زاد إجمالي الصعوبات في جانب أصحاب التخصصات الأدبية بالمقارنة مع التخصصات العلمية، وبمستوى دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥)، على الرغم من وجود إجمالي الصعوبات بدرجة متوسطة في مجموعتي التخصص.

- **حسب موقع المدرسة**، حيث زاد إجمالي الصعوبات في جانب مدارس الريف بالمقارنة على مدارس الحضر، وبمستوى دال عند ٠,٠٥، وبما يشير إلى أن أوضاع الإدارة في الريف تتطلب اهتماماً خاصاً، وربما يرجع ذلك إلى أن الكفاءات الإدارية المتميزة عادة ما تفوز بها مدارس الحضر.

- **حسب الوظيفة**: حيث زاد إجمالي الصعوبات في جانب مجموعة المعلمين في مقابل مجموعة الإداريين، وبمستوى دال عند ٠,٠١، وبما يشير إلى معاناة المعلمين من المشاكل الإدارية المرتبطة بالتجديد التربوي، في حين يصبح الأمر أقل صعوبة عند فئة الإداريين (مدير، ناظر، وكيل) الذين يعتقدون أن الأمر أفضل.

- **سنوات الخبرة**: حيث زاد إجمالي الصعوبات في جانب المجموعة الحديثة في الخبرة (١-٥ سنوات) بالمقارنة مع المجموعة الأقدم (أكثر من عشر سنوات)، وبما يشير إلى ضعف رضا هؤلاء الحديثين (ومعظمهم من المعلمين حديثي التخرج) عن مستويات الإدارة، في علاقاتها بالتجديد، مما يحبط آمالهم وطموحاتهم في التجديد، ويخفف الأمر نسبياً عند فئة القدامى الذين ألفوا الأمور، وربما تأقلموا معها نسبياً، رغم أنهم أيضاً يعانون.

خامساً: فيما يتعلق بمجالس الآباء والمعلمين والبيئة المحيطة:

وهذه يوضحها بالتفصيل جدول (٦)

جدول (٦)

مدى وجود الصعوبات المتعلقة بمجالس الآباء والمعلمين والبيئة المحيطة من منظور إجمالي العينة.

م	الصعوبة	المتوسط	الدرجة	الترتيب
١	إحجام معظم أولياء الأمور عن المشاركة في اجتماعات مجالس الآباء والمعلمين	٤,١٠	عالية	١
٢	ضعف حماس بعض المعلمين عن المشاركة في اجتماعات مجالس الآباء والمعلمين	٣,٦٨	عالية	٥
٣	عدم الاستغلال الأمثل لموارد المجلس في تدعيم عناصر العملية التعليمية وتجديدها	٣,٥٩	عالية	٧
٤	عدم اهتمام إدارة المدرسة بتوفير العوامل المؤدية لجذب أولياء الأمور للمشاركة في تجديد العملية التعليمية بالمدرسة	٣,٣٦	متوسطة	٨
٥	قلة عدد الاجتماعات المنعقدة لمجالس الآباء والمعلمين سنوياً	٣,٣٥	متوسطة	٩
٦	عدم انشغال مجالس الآباء والمعلمين بقضايا التجديد التربوي على مستوى المدرسة	٣,٧٢	عالية	٣
٧	ضعف الصلة بين المدرسة والبيئة المحيطة	٣,٦٠	عالية	٦
٨	عدم قيام المدرسة بعقد ندوات لأفراد البيئة المحيطة، لتشجيعهم على دعم العملية التعليمية وتجديدها وبخاصة فيما يتعلق بتوجيه أبنائهم في المنازل	٣,٧١	عالية	٤
٩	ندرة المساعدات التي تقدمها البيئة المحيطة لدعم التجديد التربوي بالمدرسة	٣,٩٦	عالية	٢
-	متوسط الإجمالي	٣,٦٧	عالية	-

ويشير جدول رقم (٦) إلى أن سبعة من الصعوبات الخاصة بهذا القسم جاءت بدرجة وجود عالية في مقابل اثنتين فقط بدرجة متوسطة، مما جعل متوسط الإجمالي يتواجد

بدرجة عالية، وجاءت في المرتبة الأولى الصعوبة رقم (١) الخاصة بإحجام معظم أولياء الأمور عن المشاركة في اجتماعات مجالس الآباء والمعلمين.

وجاءت جميع الفروق غير دالة باستثناء متغيرين اثنين، هما:

* **حسب موقع المدرسة:** حيث زاد إجمالي الصعوبات في مدارس الريف بالمقارنة بمدارس الحضر، وبفرق دال عند مستوى (٠,٠١) * وربما يرجع ذلك إلى ضعف حماس بعض أهل الريف في تعليم أبنائهم وبخاصة الفتيات وبالتالي إحجامهم عن حضور مثل هذه الاجتماعات بالقياس إلى أهل الحضر، وإن كان هذا لا يعد حكماً قطعياً إنما هو تفسير محتمل، نظراً لزيادة معدلات التسجيل الطلابي في مدارس الريف في الآونة الأخيرة.

* **حسب سنوات الخبرة:** حيث زاد إجمالي الصعوبات في جانب المجموعة الأحدث (١ - ٥ سنوات) بالمقارنة مع الأقدم (أكثر من عشرة سنوات). وربما يرجع ذلك كما ذكرنا سابقاً إلى حماس هذه الفئة الحديثة نسبياً وتعاضم آمالها في بدايات عملها بالقياس إلى الفئة الأقدم.

سادساً: فيما يتعلق بدور نقابة المهن التعليمية:

وهذه الصعوبات يوضحها رقم (٧)

جدول رقم (٧)

مدى وجود الصعوبات المتعلقة بنقابة المهن التعليمية من منظور إجمالي العينة

م	الصعوبة	المتوسط	الدرجة	الترتيب
ب	ط			
١	غياب دور النقابة المتعلق بالتنمية المهنية للمعلم أثناء الخدمة	٤,٠٩	عالية	٢
٢	انعدام الصلة بين النقابة ومؤسسات إعداد المعلم	٤,٠٣	عالية	٤
٣	عدم قيام النقابة بدورها في المحافظة على كرامة المعلم وهيبته في المجتمع	٤,٠٧	عالية	٣
٤	غياب دور النقابة في محاسبة الخارجين من المعلمين على القواعد الأخلاقية لمهنة التعليم	٣,٦٣	عالية	٥
٥	ضعف انشغال النقابة بقضايا التجديد التربوي	٤,١٤	عالية	١
-	متوسط الإجمالي	٣,٩٩	عالية	-

ويشير جدول رقم (٧) إلى أن جميع الصعوبات جاءت بدرجة وجود عالية، مما حتم

أن يكون متوسط الإجمالي أيضاً بدرجة عالية، كما نلاحظ التقارب الشديد بين قيم أربع

صعوبات من إجمالي الصعوبات الخمس، حيث جاءت الصعوبة رقم (٤) في المرتبة الأخيرة، وانخفضت قليلاً عن باقي الصعوبات التي تقاربت مقادير وجودها بدرجة عالية.

كما نلاحظ أن الصعوبة رقم (٥) قد احتلت المرتبة الأولى، وهي تتعلق بضعف انشغال النقابة بقضايا التجديد التربوي. ويشير الموقف العام إلى التدني الواضح في دور النقابة في التجديد التربوي والنهوض بمهنة التعليم.

وجاءت جميع الفروق غير دالة إحصائياً باستثناء متغير النوع، حيث زاد إجمالي الصعوبات في جانب الذكور بالمقارنة مع الإناث وبفرق دال إحصائياً عند مستوى ٠,٥، وربما يرجع ذلك إلى زيادة طموحات الذكور وآمالهم المتعلقة على نقابة المهن التعليمية بالقياس إلى الإناث اللاتي عادة ما يفضلن مهنة التدريس؛ لكونها أكثر مناسبة لظروف الجمع بين العمل، ورعاية الأسرة، وإن كن أيضاً غير راضيات عن النقابة بدرجة عالية

سابعاً: فيما يتعلق بالتوجيه التربوي

يوضح جدول (٨) الموقف بالنسبة للصعوبات في هذا القسم.

جدول رقم (٨)

مدى وجود الصعوبات المتعلقة بالتوجيه التربوي من منظور إجمالي العينة

م	الصعوبة	المتوسط	الدرجة	الترتيب
ب				
١	عدم تبسيط الموجهين للمعلمين أفكار التجديد التربوي التي ترغب وزارة التربية في تنفيذها	٣,١ ٨	متوسط	٢
٢	قلة عدد زيارات الموجهين للمعلمين في المدرسة	٢,٥ ٢	متوسط	٥
٣	عدم وضوح المعايير المستخدمة في تقويم الموجهين للمعلمين	٣,١ ٢	متوسط	٣
٤	التركيز النسبي للتوجيه على تصيد الأخطاء بدلاً من دعم الإيجابيات وعلاج السلبيات	٣,٢ ٨	متوسط	١
٥	عدم تشجيع الموجهين للمعلمين المجددين	٣,١ ٢	متوسط	٣
	متوسط الإجمالي	٣,٠ ٤	متوسط	-

ويشير جدول (٨) إلى أن جميع الصعوبات جاءت بدرجة وجود متوسطة، مما جعل الإجمالي متوسطاً أيضاً، مع ملاحظة أن رقم (٤) قد احتلت المرتبة الأولى مشيرة إلى خطأ كبير في التوجيه إذا اعتمد على تصيد الأخطاء عند المعلمين، في حين يعتبر التوجيه بمعناه السليم عملية الأخذ بيد المعلم في طريق الإصلاح ؛ من خلال دعم الإيجابيات، وعلاج السلبيات.

ويتميز هذا القسم بأمرين:

الأمر الأول: حصول الصعوبة رقم (٢) على أقل متوسط نسبي بالنسبة لجميع الصعوبات في جميع الأقسام وهو (٢,٥٢)، وهو أقرب إلى درجة وجود متوسطة ويتعلق بقلة عدد زيارات الموجهين للمعلمين بالمدرسة.

الأمر الثاني: كثرة عدد الفروق الدالة إحصائياً، حيث وصلت هنا إلى خمسة متغيرات من أصل تسعة، وعلى النحو التالي:

* **حسب المحافظة (الإسماعيلية في مقابل خارجها)،** حيث زاد إجمالي مشكلات التوجيه خارج محافظة الإسماعيلية بالمقارنة مع داخلها وبفرق دال عند مستوى ٠,٠١.

* **موقع المدرسة:** حيث زاد إجمالي الصعوبات المرتبطة بالتوجيه في مدارس الريف بالقياس إلى مدارس المدينة وبفرق دال عند مستوى ٠,٠١، وربما يرجع ذلك إلى ضعف مستوى التوجيه في مدارس الريف لا سيما في المناطق المترامية الأطراف، وصعوبة الوصول إليها.

* **حسب المرحلة،** حيث زاد الإجمالي في مدارس المرحلة الابتدائية، بالمقارنة مع مدارس المرحلة الثانوية عند مستوى (٠,٠٥) وربما يرجع ذلك إلى مضاعفة الاهتمام بالتعليم الثانوي حتى على مستوى التوجيه، بالقياس إلى المدارس الابتدائية، وبخاصة إذا أخذنا في الاعتبار كثرة عدد المدارس الابتدائية، وتفرقها في كل المناطق بما في ذلك النائية.

* **حسب الوظيفة،** حيث زاد الإجمالي في جانب مجموعة المعلمين بالمقارنة مع مجموعة التوجيه وبفرق دال عند مستوى ٠,٠١ وهو أمر متوقع، حيث يعتقد الموجهون أنهم يؤدون عملهم على شكل جيد وربما متميز في حين يرى المعلمون أن الأمر مختلف.

* حسب الخبرة، حيث زاد الإجمالي في جانب المجموعة الأحدث (١-٥ سنوات) في العمل بالمقارنة مع المجموعة الأقدم (أكثر من عشر سنوات)، فهؤلاء الحديثون أكثر حاجة للتوجيه، وللتشجيع، وأكثر رغبة في التجديد.

