

# البحث الميداني حول جاهزية الناشئة لولوج مجتمع المعرفة: الإجراءات والنتائج



## تقديم

المباشر عن تعليم النشء وإعداد تلك الكتلة الحرجة.

ولتوفير رؤية أوسع حول القضايا المستهدفة بالبحث شملت عملية الاستقصاء كذلك مجموعات من المفكرين وأصحاب الرأي المعننين بشأن إعداد النشء، تم اللقاء بهم في ورشات عمل في الدول المعنية.

ويتعلق هذا الفصل بتقديم حصيلة مختلف عمليات الاستقصاء الميداني. وينتظم محتواه كما يلي:

القسم الأول: تقديم التوضيحات المنهجية الخاصة ببناء الأدوات ومعالجة البيانات إحصائياً، وتقنية انتقاء عينتي البحث، وإجراءات ورش العمل في بلدان دراسة الحالة؛ القسم الثاني: عرض النتائج، بدءاً بالتلاميذ، باعتبارهم نقطة ارتكاز البحث ثم المدرسين. أما الآراء المتمخضة عن ورش العمل مع المفكرين فهي تظهر في مواقع مختلفة من التحليل على سبيل المقارنة بين وجهات النظر.

استهدف البحث الميداني الذي أنجز على أسس ريادية في أربعة أقطار عربية (الأردن والإمارات والمغرب واليمن) استكشاف المهارات التي يمتلكها التلاميذ والقيم التي يتحلون بها والبيئات التمكينية المحيطة بهم، وهي المحاور الثلاثة التي ضبطها تقرير المعرفة العربي الثاني كركائز أساسية لإعداد الناشئة لمجتمع المعرفة. وأنجزت جميع المسوح الميدانية بالتعاون والتنسيق مع الجهات الرسمية المعنية في هذه الدول.

وقد تمت مقارنة هذه المواضيع، وفقاً للنموذج المفاهيمي المعتمد (انظر الفصل التمهيدي) عبر طرفين رئيسيين: التلاميذ بالدرجة الأولى باعتبارهم الفئة المغدّية للكتلة الحرجة التي يتطلبها مجتمع المعرفة؛ المدرسون باعتبارهم الطرف المسؤول

شملت عمليات

الاستقصاء عينات

من التلاميذ

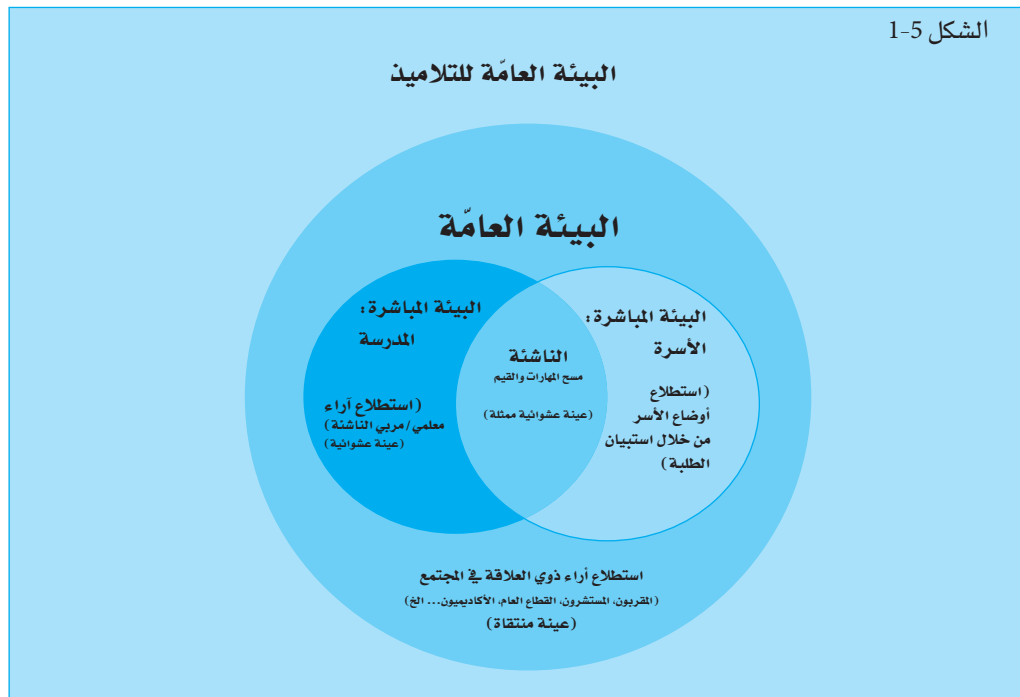
والمدرسين

ومجموعات من

المفكرين وأصحاب

الرأي

الشكل 1-5



- معطى: يتمثل في نصّ أو جدول أو رسم بياني أو صورة، يحمل وضعية دالة تتعلق بمحور له علاقة بمجال اهتمامات الفئة المستهدفة:

- مطلوب: يتمثل في أسئلة أو تعليمات تطلب من التلميذ إنجاز مهمة معينة لتأدية نشاط يتجسد في إنتاج مكتوب:

- إرشادات: توضيحات تتعلق بقواعد العمل أو الشروط التي يجب مراعاتها في تقديم الإجابة أو الإنتاج المنتظر، ترفق بالمطلوب عند الضرورة.

• على مستوى مضمون البنود: تحقيقا لهدف الدراسة، حرصنا على مراعاة شرط الحياد في الجوانب التالية:

- اعتماد "الحياد بالنسبة للتخصّص الدراسي" في اختيار المحتوى أي أن لا يتضمّن معلومات تتطلب تخصّصا بعينه (علمي أو أدبي أو تقني...) نظرا إلى أن الاختبار لا يقيس منهجا بعينه وحرصا على أن لا تخدم البنود تخصّصا دون الآخر:

- اعتماد "الحياد بالنسبة للانتماء القطري" في اختيار مضمون بنود الاختبار بحيث لا يكون ذات صلة بما هو متداول في بلد ما دون غيره وذلك حتى يوضع كل التلاميذ أمام نفس الوضعية:

- اعتماد "الحياد بالنسبة للمعجم اللغوي المستعمل" في تخيّر المصطلحات المستعملة التزاما بما هو مشترك بين مشرق المنطقة العربية ومغربها.

### المنهجية المعتمدة في صياغة بنود الاختبار

اتبعت منهجية وضع الاختبار مرجعي المحك<sup>37</sup>. واستهدفت ثلاثة أنواع من المهارات اتفقت المذاهب التربوية الحديثة على أنها مفاتيح الدخول إلى مجتمع المعرفة. فبالاستناد إلى مميّزات مجتمع المعرفة ذاته ومتطلباته تم استقراء الملامح المعرفية والوجدانية والاجتماعية التي يجب أن تميّز الناشئة حتى يكونوا مؤهلين للانخراط بفعالية في مشروع التنمية وبناء مجتمع المعرفة. وهي مهارات تتعلق في جوهرها بمستويات ذهنية عليا ترتقي بالتلميذ من مستوى الاستظهار السطحي للمعارف أو التطبيق الآلي للمهارات لتوجّه أكثر نحو أعمال الفكر واستخدام استراتيجيات معرفية والتعبير عن آرائه ومواقفه تجاه ذاته والبيئة التي تحيط به. وتتمثل هذه المهارات في ما يلي:

ونظرا للأهمية المركزية لسألة مهارات التلميذ وقيمه، فإننا ارتأينا أن نقدّم النتائج المتعلقة بها مفصلة حسب الدول مع إبراز نتيجة العينة الكلية للوقوف على التوجهات العامة والخاصة. أما بالنسبة للنتائج المتعلقة بتصورات التلاميذ والمدرسين حول البيئات التمكينية فنكتفي بتقديم النسب الإجمالية، علما بأن التفاصيل تظهر في دراسة الحالات الأربع.

### القسم الأول: التوضيحات المنهجية

وفقا لأهداف البحث، بُنيت خمس أدوات، ثلاث منها للطالب وواحدة للمدرس، وأخرى لأصحاب الرأي المشاركين في ورش العمل:

اختبار المهارات

مقياس القيم

استبيان البيئة التمكينية المرتبطة بالتلميذ

استبيان المدرس

استبيان لجمع آراء المفكرين خلال ورش العمل

### أدوات البحث

#### اختبار مهارات التلاميذ

المبادئ الأساسية التي ارتكزت عليها عملية تصميم الاختبار

تستهدف الأداة تقييم مكتسبات التلاميذ وفق منطوق المهارات بحيث لا تتعلق بنود (أو فقرات) الاختبار بمفاهيم مرتبطة مباشرة بالمناهج التعليمية، بل بمجموعة من المهارات التي ترتبط بالحياة اليومية وتقدّم في شكل وضعيات مركبة لتقيس وضعية-مشكل<sup>36</sup>. أما بناء بنود (Items) الاختبار فقد قام على جملة من المبادئ والشروط أهمها:

• على مستوى المرجعية المفاهيمية: تم اعتماد مفهوم المهارات كما حدّده الأدبيات المختصة في مجال علوم التربية وكما حدّده الإطار النظري للبحث الحالي (انظر الفصل التمهيدي).

• على مستوى بناء البنود: بما أن الهدف الرئيسي من الدراسة يتعلق بقياس المهارات، حرصنا على صياغة بنود تضع التلميذ أمام وضعية مركبة لا تحتمل إجابة آلية بقدر ما تتطلب تفكيرا واستحضارا لما يخترنه من معارف متنوعة وقدرات مختلفة. وتتكوّن هذه البنود في أغلبها من:

بما أن الهدف من

الدراسة يتعلق

بقياس المهارات، تمت

صياغة بنود تضع

التلميذ أمام وضعية

مركبة لا تحتمل

إجابة آلية بقدر

ما تتطلب تفكيرا

واستحضارا لما

يخترنه من معارف

متنوعة وقدرات

مختلفة

## المهارات المعرفية

المهارة	تعريف المهارة ومكوناتها	وصف البنود
مهارة البحث عن المعلومات ومعالجتها	مجموع المعارف والقدرات والمواقف التي يستحضرها المتعلم في وضعية بحث عن المعلومات وعند معالجتها (البحث عن المعلومات ذات الصلة، تحليلها، الربط بينها، إبداء الرأي فيها....)	وضعية الانطلاق 1: وصفة دوائية وضعية الانطلاق 2: نص يتحدث عن بطالة الشباب في البلدان العربية (فقرة مكتوبة مرفقة برسم بياني وجدول)
مهارة التواصل الكتابي	مجموع المعارف والقدرات والمواقف التي يستحضرها المتعلم لإنتاج خطاب مكتوب في وضعية تواصل دالة (فهم موضوع التواصل، تخير الألفاظ والأسلوب المناسب، سلامة اللغة، وضوح المعنى....)	وضعية الانطلاق: تقديم مجموعة مشاهد بيئية المهمة: كتابة لافتات تبرز التهديدات التي تواجه البيئة ودور الإنسان في الحد منها
مهارة حل المشكلات	مجموع المعارف والقدرات والمواقف التي يستحضرها المتعلم لحل مشكل له علاقة بالواقع (تأويل المشكل، تحليل عناصر المشكل والعلاقة بينها، تعرف فرضيات الحل....)	وضعية الانطلاق: تقديم مشكل منطقي المهمة: استخراج المشكل المطروح والبحث عن حل مناسب باعتماد منهجية تفكير وبحث قائمة على فرضيات منطقية
مهارة الاستخدام الهادف والفعال للتكنولوجيات الحديثة	مجموع المعارف والقدرات والمواقف التي يستحضرها المتعلم لاستخدام التكنولوجيات الحديثة وتوظيفها خدمة لأهداف مفيدة (معرفة الأدوات ووظائفها، تحديد الهدف من استخدام هذه الوسائل، أخلاقيات استخدام التكنولوجيات....)	وضعية الانطلاق: تمارين متنوعة حول استخدام الكمبيوتر والإنترنت واستعمالاتها المختلفة في الحياة اليومية

النشرة وفهمها: السؤال الأول يتطلب البحث عن المعلومات المطلوبة وهي موجودة في فقرات متفرقة من النشرة؛ السؤال الثاني يتطلب إجراء عملية حسابية بسيطة لتحديد جرعة الدواء القصوى المسموح بها، السؤال الثالث يتطلب تحليل معلومات والمقارنة بينها لتحديد مختلف الحالات التي يمنع فيها استعمال الدواء.

مهارات وجدانية: تتضمن كل ما له علاقة بتوجيه السلوك وتعديله مثل: معرفة الذات وتقديرها، ورعاية دافعية التعلم/طلب المعرفة، والتخطيط للمستقبل (الجدول 2-5).

مهارات معرفية: نخص بها كل ما له علاقة باكتساب المعرفة واستخدامها. ومن ذلك: البحث عن المعلومات ومعالجتها، والتواصل الكتابي، وحل المشكلات، والاستخدام الهادف للتكنولوجيات الحديثة (الجدول 1-5).

مثال لوضعية متعلقة بمهارة البحث عن المعلومات ومعالجتها:

نشرة دوائية حقيقية مكتوبة باللغة العربية مرفقة بثلاثة أسئلة تتطلب الإجابة عليها قراءة

## المهارات الوجدانية

المهارة	تعريف المهارة ومكوناتها	وصف البنود
مهارة معرفة الذات وتقديرها	مجموع المعارف والقدرات والمواقف التي يحتاجها الشخص لبناء صورة واقعية وإيجابية عن ذاته والاعتزاز بها (مراجعة/تقييم متواصل للذات، تشخيص نقاط القوة ونقاط الضعف، التحكم في الذات: الانفعالات....)	فقرات تعكس الاستجابة لها تقدير التلميذ لأبعاد مختلفة من شخصيته. واعتمادنا هذا النمط لأننا نهدف إلى معرفة كيف يرى التلميذ نفسه، مع وعينا الكامل بأن الصورة المنقولة قد لا تكون الصورة الواقعية
مهارة رعاية دافعية التعلم/ طلب المعرفة	مجموع المعارف والقدرات والمواقف التي يستحضرها المتعلم للحفاظ على مستوى عال من الدافعية الداخلية التي تجعله في سعي مستمر لاكتساب المعرفة (تحديد حاجياته الحقيقية، المثابرة حتى بلوغ الهدف/تحدي الصعوبات، عزو النجاح/الفشل إلى الذات <sup>38</sup> ).	تتم مقارنة هذه المهارة بطريقة غير مباشرة من خلال مطالبة التلميذ بوضع خطة لمشروع يختاره وإبراز متطلبات تنفيذه
مهارة التخطيط للمستقبل	مجموع المعارف والقدرات والمواقف التي يحتاجها المتعلم لوضع تصوّر أو خطة مستقبلية واقعية (لها علاقة بمؤهلاته الجسدية والذهنية وغيرها) وقابلة للتحقيق تأخذ في الاعتبار الموارد والإكراهات المحيطة (تحديد أهداف مستقبلية واقعية، ضبط الأولويات، معرفة الوسائل الملائمة لتحقيقها والسعي إلى توافرها....)	

## أمثلة من بنود مهارة الدافعية للتعلم

لا تنطبق أبداً	تنطبق نوعاً ما	تنطبق إلى حد كبير	تنطبق تماماً	
4	3	2	1	- أجد متعة في البحث والاطلاع على ما يستجدّ من معلومات ذات علاقة بدراستي
4	3	2	1	- لا يزعجني أبداً أن أسأل وأحاول وأخطئ حتى أصل إلى المعرفة
4	3	2	1	- أدرك جيداً أن الدّراسة والتعلّم هما السبيل الوحيد لمواجهة المستقبل

مهارات اجتماعية: نخصّ بها كل ما له علاقة بالتفاعل مع الآخرين مثل: التّواصل الشفوي المباشر مع الآخرين، والعمل الجماعي، والمشاركة في الحياة العامة (الجدول 3-5).

الجدول 3-5	
المهارات الاجتماعية	
المهارة	تعريف المهارة ومكوناتها
مهارة التواصل (الشفوي) مع الآخرين	مجموع المعارف والقدرات والمواقف التي يستحضرها التلميذ لإنتاج خطاب شفوي سليم (مبنى ومعنى وعلاقة) في وضعية تواصل دالة (التعبير السليم عن الأفكار، الإنصات الجيد والاستعمال السليم لأساليب التواصل اللفظية أو غير اللفظية، تقبل الرأي المخالف، التأثير والإقناع....)
مهارة العمل الجماعي	مجموع المعارف والقدرات والمواقف التي يستحضرها التلميذ للمساهمة في عمل جماعي منتج يعود بالنفع على المجموعة (تحديد الأدوار والمهام، الالتزام بالمواعيد والمسؤوليات، إدارة الصراعات التي قد تنشأ بين أفراد المجموعة....)
المشاركة في الحياة العامة (الحياة المدنية)	مجموع المعارف والقدرات والمواقف التي يستحضرها التلميذ للانخراط في الحياة العامة والمساهمة في بناء مجتمع مدني (المساهمة في نشاطات تطوعية، المشاركة في الانتخابات، مساعدة الآخرين....)

