التربية والتعليم
(تحديات ومستقبل النهوض العربي)

د.أحمد الأصبحي

التربية والتعليم

(تحديات ومستقبل النهوض العربي)

د. أحمد محمد الأصبحي

الطبعة الأولى ٢٠٢٢م
(جميع حقوق الطبع محفوظة للمؤلف)
رقم الإيداع بدار الكتب (٨٠ / ٢٠٢٢)

يمنع طبع هذا الكتاب أو جزء منه بكل طرق الطبع
والتصوير والنقل والترجمة والتسجيل المرئي والمسموع
والحاسوبي وغيرها إلا بإذن خطي

﴿ ٱقۡرَأۡ بِٱسۡمِ رَبِّكَ ٱلَّذِي خَلَقَ ۝١ خَلَقَ ٱلۡإِنسَٰنَ مِنۡ عَلَقٍ ۝٢ ٱقۡرَأۡ وَرَبُّكَ ٱلۡأَكۡرَمُ ۝٣ ٱلَّذِي عَلَّمَ بِٱلۡقَلَمِ ۝٤ عَلَّمَ ٱلۡإِنسَٰنَ مَا لَمۡ يَعۡلَمۡ ﴾ [العلق: ١- ٥]

المحتويات

١. **مُقدمة**	١٣
٢. **مدخل إلى التربية والتعليم**	٢١
٣. **التربية والتعليم عبر التاريخ**	٣١
- السومريون وقدماء المصريين: (بداية التعليم النظامي)	٣٢
- التربية والتعليم قديماً في سبأ وحمير والفينيق	٣٢
- التربية والتعليم عند الإغريق القدماء	٣٤
- التربية والتعليم عند قدماء الرومان	٣٥
- انتشار التعليم في الأديان السماوية	٣٥
- عصر النهضة الأوروبية	٣٦
- عصر العقل	٣٧
- نشأة مدار س الدولة	٣٨
٤. **أهداف التربية والتعليم في البلاد العربية**	٤٠
٥. **التخطيط التربوي في البلاد العربية**	٤٢
- ولادة التخطيط التربوي في البلاد العربية	٤٢
٦. **المنهج التربوي**	٤٧
- أولاً : الإعداد العقائدي	٤٧

- ثانياً: ازدهار الحضارة الإسلامية	٥٧
- نشأة الجامعات العربية	٦٠
- ثالثاً: بداية عصر التخلف والإنحطاط الفكري	٦٧
٧. **منهج التربية المعاصرة في البلاد العربية**	٧٦
٨. **المعلم:**	٨٠
- المعلم العمود الفقري لكل عملية تعليمية	٨٠
- موقع المعلم من وضع المنهج التربوي	٨٣
- المعلم هو محور العمل التجديدي	٨٥
- دور المعلم في عملية اتخاذ القرار	٨٦
- شروط المعلم الذي يعمل مع المتفوقين	٨٨
٩. **حالة التعليم في البلاد العربية**	٩٠
- التربية المبكرة للطفل العربي	٩١
- التعليم النظامي في البلاد العربية	١٠١
- نوعية التعليم في البلاد العربية	١٠٢
- أزمة التعليم الفني في البلاد العربية	١٠٤
- سياسات نشر التعليم وتجويده في البلاد العربية	١٠٧
- تعليم الكبار في البلاد العربية	١١٠
- تعليم المعاقين في البلاد العربية	١١٤

١٠. الإدارة المدرسية في البلاد العربية	**١٢٠**
- إدارة "تطوير" لا إدارة "تسيير"	١٢٢
١١. التقويم والإختبارات	**١٢٣**
١٢. لافته تحذيرية	**١٢٤**
١٣. الصحة المدرسية	**١٢٥**
- أهمية الصحة المدرسية	١٢٥
- أهداف الصحة المدرسية	١٢٦
- تطور أنظمة الصحة المدرسية	١٢٧
- مهارات التحول الوقائي للصحة المدرسية	١٢٨
- خدمات الصحة المدرسية	١٢٩
- مبررات الاهتمام ببرامج الصحة المدرسية	١٣٠
- المكونات الثمان للصحة المدرسية	١٣١
١٤. التغذية المدرسية	**١٣٨**
١٥. التربية البدنية	**١٤٠**
١٦. معالجة اختلالات التعليم في البلاد العربية	**١٤٢**
١٧. مشاريع علاجية لم تر النور بعد في بعض البلاد العربية	**١٥٠**
١٨. عشرة مبادئ تربوية لبنيوية جديدة في البلاد العربية	**١٥٣**
١٩. ثلاثة توجهات استراتيجية	**١٥٦**

٢٠. **التربية المستدامة**	١٦١
٢١. **القدرة على التفكير**	١٦٤
٢٢. **دور المدرسة في تنمية طرق التفكير**	١٦٨
- اكتساب المعارف والمعلومات	١٦٨
- اكتساب طريقة التفكير النقدي والتفكير العلمي	١٦٩
- مبادئ تعليمية تقوم بها المدارس	١٦٩
- الفساد نقيض الصلاح	١٧٠
٢٣. **الإعلام والاتصال المعاصر ودوره في التربية والتعليم**	١٧٢
٢٤. **خصائص المبتكرين الذي قدموا إنتاجاً ابتكارياً**	١٧٥
٢٥. **البلاد العربية والتفوق العلمي**	١٧٧
- العبقرية	١٧٧
- الموهبة	١٧٨
- المتفوق عقلياً	١٧٩
٢٦. **الإبداع**	١٨١
- الإبداع في العربية والموسوعات الفلسفية	١٨١
- التفكير الإبداعي	١٨٢
- العصف الذهني والإبداع	١٨٣
٢٧. **اقتصاد المعرفة**	١٨٥

٢٨. **أسرار المعرفة التكنولوجية**	١٨٦
٢٩. **المتفوقون**	١٨٨
٣٠. **مساعدة المعلمين على التعرف على الأطفال المتفوقين**	١٩٢
- المناهج والطرق التعليمية للمتفوقين	١٩٣
- التدابير اللازمة لتربية المتفوقين	١٩٨
٣١. **دراسة نظرية وعملية لتجارب رعاية الموهوبين والمتفوقين**	٢٠١
دراسة ميدانية:	٢٠٦
- زيارة تونس	٢٠٦
- زيارة دمشق	٢٠٨
- زيارة عمان	٢١٣
خلاصة الزيارات الميدانية	٢٢٣
٣٢. **(ملحق)**	
النظام التربوي العربي وتحديات القرن الحادي والعشرين	٢٣٣
"سبق نشره في كتابنا المشروع العربي منذ ثلاثة عقود"	
٣٣. **المصادر والمراجع**	٢٥١

مقدمة:

إن أول آية في كتاب الله العزيز نزل بها جبريل عليه السلام على رسول الله محمد عليه الصلاة والسلام هي ﴿ ٱقۡرَأۡ بِٱسۡمِ رَبِّكَ ٱلَّذِي خَلَقَ ۝١ خَلَقَ ٱلۡإِنسَٰنَ مِنۡ عَلَقٍ ۝٢ ٱقۡرَأۡ وَرَبُّكَ ٱلۡأَكۡرَمُ ۝٣ ٱلَّذِي عَلَّمَ بِٱلۡقَلَمِ ۝٤ عَلَّمَ ٱلۡإِنسَٰنَ مَا لَمۡ يَعۡلَمۡ ﴾

[العلق : ١- ٥]

إن هذا الحادث ضخم جداً مهما حاولنا أن نحيط بضخامته فإنّ جوانب كثيرة منه ستظل خارج تصورنا.

إنه حادث ضخم بحقيقته، وضخم بدلالته، وضخم بآثاره في حياة البشرية جمعاء.

وتعد اللحظة التي تم فيها الحادث من أعظم اللحظات التي مرت بهذه الأرض في تاريخها الطويل.

ما حقيقة هذا الحادث الذي تم في هذه اللحظة؟

حقيقته أن **الله** ﷻ، العظيم الجبار القهار المتكبر مالك الملك كله، قد أكرم ـ في عليائه ـ فالتفت إلى هذه الخليقة **المسماة بالإنسان**، القابعة في ركن من أركان الكون لا يكاد يرى **سُمّي الأرض**، وكرم هذه الخليقة باختيار واحد منها ليكون ملتقى نوره الإلهي، ومستودع حكمته، ومهبط كلماته، وممثل قدره الذي يريده سبحانه بهذه الخليقة.

إنها السورة الأولى من هذا القرآن الكريم تبدأ **باسم الله**، وتوجه الرسول ﷺ، وأول ما توجهه في أول لحظة من لحظات اتصاله بالملأ الأعلى، وفي أول

خطوة من خطواته في طريق الدعوة التي اختير لها.. توجهه إلى أن **يقرأ باسم الله** : ﴿ ٱقۡرَأۡ بِٱسۡمِ رَبِّكَ﴾.

وتبدأ من صفات الله التي بها الخلق والبدء ﴿ ٱلَّذِي خَلَقَ ﴾ تخصص: خلق الإنسان ومبدأ ﴿خَلَقَ ٱلۡإِنسَٰنَ مِنۡ عَلَقٍ ﴾ من ذلك المنشأ الصغير الساذج التكوين، فتدل على كرم الخالق فوق ما تدل على قدرته: فمن كرمه رفع هذا العلق إلى **درجة الإنسان** الذي يُعلم فيتعلم: ﴿ ٱقۡرَأۡ وَرَبُّكَ ٱلۡأَكۡرَمُ ۝٣ ٱلَّذِي عَلَّمَ بِٱلۡقَلَمِ ۝٤ عَلَّمَ ٱلۡإِنسَٰنَ مَا لَمۡ يَعۡلَمۡ ﴾.

وإلى جانب هذه الحقيقة تبرز **حقيقة التعليم**.. تعليم الرب للإنسان "**بالقلم**".. **لأن القلم** كان ومايزال أوسع وأعمق **التعليم أثراً في حياة الإنسان**، ولم تكن هذه الحقيقة إذ ذاك بهذا الوضوح الذي نفسه الآن ونعرفه في حياة البشرية.

ثم تبرز مصدر التعليم.. إن مصدره هو الله، منه يستمد الإنسان كله ماعلم، وكل ما يعلم، وكل ما يفتح له من أسرارهذا الوجود، ومن أسرارهذه الحياة، ومن أسرار نفسه، فهو من ذلك المصدر الواحد الذي ليس هناك سواه.

وهذه الحقيقة القرآنية الأولى، التي تلقاها قلب رسول الله ﷺ . في هذه اللحظة الأولى هي التي تصرف شعوره وتصرف لسانه، وتصرف عمله واتجاهه بعد ذلك طوال حياته.. بوصفها **قاعدة الإيمان الأولى**.

لقد وُلد الإنسان من جديد باستمداد قيمه من السماء لا من الأرض، واستمداد شريعته من الوحي لا من الهوى.

والقراءة هي مفتاح العلم والمعرفة، وهذا يذكرنا بما بعثه الكاتب **الساخر برناردشو** من رسالة إلى عالم الفيزياء **ألبرت أينشتاين**، ادعى فيها أن العلم زاد من حياتنا تعقيداً كونه حين يحل مشكلة يخلق مقابلها عشر مشكلات جديدة.

فرد عليه **أنيشتاين** برسالة لم يذكر فيها هذه الحقيقة، ولكنه قال ما معناه أن **العلم** بمثابة بقعة ضوء صغيرة مسلطة، لإضاءته من ظلام موجود أصلاً، **والظلام** كناية عن **الجهل**. وكلما كبرت بقعة الضوء كبر محيطها، وكشف عن قدر كبير من الظلمة والسواد.

وهذا لا يعني أن **العلم** لا يخلق بذاته المزيد من المعضلات كونها موجودة منذ الأزل، بل يكشفها من خلال اتساعه وارتفاعه، مستوى معارفنا واحتكاكنا بالمجهول واللامعروف.

وقد عبر عن ظاهرة ارتفاع نسبة **الجهل** بارتفاع نسبة **العلم** عنها **محمد إدريس الشافعي** قبل ذلك بزمن بعيد حين قال:

كلما أدبني الدهر أراني نقص عقلي

وإذا ما ازددت علماً زادني بجهلي

وقد ركزت التربية الإسلامية في الفترة الأولى بعد ظهور الإسلام على الناحية الدينية والأخلاقية. **فقد ظل الرسول محمد عليه الصلاة والسلام يربي أصحابه في الفترة المكية قبل الهجرة النبوية على القيم الجديدة التي أتى بها الإسلام. وظل الجانب العَقَدِي والأخلاقي هو الأهم حتى بعد أن اعتنى فيها بعد بجانب المعارف والمهارات حتى ازدهرت حضارة الإسلام وشكلت**

الأساس للحضارة الحديثة، وكانت **القراءة** هي مفتاح **العلم والمعرفة**، ولكن (**أمة اقرأ**) تراجعت كثيراً عن هذا الأمر الإلهي خصوصاً في فترة الركود الحضاري والانحطاط الفكري، فساد التخلف وحل فيها الجهل، ولم يعد للعلم دوره الذي كان عليه في موقع الريادة.

فلم تعد **التربية والتعليم** بمفهومها الصحيح أساس القوة المتكاملة لمفهوم الحضارة الإنسانية الكريمة القائمة على الحرية والمساواة والعدالة والخلق القويم... **بل أدى إهمالها مع قيام حضارة غربية مادية أنتجت المصلحة الأنانية واحتكار العلم والمعرفة.**

وخلقت **بالربا** المجتمع **الربوي** الذي أدى إلى الانقسام الطبقي وصار فيه **عالم الفقراء الذي يشكل أربعة أخماس العالم، والخمس الباقي هم الأغنياء** الذين يتهددون العالم ويتحكمون بمصيره، ويستأثرون بخيراته وثرواته، ويعملون على حجب العلم وأسرار المعرفة التكنولوجية عن بلدان فقراء العالم، ويستقطبون من هذه البلدان **المتفوقين والمبدعين** إلى عالمهم الغربي.

ويشغلون العالم العربي والإسلامي بمكائد الصهيونية، بالحروب العبثية يستنزفون أموالهم بشراء الأسلحة، وإفناء بعضهم بعضاً ومسالمة العدو الحقيقي **المغتصب لفلسطين**، وصرفهم عن مسؤولياتهم في البناء والتنمية، وعلى الأخص **التربية والتعليم**، غير أن مضيهم في هذا الطريق الشاذ **لن يقبله الله**، ولا بد أن **ينقلب السحر على الساحر**، ولا بد أن تصير أعمالهم إلى **الخسران. فحتمية التغيير لابد منها.**

- وفي المنطقة العربية فإن المعاناة كبيرة والهم كبير في **التربية والتعليم**: فترون اتساعاً كبيراً في الفجوة بين دول عربية وأخرى في **وضعية المعلمين**

من حيث أعدادهم والحاجة إلى وجودهم، ومن حيث إعدادهم وتدريبهم وتأهيلهم، حيث **أن البعض منهم ليس مؤهلاً لأداء هذه المهنة المقدسة**، ناهيكم عن ضعف رواتبهم بل إن الأوضاع المحيطة بهم غير الطبيعية قد يعانون من عدم وجود المرتبات، وهناك فجوة أخرى في نقص **عدد المعلمين** لتدريس بعض المواد العلمية كالرياضيات، ناهيكم عن عدم الاستيفاء للمواد المدرسية حسب المنهج، كما تعاني **التربية والتعليم** في التعليم الأساسي من تسرب التلاميذ، أما **اختصار العام الدراسي** بسبب كثرة عطل الأعياد والمناسبات وغير ذلك من الاختلالات، كما أن إصلاح اختلال التعليم ظل مرهوناً لطبيعة الأنظمة العربية المتباينة سياسياً واقتصادياً وتنعكس على اتخاذ القرارات غير الموحدة.

وهناك ثغرات أخرى في توظيف العاملين في حقل **التربية والتعليم**، فالإدارة المدرسية يعتورها الكثير من الملاحظات التي يشوبها العديد من الشوائب وتوظيف غير التربويين والأقارب، وينعكس هذا كله على نتائج الاختبارات التي يغلب على نتائجها **الغش**، والذي يدل على ضعف المدرسين وصعوبة المنهج، وضعف الوعي العام.

وتكون مخرجات **التعليم العام** ضعف في الطلبة الملتحقين بالجامعات والدراسات العليا، ومن ذلك ضعفهم في **الإملاء والخط**، وهذا ماهو قائم في عصر المعلوماتية وتكنولوجيا المعلومات مما لا يتناسب مع ما يجب أن يكونوا عليه.

- **لقد بحث الكثيرون من المختصين بتطوير التعليم في العالم العربي، وعلى الأخص المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، وستظل مسألة**

تطوير التربية والتعليم هي التحدي الأكبر للنهوض بالمجتمع العربي، وسيظل الاهتمام بتجويد التعليم والمراجعة المستمرة للمنهج المدرسي وكذا إيلاء التعليم الفني أولوية، وإيلاء المبدعين والمتفوقين بالغ الاهتمامات من الجميع.

- فالعالم يتقدم ويتطور في العلوم والتكنولوجيا، ومازال الوطن العربي يراوح مكانه، وجعل المجتمعات العربية مجتمعات استهلاكية دون أن يفكروا عملياً بالعمل الجاد في البحث العلمي وأسرار المعرفة التكنولوجية، كما فعل غيرنا من شعوب الشرق الأقصى وشعوب شرق وجنوب شرق آسيا الذين لم يرضخوا لألاعيب **الاستعمار الغربي**، فأخذوا بأسباب التقدم العلمي، وامتلكوا أسرار المعرفة والتكنولوجيا. بينما ظل حال أمتنا في وضع لا يحسد عليه من الفرقة والخلافات والحروب العبثية **بين أنظمة دولها**، وإهدار طاقات الأمة وثرواتها وتبديد أموالها التي تذهب إلى **خزائن الآخر الغربي**، ومصانعه الحربية وأنانيته ومخططاته المتجددة، **ولتعزيز الوجود الإسرائيلي** الذي زرعه في أرضنا الفلسطينية.

وتعامل مع **الأنظمة العربية** وفق دراسات نفسية واجتماعية حتى وصل بها إلى أن تصاب بمرض "**الزهايمر**" **ففقدت الذاكرة**، وتقهقرت عن مبادئنا في الوحدة أو الاتحاد أو الفعل العربي المشترك، ولم تعمل بمعاهدة الدفاع العربي ولا في قيام السوق العربية المشتركة، ولم تقم محكمة عدل عربية لفض النزاعات، ولا التزمت بما اتفق عليه من استراتيجية عربية موحدة في المؤسسات والوزارات العربية، إلاّ ما ورد فيها من أهداف وغايات يُذكّر بها التنفيذيون دون فعل يذكر.

وعلى العكس من ذلك كله، فقد بلغ الأمر إلى أن **ننتقل فعلاً إلى ما أراده الآخر الغربي الصهيوني** في عدم امتلاكنا أسرار العلم والمعرفة، وإلى وصولنا لمغتصب أرضنا العربية الفلسطينية، واتخاذه صديقاً متبعاً يصول ويجول، وما زلنا في مؤخرة الركب الحضاري.

إن على الساسة العرب وأصحاب القرار أن يراجعوا أنفسهم ويصححوا مسار الأمة ويتداركوا أمرها، وأن يميزوا بين الصديق والعدو، ويلتفتوا إلى أساسيات وجودهم الحضاري الفاعل، ويحسنوا توجيه الأجيال في اكتساب العلم والمعرفة والتكنولوجيا، وأن يعملوا على أن (تكون) كما عُرفنا (خير أمة) وأن نفكر جميعاً في ما (سيكون).

واضعين نصب أعيننا أولئك الآباء الذين غيروا مجرى تاريخ العالم بكلمة الوحي الإلهي "إقـرأ".

والله ولي الهداية والتوفيق؛؛ ؛؛؛

د. أحمد محمد الأصبحي
عضو مجلس الشورى
صنعاء

مدخل إلى التربية والتعليم

• **في فترة ازدهار الحضارة الإسلامية زاد الاهتمام بجانب المعرفة والمهارات، ونشطت الحركة العلمية في التربية الإسلامية، وازدهرت حركة التأليف والترجمة، وانفتحت التربية الإسلامية في جانبها المعرفي على التراث العلمي العالمي.**

• وفي التاريخ المعاصر لكل ما حدث من ملابسات ـ فإن **التربية** الإسلامية المعاصرة عُرِفت **التربية** الإسلامية بأنها تنشئة الإنسان المتكامل من الناحية الصحية والعقلية والروحية والاقتصادية والأخلاقية والإبداعية في ضوء المبادئ العامة التي جاء بها الإسلام.

• **وخاض التربويون والفلاسفة وعلماء النفس المعاصرون** في مجالات تعريفية لمفهوم **التربية**، وأدلى كل منهم دلاءه وهم على كثرتهم، فإن تقارب ماذهبوا إليه يجعلنا نختار بعضاً منهم عشوائياً، فنذكر منهم مايلي:

ليتري littre:

إن التربية هي العمل الذي تقوم لنشئة طفل أو شاب، وأنها مجموعة من العادات الفكرية أو اليدوية التي تكتسب، ومجموعة من **الصفات الخلقية** التي تنمو.

ويرى أن اكتساب المهارات الفكرية أو اليدوية شيء مختلف عن نمو الصفات الخلقية، وأن هذا التمييز بين المهارات والصفات يحتاج إلى مزيد من التفكير.

وفي تتمة هذا التعريف عن **التربية المهنية**، وعن **التربية الأولى** التي هي عنده مجموعة "ضروب العناية والتعليم التي نقدمها في طور الطفولة الأولى".

ومصطلح **التربية** هذه لا نَقّعُ عليها في **اللغة الفرنسية** قبل عام ١٥٣٧م. ولكن نجدها بعد هذا التاريخ في جميع المعاجم منذ ١٥٤٩م. كما نجدها في المعجم الفرنسي اللاتيني، لصاحبه "**وربير أتيين**" حيث نجدها ملحقة بكل طعام.

فلم يكن يفهم من **التربية** سوى تكوين النفس والجسد، وكان يجعل منها والتعليم شيئاً واحداً، إذ يرى فيها "العناية التي تقدمها لتعليم الأطفال سواء فيما يتصل برياضة النفس، ورياضة الجسد".

وإذا ما اتجهنا شطر الفلاسفة، وجدنا تعريفات متباينة تباين مفاهيم فلسفية.

فهي في نظر "**هربارت**" "موضوع علم يجعل غايته نظر الفرد من أجل ذاته بأن توقظ فيه ضروب ميوله الكثيرة".

وهي عند "**وليم جيمس**" "مادة فن يكتسب في الصف عن طريق ضرب من الحدس، وعن طريق الملاحظة التعاطفية للوقائع ولخطوات الواقع".

أما "**دوركهايم**" فيرى فيها تكوين الأفراد تكويناً اجتماعياً.

ويرى "**جيمس ميل**" فيها أن تجعل من الفرد أداة سعادة لنفسه ولغيره" ويضع فيها جميع المؤثرات التي يعانيها الإنسان، سواء أتت من الأشياء أو من المجتمع أو من الناس.

"إنها جميع ماتقوم به من أجل أنفسنا، وما يقوم به الآخرون من أجلنا بغية الاقتراب من كمال طبيعتنا، وهي في مفهومها الأوسع تشمل حتى الآثار غير المباشرة التي تحدثها في طبع الإنسان وملكاته أمور غايتها لما ذكرنا: ونعني بذلك الآثار التي تتركها القوانين والأشكال في الحكم والفنون الصناعية بل حتى الحوادث الطبيعية المستقلة عن إرادة الإنسان، كالمناخ و**التربية** والوضع المحلي".

ومع ذلك يتفق الفلاسفة بوجه عام على حد **التربية** بالعمل الإداري الذي يحدثه الراشدون في الصغار بغية إيصالهم بدورهم إلى مرحلة الرشد.

ولكن ما الذي ينبغي أن نفهمه من حال الرشد؟ لا يعني ذلك في نظر "**فيشته**" شيئاً أقل من إبلاغ الإنسان مصيره".

أما "**كنت**" فهدف التربية عنده "أن تنمي لدى الفرد كل ما يستطيعه من كمال" وهو كمال يفهمه "**كنت**" فهماً خلقياً أكثر منه ميتافيزيقياً.

بينما يرى "**رونوفييه**" على العكس "أن الإنسان لا يغدو سعيداً حقاً إلا إذا سار بنفسه، وغدا أحسن مما هو، "ويسير الإنسان نحو الكمال عندما يقترب جهده من أن يكون كاملاً وفق طبيعته".

ويصف عالم النفس "**هنري جولي**" **التربية** بأنها "مجموعة من الجهود التي تهدف إلى أن تيسر للفرد الامتلاك الكامل لمختلف ملكاته وحسن استخدامها".

ويرى فيها عالم الاجتماع "**دوركهايم**" العمل الذي تحدثه الأجيال الراشدة في الأجيال التي لم تنضج بعد النضج اللازم للحياة الاجتماعية. وموضوعها عنده أن تثير لدى الطفل وتنمي عنده عدداً من الحالات الجسدية والفكرية والروحية التي يتطلبها منه المجتمع السياسي في مجموعة "البيئة الخاصة التي يتهيأ لها بوجه خاص".

ويدعم "**جون ديوي**" رأيا مشابهاً بهذا فيقول:

"إذا تحدثنا بلغة النوع قلنا أن **التربية** تعني مجموعة العمليات التي يستطيع بها مجتمع أو زمرة اجتماعية، صغرت أم كبرت، أن ينقلا سلطاتها وأهدافها المكتسبة بغية تأمين وجودهما الخاص، ونموهما المستمر".

على أن يضيف:

"ولا شك أننا نستطيع أن نتفحص العملية من وجهة نظر المراهقين الذين سيصبحون أعضاء في المجتمع يرعون نموذج الحياة العام القائم في مجتمعهم. وإذا نظرنا من هذا المنظار أمكننا أن نعرف **التربية** بأنها تنظيم مستمر للخبرة، هدفه توسيع محتواها الاجتماعي وتعميقه، بينما يهتم الفرد في الوقت نفسه للوسائل الملائمة وبتمثلها".

ورغم هذا الاحتياط تظل الغلبة مع ذلك عند "**ديوي**" لوجهة النظر الاجتماعية.

أما "**كرشنشتايتر**" فالعمل التربوي عنده:

"عمل ملازم لكل مجتمع بشري وضروري له، وهذا العمل لايهدف إلى غاية طبيعية يستطيع الإنسان الوحيد بلوغها بدونه: أي أن الكائن الروحي ليس كائناً حيوانياً رفُع إلى درجة معينة من الكمال".

وهذا الكائن الروحي "قوامه مركب مبتدع ووحيد من القيم الحضارية، وكل إنسان ينظم هذه القيم في وعيه وفق أسلوبه الشخصي، وحسب لونه الفردي، **فالتربية** إذاً فرع خاص من علوم الروح، مؤشر على مفهوم الحضارة.

وأخيراً يجعل "**الدوي هكسلي**" هدف **التربية**: تنشئة الكائنات الإنسانية الفتية على الحرية والعدالة والسلم. وهي مجموعة من القيم تكشف عن النظرة اللااجتماعية التي يدين بها **هكسلي**، ولا تنتسب إلاّ إلى الإنسان الذي لا علائق له.

ويعاود "لا لاند" في معجمه الفلسفي التفريق الذي أتى به "ليتري" بين معنيين من معاني كلمة "**تربية**" ويضيف إليه تفريقاً ثابتاً، إذ يلاحظ أن العملية التي قوامها "أن تنمو وظيفة أو عدة وظائف نمواً تدريجياً عن طريق

التمرين، متكاملة على هذا النحو، يمكن أن تنجم إما عن عمل الكائن الذي يكتسبها نفسه".

وتعريف **التربية** بأنها العمل الذي يمارسه كائن آخر على كائن آخر هو أكثر التعاريف شيوعاً وأقدمها، ومع ذلك فكل عمل من هذا النوع ليس جديراً بأن يسمى **تربية**، إذ لابد بالإضافة إلى ذلك أن يكون هذا العمل **تقدماً** وأن تكون النتيجة الحاصلة منه نمواً في القيمة، وأن يكون قوام اكتساب عادة ملائمة لغايات مرجوة من قبل، فلا **تربية** إلا إذا وجدت أحكام القيم هذه. أما فعل الكائن في نفسه، ذلك الفعل الذي يدعوه الإنجليز "**التربية الذاتية**" والذي يدعوه الإيطاليون "**التعليم الذاتي**" فليس سوى وجه من وجوه الفعل الأخلاقي إذا نظرنا إليه من خلال صداه في الشخص الذي يقوم به، وسوى نتيجة إرادة جهدت في اكتساب عادات.

وأخيراً يذكر المعجم الفلسفي. كما فعل "**ليتري**" معاني خاصة لكلمة **تربية**: كتربية الصغار، وتربية الحواس.

ويلاحظ "**لابيي**" في المادة نفسها أن ليس من المفيد أن نفصل بين العمل الممارس وبين نتيجته. ومع ذلك فبعض الفرق بينهما قائم. وعندما نتحدث عن **التربية** الصالحة أو الطالحة التي يملكها كائن، نعني بذلك جملة من الاستعدادات التي يكتسبها والممنوحة بطبيعته إمتزاجاً صحيحاً بحيث توجه أفكاره وسلوكه وعاداته، ونضمر وراء ذلك أن هذه الاستعدادات ترجع إلى الآثار التي يتركها المحيط الخارجي فيه وتحدد تجلياتها أخيراً بسلوك الكائن في المجتمع بل في "المجتمع الصالح".

تشتمل هذه التعريفات جميعها، وكثير غيرها لا يتسع المجال لاستعراضها، على خصائص مشتركة:

١. أنها جميعاً تقصر التربية على الجنس البشري.

٢. جميعاً تعتبر **التربية** فعلاً يمارسه كائن في كائن آخر، ويمارسه بوجه خاص راشد في صغير، أو جيل بلغ النضج في الجيل الناشئ اللاحق.

٣. وجميعها تقر أن هذا الفعل موجه نحو هدف ينبغي بلوغه، فلكل **تربية** غاية ووجهة. وهي تخضع لقانون الغائية، غير أن تلك الغاية تنطيق تمام الانطباق على الغاية للإنسان نفسه، ولهذا نجد المربين يفترقون عندنا يقبلون على تحديد محتوى هذه الغاية، ويستبين من النصوص التي ذكرناها أن خلافات عميقة تفصل في هذا المجال بين الميتافيزيقيين وعلماء النفس وعلماء الاجتماع والباحثين في الأخلاق والنقاد.

٤. جميعها ترى على الأقل أن هدف **التربية** لا يتلخص في اكتساب بعض الممتلكات الإيجابية بمقدار ما يتلخص في اكتساب بعض الاستعدادات العامة التي تيسر الحصول على تلك الممتلكات، وتخلق لدى الكائن عادة Habitus أو مسكناً يسكن إليه كما يقول أرسطو، يضاف إلى طبيعته الأصلية بل يغدو عنده طبيعة ثانية.

من هنا نخلص إلى تعريف **التربية** تعريفاً موقتاً وصورياً فنقول: **التربية** جملة الأفعال والآثار التي يحدثها بإرادته كائن إنساني في كائن إنسان آخر، وفي الغالب راشد في صغير أو تتجه نحو عامة قوامها أن يكون لدى الكائن الصغير استعدادات منوعة تقابل الغايات التي يعد لها حين يبلغ طور النضج.

أ. **فالتربية** إذا ينبغي أن تفهم بأوسع معاني هذه الكلمة، و "**روسو**" على حق حين يريد أن نبدأ من المهد قبل المهد. ويمكننا أن نضيف أنها لا تنقطع أبداً. فلقد تحدث بعضهم عن **تربية** الأبناء للأباء.

ويمكننا أن نتحدث أيضاً عن **تربية** الشيوخ، إذا كان لابد أن ننتظر الشيخوخة حتى نعد الإنسان لقبول فكرة الموت.

على أن هذا التوسع في التعريف محدود من الوجهة العلمية بالفكرة التي تقضي أن الكائن يبلغ نضجه حين يملك جميع القابليات اللازمة ليقوم بوظيفته في الحياة، أما وراء ذلك، فالأمر غالباً ليس أمر **تربية** بالمعنى الحقيقي لهذه الكلمة، وإنما هو سلطة ودعاوة ونصيحة.

ب. والاستعدادات المكتسبة عن طريق **التربية** ليست في حد ذاتها ممتلكات.. اللهم إلاّ ممتلكات ملحقة ونسبية ـ وإنما هي وسائل للحصول على ممتلكات ـ **فتربية** العقل ليس هدفها امتلاك **المعرفة**، وإنما هدفها السيطرة على الطرائق التي تسمح باقتصاص **المعرفة**. لذلك ليس هدف **تربية** العواطف السعادة، وإنما هو خلق القابلية العاطفية للسعادة.

ج. ثم أن البنية الجسدية والنفسية التي تكتسب بتأثر **التربية** ليست "طبيعية" على حد تعبير **أرسطو**، وإنما هي "كالطبيعية". فقد لا تكون سوى تفتح لهذه الطبيعة الأصلية ولكن قد تكون أيضاً مناقضة لها بوجه من الوجوه بحيث تحل محلها.

وحتى في الحالة الأولى هي تعارض الطبيعة الأصلية معارضة ما هو بالفعل لما هو بالقوة وما يحتمل بالتالي أشكالاً مناقضة.

ويعرض "**رونيه أوبير**" في كتابه "**التربية العامة**" إن **التربية** الحقة هي **تربية للحرية عن طريق الحرية**، هي أن يتمكن الإنسان من أنه يفهم ويريد، ويشعر أنه نفسه صانع مصيره، وأنه لا يستطيع الوصول إلى هذا الامتلاك للذات إلا عن طريق التعاون مع سائر الكائنات.

والتربية تصل إلى غايتها حين تكوّن إنساناً، وترسي في أعماقه تلك الحاجة إلى أن يملأ مصيره كإنسان خلال حياته كلها.

ومن خلال هذه النظرة إلى **التربية** وإلى دورها الحقيقي في تكوين الإنسان الحر السيد لنفسه الموجه لنموه، المسيطر على ذاته بفضل تشبعه بالقيم الإنسانية الكريمة والأخلاق الحميدة، فإن موضوعات **التربية** جميعها ومعالجة مشكلات **التربية** جميعها تأتي من هذه الزاوية لا يغادر صغيرة ولا كبيرة من مسائل **التربية** النظرية والعملية ولا يهمل أي جانب من جوانب **التربية** وأي أساس من أسسها وأي طريقة من طرائقها. بل يقف عند هذا كله موقف المطلع الواسع الإطلاع المحيط بكل ما قذفت به الدراسات القديمة والحديثة من أبحاث واتجاهات وتجارب، ويقف فوق هذا وقبل هذا من ذلك كله موقف الناقد الممحص، فيضع كل مذهب حيث ينبغي أن يوضع.

هذا ما يجب أن يفعله عن تعريف **التربية**، وهذا ما يجب أن يفعله عندما يتحدث عن الصلة بين **التربية** وطبيعة الكائن الفطرية وبين **التربية** والمجتمع وبين **التربية** وما هو إنساني.

وإعداد المربي يفترض أولاً أن يمتلك المرء **الموهبة التربوية** (وقوامها ثلاث: **الحب والشعور بالقيم والشعور بالرسالة**) وأن تتوافر فيه الصفات التربوية اللازمة من جسدية وفكرية، وعلى رأسها استقامة الفكر وصدقه، وروح البذل

والعطاء، وروح الحبور وإلى جانب **الموهبة التربوية** والصفات التربوية تأتي **الثقافة المهنية** المشتملة على **الثقافة النفسية** وعلى الثقافة المتعلقة بفن الطفل وعلى التدريب العملي. "**رونيه أوبير: التربية العامة**".

- الشعور الحاد لدى أبناء الوطن العربي بأن في تراثهم الماضي وتجربتهم الحاضرة **ما يؤكد السمات الخاصة للثقافة العربية وما يستلزم أن يكون مستقبلها موصول الصلة بماضيها وقيمها.**

- **إدراك التربية في البلاد العربية أن التربية المجلوبة عجزت عن أن تقدم حلاً لمشكلاتها وأن تو افر الشروط اللازمة للتنمية العربية الذاتية وإدارتها بوجه خاص أن التقدم اللازم لدخول الحضارة العلمية التكنولوجية من بابها السليم تو افر شرطين متكاملين: أولهما قيام التربية بتوفير المهاد العلمي التكنولوجي اللازم للتنمية. وثانيهما تعبئة الإرادة القومية من أجل التقدم والتغير والتطوير، مما لا يتم إلا إذا قدمت التربية في نفس الوقت المهاد القيمي الذي يجمع أبناء الأمة ويشدهم إلى أهداف قومية وروحية وإنسانية يؤمنون بها ويتخذونها منطلقاً للجهد الذي يبذلونه من أجل التطوير والتغيير.**

- **لابد للنظرية التربوية العربية** أن تؤكد بعض القيم الكبرى التي تميز الحضارة العربية الإسلامية في ماضيها وحاضرها (بعد أن تتخلص مما علا بها من شوائب ليس منها لاسيما في عصور التخلف) العقلانية، العدل، التكامل الاجتماعي، العمل والإنتاج، العلم، الشورى، التعاون، الأسرة، احترام الطفولة والشيخوخة، احترام المرأة وتأكيد دورها، تنمية الاستعدادات القابليات الفردية، خدمة المجتمع وتطويره، المحبة، التسامح، الأخلاق والآداب العامة والخاصة، الاستمساك بالحق والنضال من أجله، البحث عن الحقيقة،

التأثير في الكون والأشياء وتسخيرها لخدمة الإنسان، صلة القربى والرحم، احترام والآباء والأمهات، الصدق في المعاملة، الوفاء بالعهد، القصد في الإنفاق واجتناب الشح والتبذير، الإيثار والتضحية، الجدة والشهامة، المراقبة الذاتية للأفعال، تهذيب النفوس، رعاية الأبدان، تعهد العقول وصقلها، تنمية المشاعر والعواطف الإنسانية النبيلة، ضبط النفس والتغلب على الانفعالات الآنية، احترام الصلة بين القول والفعل، الشجاعة في القول والفعل.. إلخ".

إذا فإعداد المربي يقتضي أن يمزج مزجاً بين عناصر تربيته مزجاً وثيقاً عميقاً بين الفلسفة الروحية المثالية وبين التكوين العملي، وبين الشعور بالرسالة والإيمان بالقيم الإنسانية، والانطلاق منها، وبين التدريب المهني والتكوين الثقافي اللازمين من أجل ذلك الشعور والإيمان، فالموهبة التربوية هي الشكل الفعال للعلاقة الروحية، وهي تنمو وتشتد عن طريق الإعداد المهني وإن كانت لا تكتسب مطلقاً به وحده.

وإذا كانت **التربية** الحقة لا تقوم إلاّ في جو من المثالية الحارة، فهي لا تقوم أيضاً بدون المعرفة التجريبية بالطفل حد التمرس بجميع الطرائق المجربة في التعليم.

فالنفوس الإنسانية تجري نحو هدف الاتحاد بالقيم العليا للوجود.

وظيفة الكائن الجسدية والنفسية، والمجتمع **والتربية**، وكل شيء أدوات ووسائل وليس غايات في حد ذاتها، والغايات أن تحرر الإنسان على بلوغ مصيره الحق والتحرير. (د. عبدالله عبدالدائم: من موضوع نحو نظرية تربوية عربية).

التربية والتعليم عبر التاريخ

أضحى مصطلح "**التربية والتعليم**" يشير في معناه الواسع إلى الطرائق التي يكتسب بها الناس المهارات والمعارف، ويتوصلون بها إلى الفهم الصحيح للدنيا وأنفسهم.

التربية أشمل من التعليم الذي جزء من التربية، وبينما يكون التعليم محدداً بما يقدمه المعلم من معلومات ومهارات واتجاهات داخل الصف، فإنّ التربية تأخذ مكانها داخل الصف وخارجه، ويقوم بها العلم وغير المعلم.

نبذة تاريخية:

▪ لم يتطور **التعليم** في مجتمعات ما قبل التاريخ إلاّ بعد أن توصل الناس إلى لغة التخاطب فيما بينهم بدلاً من استخدام التلميحات والإشارات.

تعلم الصغار في مجتمعات ما قبل التاريخ عن طريق التلمذة الصناعية والمحاكاة وعن طريق الطقوس الدينية، فيعمل مع صانع ماهر، ويتعلم كيفية بناء مأوى يؤويه، وعن طريق المحاكاة تعلم الصغار لغة الكبار وعاداتهم، كما تعلموا معنى الحياة، وأهمية الروابط فيما بينهم من خلال الطقوس الدينية، وعادة ما يكلف الصغار بإقامة الشعائر الدينية فإذا ما نجحوا في ذلك كان لهم شأن كبير في مجتمعهم.

السومريون وقدماء المصريين : (بداية التعليم النظامي)

اكتشف **السومريون** نظاماً للكتابة حوالي عام (٣٥٠٠ ق.م) وكذلك طور **المصريون ثم السبائيون والحميريون والفينيقيون** الذين اكتشفوا الكتابة أحرفاً هجائية وأرقاماً. وقد خاطبت **الملكة بلقيس** الملأ من قومها في قوله تعالى: ﴿ قَالَتْ يَٰٓأَيُّهَا ٱلْمَلَؤُا۟ إِنِّىٓ أُلْقِىَ إِلَىَّ كِتَٰبٌ كَرِيمٌ ۝٢٩ إِنَّهُۥ مِن سُلَيْمَٰنَ وَإِنَّهُۥ بِسْمِ ٱللَّهِ ٱلرَّحْمَٰنِ ٱلرَّحِيمِ ﴾ [النمل : ٢٩ ـ ٣٠]

وقد ساعد اكتشاف **الكتابة** كثيراً على ظهور **المدارس** بالشكل الذي نعرفه الآن.

وأنشأ السومريون والمصريون مدارس لتعليم القراءة والكتابة حوالي (٣٠٠٠ ق.م) وكان معظم المعلمين من كهنة المعابد، أما التلاميذ فقد كانوا قلة من أبناء وبنات الطبقات العليا.

وقد بدأ **التعليم** لديهم من سن السادسة حتى سن السابعة عشرة وكان **التعليم** مملاً ومحدداً، واستخدمت فيه الكتابة بالصور، وكان **الحساب** يعلم عن طريق نسخ الحسابات التجارية، فإذا أتم المتعلمون تعليمهم عينوا كتبة للحسابات في الدولة.

التربية والتعليم قديماً في سبأ وحمير والفينيق:

عرف السبئيون والحميريون والفينيقيون الحروف الهجائية الأولى فيسر استخدام هذه الحروف الكتابة بالحروف بدلاً من استخدام الصور وعن طريقهم انتقلت إلى الأحرف الهجائية والأرقام إلى أوروبه القديمة.

ولقد جاء في القرآن الكريم قوله تعالى:

﴿ ٱذۡهَب بِّكِتَٰبِي هَٰذَا فَأَلۡقِهۡ إِلَيۡهِمۡ ثُمَّ تَوَلَّ عَنۡهُمۡ فَٱنظُرۡ مَاذَا يَرۡجِعُونَ ۝٢٨ قَالَتۡ يَٰٓأَيُّهَا ٱلۡمَلَؤُاْ إِنِّيٓ أُلۡقِيَ إِلَيَّ كِتَٰبٞ كَرِيمٌ ۝٢٩ إِنَّهُۥ مِن سُلَيۡمَٰنَ وَإِنَّهُۥ بِسۡمِ ٱللَّهِ ٱلرَّحۡمَٰنِ ٱلرَّحِيمِ ۝٣٠ أَلَّا تَعۡلُواْ عَلَيَّ وَأۡتُونِي مُسۡلِمِينَ ۝٣١ قَالَتۡ يَٰٓأَيُّهَا ٱلۡمَلَؤُاْ أَفۡتُونِي فِيٓ أَمۡرِي مَا كُنتُ قَاطِعَةً أَمۡرًا حَتَّىٰ تَشۡهَدُونِ ۝٣٢ قَالُواْ نَحۡنُ أُوْلُواْ قُوَّةٖ وَأُوْلُواْ بَأۡسٖ شَدِيدٖ وَٱلۡأَمۡرُ إِلَيۡكِ فَٱنظُرِي مَاذَا تَأۡمُرِينَ ۝٣٣ قَالَتۡ إِنَّ ٱلۡمُلُوكَ إِذَا دَخَلُواْ قَرۡيَةً أَفۡسَدُوهَا وَجَعَلُوٓاْ أَعِزَّةَ أَهۡلِهَآ أَذِلَّةٗۖ وَكَذَٰلِكَ يَفۡعَلُونَ ۝٣٤ وَإِنِّي مُرۡسِلَةٌ إِلَيۡهِم بِهَدِيَّةٖ فَنَاظِرَةُۢ بِمَ يَرۡجِعُ ٱلۡمُرۡسَلُونَ ۝٣٥ فَلَمَّا جَآءَ سُلَيۡمَٰنَ قَالَ أَتُمِدُّونَنِ بِمَالٖ فَمَآ ءَاتَىٰنِۦَ ٱللَّهُ خَيۡرٞ مِّمَّآ ءَاتَىٰكُمۡۚ بَلۡ أَنتُم بِهَدِيَّتِكُمۡ تَفۡرَحُونَ ۝٣٦ ٱرۡجِعۡ إِلَيۡهِمۡ فَلَنَأۡتِيَنَّهُم بِجُنُودٖ لَّا قِبَلَ لَهُم بِهَا وَلَنُخۡرِجَنَّهُم مِّنۡهَآ أَذِلَّةٗ وَهُمۡ صَٰغِرُونَ ۝٣٧ قَالَ يَٰٓأَيُّهَا ٱلۡمَلَؤُاْ أَيُّكُمۡ يَأۡتِينِي بِعَرۡشِهَا قَبۡلَ أَن يَأۡتُونِي مُسۡلِمِينَ ۝٣٨ قَالَ عِفۡرِيتٞ مِّنَ ٱلۡجِنِّ أَنَا۠ ءَاتِيكَ بِهِۦ قَبۡلَ أَن تَقُومَ مِن مَّقَامِكَۖ وَإِنِّي عَلَيۡهِ لَقَوِيٌّ أَمِينٞ ۝٣٩ قَالَ ٱلَّذِي عِندَهُۥ عِلۡمٞ مِّنَ ٱلۡكِتَٰبِ أَنَا۠ ءَاتِيكَ بِهِۦ قَبۡلَ أَن يَرۡتَدَّ إِلَيۡكَ طَرۡفُكَۚ فَلَمَّا رَءَاهُ مُسۡتَقِرًّا عِندَهُۥ قَالَ هَٰذَا مِن فَضۡلِ رَبِّي لِيَبۡلُوَنِيٓ ءَأَشۡكُرُ أَمۡ أَكۡفُرُۖ وَمَن شَكَرَ فَإِنَّمَا يَشۡكُرُ لِنَفۡسِهِۦۖ وَمَن كَفَرَ فَإِنَّ رَبِّي غَنِيٌّ كَرِيمٞ ﴾ [النمل: ٢٨ـ٤٠]

وفي هذه الآيات دليلٌ ما كان يتعمتع به أهل سبأ من استخدام الكتابة بالحروف الهجائية.

التربية والتعليم عند الإغريق القدماء:

كان **التعليم** عند الاثينيين يبدأ منذ السادسة، وكان العبيد ينقلون الطفل من معلم إلى آخر، فيتعلم القراءة والكتابة والحساب والموسيقى والرقص والرياضة البدنية، وكانت أعمال **هوميرس** وغيره من الشعراء تعلم في أثينا. وكان التلاميذ يستمرون في المرحلة الابتدائية حتى سن الخامسة عشرة، ومن سن السادسة عشرة وحتى سن العشرين كانوا ينتقلون إلى قاعة الألعاب الرياضية تديرها الدولة لإعداد المواطنين المدربين تدريباً عسكرياً يمكنهم من الدفاع، من خلال التدريب على الجري والمصارعة وفنون الحرب. وبجانب هذه التدريبات كان الطلاب يمارسون أسلوب المناقشات والجدل لتطوير ملكة الاستقراء والقدرات الخطابية. وبحلول القرن الخامس والرابع ق. م كان التعليم العالي في **أثينا** يتركز في دراسة الفلسفة، والبلاغة، ويندرج تحت الفلسفة دراسة المنطق والرياضيات والأخلاق والعلوم ويندرج تحت البلاغة دراسة شئون الدولة والتاريخ والخطابة.

وخلال القرنين الخامس والرابع ق. م ظهر في **أثينا** فلاسفة ومعلمون عظماء أمثال **سقراط و أفلاطون وأرسطو**، وحوالي عام (٣٨٧ ق.م) أنشأ **أفلاطون** مدرسة للفلسفة عرفت بعد **بالأكاديمية**، وأنشأ **أرسطو طاليس** مدرسة مشابهة في حوالي عام (٣٣٠ ق. م) سماها **الليسيوم**.

ولم يكن لمعظم نساء **أثينا** تعليم نظامي، وإن يكن بعضهن قد تلقين تعليماً في الموسيقى، والشعر والرقص من انتمائهن لبعض المنظمات الدينية.

وتحالفت بعض المؤسسات المهنية مهمة **التعليم**، فتطورت الدراسات الطبية مثلاً وسط عدد من الأسر لتكون جمعية تربوية سرية.

أما **التعليم** في **إسبرطة** كان يعد للخدمة، وكان التركيز في التعليم على التدريبات البدنية والعسكرية، وكانت العناية بالقراءة والكتابة ضئيلة.

التربية والتعليم عند قدماء الرومان:

أقام **الرومان** نظاماً تعليمياً شاملاً على النمط **الإغريقي** حوالي عام (١٠٠ ق.م) **أتاحوا فيه** ـ على عكس **الإغريق** ـ فرص **التعليم** للبنات والبنين.

فكان معلم المرحلة **الإبتدائية** يقوم بتعليم أبناء الأسر الموسرة بين سن السابعة والعاشرة من العمر، وتعلم الأطفال اللغتين الإغريقية واللاتينية قراءة وكتابة، وفي الوقت نفسه الذي نالت فيه البنات تعليماً ابتدائياً، أتيحت الفرصة للبنين للإلتحاق بالمدارس **الثانوية** بين سن العاشرة والرابعة عشرة حيث يواصلون دراسة قواعد اللغتين اللاتينية والإغريقية.

وعرف **الرومان التعليم العالي** حيث كانت المعاهد العليا تعد الطلاب للخطابة والقانون وشؤون الحكم، وفاقوا **الإغريق** في بعض المجالات كالزراعة والقانون والهندسة، وبحلول عام (٢٠٠ ق. م) كانوا قد نشروا ثقافتهم في معظم أنحاء العالم الغربي.

انتشار التعليم في الأديان السماوية:

قامت اليهودية ثم النصرانية على أساس التوحيد الذي دعا إليه أنبياء الله جميعاً، والذي تعبر عنه الآية الكريمة التي رددها هؤلاء الأنبياء ﴿ **يَٰقَوۡمِ ٱعۡبُدُواْ ٱللَّهَ مَا لَكُم مِّنۡ إِلَٰهٍ غَيۡرُهُۥٓ** ﴾ [الأعراف: ٦٥]

ثم دخل على اليهود والنصارى التحريف والتبديل، ووفق ذلك التعريف جاء اهتمامهما **بالتعليم** وإقامة المدارس لنشر الدين. وشارك في التحريف أحبار اليهود ورهبان النصارى، وعرف الجميع بأنهم أهل الكتاب.

وبينما اقتصر **التعليم** على أبناء اليهود، انتشر **التعليم** وسط أغلب مناطق شمال أوروبا خلال القرون الأولى من العصر النصراني.

ثم جاء الإسلام، وكان خطابه في أول آية في القرآن الكريم: ﴿ ٱقۡرَأۡ بِٱسۡمِ رَبِّكَ ٱلَّذِي خَلَقَ ۝١ خَلَقَ ٱلۡإِنسَٰنَ مِنۡ عَلَقٍ ۝٢ ٱقۡرَأۡ وَرَبُّكَ ٱلۡأَكۡرَمُ ۝٣ ٱلَّذِي عَلَّمَ بِٱلۡقَلَمِ ۝٤ عَلَّمَ ٱلۡإِنسَٰنَ مَا لَمۡ يَعۡلَمۡ ﴾ [العلق: ١-٥]

فكان هذا بدايةً لانتشار **التربية والتعليم** الذي أحدث تحولاً في تاريخ العالم.