صعوبات ومشاكل أخرى أضافها أفراد العينة.

حرصنا عقب كل قسم من أقسام الاستبانة السبعة إضافة سؤال مفتوح؛ يتعلق بصعوبات أخرى غير تلك المتضمنة في هذا القسم. وجاءت استجابات أفراد العينة ثرية ومتنوعة في هذا المجال.

وقد تم حذف الإضافات المتضمنة بالفعل في بنود الاستبانة وأقسامها التي أضافها أفراد العينة من قبيل التأكيد عليها. وفيما يلي أبرز ما أضافه أفراد العينة حسب أقسام الاستبانة، وإن كانت التكرارات غير عالية بشكل عام؛ فهذا هو الحال في معظم الفقرات المفتوحة؛ فتواتر الأفكار عادة ما لا يكون بدرجة عالية.

أولاً: بالنسبة للمحتوى الدراسي وطرائق التدريس:

لعل من أبرز ما أضافه أفراد العينة مايلي:

- ١- انقطاع الصلة بين ما يدرسه المعلم خلال سنوات الإعداد، وبين ما يكلف بتدريسه للمتعلمين.
- ٢- غياب الترابط والتكامل بين المحتوى الدراسي في المرحلة الابتدائية وما يليها من مراحل
- ٣- صعوبة المحتوى الدراسي المقرر على المتعلمين، خاصة في المرحلة الابتدائية.
- ٤ - قلة استخدام الرسوم التوضيحية في كتب الوزارة.
- ٥ - عدم إتاحة الفرصة للمعلم للإبداع في التعامل مع محتويات المقررات الدراسية، وعليه الالتزام بعرضها حرفياً حسب ورودها في الكتاب المقرر.
- ٦ - عدم وجود توازن بين كم المحتوى الدراسي والوقت المخصص للتدريس. واللافت للنظر أن هذه المشكلة أكدها أيضاً بعض الموجهين بالإضافة إلى عدد واضح من المعلمين خاصة الجدد.
- ٧ - نادراً ما يراعى المحتوى الدراسي البيانات المختلفة للمتعلمين؛ خاصة في الريف. وظهرت هذه بدرجة تكرار واضحة بين معلمي المدارس الريفية.
- ٨ - زيادة كثافة الفصول تعيق استخدام طرائق تدريس غير تقليدية.

ثانياً: بالنسبة للمعلم ونمط إعداده وتدريبه:

لعل من أبرز ما أضيف هنا مايلي:

- ١ - قلة رواتب المعلمين. وظهرت هذه المشكلة بين عدد واضح من المعلمين في

- كل المراحل ؛ خاصة الابتدائية، وذكرها أيضاً عدد من الموجهين.
- ٢- النظرة المتدنية لمعلم المرحلة الابتدائية تصيبه بالإحباط، وتمنعه من التفكير الإبداعي أو التجديدي. بالطبع تبلورت هذه المشكلة بين معلمي المرحلة الابتدائية، خاصة خريجي دور المعلمين والمعلمات.
- ٣- كثرة أعباء المعلم التدريسية وتنوع مسؤولياته الأخرى تعوقه عن التفكير في التجديد التربوي.
- ٤- كثرة الضغوط على المعلمين من الإدارة المدرسية، والطلاب وأولياء الأمور.
- ٥- تعيين المعلمين في أماكن نائية وبعيدة عن أماكن إقامتهم، مع قلة فرص الانتقال إلى مدارس أقرب. وقد ظهرت هذه المشكلة بشكل خاص عند المعلمين الحديثين.
- ٦- ضعف العائد المادي والمعنوي من دورات التدريب.
- ٧- قلة وعي أولياء الأمور بأهمية التعليم، خاصة في المناطق النائية والريفية.
- ٨- تعيين حملة المؤهلات العليا في التعليم الابتدائي، دون إعادة تدريبهم مسبقاً للتعامل الناجح مع المتعلم في هذه المرحلة.
- ٩- عدم مراعاة الحالة النفسية والاجتماعية للمعلمين من جانب الإدارة المدرسية، والتوجيه.

ثالثاً: بالنسبة لامتحانات والتقويم:

- لعل من أبرز ما أضيف هنا مايلي
- تفشى ظاهرة الغش في الامتحانات يحبط الآمال في التجديد التربوي.
- ١- تجاهل الإدارة المدرسية لدور المعلم في وضع أسئلة الامتحانات، أو أخذ رأييه فيها؛
- وقصر ذلك على المعلم الأول أو التوجيه فقط.
- ٢- بروز الذاتية في التصحيح، وبعدها أحياناً عن الجدية.
- ٣- جعل الامتحانات غاية في حد ذاتها، وليست وسيلة للتطوير، ومن هنا ندرة مناقشة نتائج الامتحانات، واستخدامها أحياناً للضغط على الطلاب.
- ٤- شكلية الامتحانات العملية.
- ٥- قلة عدد المصححين، وقلة الوقت المتاح للتصحيح بالقياس إلى عدد الأوراق المطلوب تصحيحها، وطول أسئلة الامتحانات.

رابعاً: بالنسبة للإدارة التربوية والتعليمية والمدرسية:

لعل من أبرز ما أضيف هنا ما يلي:

- ١ - التركيز على الأقدمية وليس الكفاءة في الترقى.
- ٢ - المركزية في اتخاذ القرارات، مع بروز المشاحنات بين المعلمين والإدارة.
- ٣ - سيادة سياسة الجزاءات والترهيب، وإغفال الثواب والتقدير.
- ٤ - اهتمام الإدارة بأمور شكلية وتركيزها على الحضور والانصراف، وشكل المدرسة، وإغفالها الأمور الأهم التي يقوم بها المعلم داخل الفصل.
- ٥ - ضعف إلمام الإداريين بأساليب الإدارة الحديثة.
- ٦ - كثرة القرارات الوزارية وتضاربها. وظهرت هذه المشكلة بين المعلمين والمديرين والموجهين على حدٍ سواء.

واللافت للنظر أن الصعوبات الست الأولى ظهرت أساساً في استجابات المعلمين نحو الإدارة، بينما اشترك الجانبان أيضاً التوجيه في الصعوبة الأخيرة.

خامساً: بالنسبة لمجالس الآباء والمعلمين والبيئة المحيطة:

لعل من أبرز ما أضيف هنا ما يلي:

- ١ - قلة وعي المعلمين بأدوارهم في مجالس الآباء.
- ٢ - تدخل أولياء الأمور في العملية التعليمية دون وعي.
- ٣ - ضعف ثقة أولياء الأمور في المدرسة.
- ٤ - ضعف متابعة أولياء الأمور لأبنائهم تعليمياً في المنزل والمدرسة على حدٍ سواء.
- ٥ - بالغ عدد محدود جداً بالقول إنه لا توجد مجالس آباء ومعلمين من أصله.

سادساً: بالنسبة لدور نقابة المهن التعليمية:

برز هنا ما يلي:

- ١ - غياب التواصل بين المعلمين والنقابة ؛ فعادة لا يصل صوت جمهور المعلمين إلى النقابة.
- ٢ - انشغال النقابة بأمور أقل أهمية للمعلم، وإغفالها مشكلات المعلم المادية والنفسية والاجتماعية.

٣ - حصول بعض قيادات النقابة على مميزات مبالغ فيها، على حساب القاعدة العريضة من المعلمين.

سابعاً: التوجيه التربوي:

برز هنا ما يلي:

١ - تركيز التوجيه على المدن على حساب القرى، وبالتالي إغفال الجهد الذي يقوم به المعلم في المناطق النائية.

٢ - تركيز التوجيه على الاهتمام بدفتر التحضير وكراسة الأنشطة، وإغفال دور المعلم الفعلي في الفصل، ومشاكل المتعلمين المتعددة. وركز بعض المعلمين على عدم وجود معايير شاملة وموضوعية للتقويم .

٣ - الحرفية في تنفيذ النشرات والقرارات الوزارية، دون مراجعتها والتأكد من صلاحية تطبيقها.

٤ - التناقض بين آراء الموجهين أحياناً يوقع المعلم في حيرة.

٥ - تقليل بعض الموجهين من قيمة ما تعلمه المعلم في مؤسسات الإعداد، مما يخلق صراعاً بين المعلمين والموجهين. وتبلورت هذه المشكلة بالذات بين الحديثين من المعلمين.

المحور الثالث: نحو دور أكثر نجاحاً للمدرسة في التجديد التربوي

لما كانت المدرسة هي الوحدة التي يصب عندها في نهاية الأمر كل تجديد تربوي، حتى ولو جاء بالكامل من عل، وفق نظم المركزية التي تشيع في الدول النامية، فإنه من باب أولى أن تصبح هذه المدرسة هي القاعدة الأساسية في كل تجديد.

ونحن لسنا من أنصار المبالغة في اللامركزية على حساب المركزية، وإنما نحن من أنصار التكامل بين المركزية واللامركزية في كل الأمور المرتبطة بالعملية التعليمية التربوية. وانطلاقاً من هذا التوجه التكاملي، وانطلاقاً أيضاً من فشل كل جهود الإصلاح والتجديد التي أهملت المدرسة والعاملين فيها، ولم تأخذهم في الاعتبار عند التخطيط لهذا التجديد أو تنفيذه، أو تقويمه، وإنطفاً من المنظور الشامل في معالجة الأمور التربوية، ومع الأخذ في الاعتبار كلاً من النتائج الأولية التي كشفت عنها الدراسة الميدانية، وخبرتنا المتواضعة في هذا الشأن، فإننا نؤكد على النقاط التالية:

أولاً: الطلاب: طاقات هائلة، يجب استثمارها في التجديد.

ربما يبدو منطقياً أن الطلاب هم الذين من أجلهم يتم التجديد، وهذا يكفي تماماً لاستطلاع

آرائهم (صغاراً وكباراً) في كل ما يتعلق بهم: الكتب المقررة عليهم، طرائق التدريس لهم، نظم امتحاناتهم وتقويمهم، مواعيد الدراسة والامتحانات، طموحاتهم وآمالهم، مشاكلهم ومصاعبهم، وغير ذلك كثير.

وإذا كان هذا يتم بشكل أو بآخر في الدول المتقدمة، فإنه من باب أولى أن يتم في الدول النامية التي تسعى جاهدة لتقليل الفجوة بينها وبين الدول المتقدمة. وإذا كان الإسلام الحنيف قد أوصانا بل أمرنا بالشورى في أمورنا، فإن هذه الشورى تستلزم أخذ آراء الطلاب في كل ما يتعلق بحاضرهم ومستقبلهم التعليمي. وليس من المنطقي أبداً أن يتصرف أولو الأمر وخبراء التعليم في أمور الطلاب دون أخذ رأيهم.

وتدلنا الخبرة العادية على أن الأطفال العرب الصغار في هذه الأيام - حتى أولئك الذين لم يبدؤوا المدرسة الابتدائية بعد - قادرين على التعبير عن رأيهم في حاضرهم ومستقبلهم التعليمي وغير التعليمي، المهم أن تطور أساليب استطلاع الرأي، بما فيها المقابلات، مع هؤلاء الصغار لبلورة آرائهم في المدرسة والتعليم دون خجل أو ضغط أو إرهاب، مع اتخاذ هذه الآراء أساساً للتجديد والإصلاح ضمن منظومة آراء الأطراف الأخرى.

نعم نحن نعترف أن آراء بعض الطلاب قد تكون متطرفة أو مثالية، أو غير عملية أو ينقصها الخبرة والدراية، هنا دور الحوار والنقاش مع الكبار للوصول إلى وضع وسط. وإذا كانت العيوب السابقة موجودة أيضاً في الكبار، فلماذا لا نتوقعها في الصغار، ونأخذ الأسباب لاستيعابهم، والأخذ بأيديهم في رحلة تعليمهم وتعلمهم؟

هيا نفكر في أساليب وطرائق لاستطلاع آراء أبنائنا الطلاب في حاضرهم ومستقبلهم التعليمي، بما في ذلك كل أبعاد التجديد التربوي، وكيف تتباين هذه الأساليب والطرائق من مرحلة تعليمية إلى أخرى، ومن بيئة إلى أخرى.

