

# الفكر التربوي العربي المعاصر بين إكراهات الواقع ومطامح المستقبل

د. الغالي أحرشاو

رئيس وحدة البحث والتكوين:

«النمو وسيروورات اكتساب المعارف»

شعبة علم النفس

كلية الآداب والعلوم الإنسانية، ظهر المهراز

جامعة سيدي محمد بن عبد الله

فاس

---

## الفكر التربوي العربي المعاصر

### بين إكراهات الواقع ومطامح المستقبل

تعد إشكالية الفكر التربوي المعاصر ورسالته الحضارية واحدة من التحديات التي ماتزال تواجه المجتمعات العربية. فهذه حقيقة لا نقاش فيها، لأنها تحظى بإجماع الجميع، وتدعمها قرائن ووقائع تصب كلها في الاتجاه القائل: إن مصير مختلف الشعوب والأمم في هذا القرن الجديد وسيلها إلى النهضة المرتقبة يتوقفان إلى حد بعيد على مدى نجاعة نظمها التكوينية وفعالية استراتيجياتها التربوية في مجال إعداد الإنسان وتأهيله، لمواكبة تطورات العصر الجديد وتحدياته المهولة، وخاصة في مجال الثورة الرقمية، وتكنولوجيا المعرفة والإعلام.

وإذا كان الفكر التربوي الذي يمثل الشهادة الصادقة على العصر بشتى أوضاعه المجتمعية وأحواله الإنسانية ثم الرسالة الهادفة إلى التنمية والتحديث، يعيش حالات متنامية من التطور والازدهار في البلدان المتقدمة، فإنه مايزال على العكس من ذلك يتخبط عندنا نحن العرب في متاهات ودوائر لامتناهية من المشكلات والصعوبات التي غالبا ما تحكم على خططه واستراتيجياته بالتعثر، وعلى جهوده ووعوده باليأس، وعلى توجهاته وآفاقه بالانطفاء. فرغم اختلاف الرؤى والتصورات وتباين الوسائل والطرق وتناقض المنطلقات والمرجعيات فإن محددات هذا الفكر وإجماع الكثيرين ماتزال تقليدية في محتوياتها ومضامينها، محافظة في أسسها ومبادئها، جامدة في توجهاتها وآفاقها، ورافضة لمنطق التجديد والتحديث. وأكثر من ذلك فإن فكرنا التربوي وفي سعيه المتتالي نحو الابتكار للرقمي إلى ما هو أفضل، يجد نفسه أمام جملة من قيود الواقع ومعوقاته. فهو أمام واقع اقتصادي يحبس انطلاقته، وتركيب اجتماعي يشل حركته، ووضع ثقافي يشد مسيرته إلى الوراء، ويحوّل جهوده ووعوده أفاويل وأحلام خادعة. فبالإضافة إلى تذبذبه بين التثبيت بأصالة الماضي ومجده الخالد، وبين الانفتاح على حداثة الآخر ومستقبله الزاهر، فهو يتحرك داخل بنية مجتمعية تقليدية في عمقها توجهها سلطة الأسس والمبادئ المحافظة، ويحكمها منطق المحدّدات والأساليب العتيقة، وتسيّرهما ذهنية الحلول والشعارات الفضفاضة. فهذا واقع يدركه ويشعر به كل مهتمّ بالفكر التربوي العربي، بل هو واقع

فكري يعبر عن مفهومنا للفعل التربوي ضمن نظرنا إلى الحاضر والمستقبل، وكل ما يرتبط بهما من رهانات وتحديات استراتيجية.

والمؤكد أن واقعا من هذا القبيل لابد وأن تتولد عنه نتائج شتى وفي مقدمتها الإقرار بحاجتنا في العالم العربي إلى فكر تربوي جديد يؤسس نظرتة إلى الذات والواقع والمستقبل والآخر على مفاهيم وتصورات مغايرة، قوامها تعرية الذات التربوية أمام عيوبها وكشف مكوّناتها وحدودها قصد صياغة عناصرها التنويرية وبلورة سيروراتها وآلياتها الفاعلة التي تستبدل مظاهر النقل والتبعية والاستهلاك بمظاهر الإبداع والاستقلالية والإنتاج. فالأمر يتعلق برهان إعادة النظر في هذا الفكر من خلال وعي مصادر انحطاطه وشقائه، وبالتالي تأسيسه من جديد على مبادئ وأهداف يوظفها مناخ اجتماعي، تسوده عناصر الحرية والعقلانية والانفتاح التي تشكل الأدوات اللازمة لكل تنوير أو تجديد في هذا المضمار.

يدو إذن أن الصياغة الجديدة لعناصر فكرنا التربوي أصبحت تشكل إحدى القضايا المصيرية التي من المفروض أن تستقطب بالغ اهتمام الدول العربية المختلفة. فرغم كل ما خطاه هذا الفكر من خطوات إيجابية على امتداد العقود والسنوات الفارطة، فإنه لم يرق إلى المستوى المطلوب، ولم يبلغ كل المطامح المرغوب فيها، ناهيك عما أصبح يتسم به من عجز في الاستجابة لمتطلبات العصر الجديد القائم على اقتصاد المعرفة، وتداول المعلومات في شتى مناحي الحياة العملية. وحرصا على إقرار الإطار الملائم لبلورة فكر تربوي جديد يتجنّب كل السلبيات السابقة، ويتوخّى تحقيق الأهداف المستجدة المطابقة لروح العصر وسماته البارزة المتمثلة أساسا في عولمة الاقتصاد وشمولية التبادل وثورة الإعلام والمعرفة، لا نرى محيدا عن إرساء قواعد تصوّر تربوي شمولي يطبعه التماسك والانسجام واستشراف المستقبل. وهو التصوّر الذي إن أراد فعلا أن يجعل الفكر التربوي عندنا يؤدي رسالته ويقوم بدوره الكامل، وخاصة على مستوى مواجهة رهانات القرن الجديد وتحدياته الكبرى، فعليه أن يوازن بين مجموعة كبيرة من المبادئ العامة التي تعكسها مرتكزات ثابتة وغايات كبرى، والمطالب الأساسية التي تترجمها مجالات جوهرية للتجديد ودعمات حقيقية للتغيير وفي مقدمتها ما يلي:

\* توفير فرص متكافئة وحدّ أدنى من التعليم لكل فرد بانتشاله من الجهل والامية وتمكينه بالتالي من تربية أساسية تؤهله لممارسة واجباته الدينية والدينية، وتجعله مواطنا متزّنا شغوبا بالعلم والمعرفة، يتسم بروح المبادرة الإيجابية والتنافس الشريف.