ونهض العلماء بمهنة **التربية والتعليم**، وقامت الحضارة العربية الإسلامية، وانتشرت المدارس شرقاً وغرباً من سمر قند شرقاً حتى الأندلس غرباً، ولم يكن **التعليم** حكراً على المسلمين، فقد استقبل أبناء اليهود والنصارى في المدارس والجامعات الإسلامية في الأندلس وصقلية وفي الشرق الإسلامي.

وشكل أساساً للتغيير في أوربة،.. وكان بداية عصر النهضة الأوروبية.

عصر النهضة الأوروبية:

بحكم الاحتكاك بالحضارة الإسلامية في الأندلس وفي الشرق الإسلامي وفي صقلية الإسلامية تأثر الأوروبيون بالحضارة الإسلامية، فبدأت النهضة الأوروبية في القرن الرابع عشر، وعمت أرجاء أوروبا خلال القرنين الخامس عشر والسادس عشر حيث بدأت حركة إعادة النظر بالمعرفة. واستفاد

الإنسانيون من العودة إلى مدارس الساحات الاغريقية، وتعلم الطلاب اللغتين اللاتينية والإغريقية وتعلموا الآداب القديمة والفنون السبعة، والتحق أطفال الطبقات الدنيا في المجتمع بالمدارس الابتدائية للقراءة والكتابة والحساب والتاريخ والجغرافيا.

وأدى اختراع الطباعة في منتصف القرن الخامس عشر إلى انتشار التعليم، وبدأت في القرن السادس عشر ألمانيا وسويسرا وبعض الدول الأوروبية **البرونستاتية** في إنشاء مدارس ابتدائية لأبناء العامة لتمكنهم من دراسة الإنجيل بلهجاتهم المحلية. كما قامت الكنيسة الكاثوليكية الرومانية بتوسيع نشاطها التعليمي، وقامت بإنشاء مدارس لتدريس أطفال **الكاثولويك** باللهجة المحلية. وقد زاد أعداد المدارس **الثانوية**.

عصر العقل:

بدأ عصر العقل في الغرب في العقد الأول من القرن السابع عشر واستمر حتى أواخر القرن الثامن عشر، حيث فضل العلماء العمل التفكري والتجريب العلمي لاكتشاف القوانين التي تعمل الطبيعة وفقاً لها.

تأثرت **التربية والتعليم** كثيراً بتلك الحركات العلمية في عدة جوانب، فبالرغم من بدء تدريس العلوم في المدارس إلاّ أن ذلك لم يحدث بالنسبة للمدارس الابتدائية والثانوية إلاّ في منتصف التاسع عشر. ولكن الأمر كان ملجأ للجامعات، حيث بدأ الاهتمام الشديد بتدريس العلوم وبالتجريب العلمي منذ أواخر القرن الثامن عشر.

وفي مقابل التطور الذي طرأ على العلوم الطبيعية، بدأ بعض العلماء والفلاسفة أمثال **ديكارت**، **وتوماس**، **هوبز**، **وجون لوك** بالدعوة إلى أهمية

العلوم الاجتماعية لتحليل المجتمعات الإنسانية وتطوير العلوم السلوكية التي عرفت فيما بعد **بعلم النفس** لتفسير سلوك الأفراد.

أدت الثورة العلمية أيضاً إلى تثبيت أهمية التدريب في بعض النشاطات المجتمعية الأخرى مثل استخدام الآلات الحديثة في حرث الأرض وفلاحتها بدلاً من الطرق التقليدية التي سادت حتى تلك الفترة.

نشأة مدارس الدولة:

مع بدايات القرن التاسع عشر **أصبحت الدولة في الغرب** رمزاً للوحدة، وبذلك حلت محل الكنيسة في الإشراف الفعلي على مؤسسات **التعليم**، فتقلص الإشراف الديني وزاد إشراف الدولة على **التعليم**، فعقب **الثورة الفرنسية** عام ١٧٨٩م، نشأت سلسلة من المدارس الثانوية والجامعات تحت السيطرة الكاملة للدولة في عام ١٨٠٩م. وأصبحت المدارس **الإبتدائية** جزءاً من النظام.

أما في **الولايات المتحدة، وبروسيا**، فقد سبقتا **فرنسا**، فقد تولت **بروسيا نظاماً تعليمياً** خاضعاً لنظام الدولة، وشمل **المنهج الألماني** تدريس الأدب الألماني والجغرافيا والتاريخ. وتم اختيار أفضل **المدرسين** للتدريس. وفي عام ١٨٧١م، أصبح ملك **البروسيا** أول **امبراطور لألمانيا الموحدة**، وساد الاعتقاد بأن **النظام التعليمي الوطني** في **بروسيا** كان سبباً في قوتها.

اختلف الحال في **بريطانيا**، إذ كانت هي الدولة الوحيدة التي لم تسيطر على **التعليم** في ذلك الوقت، ولكن توسعت الكنائس والجمعيات الخيرية في نشر **التعليم**، وتولت دوراً فاق كثيراً دور الدولة. وأسس المصلح البريطاني

"**روبرت أدين**" الذي كان يملك بعض المطاحن ـ أول مدرسة للأطفال في بريطانيا في أوائل القرن التاسع عشر. أما أكثر المدارس شهرة في بريطانيا فقد كانت مدرستا "**ايتون ورجين**" اللتان قدمتا **تعليماً ثانوياً** تقليدياً لأبناء الطبقات العليا.

ولم يكن تعليم البنات في مستوى **تعليم** البنين، ولكن عدد البنات بدأ في الإزدياد منذ القرن التاسع عشر وتمكن قليل منهن من الالتحاق بالجامعات.

وتغير الأمر مع بداية القرن العشرين، **فالتعليم الإبتدائي** مجاني، وإلزامي للجميع، وامتد إلى نهاية المرحلة الثانوية في بعض الدول، وأقدم كثير من الدول على إضافة **تعليم** الأطفال قبل المرحلة **الإبتدائية**، وأقدم كثير من الدول على تقديم **تعليم** ثانوي عام.

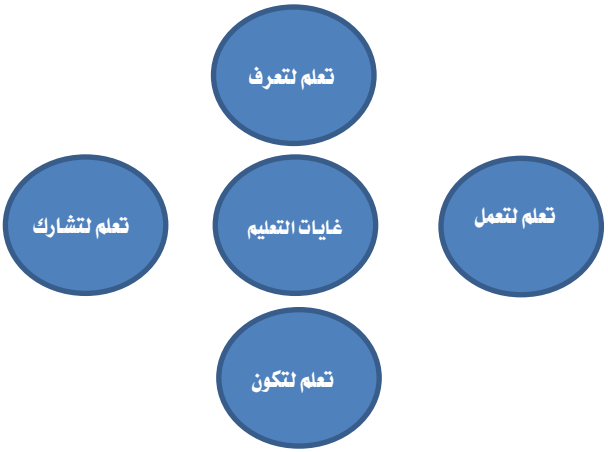
أهداف التربية والتعليم في البلاد العربية

يهدف التعليم في البلاد العربية إلى تحقيق النمو المتوازن للشخصية السوية المتكاملة، وذلك من خلال تربية المتعلم روحياً وعقلياً وعاطفياً وجسمياً ليكون إنساناً صالحاً منتجاً فاعلاً.

فالإنسان بوصفه أفضل مخلوقات الله، فإن لديه قابليات أودعها الله فيه، جعلته قادراً على التعبير، والتأمل والتذكر والتفكير والتخطيط والتنبؤ والنظر الفاحص في آيات الله في الكون (الظواهر الطبيعية)، وفي الأنفس (الظواهر الفردية والاجتماعية)، وأنه مستخلف عن الله في **عمران الأرض، وأن السبيل الآمن إلى أداء الإنسان لأمانته هي العلم والتعلم والتعليم وإعمال العقل**.. وأن الفلسفة التقليدية النمطية لا تنمي **الإبداع والابتكار** بل عند التأمل نجدها جامدة، ولا تخضع إلا لبعض التغيرات الشكلية الطفيفة التي تحدث نتيجة الاستجابة لمتغيرات طارئة أو حدث عالمي، أو رغبة **القيادة العليا** في الهرم الإداري، وما أن تتغير تلك القيادات حتى يتلاشى ذلك التغير والتغيير، فهذا لا يجب أن يسير عليه نظام الدولة لأنه نمطي الفائدة ومحدود النفع، فالمراد هو تشكيل **شخصية سوية** قادرة على التحرك بصلابة.

وقد حددت اليونسكو في تقريرها (التعليم ذلك الكنز المكنون) سنة ١٩٩٩م، أربع دعائم أساسية تتمحور حولها فلسفة **التعليم**، وتعمل على تحقيق غاياته، وتبنى من خلاله في جوهرها، ويسعى من المنظومة التعليمية إلى تحقيق جوانب تلك الفلسفة، كل من حيث هو، وهذه الدعائم تشكل مع بعضها ترابطاً وانسجاماً يؤدي إلى تحقيقها بصورة متكاملة، فالإنفراد بغاية من تلك الغايات يجعلها محدودة الفائدة.

شكل توضيحي لغايات التعليم



غير أن صياغة **الفلسفة التربوية** والأهداف العامة بالاعتماد على القوانين واللوائح السائدة في الدول العربية بصورة عامة (منذ فترة الستينات من القرن الماضي) مما يجعل إعادة النظر فيها ضرورة ملحة اليوم.

التخطيط التربوي في البلاد العربية

من الصعب أن نبدأ بسنة معينة أو عقد معين من السنوات كأساس لدراستنا التاريخية، ذلك أن التغيرات الأساسية التي حدثت في نظم التربية ترجع إلى تواريخ تختلف اختلافاً واضحاً بين بلد عربي وآخر، فالانطلاقة التربوية حدثت في بعض **البلدان العربية** منذ الربع الأول من القرن العشرين (مصر، لبنان، سورية) بينما لم تحدث مثل هذه الانطلاقة في بلدان عربية أخرى إلا في الستينيات من القرن العشرين (المملكة العربية السعودية، ليبيا، الكويت، قطر وأخيراً اليمن).. وأوائل الخمسينيات (تونس، المغرب، السودان) وبعد بروز المشكلة الفلسطينية عام ١٩٤٨ (الأردن، العراق، السودان).

ولادة التخطيط التربوي في البلاد العربية:

أشار الدكتور. **عبدالله عبدالدائم** إلى ما عرضته اللجنة الثنائية (**أحمد طوقان وماريون كولون**) المكلفين من اليونسكو على اجتماع وزراء التربية في **بيروت** ١٩٦٠م، أوصوا بإنشاء المركز الإقليمي لتخطيط التربية وإدارتها، وأنشئ المركز منذ عام ١٩٦١م.

وفي عام ١٩٦٦م، عقد مؤتمر ثان لوزراء التربية والوزراء المسؤولين عن التخطيط الاقتصادي في **طرابلس ـ ليبيا**.

وقرابة ذلك التاريخ عقدت الإدارة الثقافية لجامعة الدول العربية مؤتمرها السابع: (مشكلات التخطيط التربوي في البلاد العربية ـ القاهرة ١٩٦٨م).

وفي كانون الثاني عام ١٩٧٠م، دعت اليونسكو إلى عقد مؤتمر في **مراكش** لوزراء التربية والتخطيط الاقتصادي.

وعرفت الخطط التربوية الخمسية، وظهرت مشكلات للخطط التربوية نبرز تعدادها في مايلي:

١. الافتقار إلى الأجهزة الفنية القديرة.
٢. افتقار البيانات والإحصاءات الأساسية: الإحصاءات السكانية والاحصاءات عن الطاقات العاملة، كما لا يجر تكييف الإحصاءات التربوية.
٣. صعوبة الربط بين حاجات التربية وحاجات الطاقة العاملة.
٤. عدم الربط بين التخطيط الكمي والإصلاح الكيفي لمحتوى التعليم وبنيته وطرائقه.
٥. صعوبات تمويل الخطط التربوية.
٦. ضعف الوعي التخطيطي لدى كثير من المسؤولين في البلاد العربية.
٧. التقلبات السياسية، والظروف الاقتصادية الصعبة التي يمر بها الكثير من **البلدان العربية**.

وفي كتابه " **التربية في البلاد العربية**" كتب الدكتور. **عبدالله عبدالدائم** تحت عنوان: التخطيط التربوي في البلاد العربية من أجل التقدم العلمي والتكنولوجي.

... "تبين الدراسات أن كل تطوير في **التربية** وفق مطالب التقدم العلمي والتكنولوجي، يظل عاجزاً ومقصراً عن الشأو المطلوب إذا لم يتناول خاصة تطوير **مناهج التربية** وطرائقها بحيث تغمر هذه المناهج والطرائق وتسودها روح الثورة العلمية والتكنولوجية، وبحيث تستطيع أن تولد لدى الأطفال منذ نعومة الأظفار المواقف والاتجاهات النفسية التي تحرك تلك الثورة.

وإهمالها في المرحلة المبكرة من العمر يعني التفريط بالتالي بطاقات علمية هائلة يمكن أن تخصب وتثمر إذا تعهدها منذ ذلك الطور المبكر.

وفيما يتعلق بمرحلة **التعليم الأساسي** مازالت هذه المرحلة في معظم **البلدان العربية** مطالبة بمطالب التقدم العلمي والتكنولوجي.

وإن إعداداً أفضل للطلاب الذين ينتقلون من هذه المرحلة إلى **مرحلة التعليم الثانوي**، يُيسر مهمة **التعليم الثانوي**، ويفسح له خاصةً مجال التنوع، ويربطه بحاجات التنمية الاقتصادية والاجتماعية.

وواضحٌ أن تيسير التفريع والتوزيع في الدراسة في **المرحلة الثانوية** وبسبب من وفرة المتخرجين من **التعليم الأساسي** يعمق ارتباط التعليم بحاجات **سوق العمل** عامةً، وبحاجات التطور العلمي والتكنولوجي خاصةً.

وفي مجال **التعليم الثانوي العام الأكاديمي** لابد من إحداث تغيير يزيل الحواجز القائمة بين هذا **التعليم والتعليم الفني والمهني**، ولا بد من تنويع الاختصاصات تنويعاً يتماشى مع مجالات العمل الجديدة التي أوجدها **تطور العلم والتكنولوجيا** في عصرنا، ولابد خاصة من جعل **التعليم الثانوي** العام تعليماً قادراً على أن يُخرج إلى سوق العمل كفايات علمية وفنية تستطيع أن تقوم بدور الأطر المساعدة للأطر العليا التي يخرجها **التعليم العالي**. وأن تقوم نظرة جديدة تمنح **التعليم الثانوي** دوره في تكوين الأطر العلمية والفنية الوسطى التي تفتقر إليها البلدان المتخلفة خاصةً.

وفي ميدان التعليم العالي، نجد أن هذا **التعليم** ما يزال في البلاد العربية بعيداً عن أن يعد الأطر العلمية والفنية التي يحتاج إليها التقدم العلمي والتكنولوجي، حتى ليصح القول أن هذا **التعليم العالي** لا يغدو في معظم

الأحوال أن يكون مجرد محاولة لتأجيل البطالة بضع سنين، ولنقل البطالة من مستوى **التعليم الثانوي** إلى مستوى **التعليم العالي**، ولجعلها بالتالي أفتح وأخطر.

وإضطلاع **التعليم العالي** بدوره في إعداد الأطر العليا التي يحتاج إليها **التقدم العلمي والتكنولوجي** يحتاج إلى:

أولها: قسمة مرحلة **التعليم العالي** الأولى (السابقة لمرحلة الدراسات العليا كالماجستير والدكتوراة) إلى فترتين متكاملتين ومستقلتين في آنٍ واحد، بحيث يستطيع الذين يقفون عند الفترة الأولى الخروج إلى **سوق العمل** والإشتغال كأطر مساعدة للأطر العليا بحيث يتابع الآخرون المرحلة حتى نهايتها.

وثانيهما: إزالة الحدود القاطعة والحواجز الصارمة في مرحلة **التعليم العالي** من الدراسات العلمية والعملية من جهة، والدراسات الإنسانية من جهة أخرى، وإقامة ترابط بين هذين النوعين من الدراسات بحيث يداخل الدراسات الإنسانية ودراسات علمية وفنية، وبحيث يكمل الدراسات العلمية والعملية دراسات إنسانية.

ثالثها: توسع مجالات الدراسات العليا التالية للمرحلة الجامعية الأولى، وتعميق الاختصاصات فيها، وتنويعها تنويعاً كبيراً يقابل فروع العلم والتقنية المتكاثرة في عصر **العلم والتكنولوجيا**.

ويستلزم هذا أن تتخذ هذه الدراسات العليا طابعاً علمياً دقيقاً ومظهراً تطبيقياً مباشراً وأن تنأى عن العموميات والأبحاث النظرية المتأنقة التي تغلب على الدراسات العليا حتى الآن.

وواضح أن هذا كله يستلزم بنية منظمة في قلب **التعليم العالي** تتولى تعهد البحوث العلمية الأساسية والتطبيقية، ويحقق الربط بين هذه البحوث وبين حاجات البلد الفعلية.

وهناك أنواع أخرى غير التعليم النظامي:

تربية الكبار، التربية عن طريق مراكز التدريب والتأهيل، ثم إعادة التأهيل والتدريب وتجديدها عبر سنوات العمر كلها بما يعرف (**بالتربية المستمرة أو الدائمة**) وهي تؤدي إلى تغيير نظراتنا ومفهومنا **للتربية النظامية**، وأنها مدعوة إلى أن تتخذ في إطار مفهوم **التربية المستمرة**.

وإلى مفهوم **التربية المستمرة** تضيف مفهوم (**التربية الراجعة**) الذي يجعل **التعليم** ممكناً لكل فرد من مراحل **التعليم النظامي** مهما تكن سنه، والذي يحقق ضرباً من الذهاب والإياب بين الاشتغال في **سوق العمل** وبين الانتساب إلى المدرسة.

فجعل **التربية مستمرة** متجددة، ولا يسيطر عليها مجال من النشاط دون مجال، وتلبس في النهاية لبوس الحاجات المتطورة المتجددة التي يتطلبها التقدم، وعلى رأسها حاجات التقدم العلمي والتكنولوجي في عصر الثورة **العلمية والتكنولوجية**.

المنهج التربوي

أولاً: الإعداد العقائدي:

قال تعالى: ﴿ ٱقۡرَأۡ بِٱسۡمِ رَبِّكَ ٱلَّذِي خَلَقَ ۝١ خَلَقَ ٱلۡإِنسَٰنَ مِنۡ عَلَقٍ ۝٢ ٱقۡرَأۡ وَرَبُّكَ ٱلۡأَكۡرَمُ ۝٣ ٱلَّذِي عَلَّمَ بِٱلۡقَلَمِ ۝٤ عَلَّمَ ٱلۡإِنسَٰنَ مَا لَمۡ يَعۡلَمۡ ﴾ [العلق: ١-٥]

وقد بدأت آثار هذه الآيات منذ اللحظة الأولى في تحويل خط التاريخ بربط الإنسان بالله الخالق. فقد ولد **الإنسان** من جديد باستمداد قيمه من السماء لا من الأرض. واستمداد شريعته من الوحي لا من الهوى.

وقد برزت مع أولى بدايات الوحي حقيقة التعليم. تعليم الرب للإنسان بالقلم، لأن القلم كان وما يزال أوسع وأعمق أدوات **التعليم** أثراً في حياة **الإنسان**.. ولم تكن هذه الحقيقة إذْ ذاك بهذا الوضوح الذي نفسه الآن، ونعرفه في حياة البشرية، ولكن **الله** سبحانه كان يعلم قيمة القلم، هذا مع أن **الرسول الكريم** لن يكن كاتباً بالقلم. ثم تبرز مصدر **التعليم**.. إن مصدره هو **الله**، منه يستمد كل ماعلم وكل ما يعلم، وكل ما يفتح له من أسرار هذه الحياة، ومن أسرار نفسه، فهو من هناك.. من ذلك المصدر الواحد، الذي ليس هناك سواه.

والله هو الذي خلق، وهو الذي علم. فمنه البدء والنشأة، ومنه التعليم والمعرفة.. والإنسان يتعلم ما يتعلم.. ويتعلم ما يعلم، فمصدر هذا كله هو الله الذي خلق، والذي علم الإنسان مالم يعلم.

وهكذا تجتمع.. الخلق والنشأة والتكريم والتعليم.

- **ودعا القرآن الكريم إلى إعمال العقل، والتفكير والتدبر** في ما خلق الله **والتبصر** بحقائق الوجود، وأنها من الأمور التي عظمها الله، واعتبرها **الإنسان** إحدى فرائضه، لأنها وسائل **الإنسان** من أجل اكتشاف سنن الكون ونواميس الطبيعة وفهمها وتطويعها لسعادته. كما أنها وسائله في الاستدلال على **الخالق** وعظمته وتوحيده، وفي تميز **الإنسان** بالعقل، **وتكريم الله له**، به وبالروح.

فقد دعا القرآن الكريم للتأمل، والتفكر والفحص وتقليب الأمر على وجوهه لفهمه وإدراكه دعوة مباشرة وصريحة لا تأويل فيها كواجب ديني يتحمل فيها الإنسان مسؤوليته.

إن ما ورد في القرآن الكريم من آيات جاء فيها مشتقات العقل ووظائفه والدعوة لاستخدامه، حتى يتوصل إلى نتيجة حتمية حول أهمية التفكير في حياة **الإنسان**، وتميزه عن سائر الحيوان.

ومن آيات وردت فيها مشتقات العقل بالصيغة الفعلية	٤٩ آية.
وآيات تدعو إلى **النظر**	٤٨ آية.
وآيات تدعو إلى **التبصر**	١٤٨ آية.
وآيات تدعو إلى **التدبر**	٤ آيات.
وآيات تدعو إلى **التفكر**	١٦ آية.
وآيات تدعو إلى **الاعتبار**	٧ آيات.
وآيات تدعو إلى **التفقه**	٢٠ آية.
وآيات تدعو إلى **التذكر**	٢٦٩ آية.

فمنذ الخطوة الأولى، في العهد المكي، والمسلمون قلة قليلة تعد بالأفراد.. قلة مطرودة من كل حمى إلا حمى **الله**، محرومة من كل قوة وكل سلطان.. يقرر القرآن عالمية الدعوة الإسلامية وإنسانيتها ﴿**إِنْ هُوَ إِلَّا ذِكْرٌ لِّلْعَٰلَمِينَ**﴾ .

"للعالمين" منذ أول خطوة. لا لأهل **مكة**، ولا **لقريش**، ولا **للعرب**. بل هو للعالمين كلهم في كل بقاع الأرض، لا فرق بين أعجم وعربي في ميزان الله إلا بالتقوى ﴿**وَجَعَلْنَٰكُمْ شُعُوبًا وَقَبَآئِلَ لِتَعَارَفُوٓاْ إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِندَ ٱللَّهِ أَتْقَىٰكُمْ**﴾ دعوة لا تعرف حاجزاً واحداً من الحواجز المصطنعة التي يقيمها الناس لأنفسهم في الأرض، ويتصارعون من داخلها على الغلبة والسلطان.

دعوة لا تقسم الناس طوائف، ولا تقسمهم ألواناً ولا عناصر، وإنما تنفذ إلى قلوبهم مباشرة، حيث يكمن "**الإنسان**" الجوهر الفذ الذي تتكون منه الإنسانية.

- فهذا **الإنسان** هو **الإنسان** "**الأتقى**" ﴿**إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِندَ ٱللَّهِ أَتْقَىٰكُمْ**﴾.

وهو **الإنسان** الذي يعبد الله خالقه ويهتدي إليه ﴿**وَمَا خَلَقْتُ ٱلْجِنَّ وَٱلْإِنسَ إِلَّا لِيَعْبُدُونِ**﴾ [الذاريات: ٥٦]

- وهو **الإنسان** الذي يتبع هدى الله: ﴿**إِمَّا يَأْتِيَنَّكُم مِّنِّي هُدًى فَمَن تَبِعَ هُدَايَ فَلَا خَوْفٌ عَلَيْهِمْ وَلَا هُمْ يَحْزَنُونَ**﴾ [البقرة: ٣٨]

- وهو بالجملة **الإنسان** الذي يفي بشرط الخلافة في الأرض ﴿**وَإِذْ قَالَ رَبُّكَ لِلْمَلَٰٓئِكَةِ إِنِّي جَاعِلٌ فِي ٱلْأَرْضِ خَلِيفَةً**﴾ [البقرة: ٣٠]

وشرط الاستخلاف هو العمل بمقتضى التكريم الإلهي ﴿**وَلَقَدْ كَرَّمْنَا بَنِيٓ ءَادَمَ وَحَمَلْنَٰهُمْ فِي ٱلْبَرِّ وَٱلْبَحْرِ وَرَزَقْنَٰهُم مِّنَ ٱلطَّيِّبَٰتِ وَفَضَّلْنَٰهُمْ عَلَىٰ كَثِيرٍ مِّمَّنْ خَلَقْنَا تَفْضِيلًا**﴾ [الإسراء: ٧٠]

فلا يهبط **الإنسان** عن مستوى الإنسانية، ولا يتنازل عن الأفضلية التي فضله بها خالقه على كثير من خلق، فينشط في **عمارة الأرض** بما يوجبه حمله " **فِي ٱلۡبَرِّ وَٱلۡبَحۡرِ** " ورزقه "**مِّنَ ٱلطَّيِّبَٰتِ** "فيستغل هذه الطاقات الممنوحة له في كل اتجاه، ولكن على المستوى الرفيع، في حدود التقوى، والاستمداد من **منهج الله**.

ولكي نصل إلى هذا الهدف المحدد الواضح السمات، فهو يرد الناس إلى خالقهم ويصلهم به مباشرة وبلا حواجز..

﴿ **يَٰٓأَيُّهَا ٱلۡإِنسَٰنُ مَا غَرَّكَ بِرَبِّكَ ٱلۡكَرِيمِ ۝٦ ٱلَّذِي خَلَقَكَ فَسَوَّىٰكَ فَعَدَلَكَ ۝٧ فِيٓ أَيِّ صُورَةٖ مَّا شَآءَ رَكَّبَكَ**﴾ [الانفطار: ٦-٨]

﴿**يَٰٓأَيُّهَا ٱلۡإِنسَٰنُ إِنَّكَ كَادِحٌ إِلَىٰ رَبِّكَ كَدۡحٗا فَمُلَٰقِيهِ** ﴾ [الإنشقاق: ٦]

﴿**وَلَقَدۡ خَلَقۡنَا ٱلۡإِنسَٰنَ وَنَعۡلَمُ مَا تُوَسۡوِسُ بِهِۦ نَفۡسُهُۥۖ وَنَحۡنُ أَقۡرَبُ إِلَيۡهِ مِنۡ حَبۡلِ ٱلۡوَرِيدِ** ﴾ [ق: ١٦]

وهذا الرد إلى **الخالق** هو محور العقيدة الإسلامية كلها، ومحور منهجها التربوي كله، ومنه تتفرع كل التشريعات والتنظيمات والتوجيهات، ومنه تسير الحياة البشرية على نهجها القويم.

ويرتدون إلى خالقهم فيحسون أن منه المنشأ والمصير ﴿ **إِنَّا نَحۡنُ نُحۡيِۦ وَنُمِيتُ وَإِلَيۡنَا ٱلۡمَصِيرُ** ﴾، فهم جميعاً خلقوا من نفس واحدة، ومن ثم تصلح نفوس بعضهم تجاه بعض، وتقوم بينهم أواصر الإنسانية والتعاون والمحبة، ولا يقوم بينهم النزاع والشقاق.

وكانت **أولى المؤسسات التربوية** التي ظهرت في الإسلام هي [**دار الأرقم ابن أبي الأرقم**] في **مكة** التي فتحت أبوابها سراً في أيام الإسلام الأولى لمن آمنوا

بالرسالة والرسول، وسط إرهاب زعماء **مكة**. وعندما هاجر المسلمون من **مكة** إلى **المدينة**، فتحت **ثاني مدرسة في الإسلام** وهي [**المسجد**].

وكانت الحاجة في **عهد الرسول الكريم** تستدعي **الإعداد العقائدي** ومن ثم كانت محتويات **المنهج** في **دار الأرقم**، ثم في **المساجد** لا تتعدى تعليم آيات القرآن التي يتنزل بها الوحي، وأحاديث الرسول الكريم يقولها في المناسبات المختلفة.

وكانت حياته ﷺ، الخاصة والعامة، تجسيداً حيّاً لما تعلمه من آيات القرآن، ولما يقوله من أحاديث، ومن هنا كان ربط العلم بالعقل فكرة أصيلة في الإسلام. التزم بها الرسول في تربيته لصحابته، والتزم بها الصحابة من بعده في تربيتهم لتلاميذهم.

والعلم كما نراه في الكتاب والسنة هدف له قيمته في حد ذاته، فالعلم وحده القادر على تحقيق **إنسانية الإنسان**، ورفعه إلى الدرجة التي يكون بها مستحقاً ذلك التكريم الذي كرمه به ربه حين استخلفه.

■ **فالعلم** شعار رفعه الإسلام، واتخذه سبيلاً **لتقدم الإنسان** من حيث هو إنسان، وسبيلاً لرفاهية المجتمع الإسلامي وسموه.

والعلم في الإسلام يعني التأكد والثقة واليقين: ﴿قَالَ يَٰقَوۡمِ لَيۡسَ بِي ضَلَٰلَةٞ وَلَٰكِنِّي رَسُولٞ مِّن رَّبِّ ٱلۡعَٰلَمِينَ ٦١ أُبَلِّغُكُمۡ رِسَٰلَٰتِ رَبِّي وَأَنصَحُ لَكُمۡ وَأَعۡلَمُ مِنَ ٱللَّهِ مَا لَا تَعۡلَمُونَ﴾ [الأعراف: ٦١-٦٢]

﴿عَفَا ٱللَّهُ عَنكَ لِمَ أَذِنتَ لَهُمۡ حَتَّىٰ يَتَبَيَّنَ لَكَ ٱلَّذِينَ صَدَقُواْ وَتَعۡلَمَ ٱلۡكَٰذِبِينَ﴾

[التوبة:٤٣]

﴿رَبَّنَآ إِنَّكَ تَعۡلَمُ مَا نُخۡفِي وَمَا نُعۡلِنُۗ وَمَا يَخۡفَىٰ عَلَى ٱللَّهِ مِن شَيۡءٖ فِي ٱلۡأَرۡضِ وَلَا فِي ٱلسَّمَآءِ﴾ [ابراهيم: ٣٨]

والتأكد والثقة واليقين أمور لا يحصل عليها الفرد إلاّ بمرحلة الشك وذلك الشك إلى إعمال الفكر والنظر والتأمل والبحث الجاد قطعاً للشك وصولاً إلى اليقين.

وفي قصة إبراهيم الخليل عليه السلام ما يؤكد هذه الحقيقة:

﴿وَإِذۡ قَالَ إِبۡرَٰهِيمُ لِأَبِيهِ ءَازَرَ أَتَتَّخِذُ أَصۡنَامًا ءَالِهَةً إِنِّيٓ أَرَىٰكَ وَقَوۡمَكَ فِي ضَلَٰلٖ مُّبِينٖ ٧٤ وَكَذَٰلِكَ نُرِيٓ إِبۡرَٰهِيمَ مَلَكُوتَ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلۡأَرۡضِ وَلِيَكُونَ مِنَ ٱلۡمُوقِنِينَ ٧٥ فَلَمَّا جَنَّ عَلَيۡهِ ٱلَّيۡلُ رَءَا كَوۡكَبٗاۖ قَالَ هَٰذَا رَبِّيۖ فَلَمَّآ أَفَلَ قَالَ لَآ أُحِبُّ ٱلۡأٓفِلِينَ ٧٦ فَلَمَّا رَءَا ٱلۡقَمَرَ بَازِغٗا قَالَ هَٰذَا رَبِّيۖ فَلَمَّآ أَفَلَ قَالَ لَئِن لَّمۡ يَهۡدِنِي رَبِّي لَأَكُونَنَّ مِنَ ٱلۡقَوۡمِ ٱلضَّآلِّينَ ٧٧ فَلَمَّا رَءَا ٱلشَّمۡسَ بَازِغَةٗ قَالَ هَٰذَا رَبِّي هَٰذَآ أَكۡبَرُۖ فَلَمَّآ أَفَلَتۡ قَالَ يَٰقَوۡمِ إِنِّي بَرِيٓءٞ مِّمَّا تُشۡرِكُونَ ٧٨ إِنِّي وَجَّهۡتُ وَجۡهِيَ لِلَّذِي فَطَرَ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلۡأَرۡضَ حَنِيفٗاۖ وَمَآ أَنَا۠ مِنَ ٱلۡمُشۡرِكِينَ﴾ [الأنعام: ٧٤ -٧٩]

■ **والعلم** للمجتمع شعار آخر إلى جانب الشعار الأول لا يقل عنه أهمية، بل أنه يزيد عنه أهمية، لأن العلم إذا لم يترجم في الإسلام إلى عمل نافع أو سلوك حميد أو نظم وقوانين صالحة، فإنه يكون لغواً فارغاً، وتلك سمة فريق المنافقين في كل زمان ومكان.

﴿لُعِنَ ٱلَّذِينَ كَفَرُواْ مِنۢ بَنِيٓ إِسۡرَٰٓءِيلَ عَلَىٰ لِسَانِ دَاوُۥدَ وَعِيسَى ٱبۡنِ مَرۡيَمَۚ ذَٰلِكَ بِمَا عَصَواْ وَّكَانُواْ يَعۡتَدُونَ ٧٨ كَانُواْ لَا يَتَنَاهَوۡنَ عَن مُّنكَرٖ فَعَلُوهُۚ لَبِئۡسَ مَا كَانُواْ يَفۡعَلُونَ﴾ [المائدة: ٧٨ ـ ٧٩]

▪ **والإيمان** لا يرد في كتاب الله إلاّ مقترناً بالعمل، **والإيمان** هو ذروة اليقين ومن ثم يكون المقصود باليقين الذي يتوصل إليه المسلم بعلمه، هو أن يترجم هذا **العلم** وذلك اليقين إلى **عمل**، يغير وجه الحياة على الأرض. ﴿إِنَّهُۥ مَن يَأْتِ رَبَّهُۥ مُجْرِمًا فَإِنَّ لَهُۥ جَهَنَّمَ لَا يَمُوتُ فِيهَا وَلَا يَحْيَىٰ ۝٧٤ وَمَن يَأْتِهِۦ مُؤْمِنًا قَدْ عَمِلَ ٱلصَّٰلِحَٰتِ فَأُو۟لَٰٓئِكَ لَهُمُ ٱلدَّرَجَٰتُ ٱلْعُلَىٰ﴾ [طه: ٧٤ـ٧٥]

﴿وَعَدَ ٱللَّهُ ٱلَّذِينَ ءَامَنُوا۟ مِنكُمْ وَعَمِلُوا۟ ٱلصَّٰلِحَٰتِ لَيَسْتَخْلِفَنَّهُمْ فِى ٱلْأَرْضِ كَمَا ٱسْتَخْلَفَ ٱلَّذِينَ مِن قَبْلِهِمْ وَلَيُمَكِّنَنَّ لَهُمْ دِينَهُمُ ٱلَّذِى ٱرْتَضَىٰ لَهُمْ وَلَيُبَدِّلَنَّهُم مِّنۢ بَعْدِ خَوْفِهِمْ أَمْنًا ۚ يَعْبُدُونَنِى لَا يُشْرِكُونَ بِى شَيْـًٔا ۚ وَمَن كَفَرَ بَعْدَ ذَٰلِكَ فَأُو۟لَٰٓئِكَ هُمُ ٱلْفَٰسِقُونَ﴾ [النور: ٥٥]

فالعلم في الإسلام هو الطريق إلى التطبيق، **والعلم** فيه هو السبيل إلى النهوض بالفرد والمجتمع على السواء. ﴿وَجَٰوَزْنَا بِبَنِىٓ إِسْرَٰٓءِيلَ ٱلْبَحْرَ فَأَتَوْا۟ عَلَىٰ قَوْمٍ يَعْكُفُونَ عَلَىٰٓ أَصْنَامٍ لَّهُمْ ۚ قَالُوا۟ يَٰمُوسَى ٱجْعَل لَّنَآ إِلَٰهًا كَمَا لَهُمْ ءَالِهَةٌ ۚ قَالَ إِنَّكُمْ قَوْمٌ تَجْهَلُونَ﴾ [الأعراف: ١٣٨]

▪ وهو علم هدفه النهائي تمكين **الإنسان** من تحقيق إنسانيته كما أرادها الله له يوم كرمه **واستخلفه**، ولن تتحقق **إنسانية الإنسان** في الإسلام إلاّ إذا كان إنساناً فاضلاً حر الإرادة كريماً، يعرف الخير ويقدر على تحقيقه في مجتمعه، وعلى النضال من أجله، قدرته على السيطرة على الطبيعة التي جعلها **الله** في خدمته.

▪ وبدت الحاجة ماسة في عهد **عمر بن الخطاب**، ثاني الخلفاء الراشدين تستدعي لوناً من ألوان الدراسة، لم يكن مألوفاً في عهد الرسول ولا في عهد خليفته ابي بكر ، وهو دراسة الفلسفة والمنطق.

وهكذا تألفت **نواة الحركة العلمية** التي ترعرعت وزهت بعد حين في **بغداد**، عاصمة **العباسيين**.

- وفي **العصر الأموي**، باتت الحاجة تستدعي أن توضع نواة العلوم، كل العلوم. كان لابد من وضع علوم القرآن والحديث وعلوم اللغة والأدب والتاريخ ليتعلمها أبناء البلاد المفتوحة بعد أن دخلوا في **الإسلام**، وكان من حقهم أن يتعلموا علومه، وليتعلمها أبناء العرب أنفسهم بعد أن فسد لسانهم العربي، وذوقهم الأدبي وحسهم الفني بحياتهم بين الأعاجم.

وكان لابد من وضع علوم الفلسفة بأوسع معانيها في ذلك الوقت ليتعلمها العرب المسلمون، بعد أن صارت بحكم احتكاكهم بأبناء البلاد المفتوحة جزءاً من حياتهم.

ومن ثم ظهرت إلى جانب تلك الحركة الدينية في **العصر الأموي**، حركة في التاريخ والقصة والسّير ونحوها، وحركة فلسفية. في منطق وكيمياء وطب وما إليها. وكان الطب هو المدخل الذي دخل منه المسلمون ساحة العلوم الفلسفية في **العصر الأموي**، وذلك لأن الناس في حاجة مادية إليه، ولأنه أبعد العلوم الأجنبية عن أن يؤثر في **الدين**، ولهذا لم يتحرج من إجازة الترجمة فيه أتقى بني أمية، **عمر بن عبدالعزيز**.

وكان مجرد ولوج باب (**العلوم الفلسفية**) هو المنطلق الذي انطلق منه العرب والمسلمون في **العصر العباسي**، إلى ساحة هذه العلوم كلها.

ولم يكن للمسلمين علم بهذه العلوم الفلسفية، ولكن حاجتهم إليها إلى حيث توجد. ومن ثم كان **العصر العباسي** هو عصر الترجمة، وكانت الترجمة قد بدأت في **العصر الأموي**، إلا أنها كانت في هذا العصر عمل أفراد.

إن **منهج التربية** منهج متميز متفرد في وسائله وفي أهدافه، ويدعو إلى التفكر في مصدر هذه العقيدة التي تفردت على مدار التاريخ.

لم تعرف البشرية في تاريخها كله نظاماً بهذه السعة وهذا الشمول وهذه الإحاطة، بحيث لا يند عنه شيء في حياة الإنسان ولا لحظة من حياته، لا تقع في محيط منهاجه الشامل الدقيق. وتظل له مزية أخرى فوق ذلك. هي أن هذه السعة وهذه الإحاطة لا تخرجان به عن وحدة الهدف ووحدة الطريق. فهو ليس طرائق قدداً كل منها يؤدي إلى غاية منفصلة ويجذب النفس في اتجاه، متمزق بين الشد والجذب وإنما هو طريق واحد وغاية واحدة، تجمع كل شتات النفس وتوحدها فتستقيم على النهج، وتتجمع على الغاية، فتلتقي النفس من داخلها في سلام بعضها مع بعض وفي سلام من خارجها مع الكون والناس والحياة.

ومنذ اللحظة الأولى يحس الإنسان بذلك التفرد.

الإنسان على إطلاقه بمعناه الإنساني الشامل.. **الإنسان** بجوهره الكامن في أعماقه. **الإنسان** من حيث هو **إنسان (الإنسان الصالح)** وذلك معنى أشمل ولا شك من كل مفهوم للتربية عند غير المسلمين.

■ حيث يقرر القرآن عالمية الدعوة الإسلامية وإنسانيتها ﴿إِنْ هُوَ إِلَّا ذِكْرٌ لِّلْعَٰلَمِينَ﴾.. فهذا **الإنسان** هو الأتقى. وهو الذي يعبد **الله** بمعنى العبادة الشامل جداً والواسع جداً، يشمل دقائق الحياة وتفضيلاتها، ويشمل على فكرة وكل شعور وكل عمل، هو التوجه بكل نشاط حيوي إلى **الله**، ومراعاة ما **يرضي الله** في هذا النشاط وما يغضبه، وتوقي غضبه والعمل على رضاه.

وهو **الإنسان** الذي يتبع هدى **الله**.

وهو بالجملة الإنسان الذي يفي بشرط **الخلافة في الأرض**.

وشروط الإستخلاف هو العمل بمقتضى هذا التكريم الإلهي، فلا يهبط **الإنسان** عن مستوى "الإنسانية" ولا يتنازل عن الأفضلية التي فضله بها خالقه، فينشط في عمارة الأرض بما يوحيه، حمله في البر والبحر، ورزقه من الطيبات، فيستغل هذه الطاقات الممنوحة له في كل اتجاه. ولكن على المستوى الكريم الرفيع في حدود التقوى والاستمداد من منهج **الله**.

ولكي يصل إلى هذا الهدف المحدد الواضح السمات، فهو يرد الناس إلى خالقهم ويصلهم به مباشرة: ﴿ **يَـٰٓأَيُّهَا ٱلْإِنسَـٰنُ مَا غَرَّكَ بِرَبِّكَ ٱلْكَرِيمِ** ﴾ وهذا الرد إلى الخالق هو محور العقيدة الإسلامية، ومحور **منهجها التربوي كله**، ومنه تتفرع كل التنظيمات والتشريعات والتوجيهات، ومنه تسير الحياة البشرية على نهجها القويم.

يرتد الناس إلى خالقهم، فيعلمون أنه وحده صاحب القوة والحول، وصاحب الجبروت والسلطان. هو المالك لكل ما في الأرض وكل من في الأرض، فلا يتطلعون لأحد غيره ولا يتعبدون لأحد سواه، ومن ثم تتحرر قلوبهم وأرواحهم، وينطلقون خفافاً إلى **الله**.

ويرتدون إلى خالقهم فيهتدون بهديه ويسيرون على نهجه، ولا يسيرون على نهج أحد آخر ولا قوة أخرى من قوى الأرض، لأنها كلها ضعيفة هزيلة. كلها ضائعة مضيعة. كلها زائلة فانية. والقوة الحقيقية هي قوة الله، والسلطان الحقيقي سلطانه، والمنهج الصحيح منهجه، ومن ثم تصلح نفوسهم وتصلح حياتهم على الأرض، ويرتدون إلى خالقهم فيحسون أنه منه المنشأ والمصير. كلهم نشأوا من قدرته القادرة وكلهم إليه صائرون.

ويرتدون إلى خالقهم فيحسون بالمشاركة الإنسانية، ومن ثم تصلح نفوسهم تجاه بعضهم وتقوم بينهم أواصر الإنسانية والتعاون والمحبة.

ومن أبرز سمات "**الإنسان الصالح**" الذي يسعى المنهج لتحقيقه في واقع الأرض:

- الشمول والتكامل.
- التوازن.
- الإيجابية السوية.
- الواقعية المثالية.

ثانياً: إزدهار الحضارة الإسلامية:

وخلال عهود إزدهار الحضارة الإسلامية كان هناك تعليم واحد تقريباً، عمل على تحقيق وحدة العقيدة والمنهج العلمي بين شتى الأجناس والشعوب التي تألفت منها **الدولة الإسلامية**.

وقد ظهرت مؤسسات تعليمية متعددة، كما ظهر مربون أفذاذ سبقوا إلى الإشارة لكثير من حقائق التربية وأصولها قبل كثير من التربويين في العصر الحديث.

وكان المسجد إلى جانب كونه داراً للعبادة، معهداً للتعليم، وداراً للقضاء، وساحة لاستقبال الوفود وتجمع المجاهدين في سبيل الله.

ولم يكن التدريس مقصوراً على المواد الدينية، بل شمل كذلك الدراسات اللغوية والأدب والفلك والحساب.

ومن أهم **المساجد** بعد **المسجد الحرام** في **مكة**، **ومسجد الرسول** صلى الله عليه وسلم في **المدينة المنورة والمسجد الأقصى** في **القدس**، **جامع المنصور ببغداد**، الذي درس فيه **الخطيب البغدادي** في منتصف القرن الخامس الهجري، **والكسائي** الذي درس علوم اللغة، **و أبو العتاهية** الذي كان يملي فيه من شعره، كذلك **جامع دمشق** الذي وفد إليه طلاب العلم من شتى أرجاء العالم الإسلامي، **وجامع عمرو بن العاص في مصر** ، **وجامع الأشعري في زبيد.**

- **الكتاتيب:** ومع بداية الفتوحات الإسلامية الأولى ظهرت **الكتاتيب**، وكان بناؤها يعد عملاً يتقرب به إلى **الله**، وينخرط فيها التلاميذ الفقراء والأغنياء على حد سواء، وانتشرت في المدن والقرى على حد سواء.

وقد كانت هذه **الكتاتيب** تقام في المساجد أو بجوارها أو بعيدة عنها مثل **كتاب أبي القاسم البلخي** الذي ضم في وقت من الأوقات ثلاثة آلاف تلميذ، وكان يتولى تعليم التلاميذ في هذه **الكتاتيب** حفظ القرآن في المقام الأول، ومعلمون آخرون يدرسون إلى جانب العلوم الدينية التاريخ والشعر ومبادئ الحساب، وقليلاً من قواعد اللغة العربية والأدب.

ومن أبرز من لمعت أسماؤهم في هذه **الكتاتيب** من المعلمين **الضحاك بن مزاحم** (ت ١٠٥هـ/٧٢٣م) **والكميت بن زيد** (ت ١٢٦هـ/٧٤٣م) **وعبدالحميد الكاتب** (١٣٣هـ/٧٤٩م).

- **خزائن الكتب** وهي ما يمكن أن نطلق عليه الآن المكتبات.

وقد أطلق على بعضها في وقت ما **حوانيت الوراقين**.

وقد ظهرت أولى **خزائن الكتب** هذه خلال القرن الأول الهجري وتمثلت في خزانة **خالد بن يزيد بن معاوية** (ت ٨٥ هـ/٧٠٤م)، وقد فتحت هذه الخزانة للعامة للاستفادة منها.

وأنشئت مكتبات عامة في المساجد والمدارس يرجع إليها طلاب العلم والباحثون، وأهمها مكتبة **بيت الحكمة في بغداد، ودار الحكمة في القاهرة.**

- **حوانيت الوراقين:** وانتشرت **حوانيت الوراقين** منذ مطلع الخلافة العباسية في كل مدن الدولة الإسلامية، وكانت تعرض فيها الكتب للبيع، وتقام فيها المناظرات بين العلماء والأدباء، **ومن أشهر الوراقين الأدباء ابن النديم مؤلف "الفهرست"، وياقوت الحموي مؤلف "معجم الأدباء ومعجم البلدان".**
- **المدارس:** أنشئت أول مدرسة في العالم الإسلامي في **نيسابور** في بلاد فارس، وكان اسمها **المدرسة البيهقية**، وذلك في القرن الرابع الهجري، إلا أن بداية ازدهار المدارس ارتبط بالأتراك **السلاجقة** عند استيلائهم على بغداد، فقد أسس الوزير نظام **الملك السلجوقي المدرسة النظامية ببغداد** سنة (٤٥٧هـ/١٠٦٤م) وقد أعطى رواتب ثابتة للمعلمين، وزود الطلاب بالمسكن والمأكل.

وتعد هذه المدرسة نواة لنظام الكليات الجامعية في العالم الإسلامي.

أما في **مصر** فقد انتشرت المدارس في عهد **الدولة الأيوبية**، وبلغ عدد المدارس في **القاهرة** وحدها (٦٣) مدرسة، أشهرها **المدرسة الناصرية**، التي بناها **السلطان زين الدين كتبغا المنصوري**، وأتمها **السلطان محمود بن قلاوون** سنة (٧٠٣هـ/١٣٨٠م)، **وعلى الرغم من أن هذه المدارس قد عنيت**

بدراسة الفقه، إلا أن العلوم الطبيعية والطبية بدأت تشق طريقها تدريجياً إلى مناهج هذه المدارس، خاصة أنه كلما افتتح بيمارستان (مستشفى) كان يلحق بالمدرسة لممارسة الطب عملياً ونظرياً.

نشأة الجامعات العربية:

كان العرب سباقين إلى إنشاء **الجامعات**، وتعد جامعتان عربيتان هما **جامعة الأزهر في مصر، وجامعة القرويين في المغرب** نموذجاً إحتذته الجامعات الحديثة.

أنشأ جامعة الأزهر جوهر الصقلي عام (٣٥٩هـ/٩٧٠م)، وبدأ النشاط الديني والعلمي في المسجد الذي عرف **بالجامع الأزهر** في بادئ الأمر، ثم فتح أبوابه لدراسة **العلوم العقلية جنباً إلى جنب مع العلوم الدينية في عهد العزيز بالله في منتصف القرن الرابع الهجري/العاشر الميلادي.** وبدأ التدريس بهيئة تدريس قوامها (٣٦) مدرساً، تلقوا مرتبات شهرية وهيئت لهم مساكن بجوار الجامعة.

أما **جامعة القرويين**، فقد بدأت بأن تبرعت **فاطمة بنت محمد القيرواني ببناء مسجد جامع**، وكان ذلك عام (٢٤٥هـ/ ٨٥٩م) ثم عرف في مرحلة لاحقة باسم **جامعة القرويين**.

وتعد فترة المرينيين من أزهى فترات هذه الجامعة، حيث تنوعت المواد الدراسية لكثرة الوافدين على **مدينة فاس**، وأدخلت إلى جانب العلوم الدينية علوم أخرى كالتاريخ والأدب والعلوم الطبيعية والرياضيات والفلك.

أقيمت بعواصم ومدن العالم الإسلامي **مدارس** تعد بمثابة مؤسسات **للتعليم العالي** يدرس فيها علم اللغة، والشريعة والنحو، والأدب، والجبر والمثلثات والهندسة والكيمياء والفيزياء والفلك والطب والمنطق وغير ذلك، **وأول هذا النوع من المدارس أنشأه في بغداد، (نظام الملك) الذي عمل وزيراً للسلطان السلجوقي (ملك شاه).**

وقامت على غرار هذا النوع من المدارس مدارس عليا منها **المدارس الرشدية والشريفية في سوريا، والناصرية والصلاحية في مصر والمستنصرية في بغداد** والتي ألحق بها مستشفى لتعليم الطب. ولم تخل مدينة هامة من مدرسة أو أكثر من هذه المدارس العليا **كمدينة زبيد الغراء في عهد الرسوليين** التي أنجز فيها **القاموس المحيط للفيروز أبادي**، وكانت تدرس فيها العلوم الدينية والعقلية.

أما في الأندلس:

فقد انتشرت معاهد التعليم انتشاراً كبيراً حتى إنّ **قرطبة** وحدها كان بها عدة مئات من هذه المعاهد.

ومن أشهر الجامعات بها: **قرطبة، وأشبيلية وملقا وغرناطة**، وقد نقشت على بوابة **جامعة غرناطة** العبارة التالية:

يقوم استقرار العالم ونظامه على أربعة أسس:

علم الحكماء، وعدل الملوك وصلاة العابدين وبأس الشجعان "ووفد إلى هذه الجامعات طلاب أوروبا وقساوستها وأمراؤها للدراسة".