إن الخبرة الدولية والعربية تشير إلى أن استطلاع آراء الطلاب في معلمهم بدأ ومازال مصحوباً بخلاف في الرأي، إلا أن الأمر قد استقر الآن نسبياً في عديد من الدول، وقد صاحب ذلك تطوير أساليب وطرائق استطلاع آراء الطلاب في معلمهم، وأصبحت بعض هذه الأدوات أقرب إلى الصدق والثبات، وإلى العلمية والموضوعية منها إلى الارتجالية أو الذاتية، ليس من باب أولى أن يعم ذلك على جل عناصر العملية التعليمية؛ خاصة المقررات الدراسية، وطرائق التدريس، والامتحانات في كافة مراحل التعليم؟

وإذا كان الغراب - بأمر الله سبحانه - قد علم قابيل بن آدم كيف يوارى سوء أخيه هابيل بعد أن سولت له نفسه قتل أخيه، فقتله، فأصبح من النادمين، وعجز عن أن يكون مثل هذا الغراب، ومازلنا حتى هذه اللحظة ندفن موتانا بطريقة لا تختلف كثيراً عن تلك التي تعلمناها من الغراب، وإذا كانت الدروس التخطيطية المستفادة من النمل والنحل لم تنته بعد لبنى البشر، وإذا كان الهدهد وقف بمنتهى الثقة يخاطب سيدنا سليمان عليه السلام، ويعلمه بأنه أحاط بما لم يحيط به سيدنا سليمان عليه السلام، ووجد قوماً يسجدون للشمس من دون الله، فأحزن ذلك الهدهد، وعاد متأخراً ليشتكى إلى سيدنا سليمان جرم هؤلاء الناس، فتحرى سيدنا سليمان الأمر، ووجد الهدهد على حق، وكان ماكان من القصة المعروفة في سورة النمل (الآيات ٢٠-٤٤)، إذا كان كل ذلك من الحقائق، فلماذا لا نتعلم من طلابنا (صغاراً وكباراً)؟ وهل نعدم أن نجد عدداً منهم - على كثرتهم - يلفت نظرنا إلى أمورٍ قد تغيب عنا؟ وإلى متى نفكر بالنيابة عنهم، ونأخذ قرارات خاصة بهم دون الرجوع إليهم؟

وإذا كان الله سبحانه وتعالى قد أرسى مبادئ عامة في تعليم هؤلاء الصغار وتعلمهم، في أكثر من موضع، خاصة الآية الكريمة التي يقول فيها سبحانه " والله أخرجكم من بطون

أمهاتكم لاتعلمون شيئاً، وجعل لكم السمع والأبصار والأفئدة لعلكم تشكرون " (النحل، آية ٧٨)، وإذا كانت هذه الآية بالذات تؤكد على وجوب البدء في تعليمنا للأطفال بالمحسوس من خلال السمع، ثم السمع مع البصر، واتخاذ ذلك أساساً للانتقال إلى المجرد، فهل نحن كذلك في تعليمنا في البلاد العربية؟ وما رأى الطلاب في ذلك؟ أم سوف نستمر نجيب نيابة عنهم؟

وربما يكون من المفيد هنا الإشارة إلى إحدى التجارب الفردية التي أنجزها عالم عربى مبدع هو المرحوم الدكتور/ فؤاد أبو حطب، عندما كان يخطط لتدريس أحد المقررات الجامعية في علم النفس في إحدى جامعات دول الخليج العربية، وبدأ خطته بسؤال الطلاب عن آمالهم وطموحاتهم من هذا المقرر:

- فممنهم من تمنى أن يساعده في التكيف مع نفسه.
- ومنهم من تمنى أن يساعده في التعامل الناجح مع والديه، وأصحابه.
- ومنهم من تمنى أن يساعده في التعامل مع المشكلات الطارئة بشكل موضوعي.

وهكذا قام هذا العالم الجليل بتجميع هذه الطموحات وتحليلها، واتخذها أساساً لبناء هذا المقرر الذي جاء من أنجح المقررات، حسب رأى الطلاب بعد دراستهم له.

نعم حدث في الجامعة، ويمكن أيضاً أن يحدث بدرجة أو بأخرى في تعليم ما قبل الجامعة، إذا أحسنا طرق النزول لمستوى الطلاب في مراحل التعليم ما قبل الجامعي، وأحسننا طرق استشعار مشاكلهم، وطموحاتهم. فهل نبداً الآن، كل في طريقه وفي تخصصه؟

ثانياً المعلمون: خبراء ولكن مغبونون عادة !!

يعد المعلم خبرة لا يستهان بها ؛ فهو في قلب الأحداث، داخل ميدان العمل التربوي الحقيقي، داخل الفصل وخارجه، وهو الذي يتعامل مع الطلاب بإمكاناتهم المتباينة، ومشاكلهم المتعددة وطموحاتهم غير المحدودة، وهو الذي يقوم بتدريس المقرر الدراسي لأعوام عديدة في أغلب الأحيان، مما يجعله يمتلك رأياً أقرب إلى الواقعية عن هذا المقرر بإيجابياته، وسلبياته، وعن الطلاب، وعن الامتحانات، وعن أغلب مكونات العملية التربوية، وبالتالي يمكن الاستفادة من خبرته في التجديد التربوي إبداعاً، وتخطيطاً، وتنفيذاً، وتقويماً.

وقد رأينا في الدراسة الميدانية الأولية، حجماً كبيراً من المشكلات التي يعاني منها المعلم، وبمستويات وجود عالية أو متوسطة في أحسن الأحوال، مما يستلزم العودة لهؤلاء المعلمين

في محافظات أخرى، بل في دول عربية أخرى ؛ لاستجلاء المزيد من المشكلات التي يعانون منها خاصة تلك التي تتعلق بالتجديد التربوي، على مستوى الفكر والتطبيق.

وإذا كان القرآن المجيد قد أمرنا صراحة بأن نسأل أهل الذكر إن كنا لا نعلم، فإننا نرى وجوب العودة لهؤلاء المعلمين، بوصفهم أهل ذكر وخبرة ودراية، بالعمل التربوي، وطرائق تجديده وإصلاحه.

وإذا كنا قد اتفقنا على أن المعلمين لاسيما القدامى منهم أهل خبرة ودراية، فلماذا لانترك لهم بعض الحرية في التعامل مع محتويات المقرر الدراسي: تقديمًا وتأخيرًا، إثراء وتعميقًا، تلخيصًا وتفصيلًا، تجديدًا وإصلاحًا ؛ وغير ذلك من أبعاد الحرية والتجديد.

وإذا كان المعلم على هذا القدر من الأهمية في التجديد بوصفه صاحب خبرة، فإننا نؤكد في هذا الشأن على عدد من الأمور، لعل من أبرزها مايلي:

١ - تهيئة المناخ الإداري والتوجيهي الصالح لحسن استقبال المعلمين الجدد، بطموحاتهم العالية، وآمالهم العريضة، ونشاطهم الزائد، ودافعيتهم العالية في التجديد والإصلاح.

يجب على إدارة المدرسة، والمعلمين الأوائل، والتوجيه التنسيق سويًا لتعظيم أدوار هؤلاء المعلمين الجدد في التجديد والإصلاح. علينا أن نسمح لهم، ونحاورهم بالتالي هي أحسن، ونترك لهم بعض الحرية في تنفيذ بعض الأفكار الإصلاحية التجديدية التي تعلموها في كليات ومعاهد الإعداد. إن إحباطهم في بداية عملهم بمثل هدرًا لطاقت شابة، يصعب إزالة آثاره فيما بعد. إن البداية الناجحة لهؤلاء تكفل عادة استمراراً أكثر نجاحاً.

٢ - التوصية بإعلان عن مسابقات بين المعلمين والموجهين لأحسن فكر إبداعي وتجديدي تربوي

ممكن تنفيذه في تجديد المقررات الدراسية، ونظم الامتحانات، وطرائق التدريس، وغير ذلك من الأمور المهمة. وتشكل لجان تقويم متخصصة لفحص هذه الأفكار وتقويمها في

ضوء معايير متفق عليها، مع تخصيص مكافآت طيبة لأحسن هذه الأفكار أو لأفضل خمس

أفكار في كل مجال من المجالات السابقة وغيرها، ولأمانع أبداً من تنفيذه بعضها، بعد

تجريبه، والاطمئنان الى صلاحيته. ونفضل أن تتم هذه المسابقات بشكل دوري، كل عام أو عامين أو ثلاثة، لتشجيع المعلمين والموجهين على المشاركة الفعالة في التجديد التربوي.

٣ - تشير الدلائل البحثية إلى الارتفاع الكبير لتكلفة المعلمين الذين يتدربون خارج البلاد، خاصة في الدول الأوروبية والولايات المتحدة، وتشير الدلائل البحثية أيضا في حالة مصر، وفق نتائج هذه الدراسة وغيرها إلى ضعف العائد من وراء هؤلاء المبتعثين في التجديد التربوي، فلماذا لا نفكر في إلغاء هذا النظام عالي التكلفة، وإبداع نظام تدريب داخلي أعلى كفاءة، وفاعلية، وأقل تكلفة، لاسيما أن بلادنا تمتلك قدرات بشرية هائلة في الجامعات وفي وزارة التربية والتعليم، يمكن أن تقوم بهذا التدريب للمعلمين، إذا كان العائد المادي طيباً للمدرسين والمدرسين؟

ولماذا لا نكون أكثر صراحة في إعلان ثغرات هذا البرنامج، ومقارنته بإيجابياته في دراسة تقييمية موضوعية على المستوى الوطني، نتخذ نتائجها وسيلة لتطوير هذا النظام التدريبي أو إلغاؤه إن تعذر إصلاحه؟
إن التجديد يتطلب صراحة في التعامل مع الأمور دون مواربة أو إبطاء أو خوف، فلماذا لا نشجع المعلمين على تقييم هذا النظام بحرية وموضوعية؟

٤ - وإذا كان ديننا الإسلامي الحنيف لم يفرق بين عمل وآخر، إنما فرق بين عامل وعامل، وجعل سبحانه وتعالى بعضنا لبعض سخرى، فإننا نأمل أن نتخذ خطوات إجرائية لتحسين

أوضاع المعلمين المادية بالمقارنة مع عديد من المهن الأخرى، التي يتميز أصحابها برواتب

أعلى، وبجهد أقل !! وإذا كنا نطالب المعلم بأن يكون هو أساس الإصلاح، والتجديد التربوي

فإن علينا تحسين أوضاعه المادية بشكل يجعله أكثر اطمئناناً على حياته، وأكثر تركيزاً في

قيادة مسيرة الإصلاح والتجديد داخل الفصل وخارجه.

٥ - إن التفرقة المصطنعة بين مراحل التعليم المختلفة من حيث الأهمية والمكانة تؤثر سلباً في التحمس للتجديد التربوي في المراحل التي يعتقد خطأ أنها أقل أهمية، خاصة التعليم الابتدائي

وإذا كانت عدد من الدول العربية قد نجحت في توحيد مصادر إعداد المعلم ليكون تحت مظلة

الجامعة، فهذه خطوة طيبة نحو التقريب بين المكانات والمسافات، وعلى الرغم من ذلك فإننا

نأمل المزيد من التشجيع للمعلمين في مرحلة التعليم الابتدائي مادياً ومعنوياً وبشكل يكثف من أبعاد التجديد التربوي في هذه المرحلة، التي تعتبر الأساس للنظام التعليمي بأكمله، وأى خلل فيها، يزداد أثره سلباً في المراحل التعليمية التالية، وبشكل يصعب علاجه. والمنطق يقول أن مرحلة الأساس هي التي تعطى الأولوية في الإصلاح والتجديد وما يتطلبه

من تمويل وتأهيل وتدريب، وغير ذلك من المتطلبات.