\* جعل المتعلم محور منظومتنا التربوية، وذلك بتمكينه من المعارف والمهارات التي تساعد من جهة على تحصيل شخصيته وهويته الثقافية، وتسعفه من جهة أخرى على التعامل مع روح الحداثة أو ما أصبح ينعت بالعولمة، لاستيعاب مبتكراتها العلمية المذهلة وتسخيرها لفائدة مجتمعه.

\* ربط الغاية القصوى للفكر التربوي المنشود بطرق وأساليب تربية الكفاءات العالية وتنمية المهارات الخلاقة القادرة على النهوض بأعباء التدبير والتأطير والإسهام الفعال في مسيرة الإنتاج العلمي والتطور التكنولوجي العالمي.

\* تحقيق مبدأ المساواة من خلال تعميم التمدرس وتشجيع العلم في المجالات الاستراتيجية، وتحسيس مختلف الشركاء والفاعلين بأن التربية ليست وقفا على المدرسة وحدها، بل هي من مسؤولية باقي المؤسسات الاجتماعية الأخرى. فإلى جانب الاهتمام بالنظام التربوي في بعده المدرسي لا بد من تحقيق نوع من التلاؤم بينه وبين المحيط السوسيو اقتصادي، وذلك بالتركيز على بيئة المتعلم المنزلية، وعلاقات المدرسة بكل من الأسرة ومؤسسات الصناعة والخدمات والإنتاج.

\* اعتبار أن الارتقاء بالذهنية التربوية العربية من طابعها الساذج إلى طابعها العلمي هو الذي سيشكل أساس كل رهان تربوي هادف، وبالتالي لا بد من العمل على تحسين الوسائل البيداغوجية والموارد البشرية لتطويرها، وجعلها أكثر نجاعةً وتحفيزاً على روح المبادرة والابتكار، وأكثر قدرة على إنتاج المعرفة عوض استهلاكها فقط.

\* الوعي بأهمية الثورة التكنولوجية بمختلف مظاهرها المعلوماتية والتواصلية ودورها الاستراتيجي في الرقي بالفكر التربوي العربي إلى مستوى تحديات القرن الجديد ومستحقاته الكبرى.

كانت تلك إذن أهم الأفكار التي لا نرى محيداً عن مقاربة مضامينها ومناقشة إشكالياتها في تحديث البنية التحتية لأي تصور استراتيجي في مجال الفكر التربوي العربي المعاصر. وهي البنية التي نقترح أن تنصب عليها جهود الباحثين والمهتمين بالفعل التربوي عندنا، لأن في صياغة محدداتها ومركزاتها، وفي تعميم مكوناتها وعناصرها، وفي تخطيط توجهاتها وآفاقها يكمن التجسيد الفعلي لمحتويات التصور المبتغى لمشروعنا التربوي الذي يستحيل أن يحقق أهدافه على المستوى المحلي، أو بالأحرى أن يحظى بموقع معين على خريطة المعرفة

التربوية العالمية في غياب استراتيجية مضبوطة لإعادة بنائه على أسس ومقومات وأهداف جديدة، يوجّهها منطق التحولات والتغيرات المطّردة التي تعرفها المجتمعات العربية وتؤطرها روح العولمة برهاناتها وتحدياتها الكبرى وبمستجداتها العلمية والتكنولوجية المذهلة. ونعتقد أن أنجع سبيل إلى بلورة استراتيجية من هذا القبيل هو الذي يتجلى في إنجاز مجموعة من الدراسات الدقيقة حول واقع الفكر التربوي العربي المعاصر بشتى قضاياها وإشكالياته، وبتشعب مشكلاته وتحدياته، وبمختلف رهاناته وآفاقه. وهي الدراسات التي تتلخص بعض محاورها وإشكالياتها الأساسية في الرّهانات الخمسة التالية:

### ١. الرهان التحديتي

إذا كان المقصود بالتحديث التربوي هو التسلح بالثورة العلمية ومنطقها الابتكاري ومنجزاتها التكنولوجية من جهة، ثم تحديث المجتمع في بنياته الثقافية وأساليبه التربوية من جهة ثانية، فإن النظر في المشهد التربوي العربي يفضي بنا إلى الإقرار بأن فكرنا التربوي وفي ظل غياب التفاهم الكامل بين المسئولين والمفكرين حول المسائل المرتبطة بطرفي إشكالية التذبذب بين الأصالة والمعاصرة، أضحى مسرحاً لآراء ومقاربات متباينة في النهج والأسلوب، رغم أن الهدف واحد، ألا وهو تأسيس التربية العربية المنشودة. وهي الآراء والمقاربات التي تتوزع على موقفين متباينين (أحرشوا، ١٩٩٤: ٩٨):

الأول يرى أن التحديث التربوي مشروط أولاً وأخيراً بالعودة إلى الماضي الحافل بتراث تربوي خالد، بحيث يستحيل بناء تربية عربية بالمعنى الحديث إلا إذا كانت مماثلة في مرتبتها لمرتبة التربية العربية القديمة أيام إشعاعها وازدهارها.