## أمثلة من بنود مهارة العمل الجماعي

- فقرة يطلب فيها تحديد درجة أهمية عدد من العوامل المحددة لنجاح العمل الجماعي منها:

غير هام أبداً	غير هام	هام نوعاً ما	هام جداً	
4	3	2	1	- نجحنا لأننا أحسننا توزيع المهام بيننا منذ البداية
4	3	2	1	- نجحنا لأننا كنّا نعرف بعضنا من قبل
4	3	2	1	- نجحنا لأننا كنّا من نفس الجنس والسّن

- وفقرة يطلب فيها ترتيب عدد من الأساليب التي يمكن أن تعتمد في حلّ الخلافات داخل المجموعة منها:

#### الترتيب

- تثمين كلّ المساهمات حتى يشعر كل طرف بأنه يعامل بإنصاف
- حلّ المجموعة واستبدالها بأفراد آخرين
- التفاوض من أجل وضع عقد ينظّم العلاقات بين الأفراد
- الانسحاب من المجموعة

وهنا تجدر الإشارة إلى أن الفصل بين أنواع المهارات المذكورة ليس إلا فصلاً منهجياً للتحكم في عملية القياس لأنها في حقيقة الأمر متلازمة، كما سبقت الإشارة إلى ذلك في الفصل التمهيدي. ولا تخلو أية عملية معرفية من شحنة وجدانية تحركها أو تتفاعل معها، كما يصعب تصوّر نشاط معرفي دون سياق اجتماعي يحيط به أو ينطوي عليه.

#### مقياس قيم التلاميذ

خلافاً لأسئلة قياس المهارات المعرفية التي ينتظر أن يقدم فيها التلميذ إجابات محددة تعكس قدراته الفعلية، فإن الجوانب الوجدانية، ومن ضمنها القيم، تتطلب أدوات قياس تشمل عبارات ليست لها استجابات نمطية محددة، وبالتالي لا يستقيم التعامل معها بمنطق الصحة والخطأ. لذلك جاءت بنود المقياس في شكل تصريحات تعبر عن درجات متفاوتة من الأهمية التي يوليها المتحدثون للقيم المعروضة عليهم. ويدعى التلميذ إلى تحديد درجة التشابه بين ما يصريح به المتحدثون وبين ما يقبله هو نفسه على سلم يمتد من الحد الأدنى "لا تشبهني أبداً" إلى الحد الأقصى "تشبهني تماماً"، أو تقديم مجموعة من الآراء يبدي التلميذ درجة موافقته عليها. وقد اخترنا هذا التوجه لأن الشخص عندما يعبر عن قيمة ما، فإنه في واقع الأمر يتحدث عما يبدو له

ذا قيمة وأهمية؛ أي ينطوي الأمر بالضرورة على بعد ذاتي، لذلك نلاحظ أن كثيراً من القيم التي يعتنقها فرد أو جماعة ما قد يعتبرها آخرون ثانوية أو لا قيمة لها. (شوارتز، بالفرنسية، 2006) وتوافقاً مع توجهات الجزء الأول من الأداة (اختبار المهارات)، تركز الاهتمام في هذا الجزء على استكشاف القيم ذات العلاقة بالمهارات المعرفية والوجدانية والاجتماعية. واخترنا أن نراوح في بناء مضامين المفردات بين الإشارة المباشرة إلى القيمة وبين التلميح إليها من خلال نقيضها وذلك حتى ندفع التلميذ إلى التركيز ونشد انتباهه قدر الإمكان بحيث لا تتحوّل إجاباته إلى ردود آلية غير واعية. أما توزيع القيم فيبيته الجدول 4-5. وقد أضيف عدد من القيم ذات الصبغة "الكونية" مثل: الديمقراطية، حقوق الإنسان، المساواة في الحقوق والواجبات، السلم العالمي، الأمن الغذائي، العدالة، حرية الرأي، الحس البيئي، الأخلاق، المساواة بين الجنسين. ذلك أنّ التلميذ أصبح اليوم يعيش في عالم مفتوح، ومثلما يحتاج إلى قيم توجه سلوكه ومعاملاته داخل محيطه القريب بات يحتاج إلى منظومة قيم يشترك فيها مع غيره في أنحاء أخرى من الكون تكون إطاراً مشتركاً للتكامل والتعايش السلمي والاحترام المتبادل. وهكذا، تضمّن مقياس القيم 74 بنداً تغطي القيم المذكورة أعلاه: المعرفية والوجدانية والاجتماعية والكونية. أما من حيث الشكل، فقد

#### خلافاً لأسئلة

#### المهارات التي يقدم

#### فيها التلميذ

#### اجابات محددة، فإن

#### الجوانب الوجدانية

#### تتطلب أدوات قياس

#### تتجاوز الاستجابات

#### النمطية والتعامل

#### معها وفق منطق

#### الصح والخطأ

#### الجدول 4-5

#### توزيع القيم

#### ذات البعد المعرفي

#### ذات البعد الوجداني

#### ذات البعد الاجتماعي

حب المعرفة والإطلاع/ روح الخلق والإبداع/  
اتخاذ المبادرات/ الاهتمام بالمستجدات العلمية/  
الافتتاح الفكري لتقبل الجديد/ الاجتهاد  
والمثابرة/ استقلالية الفكر والفعل/ التواضع  
العلمي/ الطموح

الشعور بالكرامة/ الثقة في النفس/ التوازن  
الشخصي/ حب الحياة/ الاستقرار (العاطفي  
والعائلي)/ الشعور بالتقدير الاجتماعي  
(الاعتراف)/ التمسك بالحرية الشخصية/  
الصدق مع الذات/ الرقابة الذاتية/

احترام المواثيق الأخلاقية والأعراف والتقاليد/ احترام  
قواعد العيش المشترك (المدنية)/ الشعور بالانتماء:  
الوطني، العربي/ احترام الآخرين: الرأي والمعتقد.../  
التسامح والاعتدال/ روح التضامن مع الآخرين/ التواضع  
الاجتماعي/ الحفاظ على الأمانة/ إرادة المشاركة في الحياة  
العامة/

### أمثلة من البنود المستعملة في مقياس القيم

لا يشبهني أبداً % 0	يشبهني بدرجة % 25	يشبهني بدرجة % 50	يشبهني بدرجة %75	يشبهني بدرجة %100	
5	4	3	2	1	- لا تهمني الشهادات بقدر ما يهمني أن تكون لي ثروة وجاه
5	4	3	2	1	- أتمنى لو كنت أنتمي إلى بلد آخر غير بلدي الحالي

لا أوافق مطلقاً	لا أوافق	لا يمكنني أن أحدد	أوافق	أوافق تماماً	
5	4	3	2	1	- يتعارض مبدأ حقوق الإنسان مع المصلحة العامة
5	4	3	2	1	- من الأسباب الرئيسية للفشل في الدراسة عدم ثقة الشخص بقدراته

### يستقصي استبيان

#### الطالب آراء

#### التلاميذ حول

#### البيئات التمكينية

#### المحيطة بهم وما

#### توفره لهم من

#### مرافق مادية

#### وفكرية واجتماعية

#### وغيرها

مهارات وما يُرجى تطويره من قيم. وبالتالي، تعلقت بنود استبيان البيئات التمكينية، كما تنص على ذلك المرجعية المفاهيمية للبحث، بالتمكين المعرفي والتمكين الشخصي والتمكين المجتمعي. أما مضمون أسئلة الاستبيان، فقد حرصنا على أن يتوفر فيها شرطان أساسيان:

- أن تكون مرتبطة فعلاً بالواقع العربي، أي أن تضع تحت المجهر ما يميز المجتمعات العربية من عوامل ومتغيرات ثقافية واقتصادية واجتماعية وسياسية؛

- أن تتعلق بعوامل قابلة للتغيير، لأن غاية الدراسة لا تقف عند حدود المسح الوصفي للظواهر، بل تتجاوز ذلك للوقوف على نقاط القوة بقصد تعزيزها ونقاط الضعف بقصد تداركها في الوقت المناسب وبالشكل المناسب.

عمدنا إلى تجميع البنود في جزأين منفصلين، حيث تم توزيعها عشوائياً، كما راوحنا في بناء بنود المقياس بين صياغة دالة على وجود القيم وأخرى دالة على عدمها.

### استبيان تصورات التلاميذ حول البيئات التمكينية

ضمن منظور تأهيل النشء لمجتمع المعرفة المأمول، يستهدف الاستبيان استقصاء آراء التلاميذ وتصوراتهم حول خصائص البيئة التمكينية التي يعيشون فيها ومدى توفيرها لما يحتاجونه من مرافق فكرية ومادية واجتماعية وسياسية وغيرها. وتم التركيز فيه على العوامل التي لها علاقة مباشرة بما يُنشد تحقيقه من

### الجدول 5-5

#### أمثلة من محاور اهتمام التمكين المعرفي

أمثلة عن عناصر البيئة	البيئة
انتشار مؤسسات التعليم والتكوين وتقريبها من التلميذ توفر الوسائل التعليمية الضرورية تجهيز مؤسسات التعليم بتكنولوجيات المعلومات وتوسيع استخدامها اعتماد طرق تربوية نشطة (تحت على البناء الذاتي للتعلم، تدريب على التقييم الذاتي) توفير برامج دعم وعلاج للتلاميذ ممن يعانون من صعوبات في التعلم تشجيع الدافعية الداخلية للتعلم (طلب المعرفة إيماناً بأهميتها) المساعدة في تغطية المصاريف المترتبة على التعلم أو التكوين (اقتناء المراجع أو دفع رسوم التسجيل) منح امتيازات مادية ترمينا لتعلم أو تحصيل توفر دعم للمتميزين من التلاميذ	بيئة توفر البنى التحتية الضرورية للحصول على المعرفة بيئة توفر تعليماً أساسياً يهيئ للتعلم مدى الحياة بيئة توفر حوافز لطلاب المعرفة

## أمثلة من محاور اهتمام التمكين الوجداني

البيئة	أمثلة عن عناصر البيئة
- بيئة توفر الرعاية الصحية اللازمة لتكوين عقل سليم	برمجة متابعة صحية دورية في كل المؤسسات التربوية وفي كل المراحل وجود عيادات مدرسية
- بيئة توفر مناخا عائليا سليما يساعد على بناء شخصية متوازنة	نشر ثقافة صحية (تدريس التربية الصحية، برمجة حملات توعية، إنشاء نوادٍ صحية) وضع عائلي مستقر ومتوازن
- بيئة توفر الرعاية النفسية والاجتماعية	مستوى الأبوين التعليمي جيد تأطير عائلي متواصل (متابعة مستمرة لدراسة الأبناء، علاقة تكامل مع المدرسة...) وجود وحدات إرشاد نفسي واجتماعي في المؤسسات التربوية لمساعدة التلاميذ على حل مشاكلهم

## أمثلة من محاور اهتمام التمكين المجتمعي

البيئة	أمثلة عن عناصر البيئة
- بيئة تدعم الحريّات (الفكر والرأي والمعتقد...)	الاختيار الحر للتوجهات الفكرية والانتماءات التعبير الحرّ عن الرأي دون خوف أو ضغط
- بيئة تكوّن مبدأ المساواة في الحقوق والواجبات	توفر قوانين وتشريعات تحمي أصحاب الحقوق توفر قوانين وتشريعات للتصدي لحالات الإخلال بالواجبات الاحتكام إلى الاعتبارات الموضوعية في منح الشهادات والتوظيف والارتقاء وغيرها
- بيئة تمنح الشعور بالثقة	نزاهة وصدق وسائل الإعلام وجود هيكل رقابة ومحاسبة

من قيم وما يتوفّر لديهم من ظروف تمكينية تساعدهم على إعداد النشء لولوج مجتمع المعرفة. كما يهدف الاستبيان إلى استقصاء مواقف المدرّسين من بعض المفاهيم التربوية الحديثة إلى جانب الكشف عن مختلف ممارساتهم التعليمية، وذلك بهدف التعرف إلى مدى اطلاعهم على خصائص مجتمع المعرفة ومدى وعيهم بمتطلباته وتقييمهم الذاتي لقدراتهم على الاستجابة لها.

## المبادئ الأساسية التي ارتكز عليها اختيار

## البنود

تم اختيار البنود بناءً على الأسس التالية:  
- ما توصلت إليه النظريات الحديثة، خاصة منها البنائية والمعرفية<sup>39</sup> حول دور المدرس في تيسير عملية التعلم وما يتطلبه ذلك من تغيير في ممارساته وأشكال التفاعل مع التلاميذ.

وحرصا على ضمان تجاوب إيجابي من قبل التلاميذ مع الاستبيان، كانت أغلب الأسئلة من النوع المغلق أو شبه المفتوح، حيث يكتفون بوضع علامة (√) أمام الإجابة التي تناسبهم أو إسناد درجة على سلم ترتيبي تعكس مدى موافقتهم/رفضهم للرأي المقترح عليهم، أو مدى توفر/عدم توفر العوامل والظروف المتحدّث عنها، مع إضافة بعض الأسئلة المفتوحة حتى نسمح المجال للتعليل والتعليق لمن يريد ذلك.

## استبيان تصوّرات المدرّسين حول البيئات التمكينية

يهدف استبيان المدرّس إلى جمع معلومات حول تصوّرات المدرّسين وآرائهم حول ما يمتلكه التلاميذ من مهارات وما يتحلون به

## رَكَزَت الأداة في جانب

كبير منها على

التعرّف على رأي

المدرّس ومواقفه

من مجتمع المعرفة

ومتطلباته عموماً

والمتعلقة بمجال

مهنته خصوصاً

- ما حدّدته الدراسات الاستشراعية حول  
المواصفات المطلوب توفرها في مدرسي القرن  
الواحد والعشرين حتى يكونوا قادرين على  
إعداد الأجيال الناشئة لمجتمع المعرفة.

### الجوانب التي تقيسها بنود استبيان المدرّس

تماشياً مع أهداف الاستبيان تمحورت البنود  
حول تحديد هويّة المدرّس الشخصية والأكاديمية  
والمهنيّة، والتعرّف على مختلف ممارساته  
التعليمية وعلاقاته بسائر الأطراف التربوية،  
إلى جانب استقصاء تصوراتّه تجاه مهنة التعليم،  
وما يرتبط بها من المسائل (المناهج والوسائل  
التعليمية والظروف التمكينية...). كما ركزت

الأداة في جانب كبير منها على التعرّف على رأي  
المدرّس ومواقفه من مجتمع المعرفة ومتطلباته  
عموماً والمتعلقة بمجال مهنته خصوصاً. أما  
مسألة مهارات المدرّس التعليمية، ونظراً لكونها  
تحمل طابعاً عملياً لا يمكن قياسه موضوعياً إلا  
عبر الملاحظة الميدانية والمعاينة المباشرة، فإننا  
حاولنا مقاربتها بطريقة غير مباشرة عبر بنود  
متفرقة تعكس توجهات تربوية مختلفة.

## عينات البحث

### عينة التلاميذ

استهدفت الدراسة تلاميذ الصف الثاني  
عشر (الذين أنهوا الصف الحادي عشر) من  
مواطني الدولة، في مدارس خمس مدن رئيسية  
في دراسات الحالة الأربع (عمّان/الأردن،  
أبو ظبي ودبي/الإمارات، الرباط/المغرب،  
صنعاء/اليمن). وتم سحب عينة عشوائية  
طبقية ممثلة لمجتمع الدراسة باستخدام  
طريقة التوزيع النسبي. ومن الفوائد التي  
تعود علينا من استخدام التوزيع النسبي أنه لا  
يتطلب أي معلومات عن تباين الطبقات أو عن  
تكلفة وحدات المعاينة في الطبقات المختلفة.  
كما أنه يؤدي إلى زيادة درجة المأمونية في  
النتائج مقارنة بالطرق الأخرى.