٦ - إن المعلم المجدد يتطلب إدارة مدرسية تقدم الثواب والتقدير والاحترام على الترهيب

والعقاب، ويتطلب توجيهاً قائماً على تعزيز الإيجابيات والأخذ بيده في علاج السلبيات، وليس تصيد الأخطاء، أو البحث عن الشكليات في معالجة الأمور التربوية.

ثالثاً: التوجيه التربوي: عملية بناء ونماء وليست هدماً.

إن خبرات التجديد التربوي، خاصة تلك التي تنبع من خارج المدرسة، أو بالتحديد من وزارة التربية والتعليم، تتطلب جهداً مضاعفاً من الموجهين لتبسيط هذه الخبرات التجديدية للمعلمين، والاشتراك معهم بدرجة أو أخرى في التنفيذ، بعد إقناعهم بها، والصبر عليهم في أى خطأ، لأن الأخطاء واردة في مثل تلك الأمور، بل نزع أن المسؤولية يجب أن تكون جماعية، في ضوء توزيع المسؤوليات والمهام والأدوار. وبالطبع يجب أن يزداد معدل زيارة الموجهين للمدارس، خاصة أثناء تجريب التجديد وتقويمه، والتدرج في تعميمه، وقياس النتائج والآثار المرحلية والنهائية.

رابعاً: أولياء الأمور: طاقات تجديدية مهكرة.

إن الأسر العربية اليوم قد زاد إيمانها بتعليم أبنائهم وتربيتهم، وعديد منهم يساعد أبنائه في تحصيل دروسهم في المنزل، وفي أداء الواجب المنزلي، وهم يعانون كما يعاني الأبناء، ويأملون ويرجون كما يرجون. إننا نعتقد أننا يمكن أن نجد فكراً تربوياً تجديدياً عندهم، على اختلاف مستوياتهم التعليمية والاجتماعية والاقتصادية.

فلماذا لا نستمع لآرائهم في المقررات، والامتحانات، ونظم الدراسة، وطرق تطويرها وتجديدها؟

ولماذا لا يكتف الإعلام التربوي من أدواره في إقناعهم بالتجديد المطلوب تنفيذه، ويحدد أدوارهم للتكامل مع أدوار المدرسة، ولا تتصارع؟

ونحن نستحس الباحثين على تصميم استمارات مناسبة، لاستطلاع آراء أولياء الأمور حول رؤيتهم لتجديد عناصر العملية التعليمية، من واقع خبرتهم الشخصية مع أبنائهم. ونشجع أيضاً الجهود التربوية المقننة لمقابلة عينات من أولياء الأمور في تخصصات متعددة، ومستويات تعليمية متباينة، ومستويات اجتماعية واقتصادية متنوعة ؛ لاستجلاء رؤيتهم التجديدية. ولأمانع من التفكير في استخدام التكنولوجيا المعاصرة مثل الانترنت " **Internet** وغيره في هذا الشأن مع أولياء الأمور وأبنائهم الطلاب.

خامساً: نحو مقرر دراسي صغير الحجم، مثير للاهتمام، مشجع على التعلم.

إن المقررات الدراسية ذات الأحجام الكبيرة عقبة كؤود في طريق كل إصلاح وتجديد ؛ فهي تدفع المعلم إلى الإسراع في الشرح دون تركيز أو تعميق أو حوار أو بحث أو تنقيب، بل تسطيح، يبقى المتعلم في قشور المعرفة، بدلاً من التفاعل معها، فضلاً عن أن هذه المقررات الكبيرة تصيب المتعلم بالإحباط، وتدفعه إلى حفظ ماتيسر له منها، دون فهم أو تطبيق أو تحليل أو إعادة صياغة، أو إثراء.

نحن نعيش على أمل أن تصبح مقرراتنا الدراسية باعثة على التعلم أكثر من التعليم، فلماذا لا تقتصر مقررات الكيمياء – على سبيل المثال – على عدد محدود جداً من الموضوعات، يعايشها الطالب في المعمل تحت إرشاد وتوجيه من أستاذه: يجرى التجارب، يستنبط الدروس والمعلومات، ويراجعها مع أستاذه، ويدونها في كتابه، الذي يمكن أن يعد بحيث يطلب من الطالب إكمال المعلومات في الكتاب المقرر ذاته، بدلاً من أن يجد الطالب كل شيء جاهزاً في الكتاب، هل يعقل أن يتطرف النسيان إلى الطالب الذي يصل إلى هذه المعارف بنفسه؟

إن خبرتنا العادية مع المسابقات الدولية في العلوم والرياضيات، وغيرهما من فروع المعرفة - والتي منها على سبيل المثال الأولمبياد الدولي للعلوم والرياضيات - تشير إلى تركيز مثل هذه المسابقات على التطبيقات العملية للمعرفة في الحياة العملية ؛ ربطاً بين النظرية والتطبيق، وإظهاراً لوظيفة العلم وقيمه في الحياة. هنا تتكشف الإمكانيات الهائلة للإبداع عند

المتعلمين، حيث يمكن صقلها بالتجريب، دون خوف من عدم التمكن من شرح كم هائل من المقررات النظرية التي لا وقت لتطبيقها، بل يتم تقويم الطلاب فيها على أساس امتحان نظري فقط، كما يحدث في الثانوية العامة المصرية بمراحلتيها، بل أيضاً في الإعدادية، والابتدائية !!

إن خبرتنا المتواضعة التي اكتسبناها أثناء زيارتنا لعدد من الفصول الدراسية في أكثر من مرحلة تعليمية في الولايات المتحدة، والمملكة المتحدة، عبر فترات زمنية متباعدة، تؤكد المعنى السابق للربط بين النظرية والتطبيق ؛ حيث ينشط المتعلم - تحت إرشاد معلمه - ليتعلم من خلال العمل، واللعب الهادف، والتجريب، وتتحول المدرسة إلى مكان محبب للنفوس، ويصبح التعليم متعة بحق.

إن الخبرة العادية تدلنا على أن مقررات الحساب في الفترتين الثانية والثالثة من التعليم الابتدائي في دولة عربية رائدة مثل مصر، تكاد تتقارب مع نظيراتها في الفترتين الرابعة والخامسة في أكثر من دولة متقدمة مثل الولايات المتحدة الأمريكية وبريطانيا. وليس هذا دليلاً على ارتفاع الجودة التربوية في مصر بالقياس إلى الولايات المتحدة وبريطانيا، وإنما دليل على التسرع في تقديم معلومات أعلى من سن التلميذ الصغير وإمكاناته الغضة، ومن هنا يتعامل التلميذ المصري مع هذا الكم الكبير والصعب، تعاملًا سطحيًا بعيداً عن التطبيق في الحياة العملية، وبعيداً عن الوصول إلى المعلومة بنفسه تحت إرشاد من أستاذه.

وعلى الجانب الآخر، يتعلم زميله في بريطانيا والولايات المتحدة الحساب والرياضيات المبسطة من خلال اللعب الهادف، والتعلم الذاتي، والتجارب المشوقة، ليس في المرحلة الابتدائية فحسب، بل في المراحل الأعلى أيضاً، ونود في هذا الشأن أن نشير إلى أحد الأبحاث الجريئة التي قدمت إلى المؤتمر الدولي الحادي والثلاثين للجمعية الدولية للتخطيط التعليمي The International Society for Educational Planning (ISEP) الذي انعقد في أكتوبر (٢٠٠١) في مدينة اطلانتا، بولاية جورجيا، بالولايات المتحدة الأمريكية، وتعلق بالتخطيط لتطوير طرائق تدريس الرياضيات ؛ من أجل تخفيف قلق الرياضيات Math

Anxiety عند كل المتعلمين في المرحلة الثانوية، ومن هنا ابتكرت معدة الدراسة " جانيس كوك " Janice Cook من كلية التربية، جامعة كلارك أطلانطا Clark Atlanta طرائق تدريس قائمة على الحركة والنشاط واللعب والتجريب وغير ذلك ؛ للتعامل مع الأمور عالية التجريد في الرياضيات مثل المعادلات الجبرية من الدرجة الثانية ؛ من أجل جعل تعلم الرياضيات متعة، بدلاً من ارتباط الرياضيات

عادة بالقلق عند المتعلمين، على اختلاف أعمارهم، وخلفياتهم العرقية Ethnic Background ومستوياتهم الاجتماعية والاقتصادية، وقدراتهم الفكرية. ومن هنا استخدمت الباحثة مصطلح الرياضيات الحركية Kinesthetic Mathematics عنواناً رئيسياً لبحثها (٢٥).

وكان طبيعياً أن تحصى الباحثة بعض أسباب قلق الرياضيات ؛ خاصة تلك التي تعود إلى المعلم، على أساس أن الناس لا يصابون عادة بقلق الرياضيات قبل دخول المدرسة، وركزت في هذا الشأن على ممارسات التدريس السيئة، والاستراتيجيات التعليمية غير الملائمة، والتوقعات المنخفضة، وردود أفعال المدرسين القاسية تجاه أسئلة الطلاب، واعتبرت أن تلك الممارسات هي أمثلة قليلة من الأمثلة الكثيرة على كيفية مساهمة المعلمين في خلق الشعور بالقلق من الرياضيات عند الطلاب.

ولا يتسع المجال للمزيد من التفصيل في عرض هذا الابتكار الممتع، الذي نراه جديداً نسبياً في كونه توسيعاً لاهتمامات التخطيط التعليمي وخروجاً به عن مفهومه التقليدي، فضلاً عن

عن كون هذا الابتكار – والتمثل في الرياضيات الحركية لمراحل ما بعد التعليم الابتدائي – يعظم من فهم المفاهيم الرياضية وتطبيقاتها، بدلاً من مجرد حفظ المعادلات والقواعد الرياضية واستخدامها بشكل مجرد، وتحويل المتعلم من سلبي إلى مشارك أساسي في العملية التعليمية بكافة حواسه الخمس الرئيسية، وأيضاً بانفعالاته ومشاعره ووجدانه.

ويؤكد هذا البحث أيضاً أن الطالب الكبير يحتاج أيضاً في تعلم الرياضيات إلى استخدام المحسوسات، بدلاً من، إغراقه في المجردات.

ونوصى بتحديد مواصفات أكثر تفصيلاً وإجرائية للمقررات العصرية المشجعة على التعلم في جميع التخصصات، وتنظيم مسابقات للتأليف على المستوى الوطني، مع توسيع قاعدة الاشتراك، التي يفضل أن يكون جماعياً، حتى يتسنى اختيار الأفضل، ولماذا لا تشترك البلاد العربية في بعض هذه المقررات، ولتكن مقررات العلوم والحساب بوصفها بداية !! ليس من دور أكثر اتساعاً للمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم في هذا الشأن؟

ونوصى أيضاً بتعظيم الاستفادة من الأبحاث المتعددة التي تصدر عن أقسام المناهج وطرائق التدريس في جامعات مصر وغيرها من البلاد العربية، في درجات الماجستير والدكتوراه، وأبحاث الترقية وغيرها، تلك المتعلقة بتسير التعلم، وإبداع المقررات الجذابة والممتعة في كافة

التخصصات، وما أكثر هذه الأبحاث، التي لا يقل بعضها جودةً عن الأبحاث الأجنبية في هذا الشأن.

سادساً: نحو دور توجيهي إرشادي للمعلم غير تلقيني.