وكان من الطبيعي أن تستفيد أوروبا استفادة كبرى من **الجامعات الإسلامية** عندما بدأت في إنشاء جامعاتها في القرن الثاني عشر الميلادي، أي بعد قرنين من إنشاء أول جامعة في العالم الإسلامي.

واقتبسوا إلى جانب **النظم الإدارية**، وغيرها من النظم التي اتبعت في **جامعات العالم الإسلامي**، ومثال ذلك الزي الجامعي وتنظيم المعلمين في روابط (نقابات)، وحلقات التعليم ونظام التعليم والسكن الداخلي للطلاب، والأوقاف على التعليم، ونظام المدرس ـ المعيد، **والأستاذ المحنك**، وكذلك نظام المناهج الدراسية وأساليب التدريس.

وكما نشأت الجامعات الإسلامية الأولى في كنف **المسجد** نشأت الجامعات الغربية الأولى في أحضان **الكنيسة** كما حدث عند قيام جامعة كمبردج.

فالإسلام يطلق العقل البشري ليبحث ويجمع الشواهد ويتتبع الظواهر وينشىء القوانين ويتحرى وسائل استخدامها وتسخيرها في عالم الواقع، ويخطئ ويصيب بلا تجريم ولا تأثيم.

وإذا كان هذا **المنهج الإسلامي** لن يرفض الحضارة الصناعية، لأنها وليدة طرائقه المنهجية، التي انتقلت إلى أوروبا، فرفضتها الكنيسة وشنت عليها حرباً شعواء قاسية انتهت بهزيمة الكنيسة، وانتهت ـ مع الأسف ـ بهزيمة الدين كله لارتباطه في أوروبا بالكنيسة!!..

إن القاعدة التي يقوم عليها بناء الحضارة الحديثة من الناحية العلمية ليست غريبة علينا بل هي ابتداء من عندنا، ومنهجنا ينظر إلى إنتاج الحضارة من الناحية العلمية نظرته إلى أمانة ردت إليه، وساهم هو في نشأتها مساهمة أساسية قبل خمسمائة عام.

إنما الذي يرفضه منهجنا ويشتد في رفضه من هذه الحضارة هو شيء آخر غير الأساس العلمي التجريبي الذي تقوم عليه.

- إنه **يرفض المذهب المادي** الذي يجعل المادة هي الوجود، ولا شيء غير المادة، وقد تحطمت هذه النظرية "علمياً".
- **كما يرفض النظرة الحيوانية التي أطلقها "دارون".**
- **ويرفض منهجنا النظرة القذرة إلى دوافع الإنسان، وحصرها في وحل الجنس كما يزعم "فرويد" وهو يدرس "الشواذ" ويجعلهم هُمْ "الإنسان".**
- **كذلك يرفض منهجنا ما ترتب على هذه النظرات كلها من إقامة الأنظمة السياسية والاجتماعية والاقتصادية**، وإقامة نظام العمل وطرائق الإنتاج الفنية **على أساس إهدار آدمية الإنسان**، وخصائصه الإنسانية العامة، وخصائصه الذاتية الفردية، وخصائص جنسيه المتميزين، واعتباره ترساً في الآلة أو بهيمة في القطيع، والاهتمام فقط بمضاعفة الإنتاج، وبتوفير وسائل إشباع الضرورات الجسدية فحسب مع إهدار أشواق **الإنسان** وحاجاته الأخرى في نظام الحضارة من حبه للجمال والفن ونشاطه الأدبي والديني.
- **ومنهجنا لن يجد نفسه في مشكلة أمام الاستمتاع بالتيسيرات الحضارية** التي تتيحها الحضارة المادية وفنونها المتجددة للإنسان، ولا أمام الاستمتاع بطيبات الحياة وكنوز الأرض ونتاجها مما تتيحه الحضارة المادية.

فمنهجنا لا ينكر الاستمتاع بطيبات الحياة الدنيا ولا يجمد الإبداع المادي في الأرض بل يعد ذلك جزءاً من وظيفة **الإنسان** في هذه الأرض، فالخلافة معناها القيام على شئون هذه الأرض واستثمار خيراتها واكتشاف كنوزها والاستمتاع بطيباتها في حدود منهج **الله** مع التوجه لله بالعبادة والشكر

والاعتراف على ما سخره للإنسان من طاقات في نفسه ومن مدخرات في هذه الأرض.

ولكن هذا المنهج يرفض أن يستمتع **الإنسان** بخيرات الأرض ونتاج الحضارة كما يستمتع الحيوان. يرفض أن يكون **الإنسان** عبداً للذائذه، مقهوراً عليها قهراً لا يملك معه إدارته، ولا يملك أن يقف هذا عند الحد الذي يؤمن متاعه، فلا يؤدي الإفراط إلى الانحلال والدمار والبوار.. يرفض أن يكون المتاع في ذاته غاية الغايات للإنسان.

إن المحافظة على **إنسانية الإنسان** هدف أساسي في هذا المنهج، وأي عامل يؤدي إلى تغيير طبيعته أو إتلاف خصائصه هو عامل مرفوض من قبل المنهج الإسلامي.

وهكذا نملك عن طريق هذا المنهج وسيلة أخرى لمعرفة القواعد التي لا تكين لوجوه نشاطنا العضوي الروحي، وتمييز ما هو محرم مما هو شرعي، وإدراك أننا لسنا أحراراً لنعدل في بيئتنا وفي أنفسنا تبعاً لأهوائنا، فهذا المنهج يبين لنا هذا كله.

ولن يجد المنهج القرآني نفسه في مشكلة أمام مؤسسات الحضارة الاقتصادية التي يقوم بناء الحضارة الصناعية عليها لشتى مرافق الحياة.

ولكن سيرفض المنهج القرآني حتماً الأساس الربوي الذي يقوم عليه معظم هذه المؤسسات. سيطهرها من هذا الرجس، ويخرج منها دودة العلق الذي يمتص دماء الملايين. ولن يسمح بنظام يجعل حصيلة كد البشرية في جميع أنحاء الأرض من عمال وصناع وتجار ومديري مصانع وأصحاب أرض وعمائر، كله يرجع إلى بضعة آلاف من مؤسسي البيوت المالية وبنوك الإقراض في العالم، فهؤلاء هم الذين تكد البشرية كلها لتؤدي لهم "فوائد" أموالهم

المتداولة في أنحاء العالم. وهؤلاء هم الذين يوجهون الاستثمار مباشرة أم غير مباشرة إلى المشروعات الأكثر ربحاً للوفاء بفوائد الأموال، وهي التي تحطم خصائص البشرية وأخلاقها ومقوماتها في الغالب، وهؤلاء هم الذين يسببون الأزمات الدورية المعروفة في النظام الرأسمالي. وهؤلاء هم الذين تنشأ عن خططهم الجهنمية اللعينة أزمات التعطل والفساد الأخلاقي الذي يتبعه، وعشرات من النكبات العالمية الأخرى.

ومن ثم تختفي هذه الويلات حين يختفي النظام الربوي.

أما المؤسسات الاقتصادية، فلا ذنب لها في ذاتها، ولا ضرر منها إذا اختفى هذا العنصر الخبيث.

وتعديل طرائق الانتاج ليس شيئاً مستحيلاً، فالفكر الإنساني يملك أن ينشئ طرائق أخرى بديلة متى رفع كابوس التصورات المذلة للإنسان وسياط الفوائد الربوية التي تسوق الاستثمار والانتاج في كل مكان.

إن منهجنا هو الذي يقيم الأنظمة السياسية والاجتماعية والاقتصادية والأخلاقية والتعلمية والتعليمية والتربوية المتكاملة التي تعيد إنشاء الإنسان في تمام شخصيته.

وظل هذا المنهج الرباني قائماً حتى بعد سقوط **الدولة العباسية** على يد **المغول**، وتشظيها إلى دويلات عديدة وصار لكل حاضرة في هذه الدويلات حضورها في المنهج الرباني.

وصارت المنافسة بين الدويلات الإسلامية من أسباب ازدهار العلم والأدب بما سُمي **العصر العباسي الثاني**.

ولم يكن الانفصال السياسي بين الدويلات قد أدى إلى قطيعة بين أبناء الأمة الإسلامية، وظل التعاون والاتصال بين أقطار العالم الإسلامي، ولا زال

هناك بعد الإنفصال ورغمه تزاور وانتقال للدراسة بين مراكز المعرفة، لأن هذا الانقسام السياسي الظاهري ظل في باطنه وحدة إسلامية عميقة الجذور.

واستمرت هذه الدويلات العديدة تؤلف ما أسماه **المسعودي مملكة الإسلام. وهي المملكة التي امتدت من الهند والسند وما وراء النهر وبلاد فارس حتى المحيط الأطلسي غرباً. والوحدة الإسلامية قائمة، لا تتقيد بالحدود السياسية الجديدة، وكان المسلم يستطيع أن ينتقل بسهولة داخل حدود هذه المملكة الفسيحة، في دينه ولغته، وفي جميع تلك البلدان.**

وأكثر من ذلك أن الحكومات ـ رغم ما كان بينها من تنافس حيناً، وصراع حيناً ـ كانت تشجع حركة الانتقال هذه للحركة العلمية، فقد كان من أهم مظاهر الحركة العلمية التي تدعو إلى الإعجاب في هذا العصر، الرحلات، فقد أصبح تقليداً للعالم أن يرحل، ويلاقي العلماء ويأخذ منهم، ويروي عنهم، مع عناء السفر، وفقر العلماء غالباً.. والحكومات تنشئ من جانبها الطرقات وتقيم الرباطات والمخافر.. وكان العلماء ينتفعون بهذه المزايا.

ونتيجة لذلك كله يلاحظ أن الحالة العلمية في أواخر القرن الثالث، وفي القرن الرابع كانت أنضج منها في العصر الذي قبله، أخذ علماء هذا العصر ما نقله المترجمون قبلهم، فشرحوه وهضموه، وأخذوا النظريات المبعثرة فرتبوها وورثوا ثروة من قبلهم في كل فرع من فروع العلم فاستغلوها.

وإلى هذا العصر تعود قمة العلم العربي الإسلامي، وأخذه الأوربيون وأحدث ببلاهم ما أحدث من ثورات، أدت بالغرب إلى ما يتربع عليه من قمة في عالمنا المعاصر.

ثالثاً: بداية عصر التخلف والانحطاط الفكري:

• لم يستمر الوضع على التنافس الشريف والتعاون العلمي البناء **بين الدويلات العربية والإسلامية**، فقد انتقلت من **صراع العصبيات** على الحكم فيها، إلى **صراع المماليك** على السلطة في كل بلد من بلادها، وظل هذا الصراع الدامي بين **المماليك** ثلاثة قرون من القرن الثالث عشر إلى القرن السادس عشر، حيث سيطر **الأتراك العثمانيون** على البلاد الإسلامية والعربية وأعادوا وحدتها من جديد، ولكن بروح جديدة انعكست على فلسفة التربية العربية بها كما سنراها فيما بعد.

وتوقفت بالنسبة للمسلمين **رسالة الإسلام الحضارية، وأصبح الإسلام في نظرهم ـ قرآناً يقرأ ـ ولا يفهم، وصلاة تؤدى في حركات فقد جوهر الصلاة، وصوماً لا يزيد على امتناع عن الطعام والشراب لا يتعداه.**

وصار الزهد يطلب الحياة أمام المسلمين، والتصوف طريق تلك الحياة.

وكان **الإمام أبو حامد الغزالي** قد وضع لهذا التصوف فلسفته في العصر العباسي الثاني، **ولم يكن يقصد به الإنصراف عن الحياة** وإنما كان يقصد به الرد على أولئك الذين يرون العقل وحده سبيلاً إلى الحقيقة، ليقول لهم: إن **بجانب العقل قلباً، وبجانب المادة روحاً، وبجانب الحياة الدنيا حياة آخرة لها فليعمل العاملون.**

لقد أراد **الغزالي أن يحدث توازناً في الفكر التربوي الإسلامي الذي ارتمى في أحضان العقل والمادة.**

ولكن الميزان تحول به بعد سبعة قرون من الضغط والكبت والإرهاب إلى جانب القلب وحده.

وحول القلب، والحياة الآخرة، دارت فلسفة التعليم في عصور التفرق العربي بعد الإمام الغزالي (١٠٥٩ ـ ١١١٢م)، وكان القلب والحياة الآخرة هدف الغزالي في فلسفته عن علم و اقتدار، ولكنهما صارا هدف التربية بعده عن جهل وجمود وتخلف.

ففي **عصر المماليك** زاد عدد المدارس والكتاتيب والمساجد، وزادت الأوقاف الموقوفة عليها، وكان **للمماليك** أنفسهم دور كبير في هذه الزيادة العددية، **ولكن فلسفة التعليم الإسلامي في هذه المؤسسات التعليمية تحولت تحولاً جذرياً لتتردى بعيداً عن روح الدين الإسلامي.**

وهكذا بدأت عصور التفرق العربي هذه من قمة عالية كان العرب والمسلمون قد وصلوا إليها، عبر ثلاثة قرون طويلة من العمل الجاد في ضوء فلسفة الإسلام عن فهم حقيقي لها، ليتردوا بعدها إلى قاع التخلف.

وواكبت فلسفة التربية الإسلامية مسيرة الحياة العربية والإسلامية العامة هذه، من قمتها العالية تلك التي كانت عندها مع بداية هذه العصور إلى ذلك القاع الذي تردت إليه في نهايتها، قبل أن تصل إلى ذلك الحضيض الذي تردت إليه في القرون الثلاثة الأخيرة من الحكم العثماني للبلاد الإسلامية.

وصارت فلسفة التربية قتل الشهوات والإنصراف عن الدنيا وملذاتها، وعدم الثقة فيما يتمخض عن العقل من نتائج ووضع الثقة كلها في كلام السلف فيما لا يتفق منه مع قيم العصور ومتطلباتها، ولا في كل ما قاله السلف.

وفي ظل **الأتراك** كادت اللغة العربية أن تموت بفرض **اللغة التركية لغة رسمية ـ لولا الأزهر في مصر، والزيتونة في تونس**، وغيرهما من الجامعات الإسلامية التي اهتمت بدراسة القرآن. ومن هنا كان اهتمامها باللغة العربية.

ومع قيام **الخلافة العثمانية** استقبل العالم الإسلامي **دولة العثمانيين بفرحة غامرة لتوحيد أقطار الأمة تحت دولة الخلافة، وكان التوحيد السياسي ملازماً لقوة الدولة واتخاذ القسطنطينية (استانبول) عاصمة لدولة الخلافة الإسلامية.**

وظهر قادة زعماء **كمحمد الفاتح، وكالسلطان سليم الأول** الذي كان له دوره العظيم في **توحيد البلقان**، وفي حروبه مع **البرتغاليين** وحماية الأراضي المقدسة ووضع حد **للمماليك في معركة مرج دابق**..

إلاّ أنّ **الأتراك العثمانيين** غلبت عليهم القوة العسكرية التي بها تحولوا إلى قوة حقيقية استطاعت أن تبتلع العصبيات الأخرى التي كانت تملأ المنطقة **كالديلم والعجم والتتار والمغول، والعرب**..

وكانت بداوة الأتراك وراء خشونتهم وعصبيتهم، وتحجر عقولهم، ولم يكن للتعليم اهتمام يذكر قدر اهتمامهم بالقوة العسكرية.

وبينما أخذ الغرب الأوروبي يتقدم شيئاً فشيئاً، ظل الشرق الإسلامي واقفاً على ما كان عليه، بل تراجع إلى الوراء شيئاً فشيئاً، وانتشر الفقر والجهل بين أبنائه وجاء زمان، انقطعت فيه العلاقات بين الشرق والغرب، فلم يدر الشرق ما يصنع الغرب، ولا الغرب ما يصنع الشرق.

ثم عاد اللقاء بين الشرق والغرب من جديد في السنوات الأخيرة من القرن الثامن عشر، والسنوات الأولى من القرن التاسع عشر عندما حدث لقاء دموي آخر بين الشرق والغرب.. وكان هذا اللقاء هو أخطر اللقاءات على الإطلاق، وأبعدها تأثيراً في حاضر العالم العربي والإسلامي.

كانت **فلسفة الحكم العثماني** تقوم على أن تخفف الدولة بقدر ما تستطيع من أعباء الحكم المباشر، فتترك الرعية ليديروا شؤونهم بأنفسهم طالما ظلوا على ولائهم لها.

فإذا ما احتاجوا مثلاً إلى شيء من **التعليم**، التمسوه عند بعض من يحسنونه أو قد لا يحسنونه، وإذا اشتد بهم داء التمسوا له **الطب** عند بعض العارفين أو الجاهلين، وأمور الزراعة يدبرها أهل الفلاحة مع ملتزميهم، وأمور الصناعة تُجرى على ما يرسم أهل الحرف في طوائفهم، **والتعليم في الأزهر والمساجد** يسير على مألوف ما اعتاده العلماء والمجاورون من الطلاب.. يجري هذا كله دون أن تتدخل الدولة لترسم سياسة معينة لشئون الزراعة أو الصناعة أو التعليم أو التطبيب إلى غير ذلك مما تنهض به الدول الحديثة.

أما واقع الحال في **الدولة العثمانية** المتأخرة فقد انكمش التعليم، وانكمشت مناهجه، فصارت قاصرة على علوم الوسائل، وهي اللغة والحساب والمنطق، وعلوم المقاصد وهي علوم الدين كالحديث والتفسير والفقه. وكانت الرياضيات والعلوم الطبيعية والفلسفية قد اختفت من نظام التعليم منذ ورثوا الثقافة العربية بلسانهم الذي لم يعرف العربية.

وكانت علوم الوسائل وعلوم المقاصد هذه تدرس بطريقة متخلفة لا تحقق الهدف من تدريسها كما أريد في الإسلام، وإنما تدرس من زوايا خاصة وبطرق خاصة، تحقق سلبية الفرد المتعلم، وتشل قدرته على التفكير المنطقي المستقيم مع منطق الحياة ومع منطق الدين على السواء، وذلك بتقديس لون من ألوان التراث القديم، لا ينفع المسلم في حياته، ولا يجعله يفكر في إصلاح هذه الحياة، بل في التخلي عنها وهجرها.

وعلى الرغم مما وصلت إليه الأمور من التردي، إلاّ أنه ينظر إلى موقف السلطان عبدالحميد الثاني الصلب ورفضه المال الذي قدمته الوكالة اليهودية لاقتطاع جزءٍ من فلسطين وهددوه بأن هذا المال سيكون نهاية حكمه.

والغريب أن **وزارة المعارف العثمانية** كما أشار إليها **ساطع الحصري في كتابة (حولية الثقافة العربية)**، كانت تحس بعدم كفاية هذا التعليم القديم، وعدم قدرته على توفير متطلباتها من القوى البشرية اللازمة لحاجاتها الدفاعية التي تحفظ كيان الامبراطورية في معترك الحياة الدولية على الأقل، ولذلك شرعت في إنشاء مدارس جديدة مستقلة عن المدارس القديمة، وذلك وفق الترتيب العملي، الذي ينبثق عن تطورات الحياة الاجتماعية، والذي يتبع تكون الشعور بالحاجة تحت تأثير تلك التطورات. لا، وفق الترتيب المنطقي الذي يخطر بالبال عند التفكير في الأمر تفكيراً مجرداً عن الاعتبارات الاجتماعية وتقاليدها.

ولذلك كانت معظم هذه المدارس المنشأة حديثاً من نوع المدارس العسكرية، وكانت المدارس المدنية في خدمة هذه المدارس العسكرية بالدرجة الأولى.

• لقد بعدت **السلطة العثمانية** عن واجباتها في وعي المنهج الذي كان عليها أن تسلكه، مما يلفت النظر أن الهيئات التبشيرية والدول الأجنبية، قد وجدت الفرصة سانحة لسد الفراغ في العالم العربي والإسلامي تحت سيطرة العثمانيين، ومكن من هذه الفرصة ضعف الامبراطورية العثمانية، فشرعت في سد الفراغ بإنشاء المدارس الطائفية والأجنبية التي سمحت لها السلطات العثمانية بإنشائها وإداراتها دون تدخل منها في شئونها.

وأما المدارس الطائفية، فقد كانت في بادئ الأمر من نوع المدارس الدينية حقيقة، غير أنها تطورت بعد ذلك بسرعة، وتحولت إلى معاهد تعليمية عصرية بكل معنى الكلمة. ويستمر **أبو خلدون ساطع الحصري** في حديثه عن **المدارس التبشيرية** فيقول: وكانت لغة **التعليم** التي اختارتها هذه المدارس هي اللغة العربية، التي تتمكن بها من تأدية رسالتها التبشيرية، ولهذا السبب، انتشر التعليم العربي الحديث بين المسيحيين قبل المسلمين. ولهذا السبب أيضاً كان معظم الكتاب والمؤلفين والخطباء الذين ظهروا في الولايات العربية في العهد العثماني، مسيحيين، بالرغم من قلة عدد هؤلاء بالنسبة إلى المسلمين.

وتأثرت طائفة من المفكرين الإسلاميين الذين يدعون إلى إحياء الإسلام في بساطته العربية الأولى وتخليصه من شوائب البدع التي دخل أكثرها على أيدي المسلمين من غير العرب في عصور الضعف والتخلف التي فرضت على المسلمين فرضاً.

ومن هؤلاء المفكرين الإسلاميين: **محمد بن عبدالوهاب** (١٧٠٢ ـ ١٧٩١م) **وأحمد خان** (١٨١٧ ـ ١٨٩٨م)، وعلى يديه تتلمذ الزعيم الباكستاني **محمد إقبال** (المتوفي سنة ١٩٠٥م) صاحبا المدرسة السلفية في **مصر**، والحركة السنوسية في **ليبيا**، ومحمد بن علي الشوكاني في **اليمن**.

ولم يكن **الأزهر في مصر، والزيتونة في تونس وغيرهما من الجامعات الإسلامية الكبرى في العالم الإسلامي** بمعزل عن ذلك كله رغم ما كان يسودها من جمود، ولكنها كمؤسسات تقترب من هذه الحركات، وربما تقف منها موقف العداء في بعض الأحيان.

ولم يتعد دور هذه المدارس الفكرية على أية حال ـ مجرد التنبيه الهادئ الرقيق.

وجاء التنبيه العنيف، الذي هز العالم العربي والإسلامي، من بعيد عبر البحار، على أصوات المدافع، تقتحم بها قوات الاستعمار الحديث جدران الصمت الرهيب الذي فرضه على هذا العالم تخلف حكم **الأتراك**، وذلك في السنوات الأخيرة من القرن الثامن عشر، وقد جاءت تدق أبواب مصر أول الأمر ثم تدق كل الأبواب بعد ذلك.

وبرزت في العالم العربي والإسلامي قيادات تتصدى لرد العدوان فرضها منطق الأحداث لعل أسبقها إلى الظهور **قيادة محمد علي لمصر**، وكانت هذه القيادات في الغالب تستمد تأييدها من علماء الدين، وإن تنكرت لهم بعد أن استتب لها الأمر بعد ذلك.

وكانت **الحضارة الغربية**، ونقلها إلى **الشرق النائم** هدف هذه القيادات.. وكان ذلك هو الخطأ الأكبر الذي وقعت فيه، فجنت على بلاد الشرق جناية لا يزال يدفع ثمنها حتى اليوم.

وزاد من هذه الجناية، أنها اضطرت إلى أن تصطدم بالقيادات الدينية التي أيدتها وآزرتها أول الأمر، لأنها سلكت في النهضة طريقاً معاكساً لذلك الطريق الذي رأته تلك القيادات، مما أدى إلى الإزدواج الفكري، وما نتج عنه من صدام بين أبناء الأمة الواحدة.

كانت القيادات الدينية ترى طريق النهضة هو العودة إلى الإسلام في إشراقته الأولى، وإلى التربية الإسلامية للشعب، تربية تستنير بها العقول التي علاها الصدأ وتستصفي بها القلوب التي أعماها ضلال التقليد الباطل فتوضع

الأقدام ـ بعد ذلك ـ على طريق التغيير المادي المنشود، وكانت القيادة السياسية تريد اختصار الطريق بالبدء بالتغيير المادي.

ولما كانت السلطة في يد القيادات السياسية، فقد فرضت إصلاحها الذي رأته، وفشلت فيما سعت إليه من إصلاح، وجرت على البلاد ويلات كبيرة، وضيعت مواردها وبددتها.

وحول هذا الازدواج بين التنمية المادية والتنمية الروحية والفكرية دارت فلسفة التعليم في البلاد العربية والإسلامية في هذه الفترة المبكرة من تاريخ النهضة الحديثة.

وكان أول ما اتجه إليه **محمد علي**، حين وصل إلى السلطة هو الجيش ليجعل منه جيشاً قوياً، ثم اتجه إلى الجهاز الحكومي ليجعل منه جهازاً عصرياً قادراً على النهوض بما يراد للدولة أن تنهض به من أعباء في حماية هذا الجيش القوي.

وحول حاجات الجيش والدولة، تركزت فلسفة التربية في **مصر** في عهد **محمد علي** على المدارس المفتوحة وعلى المناهج التي تقرر، والإدارة التعليمية التي تعمل، والأموال المخصصة للتعليم. وكان **محمد علي** يتعجل النهضة، بعد أن صارت النهضة جزءاً من أمن **مصر** التي دخلت معترك الحياة الدولية وصارت جزءاً من الصراع الدولي على المستعمرات، خاصة ذلك الصراع بين **انجلترا وفرنسا**، دخلته رغماً عنها.

وصارت هذه العجلة جزءاً لا يتجزأ من فلسفة التربية في **عهد محمد علي**.

ثم إنّ هذا التعليم الحديث ارتبط بالجيش والحكومة، ولم يرتبط بالهدف الأكبر الذي كان لابد أن يرتبط به، وهو التشكيل الأيديولوجي لنفوس المصريين حتى يستطيعوا تقبل النهضة واحتضانها.

لقد أصاب **النظام التعليمي الحديث** الذي لم يستمر أكثر من ٤ سنوات من تعرضه للانهيار في **حياة محمد علي** نفسه، خاصة بعد تسوية ١٨٤١م التي فرضتها **انجلترا** متحالفة مع **تركيا على مصر**، حيث لجأت الحكومة إلى سياسة الاقتصاد في تدمير مرافق البلاد، وفي مقدمتها الجيش واضطرت إلى إلغاء بعض المدارس، وضم بعضها إلى البعض الآخر. حتى انخفض عددها سنة وفاة **محمد علي** إلى ٨ مدارس بعد أن كان عددها وصل إلى ٦٢ مدرسة، وانخفض عدد الطلاب إلى ٢.٩٨٩ طالباً بعد أن كان عدد الطلاب قد بلغ أكثر من عشرة آلاف طالب.

وأغلقت المدارس في **عهدي عباس الأول وسعيد**، وانهار **النظام التعليمي**، وفي عهد **إسماعيل** عادت إلى **النظام التعليمي** الحياة ولكنها الحياة المشبوهة، حيث انتهى حكم **إسماعيل** بإغراق **مصر** بالديون، وبالتدخل الأجنبي في شئونها ثم انتهى أخيراً بعزلة واحتلال الانجليز لها سنة ١٨٨٢م، وصارت فلسفة **التعليم** في **عهد الاستعمار الإنجليزي** يقوم على حصره في أضيق الحدود.

مناهج التربية المعاصرة في البلاد العربية

أبناؤنا أمانة في أعناقنا، وعلينا أن نحسن تربيتنا لهم ونختار لهم المعلمين المربين، الذين يحملون اتجاهات وقيم ومسارات ووجهات نظر خاصة حول طبيعة الطفل وإمكاناته، حول نظرته ومفهومه عن المعرفة، وهي أمور تقوم عليها النظرية التربوية.

وقد لوحظ أن الأخطاء والمشكلات التي عانت منها مناهج كثيرة في البلدان العربية كانت نتيجة لأخطاء في تناول وترجمة عديد من جوانب الفكر التربوي.

وعلى أية حال فإن هناك في ميدان المناهج ثلاثة اتجاهات رئيسية شائعة، فهناك اتجاه يجعل من التلميذ محوراً له، وهنا اتجاه ثان يجعل من المعرفة محوراً له، واتجاه ثالث يجعل من المجتمع محوراً له.

والمقصود بذلك هو أن **الاتجاه الأول** يجعل من المتعلم وإمكاناته وقدراته وميوله وخبراته السابقة أساساً لاختيار محتوى المنهج وتنظيمه، بل ويظهر هذا في أسلوب تنفيذ المنهج وما يصاحبه من أنشطة ثقافية وفنية ورياضية وعلمية مختلفة.

بينما يجعل **الاتجاه الثاني** من المعرفة شيئاً له مكانة خاصة، فهي بين وجهة نظر أصحابه، غاية لغايات والنهاية التي يضارعها من حيث الأهمية شيء آخر، ومن هنا تكرس كافة الإمكانات لصب المعلومات في عقول التلاميذ بصورة نمطية، وفي هذه الحالة لا يوضع التلميذ من حيث إمكاناته أو ميوله أو خبراته السابقة أو قدراته موضع الاعتبار، بل أن المعلم يتحدد دوره في هذا الاطار، ويصبح دوره منحصراً في زاوية ضيقة وهي نقل المعرفة من كتاب إلى عقل بشري.

والاتجاه الثالث، وهو الذي يضع المجتمع محوراً له، يعني التركيز على ما يريده المجتمع بكل ما يعنيه ذلك من حاجاته وفلسفته وثقافته وما يعتريه من تغيرات.

وبنظرة فاحصة إن هذه الاتجاهات الثلاثة يلاحظ أن أياً منها لا يفصل بين الجوانب الثلاثة: التلميذ ـ المعرفة ـ المجتمع. **فالاتجاه الأول** في نظرته أن التلميذ كمحور له إنما يعده ليعيش في مجتمع معين وليكون قادراً على ممارسة دور فيه، ووسيلته في هذا قدر من المعرفة.

والاتجاه الثاني في نظرته إلى المعرفة كمحور له يعتبر أن الكبار هم الأقدر على اختيار ما يصلح للصغار من بين تراكمات المعرفة المتزايدة وأنه يجب نقل هذا لتحمله عقول التلاميذ، وتنقله إلى الأجيال التالية، وهذا الاتجاه ينظر إلى التلميذ كوسيلة لغاية يرجى تحقيقها في مجتمع معين.

أما **الاتجاه الثالث** في نظرته إلى المجتمع كمحور له، إنما يعد التلميذ للالتحاق بسوق العمل في المجتمع ووسيلته في ذلك هي المعرفة.

ومن ثم يمكن القول أنه ليس من المعقول أو المقبول أن يستند المنهج المدرسي على ناحية واحدة دون الأخرين.

ويرجع هذا الاعتراض إلى أن وظيفة المدرسة أو المناهج الدراسية ليست فقط تخريج أفراد يعملون في سوق العمل والإنتاج وإنما هناك وظائف أخرى تعد أكثر أهمية، منها تخريج أفراد لديهم الكفاءات لتطوير المجتمع ودفعه إلى الأمام وتنقيته مما علق به، وبثقافته من عادات سيئة أو تقاليد عقيمة أو غير ذلك من الأمور التي تعوق حركة المجتمع وتطوره، وهذا يؤكد أن أي نظرية في مجال المناهج يجب أن تكون ثلاثية الأبعاد (متعلم ـ معرفة ـ مجتمع).

وكل هذه التعرفة في أساسها لم تقوم على هذه الجوانب وإن حركت المجتمعات وتغيرها يعد من الأمور المألوفة في هذا العصر ما يقتضي إمعان النظر في هذه التغيرات ومقتضياتها التربوية وإنعكاساتها على المناهج المدرسية.

ويعد **الكتاب المدرسي** أحد الركائز المهمة في تطوير المنهج لأنه الأساس لتحقيق أهدافه.. ومع تعدد الأنشطة التربوية والتعليمية والتقدم الكبير في تكنولوجيا التعليم والاتصال، وظهور الكثير من المعارف إلا أن الكتاب المدرسي لا يزال يحتل كثيراً من الأهمية.

فينبغي أن يكون **الكتاب المدرسي** وثيق الصلة بحياة المتعلم ومتطلبات نموه، وحاجات المجتمع والبيئة، ويمثل القيم والاتجاهات التي تجسد المجتمع وطبيعته..

ويعد **الكتاب المدرسي** وثيقة تربوية وتعليمية، يتم إعدادها بطريقة علمية وعملية منظمة لترجمة الأهداف في إطار المفاهيم والمبادئ والنظريات .. إلخ. ومن خلال الأنشطة والأساليب الموجهة.. وهو ترجمة إجرائية منظمة على صورة وحدات تعليمية ودروس بلغة مبسطة ومفهومة تتناسب وخصائص المتعلم ومستوى خبرته وطبيعة تلك الخبرة التعليمية والتعلمية.

ولذا يجب مراعاة **وظائف الكتاب المدرسي** والتي منها:

١. تحقيق أهداف الصف الدراسي.
٢. تقديم المحتوى التعليمي بصورة مناسبة، والعمل على تحقيق الأهداف.
٣. تنمية المهارات المتعددة والمصاحبة للمحتوى وتوظيفها.

٤. يدفع بالمتعلم نحو التعلم الذاتي، ويساعده على التفكير السليم وتنظيم التعليم المتدرج.
٥. التأسيس لمشروع نهضوي لبناء الأمة (التذكر، البحث والتفكير، الاستنتاج، التطبيق، التقييم) ووفق عمليات العلم الأساسية (الملاحظة، التصنيف، القياس، الاستنتاج، التنبؤ، الاتصال.. إلخ).
٦. بناء مواد تعليمية تمكن المتعلم من الاستفادة في سوق العمل.
٧. تشكيل مساحة معرفية وخبراتية، ووضع مناهج تعنى بالتعليم المهني والفني واستثمار التعليم.

وخلاصة المنهج أن يراعى في الكتاب المدرسي ما هدف إليه هذا المنهج في:

١. أننا مخلوقون في هذا الكون لتوحيد الخالق وعبادته وتمثله في سلوكنا.
٢. أننا في هذا الكون مفضلين على كثير من خلق الله.
٣. أن الكون وظواهره مسخر لخدمة البشر.
٤. أن وجودنا في الأرض لإعمارها.
٥. أن نقيم في الأرض علاقات العدل والمساواة والمحبة والرحمة والتعايش والأمن والسلام مع أنفسنا ومع الكون.

وأن نغني من مفردات هذا المنهج علومنا ودراساتنا و أبحاثنا، ونبني منها تصوراتنا للإنسان والكون والحياة، ونتمثلها في تفكيرنا وإعمار العقل والروح في العلم والمعرفة والدراسة والتأمل والتمحيص وفي استباق الأحداث والتفوق والإبداع، وترجمة ذلك كله في منهج التربية والتعليم وفي الكتاب المدرسي وفي السلوك والأخلاق.

المعلـم

- **المعلم العمود الفقري لكل عملية تعليمية:**

يعد المعلم محور الرسالة التربوية والركيزة الأهم في نجاحها ومالم يتمتع بالكفايات اللازمة، والقدرة والوعي والإخلاص والتقوى فإنه لن يحقق الهدف المنشود.

لذلك اقتضى **تأهيل المعلمين** على مستوى خاص، وتدعم دراساتهم بمواد التربية وعلم النفس، وطرق التدريس للمواد وغير ذلك.

مما جعل التدريس مهنة تحتل مكانتها بين سائر المهن كالهندسة والطب، و أنشئت كليات للمعلمين خاصة.

ويعد المعلم من أهم عوامل نجاح تعليم التفكير، لأن النتائج المتحققة من تطبيق أي برنامج لتعليم التفكير تتوقف بدرجة كبيرة على نوعية التعليم الذي يمارسه المعلم داخل الغرف الصفية.

فالمعلم يظل في كل الأحوال العمود الفقري لكل عملية تعليمية ولا يجزي عن المعلم توفر الكتاب المدرسي مهما كان جيد العبارة رفيع الأسلوب، وفي الفكرة.

١. لذا كان إعداد **المعلم** من أهم مؤسسات التربية، وتزويده بالمعرفة، وتحويلها إلى نتائجها، وتمكين **المعلم** من الاستفادة من التقدم العلمي والتقني والتطورات المتسارعة الجارية في عالم التكنولوجيا.

٢. الاستفادة من الحاسوب وخدمات الانترنت، واستخدام التقنيات الرقمية، وتفعيل كل ذلك في عمليتي التعليم والتعلم.

٣. إعداد **معلم** قادر على فهم خصائص من يعلمهم ومراحل نموهم.

٤. الاستماع للطلبة ضرورة لإظهار ثقة **المعلم** بقدرات الطلبة واحترامه لهم، وإتاحة الفرصة أمامهم للكشف عن أفكارهم.

٥. احترام التنوع والانفتاح: **فالمعلم** معني بتوفير بيئة صفية ملائمة لتعليم التفكير وتعلمه، وعليه إظهار الاحترام والتقدير لحقيقة الاختلاف والفروق الفردية بين طلبته، والانفتاح على الأفكار الجديدة والفريدة التي تصدر عنهم.

٦. تشجيع المناقشة والتعبير: على **المعلم** أن يهيئ لطلبته فرصاً للنقاش، ويشجعهم على المشاركة وفحص البدائل واتخاذ القرارات.

٧. تشجيع التعلم النشط: يعني ممارسة الطلبة لعمليات الملاحظة والمقارنة والتصنيف والتفسير وفحص الفرضيات والبحث عن الافتراضات والإنشغال في حل مشكلات حقيقية، وعلى **المعلم** أن يغير من أنماط التفاعل الصفي التقليدية حتى يقوم الطلبة أنفسهم بتوليد الأفكار بدلاً من اقتصار دورهم على الاستماع لأفكار **المعلم**.

٨. تقبل إفكار الطلبة، فالمعلم مطالب بأن يلعب أدواراً عدة فهو الأب والمرشد والصديق والقائد والموجه، ويؤسس بذلك بيئة صفية تخلو من التهديد، وتدعم الطلبة إلى المثابرة والمخاطرة والمشاركة، وعدم التردد في التعبير عن أفكارهم.

٩. تفعيل دور المسجد في إعانة **المعلم** بمادتي القراءة والحساب، وذلك بالربط بين وزارة التربية والتعليم ووزارة الأوقاف والإرشاد.

١٠. توفير ظروف العمل الملائمة:

- بيئة العمل الجاذبة.
- المعدات الحديثة.
- توفير سبل الراحة.
- تعضيد الإدارة.

١١. تمهين **المعلم** وجعل التعليم يقوم على أنشطة عقلية وذهنية وتستند إلى مجال معرفي متخصص، ويتطلب إعداداً متقدماً وتدريباً مستمراً، وتوفر للمعلم عملاً دائماً ودخلاً ثابتاً وعضوية وانتماء لمجموعة مهنية تتمتع بحكم ذاتي، وتضع معايير محددة لمن يريد الانتماء إليها وتغليب المصلحة العامة على المصلحة الشخصية.

١٢. احتراف مهني منظم تصبح فيه المهنة حياة دائمة للعمل والخبرة.

١٣. أخلاقية مهنية تتضح فيها الحقوق والواجبات والأنماط السلوكية لأخلاقيات المهنة التي يلتزم بها جميع الممارسين لتلك المهنة.

١٤. التوجه نحو المهنية والترفع عن الاستغلال والكسب الشخصي.

إن بعض **البلدان العربية** تواجه تحديات كثيرة، أبرزها:

- انقطاع الرواتب، وهذه كارثة على التعليم.
- النقص الحاد في المعلمين.
- تواضع مستوى الأداء لافتقار **المعلم** لبرامج تنشيطية، أو دعمه للتطوير المعرفي والخبراتي لجودة التعليم، إما لتعذر وجودها أو ارتفاع كلفتها.
- عدم تطبيق مبدأ المساءلة في التعليم.

- ضبابية الضوابط المهنية.
- قصور في برامج إعداد **المعلم** في كليات التربية.
- هناك **معلمون** ليس لديهم تخصصات (ثانوية، وما دون).
- نقص في إعداد **المعلمين** وخاصة في الرياضيات والعلوم واللغة العربية.

▪ موقع المعلم من وضع المنهج التربوي:

المعلم كممارس لمهنة لها أصولها وأسسها العلمية لابد أن يكون له رأي في سلبيات العمل ومقترحات العلاج والتطوير، خاصة أن معظم المناهج في **البلدان العربية** لا يخضع للتجريب، بل تفترض أن ما يقدم إلى المعلم لتدريسه هو أفضل ما يمكن.

والسؤال المطروح هنا هو أليس من المطلوب أن يقول المعلم وجهة نظره في هذا المنهج؟ وما اعترضه من مشكلات؟ وما واجهه تلاميذه من صعوبات في أثناء تنفيذ المنهج؟ أليس من حقه أن ينقد مايقدم إليه ليدرسه نقداً يستهدف الإصلاح والتطوير؟

الحقيقة هي أن من حق المعلم بل من واجبه أن يشارك في هذا كله، من حقه أن يشارك في عملية التخطيط وعملية البناء والتطوير ولكن بشرط واحد، وهو أن يكون على دراية كاملة بمعنى المنهج ومكوناته ونظرياته وعلاقتها بالفكر التربوي وما يشمله من نظريات مختلفة. من حقه هذا كله، ولكن عندما يدرك حقيقة هذه الأمور ويكون له رأيٌ تسانده الأدلة العلمية، وهذا لا يتيسر له إلاّ بدراسة متخصصة في المناهج.

والمعلم سواء شارك في عمليات بناء المناهج وتطويرها أو لم يشارك فيها لابد أن يعرف تماماً وبمنتهى الوضوح طبيعة هذه العمليات وأسسها لأن العلاقة وثيقة بين هذه العمليات وعملية تنفيذ المنهج.

وإذا كانت أسس أي نظرية في مجال المناهج هي **المتعلم والمعرفة والمجتمع**، فإن **المعلم** بدون شك لديه بعض الأفكار حول العلم أو المادة التي يقوم بتدريسها، وبالتالي يستطيع أن يكون صاحب رأي فيما يجب تدريسه التلاميذ، وما لا يصل إلى هذا المستوى، كما أن لديه تصوراً عن البنية المعرفية لهذا العلم، ومع ذلك فهو في حاجة مستمرة إلى إعادة النظر في هذا كله ليكون عند مستوى المشاركة في أي عملية من العمليات المتعلقة بالمنهج الدراسي.

وهو في حاجة أيضاً إلى أن يتساءل دائماً حول العلاقة بين هذه الأفكار والبنى من ناحية، والمجتمع من ناحية أخرى وما يعتريه من تغيرات وما يصاحب ذلك من تطورات علمية وتكنولوجية وما قد يحدث من تغيرات أيديولوجية.

إن إدراك العلاقة بين هذين الجانبين (المعرفة والمجتمع) يساعد في إختيار ماهو مناسب من التراكمات الثقافية ليتضمنه المنهج الدراسي. وفي هذا المجال يجب أن يدرك المعلم طبيعة النواحي السيكولوجية ونظرياتها، وخاصة الحديث منها وهنا تصبح العملية الثلاثية (المعرفة، المجتمع، التلميذ) عملية منطقية تيسر العمل في مجال المناهج، وتجعله قائماً على أسس علمية.

والشيء الذي نود تأكيده في هذا المجال هو أن الاتجاه نحو مشاركة **المعلم** في مثل هذه العمليات أمر أكيد، فهو اتجاه له مبرراته العلمية بل وتأخذ به الدول المتقدمة منذ فترة ليست بالقصيرة، وبالتالي فهو اتجاه عالمي يستند إلى أصول علمية، ومن ثم فإن **المعلم** يجب أن يستعد منذ البداية لممارسة هذا الدور في ظل ما نطلق عليه لا مركزية المناهج، ونعني بهذا المصطلح أن يختلف

المنهج من بيئة إلى أخرى أو في مجموعة من المحافظات عن مجموعة أخرى منها، وهنا سيجد **المعلم** نفسه في مواجهة تحد حقيقي يتمثل في أنه مطالب بتحمل مسؤوليات لا يستطيع تحملها إذا لم يكن قد تعلم وأتقن مهارات أساسية.

فالشيء المؤكد أن المجتمعات المحلية عديدة ولها ملامح متباينة وبها ثقافات فرعية، فضلاً عن الاختلافات الشاسعة بين تلاميذ العمر الزمني الواحد، الأمر الذي لا يستقيم معه أن يكون هناك منهج واحد لجميع البيئات ولجميع التلاميذ.

ومن هنا تنبع الحاجة إلى دراسة المناهج في كليات ومعاهد إعداد المعلمين وفي برامج تدريب المعلمين في أثناء الخدمة.

- **المعلم هو محور العمل التجديدي:**

تضفي السياسات السابق طرحها على **دور المعلم** أهمية متزايدة وشأناً أكبر. فهي تنطوي على تغيير جوهري في أدوار المعلم الوظيفية يتحول معها إلى مرشد إلى مصادر المعرفة والتعلم، **ومنسق لعمليات التعلم، ومصحح لأخطاء التعليم، ومقوم لنتائج التعلم، وموجه إلى ما يناسب قدرات كل متعلم وميوله. وينبغي إعداد المعلم** وتدريبه في إطار التغير الجذري الذي يجب أن يتم في بنية التعليم ومناهجه وطرائقه، وفي أهدافه الأساسية، ولاسيما فيما **يتصل بتمرس المعلم** بأساليب التعلم الذاتي، وبالتعليم عن طريق فريق من المعلمين، وبأساليب التعاون مع الآباء ومع المجتمع المحلي، وتدريبه على الوسائل الجديدة في تقويم الطلاب، وعلى التوجيه التربوي وبربط التعليم الأساسي بحاجات المجتمع وبمواقع العمل. **وهذا يستلزم معلماً من طراز جديد، وإعداداً للمعلم ملائماً للأهداف المحدثة، وتدريباً مستمراً له على الجدائد التربوية المتطورة.**

وتمس الحاجة إلى **تحسين البنية المهنية للتعليم** من خلال إنشاء وتدعيم الروابط والجمعيات المهنية التي **تؤسس أخلاقيات المهنة**، وتقوم على تطوير المعلمين مهنياً، وحماية مصالحهم، وتساهم بصورة فعالة في تطوير التعليم بعامة، وتكوين المعلمين بخاصة. ويتضمن ذلك **إدخال نظام رتب المعلمين** على أن تناظر كل رتبة مستوى واضحاً من المسؤولية والاستقلالية والمكافأة . المادية والمعنوية. **ومن المناسب إقامة نظم الاعتماد برامج تكوين المعلمين** والترخيص بمزاولة المهنة كما هو الحال في المهن الراقية، على أن يبنى الاعتماد على مجموعة من المعايير والمحكات بين أطراف العملية: الحكومات، والجامعات أو الكليات التربية، ومنظمات المعلمين. ويمكن أيضاً إدخال نظام التجديد الدوري للترخيص، بعد اجتياز برامج تدريب إذا اقتضى الأمر.

- **دور المعلم في عملية اتخاذ القرار:**

يصنف بعض الباحثين عملية اتخاذ القرار ضمن استراتيجيات التفكير التي تضم حل المشاكل وتكوين المفاهيم بالإضافة إلى عملية اتخاذ القرار.

ويرى آخرون أن عملية اتخاذ القرار متطابقة مع عملية حل المشكلات باعتبار أن المشكلات في حقيقة الأمر ليست سوى مواقف تتطلب قرارات حول حلول لهذه المشكلات. فهي تتطلب استخدام الكثير من مهارات التفكير العليا مثل التحليل والتقويم والاستقراء والاستنباط وبالتالي فقد يكون من الأنسب تصنيفها ضمن عمليات التفكير الحركية مثلها مثل التفكير النقدي والتفكير الإبداعي وحل المشكلات.

ويمكن تعريف عملية اتخاذ القرار بأنها عملية تفكير مركبة، تهدف إلى اختيار أفضل البدائل أو الحلول للفرد في موقف معين من أجل الوصول إلى تحقيق الهدف المرجو.

إن التربية التقليدية في البيت والمدرسة لايمكن أن تنمي مهارات اتخاذ القرار عند الناشئة، ولأنه لا يوجد مبرر الافتراض بأنهم يستطيعون أو أنهم سوف يتعلمون كيف يصبحون صانعي قرارات مهرة بالاعتماد على أنفسهم، فإن تعليمهم مهارات اتخاذ القرار، وتدريبهم على ممارستها خلال سنوات دراستهم المبكرة تبدو في غاية الأهمية لاسيما في عصر لم تعد الاختبارات قيد محصورة بين "أبيض وأسود" فقط، بالإضافة إلى كونه عالم سريع التغيير.

إن عملية اتخاذ القرار تنطوي على عناصر إبداعية يمكن تلخيصها في مايلي:

١. توليد البدائل وبخاصة بالنسبة للقرارات الصعبة أو المصيرية.
٢. التنبؤ بالآثار المترتبة على اختيار بديل معين دون غيره في ضوء الاتجاهات السائدة في الحاضر.
٣. إدراك القيم والأولويات الشخصية قبل كل شيء، لأنها تشكل عاملاً مؤثراً في كل القرارات التي تتخذها بغض النظر عن الأسلوب أو الاستراتيجية المتبعة في اتخاذ القرار.

إن القرارات التي يتخذها الفرد قد تكون اعتباطية، وقد تكون منطقية ومدروسة في ضوء المعلومات المتوافرة.

وإذا كان المعلم يريد مساعدة طلبته على اتخاذ قرارات منطقية بأنفسهم فعليه بداية أن يعرض عليهم البدائل التي يمكن أن يفهموا مترتباتها، لأنهم

دون ذلك الفهم لا يتخذون حقيقة قراراً منطقياً، ومع استمرار التدريب يمكن زيادة عدد البدائل ودرجة تعقيدها بحيث تتعزز ثقتهم بأنفسهم وبقدرتهم على اتخاذ القرارات.

- **شروط المعلم الذي يعمل مع المتفوقين:**

١. أن يكون المعلم متفوقاً في مهنته لأن تفاعل التلاميذ المتفوقين مع المعلم المتفوق يحقق لهم فرصاً أفضل للنمو، كما يجعل المعلم أكثر تفهماً لحاجات المتفوقين.

٢. أن يكون لديه قدر من النضج الإنفعالي حتى يستطيع أن يتقبل الطفل المتفوق عقلياً، والدور الذي يقوم به، حيث يتعلم أشياء كثيرة من الطفل المتفوق عقلياً. وأن يكون قادراً على الإسهام بنشاطات تحتاج لفضول عقلي وابتكاري، وأن يكون قادراً على تحديد مستويات المفاهيم التي يعبر عنها طلابه من المتفوقين، وأن يكون واثقاً من نفسه، ولا يتردد في سؤال المختصين عندما يحتاج إلى المساعدة.

٣. أن يتفهم الحالات الخاصة للطفل المتفوق.

٤. أن يعمل على تلبية حاجات الطفل المتفوق كي يطور مهاراته الدراسية، وأن يشجعه على تنمية مستوى عال من التفكير وتحقيق النجاح المدرسي مع الحفاظ على التوافق مع جماعة الصف.

٥. **لابد أن يعرف المعلم معنى التفوق**، وأن يتدرب على أساليب الكشف عن المتفوقين في الصف.

٦. على **المعلم** أن يعرف الحاجات الفردية لكل تلميذ على حدة، فتفريد التعليم يعتبر من أبرز مطالب المدرسة الحديثة.

٧. لابد أن يجعل **المعلم** مناخ التعليم ابتكارياً ومرناً ومتسامحاً.

٨. أن يتميز بالواقعية والصبر ويلبي احتياجات المتفوق في ظل النظام الجمعي للتعليم.

٩. الاهتمام بتأثيرات البيئة المنزلية، وأن يهتم بجوانب الضعف حتى يأخذ بيدهم في تحقيق نموهم وإشباع حاجاتهم.

وهذه الشروط توجب إعداد وتدريب **المعلم والعاملين مع المتفوقين** لتوليد الوعي لديهم **بحاجات المتفوقين**.

ولابد من وضع مرشد للمعلمين.

حالة التعليم في البلاد العربية

خطت **البلدان العربية** خطوات واسعة في التعليم، وبخاصة منذ منتصف القرن العشرين ومع ذلك، فإن الإنجاز التعليمي في **البلدان العربية** بمجمله، حتى بالمعايير التقليدية، مايزال متواضعاً إذا ما قورن بالإنجازات في أماكن أخرى في العالم، حتى في البلدان النامية.