إجرائياً، تم الاعتماد على قواعد البيانات  
المرسلة من وزارات التربية والتعليم في كل  
دولة والتي تحتوي على أسماء المدارس وأعداد  
الفصول والتلاميذ في المدارس، ثم تحديد  
نسب الطبقات المستهدفة في الدراسة الحالية  
وهي: نوع المدرسة، والتخصص أو المسلك،  
والجنس. وشمل البحث الميداني 6415  
تلميذاً، يتوزعون كما هو مبين بالجدول 5-8.  
وتشترك عينات البلدان المشاركة في  
البحث في سمة وهي تجاوز عدد الإناث عدد  
الذكور من التلاميذ، وقد تراوح الفارق في  
النسب تقريباً بين 1% في الأردن و8.9% في  
الإمارات لصالح الإناث.

### عينة المدرّسين

يتوجّه الاستبيان إلى عينة من مدرّسي  
المرحلة الثانوية من تخصصات متنوعة  
من نفس المدارس ولنفس التلاميذ الذين  
تم انتقاؤهم للمشاركة في استبيان التلميذ،

### تجريب الأدوات وتعديلها والتثبت من صدقها وثباتها

بعد وضع الصيغة الأولية لجميع  
الأدوات بالتشاور مع أعضاء الفريق  
المركزي، عُرضت الأدوات على كتاب  
حالة البلدان المعنية بالدراسة في ورشة  
عمل، حيث نوقشت مجموعة من النقاط  
تعلقت بالخصوص بمدى ملاءمة البنود/  
الفقرات لمستويات التلاميذ أو المدرسين.  
وتم الاتفاق على أن تقيس الأدوات المستوى  
المأمول (ما يجب أن يكون لدى التلاميذ  
من مهارات. وكذلك كان الحال بالنسبة  
لاستبيان المدرس). وتمت مراجعة  
الألفاظ والعبارات المستعملة للتأكد من  
قابلية فهمها من جانب المستهدفين.  
كما نوقشت ملاحظات أخرى تعلقت  
بطريقة إخراج الاختبار ومقروئية الصور  
والأشكال التي يحتويها.

وعندما تمت المصادقة على الصيغة  
النهائية للأدوات، أخضعت جميعها  
للتجريب خلال شهر أيار/ مايو 2010  
في ثلاثة بلدان هي الأردن والإمارات  
واليمن، وشملت بالتحديد 541 تلميذاً  
وتلميذة من الصف الحادي عشر. كما  
تم تجريب الأدوات في وقت لاحق بشكل  
محدود في المغرب ومراجعتها فنياً  
من قبل مختصين مغاربة بما في ذلك  
التأكد من ملاءمة مصطلحات الأدوات  
لما هو شائع في المغرب. أما التحليلات  
الإحصائية التي اعتمدت لدراسة  
مختلف الارتباطات الداخلية (بين  
البنود التي تنضوي تحت نفس الفئة)  
والخارجية (بين الفئات المكونة للأداة)  
والتثبت من صدق الأدوات وثباتها فقد  
تمثلت في:

احسباً معاملات ألفا كرنباخ  
Alpha Cronbach التي تراوحت بين  
0.632 (المهارات الوجدانية) و0.761  
(المهارات المعرفية) وبينهما المهارات  
بعضها ببعض.  
بناءً على ذلك، يمكن القول إن  
الأدوات تطوي على درجة مقبولة من  
الاتساق والثبات، قد لا تكون عالية جداً  
لكنها بالنسبة إلى دراسة استطلاعية  
تستهدف تحسّس الواقع بعيداً عن كل  
أشكال التعميم تعتبر كافية للثقة في  
نتائجها. وهي تظل نسخة أولية لأدوات  
نطمح إلى مزيد تطويرها وتحسين  
مقاييسها الإيدومترية Edumetric في  
مشاريع قيد التنفيذ.



## توزيع أفراد عينة التلاميذ والمدرسين حسب متغيري القطر والجنس

أ- التلاميذ					
النوع	الأردن	الإمارات	المغرب	اليمن	المجموع
ذكور	855	629	725	860	3069
	%49.09	%45.7	%46.1	%49.8	%47.8
إناث	887	746	849	864	3346
	%50.91	%54.3	%53.9	%50.2	%52.2
المجموع	1742	1375	1574	1724	6415
ب- المدرسين					
الأردن	الإمارات	المغرب	اليمن	المجموع	
103	138	147	117	505	
%20.4	%27.3	%29.1	%23.2	%100	

نزعة "المرغوبية الاجتماعية"، وبالتالي يمكن أن تتفق مع الواقع كما يمكن أن تكون مغايرة له. وهذا يستوجب التعامل مع النتائج على أنها توجهات عامّة تحتاج إلى مزيد من التأكيد.

ومن حيث خصائص القياس التربوي (الإدومتريّة Edumetric): اعتمدت النظرية الكلاسيكية للاختبارات، وبخاصة في احتساب مؤشر الصعوبة. وهذا التمشي، وإن كان يمكن من دراسة مستوى صعوبة المهارة المستهدفة ويساعد على انتقاء فقرات متجانسة الصعوبة، فإن المؤشر الذي يفرضه يظل خاضعا لمستوى أداء العينة. وبالتالي يمكن أن يتفاوت من مجموعة إلى أخرى. ومن ناحية أخرى تستوجب معاملات الثبات التي تراوحت بين 0.632 و0.793 الحذر وعدم الانجراف إلى تعميمات على الدول. وهنا نشير إلى أن ضعف معاملات الثبات (كرونباخ) في دراسات سابقة لم يمنع من تبني الأدوات وتطبيقها بل حتى تعميم نتائجها، مثل مقياس القيم الإنسانية لشوارتز (شوارتز، بالفرنسية، 2006) (حيث تراوحت بين 0.47 و0.80 بمتوسط يساوي 0.68) والدراسة الاجتماعية الأوروبية<sup>41</sup> (حيث تراوحت معاملات كرونباخ بين 0.36 و0.70 بمتوسط يساوي 0.56).

ونظرا إلى أن البحث يستهدف فئة الشباب في آخر المرحلة الثانوية، وهي فئة متعددة التخصصات، تم التركيز على استكشاف جملة من المهارات التي تنطبق على عدة مجالات، وبالتالي حاولنا قدر الإمكان تحييد المضامين التي تخدم تخصصا دون الآخر. وهذا لا يعني أن ذلك تحقق تماما، إذ توفر

بحيث تغطي معظم التخصصات الموجودة في المدرسة مع الحرص على الانتقاء العشوائي للمدرسين داخل كل تخصص.

### حدود الدراسة

من حيث انتقاء العينة: تمّ انتقاء عينات البحث من خمس مدن كبرى في أربع دول عربية (انظر الفصل التمهيدي)<sup>40</sup>. وقد اقتصر العينة على التلاميذ من مواطني الدولة موضوع الدراسة المسجلين بالصف الثاني عشر، في المدارس التي تقدّم مناهج تعليمية وطنية. وتبعاً لذلك فإن النتائج الناجمة عن ذلك تصح فقط على مجتمع الدراسة ولا تقبل التعميم على الدول العربية بصفة عامة، ولا على الدول المعنية نفسها.

أما من حيث وسائل قياس المهارات الوجدانية والاجتماعية والقيم: خلافا للمهارات المعرفية التي يمكن قياسها من خلال إجابات التلاميذ باعتماد طريقة الاختبار المعرفي، تحتاج المهارات الوجدانية والاجتماعية إلى عملية ملاحظة مباشرة لسلوك التلميذ بهدف الوقوف على ما يمتلكه وما يمارسه حقا من مهارات. لكن نظرا لما يتطلبه ذلك من موارد مادية ضخمة وإجراءات لوجستية ثقيلة (دراسة نوعية تقوم على الملاحظة والمحادثات الفردية وما يتطلبه ذلك من وقت وموارد مادية وبشرية)، اعتمد البحث الحالي على طريقة الاستبيان وبالتالي فإن المعلومات المقدمة من قبل التلاميذ تعبر عمّا يصرّحون بوجوده، وهي تصريحات قد تحركها

- بالنسبة إلى التحليل الوصفي للمهارات والقيم، استخدم المتوسط الحسابي باعتباره مقياساً للنزعة المركزية يدل على التوجّه العام للمجموعة، والانحراف المعياري باعتباره مقياساً للتشتت يدل على مدى تجانس أو تنافر أفراد المجموعة، هذا إلى جانب الدرجات القصوى كمؤشر على تشتتها.

- بالنسبة إلى توزيع التلاميذ على سلم الجاهزية، اعتمدنا النسب المئوية للطلبة الذين يقعون في كل درجة من درجات هذا السلم، علماً أن السلم بني على أساس المدى المتوقع للأداء في كل مهارة (مثلاً: من 0 إلى 25 بالنسبة لكل مهارة) بحيث تم تقسيمه إلى 4 فئات متساوية تعكس 4 مستويات من الأداء متدرجة في اتجاه اكتساب صفة الجاهزية لولوج مجتمع المعرفة:

دون 25% من الدرجة الكلية	25% - 50% من الدرجة الكلية	50% - 75% من الدرجة الكلية	أكثر من 75% من الدرجة الكلية
غير جاهز	في البداية	في طور	جاهز

وللمقارنة بين الإناث والذكور، نستخدم اختبار «ت» لمجموعتين مستقلتين (T-Student Test) وهو اختبار إحصائي يقارن بين متوسطات الدرجات التي تحصل عليها المجموعتان (مجموعة التلاميذ ومجموعة التلميذات) للوقوف على مدى دلالة الفروق بينهما. وللمقارنة بين درجات المهارات فيما بينها والقيم فيما بينها استخدم تحليل التباين (ANOVA)، وهو اختبار إحصائي يمكن من المقارنة بين أكثر من متوسطين للتأكد من دلالة الفروق بينها. أما لتحليل تأثير العوامل البيئية في المهارات والقيم، نستخدم تحليل الانحدار (Regression) وهو تحليل إحصائي يمكن من انتقاء المتغيرات ذات التأثير الدال وتقدير وزن كل واحد منها.

## دراسة مهارات التلاميذ

### المهارات المعرفية

### المهارات المعرفية مجمعة

تراوحت المتوسطات المسجلة في مستوى

مهارة التواصل الكتابي مثلاً حظوظاً أكبر للتلاميذ من التخصصات الأدبية، بينما تبدو مهارة معالجة المعلومات أكثر خدمة لتلاميذ التخصصات العلمية، مثلما تبدو مهارة استخدام التكنولوجيا أكثر تماشياً مع تلاميذ المعلومات والتكنولوجيا. لكن طالما أن الاستفادة موزعة بين التخصصات فإن تأثير التخصص لن يكون حاسماً لأي منها.

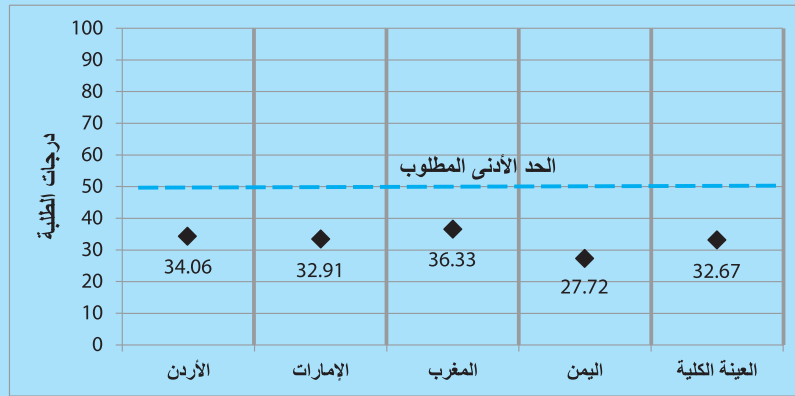
## القسم الثاني: عرض نتائج البحث

نستعرض في ما يلي أهم النتائج التي أفضى إليها البحث الميداني، ونشير في هذا الصدد إلى أنه نظراً لعدم وجود دراسات مقارنة عربية سابقة تناولت الأبعاد نفسها ويمكن الرجوع إليها للمقارنة والحكم على مستوى نتائج الدراسة، فإننا سنحاول تفسيرها بالرجوع أساساً إلى 3 مرجعيات مختلفة:

- مرجعية نظرية: الرجوع إلى الأدبيات والدراسات الاستشرافية المهتمة بالتربية في إطار مجتمع المعرفة.
  - مرجعية بحثية: الرجوع قدر الإمكان إلى الدراسات الدولية التي تشارك فيها البلدان العربية، مع الإشارة إلى أن اختلاف الأهداف والمنهجيات يدعونا إلى التعامل بكثير من الحذر حتى لا نقع في مقارنات أو تأويلات غير سليمة.
  - مرجعية "سياقية": الرجوع إلى ورش العمل ودراسات الحالة الخاصة بالبلدان المشاركة باعتبارها تتضمن توصيفاً للواقع التربوي وما يحيط به من ظروف اقتصادية واجتماعية وثقافية.
- أما المقاييس الإحصائية التي نستند إليها لقراءة النتائج فتتمثل أساساً في:

الجدول 5-9				
المقاييس الوصفية الخاصة بالمهارات المعرفية مجمعة (تتراوح الدرجة الكلية من 0 إلى 100)				
المتوسط الحسابي من 100	الانحراف المعياري	أصغر درجة	أكبر درجة	
34.06	12.02	1.19	72.94	الأردن
32.91	11.54	3.61	72.45	الإمارات
36.33	10.86	0	71	المغرب
27.72	10.16	3.57	64.49	اليمن
32.67	11.61	0	72.94	العينة الكلية

## مستويات المهارات المعرفية مجمعة



لم يبيخ الدرجة  
المتوسطة فما فوق  
في المهارات المعرفية  
سوى 8.2% من  
أفراد عينة التلاميذ

الكلية

## المهارات المعرفية مفصلة

## • مهارة البحث عن المعلومات ومعالجتها

تراوحت متوسطات البلدان المشاركة بين 9.37 في اليمن و10.53 في المغرب وتوقف المتوسط العام في حدود 9.88 من 25، وهذا يدل على ضعف كبير في مهارة البحث عن المعلومات ومعالجتها حيث عجزت الأغلبية الساحقة من التلاميذ المختبرين عن بلوغ الدرجة الوسطى أي 12.5 من 25. وقد توقع ذلك المفكرون وأصحاب الرأي المعنيون بالشأن التربوي، إذ أجمعوا خلال اللقاء بهم في ورش العمل القطرية على أهمية مهارة البحث عن المعلومات ومعالجتها مصرحين في الوقت نفسه، باستثناء المشاركين في ورشة العمل المغربية، أنها من أقل المهارات حضوراً لدى التلاميذ في الوقت الحالي. وتدعو هذه النتيجة للقلق خاصة إذا ما نظرنا إليها من زاوية المسح العالمي لمحو

المهارات المعرفية المجمعة بين 27.72 و36.33 وبمتوسط عام يساوي 32.67. ويكشف هذا عن ضعف مستوى التلاميذ المشاركين في البحث وذلك في البلدان الأربعة المعنية على حدّ السواء. فإذا اعتبرنا أن درجة 50 من 100 هي الحد الأدنى للإقرار بوجود مستوى مقبول من امتلاك المهارات المعرفية، فإن المتوسط العام يقع دون ذلك بحوالي 17 درجة، علماً أنه لم يبلغ هذه الدرجة المتوسطة (أي 50 نقطة) فما فوق سوى 8.2% من مجموع التلاميذ. وتعتبر هذه النتيجة مقلقة، لأنّ عدم اكتساب التلاميذ في نهاية المرحلة الثانوية الحدّ الأدنى من المهارات المعرفية الضرورية لمواصلة التعلّم يعدّ نقيصة من شأنها أن تهدد "الأمن المعرفي" لهذه البلدان ويحول دون قدرة شبابها على الانخراط في مجتمع المعرفة والمشاركة فيه بفعالية.

الجدول 5-10

المقاييس الوصفية الخاصة بمهارة البحث عن المعلومات ومعالجتها  
(تتراوح الدرجة الكلية من 0 إلى 25)

المتوسط الحسابي من 25	الانحراف المعياري	أصغر درجة	أكبر درجة	
10.00	3.59	0	20.24	الأردن
9.65	3.71	0	20.24	الإمارات
10.53	3.58	0	19.05	المغرب
9.37	3.35	0	20.24	اليمن
9.88	3.58	0	20.24	العينة الكلية

إن عدم اكتساب  
التلاميذ في نهاية  
المرحلة الثانوية  
الحدّ الأدنى من  
المهارات المعرفية  
الضرورية لمواصلة  
التعلّم يعدّ نقيصة  
من شأنها أن تهدد  
"الأمن المعرفي"

## تلقي نتائج

### الدراسة الحالية مع

### ما أثبتته دراسة بيزا

### في خصوص تدني

### مهارات التلاميذ

### القراءة

## كشفت نتائج

### المسوحات الميدانية

### عن ضعف كبير في

### المهارات الكتابية

### رغم السهولة

### النسبية للنشاط

### المطلوب

## لا تقلّ مهارة كتابة

### النصوص أهمية

### عن مهارة قراءتها

### ومعالجتها، بل

### لعلّها تتجاوزها

### إذا ما نظرنا إليها

### من زاوية أهميتها

### في تيسير عملية

### التواصل مع

### الآخرين

أمية الكبار<sup>42</sup> الذي أصدرته منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، والذي أكد على أهمية قراءة الوثائق ووضعها في المستوى الثالث (من خمسة مستويات للأداء) معتبرا إياها الحد الأدنى المطلوب لاقتصاد المعرفة.