في ظل المقررات صغيرة الحجم عالية التشويق التي تمنيناها في البند السابق، يسهل أن يتحول دور المعلم من ملقن للتلميذ الذي عليه الاستماع والحفظ والاستظهار، إلى موجه ومرشد

للمتعلم في رحلة التعلم: التلميذ يبحث ويجرب، ويخطأ، ويصيب، ويشارك أستاذه الحوار والبحث والتقيب، والأستاذ يوجه، يعدل، ويقوم، ويبحث، ويدرب، ويتدرب، ويعلم ويتعلم، هذا مناخ مشجع على إحياء الإبداع والابتكار والتجديد في نفوس المتعلمين والمعلمين. وهو ليس حلاً بعيد المنال، إنما يمكن أن تقترب منه بدرجة أو بأخرى، في ظل مقررات صغيرة ومشوقة، وإدارة مدرسية وتعليمية أكثر ديمقراطية.

سابعاً: التقويم والامتحانات بين الإبداع والتقليدية.

نحن من أنصار الرأي القائل بأن التقويم أساس التطوير، ونحن لا نتخيل أبداً أن نختزل التقويم إلى مجرد امتحانات تركز على الحفظ، والاستظهار، ونهمل العمليات العقلية العليا، وغيرها من المهارات والاتجاهات، والقيم وأنماط السلوك، وتتم أيضاً هذه بشكل تقليدي من أولها إلى آخرها، مما يضيع الكثير من الوقت في عمل أشياء يمكن للتكنولوجيا العصرية إنجازها في وقت أقل، وكفاءة أعلى.

إننا نرى أن المعمل، والتجريب، من أساسيات الإبداع، والاختراع والتجديد، وإثبات الذات، وتفجير القدرات وإثرائها. ومن هذا المنطلق فإن الامتحانات العملية يجب أن تعطى أهمية لا تقل عن الامتحانات النظرية. إننا من أنصار التكامل بين النظرية والتطبيق في الدراسة والبحث والامتحانات والتقويم. هنا تتحول المدرسة إلى مركز علمي لكل تجديد وإبداع، بدلاً من أن تصبح مستقبلة لأوامر تجديدية علوية غريبة عنها، وغير مؤهلة للتفاعل معها.

ثانياً: الإدارة: بين الديمقراطية والديكتاتورية.

إن كل الآمال السابقة وغيرها تحتاج إلى إدارة مدرسية مجددة ديمقراطية:

- تقدم الثواب على العقاب.
- نضع الإنسان المناسب في المكان المناسب.
- ننزل الميدان لاستقصاء الإيجابيات وتعزيزها من خلال عمل الجماعة، وتحدد الصعوبات والمشكلات، وتعمل على حلها أو التخفيض من آثارها بمساعدة الجميع.
- تدرك أن العقل الجمعي أفضل من الذكاء الفردي.
- تشجع المعلمين على التجديد في كل عناصر العملية التعليمية وتشاركهم رحلة التجديد والتقويم.
- تحرص على التعلم والتدريب.
- تخفف الصراع وتصلح ذات البين.

تاسعاً: التجديد بين التسرع والتأني.

يرتبط التجديد التربوي بمستقبل الأمة ؛ لأنه يتعلق بتربية الصغار والشباب، وهو أيضاً يخضع لعوامل متعددة تؤثر فيه، وتحدد مدى نجاحه، فضلاً عن كونه محط اهتمام كل فئات الشعب على اختلاف طبقاته، ومن هنا وجب التأني في التعامل مع التجديدات التربوية، حتى نطمئن لمناسبتها لظروفنا وإمكاناتنا، وحتى نهياً لها كل المعنيين بها: طلاباً، ومعلمين، وإدارة، وأولياء أمور، وغيرهم. إن الأمر في التجديد يتطلب تكامل كل الأطراف أو كلها، وليس تصارعها وخلافها الشديد. نعم لمساحة من الخلاف في الرأي، ولكن لا يصل لدرجة الهدم والاقتتال.

وقد أشرنا فيما سبق لبعض نماذج التسرع في التجديد التربوي في مصر وما أسفر عنه من نتائج مخيبة للآمال، ونشير هنا أيضاً إلى أن بعض الشركات تحرص على دراسة التجديد، وتجريبه في عدد كبير من السنوات، قبل المخاطرة بطرحه في الأسواق، بل إن بعض كبار الفنانين العرب لاسيما في أيام زمن الفن الجميل كانوا يجربون إبداعاتهم الفنية لشهور مديدة، ومرات عديدة: يعدلون، ويغيرون، ويطورون، ويجددون، حتى يظهر إبداعهم عملاقاً منذ البداية، أليس التجديد التربوي أحق بهذا التأنى والدراسة والتمحيص، لاسيما ذلك التجديد المتعلق بالأمور التربوية الهيكلية والجوهرية؟

عاشراً: التجديد في مدارس الريف على قدر مساوٍ لمدارس الحضر:

في ضوء ما كشفت عنه الدراسة الميدانية من نتائج، وفي ضوء ما تدلنا عليه الخبرة العادية، فإن جودة التعليم في الريف المصري أقل من نظيرتها في الحضر: نوعية المعلمين، المباني والتجهيزات، مدى انتظام الموجهين ونوعياتهم، وغير ذلك.

وتشتد خطورة التباين السابق في ضوء حقيقة مؤداها أن مساحة الصحراء والريف المصري، بل العربي كبيرة بالقياس إلى مساحات الحضر، أي أننا نهمل بدرجة ما قطاعاً كبيراً من منابع التجديد والخير في بلادنا، رغم جهود بلادنا لتقليل الفجوة بين الريف والحضر.

وتقتضي شروط العدالة أن تتخذ كافة الإجراءات لرفع مستوى الجودة التربوية، وفعالية التجديد التربوي في هذه المناطق الريفية أو الصحراوية، وذلك من خلال طرق متعددة لعل من أبرزها:

١ - إيجاد نظام حوافز أكثر فاعلية من الناحيتين المادية والمعنوية، ويجعل من الريف منطقة جذب.

٢ - الابتعاد عن فكرة نقل المعلمين المخطئين من المدينة إلى الريف بوصفه نوعاً من العقاب، ومن الأفضل معاقبتهم إن لزم الأمر مادياً أو معنوياً مع استبقائهم في المدينة.

٣ - يمثل التوجيه عاملاً فاعلاً في نجاح التجديد التربوي، ومن هنا ضرورة وضع المزيد من الضوابط لانتظام السادة الموجهين في زيارتهم ومعدلات بقائهم في مدارس

الريف، ليساعدوا المعلمين في هذه المدارس على حل مشكلاتهم، وتعزيز إيجابياتهم. ويفضل منحهم بدلات سفر وانتقال مناسبة. ويمكن أيضاً تفعيل دور الموجهين الذين ينتمون جغرافياً إلى هذه المناطق الريفية أو الذين يسكنون فيها، لجعل الأمور أكثر سهولة.

٤- الاستفادة القصوى من المعلمين من أصول ريفية في جهود تجديد التعليم في هذه المناطق ؛ بحكم خبرتهم بها، وقدرتهم الأفضل على تشخيص المشكلات التربوية وعلاجها. ويفضل تقليل معدلات الاغتراب بين المعلمين، لزيادة الاستقرار الاجتماعي والنفسي بما يعود إيجابياً على جهود التطوير والتجديد في هذه المناطق.

ولا يعنى هذا إلغاء التفاعل بين خبرات مدارس الريف، ومدارس الحضر أو تقليله، إنما يعنى إيجاد قاعدة من الاستقرار المهني والاجتماعي والنفسي في مدارس الريف، وبما يساعد على التفاعل الهادف أيضاً، ووفق جدول مدروس، مع مدارس الحضر.

٥- جعل الريف منبعاً من منابع التجديد التربوي، وفق طبيعته الخاصة، ومن هنا التوصية باتخاذ التدابير لتعظيم دور مدارس الفصل الواحد، والمدارس الصغيرة وتطويرها لتعالج مشاكل الاستيعاب الكمي في هذه المناطق المترامية الأطراف، فضلاً عن زيادة جودة التعليم في هذه النوعيات من المدارس التي نعول عليها الآن قدرأ كبيراً من الأهمية لتحقيق الاستيعاب الكامل للأطفال في مرحلة الإلزام ؛ وخاصة بين الفتيات اللاتي عادة ما يحرم نسبة غير قليلة منهن في هذه المناطق من التعليم الأساسي.

أما بعد

تكلم رؤية فيها مسحة من الواقع، وأخرى من الأمل والرجاء، لا ندعى لها شمولاً أو عمقاً؛ إنما هي اجتهاد بشر يعتريه النقص الآدمي، ومع ذلك يحاول الإصلاح والتجديد، بوصفه أباً يرى أبناءه يعانون، ويعانى معهم، وبوصفه مربياً ومخططاً يأمل أن يكون اجتهاده محل قبول نسبي من القراء، ومن أولى الأمر في التربية والتعليم، وينتظر أن يأخذوا بيده، تعزيزاً لما قد يجدونه من إيجابيات في هذا العمل، وإصلاحاً وتجديداً لما قد يعتقدونه من سلبيات أو ثغرات.

وهكذا تتكامل العقول والقلوب إذا خلصت النوايا لله عز وجل، ولمصلحة هذا الوطن العزيز، في وقت أصبح فيه وطننا العربى في أشد الاحتياج للاعتماد على تربية سليمة ومتجددة من أجل تقليص الهوة بينه وبين الدول المتقدمة، التي أخذت في التكالب علينا مرة أخرى، محاولة افتراسنا. نسأل الله أن يهدينا سبل الرشاد.

والله الموفق،،،

هوامش الدراسة ومراجعها

- (1) See, Fullan, Michael, **Change Forces**, London: The Falmer Press, 1993.
(2) See , Garcia, George & Garcia, Mary, "Charter Schools-Another Top-Down Innovation", **Educational Researcher**, Vol. 25, No.8, 1996, pp. 34-36.
(3) See, OECD, **Schools and Quality: An International Report**, Paris: OECD, 1989, pp. 17-134

(٤) هيمو ماننتين، " علم التجديد التربوي"، ترجمة ك. بطوروس، مجلة التربية الجديدة، العدد (١٧)، السنة السادسة، أبريل ١٩٧٩، ص ١٠.

(٥) المرجع السابق، ص ص ١٠ - ١١.

- (6) Rowntree , Derek, **A Dictionary of Education**, London: Harper & Row Publishers, 1981 P.131
(7) Rickards, T., "Innovations and Creativity: Woods, Trees, and Pathways", **R&D Management**, Vol. 21, No.2, 1991, p.105.

- (8) See, Damanpour, F., "The Adoption of Technological, Administrative and Ancillary Innovations: Impact of Organizational Factors", **Journal of Management**, Vol. 13, p. 677

(٩) هيمو ماننتين، مرجع سابق، ص ١٢.

(١٠) المرجع السابق، ص ص ٢٠ - ٢١.

- (11) See, Desimone, Laura, "How Can Comprehensive School Reform Models Be Successfully Implemented? ", **Review of Educational Research**, Vol.72, No 3, Fall, 2002, pp. 433-436.

- (12) See, for example, Cuban. L., "Transforming the Frog Into a Prince: Effective School Research, Policy, and Practice at the District Level", **Harvard Educational Review**, Vol. 54, No. 2, 1984, pp. 159-151.

- (13) Tyack, D.& Tobin, W., "The "Grammar" of Schooling: Why has it been so Hard to Change?", **American Educational Research Journal**, Vol. 31, No. (3), 1994, pp. 453-479.

(١٤) اعتمدنا بشكل أساسي في رصدنا لحركة الإصلاح المدرسي الشامل على:-

Desimone, Loua, op. cit., pp. 433-479.

(15) Ibid.

- (16) See, Harvard Educational Review, **Working Together Toward Reform**, Cambridge, MA: President and Fellows of Harvard College, 1996.

(١٧) ترجم هذا الكتاب الى العربية، وتفصيله على النحو التالي:

نيل بوستان، أزمة التعليم: إعادة تعريف قيمة المدرسة، ترجمة حسنى تمام، القاهرة:

الجمعية المصرية لنشر المعرفة والثقافة العالمية، ٢٠٠٢.