في حين أن التعليم تقدم بين النشء، فإن الأمية صمدت أمام محاولات القضاء عليها، ولذلك، **مايزال الإنجاز التعليمي الشامل بين البالغين في البلدان العربية ضعيفاً في المتوسط**، إلا أن **البلدان العربية** أحرزت تقدماً ملموساً
في تحسين المعرفة بالقراءة والكتابة. فقد انخفض معدل الأمية بين البالغين من حوالي (٦٠ في المائة عام ١٩٨٠، إلى حوالي ٤٣ في المائة في منتصف التسعينيات). ومع ذلك، **فإن معدلات الأمية في العالم العربي ما تزال أعلى من القراءة والكتابة**، وتماثل أنماط التباين نفسها في الالتحاق بالتعليم الأساسي موزعة حسب نوع الجنس، والحالة الاجتماعية، ومكان الإقامة. ولذلك، فإن التباين في الالتحاق بالتعليم الأساسي يؤدي إلى تفاقم عدم المساواة في التحصيل العلمي موزعاً حسب النوع، والحالة الاجتماعية، ومكان الإقامة (في المناطق الريفية أو الحضرية). وينبغي ملاحظة أنه لا يتوقع أن تختفي الأمية بين الذكور في العالم العربي قبل نهاية الربع الأول من القرن الحادي والعشرين، وبين النساء حتى عام ٢٠٣٠م.

- **التربية المبكرة للطفل العربي:**

تُمثل مرحلة الطفولة المبكرة أساس الهرم التعليمي للمراحل التعليمية اللاحقة وقاعدته الأساسية، إلاّ أننا نلاحظ وجود مايسمى بفجوة التعليم قبل الابتدائية في مجمل الأقطار العربية بدرجات متفاوتة.

وقد تطرق تقرير التنمية الإنسانية العربية (٢٠٠٣) إلى أنه بالرغم من الجهود المبذولة لتطوير التعليم ماقبل الابتدائي في بعض الأقطار العربية إلاّ أن نوعية التعليم المقدم في معظم رياض الأطفال في الوطن العربي مازالت دون متطلبات النهوض بقدرات الأطفال وتنميتها من أجل تنشئة جيل قادر على الإبداع والابتكار، وفي الأغلب تركز رياض الأطفال على تعليم القراءة والكتابة دون الاهتمام بالنمو المتكامل للطفل. وقد أوصى التقرير نفسه بأهمية إيلاء أولوية للتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة وترقية جودة النوعية.

ولما كان مشروع "التعليم للجميع **Education For All**" الذي أقره المنتدى العالمي للتربية، والذي عقد في السنغال (٢٠٠٣) قد تضمن في أولويات أهدافه توسيع الرعاية والتربية وتحسينها على نحو شامل في مرحلة الطفولة المبكرة، وخاصة لصالح أكثر الأطفال تعرضاً للخطر وأشدهم حرماناً؛ فقد أصبحت التربية المبكرة أكثر التزاماً جماعياً ينبغي أن تكون جميع الدول والحكومات العربية مسؤولة عن بذل الجهود اللازمة من أجل تحقيق أهدافها واستمرارها وإدامتها بالتعاون مع المؤسسات والوكالات الإقليمية والدولية.

واللافت للنظر أنه على الرغم من تأكيد الأدبيات والتقارير والندوات على ضرورة العناية الفائقة بالتربية المبكرة، إلاّ أن هذه الاقتراحات لا تلقى في الو اقع اهتماماً على المستوى التنفيذي في البلاد العربية، ويبدو أن جملة

الأسباب المؤثرة في إعاقة تنفيذ التوصيات أو بعضها ـ كما جاء في دراسة قيمة **للدكتورة وفاء محمد سلامة** بعنوان "التربية المبكرة: أدوار الدولة والمجتمع المدني" ـ يعود إلى عدم العناية الكافية بالخطط أو عدم قدرة المتقدمين على القيام بها، وقد يعود لضعف الموارد المالية، وربما لتدني مستوى التنسيق بين قطاعات التعليم والمؤسسات المجتمعية الأخرى.

وهذا لا يعني التوقف عن مواصلة المهمة بتربية الطفولة المبكرة، ومن ذلك مُضي التربويين في بناء مناهج هذه المرحلة المبكرة على أسس علمية معرفية حتى يجيء وقت الأخذ بها.

فالطفل يولد، ولديه حوالي ١٠٠ بليون خلية عصبية، وهذه الخلايا تتصل ببعضها عن طريق الموصلات العصبية **Synopses** التي تحدد كيفية التطور العقلي المعرفي لدى الإنسان ونوعيته، وتحدث الطفرة في نمو الجنين بين الشهرين الرابع والخامس من عمر الجنين وحتى نهاية السنة الثانية من الميلاد، حيث يحدث التشعبات في الموصلات العصبية نتيجة النمو البيولوجي، ونتيجة تفاعل الطفل مع البيئة التي يعيش فيها.

وقد أثبت علم الأعصاب أن الموصلات العصبية تزيد سرعتها في النمو في عمر الأربع سنوات، وأن سرعة تكاثرها تزيد عن (٥٠%) من سرعة تكاثرها لدى البالغين.

كذلك تشير إلى أن الأطفال في عمر الأربع سنوات يستهلكون لسكر الدم ضعف استهلاكه لدى الراشدين.

مما يشير إلى زيادة النشاط المخي وبالتالي اعتبار فترة النمو هذه أفضل فترة للنمو المعرفي.

وقد بنى **علماء التربية** منهاجاً لهذه الفئة العمرية يقوم على مجموعة من المبادئ التي يعتمد عليها:

- أن يتضمن **المنهج** فرص تطوير وتعليم لجميع مناحي النمو الجسماني والعقلي والاجتماعي والانفعالي.
- أن يعتمد تخطيط **المنهج** التربوي وتنفيذه على ملاحظات المعلم/المعلمة، واستيعاب الفروقات والاحتياجات الفردية للأطفال.
- أن يكون التعليم في **المنهج** قائماً على عملية التفاعل، فالمعلم/المعلمة، يعد البيئة التربوية المناسبة للتعليم النشط من خلال التفاعل مع الراشدين والأطفال الآخرين والأدوات التعليمية.
- أن تكون الخبرات والأدوات التعليمية واقعية، محسوسة وذات علاقة بحياة الطفل.
- أن يحتوي **المنهج** على مدى واسع من الخبرات والقدرات النمائية ولا يكون محدداً بالعمر الزمني، بل متجاوباً مع اهتمامات الأطفال وتطوير قدراتهم التي تتجاوز لدى بعض الأطفال عمرهم الزمني.
- أن تتوفر في بيئة التعليم المواد والخبرات المتعددة، وأن يعمل **المعلم/المعلمة** على مواكبة تطور الأطفال من حيث الصعوبة والتعقيد والتحدي لتناسب الخبرة المقدمة مع تطور مهارات الأطفال وقدراتهم.

ويمكن القول أن **مرحلة ماقبل المدرسة** تتميز معالمها وخصائصها بالمرونة والقابلية والاستعداد للاكتشاف والتجربة والتعلم.

وهنا نود أن نشير أنه إلى وقت ليس ببعيد كان يستخدم معظم العالم الإسلامي ما كان يعمل به من وسائل لتحضير مواد القراءة والكتابة وتعلم القرآن الكريم قراءة وكتابة وحفظاً، على يد مدرس القرآن الكريم الذي يجتمع لديه من مختلف الفئات العمرية خاصة بين أربع سنوات وعشر سنوات، وهذا يتيح للصغار التعلم ممن يكبرهم سناً فضلاً عن تمتعهم بالتحضير للوح.

- **تحضير اللوح:** الذي يقوم بتحويله إلى صفحة بيضاء يكتب فيها ما كلفه الفقيه حيث يستخدم مادة لينة "القَطَاط" ثم يُعرض اللوح لأشعة الشمس حتى يجف ويصبح بمثابة صفحة بيضاء يستقبل مايكتب عليه.
- **تحضير الدواة (المحبرة):** محتوياتها: سائل الصَّبِر يجمع في إناء مع مادة الهباب ويسخن ويُقلب في قطعة قماش قديمة حتى يصير غليظ القوام.
- **تحضير القلم:** من قصب العلال، ويقوم "الفقيه" بقصه وتحضيره والذي يقوم بقص طوله، ليكون مناسباً لحمله، ثم القيام بفض رأسه وتدبيبه بما يشبه رأس القلم لالتقاط مادة الدواة (المحبرة).

ثم يقوم الطفل بالكتابة مما يراه من رسم المصحف مما اختير له من قصار السور بعد أن يتجاوز أحرف الهجاء وتشكيلها.

إن الإشتغال بهذه الكيفية هو تربية له وشعور مبكر بجدية ما يقوم به واستمتاع يرتسم في ذهنه ما صنعه وحضَّره، فضلاً عن العمل الجماعي.

وما هو ملاحظ أن الذين درسوا في المرحلة المبكرة على هذه الطريقة هم المتسمون بحسن الكتابة والخط وسلامة الإملاء والقدرة المبكرة على القراءة والتسريع في الدراسة في الصفوف الدراسية.

إن و اقع نوعية التعليم المقدم في رياض الأطفال في البلاد العربية مازال دون متطلبات النهوض بقدرات الأطفال وتنميتها من أجل تنشئة جيل قادر على الإبداع والابتكار، وعلى الأغلب، فهي تركز على تعليم القراءة والكتابة دون الاهتمام بالنمو المتكامل للطفل في سن ماقبل سن المدرسة. إلاّ أن هذا لا يعيقنا من أن نشير نظرياً إلى الدواعي التربوية والتأكيد على بعض **فلسفة تربوية "التربية المعاصرة للطفل العربي" تقوم على التجديد والتطوير والارتقاء**، التي تتمثل في مايلي:

- **حقوق الطفل في الشريعة الإسلامية:**

التي قررت للطفل حقوقاً يتعين أن يتمتع بها بغض النظر عن ظروف الزمان والمكان والبيئة التي يشب فيها ويترعرع وهي كثيرة ومتعددة، ومنها على سبيل المثال: حق الطفل في الحياة وحقه في التعليم والثقافة، والعدالة والمساواة، وحقه في الحنان والعطف والتقدير والاحترام، وحقه في الرعاية والكفالة وأيضاً حقه في التوجيه والإرشاد السليم.

- **إعلان حقوق الطفل الصادر عن الجمعية العامة للأمم المتحدة عام ١٩٤٥م:**

والذي أقر العديد من المبادئ منها حق الطفل بأن ينعم بشخصية منسجمة النمو مكتملة النضج، وحقه في التعليم، وتمكينه من تنمية مكانه وحصانته وشعوره بالمسؤولية الأدبية والاجتماعية، وحقه في التمتع بالحماية من جميع صور القسوة الاستغلال والإهمال، وحقه في أن يُربى على روح التفاهم والتسامح والصداقة بين الشعوب.

- **الاتفاقية الدولية لحقوق الطفل عام ١٩٨٩:**

وهي الأولى التي تعطي لحقوق الطفل قوة القانون الدولي، والتي أقرت بالعديد من الحقوق والتي فيها حق الطفل في الحفاظ على هويته واحترام ذاته ولغته وقيمه الخاصة، وحقه في الحرية والأمان وفي تنمية شخصيته ومواهبه وقدراته العقلية والبدنية إلى أقصى إمكاناتها، وحقه في أن يعد إعداداً كاملاً ليحيا حياة فردية في المجتمع، ويربى بروح المثل العليا المختلفة في الحرية والمساواة والإخاء والتسامح والكرامة والسلم.

- **ميثاق حقوق الطفل العربي والذي ينص على:**

- تأكيد وكفالة حق الطفل في الرعاية والتنشئة الأسرية القائمة على الاستقرار الأسري، ومشاعر التعاطف الدفء والتقبل.
- تأكيد وكفالة حق الطفل في الأمن الاجتماعي، النشأة في صحة وعافية قائمة على العناية الصحية والوقائية والعلاجية.
- تأكيد وكفالة حق الطفل في أن يعرف باسم وجنسية معينة منذ مولده.
- تأكيد وكفالة حق الطفل في التعليم المجاني والتربية في مرحلتي ما قبل المدرسة والتعليم الأساسي.
- تأكيد وكفالة حق الطفل في الخدمة الاجتماعية والمجتمعية والمؤسسية المتكاملة والمتوازنة والموجهة لكل قطاعات الطفولة.
- تأكيد وكفالة حق الطفل في رعاية الدولة وحمايتها له من الاستغلال والإهمال.
- تأكيد حق الطفل في أن يتفتح على العالم من حوله، وأن ينشأ على حب الخير للإنسان، وأن يدرك أهمية السلام والصداقة بين الشعوب، ومحبة إخوانه في الإنسانية.

- **تقرير المؤتمر الدولي للتعليم الذي عقد في جنيف ١٩٣٩م:**

وخصص جلسته الثانية لتداول ـ ولأول مرة ـ مرحلة ما قبل المدرسة، وكيفية الاهتمام بها، والذي أكد في توصياته على مايلي:

- ينبغي أن يكون التعليم في مرحلة ما قبل المدرسة قبل بلوغ سن الإلزام موضع رعاية السلطات التربوية، وأن يكون ميسوراً لجميع الأطفال.
- يجب أن تشمل برامج إعداد المعلمات لمرحلة ماقبل المدرسة التخصص النظري والعلمي الذي يهيئهن لهذه المهمة، ويجب ألاّ يقل هذا الإعداد بأي حال من الأحوال عن معلمات المدارس **الإبتدائية**.

- **تقرير اللجنة الدولية المعنية بالتربية للقرن الحادي والعشرين:**

والذي يؤكد على:

- التعليم من أجل المعرفة: بهدف إكساب المهارات الأساسية لفهم التغيرات الدولية والعالمية.
- التعليم من أجل العمل: من خلال تحويل المعارف والمفاهيم إلى أعمال مفيدة للفرد والمجتمع.
- التعليم لتكوين تنمية قدرة أكبر على الاستقلالية الذاتية وتحمل المسؤولية الشخصية.

وكذلك فإن التربية هي الشريك الأساسي للتقدم العلمي والتكنولوجي، وتنمية الحس الأخلاقي، وهذا يؤكد حق الطفل في التعليم.

- **التوجهات العالمية الصادرة من المنتدى العالمي للتربية الذي عقد في داكاربالسنغال عام ٢٠٠٠:**

والتي تؤكد على ضرورة توسيع الرعاية والتربية وتحسينها على نحو شامل في مرحلة الطفولة المبكرة، وخاصة لصالح الأطفال الأكثر تأثيراً وتعرضاً للخطر والأشد حرماناً. كما أكدت أيضاً على أهمية تلبية حاجات التعليم من خلال الانتفاع المتكافي ببرامج ملائمة للتعليم واكتساب المهارات الحياتية.

- **نظرية التعليم والاتجاهات التربوية المعاصرة التي أكدت على مايلي:**

- التربية المبكرة تفجر طاقات الأطفال العقلية، وتكشف مبكراً عن ميولهم ومواهبهم وقدراتهم الخاصة.
- اللعب الحر والنشاط الذاتي والتربية المقصودة الموجهة كلها مصادر رئيسية لتعليم الطفل.
- التنمية الشاملة المتكاملة للطفل من خلال التعلم النشط هي إطار العمل التربوي في الطفولة المبكرة.
- النشاط الذاتي هو الطريق لبناء معارف الأطفال وتطوير ثقتهم بأنفسهم.
- التربية في الطفولة المبكرة لابد أن تنطلق من خصائص نمو الطفل واستعداداته وقدراته، وأن تراعي الفروق الفردية بين الأطفال.
- التعزيز يثير دافعية الطفل للتعليم ولاكتساب الخبرات.
- البيئة التربوية بما تحويه من أدوات وألعاب وأجهزة ومثيرات تمثل مصادر هامة وضرورية لتعلم الطفل.

- التعاون والتواصل بين **الأسرة والروضة** باعتباره مطلباً ضرورياً لتنمية الطفل تنمية متكاملة وتهيئته للاندماج في الجو المدرسي مستقبلاً.
- توفير التقنيات الحديثة وتوظيفها والتعامل معها تشبع حاجات الطفل للاكتشاف، وتعزيز مهارات التعلم الذاتي، وتطلق قدراته الإبداعية، وتثير لديه الرغبة في الابتكار.
- توثيق العلاقة بين الطفل والبيئة المحيطة من حوله ينمي لديه القدرة على الملاحظة والاكتشاف والتجريب والاستنتاج وإدراك العلاقات وحل المشكلات.
- احترام رغبة الطفل للاستقلال، وتقوية ذاته تعد مطلباً ضرورياً لتكوين شخصيته.

- **نتائج الدراسات السابقة، والتي أكدت على مايلي:**

- إن التجارب الأولى التي يمر بها الطفل في طفولته المبكرة توفر الأساس الذي يبنى عليه كافة التجارب والمعارف والمهارات اللاحقة، وأن ما يتعلمه الطفل في سنواته المبكرة من الصعب جداً تغييره في المستقبل، مما يؤكد الاهتمام بنوعية البرامج التربوية المقدمة للأطفال في هذه المرحلة.
- إن الأطفال الذين يستفيدون من برامج التربية والتعليم في الطفولة المبكرة يزداد احتمال نجاحهم وتحصيلهم في المرحلة الابتدائية وما بعدها بشكل واضح.
- إن التربية المبكرة التي تتم في المؤسسات التربوية (رياض الأطفال) تؤدي إلى تقليل نسبة الرسوب وعدد المتسربين في المراحل التعليمية اللاحقة.

- إن برامج التربية والتعليم في الطفولة المبكرة تسهم بفعالية في تنمية شخصية الطفل وسلوكه وإكسابه المهارات الاجتماعية التي تساعده على التعامل الناجح مع بيئته بعناصرها المتعددة.
- إن بناء المواطن العصري نفسياً واجتماعياً وصحياً وثقافياً يبدأ من الطفولة المبكرة وأي تأخير في تقديم القيم والمفاهيم والمهارات التي يجب أن تقدم للطفل في وقت مبكر يفسر عملية الاستيعاب الكلي لها، ويهدر مرحلة عمرية حافلة بإمكانات التعلم والتأثر بالمجتمع.
- إن الإنسان منذ مولده يمتلك أنواعاً متعددة من الذكاءات، وهي قابلة للنمو والتطور والتعديل والتنمية من خلال توفير البيئة التربوية الملائمة التي ترعي الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة.
- إن توجيه الوجدان والانفعالات وتنميتها في الاتجاه السليم، وتوفير الجو الآمن للطفل في سنواته المبكرة ييسر التعليم والتفاعل والتواصل ويتيح المجال لأن يتعلم الطفل كيف يستخدم العقل والعمليات المنطقية في تنظيم عواطفه انفعالاته ومتى يتم ذلك.
- إن العناية بالموهبة والإبداع لابد أن تبدأ في مرحلة رياض الأطفال بل وقبلها، وأن تستمر في مراحل العمر والدراسة الأخرى.
- إن التربية المبكرة للطفل تسهم في الوقاية من المشكلات السلوكية والتي إن لم يتم اكتشافها وتوجيهها مبكراً لتفاقم ويصعب التعامل معها في المستقبل، وذلك لما يتسم به الطفل في هذه المرحلة من استجابة سريعة لتعديل السلوك. (من الفصل الثاني: الدواعي التربوية، د. وفاء محمد سلامه، مدرس مناهج وطرق تربية الأطفال، جامعة عين شمس).

- **التعليم النظامي في البلاد العربية:**

تحكي بيانات الالتحاق بمستويات التعليم الثلاثة في **البلدان العربية** قصة تطور كمي مطرد. فقد ارتفع عدد الطلاب الملتحقين بمستويات التعليم الثلاثة من ٣١ مليون طالب عام ١٩٨٠م إلى ما يقارب ٥٦ مليوناً عام ١٩٩٥م. إلا أن معدل زيادة الالتحاق في مستويات التعليم الثلاثة تباطأ أثناء التسعينيات بالمقارنة مع معدله في الثمانيات من القرن العشرين.

وتشير البيانات المتوافرة عن الإلتحاق بالمدارس على المستوى الأول من التعليم النظامي إلى أن العالم العربي قد قصّر حتى الآن عن استيعاب الأفواج الجديدة من المواطنين العرب. ويزداد القصور في حالة البنات، سواء كانت المقارنة مع البلدان النامية أو مع العالم بمجمله.

وفي منتصف عقد التسعينيات من القرن العشرين تفوقت نسب الالتحاق في المستويين الثاني والثالث في **البلدان العربية** (٥٤ في المائة و ١٣ في المائة على التوالي) على نظيرتهما في البلدان النامية (٩٤ في المائة و ٩ في المائة على التوالي)، إلا أنها تقتصر بشدة عن المستوى السائد في البلدان الصناعية (١٠٦ في المائة و ٦٠ في المائة على التوالي) بالنسبة لتلك الفترة. ولا يتوقع أن تصل نسب الالتحاق في **البلدان العربية** بمستويات التعليم الثلاثة إلى نسب الالتحاق التي حققتها البلدان الصناعية في منتصف عقد التسعينات إلا بعد عام ٢٠٣٠م.

على الرغم من التوسع العددي الكبير في التعليم في البلدان العربية، بما في ذلك تعليم الفتيات، فإن معدلات التحاق الإناث ما تزال أقل من معدلات التحاق الذكور، لا سيما على المستوى الثالث (التعليم العالي)،

وتتخلف البلدان العربية كثيراً عن مناطق العالم الأخرى في التحاق الفتيات في المستوى الثالث.

- **نوعية التعليم العالي في البلاد العربية:**

رغم وجود مؤسسات تعليم عالٍ في الوطن العربي منذ أبعد من عشرين قرناً، قام أغلبها على جامع مهم وتمويل أهلي من الهبات والأوقاف (مثل الأزهر في مصر، والقرويون في المغرب، والزيتونة في تونس)، تبقى السمة البارزة لمؤسسات **التعليم العالي** في **البلدان العربية** هي حداثة العهد، فثلاثة أرباع الجامعات العربية أنشئت في الربع الأخير من القر ن العشرين، ولا يتعدى عمر ٥٧ % منها الخمسة عشر عاماً. وهذه ملحوظة على قدر كبير من الأهمية. فمؤسسات **التعليم العالي**، وبوجه خاص الجامعات، تستغرق وقتاً لكي ترسخ بنيتها المؤسسية وتجود دورها المعرفي.

تتأثر نوعية **التعليم** المقدم في مؤسسات **التعليم العالي** في **البلدان العربية** أيضاً، بعوامل كثيرة، من أهمها عدم وضوح الرؤية وغياب سياسات واضحة تحكم العملية التعليمية.

وقد واجه **التعليم العالي**، خاصة في بداياته، مقاومة من أكثر من جهة، فلقد نشأت الجامعات الحديثة الأولى بمجهودات أهلية وبمساندة القوى الوطنية التي راودها حلم النهضة والتقدم، إلا أن هذه المجهودات اصطدمت في البداية بالوجود الاستعماري المهيمن على معظم المنطقة العربية في ذلك الحين، فتأثرت النوايا وتعددت المصالح، مما أسفر عن خلل في المسار منذ البداية. وقد حاول **جيل النهضة** ترسيخ أسس البحث العلمي في الجامعات العربية ونجحت بعض المحاولات، ولكنه لم يكتب لها الاستمرار.

ومن السمات المميزة لعدد من الجامعات في الوطن العربي قلة استقلالها ووقوعها تحت السيطرة المباشرة للنظم الحاكمة، وعلى الرغم من ذلك، نحو العديد من الجامعات إلى ساحة الصراعات السياسية والعقائدية، بسبب تقييد العمل السياسي بوجه عام، كما أن تشجيع السلطة لتيارات سياسية بعينها عندما ارتأت في ذلك خدمة لأغراضها، وقد أثر ذلك سلباً على قدرة الحرية المتاح في التعليم والبحث.

ومن آثار حالة التبعية للنظم الحاكمة أن أصبحت بعض الجامعات تدار وفقاً لمقتضيات المنطق السياسي الحاكم وليس وفقاً لخطة أو سياسة تعليمية حكيمة، فمثلاً: تعاني بعض الجامعات العربية من تكدس مخيف بسبب التزايد غير المحسوب لأعداء الطلاب الملتحقين بالجامعات، إذ أصبح الإعلان عن أرقام المقبولين في الجامعات وسيلة لإرضاء المجتمع واستجلاب الترضية الاجتماعية.

وتتأثر نوعية التعليم العالي ايضاً بنتيجة الإنفاق ومن ثم، الموارد المتاحة للطلاب وأعضاء هيئة التدريس في بعض **البلدان العربية**، فلقد جاء التوسع الكمي في نشر التعليم العالي على حساب نوعية التعليم وجودته، فالمكتبات الجامعية في جامعات كثيرة أصبحت دون المستوى، والمعامل (المخابر) أصبحت قديمة ولا تتسع الأعداد المتزايدة من الطلاب، والفصول تكدست فتباعدت المسافة بين الطلاب، والأساتذة. بالإضافة إلى ذلك يعاني أعضاء هيئة التدريس في عدد كبير من الجامعات العربية من انخفاض حاد في المرتبات لا يسمح لهم بالتفرغ للتعليم ناهيك عن البحث.

- **أزمة التعليم الفني في البلاد العربية:**

يعاني **التعليم الفني** في معظم الدول العربية من **أزمة** تتمثل أعراضها في مايلي:

١. **الأغلبية الساحقة في من يلتحقون به يكونون عادة من المعدلات المنخفضة** في امتحانات الشهادة المتوسطة (**الإعدادية**). وينتمي معظمهم إلى أسر تتسم الفقر اقتصادياً وثقافياً واجتماعياً في الريف وفي المدن وفي البادية.

٢. **تدني أداء الطلاب الملتحقين به** في مواد اللغة العربية والانجليزية والرياضيات والعلوم. وهي مواد أساسية في التعليم الفني والتقني.

٣. يواجه خريج **التعليم الفني** في معظم الدول العربية طرقاً مسدوده، إذ لا يتاح لخريجيه متابعة الدراسة الجامعية أو العليا إلا نادراً.

٤. **تدني نظرة المجتمع إلى خريجي التعليم الفني**، وعزوف الآباء عن إلحاق أبنائهم به، وتفضيلهم التعليم الأكاديمي الذي يؤهل لأعمال ذات مكانة اجتماعية عالية في المجتمع.

٥. **زيادة نسبة البطالة بين خريجي التعليم الفني** في بعض الدول العربية.

٦. **ضعف الارتباط بين التعليم الفني واحتياجات خطط التنمية الاقتصادية والاجتماعية**.

٧. **ضعف خدمات التوجيه والارشاد المهني في التعليم الفني**، وندرة البحوث العلمية في مجالاته المختلفة، وندرة قواعد المعلومات الخاصة به التي تتصف بالدقة والموضوعية والحداثة.

٨. **قلة المخصصات المالية التي ترصد له في معظم الدول العربية**.

٩. **ضعف الارتباط بين مدارس ومعاهد التعليم الفني وقطاعات الإنتاج والخدمات**، وهي الجهات المستفيدة من خريجي هذا التعليم.

١٠. **ضعف كفاية عدد كبير من المعلمين في أداء مسؤولياتهم** بسبب سوء الإعداد، وضعف الحوافز المادية والمعنوية المتاحة لهم.

وبإزاء ما يحدث من ضعف بيّن لواقع **التعليم الفني**، خلافاً لما تعول عليه الكثير من الدول التي أخذت تعنى به سبيلاً إلى نهوض أدائها وإحداث تغيير نحو الأفضل عمرانياً واقتصادياً واجتماعياً.. ومن هذه الدول **ماليزيا** ودول جنوب **وشرق آسيا**.

فما **أحوج بلداننا العربية** لتدارك تقصيرها والقيام بمراجعة شاملة للتعليم بصورة عامة وللتعليم الفني بصورة خاصة والاستفادة من تجارب الآخرين.

وفي مايلي معالجات عرضتها الموسوعة العربية العالمية في أربع عشرة نقطة، لو أخذ بها لكانت كافية لمن أراد **للتعليم الفني** عافية **وللمجتمع** تطوراً.

١. ولابد أن تتغير النظرة الدولية إلى العمل اليدوي بعامة وإلى التعليم الفني بخاصة.

٢. أن يكون **التعليم الفني** جزءاً من نسيج التعليم الأساسي، وذلك بتعريف الطلاب بأهمية ومبادئ التكنولوجيا.

٣. ضرورة أن يعتمد **التعليم الفني** على أساس متين من التعليم العام، فلا يبدأ فيه إلا بعد نهاية المرحلة المتوسطة (الإعدادية).

٤. فتح قنوات تسمح بالانتقال من **التعليم الفني** إلى التعليم العام، ومن **التعليم العام** إلى **التعليم الفني**.

٥. تعديل شروط القبول في **التعليم الفني**، والعدول عن معيار الدرجة الكلية لامتحان الشهادة المتوسطة إلى أعمال معيارية أخرى هي:

أ. حرية الطالب في اختيار نوع التعليم.

ب. استعداده وإنجازه التعليمي في المواد الأساسية والأنشطة التي تتضمنها مناهج التعليم الفني.

٦. التوسع في أهداف التعليم الفني، وتوسيع مؤسساته للوفاء بواحد أو أكثر مما يلي:

أ. إمكان الإنتظام في التعليم الفني إلى جانب الالتحاق بالعمل أو التدريب.

ب. تهيئة الطالب لمزاولة مهنة أو البدء في مشروع حرفي مستقل.

ج. الالتحاق بمؤسسات التعليم العالي والجامعي لإنجاز مستويات فنية وتقنية عليا.

٧. مراجعة بنية برامج **التعليم الفني** ومناهجه بصفة دورية لملاحقة التقدم العلمي والتغير التكنولوجي المتسارع، وإعمالها في سد الحاجات المجتمع المحلي والوطني والقومي.

٨. أن تسهم مواقع ومؤسسات الإنتاج بطريقة فعالة في إعادة بناء **التعليم الفني** سواء في ذلك أهدافه، وهياكله، ومحتويات التعليم والنشاطات فيه، وأساليب التعليم والتدريب والتقويم.

وهذا يقتضي أن يتم تبادل المواقع والأدوار بين العاملين في مؤسسات الإنتاج ونظرائهم العاملين في مدارس **التعليم الفني**، وهذا يشير إلى مصطلح "التوأمة" أو المؤاخاة بين المصانع ومدارس التعليم الفني.

٩. تأسيس معاهد عليا **للتعليم الفني**، وتضطلع بتقديم برامج قصيرة الأجل لغير المتفرغين من الطلاب، وبرامج طويلة الأجل للطلاب المتفرغين بهد ف تعميق الدراسات والسياسات ذات العلاقة بالتخصصات المهنية المختلفة.

١٠. إتاحة **التعليم الفني** في كافة أنواعه وفي مختلف مستوياته الذكور والإناث على السواء.

١١. زيادة المخصصات المالية **للتعليم الفني** في كافة أنواعه في ميزان الدول، ودعوة مؤسسات الإنتاج والخدمات إلى الإسهام في تمويل **التعليم الفني** وإلى إتاحة فرص التدريب العملي فيها لطلاب التعليم الفني.

١٢. استحداث نماذج لإعداد معلم **التعليم الفني** تتصف بتكامل جوانب الإعداد الثقافي والتخصص المهني العلمي.

١٣. دعوة مراكز البحث العلمي إلى زيادة العناية بالبحوث العلمية المنضبطة في كل مجالات **التعليم الفني** من حيث: أهدافه، وبناء الهيكلية ومناهجه واستراتيجيات التعليم والتدريب ووسائل التقويم.

١٤. إحكام الصلات بين البنية الاقتصادية في قطاعاتها المختلفة وبين **التعليم الفني** لتلافي الهدر، وتجنب البطالة، وسرعة مطالب العمل في القطاعات المختلفة.

- **سياسات نشر التعليم وتجويده في البلاد العربية:**

تقوم حاجة لتجديد كامل ومتكامل لبنية التعليم ومحتواه وأدواته يحمل في ثنايا بنيته بذور تحدده دوماً بما يفجّر لدى أبنائه الطاقات المبدعة القادرة على إنتاج مجتمع جديد حيوي ومقتدر، يقوم على السياسات السبع التالية:

- **التعليم الذاتي أو تعلم التعليم:**

ويعني التعليم الذاتي أشياء كثيرة، على رأسها التركيز على أدوات التعليم، وتتضمن هذه الأدوات في حالة التعليم الأساسي: القراءة، والكتابة، والتعبير الشفهي، والحساب، وحل المشكلات، والمعارف العلمية والاجتماعية الضرورية، وتكوين الدوافع والمضامين الأساسية للتعليم كالمهارات اليدوية والتقنية، والقيم والاتجاهات الملائمة للعمل والإنتاج، والقدرة على البحث الذاتي عن المعرفة، بحيث يهدي التعلم الذاتي في خاتمة المطاف إلى تزويد المتعلم بالمعارف والقدرة والمواقف والاتجاهات التي تمكنه من أن يعلم نفسه طوال الحياة، ومن أن يجدد تكوينه دوماً وأبداً.

- **تنويع التعليم وتجديد إطاره:**

ويعني ذلك أموراً كثيرة منها توفر فرص التعليم لجميع فئات العمر، وفتح باب التعليم النظامي لمختلف الأعمار على صور وأشكال مختلفة، وإفساح المجال لتعليم العاملين في مواقع الإنتاج عن طريق الدراسة بعض الوقت، وعن طريق مراكز تعليم وتدريب داخل مواقع الإنتاج نفسها وتعليم بعض الوقت للطلاب العاملين. ولكي يتحقق ذلك لابد من اعتماد التوجيه أو الإرشاد التعليمي بجدية وكفاءة، فالنظام المدرسي في معظم البلدان حالياً يصطفي ولا يوجه.

- **استغلال التقانات التربوية الحديثة ووسائل الاتصال والإعلام المتطورة:**

فلهذه التقانات دورها الهام في التعليم النظامي، كما أن لها دوراً واسعاً في التعليم غير النظامي والتعليم العرضي.

ومن شأن استغلال تقانات التعليم الحديث أن يقود إلى تزويد المتعلم بأدوات قوية قادرة تساعده على أن يكون معلم نفسه، وأن يساعد على إقبال الطلاب على التعليم ومحبتهم له وتفتيح طاقاتهم ومواهبهم من خلال ذلك. وللتقانات التربوية دور مهم في التعليم غير النظامي. وتفتح القنوات الفضائية العربية المتعددة المتاحة حالياً، إن أحسن استغلالها، الباب واسعاً للمساهمة في نشر التعليم من بعد.

- **التقويم المستمر للتعليم:**

إن تجديد التربية تجديداً يستجيب لحاجات نمو المتعلم والمجتمع ومستلزمات التنمية الشاملة يستلزم تقويم حصيلة التجديد.. فلابد من قياس مدى نجاح العمل التربوي. ومثل هذا التقويم هو بدوره منطبق لتجديد محدث، فالتجديد يستلزم التقويم، والتقويم بدروه مطلق للتجديد والتجويد..

ويعنينا، بوجه خاص، تقويم ما أكتسبه الطلاب من حياتهم التعليمية (ولاسيما في مرحلة التعليم الأساسي) وتقويم مدى تحقيق التعليم للأهداف المرسومة، وبخاصة من خلال دراسات تتبعية، من أجل معرفة مدى ملاءمة ما أكتسبه الطلاب لحاجات تنمية الفرد والمجتمع. ويجب العناية ـ بوجه خاص ـ بالمفاهيم والأساليب الأحدث لتقويم التحصيل التعليمي مثل التقويم متعدد الأبعاد، والتقويم الذاتي، وغيرهما.

- **تعليم الكبار في البلاد العربية:**

نوع من أنواع التعليم يتميز عن غيره بأربع خصائص:

١. أنه طوعي، ينظر فيه المتعلمون بطوع إرادتهم.
٢. أنه لا يتفرغ له المنتظمون تفرغاً كاملاً، وإنما ينتظمون فيه بعض الوقت.
٣. أنه تعليم تنظمه، وتموله مؤسسات شتى حكومية وغير حكومية.
٤. أنه تعليم ينتظم فيه من تجاوز سن التعليم الإلزامي الأساسي.

ويدخل في إطار هذا التعليم، تعليم الأميين القراءة والكتابة والحساب.

أنماط تعليم الكبار:

١. الأطفال الذين لم تستوعبهم المدارس في التعليم الإلزامي.
٢. الأطفال الذين تسربوا من التعليم الإلزامي بعد التحاقهم لأسباب مختلفة.
٣. الأميين الذين فاتتهم فرص التعليم.
٤. الأميون الذين ينتظمون في برامج التدريب المهني أو الموظفين في قطاعات العمل المختلفة في صورة برامج للتنشيط أو التجديد أو التدريب التحويلي. وينتهي بمن ينتظمون في الدراسات العليا.
٥. احتياجات الفئات التي يخدمها، فقد يكون برنامجاً لتعليم القراءة والكتابة والعمليات الحسابية. أو للتوعية الصحية، أو للإرشاد الزراعي، أو لرعاية الأمومة والطفولة، أو للتدريب على مهارات البناء والتشييد أو مهارات التمريض، وقد يكون برنامجاً اجتماعياً يراد به رفع مستوى الوعي الاجتماعي للأفراد، وحفزهم على المشاركة في تحسين الأوضاع في موقع العمل أو في الأسرة أو في المجتمع بعامة.

٦. وفقاً لنوعية المؤسسات والأجهزة التي تقدم الخدمات حيث يقوم عدد كبير من هذه المؤسسات بتعليم الكبار:

أ. لابد أن يؤخذ في الاعتبار عند تصميم البرنامج، وتحديد محتوياته واختيار وسائل تقديمه، أثر النضج العقلي والاجتماعي والخبرات السابقة للكبار، ولذا فإن من ينقلون المعارف وأساليب التعليم في مجال تعليم الصغار إلى مجال تعليم الكبار يرتكبون خطأ جسيماً يصيب الكبار بالملل، ويدفعهم إلى التسرب من التعليم.

ب. أن يؤسس البرنامج في أهدافه ومحتوياته وإجراءاته على معرفة موثقة باحتياجات المتعلمين: المعرفية والوجدانية والمهارية والاجتماعية، وأن يهدف البرنامج إلى إرضاء ميول الكبار والاستجابة لاهتماماتهم وتصوراتهم، وأن يركز على مواطن القوة في المتعلمين بدلاً من التركيز على مظاهر العجز والتصور لديهم.

ج. أن يشعر الكبار منذ بداية البرنامج وعبر مراحله أنهم يحققون من خلاله أغراضاً آنية وسريعة.

فقد يكون من المفيد في تعليم الأميين ـ مثلاً: التركيز في اللقاءات الأولى للبرنامج على تعليمهم كيف يكتبون أسماءهم، وقد يكون مفيداً أيضاً العناة بتقسيم البرنامج إلى مراحل قصيرة ومتعددة يؤدي النجاح في المراحل الأولى منها إلى نجاحات أكبر وأعمق في المراحل التالية.

د. أن يعتمد في تعليم الكبار على استغلال إمكاناتهم العقلية والاجتماعية، وخبراتهم في الحياة وفي العمل.

طرق تعليم الكبار:

يتوقف اختيار الطريقة التي يُعلم بها الكبار على أهداف التعليم ومضامينه، والمستويات المعرفية والثقافية والاجتماعية والمهنية والنفسية للكبار، وتستخدم في تعليم الكبار طرق شتى: المحاضرة، والمناقشة والحوار، وتمثيل الأدوار، والتعليم بالمراسلة، والتعليم بمعاونة الحاسوب والمباريات التعليمية، والمواقف التي تحاكي الواقع في قطاعات وأعمال ومهمات مختلفة، والتعليم من خلال العمل اليومي **التعليم على رأس العمل**.

سمات النجاح في تعليم الكبار:

١. بناء الموقف التعليمي على حاجات المتعلمين واهتماماتهم وأن يكون ملائماً لقدراتهم.
٢. أن يتسم الموقف الصداقة وتجنب الشكلية، والعزوف عن استعلاء المعلم على المتعلمين.
٣. أن يسهم الكبار بطريقة فعالة ونشطة في عملية التعليم، وأن يستقين المعلمون أن التعلم عملية ذاتية وبحتة، وأن دورهم فيها لا يزيد على تيسير التعلم وتمكين المتعلمين من عملية التعلم أو فتح الأبواب التي قد تغلق أمام بعض المتعلمين.
٤. أن تستغل في الموقف التعليمي معارف الكبار وخبراتهم والمتراكمة في مجال البرامج الخاصة، وأن تكون تلك المعارف والخبرات مصدراً من مصادر التعلم.
٥. أن يحرص المتعلمون على إشعار المتعلمين بالرابطة الوثيقة بين الجهد الذي يبذلونه وأهداف البرنامج.

٦. أن تتعدد الطرق التي تستخدم في تعليم الكبار لمواجهة الفروق الفردية بين المتعلمين في القدرات والاهتمامات، وفي الخلفية المعرفية والمهنية والثقافية.

٧. أن يكون تقويم إنجازات المتعلمين عملاً تعاونياً بين المعلم والمتعلمين.

التقويم في تعليم الكبار:

١. التقويم الذاتي الذي يضطلع به المتعلم الكبير ومجموعة المتعلمين أفضل كثيراً من تقويم الآخرين.

٢. يجب أن تتعدد طرق التقويم في تعليم الكبار لتشمل الملاحظة والتقدير النوعي والكمي لعوائد التعليم، والاختبارات العملية الإسقاطية، واختبارات المواقف والافتراضية.

٣. أن يكون التقويم جزءاً من عملية التعليم، واستخدام المواد والأجهزة ومتابعة عمليات الأداء، وأن يكون التقويم عملاً مستمراً عبر مراحل البرنامج وفي وحداته المختلفة.

٤. يجب أن يكون التقويم معنياً بتقدير النتائج التي يفرزها التعليم أكثر من عنايته بحسابات الطاقات التي بذلت في البرنامج.

٥. أن تندرج عمليات التقويم، وأن تتحول الأهداف التي تتحقق في مراحل برنامج التعليم الأولى إلى وسائل لتحقيق أهداف أعلى منها.

وتتشابه الكثير من الدول العربية في برامجها لمحو الأمية، وفي عناصرها ومكوناتها مع التعليم الرسمي الذي يقدم للصغار في الصفوف الإبتدائية الأولى.

- **تعليم المعاقين في البلاد العربية:**

المعاقون من يعانون من عجز (إعاقة) بدني أو عجز عقلي يؤثر في مقدرتهم على الحياة السعيدة والمنتجة.

ويشمل العجز الجسدي:

العمى والصم والتشوه الخلقي واضطراب حركة العضلات والأعصاب والشلل وفقدان الأطراف.

أما العجز العقلي فيشمل:

المرض العقلي والتخلف العقلي.

وقد يكون العجز إعاقة وقد لا يكون كذلك.

فهو إعاقة إذا أثر على تطلعات الفرد وفي أدائه لعمله، وفي علاقاته بعائلته، وبأصدقائه وبالمجتمع عامة.

والناس الذين يعانون من نوع العجز نفسه قد لا يكونون معاقين بالدرجة نفسها. فمثلاً إذا فقد أستاذ التاريخ إصبعه قد لا يكون معاقاً بدرجة كبيرة أما عازف البيانو فقد يصبح معاقاً بدرجة كبيرة إذا حدث له ذلك.

وتحدث كثير من الإعاقات المعروفة بسبب الأمراض.

فمرض القلب قد يقلل من قوة تحمل المصاب بصورة مستديمة، وقد تؤدي الصدمات الدماغية إلى الشلل وفقدان القدرة على النطق.

ويمكن أن يؤدي داء التهاب المفاصل، وكثير من أمراض العظام إلى التشوه. وتسبب بعض أمراض الأعصاب الدماغية العمى والصم وفقدان التناسق.

وتتسبب الحوادث في العديد من أنواع الإعاقات بما في ذلك تلف النخاع وفقدان الأطراف.

يستطيع المعاقون بإعاقات جسمية، أن يعيشوا حياة منتجة وحافلة، وذلك بالحافز الملائم والتدريب الخاص.

وقد تغلب العديد من المشاهير على إعاقتهم، وقدموا للبشرية إسهامات مهمة، فالشاعر الحكيم ❑ **أبو العلاء المعري** (٣٦٣ ـ ٤٤٩هـ) الذي عاش مكفوف البصر، وغلبت الفلسفة على شعره، وهو صاحب مسقط الزند، واللزومعات، ورسالة الغفران التي يقال بأن الشاعر الإيطالي **دانتي** قد تأثر بها في كتابه ملحمته الشهيرة الكوميديا الإلهية، ومثل ذلك الشاعر المشهور ❑ **بشار بن برد (٩٦ ـ ١٦٨هـ)** الذي قدم في شعره السمع على البصر لفقده إياه حيث قال:

قالوا بمن لا ترى تهذي فقلت لهم

الأذن كالعين توفي القلب ماكانا

ياقوم أذني لبعض الحي عاشقة

والأذن تعشق قبل العين أحيانا

وحاسة السمع الأولى من بين الحواس، يكامل نموها عند الجنين منذ الشهر الخامس، وهي أيضاً آخر حاسة تموت لدى الإنسان.

▪ **ومعجزة هيلين كيلر الأمريكية** التي فقدت السمع والبصر وأصبحت كذلك بكما قبل الثالثة من عمرها، لكن تعلمت الكتابة والقراءة والنطق، ودخلت المدرسة ووصلت إلى جامعة هارفار، وأصبحت كاتبة وكرست حياتها لمساعدة الصم والعمي.

▪ **وجود ميلتون** الشاعر الإنجليزي كان كفيفاً عندما كتب ملحمته الرائعة (الفردوس المفقود).

- **وكريستي براون** الكاتب والشاعر الإيرلندي، ولد وهو مريض بالشلل المخي، وقد علم نفسه الكتابة بقدمه اليسرى، ونشرت سيرته الذاتية بعنوان قدمي اليسرى عام ١٩٤٥م. وأخرجت في فيلم سينمائي.
- **ود. طه حسين** الذي تغلب على مشكلة العمى، وتقدم في الأدب، حتى عُرف **بعميد الأدب العربي**.
- والشاعر والأديب والكاتب والمحامي البارع **عبدالله البردوني** الذي أصابه الجدري ففقد النظر في طفولته المبكرة، فكافح وأبدع وشارك في "**مهرجان شعر المربد**" وعرف بقصيدته الرائعة عن أبي تمام. وكان يُعرف بقدرته على التنبؤ في الأحداث وكان يشخص شكل من يحدثه من صوته.
- **والعالم محمد سالم البيحاني** الذي تبنى قيام **المعهد العلمي الإسلامي** في **عدن**، وسعى إلى الصلح بين **جبهة التحرير والجبهة القومية**، وكان له حضور وموقف ضد الاستعمار البريطاني.
- ولطالما شنف أذان الناس الموسيقار الألماني الكبير **لودفيغ فان بيتهوفن**، الذي كتب أغلب موسيقاه الجميلة بعد أن أصبح أصم.
- **وأصبح فرانكلين روزفلت** رئيساً للولايات المتحدة الأمريكية وهو مشلول الرجلين، نتيجة لإصابته بمرض شلل الأطفال وهو في التاسعة والثلاثين من عمره.

وهناك نماذج كثيرة ممن تغلبوا على ما أصابهم بالصبر والإيمان والمثابرة والرغبة في حياة مثمرة، ومنهم في وقتنا الحاضر كثيرون يتسنمون مناصب عليا في مختلف ميادين الحياة من الفقهاء والعلماء والأدباء والرياضيين والفنانين وغيرهم. وكل هؤلاء وغيرهم من المعاقين لم يوقفهم العجز عن أداء دروهم في الحياة.

ونتيجة محدودية قدرتهم على الحركة، فالكثير من المعاقين لا يستطيع الوصول للعديد من الأماكن والمرافق. ففي المدرسة مثلاً: يحتاج التلميذ أو المدرس المعاق إلى منحدرات وليس إلى مدرجات ويحتاج إلى مقاعد عريضة في المراحيض، وغير ذلك من أشكال البناء المساعدة. وقد تزايدت أعداد المباني العامة التي توجد مثل هذه التسهيلات للمعاقين، إلا أن الحصول عليها في المساكن والمواصلات العامة يظل مشكلة كبيرة.

ويمكن علاج القليل من أنواع العجز، ومن هنا فعلى المعاقين أن يتعلموا كيف يتعايشون مع إعاقتهم. ولابد أن تكون لدى المعاق الرغبة في أن يكون مستقلاً.

ويوجد العديد من أنواع المساعدات من الآخرين له والمتخصصين لتمكين العجزة من التغلب على عجزهم. وأهمها ثلاثة مجالات حيوية يستطيع الخبراء من خلالها تقدم مساعدتهم للمعاقين وهي:

- الطلب التأهيلي.
- التعليم الخاص.
- التدريب المهني.

فالطب التأهيلي: وهو الذي يقوم به بكثير من الحالات بإعادة التأهيل في المستشفى فريق من الفنيين برئاسة طبيب.

وقد يشمل فريق الفنيين ممرضين ونفسانيين واجتماعيين وخبراء النطق وغيرهم.

يعتمد علاج العجز على حالة المريض، فقد تساعد العمليات الجراحية بعض أنواع العمي والصم والتشوهات الخلقية، وقد تستخدم العقاقير لعلاج حالات الاكتئاب الحادة وغيرها من الأمراض العقلية.

ويستفيد الكثير من المعاقين من العلاج الطبيعي الذي قد تستخدم فيه الحرارة والضوء والماء، وقد يشمل العلاج الطبيعي أيضاً تمارين خاصة تعيد مقدرة المريض على الإعاقات وتقوي عضلاته.

- **والعلاج المهني**، وهذا يساعد في التغلب على الإعاقات أو تخفيفها وذلك بتعليم المرضى المهارات المختلفة، وخاصة تلك التي تساعد المعاقين على اكتساب الثقة بالنفس، ويسهم في مقدرتهم على الحياة الكاملة المعتادة، فمثلاً يستطيع الشخص الذي فقد ساقيه أن يقود سيارة مجهزة بصورة خاصة بما يمكنه من قيادتها.

وتساعد الأجهزة الآلية المختلفة المعاقين على حياة أكثر اكتمالاً، فالناس المصابون بالشلل يمكن أن يتحركوا بكرسي المُقعَدين الكهربائي، ويمكن تركيب أطراف صناعية لتحل محل الأطراف المفقودة.

وتساعد السماعات على تحسين سمع المصابين بأنواع معينة من الصم بدرجة كبيرة.

- **التعليم الخاص**: وهو نوع من التعليم مصمم لمساعدة الأطفال المعاقين لاستخدام مقدرتهم في التعليم. وهو يشمل التعليم في المدرسة و المنزل وفي المستشفيات والمعاهد المختصة.

وأولت الدول العربية المعاقين رعاية خاصة، فأنشأت من أجلهم المراكز المختصة لرعايتهم وتربيتهم.

يتطلب تعليم الأطفال المعاقين مهارات ومواد تعليمية خاصة. فتدريس الأطفال المتخلفين عقلياً يحتاج لمُدرسّ مؤهل ومتخصصين في الإعاقة لتعليمهم الاهتمام بأنفسهم ومتابعة الموضوعات المدرسية الأساسية، والأطفال الذي

يعانون من ضعف النظر يحتاجون إلى كتب مطبوعة بأحرف كبيرة، أما الأطفال المكفوفون فيتعلمون من خلال كتب بريل، والكتب الناطقة.

- **التدريب المهني:** وهو تدريب وإعداد المعاقين لحرفة ما، ويعرف الاختصاصيون الذين يسمون بالمرشدين المهنيين أنواع المهارات التي يحتاج إليها المعاق للنجاح في عمل معين.

ويعقد الاختصاصيون اختبارات لتحديد مقدرة ورغبات المعاق ومن ثم معرفة نوع العمل الأفضل له لتدريبه عليه.

فالأعمى يمكن تدريبه على تصميم برنامج للحاسوب. والشخص الذي يستخدم كرسي العجلة يمكن تدريبه ليعمل في إدارة شركة.

وساعدت المخترعات التقنية الحديثة كالحاسوب والفاحصات الإلكترونية للكتب الدراسية المرتبطة بمحللات النطق ومجهزات الكلمات المكبرة للكتب المدرسية، والعديد من الأجهزة الأخرى المعدة خصيصاً لتأهيل المعاقين ساعدت المعاقين لكي يعيدوا حياة مهنية كاملة.