فمهارة معالجة المعلومات بكل ما تعنيه من قدرة التلميذ على البحث عن معلومات محدّدة وفهم معانيها وإيجاد علاقات بينها ووضعها في سياقاتها واستثمارها بغرض توفير استجابات معيّنّة، تعدّ من المفاتيح الأساسية لاكتساب المعرفة والضمانة لمواصلة التعلم مدى الحياة. لذلك نجد اهتماما دوليا بهذا البعد وقد خصّه البرنامج الدولي لتقييم التحصيل في دورته الأخيرة 2009 باهتمام خاص (انظر الفصل الثاني). وكشفت النتائج عن تأخّر البلدان العربية المشاركة؛ إذ عجزت أن تبلغ المتوسط الدولي محتلة المراتب الأخيرة، وهو ما يلتقي مع نتائج الدراسة الحالية وإن اختلفت المنهجية. فقد جاءت متوسطات كل من دبي والأردن وتونس وقطر في دراسة PISA دون المتوسطات الدولية في كل المجالات المستهدفة (فهم المكتوب، وتعرّف واستخراج المعلومات، والإدماج والتأويل، والتفكير والتقييم، والنصوص المتصلة، والنصوص المنفصلة). (انظر الفصل الثاني من التقرير العام).

### • مهارة التواصل الكتابي

في دول الحالة الأربع، لم يتعدّ متوسط العينة الكلية لدول الحالة الأربع، 5.12. كاشفة عن ضعف كبير في القدرات الكتابية. وهذا من شأنه أن يدفع إلى الاستغراب وذلك لسببين على الأقل: الأول، يرتبط بالسهولة النسبية للنشاط المطلوب الذي لم يكن نسا

أديا بلاغيا أو مقالا تحليليا بل مجرد تعبير في جمل محدودة ومتفرقة عن بعض الأفكار حول موضوع شائع وهو البيئة. والسبب الثاني، يعود إلى أهمية هذه المهارة في اكتساب المعرفة وإنتاجها وتبليغها. فمهارة كتابة النصوص لا تقلّ أهمية عن مهارة قراءتها ومعالجتها، بل لعلّها تتجاوزها إذا ما نظرنا إليها من زاوية أهميتها في تيسير عملية التواصل مع الآخرين، لأنه من دون امتلاك حدّ أدنى من اللغة والقدرة على استعمالها وتوظيفها في وضعيات تواصلية لن يكون بإمكان الشخص تبليغ مقاصده بصورة فعالة.

والجدير بالذكر في هذا السياق أن هذه المهارة لم تبرز في ورش العمل مع المفكرين التربويين ضمن المهارات الضرورية لمجتمع المعرفة، باستثناء المغرب حيث وقع تصنيفها بين المهارات المتوفرة لدى التلاميذ وهو ما يشهد بوجود فجوة بين ما توقعه هؤلاء المفكرون والواقع.

### مهارة حل المشكلات

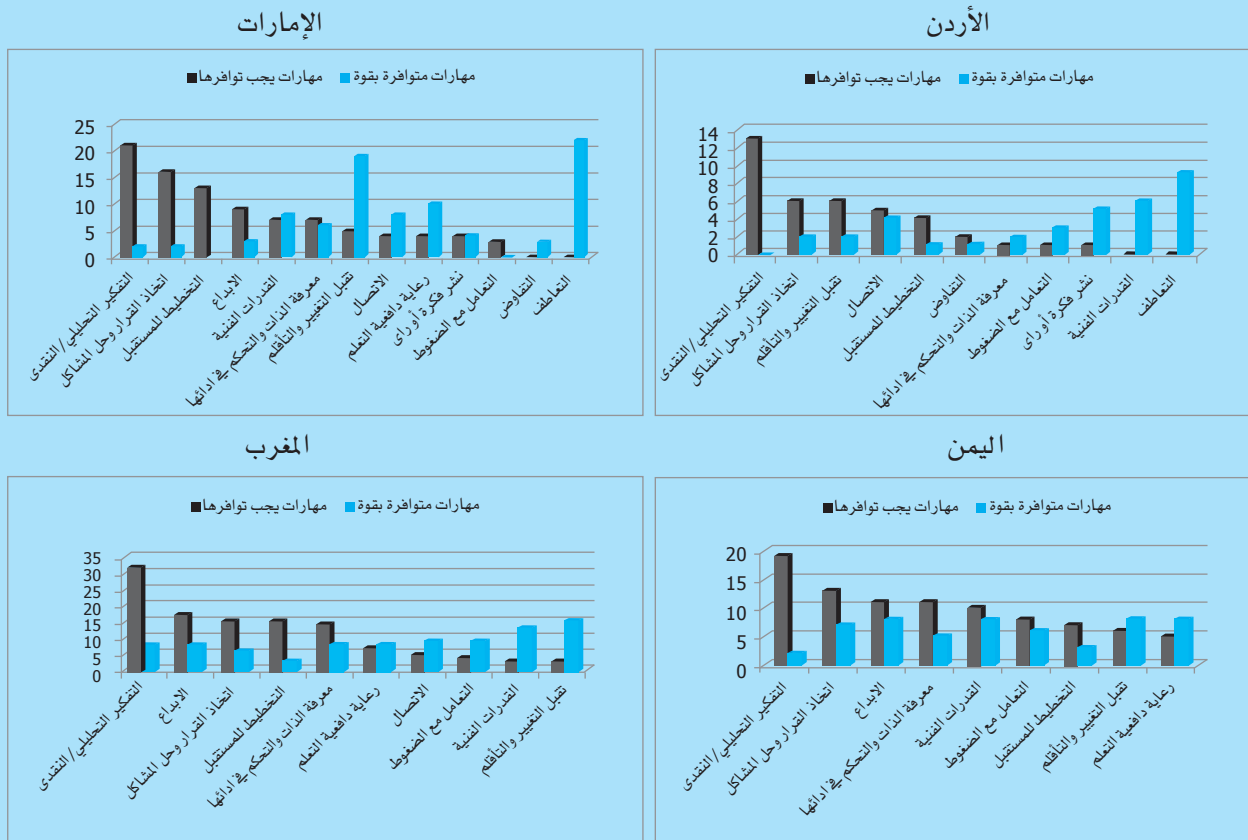
لا يختلف وضع مهارة حل المشكلات عن سابقتها، إذ كشفت النتائج عن تدني قدرة التلاميذ المشاركين على التعامل مع الوضعيات التي تتطوي على مشكل مستمدّ من الحياة اليومية. فقد تراوحت متوسطات البلدان بين 5.89 في اليمن و8.09 في المغرب، ولم يتجاوز المتوسط العام 6.66 من 25 مؤكدا وجود صعوبات لدى التلاميذ في فهم أبعاد مشكلة ما، وإجراء عمليات حسابية بسيطة والتفكير المنطقي في الحلول الممكنة، وتخبر أسبها للوضعية. وتذكرنا هذه النتيجة بما توصل إليه بحث سابق أنجز سنة 1994، فرغم مرور ما

الجدول 5-11

### المقاييس الوصفية الخاصة بمهارة التواصل الكتابي (تتراوح الدرجة الكلية من 0 إلى 25)

أكبر درجة	أصغر درجة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي من 25	
25	0	6.34	5.38	الأردن
25	0	5.39	5	الإمارات
25	0	4.84	5.29	المغرب
25	0	5.11	4.79	اليمن
25	0	5.47	5.12	العينة الكلية

## آراء المشاركين في ورش العمل حول وضعية المهارات في البلدان المشاركة في البحث



وحل المشكلات والتفكير<sup>43</sup>. أما أصحاب الرأي في البلدان المعنية بالبحث فقد أكدوا الأهمية البالغة لمهارة حل المشكلات، إلا أنهم لم يقرّوا توفرها لدى التلاميذ، بل ذهب المشاركون في ورشتي الإمارات والمغرب إلى تصنيفها ضمن المهارات الأضعف حضوراً مرجعين ذلك إلى المنظومة التعليمية وأساليب التنشئة الأسرية والمجتمعية.

يفوق العقد والنصف على البحث، يبدو الوضع القائم لا يختلف كثيراً عما كان عليه. فقد كشف البحث الذي تعلق بتحليل مناهج تدريس العلوم في أحد عشر بلداً عربياً تم اختيارها عشوائياً أنها ”تركز على الجوانب النظرية للعلوم وتهمل تطبيقات العلوم في الظروف غير المألوفة واليومية ولا تسعى إلى تطوير قدرات التلاميذ على استخدام مهارات الاستقصاء

**أكد المشاركون في ورش العمل الأهمية البالغة لمهارة حل المشكلات، إلا أنهم لم يقرّوا توفرها لدى التلاميذ**

الجدول 5-12

المقاييس الوصفية الخاصة بمهارة حل المشكلات (تتراوح الدرجة الكلية من 0 إلى 25)				
أقصى درجة	أدنى درجة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي من 25	
22.22	0	4.01	6.56	الأردن
22.22	0	3.81	6.09	الإمارات
25	0	4.72	8.09	المغرب
19.44	0	3.61	5.89	اليمن
25	0	4.15	6.66	العينة الكلية

المقاييس الوصفية الخاصة بمهارة استخدام التقانة  
(تتراوح الدرجة الكلية من 0 إلى 25)

أكبر درجة	أصغر درجة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي من 25	
21.72	0	3.89	12.10	الأردن
22.13	0	3.92	12.15	الإمارات
20.9	0	3.62	12.41	المغرب
20.28	0	3.71	7.67	اليمن
22.13	0	4.29	11.00	العينة الكلية

واكتساب المعدات (عبد الوهاب حفيظ، ورقة مرجعية).

### مهارة استخدام التكنولوجيا

#### تحليل الفروق بين متوسطات الأداء في المهارات المعرفية

انطلاقاً من المقاييس الوصفية سابقة الذكر، نلاحظ وجود تفاوت بين المهارات المعرفية موضوع الدراسة كما يظهر من خلال الشكل 4-5.

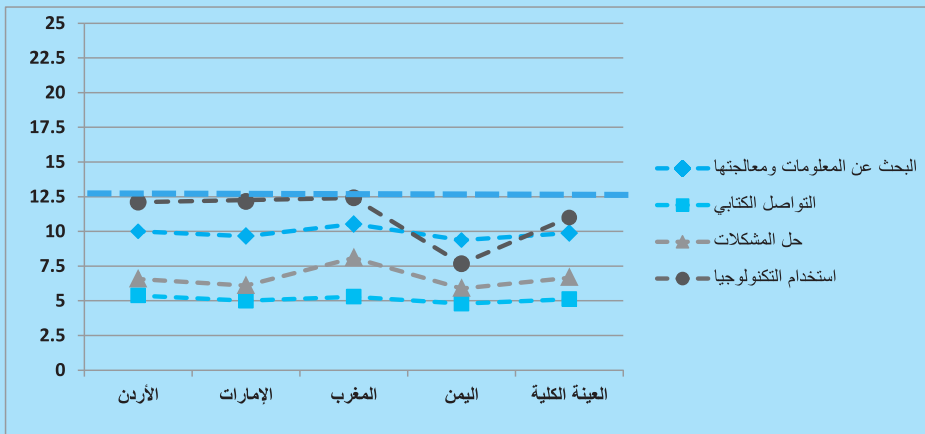
وقد أثبت التحليل الإحصائي وجود فروق دالة إحصائية بين المتوسطات العامة للمهارات الأربع. فهي وإن كانت تشترك في سمة الضعف فإنها تتفاوت فيه وذلك بالنسبة للعينة المجمعّة أو بالنسبة لكل بلد على حده. وعلى هذا الأساس يمكن ترتيب هذه المهارات، بحسب امتلاك التلاميذ لها، كالآتي: مهارة استخدام التكنولوجيا أولاً، ومهارة البحث عن المعلومات ومعالجتها

لم يتجاوز متوسط العينة الكلية 11 مع وجود فوارق بين البلدان المشاركة. وتعدّ هذه النتيجة دون المستوى المأمول (61.2%) من التلاميذ حصلوا على درجات دون 12.5 من 25)، خاصة في ظل الانتشار الكبير للتكنولوجيات ودورها المتزايد في نشر المعرفة وتقريبها من الراغبين في الحصول عليها.

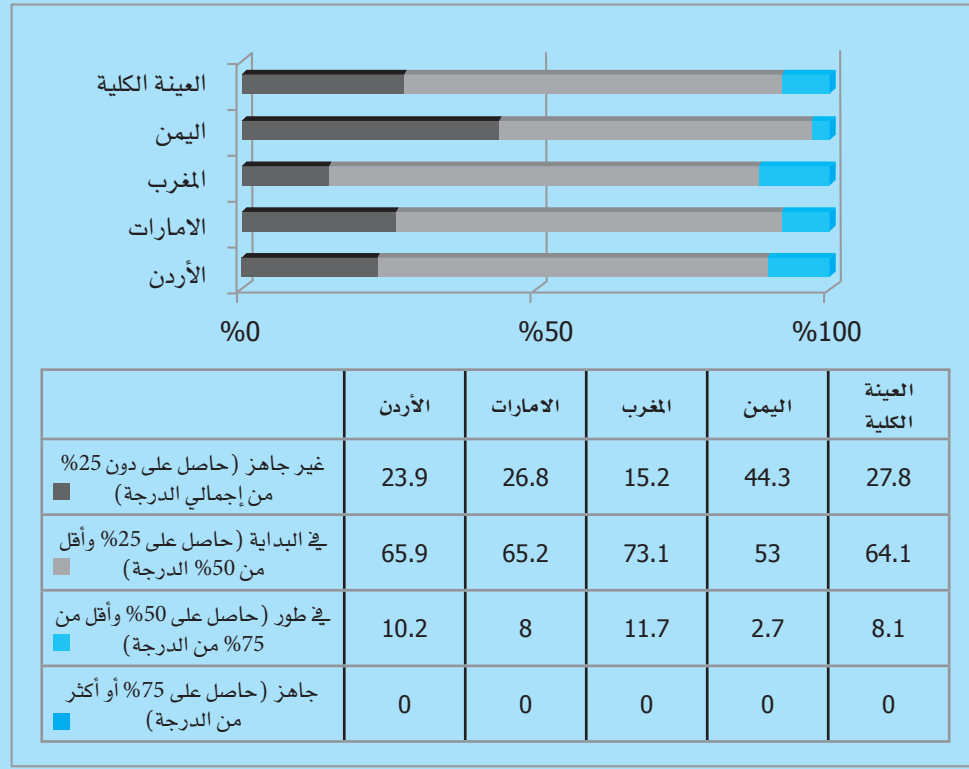
وأشارت بعض الدراسات المسحية (الألكسو 2003) إلى أن استراتيجيات استعمال الإنترنت لدى فئة (14-19) يغلب عليها وبشكل شبه كلي الاستعمال الترفيهي أو التواصل (الشبكات الاجتماعية) وأن استعمال هذه الوسيلة لغرض البحث أو تطوير القدرات وتسهيل الأعمال يضل محدوداً للغاية، على الرغم من التفاوت بين البلدان في مستوى النفاذ

الشكل 4-5

#### مقارنة بين المهارات المعرفية في البلدان المشاركة في البحث



## مستويات الجاهزية المعرفية في البلدان المشاركة في البحث (%)



يبدو امتلاك

التلاميذ

لمهارة استخدام

التكنولوجيا أفضل

مقارنة بمهارة

الكتابة التي باتت

مهددة بسبب انتشار

أساليب ورموز

تواصل لا تتطلب

امتلاكاً للغة ولا

قدرة على تركيبها

وتوليدها

الدولية مثل دراسة (تيمس، 2007)، حيث لم يبلغ مستوى الأداء المتقدم سوى نسبة محدودة جداً من طلبة الصف الثامن (العلوم: 6% في دبي و5% في الأردن و0% في المغرب. الرياضيات: 3% في دبي و1% في الأردن و0% في المغرب). وإجمالاً أظهرت النتائج أن 1% من التلاميذ العرب في الصف الثامن قد وصلوا مستوى التحصيل المتقدم، مقارنة بـ6% من طلبة العالم، وفي الرياضيات بلغ 0% من التلاميذ العرب مستوى التحصيل المتقدم، مقارنة بـ7% من طلبة العالم، وهذا يعني أن أنظمة التعليم العربية لم تستطع الوصول بطلبتها (بعد ثمان سنوات من انخراطهم في التعليم المدرسي) لإتقان المهارات العلمية والرياضية التي تجعلهم قادرين على منافسة زملائهم في العالم (انظر الفصل الثاني من التقرير العام).