الثاني يرى أن تحديث التربية العربية، وتخليصها من أوضاعها المتردية يستوجب تقليد التربية الغربية جملة وتفصيلاً، وبالتالي الهروب إلى الأمام عوض الركون إلى الوراء، بمعنى التطلع إلى كل ما هو جديد عوض التشبث بكل ما هو قديم. وهذا ما يؤكد أن الإنسان العربي يبقى ممزقاً بين نظامين متعارضين للتربية. نظام تقليدي تتمسك بمقوماته وعناصره نخب تقليدية تقاوم كل ما هو حديث، وتدافع عن منجزات الماضي باسم الحفاظ على الهوية. ونظام حديث تشبث بمكوناته نخب حديثة وتتمسك بما هو جديد وتدافع عن كل ما هو عصري.

وبدون الدخول في استحضار تفاصيل هذا الموضوع الذي سبق أن خصصنا له دراسة

مستقلة (أحرشواو، ١٩٩٨) يمكن تأكيد أنه إذا كنا كأفراد وجماعات نمثل بشكل من الأشكال عصارة تراثنا وعاداتنا وتقاليدينا ومعارفنا السابقة بإيجابياتها وسلبياتها فإن منطق التحديث يدعونا إلى التنظير والبحث عن الحلول في نطاق هذا السياق، بحيث نتوخى تحقيق التقدم في المجال التربوي دون أن نضحى بالجوانب الإيجابية المشعة من تراثنا. ولنا في تجارب الأمم والشعوب أمثلة تبرهن على ذلك. ففي شرق آسيا نماذج حققت إقلاعها التربوي الجديد بمرونة يطبعها الاحتفاظ بما هو ممكن من تراثها، دون أن يحول ذلك بينها وبين تحقيق التقدم والتطور باعتماد فكرها التربوي هذا.

يعني هذا أن العودة إلى التراث القديم قصد إحياء بعض مضامينه المشرقة أمر واجب ولكن شريطة أن يتم ذلك عبر التوظيف الممنهج لمبتكرات العلم المعاصر وتقنياته الجديدة. إلا أن الأمر الذي لا يمكن قبوله هو الاعتقاد بأن استحضار منجزات الماضي التربوي العربي أو تقليد منجزات الحاضر الغربي سيضمن شرط الإقلاع أو التحديث التربوي المأمول، المشبع بروح العقل والعلم، أو على الأحرى سيفك رقبة التربية العربية الراهنة من أوضاع تأزمها وانحطاطها. نقول هذا لأننا نعي حق الوعي أن كل من يعتقد أن استحضار التراث التربوي القديم، أو تقليد النماذج التربوية الغربية سيؤدي حتما إلى تحقيق التحديث التربوي العربي المنشود، إنما يعتقد في تحقيق وهم زائف، أو سراب خادع. فالتحديث التربوي الحقيقي لم ولن يتحقق إلا بتوفير شروطه اللازمة المتمثلة أساسا في نهج سياسة تربوية مضبوطة والمنطلقات، وواضحة الأهداف، يوطرها مناخ الحرية والعقلانية والمبادرة والواقعية والكفاءة وتحكمها اختيارات حاسمة المفعول؛ يتفاعل فيها كل ما هو سياسي واجتماعي واقتصادي وثقافي، وإن كان العاملان السياسي والثقافي يحظيان بمقعد الشرف في هذا النطاق.

## ٢. الرهان المؤسسي

دون التجوال في متاهات استحضار مقومات الفكر التربوي وأسس الفلسفية يمكن الإقرار بأن التربية القديمة كانت تربية الأفراد والمبادرات الشخصية، بحيث يحملها ويرثها ويمولها أفراد معدودون، وتعرض مسيرتها في الغالب للاندثار والنسيان. في حين أن التربية الحديثة هي تربية المؤسسات والمبادرات الجماعية، بحيث يوطرها سياق اجتماعي واسع ويمولها محيط مديني عريض، وينشرها مجتمع بأكمله. فالدولة بمفهومها الحديث هي التي أصبحت تقف وراء نجاح أي مشروع تربوي هادف، لأنها هي التي تهينه وتدعمه وتموله (العروي، ١٩٨٣: ١٣٩-١٤٠). وعليه يبدو أن انتشار الفكر التربوي، وتوغله في الوطن

العربي يستلزم أساسا الانتقال من مرحلة المبادرات التربوية الفردية إلى مرحلة العمل التربوي الجماعي الذي يهتم به ويشارك فيه أغلب أفراد المجتمع. بمعنى العمل أو النشاط الذي يحكمه سياق اجتماعي وثقافي مديني، ويؤطره مناخ تربوي وتعليمي يتواصل فيه الناس بسهولة، وتتجه فيه اهتماماتهم نحو الابتكار والإنتاج عوض الوقوف كما هو حاصل عندنا الآن عند المحاكاة والاستهلاك (أحرشواو، ١٩٩٨: ٩٥).

### ٣. الرهان العلمي

يمكن المراهنة على أن مستقبل التربية وآفاقها المنشودة في الوطن العربي ليس مشروطا لا بأصالة الماضي وإنجازاته العظيمة، ولا بحدائثه الحاضر وإدعائه المثيرة. فكل نقاش حول مستقبل التربية في مجتمعاتنا يجب أن يتمحور حول جملة من الركائز الأساسية وفي مقدمتها الركيزتان التاليتان:

فمن جهة الحسم النهائي في مسألة اتخاذ المعرفة المتعلقة بالمحيط الطبيعي للإنسان العربي كهدف أول لكل فكر تربوي مرتقب.