الإدارة المدرسية في البلاد العربية

تعرف الإدارة المدرسية بأنها جميع الجهود والأنشطة والعمليات من تخطيط وتنظيم ومتابعة وتوجيه ورقابة يقوم بها مدير المدرسة، والعاملون معه من مدرسين وإداريين بغرض مساعدة المتعلم في إعداده وبنائه من النواحي الروحية والعقلية والأخلاقية والاجتماعية والوجدانية والجسمية، بحيث يتمكن من التكيف بنجاح مع المجتمع، ويحافظ على بيئته المحيطة ويسهم في تقدم مجتمعه وأمته (العجمي: ٢٠٠٧-٨).

وتتبع أهمية الإدارة المدرسية انطلاقاً من كونها تقوم بتنفيذ سياسة التعليم التي تضعها وزارة التربية والتعليم.

فالإدارة المدرسية تعد الجهة التنفيذية في العمليات التربوية، فهي التي تقوم بتوجيه ومتابعة جهود العاملين داخل المدرسة لتحقيق الأهداف التي رسمتها وزارة التربية والتعليم.

ومن خلال المفهوم الشامل للإدارة المدرسية نجد أنها تؤدي دوراً مهماً في التأثير على التعليم العام بصفة عامة.

ويشكل مدير المدرسة قمة الهرم الوظيفي داخل المدرسة من حيث الإشراف التام على الوظائف الإدارية والفنية والمالية والمهنية جميعها، كما يعمل على متابعة سير العمل داخل المدرسة، ويوجهها التوجيه الحسن وفق التخطيط السليم والمدروس.

ويعد مدير المدرسة المسؤول في مدرسته عن الإشراف على النواحي الإدارية، والاجتماعية، ويلي مدير المدرسة في المهام والمسؤوليات وكيل المدرسة، فهو

يقوم بدور مماثل للمدير من حيث المسؤوليات والمهام التي يجب أن يقوم بها، ومسؤولياته ـ تقريباً ـ هي مسؤوليات مدير المدرسة إذا أعطى الصلاحيات الممكنة.

إن العملية التعليمية تمر بمنعطفات كثيرة في الجانب الإداري ومن ذلك ضعف الإدارة المدرسية على المستوى المركزي أو المستويات الطرفية، فاختبار القيادات التربوية لا يخضع للمعايير العملية، فبعضهم يتم تعيينه لسبب سياسي، ولا يمت بعضهم للتربية بصلة، وهذا يؤثر سلباً على العملية التعليمية، ويجعل الكفايات التربوية والقامات التعليمية المشهود لها في نزاهتها في خبر كان، ويحد النظرة تجاه التربويون المتمرسين.

ومن الضروري ان يمعن النظر في الإدارة التعليمية من حيث التخطيط والتنفيذ والتنظيم والقيادة والرقابة والاهتمام بالأبعاد المتعددة للعملية التعليمية، وتفعيل دور الرقابة الذاتية والرقابة العامة في العمل الإداري داخل مكاتب التربية أو المدارس.

وفي ضوء تلك المعطيات حول المدرسة نرى مايلي:

- ضرورة التوزان بين الأعمال الإدارية لمدير المدرسة والأعمال الفنية وتفعيل دور المدير في الإشراف على الأنشطة المدرسية المختلفة.
- الارتباط بين المدرسة والمحيط الاجتماعي لها، وتفعيل مجال المدرسة المرتبطة بالمجتمع المحلي مثل "مجال الآباء/الأمهات".
- منع التدخلات السلبية التي تؤثر على السير في العملية التعليمية لأنها تؤدي إلى إرباكها، ويكون الخلل في تنفيذ المهمات المناطة بالمدرس.
- النقص في العمالة المساعدة في أغلب مناطق الريف، مثل: أمين المكتبة، أمين المعمل.. إلخ، مما يؤدي إلى النفص في تنفيذ المهمات، كما يتسبب

في تكليف أشخاص غير مؤهلين، أو زيادة المهمات على أشخاص مهمين في أعمال أخرى، فتضعف عزائمهم لكثرة تلك الأعمال.

- إدخال الحاسوب إلى الإدارة المدرسية.
- تدريب الإدارة والهيئات المساعدة على الأعمال الإدارية في دورات منتظمة.

إن أزمة التعليم في الوطن العربي لم تأت بسبب الفقر أو نقص الموارد، وإن كان للحروب والعلاقات المتهورة دور في ذلك، ولكن تنبع في أساسها من أزمة إدارة التعليم التي أشرنا إلى بعض منها.

- **إدارة "تطوير" لا إدارة "تسيير":**

لا غنى عن إدارة تربوية مجددة وقادرة على قيادة عملية التجديد. ويتطلب ذلك اعتماد اللامركزية في الإدارة بتوسيع سلطات الإدارة في المناطق، وإفساح قدر واسع من الحرية التربوية للإدارة، واطلاعها دوماً على جدائد التربية، والعناية، بوجه خاص، بتدريبها على الوسائل التي ينبغي أن تلجأ إليها من أجل تنمية روح التضامن والعمل المشترك والعمل في فريق، ومن أجل تعميق مفاهيم الديمقراطية والمواطنة، وربط التعليم بالعمل ومواقع العمل، والتربية الدائمة المستمرة، ومن أجل خدمة المجتمع المحلي.

ويتعين أن تدعم ديمقراطية الإدارة التعليمية ولا مركزيتها بحيث يظهر الاتجاه العكسي في العلاقة بين المدرسة والإدارة التعليمية ـ التي تتسم حالياً بمركزية مفرطة ـ بحيث تتحول المدارس إلى محدد لهوية النسق التعليمي ـ من ناحية ، ويتنامى دور المجتمع المحلي في تشكيل المدرسة وتسييرها، من ناحية أخرى.

التقويم والاختبارات

تعد عملية التقويم جزءاً أساسياً في عملية التعليم والتعلم تشترك فيها البيئة التعليمية بعملية تعاونية، وهي تشخيص للواقع التعليمي:

- المعلم وتدريسه.
- المتعلم وتحصيله.
- المحتوى ومدى قدرته على تحقيق الأهداف.

وهو عملية إجرائية منظمة لجمع المعلومات والبيانات وتحليلها وتفسيرها، وإصدار أحكام قيمية تتعلق بالعملية التربوية التعليمية.

وتعد **الاختبارات** الوجه التقليدي لعملية التقويم، وهي في حد ذاتها نهائية في تحديد مستوى الفرد من الناحية المعرفية.

كما أنها عملية تبين مدى فاعلية التدريس والمنهج، ومدى إيجابية ما يقدم، كل ذلك إذا ما أحسن توظيف الاختبارات وهي ما تعتمد عليه الدولة في الحكم على مستوى المتعلم.

إن الاختبارات التي تجريها وزارة التربية والتعليم في أي دولة عربية، وإدارات مدارسها بصفة عامة مازالت يشكو منها التعليم والقيادات التربوية وأولياء الأمور.. وقد وجهت الانتقادات التي يجب ملاحظتها:

- التركيز على حفظ المعلومات والمعارف، ونقلها إلى ورقة الإجابة وكفى.
- إهمال الأهداف التربوية التي تقيس جميع الجوانب العملية التعليمية.
- إنتشار ظاهرة الغش في الاختبارات المدرسة والعامة.
- ظهور الملخصات التي تعدم العملية التعليمية في أبعادها المتعددة وتركز حصراً على المعارف وحسب.

- عدم بناء الاختبارات في الواقع الميداني على جدول المواصفات وبصورة جلية وواضحة في آليات البناء، وليس فقط مجرد طلب روتيني.
- عدم وجود محكات حقيقية ودقيقة عملياً وتربوياً للحكم على نجاح المتعلم، وإنتقاله من مستوى إلى آخر.

وقد أدى ذلك كله ومع إنتشار **ظاهرة الغش** إلى تدني مستوى التعليم، وانتقال المتعلم من صف إلى آخر دون أن يتقن المهارات المستهدفة.

وهذا ما يجعل **القيادات التربوية** في عموم الوطن العربي أن تبحث في الكيفيات المناسبة لمعالجة الفجوات الاختبارية وسلبياتها، والحد من **ظاهرة الغش**، والعمل المشترك مع منظمة التربية والثقافة والعلوم العربية، والخروج بحلول عملية للواقع التعليمي، وتفعيل كل مؤسسات التعليم للارتقاء بالعملية التعليمية.

لافتة تحذيرية:

عند مدخل إحدى جامعات أفريقيا الجنوبية اللافتة التالية:

إن تدمير بلد لا يتطلب استعمال القنابل الذرية أو الصواريخ بعيدة المدى.
يكفي تخفيض نوعية **التربية والتعليم** والسماح **بالغش** في الامتحانات.

(سيموت) حينها المريض بين يدي الطبيب.
وستنهار المباني على يد المهندسين.
وسيدر المال على يد الاقتصاديين والمحاسبين.
وستموت الإنسانية على يد علماء الدين.
وستضيع العدالة على يد القضاة.
إن إنهيار التربية والتعليم كفيل بإنهيار الأمة.

الصحة المدرسية

- **الصحة المدرسية:**

هي مجموعة من المفاهيم والمبادئ والأنظمة والخدمات التي تقدم لتعزيز صحة الطلبة في السن المدرسية، وتعزيز صحة المجتمع من خلال المدارس.

والصحة المدرسية ليست تخصصاً مستقلاً، وإنما هي بلورة لمجموعة من العلوم والمعارف الصحية العامة كالطب الوقائي والتوعية الصحية والإحصاء الحيوي وصحة البيئة والتغذية وصحة الفم والأسنان والتمريض.

- **أهمية الصحة المدرسية:**

١. يمثل الأطفال في هذه المرحلة العمرية نسبة هامة من المجتمع تصل إلى ربع عدد السكان.

وتوفر المدرسة فرصة كبرى للعناية بالصحة في هذه الفئة.

٢. يمر كل أفراد المجتمع بكل فئاته بالمدرسة، حيث تتوفر الفرصة للتأثير فيهم وإكسابهم المعلومات، وتعويدهم على السلوك الصحي.

٣. هذه المرحلة من العمر مرحلة نمو الطفل وتطويره ونضجه، وتحدث خلالها الكثير من التغيرات الجسمية والعقلية والاجتماعية والعاطفية، ولا بد أن تتوفر للطالب في هذه السن المؤثرات الكافية لحدوث هذه التغيرات في حدودها الطبيعية.

٤. في ظروف المدارس وفي السن المدرسية، **يكون الأطفال عرضة للإصابة بالأمراض السارية والمعدية**، كما أنهم أكثر عرضة للإصابة بالحوادث.

٥. في السن المدرسية يكتسب الأطفال السلوكيات المتعلقة بالحياة عموماً، وبالصحة بصفة خاصة، ويحتاجون إلى جو تربوي يساعد في اكتساب هذه العادات، كما توفر المدرسة جواً مناسباً لتعديل السلوكيات الخاطئة.

- **أهداف الصحة المدرسية:**

تهدف أنشطة وبرامج الصحة المدرسية إلى:

- تقويم صحة الطلاب بالتعرف على المؤشرات الصحية لصحة الطلاب في كافة المجالات.
- الأهداف التفصيلية لأي منظومة تعنى بالصحة المدرسية ينبغي أن تشمل مايلي:

١. تعريف العاملين في المجال التربوي والصحي بأولويات المشكلات الصحية في السن المدرسية.

٢. إكساب القائمين على الصحة المدرسية مهارات التخطيط والتنفيذ والتقويم لبرامج الصحة المدرسية.

٣. إكساب العاملين في المجال التربوي الصحي القدرات والمهارات اللازمة للاكتشاف المبكر للمشكلات الصحية.

٤. تزويد العاملين في المدرسة بمهارات التوعية الصحية بالمدرسة.

٥. معاونة الطلاب والتربويين والعاملين الصحيين في مراقبة وتحسين البيئة الصحية المدرسية.

٦. تقديم الخدمات الصحية التي تقوّم وتحفظ وتعزز صحة الطلاب والمجتمع المدرسي.

٧. التنسيق مع الجهات الصحية الأخرى في تقديم الخدمات العلاجية المتقدمة.

- **تطور أنظمة الصحة المدرسية:**

١. بدأت الصحة المدرسية بداية علاجية من حيث الهدف والمحتوى.

٢. بدأت في التحول إلى توفير الخدمات الوقائية مثل مكافحة العدوى، وإعطاء التلقيحات وإجراءات التعامل مع الأمراض المعدية.

٣. انتقلت من الاعتماد على الأطباء وهيئة التمريض السريري إلى فئات متخصصة ولكنها أقل تأهيلاً مثل المشرف الصحي والزائر الصحي والمثقف الصحي، وممرض الصحة المدرسية وفني صحة الفم والأسنان.

٤. تزايد الاهتمام بتقديم خدمات تعزيز الصحة والوقاية الأولية من الأمراض المنتشرة في المجتمع.

٥. تحولت الخدمات المقدمة في الصحة المدرسية من التعامل مع المشكلات الجسدية إلى المشكلات السلوكية، ومحاولة الحيلولة دون اكتساب الطلاب السلوكيات الصحية السلبية كالتدخين وإدمان المخدرات والممارسات الجنسية المحرمة.

٦. انتقلت أعمال الصحة المدرسية من العيادات والمستشفيات إلى داخل المؤسسات التعليمية والتربوية وإلى المدرسة.

٧. تحولت خدمات الصحة المدرسية من الاقتصار على كونها وظيفة للأطباء والممرضين والطاقم السريري ليشترك في مهامها أفراد الأسرة التربوية مع التركيز بالذات على دور المعلم.

٨. تحولت الصحة المدرسية من كونها مسؤولية مؤسسة أو إدارة واحدة إلى عمل تنسيقي تتضافر فيه الجهود بين كل الجهات المعنية، وهذا توجه متنامي على مستوى العالم، إلا أنه أكثر تبلوراً في الدول المتقدمة صناعياً، فقد عقدت الجمعية الأمريكية للصحة المدرسية مؤتمرها السنوي الثالث والسبعين تحت شعار "التعاون: الكلمة المختارة للقرن الحادي والعشرين".

- **مهارات التحول الوقائي للصحة المدرسية:**

يرجع السبب وراء التركيز على الدور الوقائي للصحة المدرسية وإشراك الأنظمة التربوية في أنشطة الصحة المدرسية إلى الأسباب الآتية:

- تحسين إمكانات المؤسسات العلاجية، وتطور تقنياتها، حيث أصبحت تغطي الجانب الصحي العلاجي، وتترك للأنظمة التعليمية التركيز على الجانب الوقائي.
- تزايد إدراك القائمين على الخدمات الصحية لأهمية الوقاية.
- الفئة المستهدفة من الخدمات الصحية المدرسية (طلاب المدارس) هي فئة سليمة جسدياً في الأساس، وتندرج مشكلاتها الصحية تحت المشكلات السلوكية.
- تغير الدور التقليدي للمدرسة، فقد تغير دورها كمصدر للمعلومات، حيث أصبحت مصادر المعلومات متنوعة وسهلة التداول، وأصبح دور المدرسة يركز على التربية وإكساب السلوكيات والمهارات التي تحضر الإنسان للحياة.
- ارتفاع مستوى توقعات المجتمع وبقية القطاعات لما يجب أن يقدمه القطاع التعليمي للمجتمع من تربية صحية لهذه الفئة العمرية.

- نجاح العديد من نماذج الخدمات الصحية الوقائية المقدمة من خلال المدارس، حيث أدت إلى تغيرات ملموسة في معدلات الإصابة وتقليل كلفة العلاج.
- تشبع تخصصات الطب الوقائي الفرعية والعلوم المساندة مثل التوعية الصحية وعلوم التغذية والإحصاء الحيوي وصحة الفم والأسنان، وتوفر المزيد من الكوادر في هذه المجالات.
- تزايد نسب الإصابة بالأمراض المزمنة بالرغم من زيادة المصروفات على علاج هذه التوعية من الأمراض.
- ارتفاع الكلفة الاقتصادية للخدمات العلاجية بالرغم من تناقص الموارد المالية وركود الاقتصاد.
- ازدواجية مصادر تقديم الخدمات العلاجية (الصحة المدرسية، الجهات الصحية الأخرى التي تقدم الخدمات الصحية العلاجية بصورة مطلقة) كثيراً ما يؤدي سوء استخدام الخدمات العلاجية والاستفادة منها، بالإضافة إلى إهدار الكثير من الإمكانيات العلاجية وبالتالي إهدار ثروات البلاد.

- **خدمات الصحة المدرسية:**

أ. الخدمات العلاجية:

- الكشف المبدئي على الطلاب المستجدين.
- إعطاء وتصديق الإجازات.
- الكشف على المرضى وعلاجهم.
- الإشراف الصحي على لجان الامتحانات.

- الإشراف الصحي على الأنشطة والمناسبات والتجمعات الرياضية والكشفية للطلاب.

ب. الخدمات الوقائية:

- التطعيمات التنشيطية والموسمية وعند دخول المدارس.
- مراقبة المقاصف المدرسية ومتابعة الاشتراطات الصحية فيها.
- مراقبة البيئة المدرسية.
- تقديم الأنشطة التوعوية من محاضرات ونشرات صحية وبرامج.
- الإشراف على جماعات الهلال الأحمر والصحة المدرسية.
- المشاركة في المناسبات الصحية الدولية والإقليمية والمحلية.

- **مبررات الاهتمام ببرامج الصحة المدرسية:**

١. الصحة المدرسية واسعة الاهتمامات، وتتناول موضوعات كبيرة وواسعة، ومتشعبة مما يدعو إلى برمجة هذه الاهتمامات في برامج محددة الأهداف والأطر.

٢. مفهوم برامج الصحة المدرسية مفهوم مرن يمكن من خلاله معالجة شتى المشكلات التي تثبت أولوياتها من بين الاهتمامات الصحية.

٣. إنّ من الضروري برمجة الأفكار وبلورتها والتخطيط جيداً ليسهل تبنيها وتسويقها.

٤. يمكن اللجوء إلى برامج الصحة المدرسية كمرحلة انتقالية لتحويل الخدمات الصحية المدروسة من نمطها العلاجي السائد إلى نمط وقائي منشود، فنجاح

برنامج ما من برامج الصحة المدرسية يمهد لتغيير السياسات المعمول بها بطريقة علمية.

٥. أسر الطلاب ومنسوبو الأسرة التربوية في حاجات ماسة للتدريب والتعريف بالصحة المدرسية، ويتحقق ذلك من خلال مشاركتهم في أحد برامجها، مما يؤدي إلى جذب انتباههم واستقطاب اهتمامهم.

- **المكونات الثمان للصحة المدرسية:**

أولاً: التربية الصحية:

تعني مجموعة الأنشطة التي تقدم بطريقة مدروسة في إطار واضح بهدف تغيير ثلاثة جوانب في الفئة المستهدفة (المعرفة ـ الاتجاه ـ السلوك).

مواصفات التربية الصحية المثالية:

أ. ترتكز على:

- الظروف والسلوكيات التي تعزز الصحة، والتي تعيق الصحة.
- المهارات اللازمة لتطوير السلوك الصحي، وإيجاد مناخ معزز للصحة.
- المعرفة والاستعداد والمعتقدات والقيم المرتبطة بالسلوك الصحي وتدعيمه.
- تقديم القدوة في ممارسة المهارات والسلوكيات الصحية.

ب. تكون شاملة، بمعنى أنها:

- تنظر إلى الصحة من منظور شامل (الصحة كما عرفتها منظمة الصحة العالمية).

- تستغل كل الإمكانات المتاحة للتثقيف الصحي (رسمية وغير رسمية، تقليدية وغير تقليدية).
- تحرص على تناغم الرسائل الصحية.
- تمكن الطلاب من تحسين الظروف بما يدعم الصحة المدرسية.
- تنشط التفاعل بين المدرسة والمجتمع والأسرة والخدمات الصحية المحلية.
- تعمل على تحسين البيئة المدرسية، والحفاظ عليها.

ج. تكون أكثر فاعلية إذا:

- أجريت في بيئة داعمة.
- كانت متناغمة مع الظروف البيئية والاجتماعية والثقافية للفئة المستهدفة.
- أشركت الطلاب والمعلمين والآباء في تحمل مسؤولياتهم تجاه صحتهم وصحة أسرهم والمجتمعات التي يعيشون فيها.
- حرصت على مخاطبة الجديد الذي لم يدخل المدارس بعد.

ثانياً: البيئة المدرسية:

- لا تنفصل البيئة المدرسية عن بيئة المجتمع الموجودة فيه.
- للبيئة المدرسية دورها المؤثر سلباً أو إيجابياً في صحة الطلاب، وفي جعلهم يفعّلون كل قدراتهم الكامنة.
- من الصعب تربية الطلاب على مبادئ التربية الصحية في المدرسة بصورة فعالة في بيئة مدرسية غير صحية.

وتنقسم البيئة بصفة عامة (وكذلك البيئة المدرسية) إلى: بيئة حسية ـ معنوية.

البيئة الحسية:

تشمل الموقع والمباني المدرسية ـ الأثاث والمعدات ـ المرافق الرياضية ـ المياه والصرف الصحي ـ الحمامات ـ إصحاح البيئة المدرسية... وغير ذلك.

البيئة المعنوية:

تشمل التكوين الاجتماعي والنفسي للمدرسة كمنظومة تعزز الصحة لدى الطلاب، ويشمل ذلك التخطيط الجيد لليوم الدراسي ـ العلاقات الإنسانية (الطلاب فيما بينهم، وبينهم وبين معلميهم) والنظام الإداري.

ثالثاً: الخدمات الصحية:

يقصد بها الخدمات المتعلقة بالصحة والمرض، وتنقسم إلى:

- **الخدمات الوقائية:**

وتشمل الوقاية من الأمراض، والمشكلات الصحية الشائعة في المجتمع المدرسي (التطعيم والعزل الصحي)، وتقديم الإسعافات الأولية عند الضرورة، وخدمات الاكتشاف المبكر للمشكلات الصحية، والتدخل المبكر لعلاجها، وإحالتها إلى الخدمات العلاجية المختصة، ومتابعة الحالات، والتعامل مع الحالات الصحية المزمنة.

- **الخدمات العلاجية:**

وتشمل الكشف الطبي على المصابين بأمراض حادة أو مزمنة، وعلاجهم:

يتم تناول الخدمات الصحية في إطار المفهوم والتعريف الشامل للصحة، كما عرفتها منظمة الصحة العالمية على:

أنها حالة من التكامل الجسدي والنفسي والاجتماعي وليس مجرد غياب المرض أو الاعتلال.

كما يوجد تداخل كبير بين الخدمات الصحية الوقائية والعلاجية.

رابعاً: الصحة النفسية والإرشاد:

- ينبغي تناول الخدمات الصحية النفسية والإرشاد النفسي في إطار المفهوم الشامل للصحة النفسية، على أنها امتلاك القدرات والمهارات التي تمكن الفرد من التعامل مع التحديات اليومية بالشكل المناسب.
- تشمل خدمات الصحة النفسية والإرشاد كل الخدمات والبرامج المنفذة في المدرسة في جانب الوقاية والاكتشاف المبكر للمشكلات النفسية الشائعة في السن المدرسية.
- ينبغي أن لا تقتصر مثل هذه الخدمات على الحالات السلوكية التي تؤثر على تحصيل الطالب أو سير التعليم في الفصل، والمدرسة، بل ينبغي أن تشمل كل الطلاب، وبفعاليات يشترك فيها أكبر عدد ممكن من المعلمين إن لم يكن كلهم.
- من غير المنطقي الانتظار حتى تظهر المشكلات السلوكية والنفسية في سن المراهقة (قد يصعب علاجها)، بل يجب المبادرة بالوقاية منها مبكراً، ومن خلال آليات تربوية صحية مبتكرة تبدأ في سن مبكرة بين طلاب المدارس الابتدائية، وذلك إضافة إلى خدمات الدعم الاضافي للإرشاد والتوجيه النفسي والإرشاد والتوجيه النفسي والاجتماعي.

خامساً: الاهتمام بصحة العاملين:

- تكتمل الشمولية المطلوبة في تعزيز الصحة في المدارس عندما تشمل صحة العاملين في المدارس من معلمين ومسؤولين وإداريين.
- للكادر المدرسي خصوصية في نوعية المشكلات الصحية التي ينبغي الاهتمام بها مقارنة بالمشكلات الصحية لدى الطلاب (ومن أهم هذه المشكلات الأمراض المزمنة مثل داء السكري والسمنة وارتفاع ضغط الدم، واختلال دهون الدم، ودوالي الساقين، بعض أمراض العيون، أمراض الفم والأسنان وغيرها..).
- تشمل الخدمات الصحية للعاملين الوقاية من المشكلات الصحية ذات الأولوية لهذه الفئة العمرية، والتدخل المبكر، والإحالة للخدمات العلاجية، ومراعاة الظروف الصحية الخاصة.

سادساً: التغذية وسلامة الغذاء:

يسود في بعض الأوساط التربوية وبين أولياء الأمور اعتقاد مفاده أن المقصف المدرسي يجب أن يقدم وجبة غذائية متكاملة، وهذا يتنافى مع أسس التغذية السليمة، حيث أن وجبة الإفطار ذات أهمية كبيرة جداً، وأن مكانها هو البيت وليس المدرسة.

- ينبغي أن يُنظر إلى المقصف كمكان لتقديم وجبة تكميلية خفيفة، وليس مكاناً لتقديم بديل عن وجبة الإفطار.
- نعني بالتغذية المدرسية وسلامة الغذاء كل الخدمات المتعلقة بالغذاء والتغذية، وينبغي أن تشمل التدابير الصحية الغذائية بالمدرسة، وهي:

١. مراقبة المقصف المدرسي من حيث البنية والمحتوى ومراقبة صحة العاملين في تحضير الطعام وتداوله.

٢. مراقبة ما يتاح للطلاب من أطعمة داخل المدرسة (سواء التي يقومون بشرائها من المقصف أو التي يحضرونها من بيوتهم، أو خارجها من قبل باعة جائلين، وغيرهم) والوقاية من التسمم الغذائي.

٣. رفع مستوى الوعي الغذائي في المجتمع المدرسي، وتوصيل الرسائل الصحية إلى أوليا أمور الطلاب وأسرهم.

سابعاً: التربية البدنية والترفيه:

التربية البدنية ليست ترفاً، ولكنها ضرورة تربوية وصحية ونفسية وجسدية واجتماعية.

- هناك ارتباط وثيق بين التربية والتحصيل الدراسي.
- مواصفات التربية البدنية المدرسية المثالية:

١. يتم تناولها من حيث كونها عادة تمارس على مدى الحياة من منطلق الوعي بمردودها الصحي، ولا يتم في إطار المنافسات الرياضية التي تتطلب مهارات عالية.

٢. تهدف إلى رفع اللياقة البدنية والنفسية للطلاب، وإيجاد فرصة للترفيه عن الطلاب وتشجيع المشاركة الاجتماعية بين الطلاب والمعلمين، دون أن تزيد من التنافس بينهم أو تسيء إلى البيئة النفسية في المدرسة.

ثامناً: الاهتمام بصحة المجتمع المجاور:

- لا تنفصل القضايا المتعلقة بالصحة في المدرسة عن المجتمع.
- يجب النظر إلى المدرسة كفرصة لتعميق الانتماء إلى المجتمع لدى الطلاب وكأداة للتغيير في المجتمع، ومنها تنطلق الخدمات والأنشطة المتعلقة

بالصحة لإحداث التغيير الإيجابي في صحة المجتمع، ومن أمثلة هذه الخدمات:

قيام المدرسة بنشاط صحي في المجتمع المحيط بتناول قضية مثل إصحاح البيئة، أو الوقاية من الحوادث والإصابات، أو الدعوة إلى النشاط البدني والرياضة بين أفراد المجتمع المحلي، وغير ذلك.

- تنبع أهمية علاقات الصحة بالمجتمع من الحقائق التالية:

١. تحوي المدرسة طلاباً هم عينة ممثلة للمجتمع بكل مؤشراته الصحية (يمثلون ربع السكان).

٢. السن المدرسي فرصة للاكتشاف المبكر للمشكلات الصحية وغير الصحية السائدة في المجتمع وعلاجها.

٣. المدرسة فرصة كبيرة وغير مستغلة للوقاية من المشكلات الصحية الموجودة في المجتمع.

٤. المدرسة فرصة للتأثير في السلوكيات الصحية على مستوى الطلاب وعلى مستوى المجتمع كله.

- على المرشد الصحي الاحتفاظ بقائمة بالجهات الصحية وغير الصحية الفاعلة في المجتمع (وخاصة في محيط المدرسة) والتي يجب توثيق الصلات بها وتبادل الزيارات معها، مثل: المراكز الصحية والمستشفيات ـ المزارع الإنتاجية ـ الدفاع المدني ـ مرافق الصناعات الغذائية ـ النوادي الصحية ـ إدارة المرور ـ البلديات ـ الشرطة ـ الهيئات الخاصة بالبيئة والحفاظ عليها... وغير ذلك.
- لا يتحقق النجاح في الصحة المدرسية بنجاح هذه العناصر بصورة منفردة، بل يتحقق من خلال تناول منظم ومتناسق لهذه العناصر الثمانية.

التغذية المدرسية

إن المدرسة هي البيئة الأنسب لنشر التعليم الصحي وسط الأسرة وأولادها المحتاجين إلى المعلومات الصحية والتثقيف الغذائي الذين يتناولون التغذية المدرسية التي تقرر لهم في المناطق التي تعاني من الفقر، حيث لا يزال جمع كبير من الناس يشكون من سوء التغذية، ولا يطبقون المعلومات الصحية على غذائهم، فهم بحاجة إلى التعليم والتثقيف الصحي، ناهيكم عن وجود التقاليد والعادات الموروثة الخاطئة، والحالات الاجتماعية الشاذة مع الإهمال تؤخر مسيرة الإنسان نحو الرقي والكمال.. والحاجة إلى وقت كافي لتعلم المعلومات الصحية، ثم أن عدم توفر الوسائل المنزلية ونقصان بعض الأدوات والآثاث المنزلية في بعض البيوت إلى صعوبات في تحضير الطعام وحفظه، وعدم توفر الشروط الصحية المطلوبة.

- كما لا توجد العوامل الصحية التي وتشمل ما يلي:

- العلل الوراثية التي تؤدي إلى نقص فيتامين "أ" ونقص الحديد والكالسيوم.
- الأمراض السارية.
- أمراض الجهاز الهضمي كالتهاب الفم واللثة، والطفيليات وسوء الهضم والامتصاص، وتناول المواد السامة.
- الأمراض التي تؤثر على البكتيريا النافعة في الأمعاء ما يؤدي إلى خمولها وضمورها وعدم امتصاص المواد الضرورية في الطعام.
- وجود الحساسية ضد بعض الأطعمة عند بعض الأشخاص، كما أن الربو والإكزيما من هذه الأمراض عند بعض الأشخاص.

- الأمراض السارية في الجهاز التنفسي، كالسل الرئوي، والجذام.
- أمراض الغدد الصماء التي تؤدي إلى الاختلالات في التمثيل الغذائي.

إنه إضافة إلى تزويد أسر إلى أطفال المدارس، فإن توفير الوجبات الغذائية المدرسية للطلبة حسب خطة مدروسة وباستمرار.

فالتغذية المدرسية:

١. تخفف على الطلبة مما يعانونه وأسرهم من الفقر.
٢. التخلص من الأمراض الناجمة عن غياب الوعي الصحي والتثقيف الغذائي.
٣. فضلاً عن ارتباطهم بالمدرسة.

التربية البدنية

تعتبر الرياضة البدنية من أقدم المواد الدراسية التي كان الأطفال الإسبرطيون يمارسونها لتأهيلهم قبل أن يغدوا محاربين في الجيش الإسبرطي..

والرياضة البدنية من الضروريات للجسم، وهي مما يلبي حاجة الطفل الأساسية التربوية في انطلاقه إلى اللعب، وهي طبيعية لتقوية عضلاته.

ويجب أن تكون الرياضة البدنية مدروسة حسب العمر والبنية الجسمية والحالة الصحية.

والرياضة البدنية تنشيط للدورة الدموية وطرد للكسل والبدانة والسمنة، وتخلص من السموم. وقديماً قيل أن العقل السليم في الجسم السليم. وفى الأثر: علموا أولادكم الرماية والسباحة وركوب الخيل.

وعليه؛

١. فإن اعتماد مادة التربية البدنية والرياضية كمادة في إطار الخطة المدرسية في المدارس والمعاهد والكليات. وألاّ يتم التهاون في اعتمادها في جدول الحصص اليومية.
٢. عدم التنازل عن إهمال الساحات أو الملاعب والصالات الرياضية.
٣. توفير الأدوات والأجهزة المطلوبة لممارسة النشاط الرياضي.
٤. تعزيز وتفعيل الأنشطة والفعاليات البدنية والرياضية ودعوة أولياء الأمور ووجهاء المناطق والمسؤولين لحضور الفعاليات وتشجيعها لدعم النشاط الرياضي.

ممارسة النشاط الرياضي:

الرياضة السويدية، كرة القدم وكرة السلة والكرة الطائرة وكرة اليد وكرة الماء، وتنس الطاولة وتنس الميدان، ورمي القرص والرمح، وأنواع القفز والسباحة ولعبة الشطرنج، والتايكوندو، والكاراتيه، والجودو والكونفو.

إن مادة الرياضة البدنية هذه جزء لا يتجزأ من مواد المنهج المدرسي، وهي لا تختلف عن تلك المواد من حيث الإلتزام بها وممارستها دون أن تستثنى كمادة غير ملزمة.

ويظل أداء التربية البدنية والرياضية:

١. من الأعمال التي يتحقق بها أخلاق الممارسة من تعاون وتسامح ومحبة.
٢. وتخلص من الأنانية، وغيرها من أشكال الكراهية.
٣. بناء الجسم ورشاقته.
٤. تنشيط الدورة الدموية.
٥. تخليص الجسم من السموم.

معالجة اختلالات التعليم في البلاد العربية

نظراً لأهمية التعليم وغاياته الكبرى في الواقع، وأمام الكم الهائل من عناصر التقدم المعرفي والتكنولوجي، ومع المتغيرات بأنواعها المختلفة، وما يعانيه عالم اليوم من ظروف ومشكلات، فقد برزت الحاجة إلى معرفة الاختلالات ومحاولة إيجاد المعالجات التي يعاني منها الشعب العربي ووضعيته الداخلية، وفي محيطه الإقليمي والدولي، حيث برزت عدة اختلالات من حيث الأبعاد المنظومية والإدارية والفنية، وشعور المجتمع بالفجوة بين التعليم والحاجات والتطلعات، ومع تردي الوضع المعيشي في معظم البلدان بين فترة وأخرى، وحدوث المشكلات التي تمس الدول وسيادتها وأمنها، وفي ضوء ذلك جرت محاولات عدة لإصلاح وتلافي الخلل من حيث: الرؤى، والاستراتيجيات، والخطط والبرامج والأنشطة في مستويات: التخطيط، أو التنفيذ، أو التقويم، ومن أبرزها ما ظهر من تلك الدواعي التطويرية لإصلاح التعليم في الآتي:

١. لا شك أن البلاد العربية تقع في إطار العالمية، وتزايدت أهمية ذلك في مناخات العولمة الفكرية، والطفرات التكنولوجية العالمية وتسارعها، مما جعل نظريات العالم في مجال التربية وتحديثها بين يدي الباحث أو القارئ الواعي، مما حفز القائمين على **التربية والتعليم** على البحث عن تجارب إقليمية أو دولية في مجال تطوير وإصلاح التعليم.

٢. تزايد الوعي العام بالوضع التعليمي، وبروز الاحتياج إلى تعلم ذي معنى، والرغبة الشديدة لمشروع نهضوي يرتقي بالأمة، ومعرفة أبعاد صراع الأمة مع أعدائها وفي المستويات كافة، مما دعا إلى التحرك والبحث عن منظومة تعليمية حديثة تلبي تلك التطلعات، وتشبع تلك الحاجات.

٣. التغيرات السياسية الراسمة لمسارات الدولة في أطوار مختلفة وبتوجهات عديدة، فإصلاح التعليم ـ خاصة في الدول النامية ـ هو عمل سياسي ديني بدرجة كبيرة، ينظر إليه ـ غالباً ـ كتنفيذ لعدد من وجهات النظر السياسية أو الرؤى الدينية المرتبطة بنظام الحكم السائد، مما جعله أسير الأفكار (الحوت، ٢٠٠٨، ٢٠ واليونسكو، ٢٠١٠، ٩٧).

٤. ظهور مسارات عالمية لإصلاح التعليم في جانبيها: التطويري والعلاجي، وتبني الأمم المتحدة لها، حيث أن المنظمات الدولية تتكفل بإصدار التقارير المتضمنة إصلاح التعليم في جوانب مختلفة، ومن تلك التقارير الدولية التي ظهرت: **التعليم للجميع** (٢٠٠٠ ـ ٢٠١٥)؛ حيث إنه في سنة (٢٠٠٥) رفعت الأمم المتحدة شعار: التعليم للجميع؛ ضرورة ضمان الجودة، وفي (٢٠٠٦) القرائية من أجل الحياة، وفي (٢٠٠٩) أهمية الحوكمة في تحقيق المساواة في التعليم، وفي (٢٠١١) **الأزمة الخفية**: النزاعات المسلحة والتعليم، وفي (٢٠١٥) **التعليم للجميع**: الإنجازات والتحديات، وفي (٢٠١٦) **التعليم من أجل الناس والكواكب**، وفي (٢٠١٧ ـ ٢٠١٨) المساءلة في مجال التعليم: الوفاء بتعهداتنا، ومحاولة أغلب الدول أن تظهر جانباً إيجابياً مع تلك التقارير، وتبحث عن مشاريع ممولة لتنفيذها، وهذا بدوره يفرض أجندات الهيئات والمنظمات المانحة والممولة والتي بدورها ترعى مصالح أخرى وغايات قد تكون خفية لا تخدم البلد وهويته وسيادته.

٥. ظهور التقييمات الدولية والمحلية للوضع التعليمي، حيث أنها أبدت تدنياً ملحوظاً في الدول العربية غالباً، فقد أظهرت نتائج الاختبارات الدولية TIMSS في الرياضيات والعلوم في الفترة (٢٠٠٥ ـ ٢٠٠٨) تدنياً غير مَرْضِيٍّ عنه، وأظهرت مشكلات منها:

- وجود مشكلات في المحتوى المعرفي للعلوم والرياضيات (المواد التي يجري فيها الاختبار)، حيث إن الاختبارات بنيت على أساس مهارات التفكير، حيث اتضح أن المناهج التعليمية تركز على المستويات الذهنية في مجالاتها الأدنى.
- تدني مستوى القراءة والكتابة؛ حيث أظهرت نتائج اختبارات TIMSS أنّ القرائية الأسئلة ـ لمن طبق عليهم الاختبار ـ ضعيفة جداً (المخلافي، ٢٠٠٩، ٤١)، وظاهرة ضعف القراءة بصورة عامة منتشرة حتى في المستويات العليا، كما أظهرت بعض الدراسات وجود ثغرات قرائية وكتابية تمتد إلى الجامعة والدراسات العليا، وهذه الإشكالية يفترض أن يتم تجاوزها في الصفوف الأربعة الأولى، فمدارسنا لم تنجح في إجادة المهارات الأساسية القراءة، والكتابة، والحساب (مقبل، ٢٠١٠، ١٧).
- أظهرت اختبارات التحصيل الوطنية ـ التي أعدتها الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية BEST الصادرة عام (٢٠١٢) ـ تدنياً ملحوظاً في تحصيل الطلبة تجاوزت حد الوصف (خارج التقييم).
- كما أظهرت نتائج التقييم الوطني لتلامذة نهاية الحلقة الدراسية الثانية (٤ ـ ٦) من التعليم الأساسي في المواد (اللغة العربية ـ الرياضيات ـ العلوم) سنة (٢٠١٧) الصادر من مركز البحوث والتطوير التربوي تدنياً ملحوظاً في المواد السالفة الذكر (التقرير العام، ٢٠١٨).

٦. رغم كل الجهود المبذولة لتطوير البلاد العربية والآمال العريضة بتبني صيغ التعليم الأساسي والتعليم الثانوي الحديثة؛ فقد عجزت محاولات معظم البلاد العربية عن إصلاح التعليم الأساسي والتعليم الثانوي، وتعميم التعليم الابتدائي في المنظومة التعليمية، وتوافر فرص التعليم للجميع،

مما دعا كل ذلك إلى تبني طرح فكرة "تطوير التعليم الأساسي والثانوي" (الحاج، ٢٠٠٩، ١٢٢).

٧. ارتفاع معدلات الخروج من المدرسة (المتسربين) أو أطفال غير مدرسيين (لم يلتحقوا بالمدرسة أصلاً)؛ فقد أشارت دراسة مسحية أُجْرِيَت عام (٢٠١٤) إلى أن عددَ مَن هم خارج المدرسة في (١٢) مديرية موزعة بين (١٢) محافظة في اليمن بلغ (١٨٤٧٦) طفلاً وطفلة ـ تقريباً ـ مثلوا ما نسبته (٤٢,١٤ %) للصفوف (٤ ـ ٦)، وعدد الأطفال من (١ ـ ٣) (١٤٤٧٦) طفلاً وطفلة ما نسبته (٣٣,٠١ %).. وهكذا.

٨. كانت وما زالت قوانين وزارات التربية والتعليم منذ مطلع تسعينيات القرن العشرين وحتى اليوم هي الساري مفعولها في مرجعيات بعض وزارات التربية والتعليم الكبرى في المسار المحلي والإقليمي والدولي، وكذلك الوثائق واللوائح التي انبثقت عنها.

٩. قصور مناهج التعليم العام في بعض **البلدان العربية** عن متطلبات العصر، واحتياجات متعلم الغد؛ فقد اهتمت المناهج التعليمية بالمعرفة، ولم تسهم في بناء المهارات المتعلقة بالتفكير والإبداع والتميز، كما إنها لم تجعله قادراً على مواجهة التحديات وأخطارها، وطغيان الثقافة اللفظية والسبورية على الممارسات التدريبية.

١٠. تعد البيئة المدرسية محوراً مهماً في العملية التعليمية، فتحاول الدول الناجحة في مجال التعليم جعل المدرسة بيئة جاذبة للمتعلم، تتوافر فيها ممكنات التعليم، وتنمي روح الفريق الواحد، وفيها تتظافر الجهود الرسمية والشعبية للقيام في أفضل صورة.

١١. النظرة القاصرة للاختبارات والتقييم في ظل المتغيرات الحاصلة في مجال التربية وعلم النفس، والتتبع لكل ما يخدم المتعلم، والعمل على إيجاد تقويم قائم على محكات صالحة وقابلة للقياس، ويعمل على تقليل الجوانب والمظاهر السلبية التي ترافق عملية القياس الحالي للتعليم والتعلم.

١٢. **المعلم** له دور لا ينكر، وتواجه **المعلم** مخاطر تعمل على تقويض مسار التعليم والتعلم في ظل مناخات الكفايات، وخبرات **المعلم**؛ لأنه المنفذ لسير المنهاج التعليمي، فهناك جوانب تتعلق بخبرات **المعلم** المعرفية، ومهاراته الخبراتية، وأداءاته الوظيفية، وجوانب تتعلق بوضعه المعيشي، ومستوى دخله في عالم لعب الاقتصاد دوراً هاماً في الاتقاء بالعملية التعليمية والتعلمية.

١٣. **تدني كفايات خريج التعليم العام في مهارات الحياة، وفي التربية المهنية**، في بعض الدول العربية **فالخريج غير مؤهل لسوق العمل**، وهذا ببساطة يرجع إلى عدم دراسته لهذه المواد في المدرسة وعلى الرغم من أنها توجد في الخطط وجوداً شكلياً وتنتظر مانحاً يدعم تمويلها!!.

١٤. تم قطع الرواتب على موظفي الدولة **والمعلمين** بصفة خاصة في أغلب محافظات الجمهورية اليمنية، كما دمرت مدارس كثيرة، وهُجّرَت مناطق بأسرها من أماكن سكنها إلى مناطق أخرى.. وبلغ عدد المدارس المتضررة جراء الحرب (٤٠٢) مدرسة مدمرة كلياً، و (٦٦٦) مدرسة مغلقة، و (١٤٦٥) مدرسة متضررة جزئياً، و (٩٩٣) مدرسة تم استخدامها لإيواء النازحين، وبلغ عدد العاملين في **التربية والتعليم** المنقطعة رواتبهم ما نسبته (٦٤ %) من العدد الكلي، وبلغ العجز في **الكتاب المدرسي** ما نسبته (٨٨.٢ %)، وهذه الأرقام المخيفة تدعو للتوقف طويلاً أمامها،

وملاحظة أثر ذلك على التعليم بصفة عامة، من خلال: **عدم تو افر راتب للمعلم، وتدمير البنية التحتية لكثير من المدارس، وغياب الكتاب التعليمي، والحصار الاقتصادي الذي أفقر عدداً كبيراً من الناس، و انتقال الناس نزوحاً إلى المناطق الأكثر أمناً... إلخ.**

١٥. الرغبات الجاد **لإصلاح التعليم**، وإدراك أهميته ومكانته، بحيث إنه لا تكاد أي استراتيجية تحقق نجاحاً مالم يكن التعليم من أبرز أولوياتها؛ لأنها تمثل **جيل الغد** بمستوياته وتطلعاته وآفاقه، ولكن كانت هناك بعض الإعاقات القاتلة لأي توجه **لإصلاح التعليم**، ومن أبرزها الاعتماد على المانح (هيئات ـ منظمات... إلخ) مما يجعل جيل البلد مرهوناً بأهداف الآخر وتوجيهاته.

أمام كل تلك الأسباب وكل الدواعي التي تظهر بين حين وآخر ـ مهما تباعد زمنها ـ سعت الدول العربية إلى إيجاد معالجات لاستيعاب الأهمية، وإدراك الأبعاد الكفيلة بإعادة النظر في التطوير والتحديث للعملية التعليمية برمتها، وقد قامت في مراحل متعددة وفي فترات متلاحقة بوضع إستراتيجيات وآليات تنفيذية للتطوير، وإعادة النظر فيما هو موجود وإصلاحه، وقد تبين ـ فيما بعد ـ أن بعض تلك المحاولات تتسم بالنظرة الجزئية، وبعضها الآخر تعد إجراء علاجياً، وبعضها غير متحقق، مع الأخذ بعين الاعتبار الأبعاد الديموغرافية والظروف التي مرت بها كل إستراتيجية أو خطة عند وضعها، وهي كالآتي:

أولاً: إستر اتيجية محو الآمية وتعليم الكبار:

لقد تشكلت أبعاد هذه الإستراتيجية، حيث أنه تم تحديد الأهداف والمهام والاختصاصات لهذه الإستراتيجية.

وقد تضمنت الإستراتيجيات أبعاداً منها:

محو الأمية بين النوعين (ذكر/انثى) في الفئة العمرية (١٠ ـ ٤٥ سنة)، وكذلك المتسربين والفاقد من التعليم النظامي، والقضاء على الأمية الأبجدية والحضارية؛ من خلال تزويد الدارس بمعارف وخبرات ومهارات تساعده على مواجهة متطلبات الحياة، وتأصيل نظام تعليمي وتدريبي للكبار، وذلك من خلال الاستمرار في التعليم، وتنويع البرامج وربطها بخطط التنمية.

ثانياً: إستراتيجية تعليم الفتاة (١٩٩٨):

وقد جاءت هذه الإستراتيجية من الشعور بالفجوة التعليمية بين الذكور والإناث؛ نتيجة قصور في جانب تعليم الفتاة، حيث حرصت تلك الإستراتيجية على إتاحة فرص التعليم الأساسي للبنات، والتخفيف من ظاهرة التسرب في أوساطهن، وتحسين نوعية التعليم لهن، ورفع مستوى التحاق الفتيات بالتعليم، حيث أن نسبة التحاق الفتاة لا تزال متدنية على مستوى الريف أو المدينة في بعض **البلدان العربية**.

ثالثاً: الإستراتيجية الوطنية للتعليم الأساسي:

لقد حاولت تلك الإستراتيجية أن تعالج موضوع التعليم بصفة عامة، ورفع مستوى الالتحاق به، وتحسين نوعية التعليم الأساسي؛ لكي يستوعب متغيرات المرحلة ومتطلبات المجتمع.

رابعاً: مبادرة المسار السريع:

وكان الهدف المعلن: تسريع وتيرة الأهداف الإنمائية للألفية بحلول عام (٢٠١٥).

خامساً: إستراتيجية التعليم الثانوي (٢٠٠٦-٢٠١٥):

لم تأت الإستراتيجية الوطنية للتعليم الثانوي إلا بعد عدد من الإستراتيجيات، ومنها: إستراتيجية محو الأمية وتعليم الكبار، والإستراتيجية الوطنية للتعليم الأساسي، والإستراتيجية الوطنية للتعليم الفني والمهني، وقد تمت مناقشة هذه الإستراتيجية في المؤتمر الوطني للتعليم الثانوي، حيث أشارت إلى أهمية إعداد طالب المرحلة الثانوية للحياة في الجوانب العلمية والمهنية، وتمكين التعليم الثانوي من تحقيق أهدافه، والقيام بدوره في عملية التنمية الاقتصادية والاجتماعية.

مشاريع علاجية لم تر النور بعد !!
في بعض البلاد العربية

أمام كل تلك الإستراتيجيات وعدم تحقيقها لكل الأهداف أو أغلبها، ظهرت مشاريع علاجية لردم بعض الفجوات التي تظهر بين حين وآخر في المنظومة التعليمية أو أحد عناصرها، ومن أبرز تلك المشاريع الآتي:

- مشروع القرائية (نهج القراءة المبكرة).
- مشروع الحسابية.
- مشروع إعداد الطفل للتعليم ما قبل المدرسية.
- مشروع التربية المهنية للتعليم الثانوي.
- مشروع تعليم الأطفال خارج المدرسة.
- مشروع التعليم الذاتي.

نحو نهوض عربي بالتربية والتعليم

عشرة مبادئ لبنيوية تربوية جديدة في البلاد العربية

تتلاحم عشرة مقولات معيارية لتكون ـ مجتمعة ـ أساساً لبنيوية تربوية جديدة في الوطن العربي تلحق الأمة العربية بالقرن الحادي والعشرين عبر التحول إلى نمط ثقافي يكون محوره **الإنسان**، ومنه كقيمة عليا ـ يشتق رؤاه وتطبيقاته الاجتماعية، والاقتصادية، والسياسية، والأخلاقية.

- مركزية الفرد في العملية التربوية، دون أن يعني ذلك قلة الاهتمام بالجماعة أو غياب السلوك التعاوني، ويتفرع عن ذلك فلسفة تربوية تقوم أساساً على احترام الكرامة الإنسانية الفرد.
- المعرفة الحديثة هي بذاتها قوة. ويستدعي ذلك تربية الناشئة العربية على موقف عقلاني واضح من المشاكل الطبيعية والإنسانية، ويرتبط بذلك تربية القوة الناقدة عند الناس لكي يستطيعوا في ضوئها، وبواسطتها، أن يفكروا في بنى اجتماعية أفضل.
- دون المساس بالعقائد والقيم العليا، التي يتعين أن تقدم الأساس الأخلاقي الحاكم للفعل الإنساني، ليس هناك ثوابت في الواقع الاجتماعي للإنسان، الأمر الذي يوجب التقليل من الاعتقاد بعصمة المواريث الفكرية والاجتماعية من الخطأ أو القصور إذا ما أثبت التحليل العملي ذلك ويتفرع عن ذلك إعلان قيمة الحوار الذي يمكن أن ينتهي بالاختلاف الخلاق بدلاً من حتمية الاتفاق.

- تكمن القيمة الحقيقية لأي شيء في العمل الإنساني المبدع. لذا يتعين أن نعيد النظر في بناء التعليم في الوطن العربي بشكل يؤكد **أسبقية الإبداع وكرامة العمل والإنتاج**.

- لابديل عن إثارة روح التحدي في **الإنسان** العربي وبناء قدرته على صنع مصيره من خلال الاستجابة الخلاقة لمحيطه الطبيعي والبشري.