## المهارات المعرفية مفصلة

سعيًا لتشخيص دقيق لمواطن الضعف، بحثنا عن مستويات الجاهزية بالنسبة لكل مهارة معرفية على حدة، فشهدنا توزيعات لا

ثانياً، ومهارة حلّ المشكلات ثالثاً، ومهارة التواصل الكتابي رابعاً. ولا يبدو الأمر مستغرباً بحكم إقبال الشباب المتزايد على استعمال التكنولوجيات الحديثة على خلاف مهارة الكتابة التي باتت مهددة بسبب انتشار أساليب ورموز تواصل لا تتطلب امتلاكاً للغة ولا قدرة على تركيبها وتوليدها.

## مدى جاهزية التلاميذ من حيث المهارات المعرفية

## المهارات المعرفية مجمعة

وفقاً لمقياس الجاهزية المعتمد في هذا البحث، تركّز ما يقارب ثلثي العينة في مستوى بداية بناء الجاهزية، بينما لم يتوصّل أحد من التلاميذ المختبرين إلى مستوى الجاهزية التامة في المهارات المعرفية. كما نلاحظ أن أكثر من ربع العينة غير جاهز تماماً. وهذا يعني أن المقومات المعرفية لولوج مجتمع المعرفة لا تتوفر لدى الغالبية العظمى من التلاميذ (91.9%).

هذه النتيجة تذكرنا بنتائج التقييمات

الجدول 14-5				
مستويات الجاهزية في مهارة معالجة المعلومات (%)				
جاهز	في طور	في البداية	غير جاهز	
0.6	24.5	58.3	16.6	الأردن
0.4	22.8	56.0	20.8	الإمارات
0.5	31	55.5	13	المغرب
0.3	17.8	61.5	20.4	اليمن
0.5	23.9	58	17.6	العينة الكلية

الجدول 15-5				
مستويات الجاهزية في مهارة استخدام التقانة (%)				
جاهز	في طور	في البداية	غير جاهز	
3.4	46.2	42.8	7.6	الأردن
4	44.3	44.1	7.6	الإمارات
4.3	44.5	46.9	4.3	المغرب
0.3	10.9	51.9	36.9	اليمن
2.9	35.9	46.5	14.7	العينة الكلية

لم يثبت التلاميذ  
امتلاكهم للمهارات  
المعرفية الأساسية  
بالقدر الذي  
يؤهلهم للاستجابة  
إلى متطلبات  
مجتمع المعرفة  
والمشاركة فيه  
بفعالية

ضئيلتين في الفئتين العلويتين (”في طور“ و ”جاهز“) إجمالاً، يمكن القول إن التلاميذ المشاركين في الاختبار ما يزالون بعيدين عن مستوى الجاهزية المطلوب، فأغلبهم لم يثبتوا امتلاكهم للمهارات المعرفية الأساسية بالقدر الذي يؤهلهم للاستجابة إلى متطلبات مجتمع المعرفة والمشاركة فيه بفعالية. وهنا تجدر ملاحظة أن مسألة ضعف المهارات لا تطرح فقط في المنطقة العربية، فقد سبق أن نبّهت إليها تقارير اليونسكو وبيّنت أنها مشكلة مطروحة في

تختلف كثيراً عن التوزيع السابق المبني على النتيجة الإجمالية مع بروز سمتين:  
- بالنسبة إلى مهارتي معالجة المعلومات واستخدام التقانة، تتركز الأغلبية في الفئتين ”في البداية“ و ”في طور“ الجاهزية مع أقلية ضعيفة جداً في فئة ”جاهز“.  
- بالنسبة إلى مهارتي التواصل الكتابي وحل المشكلات، تتركز الأغلبية في الفئتين السفليتين (”غير جاهز“ و ”في بداية“ اكتساب الجاهزية) مقابل أقليتين

الجدول 16-5				
مستويات الجاهزية في مهارة التواصل الكتابي (%)				
جاهز	في طور	في البداية	غير جاهز	
5.5	9.7	19.5	65.3	الأردن
2.8	8.3	19.5	69.4	الإمارات
0.8	9	27.4	62.8	المغرب
2	7.7	22	68.3	اليمن
2.8	8.7	22.1	66.4	العينة الكلية



## مستويات الجاهزية في مهارة حلّ المشكلات (%)

يمكن إرجاع ضعف

المهارات المعرفية

إلى المناهج

التعليمية السائدة

القائمة على

التلقين والتخزين

إلى جانب تخلف

نظم التقويم التي

تدفع للحفاظ

والاستظهار

جاهز	في طور	في البداية	غير جاهز	
0.2	7.2	36.5	56.1	الأردن
0.3	4.7	34.5	60.5	الإمارات
3.9	12.5	38.9	44.7	المغرب
0.2	3.9	32	63.9	اليمن
1.1	7.1	35.4	56.4	العينة الكلية

## المهارات الوجدانية

## المهارات الوجدانية مجمعة

تتراوح متوسطات درجات المهارات الوجدانية مجمعة بين 37.33 (في المغرب) و43.17 (في الأردن) مفضية إلى متوسط عام يساوي 40.41، وهي درجة تتجاوز الدرجة الوسطى (37.5 من 75) بما يفوق الدرجتين مؤشرة إلى امتلاك التلاميذ المعنيين لحدّ أدنى من المهارات الوجدانية المستهدفة، خلافا لما هو عليه الوضع بالنسبة إلى المهارات المعرفية. ومع أن هذه النتيجة لم ترتق إلى المستوى الأقصى المأمول، فإنها تظل إيجابية لأنها تدلّ على وجود قدر من الاستعداد النفسي والشخصي الذي يمكن أن يؤسس لبناء شخصية تقدر ذاتها وقادرة على التعلم، خاصة وأننا نتحدّث

البلدان النامية والبلدان المتقدمة بدرجات متفاوتة، مؤكّدة أن افتقار التلاميذ إلى ما يلزم من معارف ومهارات يحول دون ممارستهم لأدواره فعالة في العالم الحديث (اليونسكو، 2003ب). أما الأسباب المؤدية لذلك فترجع في الغالب إلى تخلف المناهج التعليمية السائدة القائمة على التلقين والتخزين إلى جانب تخلف نظم التقويم التي تدفع للحفاظ والاستظهار، مكرّسة ”التعليم البنكي“، ممّا يؤدي إلى تكوين ما يسمى ”بالعقل الميكانيكي“. ولعلّ السبب الأهمّ يكمن كما اسفلنا، في غياب مشاريع وطنية لتنشئة منهجية للعبور إلى التمكن المعرفي، وذلك إما بسبب قلة الإمكانيات المادية لتنفيذ هذه المشاريع أو لعدم الشعور بإلحاح الحاجة إليها حين تتوفر الإمكانيات أو لأنه ليس هناك تصميم جاد لإنجاز هذه المشاريع في الحالتين.

مع أن مستوى

المهارات الوجدانية

لم يرتق إلى

المستوى المطلوب،

فإنه يظل دالا على

وجود قدر من

الاستعداد النفسي

والشخصي الذي

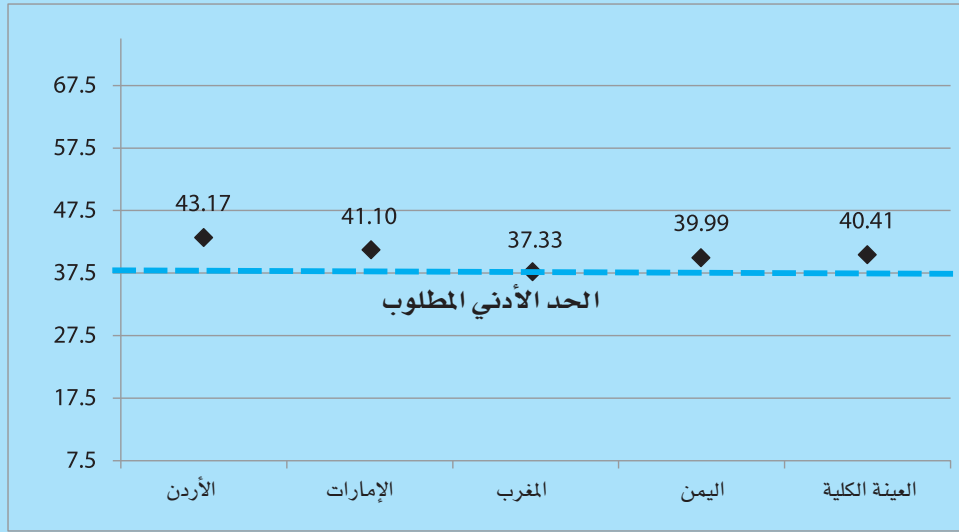
يمكن من بناء

شخصية تقدر ذاته

وقادرة على التعلم

الجدول 5-18				
المقاييس الوصفية الخاصة بالمهارات الوجدانية مجمعة				
(تتراوح الدرجة الكلية من 0 إلى 75)				
أكبر درجة	أصغر درجة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي من 75	
69.94	0	11.45	43.17	الأردن
66.77	0	13.6	41.10	الإمارات
66.27	0	16.8	37.33	المغرب
63.10	0	13.68	39.99	اليمن
69.94	0	14.16	40.41	العينة الكلية

## مستويات المهارات الوجدانية مجمعة



تدل النتائج على

وجود درجة عالية

من الثقة بالنفس

وتصور إيجابي

تجاه القدرات

الذاتية

## المهارات الوجدانية مفصلة

## مهارات معرفة الذات وتقديرها

نلاحظ أن متوسطات التلاميذ بالنسبة لمهارة معرفة الذات وتقديرها تكاد تتساوى في حدود الدرجة 20 مقتربة بذلك من الدرجة القصوى 25. وهذا يدل على وجود درجة عالية من الثقة بالنفس وتصور إيجابي تجاه القدرات الذاتية. غير أنه تبقى الحاجة ملحة للتثبت من موضوعية إجابات التلاميذ وصدقها حتى نتأكد من أن الصورة المنقولة تتوافق حقا مع الصورة الواقعية وأن هذه الثقة ليست نوعا من مجاباة الذات. وعلى العموم، يبدو أن هذه النزعة نحو «الاعتداد

عن فئة عمرية لا تزال تعبر مرحلة المراهقة وبالتالي لم تكتمل بعد ملامح الهوية الذاتية لديها. وفي هذا الإطار بيّنت الدراسات النفسية أن مرحلة 12 - 18 سنة تتميز بكونها مرحلة صراعية بين التبعية التي تفرضها رواسب الطفولة والاستقلالية التي تبشر بها مرحلة الرشد، وبالتالي يعيش فيها المراهق حالة رفض مضاعفة: رفضه لصورة الطفل التي تسقطها عليه فئة الكهول ورفض هذه الأخيرة لصورة الراشد التي يحاول هو فرضها عليهم. وهو ما يؤدي في كثير من الحالات إلى توترات داخلية (صراعات نفسية) وخارجية (صراعات مع الآخرين) قد تنعكس سلبا على توازنه النفسي والوجداني.

الجدول 5-19

المقاييس الوصفية الخاصة بمهارة معرفة الذات وتقديرها  
(تتراوح الدرجة الكلية من 0 إلى 25)

أكبر درجة	أصغر درجة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي من 25	
25	2.68	2.93	20.71	الأردن
25	3.57	2.91	20.73	الإمارات
25	2.68	2.89	20.61	المغرب
25	0.89	3.27	20.42	اليمن
25	0.89	3.02	20.61	العينة الكلية

الجدول 5-20

المقاييس الوصفية الخاصة بمهارة رعاية الدافعية للتعلم  
(تتراوح الدرجة الكلية من 0 إلى 25)

المتوسط الحسابي من 25	الانحراف المعياري	أصغر درجة	أكبر درجة	
19.24	3.05	2.08	25	الأردن
18.82	3.04	2.08	25	الإمارات
18.73	3.33	1.39	25	المغرب
18.58	3.22	1.39	25	اليمن
18.86	3.17	1.39	25	المجموع

مهارة التخطيط للمستقبل

لم يبلغ متوسط العينة الكلية في مهارة التخطيط للمستقبل الدرجة 5 مع وجود تشتت كبير بين التلاميذ، وهي درجة ضعيفة جدًا أكدها أصحاب الرأي خلال ورش العمل التي انعقدت في البلدان المشاركة. ويمكن إرجاع ذلك إلى عدة أسباب أهمها:

- الفترة العمرية التي تمرّ بها هذه الفئة وما يميّزها من صراع نفسي بين الرغبة في الاستقلالية وحالة التبعية المعنوية والمادية للأسرة مما يؤدي إلى عدم وضوح في الرؤية؛  
- المرحلة التعليمية التي يوجد فيها هؤلاء التلاميذ، إذ هم في أواخر المرحلة الثانوية، وبالتالي قد يكون ذلك دافعا قويا لتأجيل التفكير في المستقبل الذي تحدده في الغالب نتيجة امتحان الثانوية العامة (أو البكالوريا)؛

- نظم التوجيه المدرسي والجامعي المعمول بها والتي تربط مصير التلميذ

بالنفس» سمة متفشية لدى التلاميذ العرب، فقد كشفت دراسة تيمس بدورها أن التلاميذ العرب لا يعانون من قلة الثقة بالنفس، ولا من نقص في اتجاهاتهم الإيجابية نحو العلوم والرياضيات، بل هم يتفوقون على نظرائهم في العالم (بلغت نسبة الثقة العالية لدى التلاميذ العرب في الرياضيات 67% مقابل 43% عالميا وفي العلوم 73% عربيا مقابل 65% عالميا). غير أن المؤشرات تبقى نتائج استبيانات تسأل عن وجهات نظر، وهي مؤشرات، كما يعترف بذلك القائمون على الدراسة، لا تمكن من الحكم على نجاح برامج إصلاح التعليم؛ لأن ثقافة الاستبيان ما زالت بعيدة عن التلميذ العربي. ولو كانت هذه النتائج حقيقية، لكانت نتائج التلاميذ العرب التحصيلية الأفضل تناغما مع نوعية اتجاهاتهم وثقتهم بالنفس.

أما بالنسبة إلى أصحاب الرأي التربوي المنتمين للأقطار المعنية بالبحث، فيبدو أن مهارة معرفة الذات وتقديرها لا تمثل في نظرهم مهارة أساسية للولوج إلى مجتمع المعرفة، إذ لم تقع الإشارة إليها إلا من قبل المفكرين المغاربة الذين اعتبروها من أضعف المهارات لدى التلاميذ. ومرة أخرى يبرز للسطح تناقض بين ما يمتلكه التلاميذ من مهارات وما توقعه أصحاب الرأي حول الموضوع. ولعل في ذلك تأكيداً على وجود فجوة جعلت فئة الكهول غير قادرة على فهم ما يخترنه الشباب من مقدرات ومواقف والتنبؤ بما قد يصدر عنهم من تصرفات.

مهارة رعاية الدافعية للتعلم

تقاربت متوسطات مهارة رعاية الدافعية للتعلم للتلاميذ في بلدان دراسة الحالة الأربع متراوحة بين 18.58 و19.24 وبلغ المتوسط العام 18.86. فالتلاميذ يجمعون بين تقدير الذات والحرص على التعلم والحصول على المعرفة وهذا أمر مهم يجمع أهل الاختصاص على تأثيره الإيجابي في استمرارية الجهود التعليمية والنجاح. غير أننا نلاحظ أن هذه المهارة لم تكن حاضرة بقوة في أذهان المفكرين التربويين المشاركين في ورش العمل القطرية. فباستثناء مفكري الإمارات الذين أقرّوا توفّرها بقوة لدى التلاميذ، لم يشر إليها البقية إطلاقاً.