ومن جهة أخرى الوعي التام بالاهتمام الجدي بعلوم التربية، بحثا وتلقينا وممارسة؛ إذ من العبث الاستمرار في البحث عن مستقبل هذه العلوم بين تضاعيف كتب الماضي وإنجازاته التربوية الخالدة أو الاعتقاد بأن إنجاب مربين كبار في الماضي يعني ضمنا إمكانية إنجاب أمثالهم في المستقبل، أو أن الأنظمة التربوية الفعلية هي كلها اليوم من نصيب الدول المتقدمة (أحرشواو، ١٩٩٨: ٩٦). صحيح أن إحياء وبعث بعض الجوانب المشرقة من التراث العربي القديم للاستفادة منها أمر لا بد منه. وصحيح أيضا أن الانفتاح على المنظومات التربوية الغربية الحديثة للاستئناس ببعض مبتكراتها التربوية أمر لا يمكن تجاهله. لكن الصحيح من هذا وذاك هو تحقيق نبوغ تربوي عربي يعترف به العرب وغير العرب لأنه ينبني على منظومة تربوية حقيقية قادرة على تكوين الفرد وإعداده، وعلى تحقيق اندماجه وتوازنه، وعلى استثمار كفاءاته ومهاراته.

### ٤. الرهان الإنتاجي

يشكل الاكتساح العلمي والاحتكار التربوي أخطر ما يطبع النظام العالمي الجديد على مستوى إنتاج المعرفة وتوظيفها واستثمارها وتوزيعها. فقد استفاد هذا النظام من ثورة الإعلام والمعرفة، ووظفها أمثل توظيف في سبيل تحقيق عولمة المقومات الأساسية للفكر

التربوي الغربي. وهذه مسألة تؤكدها قرائن ودلائل كثيرة عندنا نحن العرب، إذ أصبحنا نستعير أنظمة تربوية لا علم لنا بها، نوظفها دون سابق حسم في أمر مرجعياتها ونزعاتها. وقد كانت لهذا التوجه في النظر إلى مفهوم التربية ودلائلها عندنا آثاره العميقة، وخاصة على مستوى تدعيم الهيمنة الغربية على التربية العربية، وتعزيز احتمالات التبعية للدول المتقدمة، فضلا عن تعزيز الذهنية التوكلية الاستهلاكية وفي تعميق الخلل الذي كان وما يزال يحيط بواقع فكرنا التربوي، ويحد من احتمالات تأسيسه ونشره ومن إمكانيات ممارسته واستثماره (أحرشواو، ١٩٩٤: ٨٠-٨١).

فالساسة العربية في مجال الفكر التربوي ماتزال دون المستوى الذي يؤهل مجتمعاتنا لاحتواء هذا الفكر والاستفادة من منجزاته. فالمهم لا يكمن في توجيه كل الجهود إلى إنشاء أكثر ما يمكن من المؤسسات العلمية والتربوية بل الأهم يتحدد فيما تعتمد تلك المؤسسات من مضامين معرفية وأساليب تربوية. فإذا كانت محدودة الغايات والأهداف ترجح كفة ما هو ترفيهي على ما هو هادف، وما هو خرافي استهلاكي على ما هو علمي إنتاجي، أصبحت عائقا أمام إنتاج المعرفة التربوية واستثمار نتائجها، وبالتالي بعيدة الاستعداد والقبالية للدخول بالإنسان العربي إلى عصر الإنتاج التربوي الذي يشكل بدون منازع الرهان الحاسم لكل تقدم حضاري. ففي الوقت الذي يتكاثر فيه عدد المدارس والجامعات وتخصص فيه لبرامج التعليم والتكوين ميزانيات ضخمة، نجد في الوقت نفسه أن مساهماتنا في مجال الفكر التربوي ضئيلة وضيئلة جدا إن لم تكن منعدمة. وهكذا يبقى الرهان الذي كان وما يزال يراودنا نحن العرب، أعني رهان تحقيق التقدم عن طريق الإقلاع التربوي، بعيد المنال دون أن ندري متى وكيف سيتحقق؟ فالتربية ما يزال ينظر إليها عندنا كنظام من المعارف والمعلومات والأساليب التي تستوجب التلقين والتدريس قصد الحفظ والاستظهار أو التطبيق والتوظيف قصد المران والترفيه، وبالتالي فإن الأمر لا يستدعي منا تجاوز هذه الحدود لأن أساليب التربية الدقيقة ومعارفها الحقيقية أصبحت في متناولنا وبإمكاننا أن نستهلكها وأن نوظفها دون أن نكلف أنفسنا عناء إبداعها أو مجهود إنتاجها. ولكن شتان بين الاستهلاك والإنتاج. ولهذا لا نرى سبيلا إلى تجاوز هذا العقم التربوي والخروج من تربية المحاكاة والترفيه والمباهاة إلى تربية الإبداع والنجاحة والاستثمار إلا بتحقيق شروط الإنتاج الخلاق وظروفه والفعل الهادف للعقل العربي قصد بناء تربية عربية قادرة على تكوين الإنسان المرغوب فيه وعلى صناعة شروط تكيفه الإيجابي مع متطلبات العصر الجديد (أحرشواو، قيد الطبع).

إن الفكر التربوي الذي يجب التطلع إليه هو ذلك الفكر الذي يبنى على التخطيط الاستراتيجي المُشَبَّع بروح التفكير العلمي المنتج والمحكوم بمنطق التدبير التربوي الممنهج. إنه الفكر الذي يتقوى فيه دور المجتمع بامتلاك مقومات التربية المطابقة التي تتفاعل مع محيطها الإنساني المحلي دون أن تعزل عما هو سائد في العالم، أو أن تفقد في الوقت ذاته خصائصها الذاتية. وبتحديد يسير فإن التربية التي نحن في حاجة إليها هي تلك التي يجب أن تكون ملكاً للجميع وللإنسانية جمعاء، قادرة على صياغة وجداننا وتطوير معارفنا وصقل مهارتنا. وإذا كانت هذه التربية المشبعة بروح العصر ومنطقه العالمي الجديد لا يمكن بلوغها إلا في إطار المزاوجة بين ما هو ذاتي-محلي وما هو إنساني-كوني، فإن هذه المسألة أضحت من الأمور المسلم بها؛ إذ لم يعد هناك أي مبرر واقعي يسمح لمنظومة تربوية بالتفوق على نفسها أو بالانغلاق على ذاتها، لأنه حتى وإن أرادت ذلك فإن إكراهات العصر الجديد ومستجداته المعرفية والتكنولوجية لن تتوارى في إخضاعها لمنطق الانفتاح التربوي ورهاناته الكونية. وهذا ما يعني أن التربية العربية الراهنة حتى وإن كانت تتخذ من خصوصيات الحضارة العربية إطارها المرجعي لتأكيد هويتها، فإن مستقبلها يبقى رهين استعدادها للانخراط والمساهمة في بناء التربية الإنسانية ومظاهرها الكونية.