(١٨) يرجى مراجعة:

وليام جلاس، إدارة المدرسة الحديثة: مدرسة الجودة (فن إدارة التلاميذ بدون إكراه)، ترجمة فايزة حكيم، القاهرة: الدار الدولية للاستثمارات الثقافية، ش. ش.م.م، ٢٠٠٠.

(١٩) محمد منير مرسى، "التجديد التربوي ومعوقاته وبعض نماذجه"، **حولية كلية التربية - جامعة قطر**، العدد الرابع، السنة الرابعة، ١٩٨٥، ص ٤٢.

(٢٠) اعتمدنا في رصدنا للصعوبات الخمس الأولى على:
المرجع السابق، ص ٤٣.

(٢١) يرجى على سبيل المثال. مراجعة:

شاكر محمد فتحي، "مشكلات التعليم الابتدائي في مصر"، في: نبيل أحمد عامر، شاكر محمد فتحي، محمود عابدين، **التعليم الابتدائي: مشكلاته واتجاهات تطويره**، القاهرة: وزارة التربية والتعليم بالاشتراك مع الجامعات المصرية، برنامج تأهيل معلمي

المرحلة الابتدائية للمستوى الجامعي، ١٩٨٦ / ١٩٨٧، ص ص ١٦٤-١٦٥.

(22) See, Sakamoto, Takashi, "Take-Off of the Japanese University of the Air",
"International Review of Education, Vol. 32, No.3, 1986, pp. 346-349.

(٢٣) يرجى - في هذا الشأن وعلى سبيل المثال - مراجعة:

محمود عباس عابدين، **قضايا تخطيط التعليم واقتصادياته بين العالمية والمحلية**، تقديم د. حامد عمار، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية، ٢٠٠٣، ص ص ٢٧٨-٢٧٩.

(24) Gaad, Eman El-Naggar, "Training Egyptian Teachers at the University of East Anglia in England", **Paper Presented at the 15th Annual Conference of Department of Foundations_of Education, Faculty of Education Mansoura University, on " Globalization and System of Education in the Arab**

World: Futuristic View", Mansoura (Egypt), 12-13, December, 1998.

(25) See, Cook, Janice, " Kinesthetic Mathematics: Hands- on Instruction for Alleviating

Math Anxiety for All Learners", **Paper Presented at the 31st Annual Meeting**

of the International Society for Educational Planning (ISEP), On" Planning

Education for the Success of All", Atlanta, Georgia. U.S.A., (10-14) October (2001).

ملحق الدراسة
استبانة موجهة إلى السادة الموجهين والمديرين
والوكلاء والمعلمين، عن

أهم الصعوبات التي تحد من نجاح تجارب التجديد التربوي
على مستوى المدارس

جامعة قناة السويس
كلية التربية بالإسماعيلية

السيد الفاضل /

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته.. وبعد

فتهدف الدراسة التي نقوم بإعدادها إلى تفعيل وظيفة المدرسة بوصفها وحدة أساسية في التجديد التربوي ولتحقيق هذا الهدف الكبير، ننشد - من خلال خبرتك العلمية والإدارية - استجلاء آرائكم بخصوص أمر هام هو تحديد أهم الصعوبات التي تحد من نجاح تجارب التجديد التربوي في بلادنا على مستوى المدارس.

ونحن إذ نطلب منك الاستجابة لفقرات هذه الاستبانة، فإننا نرجو منك الإجابة عن كل فقرة من فقراتها بأمانة وصراحة، حتى تؤتي هذه الدراسة ثمارها المرجوة. هذا مع العلم بأن جميع البيانات والمعلومات التي سوف يتم جمعها لهذه الدراسة سوف تعامل بسرية تامة، ولن تستخدم إلا لأغراض هذه الدراسة فقط. وهدفنا جميعاً هو الارتقاء بنظامنا التعليمي في حاضره، ومستقبله على أساس من العلم والرأى والمشورة.

ونأمل في مساعدتك لنا في تحقيق هذا الهدف النبيل.

مع جزيل الشكر والتقدير على حسن تعاونكم.

أ.د/ محمود عباس عابدين

رئيس قسم أصول التربية وعميد الكلية

بيانات أساسية

الاسم (اختياري):	الوظيفة الحالية:
المؤهل: عالى تربوى ()	النوع: ذكر ()
عالى غير تربوى ()	أنثى ()
متوسط تربوى ()	العمر بالسنة: () سنة
متوسط غير تربوى ()	المرحلة التعليمية:
ابتدائي ()	
عدد سنوات الخبرة في الوظيفة الحالية: () سنوات	

الوظيفة السابقة (إن وجدت):

- إعدادي ()

- ثانوي ()

المحافظة: ()

نوع المدرسة: حكومي ()

خاص ()

موقع المدرسة: ريف () حضر ()

التخصص: علمي ()

أدبي ()

**المؤسسة التربوية وجدلية
الاختلاف والاختلاف
(قراءة في التجربة التونسية)**

د. نجيب عيَّاد

المؤسسة التربوية وجدلية الائتلاف والاختلاف (قراءة في التجربة التونسية)

نجيب عياد

عناصر التجانس والائتلاف

تمثل المؤسسة التربوية (مدرسة - معهد) خلية أساسية في نسيج معقد من العلاقات الأفقية والعمودية تشكل في تكاملها وتفاعلها المنظومة التربوية. وتتأسس هذه المنظومة على جملة من المبادئ والغايات تؤلف بين مكوناتها ومنها تستمد وحدتها وقواعد سيرها. وقد أرسى النظام التربوي التونسي على المبادئ التالية:

♦ التربية والتعليم حق من حقوق الطفل الأساسية يقره الدستور ويتعين ضمانه للجميع بدون استثناء ولا تمييز.

♦ التعليم مرفق عمومي تنهض به الدولة على قاعدة المساواة وتكافؤ الفرص.

♦ التعليم مجاني.

♦ التعليم الأساسي إلزامي من سن السادسة إلى السادسة عشرة.

♦ الأهداف التربوية تعبر عن طموحات المجموعة الوطنية وتندرج في إطار السياسة التنموية ولذا فهي تحدّد وطنياً.

ويتربّط عن هذه القواعد منطق داخلي قوامه مركزية التسيير ضماناً للإرادة الجماعية والمصلحة العامة.

ويتجلى ذلك خاصة في:

— التجانس في مستوى البرامج والمواد والامتحانات وقواعد التسيير الإداري والمالي وقوانين الوظيفة العمومية.

— التعامل مع المؤسسات التربوية بمقاييس موحدة تعتمد معايير وطنية حسب مبدأ المساواة (إعطاء زيد مثل عمرو).

ومن المآخذ التي تواجه منطق الوحدة الجامعة وما تطمح إليه من تجانس عناصرها الافراط في التجريد وعدم اعتبار الخصوصية و تعطيل المبادرة. كما يعاب عليه تغليب " العرض " المدرسي على حساب " الطلب " وضعف المردود.

وقد برزت في العقود الأخيرة اتجاهات تنادي بإصلاح هذا النموذج وتطويره وإكسابه مزيداً من النجاعة و الجدوى لتحسين مردوده. وترى هذه الاتجاهات أنّ ذلك يمكن أن يتم في مستويات مختلفة من المنظومة التربوية وخاصة في خليتها الأساسية، المؤسسة التربوية.

وقبل أن نبيّن كيف يتسنى للمؤسسة التربوية أن تساهم في عملية التجديد هذه، سنحاول تقديم بعض التعريفات التي في ضوئها يتحدّد موقعها من النظام ككلّ.

المؤسسة التربوية واقع متعدّد الأبعاد تتمثّل أهمّ تعبيراته في كونها:

— فضاء تتعايش داخله أطراف مختلفة: تلاميذ، مدرّسون، إداريون، عملة... الخ. فهي مجموعة بشرية مصغرة لم تجتمع بمحض الصدفة بل تحدوها إرادة جماعية حول رسالة يسعى كلّ طرف من موقعه إلى تحقيقها.

— خلية أساسية في شبكة واسعة تنظمها أيضا غايات وأهداف. فهي وحدة من وحدات المرفق العمومي.

— وحدة رمزية، ترمز لحضور " المدرسة " (العلم والمعرفة والأخلاق وغيرها من القيم) في الحيّ والقرية. وعلى هذا الرّمز تتأسّس علاقتها بمحيطها القريب والصورة التي يحملها عنها الأهالي.

وكون هذه التعبيرات قواسم مشتركة بين المؤسسات التربوية لا ينفي أن تتجلّى في الواقع بطرق مختلفة وحسب شروط يملئها المحيط الاجتماعي والثقافي والاقتصادي لتجعل من كلّ مدرسة عينة فريدة متميزة.

المؤسسة التربوية واقع الاختلاف والتفريق.

المؤسسة التربوية هي الإطار المادي والمعنوي الذي يتمّ داخله التجسيم الفعلي للأهداف التربوية الوطنية وإنجاز البرامج في ممارسات تعليمية وفق شروط موضوعية ومعطيات واقعية.

وتننظم المؤسسة حول جملة من التصورات تحملها الأطراف المتعاشية داخلها وتتجلّى في مختلف نشاطاتها، في العلاقات السائدة داخلها وفي نظامها الداخلي وفي تنظيماتها البيداغوجية وفي طرق تسييرها. وتتضافر كلّ هذه العناصر لتؤثر في مردود المؤسسة وتكوّن "القيمة المضافة " التي تميّز عملها ونتائجها الكمية والنوعية، وهو ما يعبر عنه اليوم بـ " مفعول المؤسسة " وحوله يدور تفكير الذين يرون في المؤسسة مستقبل النظام التربوي ويراهنون عليها لتجديده والارتقاء بجودة التعليم وتمكين الناشئة من الكفايات الضرورية لمجابهة تحديات عالم الغد ومتغيّراته.

والمؤسسة هي المكان الذي تتجلى داخله الاختلافات والفروق ويعبر فيه الأفراد عن ذاتهم وخصائصهم. ففيها يتحول التلميذ من "مفهوم مجرد"، إلى ذات حيّة، طفلاً أو مراهقاً، بمشاعره وعواطفه وطموحاته واستعداداته وانتظاراته. ففي المؤسسة وحدها يمكن اعتبار الخصائص المميّزة لكل تلميذ والتعامل معها. ويحيلنا هذا على "القسم" أو الفصل بوصفه الخلية المصغرة داخل المؤسسة حيث نقرب أكثر من الطفل - التلميذ وحيث العلاقة بينه وبين معلمه علاقة مباشرة والتعرّف إليه يتمّ بلا حواجز. ففي إطار القسم وفي إطار هذه العلاقة تتمّ العملية التعليمية والفعل التربوي ويؤخذ في الاعتبار اختلاف التلاميذ والتعامل مع أنواع ذكائهم وتمايز أنساقهم في التعلّم. فليس من الاعتبار اعتبار "مفعول المعلم" محدداً أساسياً للنجاح والفشل ومكوّناً من مكوّنات مفعول المؤسسة.

ولهذه الاعتبارات وفي إطار سياسة "اللامركزية" المتبعة حالياً في تونس، اعتبر القانون التوجيهي للتربية والتعليم المدرسي الصادر بتاريخ ٢٣ جويلية (يوليو) ٢٠٠٢ "المدرسة خلية أساسية في النسيج التربوي وهيكل بيداغوجيا قائما بذاته" (الفصل ٦). ولتفعيل دور هذه الخلية الأساسية كان لا بدّ من تمكينها من حيّز من الاستقلالية ومرونة التصرف وحرية المبادرة في إطار الأهداف التربوية الوطنية. وقد تجلّى ذلك من خلال استحداث هياكل تسيير جماعية داخل المدرسة تتمثّل خاصة في:

- **مجلس المؤسسة:** وهو هيكل استشاري يضمّ ممثلين منتخبين عن مختلف مكوّنات الأسرة التربوية (المدرّسون - التلاميذ - الأولياء - الموظفون والجمعيات ذات العلاقة). وتتمثّل الوظيفة الرئيسية لمجلس المؤسسة في وضع مشروع مميّز للمدرسة والسهر على متابعة تنفيذه وتقويمه وتعديله عند الاقتضاء. (الفصل ٣٢ من القانون التوجيهي).