- **المجتمع** الفاضل يجب أن يوفر لكل أطفاله فرصاً تعليمية متكافئة وتستدعي النخبوية المتزايدة للتعليم، ولا سيما في المراحل الأعلى، إيلاء عناية خاصة لتمكين أبناء الفئات الأضعف اجتماعياً، وبخاصة البنات، من الالتحاق بمراحل التعليم المختلفة بما يتناسب مع قدراتهن، وليس بما تحكم به إمكانيات ذويهن المالية أو الاجتماعية، ويقتضي الأمر، في المراحل الأولى، نوعاً من التميز الإيجابي لهذه الفئات من أبناء العرب شاملاً منح الالتحاق، وفرص تمويل التعليم من خلال الاقتراض، وإتاحة التغذية السليمة، وبخاصة في المراحل الأولى من التعليم ـ والرعاية الصحية للمحتاجين من صغار العرب. **ويجب أن تبدأ ممارسة المساواة التربوية قبل مجيء الأطفال إلى المدرسة الابتدائية**.

- تأسيس حق المتعلم في أن يفهم بوصفه كياناً إنسانياً واحداً تستهدف **التربية** نموه الجسدي، والوجداني، والاجتماعي، والمعرفي في تكامل وانسجام.

- **إن التربية** يجب أن تساعد الأطفال والراشدين على تفهم أفضل لثقافتهم الخاصة، الماضي منها والحاضر، ولكن في نطاق مجتمع عالمي يعتبر في انفتاح الثقافات الخاصة على بعضها وحوارها مع بعضها وإيجابية تعاملها

مع غيرها الوسيلة الوحيدة لازدهار أي منها. وقد بات لازماً القضاء على أحادية الرؤية في تفسير الأحداث والدوافع الإنسانية الكامنة وراءها.

- لابد من أن تشتق غايات العمل التربوي من الرؤى الكونية **لتربية** القرن الحادي والعشرين. فيجب أن تصل **التربيةُ** العربَ بالعصر الذي يعيشون فيه، وهو عصر محكم بمبادئ علمية، مثل مبدأ النظام ومبدأ الطريقة السليمة التي تؤدي إلى فهم سياقات السبب والنتيجة في تحليل وقوع الظواهر الطبيعية والاجتماعية.
- **إن التربية** يجب أن تقوم الناشئة إلى التطلع إلى مستقبل يكتنفه عدم التأكد، وتكون وظيفة **التربية** في عملية التطلع هذه مساعدة الناشئة على اكتساب المرونة لمواجهة هذا المستقبل وفي الوقت ذاته المساعدة في عملية تشكيله.

وهذه المبادئ التربوية لا تتحقق إلاّ بالتأكيد على:

- بناء المنهج القائم على ديننا الإسلامي الحنيف والأخلاق الكريمة، واكتساب العلم والمعرفة الصحيحة.
- المعلم المؤهل علمياً وخلقياً وأن يكون قدوةً حسنةً، ومستقراً في وظيفته، مكفياً في معاشه ومعيشته.
- معالجة أزمة التعليم الفني والارتقاء به والانفاق عليه.
- تجويد التعليم بشكل عام.
- التميز والإبداع والتفوق.

ثلاثة توجهات استر اتيجية

♦ بناء رأس المال البشري ر اقي النوعية:

يتبلور الطموح للنهضة في الوطن العربي، في مجال بناء رأس المال البشري راقي النوعية، في غايات ثلاث:

- النشر الكامل للتعليم الأساسي: مع إطالة مدة الإلزامية إلى عشر سنوات على الأقل، وتوسعة نطاق التعليم بعد الأساسي باطراد.
- استحداث نسق مؤسسي لتعليم الكبار، مستمر مدى الحياة، فائق المرونة ودائب التطور، من أجل مكافحة فعالة للأمية ـ بصنوفها ـ من ناحية، وإعمالاً لمبدأ التعلم المستمر مدى الحياة لخريجي النظام التعليمي من ناحية أخرى.
- إيجاد وسائل داخل جميع مراحل التعليم تكفل ترقية نوعية التعليم، بما يؤدي إلى تبلور مسار للحداثة **والتميز والإبداع** باعتبارهما مدخلاً للإمساك بناصية **المعرفة والتقانة** الأحدث في المجتمعات العربية.

لا مناص، في ضوء المقترحات السابقة من أن توفر **البلدان العربية** موارد أضخم للتعليم، وزيادة كفاءة استغلالها.

♦ إقامة برنامج لتطوير التعليم في البلاد العربية:

من المتفق عليه أن التعاون العربي الفعال شرط جوهري للتنمية الجادة في الوطن العربي، ويصح هذا، بشكل واضح، في مجال تنمية رأس المال البشري عامة، وفي حقل التعليم خاصة، نتيجة لتفاوت الإمكانيات البشرية بين

الأقطار العربية بشدة، بحيث يصعب على أي قطر عربي، منفرداً، تحقيق إنجاز ملموس في نشر التعليم وترقية نوعيته، وقد ترتب على هذه الحقيقة قيام تعاون عربي كبيرة في مجال التعليم لعدة عقود. وإن كانت نتيجة هذا التعاون حتى الآن أقل بكثير من المرغوب فيه، وتفرض التحديات الداخلية والخارجية التي يواجهها الوطن العربي تضافراً وثيقاً في الجهود العربية لبناء القدرات البشرية والتقانية. وتجدر الإشارة، نهاية، إلى أن التعاون العربي في مجال التعليم يمكن أن يكون عامل صهر اجتماعي يساعد على قيام أشكال أكثر رقياً من التعاون العربي في المستقبل.

إن بناء رأس المال البشري راقي النوعية هو تحدي المستقبل في البلدان العربية مجتمعة، ولم يعد التطور في السياق القطري المنفرد، في هذا الميدان في عموم الوطن العربي كافياً. لقد حقق التطور القطري ما يمكن تحقيقه من توسع كبير في الانتشار الكمي للتعليم الأساسي، وبخاصة في البلدان العربية الأغنى محدودة السكان. بينما يبقى تحدي الكم كبيراً في البلدان العربية الفقيرة، وبخاصة في المراحل الأعلى.

ويلاحظ أن القضاء على الجيوب الأخيرة للاستبعاد من التعليم أصعب من الإنجازات الأولى في نشر التعليم، وتشكل البيئات الرعوية والصحراوية تحدياً خاصاً في هذا الميدان. كذلك أتى التطور السابق بمشكلات تدني النوعية التي تعاني منها البلدان العربية الغنية والفقيرة على حد سواء. وتمثل ترقية النوعية تحدياً أكبر من نشر التعليم، ولكنه تحد من نوع مختلف.

وبهذا أضحت هناك حاجة ماسة لقيام برنامج عمل قصدي لتطوير التعليم في البلدان العربية، يقوم على أساس برامج قطرية، ولكن في إطار تعاون عربي فعال.

لقد بات تطوير التعليم في مجال **البلدان العربية**، بما يسهم في تفادي كارثة الانعزال عن المشاركة الفاعلة في عالم القرن الواحد والعشرين، يتطلب قيام سلطة تعليمية فوق قطرية وفعالة على الصعيد العربي. وبقدر ما تقترب الدول العربية من بناء هذه السلطة بقدر ما سيكتب لها أن تقيل مجتمعاتها من أزمتها التنموية الحالية، وأن تشارك، من موضع قدرة، في صنع العالم الجديد. وليس بكثير على سبيل المثال أن يصبح تطوير التعليم في الوطن العربي بنداً جوهرياً ودائماً على جدول مؤتمرات القمة العربية. **ومازال المجال يعد فسيحاً لإنشاء مؤسسات قومية، حكومية وأهلية، ولتعميم المؤسسات القائمة في ميدان التعليم**؛ ولتوجيه مؤسسات تنموية أخرى قائمة لأن تهتم ـ جدياً ـ بتطوير التعليم. فالميدان رحب، والتحدي هائل.

ولعل التعليم العالي من أهم مجالات التعاون العربي في ميدان التعليم، مما يوجب إيلاءه عناية خاصة. فالحاجة إلى تعاون عربي فعال في التعليم العالي، والعائد المتوقع عليه، أعلى ما يمكن. والمجالات المرشحة بجدارة كأولويات للتعاون العربي في التعليم العالي هي: الدراسات العليا، والبحث، والنشر، كما أن من شأن إقامة شبكات افتراضية بين مؤسسات التعليم العربية باستخدام تقانات المعلومات والاتصالات وشبكات معرفة بين الباحثين أن تكون وسيلة فعالة لبناء هذا التعاون. ويقتضي تفعيل التعاون العربي تغليب البعد القومي على الاتجاه التنافسي ـ القطري في التعليم العالي العربي. ولا شك في أن التطور الهائل في تقانات المعلومات والاتصالات يمكن أن يساهم في تمتين ذلك التعاون.

غير أن قائمة مجالات التعاون العربي في ميدان التعليم طويلة ويمكن أن نذكر منها، إضافة للتعليم العالي، المناهج المدرسية وتدريب المعلمين، التي

يترتب فيها على وحدة اللغة ميزة لا تبارى، ويمكن لبعض هذه المجالات أن تتيح حوافز مغرية للقطاع الخاص نتيجة **لاتساع السوق**، كما في حالة الكتب المدرسية مثلاً مع ملاحظة أن **حجم السوق** يتوقف على مدى التعاون في مجال المناهج.

وبديهي أن المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم مرشحة للقيام بدور قيادي في البنية المؤسسية لبرنامج عربي لتطوير التعليم في الوطن العربي عامة، وأن الوفاء بهذا الدور يتطلب إعادة بناء المنظمة لتصبح أوفر فاعلية. غير أنه من الضروري تعبئة طاقات مؤسسات عربية أخرى في هذا المضمار، لا سيما صناديق التنمية العربية. **ومازال المجال واسعاً لقيام منظمات أهلية عربية تتو افر على النهوض بالتعليم والتعلم في الوطن العربي.**

- **التنمية المستدامة في المناهج الدراسية:**

إن التنمية أمر من أوامر الله تعالى، لذا جاء الإسلام تلبية لهذا الأمر الرباني بهدف تنمية هذا **الإنسان وتربيته** بما يحقق **خلافة الأرض والقيام بعمارتها** وهذا لن يتأتى إلا من خلال أفرد يتمتعون بشخصيات عالية الطموح، قادرة على التفكير والتخطيط، ماهرة التنفيذ، مرهفة الوجدان.

وتعد التربية الوسط الأنسب لتحقيق ذلك، ولقد حرصت التربية الإسلامية على إيجاد فرد يتمتع بالكمال البشري في جميع الجوانب، فاهتمت بروحه ووجدانه، فبدلاً من العبادات المتعددة حررته بأن جعلت عبادة الله وحده، واهتمت بعقله.. عقل متحرر من الخرافات والتبعية والجمود إلى عقل متحرر، يؤمن بالحقائق ويتميز بالتفكير والإبداع.

أما مهاراته فقد حرصت التربية الإسلامية على تحويل جوارحه من عابثة إلى قادرة ماهرة تقصد الخير للبشرية. كما حرصت على صناعة منتج (متعلم، يحمل مواصفات الجودة البشرية، متمتعاً بشخصية متوازنة سوية متأنية هدفها سليم وواضح في هذه الحياة، مبرمجة ومرتبة ومنضبطة ومؤديها لما عليها تجاه خالقها بإخلاص وتجرد، علاقتها متميزة، وأخلاقها حسنة، لها عقل ناضج مبدع. القرآن الكريم والسنة النبوية مصدرها وموجهاها، الحقائق والمعلومات الصحيحة منطلقاتها، الأفكار ميدانها، تبحث بآليات البحث العلمي السليم لتحل مشكلاتها، لديها مهارات الكسب المشروع، حريصة على تنمية الموارد المجتمعية والشخصية، بما يحقق الرفاهية العامة والخاصة.

وقد تم تأكيد التنمية المستدامة على تضمينها في المناهج الدراسية، وقد طالبت منظمة الأمم المتحدة بجعلها أحد الموضوعات الرئيسية في المناهج الدراسية، وجعل التعليم من أجل التنمية المستدامة.

التربية المستدامة

تقوم فلسفة **التربية المستدامة** المعاصرة في النصف الثاني من القرن العشرين على أساس أن حياة الفرد لا تنتهي بتخرجه من مدرسة في التعليم العام أو بتخرجه من كلية أو معهد، وإنما هي مستمرة طالما هو على قيد الحياة. وفي ديننا الإسلامي الحث على العلم والتعليم من المهد إلى اللحد.

التربية المستدامة:

اهتدى إليها مؤخراً بينما ظلت قائمة منذ الوحي الإلهي، وهي تهدف بذلك إلى بناء فرد لديه القابيلة والقدرة والاستعداد الدائم للتعليم. فقد تنبهت البلاد المتقدمة ذاتها إلى عدم كفاية نظم التعليم التقليدية بها، وعجزها عن مسايرة خطى التقدم الحضاري في مجتمعاتها نتيجة للتقدم التكنولوجي، ومن ثم لجأت إلى استحداث بعض النظم التعليمية التي تتحلل من نظام الفصول التقليدي، كنظام التعليم بالمراسلة، والتعليم بالراديو والتلفزيون.

وقد فطنت المجموعة الدولية إلى **أهمية التنمية المستدامة** لأول مرة بعد انعقاد (**قمة الأرض**) بعشر سنوات في **ريو دي جانيرو** التي تم فيها وضع استراتيجيات وضبط برامج التراث بها كل الدول، حيث اجتمعت المجموعة الدولية في **قمة جوهنسبورغ** التي خصصت للتنمية المستدامة في ٢٦ أغسطس ـ ٤ سبتمبر ٢٠٠٢، بمفهوم أوسع وأشمل.

وجاء في الإعلان السياسي **أن التنمية المستدامة تقوم على ثلاثة أسس متلازمة ومتكاملة: التنمية الاقتصادية والتنمية الاجتماعية وحماية البيئة.** وذلك على المستويات المحلية والإقليمية والدولية.

ولتحقيق هذه الأهداف المنشودة كان لابد من استيعاب هذا المفهوم من قبل كل المتعلمين على مختلف المستويات وفي كل الفئات العمرية والتعليمية.

وبالتالي فإن إعداد السكان محلياً ودولياً لمواجهة تحديات المستقبل يقتضي إدراج التربية من أجل الاستدامة في صميم المنظومات التربوية في كل المراحل والمستويات، وكذا صارت **التربية**، بشكلها الواسع الذي يشمل التعليم النظامي وغير النظامي، أداة هامة لتعزيز الإدراك لإشكاليات الحاضر والوعي لتحديات المستقبل، ولإحداث التغيرات المرغوبة فيها على مستوى نمط التنمية والسلوك وأساليب العيش وتطوير **المعرفة والمهارات** الضرورية لمستقبل مستديم.

والتربية من أجل التنمية المستدامة هي كذلك تربية أخلاقية تزود الناشئة بالقيم التي تقتضيها الاستدامة، فالتربية المستدامة الإسلامية تقوم على أساس يتصل بوجود الإنسان الذي كرمه ربه واستخلفه، فهي تستثيره من أعماق نفسه لتحقيق إنسانيته والنهوض برسالته، وهي بالتالي تمثل الاحترام للآخرين وللبيئة وللعدالة التي تضمن لكل إنسان حقه في التعليم وفي المساواة والسلم والتضامن والإحساس بالمسؤولية.

وتوجد في كل الدول العربية تقريباً فضاءات للتربية في مرحلة ماقبل الدراسة (كتاتيب، خلاوي، رياض أطفال) ولكن التباين شديد بين دولة وأخرى، وإن الكويت هي الدولة العربية الوحيدة التي عممت التربية قبل

المدرسة، كما تعد الإمارات العربية المتحدة الدولة الرائدة لدعم التربية البيئية لفائدة الناشئة.

ومن ثم **فإن التربية المستدامة المعاصرة** تقوم على أساس المصلحة وحدها، مصلحة الفرد ومصلحة المجتمع بمختلف مؤسساته. وهي تستثير **الإنسان** من الخارج فقط، أي من حاجاته البيولوجية وحدها.

بينما التربية المستدامة الإسلامية تقوم على أساس يتصل بوجود **الإنسان** الذي كرمه ربه واستخلفه، فهي تستثيره من أعمق أعماق نفسه، فهي تستثير كيانه كله ليحقق إنسانيته وينهض برسالته.

ومع ذلك نتطلع إلى عالم الغرب المتقدم ولا نحفل بتراثنا في مجال التربية المستدامة، فالسنوات الطويلة من الهوان التي فرضت طوال قرون ستة على أمتنا، فخرجت منها محطمة متطلعة إلى الغرب وقد بهرتها حضارة الغرب فابتعدت عن **الإسلام** ولم تتعمق فيه. ولم تعد ترى إلا ما تراه في الغرب ناسية **حضارة الإسلام** في كل مجالات الحياة، ومنها المعنى العميق **للتربية**.

القدرة على التفكير

إن أهم ما ينبغي أن تتوافر في **الإنسان العربي المعاصر** الخصائص التالية:

- القدرة على استخدام **التكنولوجيات المتطورة** (الكمبيوتر وشبكات الانترنت وغيرها) والتعامل معها والاستفادة منها
- القدرة على **التفكير** بكافة أشكاله، وأهمها **التفكير الناقد والابتكاري**.
- القدرة على التعلم الذاتي والمستمر.
- القدرة على فهم مهارات التعلم وتقديرها وممارستها، وتوفير حد أدنى من الاتجاهات العلمية بكافة أشكالها، وبشكل خاص تقدير قيمة العلم والتكنولوجيا وأثرهما في حياة الإنسان.
- تعليم الأطفال كيف يفكرون بشكل عام، وتنمية تفكيرهم، والتسريع في معدل نموهم العقلي، واكتسابهم لمختلف عمليات ومهارات التفكير وأبعاده.
- تعليم الأطفال كيف يفكرون **تفكيراً علمياً**، وتنمية مختلف المفاهيم والعمليات والمهارات والاتجاهات العلمية لديهم.
- إكساب الأطفال المهارات اللازمة للتعامل مع **الثقافة المعاصرة والمتطورة**.

ومن أهم مؤشرات تنمية التفكير:

١. تعليم الأطفال والتلاميذ والطلاب كيف يفكرون في مختلف المراحل والأعمار.

٢. إبراز أهم خصائص البيئة الصالحة لتعلم وتعليم التفكير.

٣. **تنمية التفكير** بشكل عام **والتفكير العلمي** على وجه الخصوص خلال مرحلة الطفولة المبكرة **وقبل دخول المدرسة**.

٤. إعداد البرامج وتخطيطها وإدخال المهارات العلمية وفقاً للتصور النمائي الذي حدده علماء النمو العقلي والتربية العلمية والبيئية.

٥. استخدام أهم وأنجح الاستراتيجيات اللازمة لتعليم الأطفال كيف يفكرون:

- استراتيجية التعليم التعاوني.
- استراتيجية الأيدي على الخبرات أو الأيدي على الأنشطة.
- استراتيجية حل المشكلات.
- استراتيجية طرح التساؤلات.
- استراتيجية عمل المجموعات الصغيرة مع المناقشة.
- استراتيجية تنمية وخلق المتعلم المستقل، ويكون **المعلم** فيها دور **الميسر للعملية التعليمية**.
- استراتيجية العمل (طفلٍ لطفل)، وقيام الأطفال بمساعدة رفاقهم.
- استراتيجية البرامج والعلوم المتكاملة غير المناهج المختلفة.
- استراتيجية إعطاء **المعلم** فرصة للتأمل حول ما يقوم به من أنشطة.
- استراتيجية الاعتماد على الحجج والجدل.
- استراتيجية تنمية الاحساس بالمسؤولية وتقدير الذات.
- استراتيجية تشجيع المبادرة عن طريق التخطيط والعمل.

٦. العناية بالخبرات والأنشطة ذات الفائدة الكبيرة في تنمية تفكير الأطفال بشكل عام، وتفكيرهم العلمي والبيئي على وجه الخصوص، ومن أهمها:

- الأنشطة والخبرات العلمية التي يمارسها الطفل، ويقوم بها بنفسه.
- الخبرات الحياتية والعملية والمعملية.
- الأنشطة التي تطبق خارج الفصل الدراسي وفي الأماكن الطبيعية.
- الأنشطة التي تشجع على إشراك الأسرة والمجتمع المحلي.
- كتابة التقارير حول ما يقوم به الأطفال من أنشطة ومهام.
- كتابة المقالات في الصحف المدرسية.
- استخدام كافة أشكال التكنولوجيا الحديثة مثل الكمبيوتر والإنترنت والأقراص المدمجة CD-Room وبرامج الفيديو والألعاب التعليمية والإنسان الآلي وغيرها.

٧. إعداد الأطفال لعالم الغد، وإكسابهم خصائص وإنسان المستقبل من خلال:

- تعليم وتدريس حل المشكلات.
- تعليم وتدريس التفكير الناقد والتحليلي.
- تعليم وتدريس التفكير الابتكاري.
- التأكيد على التعلم التعاوني.
- وضع الخطط للتربية والتعلم الذاتي والفردي.

- كمبيوتر في كل فصل.
- التأكيد على الجودة في رعاية الأطفال وتحقيق العدالة الاجتماعية.
- التأكيد على الوقاية والتدخل المبكر في كافة أشكال التأخر والإعاقة.
- التأكيد على التعاون بدلاً من التنافس.
- تشجيع المرونة والابتكار والتوافق مع التغيير.
- تطوير المدرسة وجعلها معدة للأطفال ومستعدة لتحقيق تعليمهم وتربيتهم وتنميتهم.

دور المدرسة في تنمية طرق التفكير

يعتبر دور المدرسة في تنمية طرق التفكير أهم ما يميزها في إعمال العقل في بدايات تنشئة الأطفال تنشئةً سليمة، وتنمية قدراتهم في التفكير والاهتمام بهم خلقياً وعلمياً بما يجعلهم صناع مستقبل زاهر لهم ولأمتهم وللإنسانية جمعاء، وهذا لا يتحقق إلاّ بما يلي:

١. اكتساب القدرة على الحكم الموضوعي.

٢. تنمية عادة التفكير النقدي.

٣. تنمية القدرة على حل المشكلة.

- تكوين المدركات العامة أو المعاني الكلية.
- تنمية القدرات الابتكارية.
- العمل الجمعي والتعاوني.

اكتساب المعارف والمعلومات:

١. اكتساب المهارات اللازمة اللغوية للتعبير عن النفس.

٢. اكتساب القدرة على تنظيم المعلومات بطريقة منطقية علمية.

٣. ممارسة المفاهيم العلمية الحديثة بطريقة مبسطة.

٤. إدراك القواعد العامة في كل علم من العلوم.

٥. ممارسة قراءة البيانات غير اللغوية كالخرائط والرسوم البيانية والجداول الإحصائية في مختلف الموضوعات.

٦. ممارسة تفسير الظواهر الطبيعية المختلفة التي تحدث في العالم.

٧. ممارسة تفسير الأحداث الاجتماعية والسياسية الجارية في الشرق الأوسط خاصة وفي العالم عامة.

اكتساب طريقة التفكير النقدي والتفكير العلمي:

١. ممارسة جمع الوقائع بطريقة موضوعية عن طريق المشاهدة أو التجربة.

٢. تنمية القدرة على المقارنة الموضوعية بين الأمور المختلفة.

٣. اكتساب الثقة للتعبير عن النفس والمناقشة في الآراء المختلفة.

٤. تنمية الميل للبحث في القدرة على حل المشكلات.

٥. الفهم الواضح لمظاهر الحضارة في القرن العشرين من حيث أنها كشف نتيجة القوانين الطبيعية وتطبيقاتها المسخرة للإنسان.

٦. فهم تأثير العوامل البيئية على الإنسان.

٧. تنمية القدرة على استعمال المصادر الأولية للمعلومات.

٨. تنمية القدرة على استعمال الأدوات العلمية البسيطة.

مبادرات تعليمية تقوم بها المدارس:

- إشراك الطلاب في بعض هموم صيانة مؤسسات تعليمية بسبب الإهمال أو التعدي، وإعلامهم من خلال منشورات عن كلفة تشذيب الأشجار في حرم المدرسة أو الجامعة، أو تنظيف الصفوف أو إصلاح مجاري المياه التي أسيء استعمالها.

- العمل على توظيف القدرات وتوجيهها في الإبداع والانفتاح والمبادرة والتكيف والصمود نحو الصالح العام، من خلال المساهمة والمشاركة والتطوع وأنشطة وبرامج تؤثر في السلوك **كـ " تَبنَيِ" تلميذ أو مجموعة تلاميذ شجرة أو رصيفاً أو مرفقاً عاماً في المدرسة أو الجامعة أو محيط المؤسسة التعليمية للاعتناء به أو صيانته أو التوعية بحمايته.**
- تناول التاريخ الاقتصادي والاجتماعي من حيث تظهر **أهمية المال العام والضرائب دفعها وجبايتها.**
- إنتاج وسائل تعليمية حول المال العام والشفافية والمساءلة.
- تنظيم أنشطة تساهم في إدراك الفرد أن الشأن العام ينعكس عليه وعلى مصالحه على المدى القصير أو المتوسط أو الطويل، فيشعر بأن المال العام يعنيه، وأن الشارع شارعه، والحي حيه، والمبنى المشترك الذي يقطنه مبناه، وأن له مصلحة شخصية بذلك.
- تكثيف الأعمال التطبيقية في المؤسسات المدرسية والجامعية وورشات التدريب حول المال العام بشكل حسي وملموس وقابل للمشاهدة والمراقبة المباشرة في قضايا الضرائب والرسوم وكلفة الأشغال والتجهيزات العامة.

الفساد نقيض الصلاح:

فالفساد هو إساءة للقيم الدينية والخلقية، ويعد خرقاً للقواعد الإنسانية وحقوق الإنسان.

- استيراد التقانة من أوروبا وأمريكا دون إعمال التفكير في استيرادها.
- العقود الموقعة مع الشركات الكبرى!

- استيراد الأجهزة وتنامي كلفتها!
- استيراد المواد الأولية والمواد المصنعة جزئياً وكذلك المواد الضرورية لتشغيل الوحدات الصناعية!
- التسيير البيروقراطي للمشاريع والفساد وتسيير الدولة للشركات العمومية!
- التكاليف الباهضة للتصنيع، وسوء التنظيم والمركزية المفرطة!

▪ يجب أن نذكر أن الإسلام الحق كما عرفه الرسول الكريم والصحابة الكرام، والذي يشجع على العلم والمعرفة، ويعتبرهما الأساس في حياتنا.

▪ يعد قطاع **التربية** حاملاً أساسياً للآمال الكبرى الخاصة بتطوير الكفاءة، وعليه يجب:

- **تحسين مستوى التعليم في كل المراحل.**
- **تحسين إدارة المنظومة التربوية وأدائها**، وذلك بالرفع من مستوى وكفاءة الإطار التعليمي والإداري والتيسير في القطاع التعليمي، وعقلنة الإدارة والفصل المدروس والمنظم حول تكاليف **المنظومة التربوية** الذي ينبغي أن يجر إلى **تخفيض التكاليف** في إنشاء البنية التحتية المدرسية والجامعية.
- التكفل بتحقيق الأهداف الثلاثية:

١. تكوين المكونين.
٢. التكوين الجامعي.
٣. البحث العلمي والتقني.

الإعلام والاتصال المعاصر ودوره في التربية والتعليم

جوهر التعليم والإعلام شيء واحد، فهما عملية تفاهم واتصال بين **المعلم والتلميذ**، وبين **رجال الإعلام والجماهير**.

فوسائل التعليم والإعلام هي لغات التفاهم التي تتم عن طريقها هذه العملية.

وتعد **الكتب** إحدى أقدم وسائل الاتصال الجماهيرية كما يعد **التلفاز** واحداً من أحدثها. وتعتبر **الجرائد والمذياع** وسائل أخرى يمكن عن طريقها إرسال المعلومات إلى العديد من الناس.

ويستخدم **المدرسون** مجموعة منوعة من طرق الاتصال لمساعدة تلاميذهم على التعلم، فكثيراً ما يحاضرون للفصل بكامله، أو يوجهون مناقشة جماعية وفي أوقات أخرى يساعد المدرسون تلاميذهم بشكلٍ فردي.

وتعد **الكتب المدرسية المقررة** من أكثر وسائل الاتصال العامة استعمالاً في المدارس، كما يستخدم **المدرسون** وسائل اتصال أخرى عديدة مثل: الشرائح والملصقات والتسجيلات الصوتية والمرئية والأفلام.

وفي آواخر ثمانينات القرن العشرين استخدام **جهاز الناسوخ** للإسراع بالاتصالات، حيث تقوم آلة الفاكس بإرسال واستقبال نسخ المستندات عبر اسلاك الهاتف وتستطيع إعادة نسخ كلٍ من الكتابة والصورة.

ثم توسعت دائرة الألياف الضوئية في نهايات القرن العشرين لتحمل **شبكة الإنترنت** التي صارت شبكة الشبكات (**الشبكة الأم**). ووصفت بأنها الشبكة الديناصورية التي ابتلعت في جوفها كل شبكات تنقل المعلومات الأخرى، سواء كانت عالمية أو إقليمية أو محلية.

وأصبحت تبرز مدى كثافة حلقات الربط التي تصل بين مواقعها ووثائقها وناشريها ومطوريها ومستخدميها بالبلايين من الخيوط التي عزلت هذا النسيج الرمزي الذي يطوي العالم بداخله. فنحن الآن بلا شك **إزاء ثقافة جديدة هي ثقافة الإنترنت** التي صارت تمتلك من إمكانيات تؤهلها لتصبح أمضى **أسلحة الهيمنة الثقافية والاقتصادية والسياسية بل والأمنية**. وباتت تتخلص من أسر المعرفة القاطعة والنظرة المحدودة إلى **معرفة جديدة مختزلة وغير دقيقة أو تابعة لسلطة الأقوى تتجاوز حدود أمور النسبية الثقافية إلى وضع عالمي يجعل من حقوق الإنسان الأساسية الثابتة متغيراً تحت رحمة النظم، ورهنٌ تُفَضلُ سلطة الأقوى على اختلاف أنواعها ودو افعها !.**

- هل ستتحول هذه الأداة التقنية الطيعة إلى وسيلة لمداومة التعلم وابتداع الحلول المبتكرة للعديد من المشكلات المستجدة في عالمٍ مليء بالاحتمالات والتحديات والفرص؟ عالم أصبح غير محدد المعالم! أصبح التنبؤ بمستقبله ضرباً من الشطط والمغامرة.
- **فشبكة الإنترنت** مع انتشارها الهائل وتعدد استخداماتها تشكو من الاختناقات وفوضى المعلومات وتلوثها وأزمة قمامتها دون رقيب أو حسيب.. وهي مع ذلك تستمر في تدفق المعلومات والبيانات بسرعة هائلة لنقل الصور، ونبض الحياة الجارية في أي موقع في العالم، فيشارك في الندوات والمحاضرات حضوراً **لفرد ذاته** إفتراضاً إلكترونياً (أفاتار).

لقد أدركت الأمم المتقدمة أهمية هذه الوسيلة، فأسرعت إلى احتلال مواقع فيها للتعريف بنفسها وبحضارتها وثقافتها، بل إنها تعدت مجرد التعريف بما يعنيها ويخصها إلى ما يعني غيرها من الأمم والشعوب لأسباب متعددة منها المتاجرة بثقافات وحضارات تلك الشعوب، ومنها ما هو أخطر من التجارة كالتزييف والتشويه المتعمد بغرض استنقاص من جهود غيرها وادعائها التفوق والتميز.

وبسبب سوء الفهم والنوايا المغرضة وفقدان الموضوعية، وسطحية التعامل مع **الحضارة الإسلامية العريقة** التي نالها هذا الحَيف، كان الحرص على إبراز الصورة الحقيقية لهذه الثقافة، **فأصدر وزراء الثقافة العرب في مؤتمرهم العاشر عام ١٩٩٦م، قراراً يطلب من المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم وضع دراسة شاملة علمية عن (شبكة المعلوماتية في العالم وكيفية تناولها للثقافة العربية وللحضارة العربية الإسلامية، ووضع خطة لنقل الصورة الحقيقية للثقافة العربية في الشبكات الدولية).**

خصائص المبتكرين الذين قدموا إنتاجاً ابتكارياً

يتحدث **عبدالسلام عبدالغفار** (١٩٧٧) أن **كامل** قد قام بدراسات عدة تناولت عوامل الشخصية التي يتميز بها المبتكرون، وامتدت هذه الدراسات حوالي عشر سنوات، وتمت وفق منهجه التاريخي في القياس، إذ درس السير الذاتية والإنتاج الإبداعي لعدد من العلماء والأدباء أمثال **دالتون، لافوازيه، بريستل، أفوجادو. باسكال، هاملتون، نيوتن، بويل.. إلخ**.

ووصل إلى تحليل وصفي لشخصيات هؤلاء العلماء، ثم قام **كامل** بتحويل هذه العبارات الوصفية إلى أوزان من حيث عوامل الشخصية الستة عشر التي يتضمنها مقياسه للشخصية كامل (١٩٦٣) وتوصل إلى أن المبتكرين يتصفون بعدد من الصفات أبرزها:

- ارتفاع مستوى الذكاء.
- السيطرة.
- محاولة رفض التقليد.
- الثبات الإنفعالي.
- النضوج.
- الهدوء.
- الواقعية.
- الميل للعزلة.
- الجدية.

- الوقار في الخلق.
- الإكثار من التأمل.

ثم قام بدراسة أخرى طبق فيها اختبار الشخصية على حوالي (٦٠) عالماً من كبار علماء الطبيعة، و (٥٢) من الباحثين في مجال علم النفس، فجاءت النتائج التي توصل إليها متفقة إلى حد كبير مع نتائج دراسته الأولى التي أجراها عن طريق تحليل السير الذاتية للمبتكرين.

البلاد العربية والتفوق العلمي

من خلال المناقشات التي دارت في الحلقات الدراسية التي عقدتها منظمة التربية والثقافة والعلوم في **القاهرة** (١٩٦٩) وفي **الكويت** (١٩٧٣) حيث تناولت مسألة دراسة **المتفوقين عقلياً** بالاهتمام والمناقشة.

ومن يدقق النظر خلال النصف الثاني من القرن العشرين يلاحظ اهتماماً خاصاً **بالمتفوقين عقلياً**.

وهناك عدة مصطلحات استخدمت للتعبير عن **النبوغ أو الشهرة أو التفوق**.. واستخدام كذلك مصطلح **الامتياز**، ثم هجر بعد ١٩٣٠، ثم اشتهر مصطلح **أصحاب الشهرة** عام ١٩٥٠، ثم توقف استخدامه.

إلاّ أن هناك بعض المصطلحات التي عاشت طويلاً ومازالت تستخدم على نطاق واسع مثل مصطلح **العبقرية، الموهبة، التفوق العقلي**. ولكل مصطلح من يفضل استخدامه مشيراً إلى دقة تعبيره عن معنى التفوق.

- **العبقرية:**

استخدم هذا المصطلح منذ القدم، وكان يستخدم خلال القرن الثامن عشر ليشير إلى أصحاب الملكات، وفي القرن التاسع عشر اتسع نطاقه ليشمل الأشخاص الذي ورثوا طاقة عقلية ممتازة واستطاعوا أن يحققوا شهرة عظيمة في أحد المجالات سواء كان في مجال **القضاء أو الإدارة أو العلم أو الفن**.

وفي أوائل القرن العشرين استخدم مفهوم العبقرية للدلالة عن أولئك الذين يستطيعون أن يقدموا **إنتاجاً جديداً مبتكراً**.

واستخدم للدلالة **على الأطفال الذي يملكون ذكاءً مرتفعاً**.

واستخدم ليعني **الإنتاج الفذ المتميز** سواء في **مجال العلم أو الفن أو التكنولوجيا**، ولا يشترط بعضهم أن **العبقري** لم يسجل نجاحاً دراسياً ولم يلتحق بالجامعات!.

- **الموهبة:**

الموهبة عبارة عن قدرة خاصة وليس لها صلة بالذكاء، وأصحابها يملكون بعض القدرات الخاصة بشكل متميز، مثل الرسم، الموسيقى، الشعر، الكتابات الإبداعية، الرياضة، الحرف اليدوية، المهارات الميكانيكية، القيادة الجماعية. وبعض هذه المواهب قد نجدها عند المتخلفين عقلياً.

ولكن البحوث الحديثة تؤكد أن **الموهبة** ذات صلة بالذكاء، وأن أصحاب المواهب أناس توافرت لهم ظروف بيئية ساعدت على إنماء مالديهم من طاقة عقلية وتمايزها في اتجاه **الموهبة**.

وإن نجاح الفرد يحقق أداء ممتازاً في المجال الذي برزت موهبته فيه، وبذلك أصبح اصطلاح **الموهبة** للدلالة على الإنتاج الأصيل في أي مجال من المجالات التي تحظى بقبول الجماعة.

وأصبح مصطلح **الموهبة** يوازي مفهوم **التفوق العقلي** معتمداً عدة مؤشرات كالتحصيل الدراسي الممتاز، والاستعداد العلمي المرتفع **والموهبة** في إحدى الحرف أو الفنون أو القيادة الجماعية، والمهارات الميكانيكية.

- **المتفوق عقلياً:**

يعتبر **التفوق عقلياً** اصطلاحاً واسع الانتشار للدلالة على ارتفاع مستوى الفرد في الأداء في مجال من المجالات العقلية، ويعود للجماعة التي يعيش فيها تقدير مستوى الإرتفاع الذي يبلغه الفرد ليكون في عداد **المتفوقين** في مختلف المجالات المعرفية.

فالتفوق العقلي مفهوم ثقافي ويرتبط بالجماعة ارتباطاً كبيراً.

في الخمسينيات من القرن العشرين حدث تطور خطير في مجال التكنولوجيا، حيث أطلق السوفيات (سبوتنيك) ليدور حول الأرض.

وكان لهذه المحاولة وقع شديد على المجتمع الأمريكي، **وهب عدد كبير من علماء التربية وعلماء النفس** يطالبون بإعادة النظر في تخطيط الطاقات البشرية وكيفية الاستفادة من هذه الطاقات، وكان من أبرز **علماء النفس** الذين اهتموا بهذا الموضوع **جيلفورد** (١٩٥٦) حيث طرح مشروعه الكبير الذي أتى به نظرية جديدة تتصل **بتكوين العقل**.

وخلاصة هذه النظرية أن **العقل** يتكون من ثلاثة أبعاد:

أ. **العمليات العقلية**: وهي تقسم إلى خمس عمليات (التعرف Cognition، التذكر Memory، التفكير المنطلق Divergm think، التفكير المحدود Covergent think، والتقويم Evaluation.

ب. **المحتوى**: أي المادة التي يفكر بها العقل، وهي أربعة أنواع: (الأشكال ـ الرموز ـ المعاني ـ مواقف سلوكية).

ج. **النواتج** : وتشمل ستة أنواع : (الوحدات ـ المجموعات ـ العلاقات ـ النظم ـ التحويلات ـ المتضمنات).

وفي ضوء التقسيم هذا، فإن **القدرات العقلية** تصل إلى (١٢٠) قدرة.

وبناء على هذا التصور قامت دراسات واسعة لتتحقق من هذه الفروض، وقد استطاع **جيلفورد ومعاونوه** أن يثبتوا وجود حوالي (١٠٣) قدرة حتى عام ١٩٧٠م.

الإبـــــداع

- **الإبداع في العربية والموسوعات الفلسفية:**

مصدر الفعل أبدع بمعنى اخترع أو ابتكر على غير مثال سابق.

وتعرف **الموسوعة الفلسفية العربية الإبداع** على أنه إنتاج شيء جديد، أو صياغة عناصر موجودة بصورة جديدة في أحد المجالات كالعلوم والفنون والآداب.

أما **الموسوعة البريطانية الجديدة**، فتعرف **الإبداع** على أنه القدرة على إيجاد شيء جديد كحل لمشكلة ما، أو أداة جديدة أو أثر فني أو أسلوب جديد.

وفي قاموس علم النفس يعرف (**ربير**) **الإبداع** بأنه تعبير يستخدمه المختصون وغيرهم للإشارة إلى العمليات العقلية التي تؤدي إلى حلول أو أفكار أو أشكال فنية أو نظريات أو نتاجات فريدة أو جديدة.

فالأصالة أو الجدة كما يبدو هي العامل المشترك بين هذه التعريفات وهي المحك الأهم في الحكم على مستوى **الإبداع** في نتاجات الأفراد عموماً.

ويعرف **فتحي جروان الإبداع** على أنه:

"مزيج من القدرات والاستعدادات والخصائص الشخصية التي إذا ما وجدت بيئة مناسبة يمكن أن ترقى **بالعمليات العقلية** لتؤدي إلى نتاجات أصيلة ومفيدة سواء بالنسبة لخبرات الفرد السابقة أو خبرات المؤسسة أو المجتمع أو العالم إذا كانت النتاجات من مستوى **الاختر اقات الإبداعية** في أحد ميادين الحياة الإنسانية. (جروان ١٩٩٨).

والقبول الواسع لمبدأ التمايز بين مفاهيم الموهبة والذكاء والإبداع، **فالموهبة غير الذكاء، والذكاء غير الإبداع، والإبداع غير الموهبة، كما أن الذكاء العاطفي غير الذكاء العملي وغير الذكاء المنطقي واللغوي والموسيقي... تماماً كما أن الإبداع الأدبي، غير الإبداع الفني وغير الإبداع العملي والتقني. شأنه في ذلك شأن التمايز والتعدد في أشكال الموهبة.**

- **التفكير الإبداعي:**

لا يكتمل الحديث عن مفهوم **الإبداع** وتعريفاته دون معالجة مفهوم **التفكير الإبداعي** الذي يشكل الموضوع الرئيسي لبرامج تدريب **الإبداع واختباراته**. فقد ميّز الباحثون في مجال **علم نفس التفكير** بين موضوعين رئيسيين من **التفكير** هما:

- التفكير الأساسي أو البسيط.
- التفكير المركب أو المتقدم.

واعتمدوا في تصنيفهم هذا على معايير مستويات الصعوبة والتجريد والتعقيد التي تنطوي عليها المشكلة أو المهمة المطروحة وحددوا ثلاثة أشكال **للتفكير المركب** هي:

- التفكير الإبداعي
- التفكير الناقد.
- التفكير فوق المعرفة.

إن الأعمال الإبداعية نادرة بالفعل واستثنائية، وفي بعض الأحيان تتألف نتيجة عمل جاد وقد يستمر لسنوات عديدة. وقد تجيب عن تساؤلات حيرت المفكرين لعدة عقود، وقد تؤدي إلى استبصارات جديدة حول قضايا مهمة في حياتنا وقد يكون لها آثار بعيدة المدى، وربما تتجاوز حدود التوقعات من المبدعين أنفسهم، إنها استثنائية بسبب تأثيراتها الاستثنائية على المجتمع وليس لأنه هم التوصل إليها بطرائق استثنائية.

- **العصف الذهني والإبداع:**

يعد **العصف الذهني** من أكثر الأساليب المستخدمة في تحفيز **الإبداع** والمعالجة **الإبداعية** للمشكلات في حقول **التربية والتجارة والصناعة والسياسة** في العديد من المؤسسات والدوائر التي تأخذ بما تتوصل إليه البحوث والدراسات العلمية من التطبيقات الناجحة في معالجة المشكلات المعقدة التي تواجهها.

ويعني تعبير **العصف الذهني** استخدام الدماغ أو العقل في التصدي النشط للمشكلة، وتهدف جلسة **العصف الذهني** أساساً إلى توليد قائمة من الأفكار التي يمكن أن تؤدي إلى حل للمشكلة.

وحتى تنجح جلسة **العصف الذهني** لابد أن يكون المشاركون على دراية معقولة بموضوع المشكلة وما يتعلق بها من معلومات ومعارف، وأن تكون لديهم معرفة معقولة بمبادئ وقواعد العملية ذاتها قبل ممارستها.

وقد يكون من الضروري توعية المشاركين في جلسة تمهيدية، وتدريبهم على اتباع قواعد المشاركة والالتزام بها طوال الجلسة.

أما معرفة **المعلم** أو قائد الجلسة بموضوع المشكلة ومعرفته بقواعد العملية وخبرته في ممارستها فإنها تشكل عاملاً حاسماً في نجاح العملية.

وإنه كلما زادت الأفكار المطروحة زادت الاحتمالية بأن تبرز من بينها فكرة أصيلة، وهذا يقتضي عدم انتقاد الأفكار التي يشارك بها أعضاء الفريق أو طلبة الصف مهما بدت سخيفة أو تافهة. فإن أفكاراً كثيرة من النوع المعتاد يمكن أن تكون مقدمة للوصول إلى أفكار قيمة أو غير عادية في مرحلة لاحقة من عملية العصف الذهني.

لقد **ظهر أسلوب العصف الذهني** وتطور في سوق العمل، إلاّ أنه انتقل إلى ميدان **التربية والتعليم**، وأصبح من أكثر الأساليب التي حظيت باهتمام الباحثين والدارسين والمهتمين **بتنمية التفكير الإبداعي** وحل المشكلات في معظم المواد الدراسية والأوضاع التعليمية المعقدة.

ويعود الفضل في إرساء قواعد هذا الأسلوب لصاحب شركة إعلانات في نيويورك اسمه **أوسبورن** في عام ١٩٣٨م.

اقتصاد المعرفة

الانتقال إلى نظام اجتماعي جديد "مرحلة من النمو والتنمية تتجاوز الحقبة الصناعية بمجملها" "المجتمع مابعد الصناعي أو عصر المعلوماتية أو الاقتصاد الجديد" ويمكن أن تدمج هذه التسميات في مصطلح واحد أصبح شائعاً الآن **اقتصاد المعرفة**. وهو الاقتصاد الذي تكمن فيه الأفكار والمعلومات وأشكال المعرفة الأخرى وراء الابتكار والتوسع الاقتصادي.

والعاملون في المعرفة هم العاملون في أنشطة التصميم والتطوير والتقانة والتسويق والبيع، وتقديم الخدمات المرتبطة بكل ذلك.

ويتميز هذا النوع من الاقتصاد بالتدفق الدائم للمعلومات والآراء، ويتعاظم الدور الذي تؤديه وسيظل تؤديه العلوم والتقانة. فما ينتج لا يمكن وزنه أو لمسه أو قياسة ولا يخزن المنتجات المخرجات في الموانئ أو توضع في المخازن أو تشحن براً أو بحراً أو جواً. فمصدر الرزق يعود إلى ما تقدمه من خدمات ومنشورات، ومعلومات وتحليلات. سواء اتخدنا موقعنا على خطوط الهاتف أو مكاتب المحاماة أو الدوائر الحكومية أو المختبرات العلمية. إننا ننشط جميعاً في عالم الأثير (Leadbeater ١٩٩٩. Povii).

أسرار المعرفة التكنولوجية

إذا كانت **القوة** هي التي تسير التاريخ فإن **المعرفة** هي روح هذه القوة، ولقد كان **الإنسان** دائماً على وجه البسيطة مشغولاً بالبحث عن **المعرفة** حق إذا ما حصل منها نصيباً جعله مطية للقوة.

إن عالمنا الذي تصاغر اليوم جداً، بفضل **العلم والمعرفة**، يتجه بالمعرفة نحو القوة التي تجعل من هذا شقاء وتعاسة ودماراً، ومن المعرفة بؤساً ونكداً بوجه أو بآخر، ولكن أكثر المجتمعات شقاء تلك التي لا تملك جزءاً من هذه المعرفة لتثبت بها وجودها، وتدفع بها عائلة الأقوياء.

ومن تلازم المعرفة أو القوة كأشد ما يكون التلازم في عصرنا هذا غدت أسرار المعرفة أثمن وأغلى شيء في السوق العالمية، ولهذا اتجهت كثير من الدول التي لا تملكها إلى اقتناصها من الدول الأخرى المالكة لها بكل وسيلة تستطيعها لتطوي المراحل، وتتخذ الوسائل للتفوق في القوة.

والمعرفة كيفما كانت لابد لها من حلقة كاملة لتزهر وتثمر في كافة نواحي الحياة، هذه الحلقة مكونة من مفاصل أربعة وهي:

١. القدرة البشرية (أي العقول المفكرة).
٢. الأمن والاستقرار.
٣. الإمكانات المادية.
٤. الدوافع التي تحدوها أهداف عليا على مستوى الأمة.

فإذا وجدت عقول مفكرة، وشعرت بالأمن والاستقرار والطمأنينة واندفعت في طريق البحث والمعرفة. وإمكانات تنتجها لها الأمة، وتضعها بين يديها راغبة راضية، للوصول إلى هدف مرجو أحست الأمة بضرورة الوصول إليه، وجعلته نصب عينيها، وعرفت لرجالها المفكرين قدرهم ومكانتهم، فإن هذه الأمة بلا شك بالغة في مرادها، واصلة لهدفها.

وليس هناك أمة من الأمم عرية عن النوابغ والأذكياء، ولكنهم في بعض منها يذوون شيئاً فشيئاً فيموتون قبل أن يتفتحوا، وفي بعضها يتفتحون ويتفاعلون مع الحياة، فيعطون كل مايستطيعون، وتدين لهم الإنسانية جمعاء بالثناء والعرفان مدى الدهر.

المتفوقــون

يعتبر هذا المصطلح من أحدث المصطلحات المستخدمة للدلالة على التفوق العقلي خلال النصف الثاني من القرن العشرين، وهو يشير إلى أولئك الذين وصلوا في أدائهم إلى مستوى أعلى من العاديين في مجال من المجالات التي تعبر عن المستوى العقلي الوظيفي للفرد شريطة أن يكون ذلك المجال موضع تقدير الجماعة.

وبذلك أصبح التفوق العقلي مفهوماً ثقافياً يرتبط بالجماعة، لأن لكل جماعة مستوى معيناً من حيث البنية والتعقيد وما تتطلبه الوظائف فيها من طاقات عقلية. لذلك فإن الحدود الفاصلة بين العادي والمتفوق تعود للجماعة التي يعيش فيها الفرد.

وعلى ذلك **فإنّ الأطفال الذين يملكون قدرة على التعلم تفوق أقرانهم من الأطفال، هم من يعرفون بالمتفوقين عقلياً.** وهم الذين يملكون مستوى مرتفعاً من القدرة العقلية العامة أو الذكاء العام.

وإن تحصيل الفرد في الماضي والحاضر من أكثر الوسائل صدقاً في التنبؤ بتحصيله في المستقبل، فكل من لديه طاقة عقلية ممتازة وقدرة وظيفية على التحصيل الأكاديمي بحيث يصل إلى المستوى الذي يضعه ضمن أفضل (١٥ ـ ٢٠ %) من المجموعة التي ينتمي إليها أو لديه موهبة على مستوى مرتفع في بعض المجالات كالرياضيات والأعمال الميكانيكية والعلوم والفنون والكتابات الإبداعية، والموسيقى والقيادة الجماعية.

وهكذا بدأ الاعتماد على أكثر من محك في تحديد **المتفوق عقلياً**، فليس التحصيل الأكاديمي وحده كاف لتحديد **التفوق العقلي** ولابد أن يحظى بتقدير الجماعة التي يعيش فيها.

ومن تحليل الاتجاه الاجتماعي في تعريف **التفوق العقلي** يبرز لدينا ثلاث جوانب رئيسية:

١. أن **التفوق** أصبح يقاس عن طريق الأداء الفعلي للفرد، وهو الامتياز في أحد المجالات التي تقدرها الجماعة، وهذا يشمل المتفوقين في التحصيل الأكاديمي، وذوي المواهب الخاصة في الموسيقى أو الفنون أو الكتابات الإبداعية... إلخ.

٢. أن **التفوق العقلي** يشمل كذلك أصحاب المواهب الفنية أو ذوي الكفاية في القيادة الاجتماعية.

٣. أن كل فرد له تكوين عقلي مستقل يختلف عن الآخرين، وهذا التكوين هو الذي يساعد في **التفوق** في أحد المجالات إذا ما توافرت للفرد **الظروف الاجتماعية** المناسبة.