### الخلاصة

كخلاصة لكل ما تقدم، يبدو أن الفكر التربوي الذي يمثل الأداة الأساسية لتنمية المجتمع وتحديث بنيته عبر تحسين أحوال الناس، وتطوير العقليات والممارسات، ما يزال يتخبط عندنا نحن العرب في متاهات ودوائر لا متناهية من المشكلات والصعوبات الناجمة عن عدد من القيود والمعوقات ذات الأصول الاجتماعية والاقتصادية والثقافية المتنوعة. فالأكيد أن انغراس فكرنا التربوي في واقع من هذا القبيل لا بد وأن تتولد عنه الحاجة الماسة إلى إعادة بنائه وصياغته على أسس ومرتكزات جديدة أهمها :

- تعرية مضامينه وخباياه، وكشف حدوده وعيوبه قصد صياغة عناصره التربوية، وبلورة سيوراته وآلياته الفاعلة التي تستبدل مظاهر النقل والتبعية والاستهلاك بمظاهر الإبداع والاستقلالية والإنتاج .
- إدراجه ضمن تصور تربوي شمولي يطبعه التماسك والانسجام واستشراف المستقبل، فضلاً عن تشبُّعه بروح الموازنة بين جملة من المبادئ والمرتكزات والغايات الكبرى، ومجموعة من المطالب والدعامات والأهداف الأساسية من قبيل التكافؤ في الفرص، والمساواة في التمدرس، والتركيز على شخصية المتعلم .
- بلورة استراتيجية تربوية جديدة يوجهها منطق التحولات والتغيرات المحلية والعالمية بمستجداتها وتحدياتها العلمية والتكنولوجية المذهلة، ويؤطرها هاجس البت والنظر في كثير من الرهانات الضرورية لكل إقلاع تربوي حقيقي، وفي مقدمتها رهانات التحديث، والمؤسساتية، والعلمية، والإنتاجية، والكونية .

### مراجع

- أحرشاو، الغالي. (١٩٩٤). دلالة العلم الحديث في المشروع الحضاري العربي، شئون عربية، العدد ٧٩، ص ص: ٧٧-٨٤.
- \_\_\_\_\_ (١٩٩٤). مظاهر الثقافة العربية وشروط تحديثها، شؤون عربية، العدد ٧٨، ص ص: ٨٧-٩٤.
- \_\_\_\_\_ (١٩٩٨). بعض ملامح المنظومة التربوية العربية الحديثة. شئون عربية، العدد ٩٥، ص ص: ٨٦-٩٦.
- \_\_\_\_\_ (قيد الطبع). العلم، الثقافة والتربية: رهانات استراتيجية للتنمية العربية، بيروت: دار الطليعة.
- العروي، عبد الله. (١٩٨٣). ثقافتنا في ضوء التاريخ. بيروت: المركز الثقافي العربي.

## الباب الثالث

---

### الأنشطة العلمية

---

ملخصات رسائل ماجستير التربية  
التي نوقشت حديثاً  
في كلية التربية

## عناوين رسائل الماجستير

- ١ - فاعلية وحدة مقترحة في المنطق الرياضي على أداء طلاب الصف الثاني الإعدادي للبرهان الرياضي والاستدلال المنطقي.
- ٢- مدى تحقيق كتب اللغة العربية لأهداف المرحلة الابتدائية في دولة البحرين (دراسة تحليلية).
- ٣- نمط الإدارة وعلاقته بتحقيق أهداف المرحلة الإبتدائية بالمملكة العربية السعودية.
- ٤- آلية مقترحة لتقييم أداء مدير المدرسة الإبتدائية بدولة البحرين لأدواره في ضوء معايير الأداء الفعال.
- ٥- الاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الابتدائية لتطبيق نظام التقويم التربوي في التعليم الأساسي بدولة البحرين.

فاعلية وحدة مقترحة في المنطق الرياضي على أداء طلاب الصف الثاني  
الإعدادي للبرهان الرياضي والاستدلال المنطقي

إشراف  
الدكتور: سمير إيليا القمص

إعداد  
الطالب : وحيد عبدالله عبد الرحمن

تاريخ المناقشة

٢ يونيو ٢٠٠١ م

ملخص الرسالة

نبعت مشكلة الدراسة من أهمية موضوع المنطق الرياضي في الرياضيات، ومن عدم تدريس هذا الموضوع في مراحل التعليم النظامي. لذا فإن البحث الحالي صمم من أجل الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

«ما فاعلية وحدة مقترحة في المنطق الرياضي على أداء طلاب الصف الثاني الإعدادي للبرهان الرياضي والاستدلال المنطقي؟ ...»

ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة الفرعية الآتية:

- ١- ما صورة وحدة المنطق الرياضي للصف الثاني الإعدادي؟
- ٢- ما فاعلية هذه الوحدة في تحقيق الأهداف المعرفية والوجدانية لها؟
- ٣- ما أثر تدريس هذه الوحدة في أداء الطلاب في البرهان الرياضي؟
- ٤- ما أثر تدريس هذه الوحدة في أداء الطلاب في الاستدلال المنطقي؟

وللإجابة عن هذه الأسئلة، قام الباحث بوضع الفروض الآتية:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط الدرجات التي يحصل عليها طلاب العينة في التطبيق القبلي، ومتوسط درجاتهم في التطبيق البعدي بالنسبة للاختبار التحصيلي لوحدة المنطق الرياضي.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط الدرجات التي يحصل عليها طلاب العينة في التطبيق القبلي، ومتوسط درجاتهم في التطبيق البعدي بالنسبة لمقياس الاتجاهات نحو وحدة المنطق الرياضي.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب العينة في التطبيق القبلي ومتوسط درجاتهم في التطبيق البعدي في اختبار البرهان الرياضي .
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب العينة في التطبيق القبلي، ومتوسط درجاتهم في التطبيق البعدي في اختبار الاستدلال المنطقي .

ومن أجل إجراء هذه الدراسة، قام الباحث بإعداد الأدوات الآتية:

- ١- وحدة في المنطق الرياضي للصف الثاني الإعدادي.
- ٢- اختبار تحصيلي في وحدة المنطق الرياضي .
- ٣- مقياس اتجاهات نحو وحدة المنطق الرياضي .
- ٤- اختبار في البرهان الرياضي .
- ٥- اختبار في الاستدلال المنطقي .

تكونت عينة الدراسة من (٣٠) طالباً من طلاب الصف الثاني الإعدادي المسجلين بالفصل الدراسي الأول من عام ٢٠٠٠/٢٠٠١م بمدرسة عبدالرحمن الداخل الإعدادية للبنين .

توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية :

- ١- بناء وحدة دراسية في المنطق الرياضي للصف الثاني الإعدادي .
- ٢- تتصف الوحدة الدراسية المقترحة بدرجة مناسبة من الفاعلية في تحقيق أهدافها المعرفية والوجدانية .
- ٣- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٠١) بين متوسط درجات الطلاب في التطبيق القبلي، ومتوسط درجاتهم في التطبيق البعدي بالنسبة للاختبار التحصيلي في المنطق الرياضي لصالح التطبيق البعدي .
- ٤- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٠١) بين متوسط درجات الطلاب في التطبيق القبلي، ومتوسط درجاتهم في التطبيق البعدي بالنسبة لمقياس الاتجاهات نحو وحدة المنطق الرياضي لصالح التطبيق البعدي .
- ٥- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٠١) بين متوسط درجات الطلاب في التطبيق القبلي، ومتوسط درجاتهم في التطبيق البعدي في اختبار البرهان الرياضي لصالح التطبيق البعدي .
- ٦- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٠١) بين متوسط درجات الطلاب في التطبيق القبلي، ومتوسط درجاتهم في التطبيق البعدي في اختبار الاستدلال المنطقي لصالح التطبيق البعدي .

مدى تحقيق كتب اللغة العربية لأهداف  
المرحلة الابتدائية في دولة البحرين  
(دراسة تحليلية)

إشراف  
الدكتور: عبدالمنعم محيي الدين عبدالمنعم

إعداد  
الطالبة: جهينة علي جان

تاريخ المناقشة

٦ يونيو ٢٠٠١ م

ملخص الرسالة

تتمحور هذه الدراسة حول الكشف عن مدى تحقيق كتب اللغة العربية لأهداف المرحلة الابتدائية في دولة البحرين، عن طريق تحليل محتوى هذه الكتب، وبيان كفاية هذا المحتوى في تحقيق تلك الأهداف، ثم تقديم المقترحات والتوصيات المناسبة لأغراض تطوير تلك الكتب وتحسينها بما ينسجم مع مرامي السياسة التربوية . وقد حاولت الدراسة الإجابة عن السؤال الآتي :

«ما مدى تحقيق كتب اللغة العربية لأهداف المرحلة الابتدائية في دولة البحرين؟»

وللإجابة عن هذا السؤال فقد اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي مستخدمة أداة تحليل المحتوى من خلال الخطوات التالية:

- ١- تحديد الأهداف العامة للمرحلة الابتدائية .
- ٢- دراسة موضوعات كتب اللغة العربية، وتحديد الأبعاد والاتجاهات المختلفة في كل موضوع .

- ٣- بيان تكرارات الأهداف في كل موضوع لكل صف دراسي .
- ٤- جمع التكرارات المشكّلة للصفوف الستة.
- ٥- استقراء الدلالات التي يمكن التوصل إليها من هذا التحليل .

#### وقد أفرزت الدراسة النتائج الآتية :

- ١- هلامية بعض المصطلحات المستخدمة في الأهداف التربوية، إذ ورد فيها عبارات غير قابلة للقياس أو التحقيق .
  - ٢- احتواء بعض الأهداف على أكثر من متغير بحيث يصعب رصد إمكانية تحقيقها .
  - ٣- أن بعض الأهداف لم يتم بناؤها وفق المبدأ التدريجي من البسيط إلى المركب .
  - ٤- قصور محتويات الكتب الدراسية عن معالجة كفايات مشتقة من بعض الأهداف .
- وبناء عليه، فقد قدمت الباحثة عدداً من التوصيات والمقترحات هي في مجملها :
- ضرورة المراجعة المستمرة والشاملة لأهداف المرحلة الابتدائية والمراحل الأخرى، إلى جانب إجراء المراجعة نفسها للكتب الدراسية التي يعتمد عليها التلاميذ في العملية التعليمية على فترات زمنية لا تتعدى خمس سنوات .