- **المجلس البيداغوجي:** وهو مجلس خاص بهيئة التدريس ويضمّ ممثلين منتخبين عن المعلمين والأساتذة ويهتمّ "بالمسائل المتعلقة بتنظيم التعلّات والتقويم المستمر والزمن المدرسي وأشكال الدعم والمرافقة للتلميذ في إطار المعايير الوطنية مع مراعاة خصائص المدرسة" (الفصل ٣٣ من القانون التوجيهي).

· مشروع المؤسسة: تأليف مختلف

إنّ تفعيل كلّ العناصر المكوّنة للمؤسسة التربوية والتأليف بينها وتوجيه جهودها ونشاطاتها نحو تحقيق أهداف مميّزة تنطلق من واقعها وتنزّل في إطار الأهداف التربوية الوطنية، هو جوهر ما اصطلح على تسميته بمشروع المؤسسة. فهو خطة عمل وأداة بها يتمّ التأليف والانسجام بين مكوّنات مختلفة:

— الانسجام داخل المؤسسة بين مختلف الأطراف المتدخلة في العملية التربوية في تمسح يحترم هوياتهم وقيمهم وخصائصهم بما يكفل العمل المشترك حول أهداف ونشاطات أقرت جماعيا خدمة للتلاميذ.

— الانسجام بين المؤسسة ومحيطها باشتراك الأولياء والأطراف المحلية والجمعيات ذات العلاقة في المشروع.

— الانسجام بين المستويات المحلية والجهوية والوطنية بالانضواء تحت غايات مشتركة والسعي إلى تحقيقها بسبل مختلفة تترك المجال للمبادرة والتجديد وتبادل الخبرات.

وهكذا يجد كل طرف مكانه في المشروع وتصبح المصالح مشتركة والاختلافات محترمة والغاية واحدة. والخيط الناظم بين الأطراف المختلفة والمؤلف بينها والضامن لتماسكها هو العقد المعنوي الذي يربطهم جميعا.

فمشروع المؤسسة ينبني على قاعدة تعاقدية تنظم العلاقات بين الأطراف المتدخلة وتحدد الأدوار والمسؤوليات والحقوق والواجبات.

فهو عقد بين المؤسسة والأولياء، وبين المعلم والمتعلم وبين المجموعة الوطنية — الدولة — وكل الأطراف التربوية.

وهذه العلاقة التعاقدية توجب مشاركة جميع الأطراف في بلورة المشروع وتلزمهم مسؤولية إنجازها والسعي إلى تحقيق ما رسم له من أهداف.

ولا يستقيم مشروع المؤسسة إلا إذا توفرت فيه ثلاثة أبعاد رئيسية وتفاعلت:

- بعد بيداغوجي: وهو مدار المشروع وقاعدته. ذلك أن غايته الأساسية ترمي إلى تحسين مكتسبات التلاميذ ومقاومة الفشل المدرسي والقضاء على الانقطاع المبكر.
- بعد تربوي: ويعنى بجوانب التنشئة الاجتماعية وبالواقف والسلوك.
- بعد مؤسساتي: ويتعلق بطرق العمل والتنظيمات البيداغوجية والتسيير الإداري.

ويتم بناء مشروع المدرسة على قاعدة التشاور والتحاور بين مختلف الأطراف ووفق التمشي التالي:

(١) تشخيص وضع المؤسسة ونتائجها بالنظر إلى المؤشرات الجهوية والوطنية الخاصة بالمرود المدرسي والحياة المدرسية.

(٢) اعتماد هذا التشخيص لتحديد جملة من الأهداف النوعية على مستوى المؤسسة.

(٣) تقييم الامكانات البشرية والمادية المتوفرة وضبط الحاجيات بالنظر إلى متطلبات الأهداف التي رسمها مشروع المؤسسة.

٤) وضع خطة عمل على مستوى المؤسسة توزع على مراحل حسب الأولويات تنجز على مدى خمس سنوات مع ضبط آليات المتابعة والتقييم.

لا شكّ في أنّ التلميذ هو مدار المشروع ومحوره وهو المستهدف والمستفيد الأوّل ذلك أنّ الرّهان يتمثّل في القضاء على الفشل المدرسي والارتقاء بالنتائج كما وكيفا. ولا يتحقّق هذا الغرض إلّا بتحريك سواكن المؤسسة وتفعيل أدوار كلّ المتدخلين، والمدرّسون في مقدّمتهم. فالمشروع فرصة لتجديد الثقة فيهم ولتمكينهم من المساهمة الفعّالة في حياة مؤسستهم وإفساح المجال أمامهم للمبادرة وتكييف طرق عملهم حسب أحوال تلاميذهم والخروج من الروتينيّة والرتابة المملّة. والمشروع الحري بهذا الإسم هو ذاك الذي يغيّر حياة المدرسة ويدخل عليها من الحيويّة والتعاون المثمر والعلاقات السليمة ما يجعلها فضاء للعمل المجدي يجد فيه كلّ طرف حظّه وما به يحقّق آماله، وهو المشروع الذي به تعبّر المؤسسة عن هويّتها وطموحاتها.

إنّ المؤسسة التّربويّة، شأنها شأن الأفراد والأمم لا يمكنها أن تتقدّم إلّا إذا ما تبنت قيما تنير سبيلها وشكّلت تصوّرا لمستقبلها وتعلّقت همّتها بأهداف بها تتوق إلى الأفضل. فبدون هذا الأفق وهذه الإرادة الطموحة لا يمكنها ترتيب أولوياتها وتجسيم تطلّعاتها ويخشى أن نتغلّب عليها تناقضاتها وتغمرها الصعاب فتنتعّم الرؤية ويمحى الهدف.

**الثقافة الرياضية: الرؤى والمعايير
ومناشط تنميتها
عند الأطفال**

**أ. د. محمد مسعد فرج نوح
أستاذ المناهج وطرق تعليم الرياضيات
ووكيل كلية التربية للدراسات العليا والبحوث
كلية التربية – جامعة الإسكندرية**

الثقافة الرياضية: الرؤى

والمعايير، ومناشط تنميتها عند الأطفال

أ. د. محمد مسعد فرج نوح

الرياضيات قصة حقيقية في حياة الإنسان، هي قصة الفكر والتواصل والوجدان. الرياضيات هي لغة من اللغة، ومعرفة من المعرفة، وعالم من العالم. هي حضارة في كل الحضارات. فالأعداد، والأشكال الهندسية، والدوال والبيانية، والاحتمالات، والفضاء، والمسائل الرياضية والألغاز....، والبديهيات والحجج المنطقية.... هي قصص حقيقية في حضارات الشعوب والأمم. وعندما تأملها الإنسان وفهمها وحكم عليها حدسياً ومنطقياً، كون عالمها الخاص، وابتكر لغتها المميزة، وشيد بنيتها القوية، وجعلها جسوراً مفهومية وفكرية بغرض التواصل والتطور وحل المشكلات.

في قصتها وتاريخها، عرفت الرياضيات حضارات متعددة، وأصبحت جسوراً إنسانية للتواصل بينها. وفي كل ذلك، ظهرت الرياضيات في أنماط مختلفة، وتحركت من حالة فكرية إلى أخرى. فكانت بين: تابعة - ومتحررة، محدودة - ومنتهية، إجرائية - ومثالية، منطقية - وسحرية، تصنيفية - وغير تصنيفية، شفوية - وشكلية، سياقية - وغير سياقية،...، إقليدية - وغير إقليدية.

إن القيمة والقوة التي نراها في الرياضيات اليوم ليست في استقصاء هذا وذاك، ولكن في استقصاء الرياضيات الإنسانية " Humanistic Mathematic "، بوصفها لغة الفكر والتواصل، ولغة الإنسان وتصوراته وحدسه ومنطقه التي تمكنه من فهم ذاته والحس بعالمه، ونمذجة بيئته. وهذا يعني أن الإنسان يعرف الرياضيات، والرياضيات تعرفه. وإن الرياضيات مكون جوهري في ثقافة الإنسان، وأن الإنسان هو المكتشف والمبدع لها.

الثقافة الرياضية Mathematical Literacy هو مفهوم قيمى للمجتمع. فالفرد المثقف رياضياتياً وعلمياً ووجدانياً وتاريخياً....، هو قوة أمة Power، ووجدانها. لذلك، فإن الأمم المتقدمة والنامية سواء تسعى إلى بناء ثقافة الفرد وتنميتها بدءاً من الطفولة المبكرة.

ومنذ أوائل عقد التسعينات للقرن العشرين الفائت، تركزت حركات الإصلاح والتطوير في مجال تربويات الرياضيات Mathematics Education في تحرير تربية الثقافة الرياضية للطفل والطالب على كل المستويات التعليمية، وتحرير قابليته للتعلم والنمو والتفكير والتأمل

والحس والإبداع. وقد كانت المبادئ والتصورات التحتية والمؤسسة لذلك: (١) تغيير نظرتنا ومعتقداتنا نحو الفرد نفسه ؛ كيف يفكر، وكيف يقدر، وكيف يبني معرفته الرياضية بحسه ووجدانه وعقله. (٢) تغيير نظرتنا إلى المعرفة Knowledge والعلم. فالرياضيات، مثلاً، هي لغة الإنسان للفهم والتواصل والاستدلال. وعند الطفل، الرياضيات هي لغته للتفاهم مع بيئته لنمذجتها Modeling، ومع عالمه لمعرفته والتفكير حوله، وبناء الحس به Mathematical Sense.

(١)

الثقافة الرياضية: Mathematical Literacy

الثقافة الرياضية، في هذه الورقة البحثية، هي أكثر من التمكن التقليدي من الطرق والإجراءات والخوارزميات الشكلية المتضمنة في مناهج الرياضيات. فالثقافة الرياضية هي مفهوم قيمى في الرياضيات والمجتمع، ومجال يتعلق بمدي امتلاك الفرد مفاهيم ونوافذ وقنوات متعددة للمعرفة واللغة الرياضية للفهم والتوصل الرياضياتي Mathematical Understanding/ Communication في عالمه، وذلك بما يعكس وينمي قدرته علي:

- (١) فهم مغزى الرياضيات، وتقدير قيمتها وتاريخها.
- (٢) فهم الرياضيات كلغة وأنماط للاستدلال Reasoning والعلم.
- (٣) فهم دور الرياضيات في البيئة المحيطة بالفرد.
- (٤) فهم العلاقة بين الرياضيات والعالم الطبيعي والاجتماعي والثقافي.
- (٥) فهم العلاقة بين الرياضيات والتكنولوجيا.

إن الحس والفهم ذي المعنى والاستدلال المفعم بالحدس Intuition للمفاهيم الرياضية Mathematical Concepts، والوصف الرياضي الكمي والنوعي وعمل التنبؤات والتقدير، والثقة في حل المشكلات، وتقدير دور الرياضيات في المجتمع هي ثمة معايير جوهرية للثقافة الرياضية. إن تحقيق مثل هذه المعايير (معايير العملية Process Standards) يتطلب توصيفاً جيداً لمدي المحتوى الرياضي الأساسي (Content Standards) الذي يرسم صورة نشطة للسياق Context تظهر فيه عناصر التفاعل والتماسك Coherent بين المفاهيم الرياضية (العدد، الشكل، الفضاء، التغير، الدالة، التناظر...) والعملية (الحس، التنبؤ، الوعي، القراءة، الاستدلال.....).