لقد كان لنجاح السوفييت "سابقاً" في مجال التكنولوجيا لإطلاق سبوتنيك ليدور حول الأرض وقعاً شديداً على المجتمع الأمريكي، فهب عدد كبير من المربين وعلماء النفس الأمريكيين يطالبون بإعادة النظر في تخطيط الطاقات البشرية، وكيفية الاستفادة من هذه الطاقات، وكان من أبرز علماء النفس الذين اهتموا بهذا الموضوع جيلفورد (١٩٥٦) حيث طرح مشروعه الكبير الذي أتى به نظرية جديدة تتصل في تكوين العقل.

وخلاصة هذه النظرية أن العقل يتكون من ثلاثة أبعاد:

أ. **العمليات العقلية**: وهي تقسم إلى خمس عمليات (التعرف Cognition، التذكر Memory، التفكير المنطلق Divergm think، التفكير المحدود Covergent think، والتقويم Evaluation.

ب. **المحتوى**: أي المادة التي يفكر بها العقل، وهي أربعة أنواع: (الأشكال Figural ـ الرموز Symbolic ـ المعاني Semantic. مواقف سلوكية Behaviour Situation).

ج. **النواتج** : وهي نتاج العمليات العقلية بعد استخدام المواد المشار إليها في المحتوى، وهي تشمل ستة أنواع : (الوحدات Units ـ المجموعات Clusters ـ العلاقات Relation ـ النظم Systems ـ التحويلات Transformations ـ المتضمنات Ympliations).

لقد أصبح مفهوم **التفوق العقلي** يتسع ليشمل مجالات عدة غير ارتفاع مستوى الذكاء أو التحصيل الأكاديمي.

ومن المحاولات الجزئية التي نظرت إلى **التفوق العقلي** نظرة جديدة تلك التي اقترحها **تايلور** (١٩٧٢) حيث أشار إلى أن العملية التربوية في الولايات المتحدة الأمريكية لم تؤد إلا **قتل المواهب** عند الأطفال، لأنه يرى أنه عند **كل طفل عدد من الاستعدادات أو المواهب التي تؤهله للتفوق في مجالات محددة، ويختلف الأطفال فيما بينهم في هذه المواهب، لذلك فإن البرامج الدراسية ينبغي أن تتنوع لتتفق مع هذا الاختلاف في المواهب.**

واختار **تايلور ستة أنواع من المواهب** التي ينبغي أن تلقى العناية في البرامج الدراسية لتنميتها عند الأطفال، وهذه **المواهب** هي:

- مواهب أكاديمية.
- مواهب ابتكارية.
- مواهب اتصالية.
- مواهب تخطيطية.
- مواهب في اتخاذ القرار.
- مواهب للتنبؤ.

وقد أبرزت **نظرية جيلفورد**، حول بناء العقل مسألة التمييز بين الذكاء من جهة وبين القدرة على **التفكير الابتكاري** من جهة أخرى.

وهكذا نلاحظ أن بعداً جديداً وهو القدرة على **التفكير الابتكاري** قد أصبحت موضع الاهتمام في الكشف عن **المتفوقين عقلياً** إلى جانب معامل الذكاء، والتحصيل الممتاز في مختلف المجالات.

وفي ضوء ما سبق، فإن ظروف الدول العربية تقتضي أن يعتبر في عداد المتفوقين عقلياً كل طفل يتحقق فيه أحد الشروط التالية:

١. أن يكون لديه **معامل ذكاء** لا يقل عن ١٣٠ درجة.
٢. أن يحصل مستوى من **التحصيل الأكاديمي** يضعه ضمن أفضل ما بين (٢ ـ ١٥%) من المجموعة التي ينتمي إليها.
٣. أن يكون لديه قدرة مرتفعة على **التفكير الابتكاري أو التفكير التقويمي**.
٤. أن يكون لديه الاستعدادات، خاصة في إحدى المجالات العلمية أو الفنية أو القيادة الجماعية.

مساعدة المعلمين في التعرف على الأطفال المتفوقين

لتحسين نتائج ملاحظة المعلمين تم وضع قوائم ملاحظة تساعد المعلمين على تحديد التفوق.

وتضم هذه القائمة البنود التالية:

١. أن يمتلك الطفل قدرة ممتازة على الاستدلال، والتعامل مع المجردات والتعميم من حقائق جزئية، وفهم المعاني وإدراك العلاقات.

٢. أن يكون لديه فضول عقلي على درجة عالية.

٣. أن يتعلم بسهولة ويسر.

٤. أن يكون لديه قدر كبير من الاهتمامات.

٥. أن يكون لديه مساحة انتباه واسعة، وهذا يجعله يدأب ويركز على حل المشكلات، وتعقب الاهتمامات المختلفة.

٦. أن يكون ممتازاً في المفردات اللغوية كماً ونوعاً بالمقارنة مع أترابه في مثل سنه.

٧. أن يكون لديه القدرة على القيام بعمل فعال بصورة مستقلة.

٨. أن يكون قد بدأ القراءة بصورة مبكرة (على الغالب قبل سن دخول المدرسة).

٩. أن يظهر قدرة فائقة على الملاحظة.

١٠. أن يظهر أصالة ومبادرة في أعماله العقلية.

١١. أن يظهر يقظة واستجابة سريعة للأفكار الجديدة.

١٢. أن يمتلك القدرة على التذكر بسرعة.

١٣. أن يمتلك مستوى تخيل غير عادي.

١٤. أن يتابع مختلف الاتجاهات المعقدة بيسر.

١٥. أن يكون لديه اهتمام كبير بطبيعة الإنسان (مشكلة الخلق والمصير).

١٦. أن يكون سريعاً في القراءة.

١٧. أن يكون لديه عدة هوايات.

١٨. أن يكون لديه اهتمامات في المطالعة في شتى المجالات.

١٩. أن يستخدم المكتبة بفعالية وبصورة مستمرة.

٢٠. أن يكون ممتازاً في الرياضيات وعلى الأخص في حل المشكلات.

- **المناهج والطرق التعليمية للمتفوقين:**

إن تصميم المناهج واختيار الطرق هي من اختصاص فريق عمل يتكون من متخصصين في علم النفس وسيكولوجية المتفوقين بوجه خاص، وعدد من المتخصصين في مختلف المواد الدراسية، ومن المربين المتخصصين في طرق التدريس الفعالة.

وهذه **المناهج** والطرق لابد أن تهتم **بتنمية التفكير** بأشكاله المختلفة بما في ذلك **التفكير الإبتكاري الانتاجي أو التفكير التقويمي**. ووسيلتها في ذلك كافة المواد الدراسية والأنشطة اللاصفية.

ويمكن أن نذكر بعض الحقائق التي توصلت إليها معظم البحوث عن المتفوقين عقلياً والتي يمكن من خلالها اشتقاق حاجات **المتفوقين عقلياً** ولابد من مراعاة هذه الحاجات عند تصميم **المناهج أو اختيار الطرق التعليمية الخاصة بالمتفوقين عقلياً**:

١. إن **الطفل المتفوق** يتعلم بسرعة أكبر من الطفل المتوسط، ولذلك فهو لا يتطلب التكرار والإعادة مثل قرينه العادي عندما يتعلم أية معلومة جزئية. كما أنه يفضل **التعليم الذي يعتمد على التفكير** أكثر من **التعليم الذي يعتمد على الذاكرة**. وهو يصل إلى الحلول بطرق مختلفة وعديدة بخلاف زميله العادي الذي يصعب عليه ذلك.

٢. إن القدرة على الاستدلال عند **الطفل المتفوق** أعلى من الطفل العادي، لذلك فهو يدرك العلاقات ويلتقط الأفكار بسهولة أكثر من زميله العادي.

٣. إن **الطفل المتفوق** لديه قدرات لفظية وثراء لغوي أكثر من الطفل العادي، وهو يحرص على استخدام هذه القدرات في حواره مع المعلم، لذلك لابد من إعطاء المتفوق فرصاً للتعبير عن نفسه سواء عن طريق الكتابة أو المناقشة في الصف.

٤. إن لدى **الطفل المتفوق** ثروة كبيرة من المعلومات ويعود ذلك إلى أن لديه ذاكره حادة، وقدرة على الاحتفاظ بالمعلومات وهو يسعى أن يعرف أكثر من العاديين. وهذا يعود إلى أن **الطفل المتفوق** لا يكتفي بالكتاب المدرسي بل يقرأ في مصادر أخرى مختلفة، وعلى المعلمين أن يشجعوه على القراءة الخارجية والكتب غير المقررة وتكليفه ببعض الواجبات المنزلية لإشباع هذه الحاجة لديه.

٥. إن **الطفل المتفوق** لديه مدى أكبر من الاهتمامات والميول لأن قدراته العقلية تدفعه للاهتمام بعدد من الاتجاهات وعلى الأخص التي تتصل بالمجالات العقلية.

وكثيراً ما نجد **الطفل المتفوق** يشرد في أحد الدروس لأن عقله قد انتقل إلى موضوع آخر أكثر إلحاحاً بالنسبة إليه. لذلك على المعلم أن يأخذ في اعتباره أن التلاميذ لا يحققون تعلم المواد التعليمية التي تعطى في الصف بطريقة واحدة، لأنهم لا يعطون نفس الدرجة من الاهتمام للدرس، لذلك على المعلم أن يربط موضوع الدرس باهتمام تلاميذه ليضمن متابعتهم له.

٦. لدى **الطفل المتفوق** درجة عالية من حب الاطلاع، فنجد خياله غني إلى درجة أنه يبهر المعلم، كما أن مجال اهتماماته العلمية واسع، حيث يسأل دوماً كيف حدث هذا ولماذا يحدث ذلك. لذلك فإن الطرق التعليمية التي ينبغي أن تستخدم مع **المتفوق عقلياً** لابد أن تهتم بتشجيع هذا الفضول كعامل أساسي في الدافعية لإنجاز دراسات إضافية عن أقرانه العاديين. ولعل استخدام الطريقة الاستكشافية من بين الطرق المفضلة في تعليم المتفوقين.

٧. إن **الطفل المتفوق** شديد الملاحظة فهو يلاحظ أشياء كثيرة في وقت واحد في حين يكون أقرانه من العاديين غافلين عن ذلك في نفس الموقف التعليمي. فالمتفوق لديه قدرة كبيرة على ملاحظة عدة ظواهر في الموقف الواحد، وربط هذه الظواهر مع بعضها، وربطها في النهاية مع الخبرات السابقة. وعلى المعلم أن يرعى هذا الجانب في عملية التعليم.

٨. يمكن أن يكون **الطفل المتفوق** ناقداً لدرجة تثير سخط **المعلم** في الصف ولكن يمكن **للمعلم** استثمار هذه السمة كي ينقذ المتفوق ذاته حتى يصبح أكثر رضا عما يفعل في الصف خلال مراحل نموه المختلفة.

٩. إن **الطفل المتفوق** بصفة عامة متكيف اجتماعياً وأكثر شعبية في علاقاته الاجتماعية مع الأطفال الآخرين. وإن كل أشكال عدم المسايرة التي يبديها المتفوق أو القدرات الابتكارية التي يعبر عنها لا تسمح لنا بالحكم عليه بأنه سيء التكيف أو أنه منحرف كما يتراءى لبعض المعلمين.

والمتفوقين بوجه عام لديه مفهوم عن ذاته يجعله أحياناً يظهر كأنه غريب الأطوار أو يختلف عن الآخرين. وعلى المعلمين أن يحاولوا تنمية الذات لدى المتفوق بجعله يخفف من هذه النزعات.

١٠. هناك عدد من **المتفوقين** يظهرون **قدرات ابتكارية** وكثيراً ما تظهر هذه القدرات بالنسبة **للمعلمين** وحتى أقران الطفل من العاديين على أنها مظاهر غير عادية ولا تلائم قواعد المنهج المدرسي. ولابد أن نعترف أن الالتزام **بالمنهج المدرسي** بصورة قاسية أو صلبة تسبب أضراراً بالغة بالنسبة للطفل المبتكر، لأنها لا تشجع خياله على التفكير بأمور جديدة وغير مألوفة بل تتطلب منه أن يجيب إجابة مألوفة محددة أحياناً في ذهن المعلم.

لذا فإن على **معلمي المتفوقين** أن يشجعوا مثل هذه القدرات عند الطفل المتفوق، وأن يوجهوا الطفل ليعبر عنها في قنوات إنتاجية ونافعة.

وهناك إلى جانب المناهج المدرسية المقررة نشاطات لاصفية يمكن أن تسهم في تربية **الطفل المتفوق**. إن لكل طفل ميوله ومواهبه وقدراته. وهناك

أشكال مختلفة بين المناشط التي يمكن القيام بها لاشباع هذه القدرات والميول، مثل المشاركة في نشاط النوادي المدرسية كالزيارات والرحلات، والإسهام في النشاط الكشفي والرياضي، وتنظيم المخيمات الصيفية، وتكوين الجماعات الفنية مثل جماعة الموسيقى والمسرح أو الرسم أو الأدب والشعر أو الرياضيات أو الجغرافية وإقامة المهرجانات وتنظيم المباريات بين المتفوقين لحفز مواهبهم وقدراتهم على الابداع والعطاء. لأن كل ذلك يسهم في صقل هذه المواهب وينمي تلك القدرات.

ونذكر هنا بعض ألوان النشاطات المفيدة في هذا الصدد:

١. تلخيص بعض الكتب الأدبية ونقدها ومناقشتها.
٢. تنظيم الرحلات العلمية وإعداد تقارير عنها.
٣. تنظيم مباريات بين الجماعات الفنية.
٤. إقامة المهرجانات والمعارض لتشجيع وحفز الطلبة المتفوقين على تقديم إنتاجهم المبتكر.
٥. المساهمة في إصدار الصحيفة المدرسية أو النادي أو كتابة المقالات والتقارير المختلفة حول النشاطات الإبداعية للجماعات الفنية ونقد هذه الأعمال.
٦. إجراء بحوث في البيئة المدرسية وخارجها لتدريب **التلاميذ المتفوقين** على مهارات الاستكشاف والتنقيب وفق المنهجية العلمية.
٧. زيارة المكتبات والتعرف على الكتب الجديدة، وتلخيصها ومناقشتها، وهذا يلائم تلاميذ الصفوف العليا من المرحلة الثانوية.
٨. زيارة المتاحف وحدائق الحيوانات والأماكن الأثرية، وتقديم تقارير عن مشاهداته فيها ومناقشة هذه التقارير.

٩. زيارة المعامل والمنشآت الصناعية والمؤسسات الاقتصادية والاجتماعية للوقوف على إنتاجها وطريقة عملها أو الخدمات التي توفرها للمجتمع.

١٠. زيارة المعارض الفنية لمشاهدة **الإنتاج الابتكاري** الذي يقدمه **المبتكرون من علماء وفنانين وأدباء في المجتمع**.

- **التدابير اللازمة لتربية المتفوقين:**

التجميع أو العزل:

وهو عبارة عن مجموعة التدابير التي ترمي إلى تجميع المتفوقين عقلياً في جماعات ليتابعوا دراسة مواد المنهج الدراسي كلياً أو جزئياً، ويأخذ عدة أشكال:

١. مدارس المتفوقين.

٢. الصفوف الخاصة في إطار المدارس العادية، وتوضع لها مناهج أكثر ثراء من صفوف العاديين.

٣. الصفوف الخاصة المؤقتة أو العزل الجزئي ويقوم هذا النظام على أساس جمع **التلاميذ المتفوقين** في بعض المواد الأكاديمية فقط، حيث يستمرون بدراسة المواد الدراسية الأخرى مع أقرانهم العاديين.

التسريع: وهو أسلوب يسمح **للطفل المتفوق** باجتياز المرحلة أو المراحل الدراسية بسرعة أكبر من أقرانه العاديين.

الإثراء: ويقوم هذا الأسلوب على أساس **إغناء المناهج** في إطار الصفوف العادية.

دراسة نظرية وعملية

لتجارب رعاية الموهوبين والمتفوقين

قال تعالى:

﴿ يُؤْتِي ٱلْحِكْمَةَ مَن يَشَآءُ ۚ وَمَن يُؤْتَ ٱلْحِكْمَةَ فَقَدْ أُوتِيَ خَيْرًا كَثِيرًا ۗ وَمَا يَذَّكَّرُ إِلَّآ أُو۟لُوا۟ ٱلْأَلْبَٰبِ ﴾ [البقرة: ٢٦٩]

أقدم الشيخ **علي محمد سعيد** على تبني إنشاء مدرستين للبنين والبنات خاصتين **بالموهوبين والمبدعين**، وهو في تبنيه لهذا المشروع إنما ينم عن شخصية **موهوبة و إبداعية** ويعبر عن شعور عظيم في التفاني تجاه شعبه ووطنه، تولد لديه عبر مشوار حياته المديدة الحافلة بالمعاناة والمسئولية التي مرسها ومارسها مواطناً صالحاً، ووطنياً مخلصاً، ومناضلاً غيوراً، درج في أسرة عصامية متشبعة بفعل الخير والاستمرار فيه.

إن السبيل إلى الرقي والتقدم أساسه التربية والتعليم، وأنَّ الاهتمام بالموهوبين والمبدعين هو الأساس في إحداث التحول إلى مجتمع المعرفة، وترسيخ التفكير العلمي والاستثمار الأمثل للموارد البشرية.

■ لقد سعت بلدان كثيرة إلى الكشف عن الأبناء المتفوقين والموهوبين والمبدعين، ورعايتهم إدراكاً منها أنَّ قدراتها إنما تعلو بموهوبيها ومبدعيها، وأنها تتقدم على غيرها من الدول بعقول علمائها ومفكريها ومخترعيها.

فالموهوبون يشكلون ثروة وطنية وكنزاً ثميناً لأمتهم، وعاملاً من عوامل نهضة مجتمعاتهم في مجالات الحياة العلمية والمهنية والفنية، ومن ثم فإن استغلال قدراتهم استغلالاً فكرياً وتربوياً يعد ثروة وطنية لازمة للتقدم، مثلما

أن رعايتهم بما يتناسب مع قدراتهم واستعداداتهم وتلبية احتياجاتهم الخاصة وتنمية ميولهم وصقل مواهبهم هي من صميم حقوقهم الإنسانية التي ميزهم الله بها.

لذا فإن هؤلاء الموهوبين والمبدعين بحاجة إلى برامج تربوية وتعليمية وخدمات متميزة عن البرامج والخدمات التقليدية المتوفرة في المدارس العادية، كما أنَّ الاهتمام بهم لا يقتصر على توفير البرامج التربوية والتعليمية التي تهتم بتنمية قدراتهم العقلية والذهنية، ولا على سن القوانين والأنظمة والتشريعات التي تنظم حياتهم، وتسهل التعامل معهم فحسب، **بل تتعدى ذلك إلى رعايتهم نفسياً وجسمياً واجتماعياً رعاية متكاملة تحقق الشخصية السوية المتكاملة في جميع جوانبها.**

وإذا ما أحسنت رعايتهم على نحو متكامل فسيتمكنون من مواجهة تحديات الثورة المعلوماتية والتقنية الراقية والسريعة للاتصال، والإنتاج أو الأفكار الإبداعية، وتقدير عنصر الزمن، والمنافسة والشراكة، والقدرة على اتخاذ القرار المناسب وسط متغيرات عالمية متفاعلة، والقدرة على نفاذ الرؤى لعناصر الحاضر والمستقبل حسب مناهج تفكير عملية.

إنَّ رعاية الموهوبين والمبدعين والمتفوقين من قبل الحكومات العربية والقطاع الخاص والمجتمع المدني، ما زالت تتطلب الكثير من الجهود، فعلى الرغم مما بذل منها فإن رعايتهم لا تزال دون مستوى طموح أمتنا مقارنة بالانفجار المعرفي والسكاني، وبالتحدي الماثل أمامها، وبالتغيرات المتسارعة في كل جوانب الحياة الاجتماعية والاقتصادية والعلمية والتقنية التي ظهرت في نهاية القرن العشرين ومطلع الألفية الثالثة.

إنَّ رعاية الموهوبين والمبدعين والمتميزين ليست وظيفة جهة أو إدارة أو مؤسسة بذاتها فحسب، بل هي رسالة مجتمع وقضية أمة، لذا لزاماً على مؤسسات التربية العليا في المجتمع والأمة أن تحتضن هذه الرسالة لتجعل منها ثقافة مجتمعية وممارسة تربوية وتعهداً لا ينقطع منذ رياض الأطفال وحتى الدراسات العليا، ودون أن تتوقف الرعاية عند مرحلة دراسية دون أخرى، إذ لا يكفي أن تخصص مدارس لرعاية الموهوبين والمتفوقين في مرحلتي الإعدادية والثانوية دون أن يحظوا بهذه الرعاية وهم في رياض الأطفال والسنوات الست الأولى في المرحلة التأسيسية، ودون أن تشكل البيئة الجامعية كذلك امتداداً يحسن استقبال مخرجات هذه المدارس، **فاقتصار الرعاية على مرحلتي الإعدادية والثانوية قد يحد، بل قد يهد كثيراً مما بنته هذه الرعاية، ويتبدد معها ما بذل من الجهود**، ولا يفيد منها سوى أفراد من هؤلاء الطلبة وفي نطاق ضيق من التأثير الفاعل، الأمر الذي يجعلنا نؤكد على أهمية وضرورة وجود التنسيق والتكامل بين مؤسسات التعليم العام والتعليم العالي والقطاع الخاص والمجتمع المدني في معرفة الموهوبين والمتفوقين والحفاظ عليهم، والاهتمام ببرامج الرعاية كل المراحل التعليمية، وإعداد ملف تعليمي شامل ومتكامل لكل طالب موهوب ومتفوق يتضمن الخلفية الأسرية، والتعليمية، في مجالات **الإبداع**، وعلى أن تتم المتابعة من المرحلة الابتدائية إلى المرحلة الجامعية وفق برنامج متكامل بإشراف لجان رعاية هذه الفئة في كل المراحل الدراسية، وعلى أن تتولى الجامعات متابعة جهود المرحلة الثانوية في رعايتهم بتوفير مقاعد دراسية، وحوافز للابتعاث الخارجي، ومواصلة الدراسات العليا.

وبدون توفر الرعاية على نحو متكامل بين هذه المؤسسات فإنَّ الكثيرين من هؤلاء الموهوبين قد تنتهي إبداعاتهم قبل استثمارها والاستفادة منها.

ولا يغيب عن البال أنَّ البلدان التي قطعت شوطاً بعيداً في مضمار التقدم العلمي والتكنولوجي كانت قد أولت التربية والتعليم اهتماماً خاصاً بجميع مراحله وأنواعه، واعتبرته حجر الزاوية في بناء قوتها السياسية والاقتصادية والثقافية والاجتماعية.

فقد قامت الولايات المتحدة الأمريكية على أثر نجاح الاتحاد السوفيتي في إطلاق أول قمر صناعي في الفضاء عام ١٩٥٧م، بتمويل مشاريع مختلفة لتحسين البرامج التعليمية بشكل عام، والاهتمام برعاية الموهوبين والمتفوقين على وجه الخصوص لبلوغ أقصى ما تؤهلهم له قدراتهم، وضماناً للتفوق على الروس.

وتعد التجربة الأمريكية مسرحاً راقياً لتقديم نماذج متنوعة لأساليب رعاية الموهوبين، ونلحظ في الجانب الآخر أنَّ بلداً صغيراً مثل **سنغافورة** والتي تفتقر إلى الموارد الطبيعية قد أضحت ثاني أعلى دولة في مستوى المعيشة في آسيا، **حيث اهتمت بالتعليم واعتبرته استراتيجية عملية ومهمة للوصول إلى التقدم المنشود، وأولت جانب الموهوبين اهتماماً خاصاً، وعملت على الاهتمام بالناشئة من تلاميذ المدارس الموهوبين من ذوي القدرات العقلية العالية، وسعت إلى زيادة حجم مجتمع الموهوبين وتزويدهم بالخبرات الضرورية والتدريب حتى يكونوا في طليعة التغيير والتقدم والعمل من أجل تحسين حالة المجتمع السنغافوري.**

وكان يسيراً على كل من سلك نهج الاهتمام بالتعليم أن يكتشف من بين الطلبة من هم أكثر تفوقاً وإبدعاً وموهبة، وأنَّ يمكنهم من اجتياز المسالك التاريخية والمنهجية للإبداع العلمي والتكنولوجي والفلسفي والفني.

لقد قامت فلسفة تخصيص مدارس لرعاية الموهوبين والمتفوقين على خلق بيئة مدرسية متميزة لتحقيق تجانس وتقارب في الذهنية، تنتمي هذه الفئة من المتميزين قيم العمل الجماعي والسلوك القويم والجدية في الحياة العامة، **وإعمال التفكير والقدرة على حل المشكلات ومواجهتها وتطوير الاستعداد الأكاديمي لديهم وتنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي، والمهارات القيادية من خلال البرامج التعليمية والإثرائية، والبرامج اللاصفية المصاحبة.**

وإذا كان الاتجاه السائد عالمياً ينظر إلى أن هنالك موهوبين ومبدعين يحسن الإلتفات إليهم ورعايتهم، فإن **اليابانيين يركزون على مبدأ "الجد والاجتهاد، ويعتبرون ذلك أهم من الموهبة والذكاء الفطري للطفل"**، وذلك على عكس ما هو معروف في كثير من الدول، ويتضح ذلك من كثرة استخدامهم للكلمات التي تدل على الاجتهاد والمثابرة باللغة اليابانية مثل كلمة (سأبذل قصارى جهدي)، (سأعمل بكل جدية)، **فالنجاح والتفوق عند اليابانيين لا يتحددان باختلاف الموهبة والذكاء، ولكن بالاختلاف في بذل الجهد، فالجميع سواسية وخلقوا بقدر من الذكاء يكفيهم، ويستطيع كل شخص استيعاب ودراسة أي شيء في أي مجال، وتحقيق قدر كبير من النجاح فيه من خلال بذل الجهد. ولذلك يستطيع الطالب أن يدرس أي مقرر دراسي حتى ولو كان لا يتناسب مع ميوله طالما توفرت العزيمة على بذل الجهد والمثابرة. والمقولة اليابانية الشهيرة (أربع ساعات نجاح، خمس ساعات رسوب) أي أربع ساعات نوم تعني النجاح، بينما خمس ساعات نوم تعني الرسوب، فلتحقيق النجاح لا ينبغي النوم أكثر من أربع ساعات في اليوم.**

دراسة ميدانية

- **زيارة تونس:**

وعلى هامش مشاركتي في أعمال الندوة الدولية السنوية في تونس ٢ ـ ٣ نوفمبر ٢٠١٠م، اطلعت على التجربة التونسية والتقيت الأخ **د. حاتم بن سالم وزير التربية والتعليم**، الذي قدم صورة متكاملة لما توليه **تونس** من اهتمام متميز بقطاع التعليم في جميع مراحله وأنواعه بصفة عامة، ورعايتها للمتفوقين والموهوبين بصفة خاصة، باعتبارهم فئة تستحق الرعاية تتناسب وحاجاتها الذهنية والنفسية والاجتماعية بما أنهم ذوو قدرات عالية متميزة، يتوجب أن تقام لهم مدارس خاصة برعاية الموهوبين والمتفوقين .

واختار مدرستين نموذجيتين قمت بزيارتهما إحداهما **المدرسة الإعدادية النموذجية في ضفاف البحيرة**، وفيها ٦٥ مدرسة لمجموع ٨٠٠ تلميذ، ويتسع الفصل الواحد لما بين ٢٥ ـ ٢٨ طالباً وطالبة. ومدة الحصة ٥٥ دقيقة، ويستمر الدوام من الثامنة صباحاً وحتى الخامسة مساءً. ولديهم راحة لمدة ساعتين لتناول وجبة الغداء في المدرسة. ولذا تعتبر المدرسة بمثابة نصف إقامة.

ولا يختلف المنهج المدرسي عن المنهج في التعليم العام سوى في زيادة عدد الساعات لمواد المنهج الإثرائي في اللغات والرياضيات والحاسوب، والفيزياء والعلوم...

وفي المدرسة قاعة خاصة باللياقة البدنية، وقاعة متعددة الأغراض وتمارس في المدرسة أنشطة ثقافية **مناسباتية** كالقيام بحملات النظافة، **وأنشطة ثابتة** تشمل يوماً للغة العربية ويوماً للتربية المدنية، ويوماً للسابع من نوفمبر،

ويوماً للاحتفال باليوم العالمي للكتاب ويتوج بإنجاز كتيب من التلاميذ تتولى إدارة المدرسة طباعته. وتدير المدرسة مديرة متخصصة عالية الكفاءة ويعاونها معلمون مختارون بدقة ومرشدة تربوية متخصصة بالإضافة إلى محضرين لمعملي الفيزياء والأحياء وعلوم الأرض.

ويتخرج طلاب المدرسة ليلتحقوا بالمعاهد النموذجية الثانوية.

والمدرسة **الأخرى المعهد النموذجي بإريانة**، وهو أحد معهدين اثنين، افتتح عام ١٩٨٣م، والأخر هو **معهد بورقيبة النموذجي بتونس**، ويشتمل المعهد على شعبتين إحداهما شعبة الرياضيات، والأخرى شعبة العلوم التجريبية، وتشتمل على غرفة الحاسوب، وغرفة اللغة، وغرفة الفيزياء، وغرفة الكيمياء، وغرفة الأحياء وعلوم الأرض، وغرفة متعددة الأغراض، ولدى المدرسة ثلاث سبورات تفاعلية مرتبطة بالإنترنت وقاعة مسرح.

ويتعاطى التلاميذ أنشطة ثقافية خارج أوقات دراستهم، وذلك في نوادي مختلفة يشرف عليها أساتذتهم: نادي الصحة، ونادي التربية الموسيقية، ونادي المسرح، ونادي الحضارة، ونادي البيئة، ونادي الحوار، ونادي الإذاعة المدرسية، ونادي الزيارات والرحلات.

وللمعهد قسم داخلي لأنصاف المقيمين. كما يتوفر المعهد على غرفة للتمريض، وقاعة مكتبة وقاعة اجتماعات وقاعة مراجعة.

وشروط القبول في المعهد تشمل رغبة ولي الأمر، والنجاح بتفوق في شهادة خدمة التعليم الأساسي بمعدل لا يقل عن ١٧ من ٢٠.

والدراسة في المعهد، وفي المدرسة الإعدادية مختلطة بين الجنسين.

زيارة دمشق:

وفي **دمشق** التقيت الأخ **د. علي سعد وزير التربية والتعليم السوري** بمكتبه، وتحدث عن التجربة السورية في رعاية الموهوبين والمتفوقين.

وأوضح أن مدارس المتفوقين تهدف إلى تقديم الرعاية التربوية والعملية والاجتماعية للطلبة، والتي تتناسب مع حاجاتهم وقدراتهم ورغباتهم التي تؤدي إلى بناء الشخصية السوية، والتكيف السليم.

وقد يسر علي زيارة **مدرسة ثانوية الباسل للمتفوقين** في حي البرامكة ، وزودني بمجموعة من كتب المنهج التجريبي في اللغة العربية للسنوات الأساسية الأولى ..

ولدى زيارتي لمدرسة ثانوية الباسل للمتفوقين وقفت على مايلي :

تشتمل المدرسة على صفوف السابع والثامن والتاسع من التعليم الأساسي بالإضافة لمرحلة التعليم الثانوي.

وتعليمات القبول في مدرسة المتفوقين:

أ. في الصف السابع الأساسي:

يشترط في المتقدم إلى مدرسة المتفوقين الحصول على ٩٠% من النهاية العظمى لمجموع درجات الصف السادس الأساسي.

وأن يحصل التلميذ على درجة ٦٠ في اختبار القبول الذي تجريه الوزارة. ويتم حساب الدرجة النهائية للتلاميذ وفق الآتي: درجة النجاح في (الصف السادس + ٢) + (درجة الاختبار × ٤) = النتيجة النهائية. ويسلسل التلاميذ حسب الدرجة النهائية التي حصلوا عليها.

ب. في الصف الأول الثانوي:

- أن يكون الطالب حاصلاً على (٢٨٠) درجة فما فوق في امتحان شهادة التعليم الأساسي للعام الذي يريد الإنتساب فيه للمدرسية.
- أن يحصل التلميذ على درجة (٦٠) في اختبار القبول الذي تجريه الوزارة.
- يتم حساب الدرجة النهائية للطلاب المتقدمين وفق الآتي:

درجة الطالب للصف التاسع الأساسي + درجة الطالب في الاختبار المركزي.

- يسلسل ترتيب الطلاب حسب الدرجة النهائية التي حصلوا عليها.
- يتقدم الطلبة الراغبون بالانتساب إلى المدرسة من المدارس العامة لامتحان القبول.
- يُجرى للمتقدمين إلى مدرسة المتفوقين اختبار قبول مركزي تحدده وزارة التربية، ويتم الإعلان عنه من قبل مديرية التربية والمدارس في المديرية.
- تتولى إدارة المدرسة إعلام الطلبة وأولياء الأمور الذين تم نجاحهم وقبولهم من خلال اختيار القبول الذي تجريه الوزارة.

أما شروط الانتقال إلى مدرسة المتفوقين :

فإنه يجوز النقل من المدرسة الرسمية والخاصة إلى مدرسة المتفوقين في الصفين الثامن والتاسع الأساسيين، والصفين الثاني والثالث ثانوي وفق الشروط التي حددتها وزارة التربية، وهي:

- أن يكون الطالب حاصلاً على معدل (٩٠ %) في الصف السادس أو الأول الثانوي، بالإضافة إلى معدل (٩٠ %) في الصف لذي يسبق الصف الذي يريد الانتقال إليه، بالإضافة إلى توفر الشاغر في المدرسة، ثم يتم إجراء مفاضلة بين الطلبة الراغبين الانتقال إلى المدرسة لملء الشواغر.

وبالنسبة للخطة الدراسية لمدرسة المتفوقين فهي على النحو التالي:

أ. الصف السابع والثامن الأساسيين:

تعتمد الخطة الدراسية المقررة أصلاً لهذين الصفين إضافة إلى:

- حصتين إثرائيتين أسبوعياً للغة العربية واللغة الأجنبية بالتناوب بمعدل (٢٦) حصة لغة عربية + (٢٦) حصة اللغة الأجنبية علي مدى العام الدراسي.
- حصتين إثرائيتين أسبوعياً للرياضيات بالتناوب مع إحدى المادتين الفيزياء والعلوم الطبيعية بمعدل (٢٦) حصة إثرائية الرياضيات + (١٣) حصة للفيزياء + (١٣) حصة للعلوم الطبيعية على مدى العام الدراسي.

ب. الصف التاسع الأساسي:

بالإضافة إلى الخطة الدراسية المقررة لهذا الصيف، يتم الإثراء وفق المنهاج المقرر على تدريبات ومسائل مراجعة في الكتب المقررة لكل مادة بحدود (١٦) حصة دراسية شهرياً، وفي الآتي: أربع خصص للغة العربية ـ حصتان للغة الأجنبية ـ أربع حصص للرياضيات، حصتان للفيزياء، حصتان للكيمياء، حصتان للعلوم الطبيعية.

ج. الصف الأول الثانوي:

بالإضافة إلى الخطة الدراسية المقررة لهذا الصف، يتم الإثراء وفق التالي:

- حصتان إثرائيتان للغة العربية واللغة الأجنبية بالتناوب أسبوعياً بمعدل (٢٦) حصة إثرائية لغة عربية + (٢٦) حصة إثرائية أجنبية على مدى العام الدراسي.
- حصاتان إثرائيتان أسبوعياً لمادتين فقط يختار هما الطالب من بين المواد (الرياضيات، الفيزياء، الكيمياء، العلوم الطبيعية)، بمعدل (٢٦) حصة إثرائية للمادة الاختيارية الأولى + (٢٦) حصة إثرائية للمادة الاختيارية الثانية.

د. الصف الثاني الثانوي العلمي:

تعتمد الخطة الدراسية المقررة لهذا الصف، ويتم الإثراء وفق الأتي:

- حصتان إثرائيتان للغة العربية واللغة الأجنبية بالتناوب أسبوعياً بمعدل (٢٦) حصة إثرائية لغة عربية + (٢٦) حصة إثرائية لغة أجنبية على مدى العام الدراسي.
- حصتان إثرائيتان اسبوعياً بالتناوب للرياضيات، وإحدى المواد (الفيزياء - الكيمياء - العلوم الطبيعية)، يختارها الطالب بمعدل (٢٦) حصة للرياضيات + (٢٦) حصة للمادة الأخرى على مدى العام الدراسي.

هـ. الصف الثالث الثانوي العلمي:

بالإضافة للخطة الدراسية المقررة يتم الإثراء وفق المنهاج المقرر على تدريبات ومسائل المراجعة للكتب المقررة لكل مادة بحدود (١٦) حصة دراسية شهرياً وفق الأتي:

- خمس حصص إثرائية للرياضيات + ثلاث حصص إثرائية الفيزياء + حصة إثرائية للكيمياء + حصتان للعلوم الطبيعية + حصتان للغة الأجنبية + ثلاث حصص إثرائية للغة العربية.

ويتم تنفيذ الحصص الإثرائية في قاعة الأنشطة أو المخبر، وتعرف بالقاعة التفاعلية تتشكل فيها كراسي الطلبة في مجموعات، وفيها ١٥ جهاز كمبيوتر مع جهاز التحكم الموجه.

وللمدرسة مكتبة إلكترونية وغرفة معمل فضلاً عن مكتبة عامرة بالكتب المتنوعة.

ويتراوح عدد الطلاب في الشعبة الواحدة (٢٠-٣٠) طالباً وطالبة، ولا يتجاوز عدد الطلاب (٦٠) طالباً في كل صف من التعليم الأساسي، كما لا يتجاوز عدد الطلاب (٩٠) طالباً في كل صف من التعليم الثانوي. ويوجد للتعليم الأساسي مرشد اجتماعي، وللتعليم الثانوي مرشد نفسي.

زيارة عمان:

وفي عمان التقيت الأخ **د. أحمد العياصرة أمين عام الوزارة (الوكيل الفني)**، وتحدث مطولاً بحكم تخصصه عن التجربة الأردنية في إنشاء مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز، وزودني بجانب من المنهج الدراسي الإثرائي لمدارس التميز هذه.

ويسّر عليَّ زيارة **مدرسة اليوبيل، ومدرسة الملك عبد الله الثاني للتميز في الزرقاء.**

وتعد التجربة الأردنية في رعاية الموهوبين والمتفوقين من أهم التجارب العربية الرائدة، وذلك منذ مطلع ثمانينيات القرن المنصرم، عندما بزغت فكرة إنشاء **مركز السلط الريادي** للطلبة المتفوقين عام ١٩٨٢م، والذي كانت أبرز مهامه اكتشاف الطلبة المتفوقين وتقديم مستويات متقدمة من الخبرات الإثرائية في العلوم والرياضيات واللغتين العربية والإنجليزية، ثم ما لبثت وزارة التربية والتعليم أن سعت إلى استثمار هذه المبادرة بإعداد مشروع لرعاية المتفوقين والموهوبين في مراحل التعليم المختلفة، بدأ تنفيذه في العام الدراسي ١٩٨٦/١٩٨٧م. **وأنشئ له مجلس إدارة برئاسة** وزير التربية، وتم تكليف مكتب تنفيذي للمشروع تابع للوزير وتحت إشرافه المباشر، يعنى بما يلي:

- الكشف عن المتفوقين من طلاب المرحلة الابتدائية عن طريق حصر المتفوقين دراسياً، وإجراء اختبارات الذكاء الجمعية والفردية عليهم.
- المتابعة السنوية المستمرة للمتفوقين في المرحلتين الابتدائية والمتوسطة عن طريق متابعة مستوياتهم التحصيلية، وإعداد أنشطة إثرائية في اللغة العربية والرياضيات والعلوم.

- التوسع في تقديم برامج وأنشطة إثرائية في الرياضيات واللغة العربية في المرحلة الابتدائية، والرياضيات واللغتين العربية والإنجليزية والعلوم الاجتماعية في المرحلة المتوسطة.
- تدريب الكوادر البشرية اللازمة لإدارة المراكز والوحدات الإثرائية، وتأهيلهم وتقديم البرامج والأنشطة.

■ وقد تعددت فرص الانضمام لأحد برامج **رعاية المتفوقين والموهوبين**، ولم تتخذ شكلاً واحداً، حيث قدمت **الأردن** نماذج رائدة في الرعاية المؤسسية من أبرزها:

- **المراكز الريادية الإثرائية:**

فقد أنشئ أول مركز من هذا النوع بمدينة السلط **بالتعاون بين كل من:**

مؤسسة إعمار السلط التي قدمت الدعم المادي والإشراف الإداري، والجامعة الأردنية التي تولت الإشراف الفني والأكاديمي، ووزارة التربية والتعليم والتي قدمت أحد المباني المدرسية لأغراض المركز، وساعدت في اختيار الطلبة.

وتهدف فكرة إنشاء المراكز الريادية إلى ما يلي:

- تعميق وعي الطلبة بالمعارف الأساسية من خلال برامج إثرائية في اللغات والعلوم والرياضيات والحاسوب.
- محاولة إبراز مواهب الطلبة ورعايتها وتهيئة الظروف السنية لتطويرها.
- تكوين الشخصية القادرة على التكيف مع الظروف العصرية، وتهيئة قيادات واعية في شتى المجالات الاجتماعية والاقتصادية والعلمية والفنية والسياسية.

- نقل الخبرات المتراكمة في المراكز الريادية، وتعميمها لفائدة النظام التربوي العام في المدارس العادية عن طريق الطلبة والمعلمين.

■ **ويشتمل برنامج الإثراء على :**

- تقديم مواد دراسية ذات مستوى متقدم عما يدرسه الطلبة عادة في الصفوف العامة، وتشمل هذه المستويات دراسات وخبرات إثرائية في العلوم والرياضيات واللغتين العربية والإنجليزية.
- تنظيم استخدام الحاسوب والتعامل معه.
- تنظيم فرص النشاط الإبداعي.

■ ويتم تنظيم البرامج في المركز خارج أوقات الدوام المدرسي، وبواقع ثلاثة أيام للطلبة الذكور، ومثلها للطالبات، ولمدة ثلاث ساعات يومياً، وتشتمل الخطة الدراسية على خمس ساعات للدراسة الإثرائية، وثلاث ساعات للأنشطة الإبداعية الموجهة. كما تم اختيار الطلبة بدءاً من الصف السابع (الأول إعدادي) بموجب محاكات متعدد تضم:

- التحصيل الدراسي كما تعكسه العلامات المدرسية.
- السمات السلوكية للطلبة المتفوقين.
- التحصيل الأكاديمي على اختبار جمعي خاص.
- النتاجات المتميزة والإنجازات الخاصة للطلبة.

وقد عممت هذه التجربة من قبل وزارة التربية على عدد من محافظات الأردن في الشمال والوسط والجنوب، ووصل عدد المراكز الريادية **سبعة مراكز.**

أ. مدرسة اليوبيل:

تعد مدرسة اليوبيل **نموذجاً رائداً في الوطن العربي**، افتتحت عام ١٩٩٣م بالتعاون مع وزارة التربية والتعليم بعد حوالي ستة عشر عاماً من تاريخ الإعلان عن الفكرة خلال احتفالات **الأردن** بذكرى اليوبيل الفضي لتولي **جلالة الملك حسين بن طلال** ـ يرحمه الله ـ لسلطاته الدستورية، وذلك عام ١٩٧٧م، وفي عام ١٩٨٤م قبلت الملكة نور دعوة رئيس الوزراء لتبني مشروع المدرسة، ولتكون أحد مشاريع مؤسسة **نور الحسين** التي تأسست في عام ١٩٨٥م.

وقد شكل افتتاح المدرسة إضافة نوعية لحركة التطوير التربوي في الأردن، وهي تدخل مرحلة جديدة أهم ما يميزها التركيز على النوعية بعد أنْ حقق الأردن تقدماً هائلاً في مستوى الكم. كما أنها جاءت لتكرس أهمية الثروة البشرية التي تتصدرها **عناصر الموهبة والإبداع**، ولتكون نموذجاً فريداً في استيعاب أحدث الاتجاهات في الإصلاح التربوي والمدرسي من حيث الممارسة الفعلية على مستوى المدرسة، لأنها تؤمن بأنَّ الموهوبين والمتفوقين يمثلون ثروة وطنية ينبغي العناية بها واستثمارها، وانطلاقاً من هذه الرسالة فإنَّ المدرسة تتطلع إلى استثمار قدرات هذه الفئة من الأبناء، والإفادة من قدراتهم، وإمكاناتهم، والقيام بأدوار قيادية في مستقبل سمته التغير السريع خدمة لبلدهم ومجتمعهم والإنسانية جمعاء.

ولمدرسة اليوبيل هدفان أساسيان تسعى لتحقيقهما هما:

١. تقديم برنامج تربوي شامل لطلبة المدرسة الذين يتم اختيارهم على أساس الكفاءة والقدرة، وفق أفضل الأساليب الاختيارية الموضوعية المتاحة.

٢. الإسهام في تحسين نوعية التعليم العام من خلال تطوير البرامج والمواد التعليمية والتدريبية، ونقلها ليستفيد منها الطلبة والمعلمون والمرشدون في المدارس الحكومية والخاصة.

- وتقدم مدرسة اليوبيل الثانوية برنامجاً للطلبة الموهوبين والمتفوقين من مستوى الصف العاشر وحتى نهاية المرحلة الثانوية، ويقتصر برنامجها على طلبة **الفرع العلمي**، الذين يتم اختيارهم بعناية من بين مئات المرشحين من مختلف أنحاء المملكة، وفق نظام يوازن بين صفتي الفعالية (تفادي الأخطاء والكفاية العملية). ويضم هذا النظام عدة محكات، وعدة مراحل متدرجة لاختيار الطلبة، حيث أنَّ تعدد المحكات يسمح بالكشف عن جوانب مختلفة للموهبة والتفوق.
- أما تعدد المراحل فيضمن انتشار معلومات كافية عن المدرسة أو البرنامج لجميع الفئات المستهدفة، كما يسمح بالسير في العملية وفق خطوات متسلسلة ومحددة.

ويتم ترشيح الطلبة للالتحاق بمدرسة اليوبيل عن طريق مدارسهم أو أولياء أمورهم أو الطلبة أنفسهم، ويطلب من كل مدرسة تشكيل لجنة تتألف من مدير المدرسة أو المرشد التربوي، ومعلمي الصف التاسع، حيث تقوم هذه اللجنة بترشيح الطلبة وإعداد البيانات المطلوبة وتدقيقها على ضوء السجلات المدرسية الرسمية.

وتطبق مدرسة اليوبيل النظام **الدوار** بالنسبة لحصص الطلبة حيث ينتقلون من قاعة إلى أخرى حسب المواد التي يدرسونها، كما أنها تهتم بتقديم برامج التربية القيادية، ومهارات الاتصال، ومهارات التفكير، وتطبيقات

الحاسوب، والوسائط المتعددة، والبحوث والدراسات الميدانية، والمناظرات، والإرشاد المهني والجامعي، والاتصال والبحث عن طريق الانترنت.

ولتسهيل ذلك فقد وفرت المدرسة مختبرات العلوم واللغات والحاسوب، وتم تزويدها بأحدث الأجهزة والمعدات العلمية. كما وفرت المدرسة مكتبة غنية بالكتب والدوريات، والكتب الإلكترونية، وفيها مسرح حديث يلبي حاجة المدرسة وأنشطتها المختلفة وعرض الأعمال المسرحية، فضلاً عن استخدامه لفعاليات المدارس والجامعات والشركات والمؤسسات ويعود ريعه لصالح المدرسة.

ويشتمل المسرح على خمسمائة مقعد، منها ٢٧٥ مقعد متحرك، وتتوفر في منطقة المسرح مواقف سيارات تتسع لـ ٢٠٠ سيارة.

وقد أنشيء المسرح بتمويل من الصندوق العربي للإنماء الاقتصادي والاجتماعي بدولة الكويت بالتعاون مع وزارة التخطيط والتعاون الدولي في الأردن.

كما تبرعت مؤسسة شومان ببناء المنشآت الرياضية المتنوعة وتجهيزاتها، وتتوفر في المدرسة مجموعة عناصر لا تتسنى لمدرسة عادية، ومن بين هذه العناصر يحتل المعلم والمنهاج والمناخ الصفي والمدرسي الديمقراطي مكان الصدارة.

كما تبنت المدرسة برنامج خدمة المجتمع، وجعلته متطلباً إجبارياً للتخرج من المدرسة، ويشمل خدمة ١٢٠ ساعة عمل على مدار ثلاث سنوات (بمعدل ٤٠ ساعة) في السنة، وينفذ خلال العام الدراسي وخلال العطل المدرسية، ويعتبر هذا البرنامج فرصة مميزة وفريدة تقدمها المدرسة للطلبة وللمجتمع المحلي قد لا يمكن تحقيقها بشكلها المنظم والمنتظم في أماكن أخرى، حيث يؤدي الطلبة خدمة المجتمع في أحد الأماكن التالية:

- أماكن رعاية الأطفال.
- أماكن رعاية الأيتام.
- أماكن رعاية المعاقين وذوي الاحتياجات الخاصة.
- أماكن رعاية كبار السن.
- الجمعيات الخيرية والهيئات التطوعية.
- مراكز المحافظة على البيئة.
- المؤسسات العامة.
- المستشفيات والمراكز الطبية.
- المؤسسات الخيرية والاجتماعية.
- النوادي الصيفية التابعة للمدارس.

ومن شأن هكذا برامج أن تقوي مشاعر الانتماء الوطني والإحساس بالمسؤولية نحو المجتمع، وتنمي روح العمل الجماعي، وتنمية المهارات الاجتماعية والمهنية، والتعرف على مؤسسات العمل التطوعي والاجتماعي، وتوثيق العلاقة بين المدرسة ومؤسسات المجتمع المختلفة.

وانسجاماً مع فلسفة المدرسة وإيمانها بحق الطلبة الموهوبين والمتفوقين في الحصول على برامج تربوية متميزة، وحتى التحقق العدالة في إتاحة فرص متساوية لدخول المدرسة على أساس الكفاية والقدرة، تمنح المدرسة جميع طلبتها بعثات دراسية تغطي نفقات الدراسة والمواصلات والطعام، وتمول من صندوق خاص للبعثات يسهم في موارده أولياء الأمور حسب إمكاناتهم، ويأتي الجزء الأكبر من موارده عن طريق تبرعات الأفراد والمؤسسات الوطنية بقي:

أن نشير إلى أن مدرسة اليوبيل تولي اهتماماً كبيراً لعملية اختيار المعلمين، وتدريبهم نظراً إلى طبيعة المهمات المتميزة التي يتطلبها العمل مع طلبة موهوبين ومتفوقين، حيث يتم اختبار المعلمين من كوادر وزارة التربية والتعليم وغيرها بمساعدة **قادة تربويين** من الميدان على السجل الأكاديمي، والعناصر الشخصية والخبرة، وتنظم المدرسة برامج تدريبية متنوعة بإشراف خبراء وطنيين وأجانب في مجال تعليم الموهوبين.

ب. **مدرسة الملك عبد الله الثاني للتميز بمدينة الزرقاء:**

وهي إحدى المدارس الحكومية المستحدثة ضمن مشروع مدارس الملك عبدالله الثاني للتميز الذي تأسس عام ٢٠٠٠م، ومن أبرز ما يمكن استخلاصه من زيارة المدرسة ما يلي:

- نظام القبول في المدرسة ويتم من خلال:
  - درجات التحصيل العلمي من (٩٠ - ٩٥ %) أو من بين أعلى ٥ % من الفئة المستهدفة.
  - نتائج اختبار الذكاء IQ حيث لا يقبل من هو أقل من ١٢٠.
- المنهج الدراسي :
  - المنهج الوزاري.
  - المنهج الإثرائي ويشمل: الرياضيات، الفيزياء، الكيمياء، الأحياء وعلوم الأرض، الحاسوب، اللغات، الإنسان الآلي.
  - تعليم التفكير وينصب على كيفية تحديد السلبيات والايجابيات لمختلف القضايا المعاصرة، وتبصر الحلول المناسبة لكل مشكلة أو قضية محل البحث.

- ويجري تعليم التفكير في مجموعات صفية تناقش حسب كل سنة دراسية بعضاً من مواد قضايا معاصرة عالمية ودولية وعربية ووطنية.. كما خصصت غرفة للتدريب على برمجة وتصنيع الإنسان الآلي.