نمط الإدارة وعلاقته بتحقيق أهداف المرحلة الابتدائية  
بالمملكة العربية السعودية

إشراف  
الدكتور: عبدالمعزم محيي الدين عبد المنعم

إعداد  
الطالب: سامي غازي العتيبي

تاريخ المناقشة

٦ يونيو ٢٠٠١ م

ملخص الرسالة

تمثل أسس التعليم الابتدائي في المملكة العربية السعودية جزءاً من الأسس العامة التي تقوم عليها عملية التربية والتعليم. ولقد أصدرت المملكة العربية السعودية في عام ١٣٩٠هـ / ١٩٧٠م وثيقة «سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية» كإعلان رسمي من الدولة. حيث تحتوي هذه الوثيقة على أهداف التعليم بشكل عام في المملكة العربية السعودية، ومن ضمنها أهداف المرحلة الابتدائية.

وتكمن أهمية المرحلة الابتدائية في كونها البداية الحقيقية لعملية التنمية الشاملة لمدارك الأطفال وتزويدهم بكل ما من شأنه تحقيق النمو الشامل المتزن لشخصياتهم، ولكي تقوم المدرسة بهذه المسؤولية خير قيام، كان لا بد للجهات المسؤولة عن التعليم من الاهتمام بدراسة الجانب الإداري، وبتنمية وعي مديري المدارس على وجه الخصوص بأنواع السلوك والممارسات الإدارية اليومية التي يمكن أن تنعكس إيجاباً أو سلباً على عملية تحقيق الأهداف التربوية. وانطلاقاً من هذه الأهمية تم اختيار هذه الدراسة في محاولة من الباحث في الإسهام العلمي من أجل الكشف عن نمط الإدارة الملائم في عملية تحقيق أهداف المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية.

ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي. وقد طبقت هذه الدراسة على عينة من مديري المدارس الابتدائية والبالغ عددهم (٢١) مديراً، اختيروا

بطريقة عشوائية بسيطة في قطاعات الدمام والخبر والقطيف من المملكة العربية السعودية .

وقد توصلت هذه الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها ما يلي :

أولاً : إن الأنماط الإدارية التي يمارسها فعلياً مديرو مدارس العينة في قطاعات الدمام والخبر والقطيف بالترتيب هي : النمط الإداري الديمقراطي بنسبة تصل إلى ٥٢٪ ، ثم النمط الإداري المتساهل بنسبة ٣٨٪ ، وأخيراً النمط الإداري الأوتوقراطي بنسبة ١٠٪ .

ثانياً : تحديد الأنماط السلوكية المتوقعة من الأهداف التربوية للمرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية .

ثالثاً : وجود علاقة بطريقة مباشرة أو غير مباشرة ما بين الأنماط الإدارية (الديمقراطي - الأوتوقراطي - المتساهل) وتحقيق أهداف المرحلة الابتدائية. حيث إن النمط الإداري الديمقراطي هو الأفضل والأنسب لتحقيق هذه الأهداف .

وفي ضوء هذه النتائج والمعطيات العامة لهذه الدراسة، فقد قدم الباحث بعض التوصيات والمقترحات .

## آلية مقترحة لتقييم أداء مدير المدرسة الابتدائية بدولة البحرين لأدواره في ضوء معايير الأداء الفعال

إشراف  
الأستاذ الدكتور: خليل يوسف الخليلي

إعداد  
الطالبة : بهيجة محمد الدبلمي

### تاريخ المناقشة

١٢ يونيو ٢٠٠١م

### ملخص الرسالة

هدف هذا البحث إلى تحديد الأدوار والمهام المطلوبة من مدير المدرسة الابتدائية بحكم وظيفته. كما هدف إلى إعداد مقياس موضوعي لقياس فعالية مدير المدرسة الابتدائية في أدائه لأدواره؛ واقترح آلية متكاملة لتقييم أداء المدير، تتضمن - إضافة إلى المقياس - معايير الأداء التي يستند إليها المقيم لتقدير فعالية أداء المدير، والطرق والأساليب المختلفة التي يمكن من خلالها إجراء عملية التقييم. وهدف البحث أيضاً إلى تقييم أداء مديري المدارس الابتدائية باستخدام الآلية المقترحة، وبيان أثر متغير صنف الإدارة المدرسية في هذا الأداء.

### وقد حاول البحث الإجابة عن الأسئلة الآتية :

- ١- ما الأدوار المتوقعة من مدير المدرسة الابتدائية بدولة البحرين؟
- ٢- ما مدى فعالية مدير المدرسة الابتدائية في أدائه لأدواره؟
- ٣- ما أثر متغير صنف الإدارة المدرسية في فعالية أداء المدير لأدواره؟

تم في البحث تحديد الأدوار المتوقعة من مدير المدرسة الابتدائية، ثم قامت الباحثة بتوظيف هذه الأدوار في تطوير مقياس فعالية أداء مدير المدرسة الابتدائية، ضمن آلية مقترحة للتقييم، اشتملت على معايير الأداء الفعال التي يعتمد عليها في تقدير فعالية أداء المديرين. كما اشتملت على الأساليب والطرق التي يمكن من خلالها إجراء عملية التقييم.

تكون مجتمع البحث من جميع مديري ومديرات المدارس الابتدائية التابعة لوزارة التربية والتعليم بدولة البحرين في العام الدراسي ١٩٩٩/٢٠٠٠م، والبالغ عددهم مائة وخمسة

عشر مديراً ومديرة. وتكونت عينة البحث من ثلاثين مديراً ومديرة مصنفين بحسب صنف الإدارة المدرسية، بواقع عشرة مديرين لمدارس البنين، وعشر مديرات لمدارس البنين، وعشر مديرات لمدارس البنات.

تطلب تطبيق المقياس القيام بعدة زيارات للمدرسة الواحدة ومقابلة المديرين، وبعض المعلمين، والاطلاع على الوثائق، ومتابعة سير العمل المدرسي . وذلك من أجل التأكد من مدى فعالية أداء مدير المدرسة لكل مهمة من المهام المدرجة تحت الأدوار الثلاثة الرئيسة للمقياس .