في إطار استقصائي دايجراماتي Diagrammatic تقدم الورقة أبعاد عشرة أساسية للثقافة الرياضية هي:

- (١) الثقافة العددية، Number Literacy
- (٢) الثقافة الهندسية، Geometry Literacy
- (٣) الثقافة الدالية (الجبرية)، Algebraic Literacy
- (٤) الثقافة الإحصائية، Statistical Literacy
- (٥) ثقافة الاستدلال الرياضي، Mathematical Reasoning Literacy
- (٦) الثقافة الرياضية التاريخية، History of Math Literacy
- (٧) الثقافة الرياضية الكمبيوترية، Computer-Mathematics Literacy
- (٨) الثقافة الرياضية المجتمعية، Societal Mathematics Literacy
- (٩) الثقافة الرياضية الوجدانية / الخلقية. Moral & Affective Math Literacy
- (١٠) ثقافة القياس والتقدير Math – Measurement & Estimation Literacy

في كل بعد من هذه الأبعاد العشرة، تطرح الورقة المعايير الأساسية / والمعايير النوعية، ومناشط تنميتها عند الأطفال طبقاً للمستويات التعليمية المختلفة.

(٢)

Science and Mathematics Education for the 21st Century

EVENTS will take place at the

BIBLIOTHECA ALEXANDRIA , Alexandria , Egypt.

20 – 23 June 2003

Response Form

Name with Title: Mohamed Mosaad Nouh (Ph.D)

Position / Organization: Prof. of Curricula and Mathematics Education ,
Vice Dean for Postgraduate & Researches
Faculty of Education, Alexandria University.

Address Faculty of Education , Alexandria University ,

El- Shatby , Alexandria

City Alexandria

Country: Nationality Egyptian

Tel / Fax 0101995763 / 5840438 / 4871137 (faculty(
Fax (o3 / 4865671)

E- Mail Prof_mouhamedn@yahoo.com

Title of Presentation: Mathematical literacy: Views , Standards & Context.

“ Equipment “:(Overhead >)

بسم الله الرحمن الرحيم

مشروع البيان الختامي لورشة عمل التجديد التربوي الإقليمية

الإسماعيلية الفترة من ٢ - ٥/١٢/٢٠٠٣

إيماناً من المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة والمعهد العالمي للفكر الإسلامي بأهمية وضرورة التجديد التربوي لإيجاد الأجيال القادرة على مواجهة التحديات التي تواجهها الأمة، فقد اشتركاً معاً في إعداد ورشة التجديد التربوي الإقليمية والتي عقدت بالتعاون مع كلية التربية - جامعة قناة السويس بالإسماعيلية الفترة من ٢ - ٥/١٢/٢٠٠٣ وحضرها مندوب ثلاث عشرة دولة عربية من الأردن وفلسطين وسلطنة عمان وقطر ومصر والسودان والبحرين وسوريا وتونس والكويت والجزائر واليمن وليبيا من المشتغلين والمهتمين بالتجديد التربوي في أقطارهم العربية الشقيقة وذلك بهدف بلورة فكر تجديدي تربوي يمكن أن يساعد الأمة على الشهود الحضاري المنشود. وتأكيد الوعي بالقوى والعوامل التي تحول دون إحداث هذا التجديد التربوي واقتراح التوجهات التي يمكن أن تأخذ بيد الأمة إلى التجديد التربوي المرغوب. ولقد تضمنت أعمال الورشة ثمان جلسات بجوار الجلسة الافتتاحية والجلسة الختامية. واستضافت جامعة قناة السويس بالإسماعيلية أعمال الورشة في يومها الأول الثلاثاء ٢٠٠٣/١٢/٢ في قاعة الاحتفالات الكبرى بالجامعة، وحضر الجلسة الافتتاحية كل من سعادة الأستاذ الدكتور فاروق عبد القادر رئيس جامعة قناة السويس، والأستاذ الدكتور إبراهيم عاشور نائب رئيس الجامعة لشئون التعليم والطلاب وسعادة الأستاذ الدكتور على الزيات نائب رئيس الجامعة لخدمة البيئة وتنمية المجتمع:

- سعادة الأستاذ الدكتور عبد الحميد أبو سليمان - رئيس المعهد العالمي للفكر الإسلامي

- سعادة الأستاذ حسن الحموي - ممثل المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة
- كلمة اللجنة الوطنية سعادة أ. ميرفت عمر، أمين عام اللجنة الوطنية المصرية
- سعادة الأستاذ الدكتور محمود عباس عابدين - عميد كلية التربية بالإسماعيلية
- سعادة الأستاذ الدكتور فاروق عبد القادر - رئيس جامعة قناة السويس
- سعادة الأستاذ الدكتور/ عبد الرحمن النقيب، المستشار التربوي لمركز الدراسات

المعرفية

- وقد اشتملت الجلسة الأولى على تأطير لموضوع الورشة من خلال عرض ومناقشة موضوع التجديد التربوي وتحديث عناصر المنظومة التربوية والتعليمية - أ.حسن الحموي
- عرض ومناقشة موضوع "ثقافة التجديد" أ.د. فتحي ملكاوي

وتضمنت الجلسة الثالثة عرض ومناقشة: موضوع "تقييم ونقد نظريات وممارسات التجديد في الفكر التربوي العالمي" أ. د. محمود قمبر

- عرض ومناقشة موضوع "تقييم ونقد سياسات التقليد في مجال التجديد التربوي لنظمتنا التعليمية" أ. د. سيف الإسلام علي مطر.

- عرض ومناقشة التجديد في إعداد معلم التربية الإسلامية د. ماجد الجلال.

وعقدت جلسة الورشة الثالثة بقاعة الاحتفالات بفندق ميركيور بالإسماعيلية ودارت حول فنيات التجديد التربوي حيث تم عرض ومناقشة:

- موضوع "كيفية تفعيل وظيفة المدرسة كوحدة قاعدية في التجديد التربوي" أ. د. محمود عابدين.

- عرض ومناقشة موضوع "فنيات التخطيط الإجرائي للتجديد التربوي" أ. د. صبري الحوت

- عرض ومناقشة موضوع التكنولوجيا الرقمية وتأثيرها في التجديد" د. ضياء الدين زاهر وخصصت الجلسات الرابعة والخامسة والسابعة لأوراق العمل المقدمة من مندوبي الدول العربية الأردن وفلسطين وسلطنة عمان وقطر ومصر والسودان والبحرين وسوريا وتونس والكويت والجزائر واليمن وليبيا والتي عرضوا فيها تقارير حول ما تم في بلدانهم من خطوات على طريق التجديد التربوي ومناقشة تلك التقارير، وخصصت الجلسة السادسة لمحاضرة ضيف الورشة الأستاذ الدكتور/ عبد الحميد أبو سليمان - رئيس المعهد العالمي للفكر الإسلامي حيث تم عرض ومناقشة موضوع "التجديد التربوي وحركة الإصلاح في واقع الأمة"، أما الجلسة الثامنة فكانت مائدة مستديرة حول (كيفية جعل الثقافة الإسلامية أساساً للتجديد التربوي، شارك فيها الأستاذ الدكتور/ عبد الحميد أبو سليمان، والأستاذ الدكتور/ أحمد المهدي عبد الحليم، الأستاذ/ حسن الحموي، الأستاذ الدكتور/ محمود عباس عابدين، الأستاذ الدكتور/ عبد الرحمن النقيب ثم أعطي جميع المشاركين فرصة المشاركة برأيهم في موضوع المائدة.

أما الجلسة الختامية فقد اشتملت على مشروع التقرير الختامي لورشة العمل. ومن خلال ما قدم للورشة من دراسات خبراء تربويين، ومن تقارير وأوراق عمل من مندوبي الدول العربية الشقيقة، وما دار من حوار ونقاش حول تلك الدراسات والتقارير والمائدة المستديرة فإن ورشة العمل تخلص إلى التوجهات والمقترحات التالية:

١- أن تتوجه جهود المسؤولين في وزارات التربية والتعليم وجهود أعضاء هيئات التدريس إلى محاولة تجديد نظام التعليم العربي في جملته، بمعنى أن

يتوجه التجديد إلى كافة عناصر المنظومة التربوية ولا يكتفي بتطوير أحد الجوانب.

٢- أن يعمل التربويون العرب على إشاعة ثقافة التجديد التربوي لدى الطلبة والمعلمين والوالدين ومستويات الإشراف والتوجيه والإدارة التربوية بكل الوسائل الممكنة.

٣- التأكيد على أن التجديد التربوي لا يمكن أن يكون من خلال سياسة النقل والتقليد المأخوذة من الثقافات الأخرى بدون فحص واستيعاب وإعادة صياغة في ضوء واقعنا وخصوصيتنا الثقافية الإسلامية مما يؤدي إلى توليد نماذج عربية إسلامية جديدة.

٤- نظراً لأن أي تغيير في الواقع الاجتماعي والتربوي يحتاج إلى وقت كاف حتى تتحقق نتائجه فلا بد من التأنّي والدقة في تجريب أي تجديد مع التأنّي في تعميمه ومواصلة التقويم البنائي أثناء التجريب والتعميم.

٥- لابد من تحجيم سياسة التجديد بالمنشورات والقرارات الوزارية وأن تقوم المدرسة بدورها كقاعدة لكل تجديد، على أن يكون بكل منها رائد تطوير مؤهل مع وجود آلية لنقل التجارب الناجحة بين المدارس في ظل سياسة للحوافز تكافئ المجد وتعاقب المقصر.

٦- نداء للمفكرين والتربويين والإعلاميين لإدراج خطورة ثقافة الآباء التربوية في إحداث التغيير والبناء في ثقافة ووجدان الأجيال ومحاولة مساعدة الآباء على القيام بأدوارهم الوالدية.

٧- إصلاح التعليم الجامعي وفي مقدمته كليات التربية بحيث يصبح قادراً على تمثل خصائص الأمة وإدراك مصادر القوة فيها بروح تجديدية إبداعية قادرة على استغلال مقدرات الأمة وتجنيب طاقاتها الإبداعية.

٨- لما كانت التربية الدينية الإسلامية قادرة على إلهام روح التغيير والتجديد فإن عناية خاصة لابد أن توجه لحسن إعداد مناهجها، ومعلمها بحيث توجه طاقات الأمة نحو الإصلاح والتجديد.

٩- مناشدة التربويين العرب والمسلمين بضرورة الاهتمام بالتعليم في فلسطين، وتقديم الدراسات اللازمة لتجديده باستمرار لمواجهة التحدي الصهيوني الاستيطاني العقائدي التكنولوجي.

١٠- يؤمن الحاضرون بأن التجديد التربوي لا يحدث في فراغ ومن ثم فهم يؤكدون على ضرورة تحسين وترقية البيئة الاقتصادية والاجتماعية

- والسياسية للمعلم والمتعلم والمؤسسة التعليمية كشرط ضروري للتجديد التربوي مع إشراك كل المعنيين بالعملية التعليمية: المعلمين، الطلاب، أولياء الأمور، نقابات المعلمين.. الخ، في إبداع التجديد المناسب.
- ١١ - التأكيد على أن يتسم التجديد بتحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية بين المناطق الجغرافية المختلفة في البلد الواحد.
- ١٢ - أن يسهم التجديد التربوي في الدول العربية في دعم الرخاء الاقتصادي وتنشيط فرص العمل بين أبناء فئات الشعب المختلفة.
- ١٣ - مناشدة المنظمة الإسلامية للثقافة والتربية والعلوم والمعهد العالمي للفكر الإسلامي بعقد ورشة عمل متخصصة لخبراء التربية في العالم العربي لتقويم ما حققته الدول العربية في مجال التجديد التربوي حتى الآن وما ينبغي أن تحققة مستقبلاً كي يتمكن التعليم العربي من مواجهة التحديات المفروضة عليه.
- ١٤ - مناشدة القيادات العليا في عالمنا العربي والإسلامي بدعم خطط التجديد التربوي وإتاحة الفرصة لعلماء الأمة ومؤسساتها التربوية أن يضعوا تلك الخطط والاستراتيجيات في جو من الحرية والنقّة، وتقديم الدعم المادي والمعنوي لوضع تلك الخطط والاستراتيجيات وتنفيذها ومتابعتها.

هذا وبالله التوفيق