وللمدرسة خطط سنوية للارشاد التربوي ويعنى بالجو انب التالية:

- الإعلامية: لتحقيق الوعي الارشادي في الحياة المدرسية والعامة.
- الوقاية: * اكتساب مهارات التحصين ضد التوتر لدى الطلبة.

* وعي الطلبة بالأضرار الصحية والنفسية المترتبة على تعاطي وإدمان المخدرات.

- التحصيلية * الآثار السلبية للعنف.

* طرق الدراسة الصحيحة.

* التقليل من مشاعر الخوف من الامتحانات.

- الصحية *الوعي الصحي والنفسي والتكيف مع المدرسة.

*التعامل مع الحالات اليومية من المشكلات الجسدية والنفسية.

- التوجيه المهني: يُعنى بمجالات الدراسة والاختيارية المهنية، وسوق لعمل، والزيارات المهنية.

وخطط سنوية للاسترشاد الوظيفي، وتعنى بـ:

- اتخاذ القرارات المبنية على المعلومات في التخطيط الوظيفي.
- مصادر المعلومات حول المهن.

- مصادر المعلومات حول الوظائف.
- التعرف على مجموعة مهارات تساعد على القيام بمسح للموارد الموجودة في المجتمع.

وتتولى القيام بمهام الإرشاد التربوي والوظيفي معلمة متخصصة ومتمكنة من مهمتها وعاشقة لعملها.

وبالنسبة للشعب التعليمية لا يتجاوز عدد طلبة الشعبة الواحدة ٢٨ طالباً وطالبة، وزمن الحصة ٥٠ دقيقة.

وقد زار معي هذه المدرسة **الأخ الأستاذ عادل البنا** الذي كان قد زارها من قبل، ووجد فارقاً في المبنى وتقدماً في الأداء بين الزيارتين.. كما زار معي **الدكتور فتحي جروان** رئيس المجلس العربي للموهوبين والمتفوقين بمقر عمله في جامعة عمَّان العربية، وهو شخصية اعتبارية وخبير ومخطط تربوي مختص في مجال رعاية الموهوبين والمتفوقين، وقد زار **اليمن** في أغسطس الماضي لعمل دورة تدريبية في صنعاء لمعلمي مدارس الموهوبين، وقد اشتمل البرنامج التدريبي على:

- مفاهيم الموهبة والإبداع.
- خصائص الموهوبين.
- ارشاد الطلبة الموهوبين.
- المناهج الإثرائية للموهوبين.
- مفاهيم التفكير وتصنيفاته.
- عناصر البيئة المدرسية.
- مقاييس تقدير وفق المعايير العالمية.

خلاصة الزيارات الميدانية:

ما يمكن أن استخلصه من هذه الزيارات كحصيلة موجزة تتمثل بما يلي:

أولاً: هناك تعدد في أساليب رعاية المتفوقين والموهوبين، فمنها التسريع، ومنها الإثراء، ومنها التجميع الذي يضم الإثنين معاً.

ونجد أنَّ كلا من تجارب تونس وسوريا ومدارس الملك عبدالله الثاني للتميز في الأردن قد اختارت جميعها في الوقت الحالي أسلوب الإثراء.

والإثراء هو إضافة وحدات تعليمية إلى مناهج التعليم العادية فيتعلم المتفوقون المعلومات والخبرات التي يتعلمها أقرانهم العاديون إضافة إلى موضوعات الإثراء في العلوم التطبيقية واللغتين العربية والإنجليزية ومهارات التفكير حتى تتلاءم مع احتياجات مواهبهم في المجالات المعرفية والانفعالية والإبداعية والحركية.

ثانياً : هناك تعدد في تسمية مدارس المتفوقين والموهوبين، ففي تونس سميت **المدارس النموذجية**، في المستوى الإعدادي، وسميت **المعاهد النموذجية** في المستوى الثانوي.

وسميت في سوريا **مدارس الباسل الثانوية للمتفوقين**.

وسميت في الأردن **مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز.**

وتفردت المدرسة التي أنشأها الملك حسين - يرحمه الله- بتسمية **مدرسة اليوبيل** وهي جميعها تتشابه في مواد الإثراء باستثناء مدرسة اليوبيل.

ثالثاً: فضاءات المدرسة:

تتشابه المدارس التي زرتها في ما عدا مدرسة اليوبيل من حيث:

- الشعب الصفية: * ذات سعة (٢٥ - ٢٨) طالب وطالبة.

* كراسي حرة الحركة مستقلة لكل طالب حتى يتمكن الطلبة من تشكيل مجموعات صفية مصغرة.

* سبورة ثابتة مائية.

* سبورة تفاعلية (لبعض الشعب).

- القاعات المتخصصة (المختبرات):

* مختبر للفيزياء.

* مختبر للكيمياء .

* مختبر للأحياء وعلوم الأرض.

* قاعة للحاسوب مزودة بين ١٨ - ٢٠ جهاز.

* قاعة اللغات.

* غرفة تصنيع وبرمجة الرجل الآلي.

- المسرح للفعاليات الموسيقية والمسرحيات وعقد الحوارات.

- قاعة الإرشاد التربوي .

- قاعة الأنشطة الرياضية.

هذا بالإضافة إلى فضاءات الإدارة والمكتبة والمرافق والخدمات العامة، والساحات المفتوحة

رابعاً: مدير المدرسة:

يشترط فيمن يشغل مديراً للمدرسة أن يكون حاصلاً على مؤهل تربوي لا تقل مدة الدراسة فيه عن سنة دراسية واحدة بعد الدرجة الجامعية الأولى (البكالوريوس)، وأن يكون ذا خبرة في التعليم مدة لا تقل عن ٥ سنوات، وألا يقل تقديره في التقرير السنوي في آخر سنتين عن جيد جداً، وأن يكون حاصلاً على الرخصة الدولية لقيادة الحاسوب، وحاصلاً على دورة تدريبية في القيادة أو الإدارة المدرسة لا تقل عن ٨٠ ساعة تدريبية.

خامساً: المعلم:

تختلف مواصفات المعلم في مدارس المتفوقين والموهوبين عنها في المدارس العامة العادية، فهو في مدارس المتفوقين ذا قدرة إبداعية، فكفاية أداء التلاميذ يمكن إثراؤها بزيادة وعي المعلمين ومعرفتهم الواقعية بأهمية قدرات تلاميذهم وطاقاتهم ومستوى تطورهم المعرفي والعقلي.. وعليه فإن نوعية المعلم متغير أساس في تنمية القدرات الإبداعية لدى الطلاب والمعلمون الذين يبدون سلوكاً أكثر أصالة وإثارة يكون طلابهم أكثر قدرة على المبادرة وأكثر قدرة على القيام بأنشطة من النوع الإبداعي، فمن يمتلك يستطيع أن يعطي، كما أنّ المبتكر لا يبتكر من ذاته بل يستثيره الآخرون، ففي كل طالب طاقة ابتكار وقوة تدفعه في طريقها الصحيح.

وعليه فإن المعلم الناجح هو الذي يخلق جواً في قاعة الدرس يساعد على ممارسة الإبداع، بأن يشجع الطلاب على التعبير عن أفكارهم الشخصية ومشاعرهم، ويدربهم على أساليب التفكير النقدي والمناقشة والوصول إلى

إجابات متعددة عن السؤال الواحد، وإثارة دوافع الطلاب وتنشيط قدراتهم واستعداداتهم وميولهم، وتوفير مزيد من أنشطة التعلم.

ولا تقتصر أهمية المعلم على دوره المباشر في تنمية الإبداع وإنما يتعداه إلى ما يتبناه المعلم من اتجاهات ايجابية نحو الابتكارية.

ومن أبرز سمات المعلم المبدع، ويندرج في ذلك المرشد النفسي والتربوي والاجتماعي ما يلي:

- شخصية مرنة.
- يولي ثقة غير مشروطة في قدرات الطالب.
- يقلل من التقييم والنقد الخارجي.
- يشعر الطالب بالأمان وعدم الخوف.
- يستخدم التشجيع والإثابة.
- يدرك الفروق الفردية بين الطلاب.
- يثري الموقف التعليمي بالأنشطة الإبداعية.
- يظهر قيمة أفكار الطلبة.
- يلم بسمات الطلبة المبدعين.
- يشجع الطلاب على التعبير عن أفكارهم الشخصية ومشاعرهم الذاتية وامتلاك القدرة على التسامح والبهجة والحرية.
- كما يتولى مهام أداء الاختبارات والقياس والتقويم والمتابعة اليومية والأسبوعية والدورية والنصفية والنهائية والاختبارات القبلية إذا استدعى

الأمر ذلك ويقوم عبر رئيس شعبته مقام الموجه والمفتش، فلا حاجة لمفتشين أو موجهين من خارج المدرسة، و إذا وجدوا فيجب أن يخضعوا لمسار المدرسة وكادرها الفني فيصبحوا جزءاً من هيئة التدريس.

- أما نصاب المعلم فهو يتراوح بين ١٦ ـ ٢٠ حصة.

سادساً : محكات الكشف عن الموهوبين:

إن إنشاء مدرسة للموهوبين والمتفوقين تتطلب قدرات عالية وجهوداً غير عادية في اكتشاف الموهوبين والمتفوقين الذين سينتسبون إلى المدرسة، وتشمل محكات الكشف عن الموهوبين ما يلي:

الذكاء، والتفكير الإبداعي (الابتكاري)، الخصائص السلوكية، والتحصيل الدراسي، القدرات والاستعدادات العامة والخاصة، النتاجات المبكرة ...

ووفقاً لهذه المحكات وحسب كل مجال من مجالات الموهبة تتحدد أساليب الكشف وأدواته ووسائله والتي تشمل:

- اختبارات الذكاء الفردية.
- اختبارات الذكاء الجماعية.
- اختبارات التحصيل المقننة وغير المقننة.
- اختبارات القدرات والاستعدادات الخاصة.
- مقاييس الإبداع.
- ترشيح المعلمين.
- حكم الخبراء.

- مقاييس العلاقات الاجتماعية.
- السيرة الذاتية.
- الملاحظة.
- السجل التراكمي.
- اختبارات الشخصية والميول.
- قوائم تقدير الخصائص السلوكية.
- قوائم التقدير (الرصد).
- سلالم التقدير (مقياس الرتب المتدرجة).
- قوائم الأنشطة الإبداعية.
- تقييم الإنتاج الإبداعي.
- ترشيح الأباء.
- الترشيح الذاتي.

وغيرها من أدوات وأساليب الكشف..

وترتبط بعملية الكشف وفق مدخل المحكات المتعددة مسألة اختيار الاستراتيجيات المناسبة لمعالجة بيانات الاختبارات والأدوات المطبقة على الموهوبين وتحديد النسب، والأعداد المطلوبة للبرامج التربوية التسريعية والإثرائية والإرشادية بصورة ذات مصداقية وكفاية عالية.

في الأخير

فقد قصدت من هذا التفصيل الوقوف على ضخامة مثل هكذا مشروع تتولى الاضطلاع به في العادة الحكومات أو مجموعة من القطاع الخاص والمجتمع المدني بدعم ومساندة الحكومات، ذلك أنّ إنشاء مدارس للموهوبين والمتفوقين على النحو الذي يؤمل منها في الاستمرارية وجودة مخرجاتها لا يتوقف نجاحها على ما سينفق عليها بسخاء فحسب، بل كذلك في مدى التوفيق في الحصول على القدرات الإبداعية والعلمية والفنية المحركة للمشروع بمسؤولية وأمانة واقتدار بحيث تتميز هذه المدارس عن غيرها من المدارس العادية بما يتفق وما أنشئت من أجله.

لذا يحسن التمعن كثيراً في أبعاد المشروع وضخامته ليتوقف على القرار النهائي من ثم توطين العزم على اتخاذ الخطوات الأساسية للشروع في التحضير لتنفيذه، ويتمثل ذلك في ضرورة وأهمية تكوين فريق عمل فني مختص ومتفرغ لإنجاز الأساسيات التمهيدية لافتتاح المشروع، وتتلخص فيما يلي:

- **إعداد اللوائح والنظم الإدارية والفنية لسير العمل في مدارس الموهوبين.**
- **تحديد شروط القبول وذلك بتطبيق محكات الكشف عن الطلاب الموهوبين والمتفوقين.**
- **تحديد نوعية المدرسين وتوافر الشروط التي تؤهلهم للتدريس في هذا المجال وتحديد اختبارات قبولهم.**
- **تحديد نوعية مدير المدرسة ومعاونيه وعقد دورات تدريبية للمدرسين والإداريين حول طبيعة مهامهم في مدرسة الموهوبين.**
- **تحديد المنهج الإثرائي.**

- تجهيز مختبرات الحاسوب والفيزياء والكيمياء، والرياضيات وعلوم الأحياء والجيولوجيا واللغات وغرفة برمجة وتصنيع الإنسان الآلي بما يتفق ومواصفات كل مختبر.
- استكمال المبنى المدرسي للبنين والبنات:
  - الإدارة والمكتبة والمقصف والساحات.
  - تأثيث الإدارة العامة وفي المدرستين.
  - تأثيث شعب الدرس بكراسي وطاولات متحركة ومستقلة لكل طالب.

  ويؤخذ بنظر الاعتبار تدرج الافتتاح الفصلي بحيث تكتمل المدرسة على مدى ثلاث سنوات في مرحلتيها الإعدادية والثانوية.
- يستعين الفريق الفني بخبرات محاسبية لإعداد ميزانية خاصة بتكاليف التجهيز والتشغيل ومرتبات العاملين وتشغيل المدرسة.
- إعداد تصور بمصادر التمويل والمعاملة الخاصة بقانونية المدرسة، للتخاطب مع وزارة التربية والتعليم.

ملحـق

النظام التربوي العربي
وتحديات القرن الحادي والعشرين

"سبق نشره في كتابنا المشروع العربي منذ ثلاثة عقود"

يواجه العالم، وهو على مشارف القرن الحادي والعشرين تحديات كبرى تتقدمها ثورة التكنولوجيا، والاتصال، والثورة المعلوماتية، والتفجر المعرفي، والانفجار السكاني الذي يتوقع أن يصل فيه عدد سكان الكرة الأرضية عام ٢٠٢٥ إلى حوالي ستة مليارات، ونصف المليار، وقد أوشكت أن تتداخل فيها المجتمعات، ويتأثر بها نسيجها الاجتماعي والثقافي والاقتصادي ونظامها الوطني، ويحدث تغيير في مفاهيم السلطة والسيادة والأمن والسلام.

وقد بات على النظم التربوية أن ترقى بمسؤولياتها، وتكون في مقدمة النظم المستجيبة للتغيير، وإن كان في هذا صعوبة، خاصة لدى البلدان النامية التي لم تعد قادرة على مسايرة التغيير والتجديد التكنولوجي، وسد الحاجات التعليمية المتزايدة الناجمة عن عوامل النمو السكاني المتزايد، والهجرة من الأرياف، وتطور مفهوم قوى الإنتاج والتغيرات الاجتماعية، والاقتصادية، والتداخل، والانفتاح الدولي المتزايد... فإنَّ تغلبها على هذه الصعوبات سير بجيل القرن الحادي والعشرين على الطريق الصحيح، وبديل لا مناص منه ـ إلاَّ أن تتخلى عن رسالتها وتتخلف عن ركب التقدم ـ مهما كلف الأمر من تحمل أعباء مالية ضخمة، وعمليات تكييف تعليمي معقدة في التهيئة، والإعداد لحياة اجتماعية ومهنية متغيرة تلبي حاجات المجتمع الاقتصادية والاجتماعية

في عصر قوامه سرعة التغير والتحول والتقدم السريع في مجال العلم والتكنولوجيا ومجال استخدام الآلة وانتشارها.

وحاجة أمتنا إلى نظام تربوي عربي يستجيب لتحديات القرن الحادي والعشرين تأتي في مقدمة أولويات مطالب المستقبل يعززها الإيمان القومي العارم بالرسالة الحضارية التي لن تحملها إلاّ العقول الواعية والطاقات المبدعة والقوى الذاتية المؤهلة التي يعدها نظام عربي متجدد متطور يستوعب المستقبل بتحدياته ومتغيراته.

فما هي تحديات القرن القادم؟

أولاً: تحدي النمو السكاني:

كما سبقت الإشارة فإن النسبة المئوية للنمو السكاني في الوطن العربي مازالت هي الأعلى في العالم ومن شأن ذلك أن يشكل عائقاً للتقدم التربوي، ويزيد في كلفة التعليم، ويؤثر سلباً على نوعيته الأمر الذي يتطلب زيادة قدرة النظام التربوي وفاعليته في إطار الموارد البشرية والمالية المتوفرة بأقصى متاحاتها ليتمكن من زيادة عدد المدارس، وغرف الصف، والتجهيزات والمعلمين، وإعداد مناهج ومعلمين أكثر اتفاقاً مع الحاجات التربوية لمختلف قطاعات السكان، وإيجاد التوازن بين الكم والكيف، والتوازن بين مراحل التعليم المختلفة (ابتدائي، ثانوي، عالي)، والتوازن بين فروع التعليم وأنواعه المختلفة (الفني والمهني والنظري)، والتوازن بين التعليم النظامي والتعليم غير النظامي، والتعليم المستمر والتعليم مدى الحياة.

والبحث عن طرائق جديدة في اقتصادات التعليم لتخفيف الكلفة وزيادة الفعالية وتحسين طرق التعليم وإعداد المعلمين، والبحث الجاد في السلم التعليمي وتكييفه ضمن أهداف النظام التربوي.

ثانياً : التحدي الاقتصادي:

تظل الحاجة إلى قيام نظام تربوي عربي يسهم في بناء نظام اقتصادي عربي قوي، متحرر من التبعية، إحدى التحديات الملحة والمستمرة، والتي تزداد إلحاحاً في القرن الحادي والعشرين فمعطيات الواقع الديموغرافي والتي تتمثل باستمرار النسبة العالية للأمية، وارتفاع معدل الخصوبة، وارتفاع نسبة الأطفال دون سن الخامسة عشرة سنة، من مجموع السكان، إلى ارتفاع نسب الاستيعاب في التعليم الأساسي وما شكله ذلك من ضغوط كبيرة على مراحل التعليم الثانوي فالتعليم الجامعي، لم تحل دون اتساع الفجوة بين مخرجات التعليم، وسوق العمل، بل أسهمت بأعبائها وتكاليفها الباهظة في معاناة الاقتصاد العربي الراهن من تدني مساهمة رأس المال البشري كمّاً ونوعاً، وتزايد الضغوط على الموارد الاقتصادية لارتفاع الطلب على الخدمات الأساسية... ناهيكم عما تتعرض له الثروات الطبيعية من انخفاض مستمر، واستنزاف شديد ناجم عن ضعف الإرادة والادارة والتخطيط، الأمر الذي يتحتم إزاءه أن يعمل النظام التربوي العربي عبر العملية التربوية المتجددة والمتطورة إلى تزويد الدارسين بالمعارف والمهارات والاتجاهات، التي تمكنهم من القيام بدور إنتاجي واجتماعي بحجم التحديات التي تواجههم، وإعداد جيل قادر على تعظيم الانتاج القومي، وبناء قوة بشرية توفر البدائل المناسبة للثروة الطبيعية النازفة، وتنهض بالمشروعات الصناعية الانتاجية، وتطوير

الزراعة وميكنتها، وتحديثها، وبناء إدارة حديثة متطورة قادرة على تسيير الاقتصاد المتحرر من التبعية.

ثالثاً: التحدي التكنولوجي:

يمثل التقدم العلمي والتكنولوجي وما ارتبط بهما من كمّ هائل من المعرفة والمعلومات في ميادين النشاط الإنساني المختلفة تحدياً للنظم التربوية العربية والعالمية، يصعب معه أن يواكب المتغيرات والتطورات المتسارعة في العلم والتقنية التي حررت الإنسان من عملية الانتاج اليدوي المباشر، ووجهت نشاطه نحو مجالات البحث العلمي، والخلق والإبداع، والتأثير في البيئة.. الأمر الذي يتطلب تكييف النظام التربوي والتعليمي العربي ليغدو قادراً على استيعاب التكنولوجيا والسيطرة عليها، وتطويرها، واستثمارها في الإعداد التربوي والمهني للقوى العاملة وتزويد الطلاب بمهارات تمكنهم من التكيف في المستقبل مع بيئة مهنية متغيرة، تلعب فيها تكنولوجيا التعليم دوراً هاماً يتجاوز في مجمله إدخال الأجهزة والتقنيات الحديثة إلى التطبيق العملي لكل العمليات المتعلقة بعناصر النظام المختلفة، والتي تربط بين الأهداف العامة للنظام، وبين مدخلاته ومخرجاته، فتشمل فيما تشمل بنية النظام التربوي، ومحتوى التعليم الذي يركز على معلومات، ومهارات تمكن من التكيف الناجح مع التطورات العلمية، والتقنية، وتنمية قدرة الطلاب على التحسب، والتنبؤ، والتجديد، وكل ما من شأنه أن يجعل منهم قدرات فاعلة في القرن القادم، متعددي المهارات، قادرين على التعلم الذاتي، وقابلين لإعادة التدريب والتأهيل مرات عديدة.

ومن أجل ذلك كان لابد أن يشرع النظام التربوي العربي بالأخذ بمفهوم تكنولوجيا التعليم والقيام بتنفيذ كل العمليات المتعلقة بطرق التعلم، والتعليم، والتصميم، والتنفيذ، والتقويم، حتى يستطيع النظام بأكمله أن يقدم تعليماً أفضل، وأسرع، وأوسع بنفس الموارد والإمكانات وتنمية التكنولوجيا العربية.

رابعاً: تحدي التغيير الإجتماعي:

أخذ التغيير الإجتماعي طوراً متسارعاً في العقود الأخيرة منه هذا القرن تحت تأثير الإنفجار السكاني، والثورة العلمية والتكنولوجية الثالثة والتي سيتضاعف تأثيرها على المستقبل بشكل متوالية هندسية، فالهجرة من الريف إلى المدينة تسببت في قيام مدن عربية كبرى بلغ النمو السكاني فيها ضعف المعدل الوطني، وأخذت تعاني من ارتفاع نسبة البطالة، والضغط على الموارد الغذائية والتأثير على البيئة والصحة، وانتشار عادات وأنماط سلوكية وعلاقات اجتماعية غير مستقرة.

ويتمثل التغيير الاجتماعي (في وطننا العربي) الناجم عن تطور التكنولوجيا في ثلاثة مستويات:

١. **التنوع**: الذي يحصل نتيجة اختراعات تحدث تأثيرات اجتماعية متنوعة وشاملة، فاختراع جهاز التلفزيون على سبيل المثال أحدث تغييرات اجتماعية شملت الأسرة والتربية والتعليم والمسرح.

٢. **التتابع**: فالتطور التقني له أثر جوهري وسريع، يستمر في حلقات متصلة متشابكة، فمثلاً أثر اختراع الآلات الحديثة على نقل الصناعة

التقليدية من البيت إلى أماكن وجود الصناعة، وقد تبعه تغير اجتماعي في طبيعة عمل الرجل والمرأة، وتفكك الأسرة.

٣. **الالتقاء**: الذي حصل لكثرة الاختراعات من قاطرات وطائرات ووسائل اتصال، وتطور صناعة الحديد والصلب، مما أدى إلى إنشاء الضواحي السكنية المجمعة في أطراف المدن.

والتغييرات الاجتماعية الكثيرة التي سيشهدها القرن القادم سوف تؤدي إلى ازدهار مظاهر انتشار المعلوماتية بشكل واسع، وسوف تحل الديموقراطية الوظيفية محل الديموقراطية البرلمانية وتكون التعددية القطبية نتيجة ظهور التكتلات الجهوية والدولية على الساحة العالمية، ويزداد الصراع القيمي، والتفكك الاجتماعي، وتتفاقم اللامبالاة، وتنقص الروح الجماعية، وتتعدد مظاهر المشكلات السلوكية، وتمرد الشباب.

إنَّ تحدي التغيير الاجتماعي لمجتمع المستقبل يتطلب مواجهة شاملة وعملاً مشتركاً من جميع مؤسسات النظام العربي لتسخير العلم والتكنولوجيا للأهداف القومية، ومعالجة المشكلات الاجتماعية المختلفة صحية وتعليمية وزراعية وبيئية.

وتشجيع البحوث في مجالات الغذاء والمياه والبيئة، وتشجيع التأهيل والتدريب في المجالات العلمية والتطبيقية، وإنشاء المزيد من مراكز البحوث العلمية والاستفادة من نتائج البحوث في التنمية الاجتماعية.

ويأتي النظام التربوي العربي في طليعة من يواجه التحديات المختلفة التي يحدثها التغيير الاجتماعي، والتصدي للمشكلات الناتجة، من أجل مساعدة

الأفراد على التكيف مع الأنماط الجديدة، والإسهام في بناء المجتمع، من خلال إعداد القوى المؤهلة القادرة على مواجهة المشكلات وحلها.

ولمواجهة التحديات الاجتماعية للقرن القادم على المدرسة أنْ تتخلص من ردائها التقليدي المتمثل في انعزالها عن المجتمع، وأن تقوم بما يلي:

- الانفتاح على الجديد، والربط ما بين **التعليم والتربية** انطلاقاً من شمولية العملية التربوية، والنهوض بتعليم العلوم والتكنولوجيا، وربطها مع الواقع.
- ربط محتوى التعليم بمتطلبات المجتمع من خلال عملية الاتصال والتواصل، وتسخير المعرفة للنمو، وتطوير المضمون في علاقته بالذاتية، والثقافية والقومية والتربية الأخلاقية.
- تعويد المتعلمين على الاستقلالية مما يزيد من الثقة بالنفس عندهم.
- تطوير أساليب التدريس باستمرار، وتنويع الوسائل، وتكييفها مع العملية التعليمية انطلاقاً من تبني مفهوم التكوين التربوي المستمر.
- جعل التقويم بمختلف أشكاله أداة فعالة لتحسين مستوى المتعلم.
- تقوية صلات المدرسة مع البيئة المحيطة والعمل الميداني، وتطوير وسائلها واستلهام وجودها من ارتباطها مع ما حولها، وتواصلها مع المتعلمين وأسرهم، وأن تغدو ـ كما نريدها ـ جزءاً من تحالف اجتماعي يضم كل مؤسسات المجتمع، وعليها أن تخفض أسوارها، كي يراها المجتمع، ويقتنع بها وأن تفتح أبوابها لتستفيد من المجتمع، ويستفيد منها، وأن يتم البحث عن صيغة جديدة "من التعاون بين المدرسة والمجتمع، تتجاوز المجالس التقليدية للأباء والمعلمين، وهي تشكيل (**مجلس المدرسة**) الذي يضم عناصر العملية التربوية، بالاضافة إلى جميع المؤسسات والفعاليات الوطنية، فيتحقق

التفاعل، ويسهم الجميع في تنشئة الجيل المؤهل لمواجهة المستقبل، في منأى عن الخلافات، والاختلافات العقائدية، والسياسية".

- الحرص على التكيف مع مقومات شخصيتنا القومية، والانفتاح على الثقافة العالمية ومنجزات التقدم العلمي والتكنولوجي العالمي.

وحتى يتمكن النظام التربوي العربي من مواجهة هذه التحديات، وغيرها من تحديات القرن القادم لابد من التأكيد على الأمور التالية:

أولاً: ضرورة الانطلاق من فلسفة تربوية عربية:

- تعنى بتكوين الإنسان ركيزة التطور، وهدفه، ودوره في حركة التغيير وتطوير المجتمع.
- وتستجيب من خلال بناء شخصية الإنسان، وتنمية قدراته لحاجات الواقع العربي، وبناء مستقبل الأمة، وتحقيق المشروع الحضاري العربي.
- وتستقى من روح الأُمة ورسالتها الحضارية: عقيدة ومبادئ وقيماً وتراثاً.
- وأن تتجه ـ في تربيته وإعداده وتنشئته ـ إلى شحذ الفعالية الروحية في الإنسان، وتنمية قدراته، وصقل مواهبه وتفجير طاقاته، وتطوير ملكات الخلق والإبداع لديه... وأن تتجه كذلك إلى تربيته على القيم الديموقراطية النبيلة وأخلاق التسامح والتآلف، والتعاون، والتضامن، والوحدة، ونبذ الفرقة وأشكال الولاءات العصبية الضيقة...
- وأن تعمل على تنمية حب العمل، وتوليد الإحساس بالمسؤولية الإجتماعية، والمسؤولية تجاه المستقبل والسيطرة عليه، وامتلاك إرادة التحدي، والإيمان بالرسالة الحضارية للأمة المتجددة في بناء مشروع حضاري عربي جديد.

ثانياً : ضرورة القيام بمراجعة شاملة لأركان العملية التربوية على المستوى القطري، وعلى المستوى القومي، يناقش فيها النظام التربوي القائم، ومدى ملائمته لبناء المشروع الحضاري، سواء في كفاءة الهيكل التربوي لاستيعاب الأعداد المتزايدة، أو في استيعاب المناهج والطرائق والوسائل والندوات التقليدية للتحديات التي تواجهها الأمة أو في مدى استيعابه للتطور العلمي والتقني، وتوفير الطاقات البشرية المدربة على توظيف وتطويع معطيات هذا التطور لخدمة أهداف النظام التربوي منهجاً وتدريساً وتقويماً.

ثالثاً : ضرورة رسم معالم الاتجاهات المستقبلية للنظام التربوي العربي في ضوء المراجعة الشاملة، قطرياً وقومياً، وفي ضوء اجراء عدد من الدراسات المستقبلية عن محتوى التعليم ومناهجه، تهدف إلى وضع تصور علمي للمستقبل مثل: دراسات عن التطورات العلمية والتكنولوجية والاجتماعية المنتظرة، وخاصة فيما يتعلق بأثرها على المجتمعات العربية، ودراسات عن التطورات الاقتصادية على الأمد البعيد، ونوع الأعمال، والخدمات، والتغيرات المنتظرة فيها، ودراسات عن التطورات السكانية المنتظرة، والتغيرات المتوقعة في هيكل العمالة، ودراسات عن التطورات المنتظرة في هيكل التعليم وحجمه وما ينتظر له من أهداف، ودراسات عن الاحتياجات التعليمية المتوقعة، سواء بالنسبة للأفراد أو المجتمع، ودراسات عن التطورات الحالية المتوقعة في أساليب التعليم ووسائله سواء على المستوى العالمي أو المحلي.

وفي ضوء نتائج الدراسات السابقة، يمكن القيام بدراسات وأبحاث تتعلق بمحتوى التعليم ومناهجه في المستقبل.

ومما لا يختلف عليه اثنان يسيران على طريق بناء المشروع الحضاري العربي، التأكيد على الاتجاهات التالية في محتوى التعليم ومناهجه في إطار فلسفة تربوية عربية:

- تعميق الشعور بالانتماء للأمة الواحدة، وقيم الوحدة والثقافة المشتركة والتكامل الاقتصادي.
- ربط محتوى التعليم بالانتاج والتنمية الاقتصادية والاجتماعية.
- تمكين الدارسين من التعليم الذاتي، فالتعليم لمدى الحياة، أصبح شعار العصر، وتعلَّم أساليب تعليمية جديدة كالتعليم المبرمج والاعتماد على المكتبات والقراءات الفردية والإهتمام بالأنشطة المعملية والميدانية والاتصال الوثيق بالبيئة.
- تعميم تعليم التكنولوجيا في جميع مراحل التعليم وتعميم المجالات الدراسية الجديدة كالحاسبات الالكترونية والاقتصادية والسياسية.
- تصميم المناهج المتسمة بالمرونة، وتحريك التعليم باستمرار وسرعة تتفق مع سرعة التطور.
- انتهاج طريقة مناسبة لقياس مستوى التحصيل العلمي تُبنى على أساس متابعة نمو الطالب، وعقليته واستيعابه للمعارف والمهارات طوال العام، وليس بناء على اختيار نهائي.

رابعاً : ضرورة التعاون والتنسيق المتكامل بين مؤسسة التربية والتعليم والمؤسسات التربوية الموازية، فالغرض الأعلى للتربية ينطوي على تنمية صفات الكمال التي تؤهل الفرد للمستقبل، وبحسب التربية في جوهرها

عملية مستديمة من المهد إلى اللحد، تعد أجيال اليوم لعالم الغد، فإنَّ بلوغ أهدافها وغاياتها لا تتحقق من خلال المؤسسة التربوية بمفردها دون مشاركة المؤسسات التربوية الموازية، على أن مشاركة رجال التربية والتعليم تعتبر أساسية، ومطلوبة بالدرجة الأولى في التخطيط للنظام التربوي العربي، والعمل على تسييره، وإنْ أي تخطيط يُصنع بعيداً عن المدارس والمدرسين من شأنه أن يبقى مجرد قرارات نظرية موقوفة أو معوقة، كما أن التغيير التربوي عملية اجتماعية تحتاج إلى جهود ومشاركة المؤسسات التربوية الموازية.

خامساً : ضرورة أن يكون التخطيط التربوي العربي طويل الأمد ناجماً عن حوار شامل بين المؤسسات التربوية العربية، وبينها وبين المؤسسات العربية الأخرى ذات العلاقة، ويتخذ به قرار قومي يصدر عن اقتناع القيادات السياسية العربية بالمشروع الحضاري العربي، القادر على مواجهة مرحلة التغيير، والتغيير على كل قطر عربي على حدة، وعلى مستوى الأقطار العربية ككل... فالأمر يحتاج إلى تعاون جميع القوى والفعاليات العربية لصياغة المستقبل التربوي والتعليمي.

في التخطيط لنظام المستقبل:

إنَّ نظمنا التربوية والتعليمية العربية بحاجة إلى التخطيط طويل الأمد الذي يتعدى الانشغال بتعديل ما هو قائم إلى التخطيط الشامل لتطوير محتوى التعليم، وصناعة مدرسة المستقبل القائمة على تعلم التفكير، والإبداع، والابتكار، وتوطين التربية وقومنتها، واعتبارها معهداً ديموقراطياً، ومعهداً قيمياً، ومعهداً للإدارة الحديثة، ومراكز إشعاع للمجتمع المحلي، ومصنعاً للقدرات المتخصصة، والمدربة تدريباً عالياً، والمعدة للمشاركة في مشاريع المستقبل، وإنجازات التقدم العلمي والتقني، والمؤهلة لمواجهة تحديات ومتطلبات القرن الحاد والعشرين، وأن نهدف في كل ممارساتنا، وإجراءاتنا إلى إحداث النقلات التالية:

- الانتقال من التعليم اللفظي الحرفي، إلى التعليم بالمعنى.
- الانتقال من التعليم المحلي إلى التعليم العالمي.
- الانتقال من تعليم الماضي إلى تعليم مهارات المستقبل.
- الانتقال من تعليم المادة الدراسية إلى التعليم بالمادة الدراسية.
- الانتقال من التعليم بالكتاب إلى التعَّلم بالحاسوب.
- الانتقال من المدرسة المنعزلة إلى المدرسة باعتبارها جزءاً من شبكة مؤسسات اجتماعية.
- الانتقال من القياس إلى التقويم.
- الانتقال من التلقين إلى التفكير.
- الانتقال من التبريرية إلى العقلانية.

إنَّ التخطيط طويل الأمد لاصلاح وتطوير النظم التربوية والتعليمية العربية وقد بات ضرورة ملحة، لم يعد من مسؤولية وزارات التربية والتعليم والمتخصصين التربويين فحسب، بل هو كذلك مسؤولية المؤسسات السياسية والاقتصادية والاجتماعية والأمنية في الأقطار العربية.

ومع أنَّ لكل قطر عربي ظروفه الخاصة التي تتحكم في عملية صنع القرارات الخاصة بالإصلاح التربوي والتعليمي حسب أولويات التجديد التي تختلف من قطر لآخر، ومن فترة لأخرى، إلا أنَّ ثمة عناصر مشتركة ينبغي الاهتمام بها لضمان نجاح ما يبذل من جهود في سبيل التغيير التربوي، وهذه العوامل هي:

- وجود رغبة أصيلة لإصلاح التعليم لدى جميع قطاعات المجتمع.
- الاتفاق على أن عمليات التغيير لابد من أن تكون تدريجية، وديموقراطية، إذا أريد لها أن تحظى بالقبول على نطاق واسع.
- الشجاعة في حصر المشكلات وتحديدها.
- الالتزام بالتخطيط الشامل، نظرية وتطبيقاً، مع إجراء البحوث المكثفة لاستقصاء الحقائق، قبل اتخاذ أية خطوة عملية.
- تمثيل كل فئات المجتمع يمسها التغيير التربوي، ومشاركتها في مشروعات التغيير من بدايتها إلى نهايتها.
- استخدام تقنيات البحث والدراسات المقارنة لتحديد البدائل الممكنة.
- تيسير تطبيق النموذج أو الخطة التي تقع عليها الاختيار من جانب السياسيين.

- تنفيذ الخطط على أساس تجريبي، بالاستعانة بالأشخاص المدربين الذين يعرفون الخطط معرفة جيدة.
- التقويم المستمر لجميع خطوات عملية التغيير ومراحلها، بما في ذلك إعادة تقويم الخطط، والبدائل.
- مراجعة الخطط وتعديلها، وفقاً لنتائج البحوث والبيانات المتجمعة من "التغذية الراجعة" أو البدء من جديد إذا اقتضى الأمر ذلك.
- التعميم، ودعم ما تحقق من تقدم، مع إمكانات إحداث تغييرات مستقبلية كلما تطلب الأمر ذلك".

ولا يغيب عن البال تلك الجهود العربية الضخمة التي شاركت فيها القوى الفكرية والسياسية والاجتماعية في لوطن العرض لوضع (الخطة الشاملة للثقافة العربية) التي أعدتها المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، وتم نشرها عام ١٩٨٦، وقد حددت فيها أهدافها الكبرى التي تعتبر بحق محاور أساسية في بناء المشروع الحضاري العربي، وفي بناء المناهج التربوي العربية، وتلكم الأهداف هي:

- الاسقرار والتحرر في مواجهة الهيمنة الأجنبية والاستلاب.
- الوحدة القومية في مواجهة التجزئة والإقليمية الضيقة.
- الديموقراطية في مواجهة الاستبداد.
- العدالة الاجتماعية في مواجهة الاستغلال.
- التنمية الذاتية في مواجهة التخلف أو النمو المشوه.
- الأصالة في مواجهة التغريب والتبعية الثقافية.

- الحضور القومي بين الأمم، وبالإبداع في مواجهة حضارة الاستهلاك والتقليد.

وفي نفس السياق ذهبت "استراتيجية تطوير التربية العربية" إلى وضع المبادئ التربوية الأساسية للنظام التربوي العربي وحددتها باثنى عشر مبدأً هي:

- المبدأ الإنساني.
- المبدأ التنموي.
- مبدأ التربية للعمل.
- مبدأ التربية للقوة والبناء.
- مبدأ الأصالة والتجديد.
- التربية للإيمان.
- المبدأ الديموقراطي.
- مبدأ التربية للحياة.
- مبدأ التربية المتكاملة.
- مبدأ التربية للإنسانية.
- المبدأ القومي.
- مبدأ التربية للعلم.

وترد "وثيقة الأهداف التربوية والأسس العامة للمناهج بدول الخليج العربية" المنطلقات الأساسية للفلسفة التربوية إلى مصادر خمسة هي:

- العقيدة الإسلامية.
- العروبة.
- مطالب التنمية.
- اتجاهات العصر ومقتضياته.
- حاجات الفرد العربي.

ويعتبر ما ورد في هذه الاستراتيجية والخطط والوثائق العربية الثقافية والتربوية والتعليمية بمثابة منهاج، ودليل عمل تربوي وأفكار توجيهية تستند إليها المؤسسات التربوية في كل قطر في خططها الاستراتيجية حتى نهاية هذا القرن، على نحو ما تم اعتماده في تقرير استراتيجية تطوير التربية العربية رسمياً.

ولئن لم تجد هذه الاستراتيجية العربية سبيلها إلى التنفيذ المأمول فليس العيب في منطلقاتها ومبادئها وأهدافها، بل يكمن في قصور الآليات القطرية التي لم تحول ما ورد فيها إلى حقائق علمية وممارسات جارية، وأشكال محسوسة تعبر في النهاية عن وجود استراتيجيات قطرية، خاصة وبواسطة لجنة من الخبراء الوافدين أو الغرباء، وفي جلسات سريعة تفحص فيها بعض الدراسات النظرية التي تختزل فيها التجربة، وترفع منها المعاناة، وتسعف فيها سياسة النقل، والاقتداء بالنماذج الأجنبية، وهذه الطريقة المألوفة عندنا تخالف طريقة المراحل التي تمر بها الاستراتيجية وضعاً وتنفيذاً، والتي تتطلب التجريب المبدئي، والتقويم والتعديل، والإعلام بالنتائج والتجريب الريادي ثم التوسع والانتشار.

كما أن التربية في الوطن العربي، ورثت "من العمل السياسي العربي في القرن العشرين لجوءه للتنظير، وميله إلى الوعظ وعشقه للإعلام، فتباري المربون في طرح النظريات التربوية، وهي عديدة، ومباينة، تدعو للأمر ونقيضه، وتعتمد على تجار أمم أخرى، عانت هموماً أخرى، ولها ظروف سياسية واجتماعية، واقتصادية أخرى، واكتفى المربون بالوعظ والتوجيه إلى طروحاتهم، ولم يضعوا من الأساليب التنفيذية ما يضمن وصول الفكر الجديد إلى المعلم، واقتناعه به، وتطبيقه على طلابه، كما اطمأن القادة التربويون إلى أن وسائل الإعلام كفيلة بمتابعة أخبارهم، وجولاتهم، والتغني بإنجازاتهم، بينما تجري العملية التربوية في مسارها المعتاد، يُدرّس المعلمون كما يُحبّون، ويربوُّن على طريقتهم التي اعتادوها، فكان ذلك التناقض الواضح بين النظرية والواقع".

وعلى أنَّ التخطيط طويل الأمد الذي ينبغي أنْ يرسم صورة واضحة للمستقبل تتحدد فيها تحديات القرن الحادي والعشرين، وما يمكن أن تضطلع به رسالة التربية والتعليم من دور في صناعة المستقبل سيظل معتمداً إلى مدى بعيد على ما تحمله استراتيجية تطوير التربية العربية في تصورات جيدة عن نظم التعليم، وما تتضمنه من قيم تربوية وعمل ضخم، واضعاً في الاعتبار النظم التربوية القائمة، والاستراتيجيات القطرية التي تشكل هي الأخرى بعداً تجريبياً ومحصلة لجهود كبيرة لن يقفز عليها دون الاستفادة منها، والقيام من ثم بعمل تجديدي من الداخل.

المصادر والمراجع

١. القرآن الكريم.
٢. السنة النبوية.
٣. إبراهيم ميخائي حفظ الله: وسائل التعليم والإعلام ـ عالم الكتب ـ القاهرة.
٤. أحمد أمين:
- ضحى الإسلام ـ ط/١ ـ مطبعة الاعتماد ـ القاهرة.
- ظهر الإسلام ـ ط/٢ ـ مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر ـ القاهرة.
- فجر الإسلام ـ مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر ـ ط/٣ ـ القاهرة.
- فيض الخاطر ـ ج/٥ ـ لجنة التأليف والترجمة والنشر ـ القاهرة.
٥. أحمد حسين اللقاني: المناهج بين نظرية وتطبيق ـ عالم الكتب ـ القاهرة.
٦. أحمد زكي صالح: الأسس النفسية للتعليم الثانوي.
٧. أحمد سويلم العُمري: بحوث في المجتمع العربي ـ مكتبة الإنجلو المصرية.
٨. أحمد عزت راجح: أصول علم النفس ـ المكتب المصري الحديث.
٩. أحمد عزت عبدالكريم: تاريخ التعليم في مصر ـ وزارة المعارف المصرية.
١٠. أحمد فؤاد الأهواني: التربية في الإسلام ـ دار المعارف ـ ١٩٦٨م.
١١. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم: التربية المبكرة للطفل العربي في عالم متغير ـ تونس.
١٢. أنتوني غدنز: علم الاجتماع ـ المنظمة العربية للترجمة ـ مؤسسة ترجمان ـ ترجمة وتقديم: د. فايز الصياغ ـ توزيع: مركز دراسات الوحدة العربية.

١٣. حسين سليمان قورة: الأصول التربوية في بناء المناهج ـ دار المعارف بمصر.

١٤. رونيه أوبير: التربية العامة ـ ترجمة عبدالله عبدالدائم ـ دار العلم للملايين ـ بيروت.

١٥. س. كنويرذي: الأبعاد الدولية للتربية ـ ترجمة: عبدالتواب يوسف ـ مراجعة: محمد سليمان شعلان.

١٦. ساطع الحصري: حولية الثقافة العربية ـ النقلاولي ـ الإدارة الثقافية ـ جامعة الدول العربية ـ ١٩٤٩م.

١٧. سعد مرسي أحمد: تطوير الفكر التربوي ـ عالم الكتب ـ ١٩٧٠م.

١٨. سعيد إسماعيل علي: الأزهر على مسرح السياسة بمصر ـ دار الثقافة للطباعة والنشر ـ القاهرة ـ ١٩٧٤م.

١٩. سعيد عبدالفتاح عاشور: المدنية الإسلامية وأثرها في الحضارة الأوروبية ـ دار النهضة العربية ـ ١٩٦٣م.

٢٠. عباس محمود العقاد:

- أثر العرب في الحضارة الأوروبية ـ ط/٤ ـ دار المعارف بمصر.
- الديمقراطية في الإسلام ـ دار المعارف بمصر ـ ١٩٧١م.

٢١. عبدالرحمن صالح عبدالله: دور التربية العملية في إعداد المعلمين ـ دار الفكر ـ بيروت.

٢٢. عبدالغني عبود: في التربية الإسلامية ـ دار الفكر العربي ـ القاهرة.

٢٣. عبدالله عبدالدائم: التربية في البلاد العربية ـ دار العلم للملايين ـ بيروت.

٢٤. عبدالله كريم الدين: الكلية المتوسطة الشاملة (مفهومها وتطبيقاتها) . منظمة التربية والثقافة والعلوم ـ تونس.

٢٥. عبدالمجيد عبدالرحيم: علم النفس التربوي والتوافق الاجتماعي ـ مكتب النهضة المصرية.

٢٦. علي هود باعباد: أنظمة التعليم وفلسفاتها حول العالم ـ منشورات جامعة صنعاء.

٢٧. فتحي عبدالرحمن جروان:

- تعليم التفكير (مفاهيم وتطبيقات).
- الإبداع ـ دار الفكر ـ ناشرون وموزعون.

٢٨. فوزية دياب: نمو الطفل وتنشئته بين الأسرة والحضانة ـ مكتبة دار النهضة المصرية ـ القاهرة.

٢٩. كيمبول وايلز: نحو مدارس أفضل ـ ترجمة ومراجعة أحمد زكي محمد .

٣٠. محمد بيصار: العقيدة والأخلاق وأثرهما في حياة الفرد والمجتمع ـ مكتبة الأنجلو المصرية ـ القاهرة.

٣١. محمد خالد الطحان: تربية المتفوقين عقلياً في البلاد العربية ـ المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ـ تونس.

٣٢. محمد شديد: منهج القرآن في التربية ـ مكتب الآداب بالجماميز ـ مصر.

٣٣. محمد قطب: دراسات في النفس الإنسانية.

٣٤. محمد منير مرسي: الإدارة التعليمية أصولها وتطبيقاتها ـ عالم بتربية تونس.

٣٥. محمود عبدالحليم منسي: التلميذ في التعليم الأساسي ـ إشراف ومراجعة: د. عزيز حنا ـ منشئة المعارف ـ الاسكندرية.

٣٦. مكتب وزير التربية والتعليم ـ صنعاء: التعليم في اليمن بين الواقع والتطلعات .(غير منشور).

د. أحمد محمد عبدالملك الأصبحي

- من مواليد ١٩٤٧/٨/٢١ ـ الأصابح ـ تعز ـ الجمهورية اليمنية.
- بكالوريوس في الطب والجراحة ـ جامعة بغداد.

شغل الأعمال التالية حتى عام ١٩٧٨م:

- رئيس تحرير مجلة الصحة ـ وزارة الصحة.
- حاضر في الطب الشرعي في كلية الشرطة.
- أعد برنامجاً إذاعياً لإذاعة صنعاء.
- مديراً للصحة المدرسية.
- محاضراً في الصحة المدرسية ـ كلية التربية ـ جامعة صنعاء.
- ألف كتابين في التربية الصحية والتثقيف الغذائي لوزارة التربية والتعليم للسنتين الأولى والثانية (المرحلة الإعدادية).
- محاضر في الأكاديمية العسكرية ـ صنعاء.
- نشر العديد من المقالات الأدبية والطبية في الصحف والمجلات المحلية والعربية.

شغل المناصب السياسية التالية منذ عام ١٩٧٨م:

- وزيراً للصحة.
- وزيراً للتربية والتعليم.
- وزيراً للخارجية.
- وزيراً للشئون الاجتماعية والعمل.
- أمين سر اللجنة الدائمة للمؤتمر الشعبي العام.
- الأمين العام المساعد للشؤون السياسية والعلاقات الخارجية بالمؤتمر الشعبي العام.
- عضو المجلس الاستشاري.
- عضو مجلس الشورى حالياً.

من مؤلفاته:

١. الانطباعات ودورها في قضايا السلام.
٢. تداعيات رحالة في زمن الانكسار (محنة الأندلس).
٣. أوراق في المشروع العر بي.
٤. إطلالة على البحر الأحمر والنزاع اليمني الأرتيري.
٥. قراءة في تطور الفكر السياسي (ثلاثة أجزاء).
٦. إشكالية الصراع في القرن الأفريقي ودور اليمن في بناء السلام (الحالة الصومالية).
٧. دارفور (الأزمة والحل).
٨. ماذا عن سبتة ومليلية.؟
٩. البدية (رو اية).
١٠. الهمداني يطل من أورليان (رو اية).
١١. حب في زمن البريسترويكا .. (بمذاق عسل جردان) (رو اية).
١٢. من شواهد الإبداع في الحضارة اليمنية القديمة.
١٣. تجديد الحديث عن تاريخ الطب علماً وفناً وأخلاقاً.
١٤. الصين (الرفاهية) بعيون عربية (رو اية).
١٥. المؤسس الأول للصناعة الوطنية (قصة كفاح آل السعيد ـ وتجربة نجاح المجموعة).
١٦. نحو وطن مزدهر (استر اتيجية الموقع وثقافة البحر).
١٧. أوراق في قضايا وطن وأمة.
١٨. جائحة فيروس كورونا (الخصم الخفي).
١٩. صحة الأم والطفل والصحة المدرسية.
٢٠. الله خالق كل شيء.
٢١. الفساد في الأرض وحتمية التغيير.
٢٢. فلسطين ومعركة سيف القدس (و انكشاف ظهر الكيان الصهيوني المحتل).
٢٣. الإنسان (جسم وعقل وروح).
٢٤. التربية والتعليم (تحديات ومستقبل النهوض العربي).

التربية والتعليم
(تحديات ومستقبل النهوض العربي)

د.أحمد الأصبحي

ستظل مؤسسات التربية والتعليم بعيدة عن أداء دورها الريادي لإحداث نهضة شاملة للمجتمع العربي مالم تتزود بتقدير قيمة العلم، والأخلاق الحميدة واستخدام التكنولوجيا المتطورة (الحاسوب، الشبكة العنكبوتية..) وتجويد التعليم في جميع مراحله (التعليم الأساسي، التعليم الثانوي، والتعليم العالي) وإيلاء التعليم الفني بجميع فروعه أولوية الارتقاء به إلى المستوى المطلوب للنهوض به. وتوفير العدد الكافي من المعلمين الكفؤين المتخصصين، والمراجعة المستمرة للمنهج الدراسي بما يتفق وتطورات العلم والمعارف التكنولوجية المتطورة، والاهتمام بتعليم الأطفال مبكراً وكيف يفكرون تفكيراً علمياً، وتنمية مختلف المفاهيم والعمليات والمهارات والاتجاهات العلمية لديهم. واكتشاف المبدعين والمتفوقين، ورعايتهم وتنمية قدراتهم في التفكير الإبداعي. عندئذ تحقق مؤسسات التربية والتعليم العربية المسار الأفضل والاقتراب بالمجتمع العربي نحو النهضة الشاملة.