#### أسفر تحليل بيانات البحث عن نتائج عديدة، أبرزها ما يأتي :

تم تحديد معايير الفعالية في هذا البحث للأداء الفعال في المستويين الممتاز والجيد جداً فقط، وبذلك تبين أن أداء (٥٠٪) من أفراد العينة فقط يُعدُّ أداءً فعالاً. وهذه النتيجة تثير الكثير من التساؤلات حول الأسباب الكامنة وراء تدني مستوى أداء كثير من المديرين. كما أظهرت نتائج البحث تفوق مديرات مدارس البنين، ومديرات مدارس البنات على مديري مدارس البنين في أدائهم لكل ما يناط بهم من مهام وأدوار، في حين لم تظهر النتائج أية فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء مديرات مدارس البنين، وأداء مديرات البنات .

خرجت الباحثة بمجموعة من التوصيات كان أهمها، ضرورة تطبيق نظام واضح وموضوعي لتقييم فعالية أداء المديرين، باستخدام أدوات تتمتع بدرجة مقبولة من الصدق والثبات. والاستمرار في تطبيق نظام تأنيث الهيئتين الإدارية والتعليمية بمدارس البنين .

الاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الابتدائية  
لتطبيق نظام التقويم التربوي في التعليم الأساسي  
بدولة البحرين

إشراف  
الأستاذ الدكتور : عبدعلي محمد حسن

إعداد  
الطالبة: فاطمة عبدالوهاب عبدالله

تاريخ المناقشة

١٢ يونيو ٢٠٠١م

ملخص الرسالة

استهدفت الدراسة الحالية الكشف عن الاحتياجات التدريبية لمعلم المرحلة الابتدائية في مجال التقويم الحقيقي اللازمة للتطبيق الناجح لنظام التقويم التربوي في التعليم الأساسي، وتحديد مدى التباين في رؤى المعلمين، والمديرين، والمشرفين التربويين للاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الابتدائية ومعلماتها المطلوبة لتنفيذ نظام التقويم التربوي في التعليم الأساسي، من أجل تقديم مقترحات عملية محددة تساعد على التوظيف الفاعل لنظام التقويم التربوي في التعليم الأساسي، وتدعم تحقيق أهداف المدارس الابتدائية بدولة البحرين. وتلخصت مشكلتها في الأسئلة التالية :

- ١- ما أبرز الكفايات المتصلة بالتقويم الحقيقي التي يحتاجها المعلمون من وجهة نظرهم؟
- ٢- ما أبرز الكفايات المتصلة بالتقويم الحقيقي التي يحتاجها المعلمون من وجهة نظر مديريهم؟
- ٣- ما أبرز الكفايات المتصلة بالتقويم الحقيقي التي يحتاجها المعلمون من وجهة نظر المشرفين عليهم بوزارة التربية والتعليم؟

٤- هل يختلف المعلمون والمديرون والمشرفون في تقدير الحاجات التدريبية المرتبطة بالتقويم الحقيقي؟

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي ووظفت فيها استبانة من إعداد الباحثة. أما عينة الدراسة فتكونت من (٥٧٥) معلماً، منهم (٤٠١) معلمة و (١٧٤) معلماً، و (٨٢) مديراً (٥٩) مديرة و (٢٣) مديراً، و (٢٩) مشرفاً (١٦) مشرفة و (١٣) مشرفاً).

حوت الاستبانة (٢٧) حاجة تدريبية موزعة تحت ثلاثة محاور رئيسية، هي: تخطيط المواقف التعليمية/ التعليمية، تنظيم المواقف التعليمية / التعليمية وتوظيف إجراءات التقويم ووسائله، وتحليل نتائج التقويم وتفسيرها.

**كانت أبرز النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة هي :**

١- أن جميع الكفايات المقترحة تمثل حاجات تدريبية للمعلم لكي يستطيع تطبيق نظام التقويم التربوي في التعليم الأساسي بفعالية، فقد كانت جميع متوسطات الكفايات المدرجة أعلى من الدرجة الحياضية، وتراوحت بين ٣ و ٤٣٣.

٢- نالت بعض الكفايات اهتمامات أكبر من حيث أولويات الحاجات التدريبية من وجهة نظر أفراد العينة، ومن أهم الكفايات التي يود المعلمون والمديرون والمشرفون حصول المعلم على التدريب فيها هي: «وضع خطة مرحلية لتقويم تعلم المتعلم»، «تحديد إجراءات تقويم التعلم وأدواته»، «كيفية تعود التلاميذ على التقويم الذاتي»، «إعداد أنشطة تسهم في علاج صعوبات تعلم التلاميذ»، «تفريد عملية التعليم والتعليم لتلبية احتياجات التلاميذ، تقديم نشاطات لا صافية تسهم في تعزيز التعلم الصفي وتقويمه، إعداد الأنشطة التعليمية المختلفة لمراعاة الفروق الفردية، تحليل نتائج التقويم وتفسيرها لاتخاذ القرارات التعليمية»، «توظيف التقويم المستمر لمتابعة تقدم التلاميذ»، «إعداد خطط المواقف التعليمية / التعليمية العلاجية»، «اتخاذ القرارات بشأن الطلبة المتأخرين دراسياً»، «تشخيص مواطن القوة والضعف عند كل متعلم»، و «توظيف محكات موضوعية لتقويم ملف الأعمال».

٣- وجد أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في تحديد الاحتياجات التدريبية بين المعلمين والمديرين والمشرفين، لصالح المديرين والمشرفين.

وبناء على النتائج التي توصل إليها هذا البحث، أوصت الباحثة بإعادة النظر في البرامج التدريبية التي تقدم للمعلم في ظل التقويم التربوي في التعليم الأساسي، وضرورة مراعاة المسؤولين عن التدريب احتياجات المعلم الأساسية في تخطيط التدريب وتنفيذه .

Goto En