الجدول 5-21

المقاييس الوصفية الخاصة بمهارة التخطيط للمستقبل  
(تتراوح الدرجة الكلية من 0 إلى 25)

المتوسط الحسابي من 25	الانحراف المعياري	أصغر درجة	أكبر درجة	
5.03	4.03	0	25	الأردن
4.72	4.38	0	25	الإمارات
4.41	3.65	0	17.86	المغرب
4.48	3.62	0	25	اليمن
4.66	3.92	0	25	العينة الكلية

## مقارنة بين المهارات الوجدانية في البلدان المشاركة في البحث



## تحليل الفروق بين متوسطات الأداء في المهارات الوجدانية

بالنظر إلى المقاييس الوصفية نلاحظ، وجود تفاوت بين المهارات الوجدانية المدروسة، خاصة بين مهارتي تقدير الذات والدافعية من جهة ومهارة التخطيط للمستقبل من جهة أخرى، ويظهر ذلك بصورة جلية من خلال الشكل 5-7.

هذا وقد أكد التحليل الإحصائي دلالة تلك الفروق، ويصحّ هذا على كل البلدان المشاركة في البحث. فإذا سلمنا بصدق هذه النتيجة، نجدها تحمل في طياتها وجهين: وجها إيجابيا يتمثل في مستوى الثقة التي يمتلكها التلاميذ في ذواتهم وقدراتهم وفي مستوى الدافعية لطلب المعرفة وتحديثها، ووجها سلبيا يظهر في غياب ما يدعى في الأدبيات "معارف-للمستقبل"<sup>46</sup> والتي لا تقل أهمية، في إعداد الفرد، عن المعارف الأخرى المتعلقة بالفعل<sup>47</sup> والاتجاهات والتصرفات<sup>48</sup>.

## مدى جاهزية التلاميذ من حيث المهارات الوجدانية

## المهارات الوجدانية مجمعة

بالنظر إلى المهارات الوجدانية مجمعة، يتوزع التلاميذ على سلم الجاهزية بنسب متفاوتة جداً: فبينما يتركز حوالي ثلثي العينة في فئة "طور الجاهزية" نجد أقليتين

بالدرجة التي يتحل عليها في الامتحان وتغفل ما لديه من ميول واستعدادات حقيقية وبالتالي تغلق أمامه آفاق الاختيار والتخطيط الحر للمستقبل؛

- أساليب التنشئة السائدة في المنطقة التي تبالغ في احتضان الأبناء وتحدد لهم خياراتهم وتخطط لمستقبلهم. فقد جاء في دراسة تحليلية تناولت عدة بلدان العربية أن «أساليب التنشئة المستخدمة لدى غالبية الأسر العربية تؤثر بصورة سلبية على نمو الاستقلال والثقة بالنفس والكفاءة الاجتماعية، وتعوّد الطفل على الخضوع والامتثال والتهرب من المسؤولية، وتؤدي بالتالي إلى زيادة السلبية وضعف مهارات اتخاذ القرار ليس فقط في السلوك وإنما في طريقة التفكير»<sup>44</sup>.

ومهما كان السبب، فإن القدرة على تجاوز الحاضر واستشراف المستقبل والاستعداد له ليست خلقية وإنما تكتسب من خلال التفاعلات مع البيئة وتتأثر بالثقافة السائدة في المجتمع. وتزداد الحاجة إليها اليوم أكثر من أي وقت مضى نظراً للتفجر المعرفي الذي يشهده العصر الحالي وسرعة التحولات الفكرية والثقافية والاجتماعية التي يشهدها. فلا بدّ من أن يكتسب النشء القدرة على استباق تلك التحولات والاستعداد لها والتخطيط لمواجهتها، لذلك لا مناص من "أن نعدّ الشخص ليكون خصب الفكر يستدعي البدائل المختلفة، ويزنها ويقارن بينها، ويصدر حكمه عليها، مبيناً ما ينتج عنها وما يترتب على استخدامها"<sup>45</sup>.

تزداد الحاجة إلى

إكساب النشء

مهارة التخطيط

للمستقبل حتى

يكون قادراً

على استباق

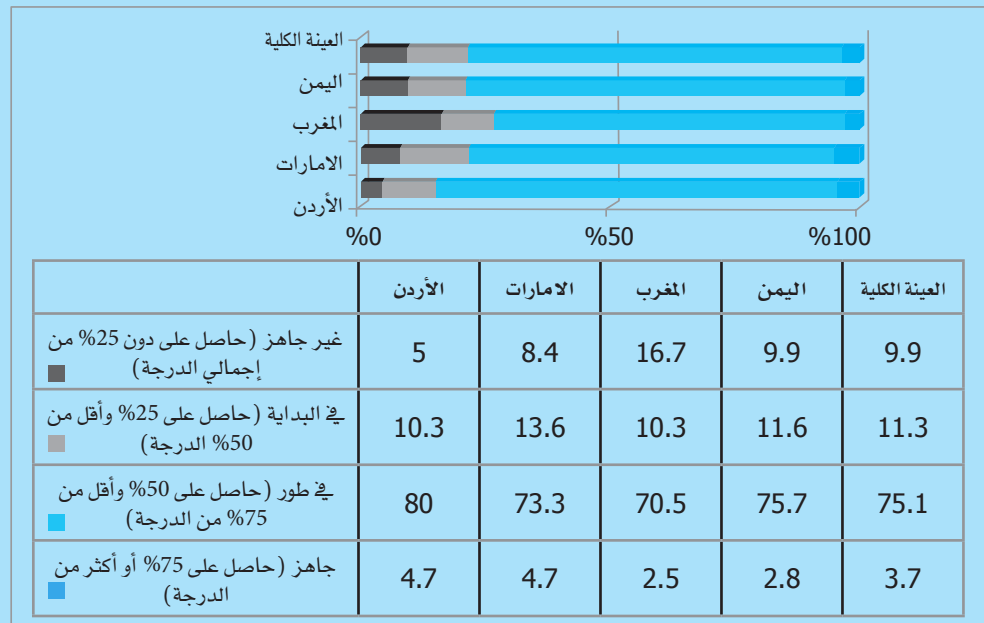
تلك التحولات

والاستعداد لها

والتخطيط

لمواجهتها

## مستويات الجاهزية الوجدانية في البلدان المشاركة في البحث (%)



## المهارات الوجدانية مفصلة

أظهر التحليل التفصيلي وجود تفاوت كبير بين التلاميذ من حيث الجاهزية الوجدانية. ونتبين من خلال الجداول اللاحقة أنه في حين أثبتت

في الطرفين، أقلية غير جاهزة وأخرى أقل منها أهمية حققت ما يخول اعتبارها جاهزة وجدانيا لولوج مجتمع المعرفة. ويكشف الشكل 5-8 حجم التفاوت بين مختلف فئات السلم.

الجدول 5-22

## مستويات الجاهزية في مهارة معرفة الذات وتقديرها (%)

جاهز	في طور	في البداية	غير جاهز	
76.2	21.8	1.3	0.7	الأردن
75.9	22.6	0.9	0.6	الإمارات
78.4	19.2	1.9	0.5	المغرب
73.5	23.8	1.8	0.9	اليمن
75.9	21.9	1.5	0.7	العينة الكلية

الجدول 5-23

## مستويات الجاهزية في مهارة رعاية الدافعية للتعلم (%)

جاهز	في طور	في البداية	غير جاهز	
58.5	38.3	2.8	0.4	الأردن
50.8	46.1	2.6	0.5	الإمارات
50.4	45.1	3.1	1.4	المغرب
48	47.4	3.6	1	اليمن
52.1	44	3.1	0.8	العينة الكلية

جدول 5-24

## مستويات الجاهزية في مهارة التخطيط للمستقبل (%)

جاهز	في طور	في البداية	غير جاهز	
0.3	5.8	23.2	70.7	الأردن
0.2	7.1	22.4	70.3	الإمارات
0	4.3	20.2	75.5	المغرب
0.1	4.5	19.4	76	اليمن
0.1	5.4	21.3	73.2	العينة الكلية

الوجدانية والاجتماعية يتجاوز بكثير مستواهم في المهارات المعرفية. لكن هذا الاستنتاج يحتاج إلى مزيد من التحقق لأننا هنا إزاء معلومات لا تخضع للمنطق نفسه: فحكمتنا على المهارات المعرفية مبني على ما أنجزه التلاميذ حقا (الواقع) بينما بني حكمتنا على المهارات الوجدانية والاجتماعية على ما صرّح به هؤلاء (تصورات).

## المهارات الاجتماعية مفصلة

## مهارات التواصل المباشر مع الآخرين

بلغ المتوسط العام 17.10 من 25 مع وجود تفاوت بين البلدان. لكن عموما تقيد الإحصائيات أن أغلب التلاميذ يمتلكون هذه المهارة على الأقل في حدّها الأدنى. وهذا ما صرّح به أغلب المشاركين في ورش العمل القطرية حيث برزت مهارة التواصل على رأس قائمة المهارات التي يعتقد أنها متوفرة بقوة لدى التلاميذ وذلك في كل البلدان المعنية.

الغالبية العظمى جاهزيتها (حوالي 75%) أو في طور استكمال الجاهزية (حوالي 20%) في مهارة تقدير الذات، جاءت الصورة معكوسة تماما في مهارة التخطيط للمستقبل. بينما توزعت الأغلبية في مهارة رعاية الدافعية بين "طور الجاهزية" و"الجاهزية".

## المهارات الاجتماعية

## المهارات الاجتماعية مجمعة

تراوحت متوسطات درجات المهارات الاجتماعية مجمعة بين 36.39 و44.43 مفضية إلى متوسط عام يقارب 39.5 من 75 درجة. وقد بلغ هذه الدرجة فما فوق 60.5% من مجموع التلاميذ وهو ما يؤشر على امتلاك ما يقارب الثلثين الحد الأدنى أو أكثر من المهارات الاجتماعية. من ناحية أخرى نلاحظ أن نتائج التلاميذ في المهارات الاجتماعية أقرب إلى نتائجهم في المهارات الوجدانية منها إلى المهارات المعرفية، أي أن مستوى التلاميذ في المهارات

## جاءت نتائج

## التلاميذ في المهارات

## الاجتماعية أقرب

## إلى نتائجهم في

## المهارات الوجدانية

## منها إلى المهارات

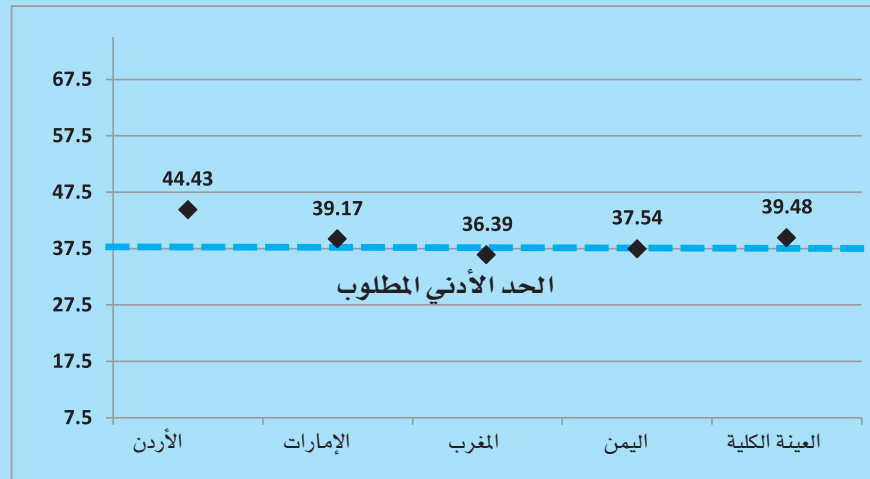
## المعرفية

جدول 5-25

## المقاييس الوصفية الخاصة بالمهارات الاجتماعية مجمعة (تتراوح الدرجة الكلية من 0 إلى 75)

أكبر درجة	أصغر درجة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي من 75	
72.81	0	16.54	44.43	الأردن
69.84	0	17.43	39.17	الإمارات
73.25	0	22.37	36.39	المغرب
71.10	0	19.93	37.54	اليمن
73.25	0	19.47	39.48	العينة الكلية

## مستويات المهارات الاجتماعية مجمعة



قد يعود ضعف

مهارة العمل

الجماعي إلى

المقاربات التربوية

التي لا تزال

خاضعة للتنظيم

الفوقي الذي يكرّس

روح الانفرادية أكثر

مما يشجّع على

التعاون والعمل

التشاركي

المحيط المدرسي في المنطقة العربية حيث ما تزال الطرق التربوية خاضعة للتنظيم الفوقي الذي يكرّس روح الانفرادية أكثر مما يشجّع على التعاون والعمل التشاركي. دون أن ننسى دور النظم السياسية السائدة في المنطقة والتي تعكس طريقة إدارتها وقراراتها، حتى المصيرية منها، مدى الأداء الانفرادي المنعزل لكل جهة، وهو ما يشجع مناخاً عاماً للعزوف عن التعاون والمشاركة، وتبادل الخبرات.

## مهارات العمل الجماعي

تفاوتت متوسطات البلدان في مهارة العمل الجماعي متراوحة بين 12.70 و15.36 بينما جاء المتوسط العام مساوياً 13.82 وهي درجة دون متوسط مهارة التواصل المباشر مع الآخرين، مما يدلّ على امتلاك نسبي لمهارة العمل الجماعي. وربما تكون هذه نتيجة نتاجاً منطقياً لغياب ثقافة العمل الجماعي في

جدول 5-26

المقاييس الوصفية الخاصة بمهارة التواصل المباشر مع الآخرين  
(تتراوح الدرجة الكلية من 0 إلى 25)

أكبر درجة	أصغر درجة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي من 25	
25	0	5.66	17.58	الأردن
25	0	6.03	16.8	الإمارات
25	0	4.63	18.19	المغرب
25	0	5.94	15.86	اليمن
25	0	5.69	17.10	العينة الكلية

جدول 5-27

المقاييس الوصفية الخاصة بمهارة العمل الجماعي  
(تتراوح الدرجة الكلية من 0 إلى 25)

أكبر درجة	أصغر درجة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي من 25	
23.68	0	6.07	15.36	الأردن
24.12	0	6.7	14.17	الإمارات
24.56	0	8.52	12.70	المغرب
24.12	0	7.68	13.05	اليمن
24.56	0	7.38	13.82	العينة الكلية

نسبي (في حدود الدرجة الوسطى) بالمشاركة في الحياة العامة لكن بقدر متفاوت بين البلدان وحتى بين التلاميذ في البلد الواحد. وقد يعود ذلك إلى العوامل الاجتماعية والسياسية والثقافية السائدة.

#### تحليل الفروق بين متوسطات الأداء في المهارات الاجتماعية

انطلاقاً من المقاييس الوصفية السابقة، نتبين وجود تفاوت نسبي بين المهارات الاجتماعية كما يظهر من خلال الشكل 5-10.

وقد أظهرت عملية تحليل متوسطات المهارات الاجتماعية وجود فروق دالة إحصائياً بينها مؤكدة أسبقية مهارة التواصل المباشر مع الآخرين على مهارتي العمل الجماعي والمشاركة في الحياة العامة. وربما يعود ذلك إلى عوامل ثقافية، حيث أن البيئة العربية تعتمد في التواصل على المشافهة أكثر من الكتابة، وتميل إلى العمل الفردي أكثر من العمل الجماعي، ولا

لكن إذا كان هذا الوضع مقبولاً في الماضي فإنه يعتبر اليوم نقيصة، لأن التحولات التي تعرفها شتى مناحي الحياة تهمّ الجميع، والمخاطر التي تواجه الناشئة في المجتمعات الحديثة لا تستثني أحداً، كما أن الجهود الفردية تظل عاجزة على إيجاد الحلول للمشكلات المستجدة والمتفاقمة. لذلك نجد كل المقاربات التربوية الحديثة تؤكّد على ضرورة تمكين التلاميذ من آليات العمل الجماعي حيث تنشط مفاهيم التشاركية والتعاونية والتعاضدية، لكن دون التضحية بالاستقلالية.

#### مهارة المشاركة في الحياة العامة

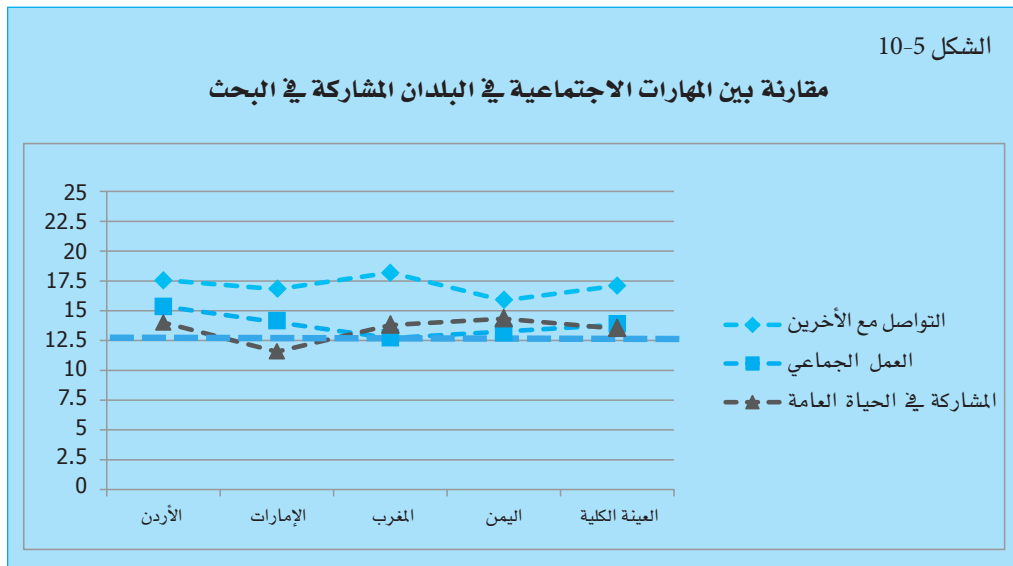
تراوحت متوسطات البلدان في هذه المهارة بين 11.57 و14.33 ولم يتجاوز المتوسط العام 13.50 مقتربا بذلك من متوسط مهارة العمل الجماعي. وهذه النتيجة تدل على وجود اهتمام

أظهرت عملية  
تحليل متوسطات  
المهارات الاجتماعية  
وجود فروق دالة  
إحصائياً بينها  
مؤكدة أسبقية  
مهارة التواصل  
المباشر مع الآخرين  
على مهارتي العمل  
الجماعي والمشاركة  
في الحياة العامة

الجدول 5-28

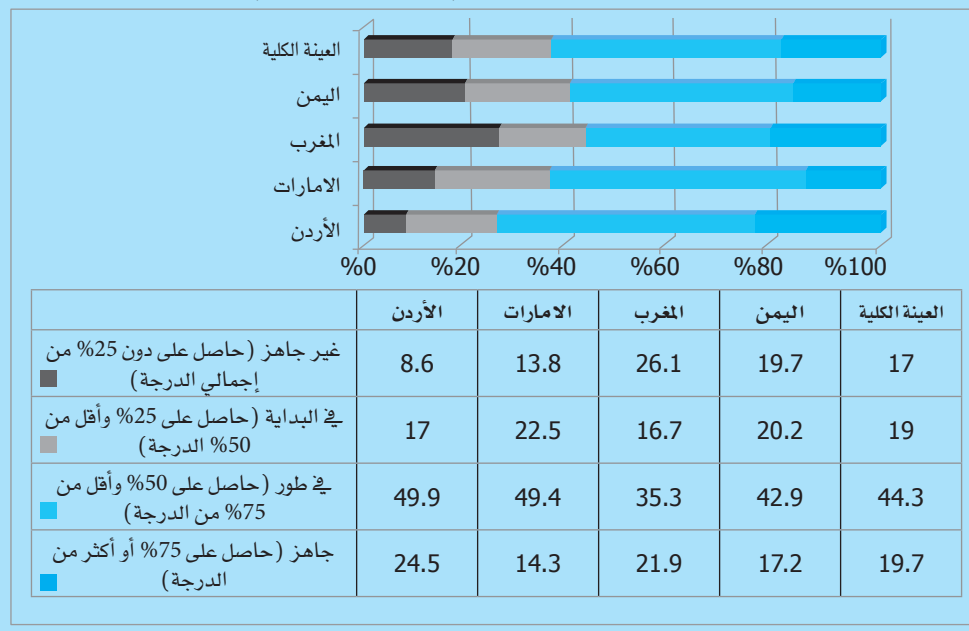
المقاييس الوصفية الخاصة بمهارة المشاركة في الحياة العامة  
(تتراوح الدرجة الكلية من 0 إلى 25)

أكبر درجة	أصغر درجة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي من 25	
25	0	6.79	14.01	الأردن
25	0	6.74	11.57	الإمارات
25	0	7.13	13.8	المغرب
25	0	6.73	14.33	اليمن
25	0	6.92	13.50	العينة الكلية





## مستويات الجاهزية الاجتماعية في البلدان المشاركة في البحث (%)



توفّر في الغالب آفاقاً لانخراط فئة الشباب في المهارات الاجتماعية مفصلة الحياة العامة.

تبين الجدول 5-29 و 5-30 و 5-31 أنّ توزيع التلاميذ على سلم الجاهزية يختلف نسبياً من مهارة إلى أخرى. ففي مهارة التواصل مع الآخرين تركّزت أعلى نسبة من التلاميذ في فئة "الجاهزين"، وانحدرت هذه النسبة في مهارة العمل الجماعي إلى فئة "طور الجاهزية" لتقع في فئة "بداية الجاهزية" في مهارة المشاركة في الحياة العامة. لكنّ هذه السمة الغالبة لا تخفي وجود اختلافات على مستوى الأقطار. وإذا قارنا هذه النتائج بما صرّح به أصحاب الرأي والخبراء الذين شاركوا في ورش العمل حول المهارات الأساسية لولوج مجتمع المعرفة نلاحظ أنّ

مدى جاهزية التلاميذ من حيث المهارات الاجتماعية

المهارات الاجتماعية مجمعة

نلاحظ أنّ نسبة الجاهزين من حيث المهارات الاجتماعية للولوج إلى مجتمع المعرفة لم تتجاوز ربع العينة في أحسن الحالات بينما تركّز ما بين 40 و 50% في فئة "في طور الجاهزية". وهو توزيع أفضل من توزيع الجاهزية المعرفية لكنه دون مستوى الجاهزية الوجدانية.

الجدول 5-29

## مستويات الجاهزية في مهارة التواصل المباشر مع الآخرين (%)

	جاهز	في طور	في البداية	غير جاهز	
الأردن	50.5	35.9	7.6	6	
الإمارات	45.1	36.9	10.8	7.2	
المغرب	52.9	35.6	8.9	2.6	
اليمن	34.5	44.4	12.9	8.2	
العينة الكلية	45.6	38.3	10	6.1	

الجدول 5-30

## مستويات الجاهزية في مهارة العمل الجماعي (%)

جاهز	في طور	في البداية	غير جاهز	
36.8	40	12.9	10.3	الأردن
30.4	41.7	12.4	15.5	الإمارات
37.7	22.7	11.2	28.4	المغرب
30.4	33.3	12.8	23.5	اليمن
33.9	34.3	12.4	19.4	العينة الكلية

الجدول 5-31

## مستويات الجاهزية في مهارة المشاركة في الحياة العامة (%)

جاهز	في طور	في البداية	غير جاهز	
27.5	33.9	22.4	16.2	الأردن
16.1	18.3	42	23.6	الإمارات
29.7	18.7	33.3	18.3	المغرب
30.2	20.2	36.2	13.4	اليمن
26.2	20.5	35.7	17.6	العينة الكلية

تنتمي المهارات

الوجدانية

والاجتماعية إلى

مجال الذكاء

العملي الذي

يستخدم في مواقف

الحياة اليومية

وليس من السهل

قياسه لعدم سهولة

حصر مواقف

الحياة وقياسها

نظرياً

منظمة الصحة العالمية أساسية لتحقيق السلوك التكيفي والإيجابي والتعامل بفاعلية مع متطلبات الحياة اليومية وتحدياتها. وبالتالي، وإذا صدقت تصريحات المستجوبين، يمكن اعتبار هذا التملك للمهارات الوجدانية والاجتماعية مكسباً يمكن أن يوظف لتطوير المهارات المعرفية.

- وتفسير منهجي يتمثل في اختلاف الأدوات المستخدمة لقياس هذه المهارات؛ فقد اعتمدت عملية قياس المهارات المعرفية على وضعيات تتطلب فعلاً أعمال الفكر واستحضار المكتسبات المعرفية وحسن توظيفها وبالتالي لا مجال فيها للتظاهر بامتلاك المهارة، بينما اعتمدت عملية قياس المهارات الوجدانية والاجتماعية، لأسباب سبق ذكرها، على إجابات الطالب على عدد من الأسئلة المتعلقة بشخصيته واتجاهاته وتصرفاته في مواقف معيّنة، وبالتالي تبقى مسألة مدى توافق هذه الإجابات مع الواقع أمراً غير محسوم. فالمهارات المعرفية هي نوع من الذكاء الأكاديمي الذي يمكن قياسه من خلال وضعيات اصطناعية بينما تنتمي المهارات الوجدانية والاجتماعية إلى مجال الذكاء العملي الذي يستخدم في مواقف الحياة اليومية وليس من السهل قياسه لعدم سهولة حصر مواقف الحياة وقياسها نظرياً.

مهارة المشاركة في الحياة العامة غابت عنهم تماماً، على خلاف ما أسماه "مهارة التعاطف" (ضمّنها) المقدرة على تفهم الآخرين واحترام آرائهم ومهارة العمل الجماعي) التي أكدوا على توفرها بقوة لدى التلاميذ.

في المحصلة، نتبين أن مستوى أداء أفراد العينة الذين شملتهم هذه الدراسة الاستطلاعية لا يمتلكون القدر الكافي من المهارات المعرفية المطلوبة لولوج مجتمع المعرفة، وفي المقابل بدأ وضعهم أفضل فيما يتعلق بالمهارات الوجدانية والاجتماعية. وهي نتيجة قد تبدو مثيرة للاستغراب بحكم ما يعرف من ارتباط وثيق بين الجانبين المعرفي والوجداني، ويمكن أن نقدم لها تفسيرين:

- تفسير نظري نجده في نظرية الذكاءات المتعددة التي بيّنت أن الإنسان يتمتع بعدد من الذكاءات لقدرات متعددة لديه. وهي، وإن كانت متممة لبعضها وغالباً ما تعمل في الوقت نفسه عندما يستخدم الفرد مهاراته أو يحل مشكلاته، فإنه يمكن للشخص في حالة فقدان واحدة منها أن يوظف ما تبقى وفقاً لقدراته (هاورد غاردنر، بالفرنسية، 2009). ويعتبر الذكاء الوجداني والاجتماعي أحد أبرز هذه الذكاءات، وهو جزء لا يتجزأ من المهارات الحياتية التي تعتبرها

## القيم مجمعة

بلغ متوسطات الدرجات التي حصل عليها أفراد العينة في القيم المعرفية 3.98، وفي القيم الوجدانية 3.96 وفي القيم الإجتماعية 3.68 وفي القيم الكونية 3.87 وهي درجات عالية تشير إلى إهتمام بتلك القيم ويتفق على ذلك كل التلاميذ بغض النظر عن إنتمائهم القطري.

بلغ متوسط العينة الكلية التي حصل عليها أفراد العينة 3.86 من 5 وهي درجة عالية تشير إلى حضور هام للقيم. ويتفق على ذلك التلاميذ بغض النظر عن انتمائهم القطري.

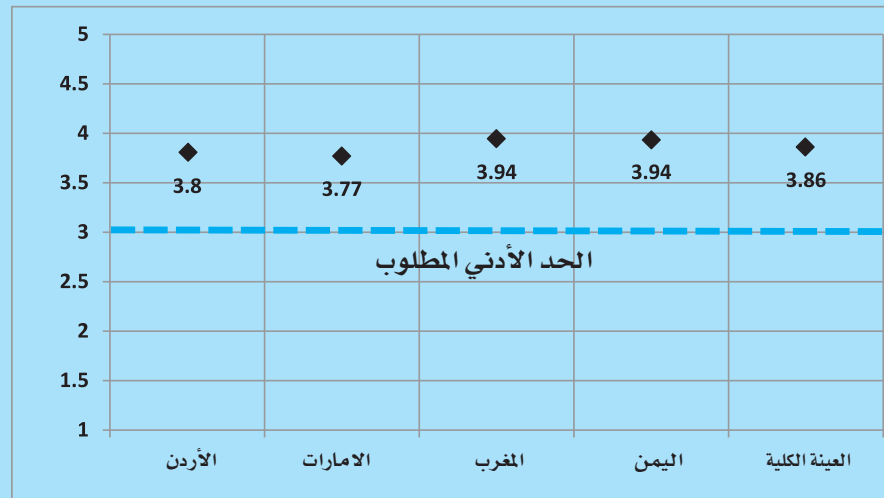
الجدول 5-32

المقاييس الوصفية الخاصة بالقيم مجمعة  
(تتراوح الدرجة الكلية من 1 إلى 5)

أكبر درجة	أصغر درجة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي من 5	
4.72	2.33	0.34	3.80	الأردن
4.66	2.41	0.34	3.77	الإمارات
4.77	2.54	0.33	3.94	المغرب
4.65	2.22	0.27	3.94	اليمن
4.77	2.26	0.33	3.86	العينة الكلية

الشكل 5-12

## مستويات القيم مجمعة



الجدول 5-33

المقاييس الوصفية الخاصة بالقيم المعرفية  
(تتراوح الدرجة الكلية من 1 إلى 5)

أكبر درجة	أصغر درجة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي من 5	
5	2.05	0.47	3.94	الأردن
4.89	1.84	0.45	3.86	الإمارات
5	2.06	0.44	4.01	المغرب
5	1.84	0.39	4.05	اليمن
5	1.84	0.44	3.98	العينة الكلية

جدول 5-34

المقاييس الوصفية الخاصة بالقيم الوجدانية  
(تتراوح الدرجة الكلية من 1 إلى 5)

أكبر درجة	أصغر درجة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي من 5	
5	2	0.45	3.94	الأردن
5	2.26	0.44	3.86	الإمارات
5	2.37	0.38	4.00	المغرب
5	2.74	0.35	4.03	اليمن
5	2	0.41	3.96	العينة الكلية

جدول 5-35

المقاييس الوصفية الخاصة بالقيم الاجتماعية  
(تتراوح الدرجة الكلية من 1 إلى 5)

أكبر درجة	أصغر درجة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي من 5	
4.72	2.17	0.38	3.55	الأردن
4.75	2.38	0.39	3.70	الإمارات
4.88	2	0.42	3.75	المغرب
4.72	1.67	0.36	3.75	اليمن
4.88	1.67	0.40	3.68	العينة الكلية

تعتبر درجات

التلاميذ العالية

في مقياس القيم

مؤشرا ايجابيا رغم

الوعي بأن التعبير

عن الاهتمام بالقيم

لا يعني بالضرورة

التصرف بموجبها

ورغم وعينا بأن التعبير عن الاهتمام بقيمة ما لا يعني بالضرورة العمل بموجبها، فإننا نرى في هذه النتيجة مؤشرا لإدراك التلميذ لأهميتها، باعتبار أن التصريح بوجود القيمة عنده أو الاتفاق معها، إن لم يكن لامتلاكه تلك القيمة حقا، فيمكن أن يكون لإدراكه أنها تتطوي على معنى إيجابي مقبول شخصيا واجتماعيا. هذا وقد أكد أصحاب الرأي، المشاركون في ورش العمل التي عقدت في بلدان الحالة،

وتختلف النتائج السابقة حول القيم (المعرفية والوجدانية والاجتماعية والكونية) مما تحدّثت عنه تقارير أخرى من وجود هوة بين حركة التطور العلمي والتكنولوجي التي تسير في نسق تصاعدي وحركة منظومة القيم الإنسانية التي تسير في نسق تنازلي في العالم بما في ذلك المنطقة العربية، ممّا حدا بالبعض إلى التنبيه إلى أن الجنس البشري «يمرّ بمرحلة انحطاط ثقافي وروحي وخلق، بل بمرحلة انحطاط وجودي»<sup>49</sup>.

الجدول 5-36

المقاييس الوصفية الخاصة بالقيم الكونية  
(تتراوح الدرجة الكلية من 1 إلى 5)

أكبر درجة	أصغر درجة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي من 5	
5	2.21	0.47	3.83	الأردن
4.85	1	0.43	3.72	الإمارات
5	2	0.44	3.98	المغرب
5	2.47	0.39	3.93	اليمن
5	1	0.44	3.87	العينة الكلية

## تحلل القيم المعرفية

## الأولوية في قائمة

## القيم التي رأى

## أصحاب الرأي أنها

## ضرورية لمجتمع

## المعرفة

لذلك نجد تزايداً في الأصوات الداعية إلى أن تولي المناهج التعليمية مسألة القيم أهمية أكبر، وأن لا تختصر في جملة من القواعد الأخلاقية التي تلقن للناشئة بطريقة ضمنية أو صريحة. في هذا الصدد تفيد دراسة تناولت القيم الإسلامية وآليات تعزيزها نشرتها منظمة الأيسيسكو سنة 2008 "أن المنظر الشامل للرسالة التعليمية يقصد به تكوين شخصية المتعلم في مختلف أبعادها. والمتعلم اليوم محتاج أكثر من أي وقت مضى -إضافة إلى المعارف والمهارات- إلى منظومة قيم تمكنه من استيعاب ثقافته وحضارته والانفتاح الواعي على الثقافات والحضارات الأخرى، كما أنه محتاج إلى معايير يزن بها ما يزد عليه من مبادئ وسلوكيات وأفكار ليميز الخبيث من الطيب، ومحتاج أيضاً إلى أن يعرف غيره في إطار التواصل المفتوح بمنظومته القيمية النابعة من دينه وحضارته" (خالد الصمدي، 2008).

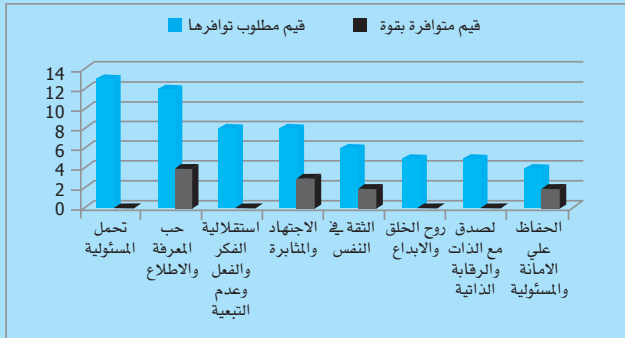
جزئياً هذا الاهتمام الشامل بالقيم لدى التلاميذ وذلك بطريقة غير مباشرة من خلال إجاباتهم على السؤال المتعلق بالقيم التي يعتقدون أنها حاضرة بقوة لدى هؤلاء التلاميذ، حيث قدّموا قائمة تشتمل على خليط من القيم المعرفية والشخصية والاجتماعية بينما غابت عنها القيم الكونية. علماً أنه عند سؤالهم (أصحاب الرأي) عن القيم التي يرونها ضرورية لمجتمع المعرفة تركّزت جل خياراتهم على القيم المعرفية وعلى رأسها، حب المعرفة والاطلاع، والطموح العلمي، وروح الخلق والإبداع.

من ناحية أخرى، تناقض نتائج البحث الحالي ما توصلت إليه بعض الدراسات السابقة حول تراجع منظومة القيم في العقود الأخيرة أو تحولها إلى "فراغ قيمي" أو "حالة أنومي" إذا استخدمنا مصطلح دوركهايم، وذلك تحت تأثير عوامل سياسية واقتصادية واجتماعية.

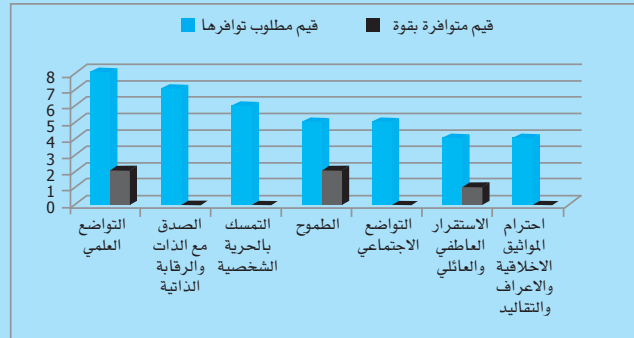
الشكل 5-13

## آراء المشاركين في ورش العمل حول وضعية القيم في البلدان المشاركة في البحث

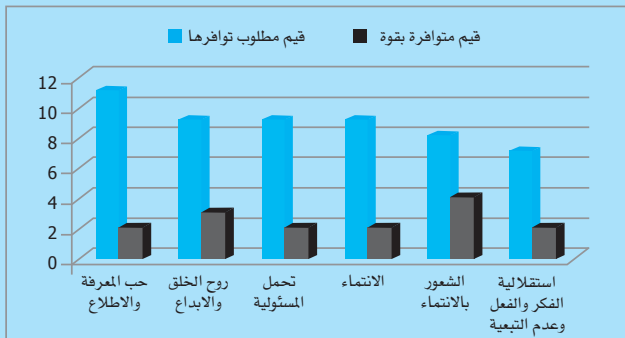
## الإمارات



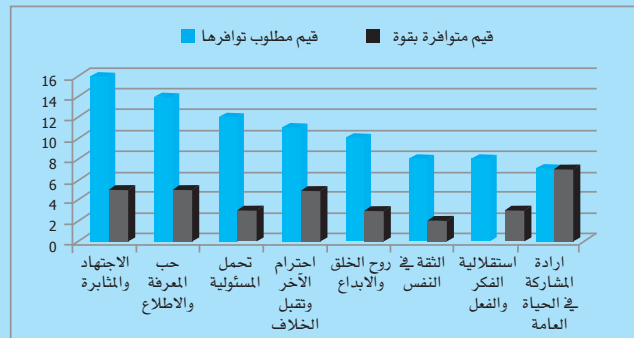
## الأردن



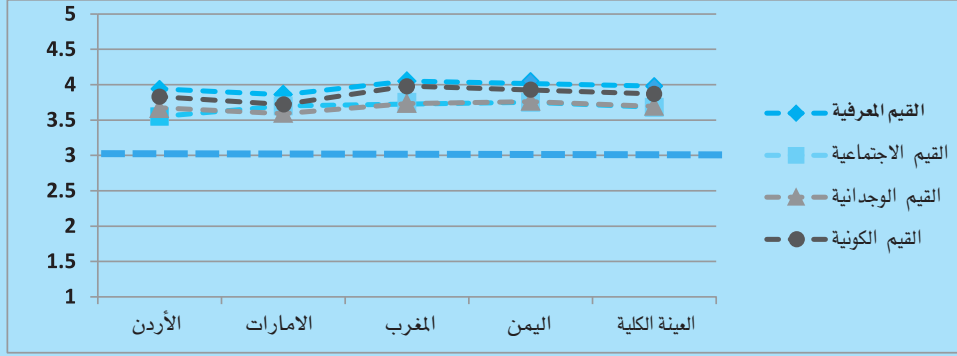
## اليمن



## المغرب



## مقارنة بين القيم في البلدان المشاركة في البحث



## تحليل الفروق بين متوسطات الدرجات في القيم

- نسبة الجاهزين في المهارات المعرفية 0% مقابل 50.4% في القيم المعرفية
- نسبة الجاهزين في المهارات الوجدانية 3.7% مقابل 48.8% في القيم الوجدانية
- نسبة الجاهزين في المهارات الاجتماعية 19.7% مقابل 19.5% في القيم الاجتماعية

وعندما نتأمل توزيع التلاميذ على سلم الجاهزية في مختلف القيم نلاحظ أن الغالبية العظمى من التلاميذ يتركزون في المستويين العلويين من سلم الجاهزية وبالتالي يمكن القول أن الرصيد القيمي الذي يمتلكه التلاميذ المشاركون في البحث يهيئهم للتكيف مع متطلبات مجتمع المعرفة تبين التحليلات السابقة انفتاح التلاميذ على القيم الكونية وتبنيهم لها، وهذا مطلب أساس للانخراط في مجتمع المعرفة. إلا أن القيم الاجتماعية تبدو أقل حضوراً على مستوى الجاهزية. وذلك ما يدعونا إلى الاهتمام بتفسير العلاقة بين ما هو اجتماعي وما هو كوني. وقد تناول هذه الإشكالية كثير من المفكرين، حيث يفيد تقرير المؤتمر الدولي للتربية في دورته السابعة والأربعين "أن الشباب يتجهون أكثر وأكثر نحو ثقافة الاستهلاك وتبني أنماط من الحياة وافدة من خارج الحدود الوطنية. ويساهم ذلك في جعلهم منفتحين على العالم، ولكنه يؤدي في الوقت ذاته إلى فصلهم عن تراثهم وثقافتهم التقليديين. وفقدان الاتجاه هذا فيما يخص الجذور التاريخية ينطوي على خطر الانفجار في مناطق عديدة في العالم" (اليونسكو، 2004).

إن هذا الرأي يدفع إلى التساؤل عما إذا

انطلاقاً من المقاييس الوصفية سابقة الذكر، نلاحظ وجود تقارب بين درجات القيم المدروسة التي تجاوزت جميعها خط الدرجة الوسطى (3 من 5).

وكشفت عملية المقارنة الإحصائية بين القيم عن تفاوت دال إحصائياً في درجة الاهتمام بها: فقد جاءت القيم المعرفية في المرتبة الأولى والقيم الوجدانية في المرتبة الثانية ثم القيم الكونية في المرتبة الثالثة وأخيراً القيم الاجتماعية

## مدى جاهزية التلاميذ من حيث القيم

## القيم مجمعة

نتبين من خلال الشكل 5-15 أن أغلب التلاميذ هم في طور الجاهزية مع بلوغ نسبة هامة منهم مستوى الجاهزية. وبناء على ذلك نستنتج أن وضع التلاميذ المستجوبين في البلدان الأربع على الجانب القيمي يعد أفضل بكثير من وضعهم على الجانب المهاري.

## القيم مفصلة

يتجاوز مستوى جاهزية التلاميذ في القيم مستوى جاهزيتهم في المهارات؛ فعندما تقارن نسب الجاهزين في كل صنف من المهارات بنسب الجاهزين في كل صنف من القيم نتبين وجود هوة واسعة بينها:

## تتجاوز جاهزية

## التلاميذ على

## صعيد القيم

## جاهزيتهم على

## صعيد المهارات.

## وكانت نسبة

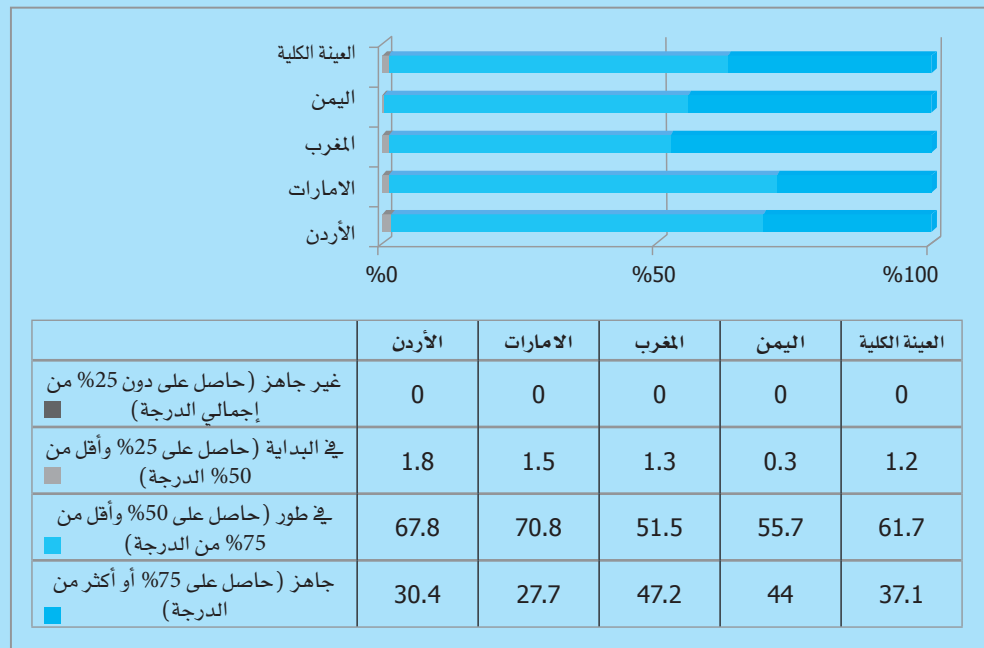
## الجاهزين في

## المهارات المعرفية

## 0% مقابل 50.4%

## في القيم المعرفية

## مستويات الجاهزية القيمية في البلدان المشاركة في البحث (%)



المنتمي إلى حضارة أخرى صار أكثر احتمالاً من التفاهم والتجاوب بين الجيران ومتساكني المنطقة نفسها وأبناء الوطن الواحد؛ أم هي حالة طبيعية ناتجة عن التحولات المجتمعية التي تشهدها البيئة العربية تبعاً للعولمة؟

كان الجيل الحالي قد أصبح أكثر ميلاً أو اقتناعاً بالقيم التي تربطه بالعالم الأوسع البعيد من القيم التي تربطه مع الغير في السياق الاجتماعي الذي يحيط به؛ وإذا صحّ ذلك فهل يعني أن التفاهم والتجاوب مع الآخر المختلف

الجدول 5-37

## مستويات الجاهزية في القيم المعرفية (%)

	جاهز	في طور	في البداية	غير جاهز	
الأردن	46.8	49.1	4.1	0	
الإمارات	38.8	56.8	4.3	0.1	
المغرب	54.3	42.3	3.4	0	
اليمن	56.6	42	1.3	0.1	
العينة الكلية	50.4	46.3	3.3	0	

الجدول 5-38

## مستويات الجاهزية في القيم الوجدانية (%)

	جاهز	في طور	في البداية	غير جاهز	
الأردن	48	48.2	3.7	0.1	
الإمارات	39.2	56.3	4.5	0	
المغرب	52.5	45.6	1.9	0	
اليمن	53.9	45.3	0.8	0	
العينة الكلية	48.8	48.6	2.6	0	

الجدول 5-39

## مستويات الجاهزية في القيم الاجتماعية (%)

جاهز	في طور	في البداية	غير جاهز	
9.7	80.1	10.2	0	الأردن
20.2	73.9	5.9	0	الإمارات
26.8	67.6	5.5	0.1	المغرب
22.3	74.5	3.1	0.1	اليمن
19.5	74.3	6.2	0	العينة الكلية

الجدول 5-40

## مستويات الجاهزية في القيم الكونية (%)

جاهز	في طور	في البداية	غير جاهز	
37	58	5	0	الأردن
25.7	69.3	4.9	0.1	الإمارات
49.7	47.5	2.7	0.1	المغرب
42.5	55.8	1.7	0	اليمن
39.3	57.2	3.5	0	العينة الكلية

أعرب المدرسون

عن اهتمامهم بكل

القيم، وهذا يدل

على وجود أرضية

تهيئهم للتعامل

مع هذه المسألة

بإيجابية

## آراء المدرسين حول القيم

## مدى أهمية القيم من وجهة نظر المدرسين

نلاحظ أن المدرسين أعربوا عن اهتمامهم بكل القيم دون استثناء وبدرجات متقاربة، وهذا شيء إيجابي من حيث أنه يذكرنا بدور المدرس-المربي-الذي لا تنحصر رسالته في تكوين العقول وإنما أيضا تنمية الوجدان، لكن يبقى السؤال إلى أي مدى يترجم هؤلاء المدرسون هذا الاهتمام الملحوظ بالجانب القيمي إلى ممارسة تربوية ترسخ لدى تلاميذهم تلك القيم وتحثهم على العمل وفقها؟

من ناحية أخرى كشفت عملية التحليل عن وجود فوارق دالة إحصائيا بينها؛ فقد جاءت القيم الكونية في المرتبة الأولى والقيم المعرفية في المرتبة الأخيرة وفي مرتبة وسطى نجد القيم الوجدانية والاجتماعية دون فارق دال بينهما. فالاختلاف يكمن إذن في الدرجة وليس في النوع، وهذا يدل على وجود أرضية تهيئ هؤلاء المدرسين للتعامل مع مسألة القيم بإيجابية. وهذا ما تدعو

إليه التوجهات التربوية الحديثة التي تؤكد أن «المطلوب أن تصبح التربية على القيم جزءا من كل نشاط تعليمي في مختلف المواد الدراسية في سياق مشروع مندمج ورسالة ورؤية واضحة للمؤسسات التعليمية حتى تكتمل رسالتها فتخرج المتعلم المتوازن صاحب الهوية والانتماء، الماهر المتقن للعمل، العارف بالمعارف ومستجداتها القادر على التطوير الذاتي لكل ذلك» (خالد الصمدي، 2008).

من ناحية أخرى نشير إلى أن ترتيب القيم حسب أهميتها في نظر المدرسين مقارنة بترتيبها من وجهة نظر التلاميذ أظهر تفاوتاً في النوع والدرجة نجمله في ما يلي:

- القيم المعرفية تأتي في المرتبة الأولى لدى التلاميذ بمتوسط يساوي 3.98 بينما تأتي في المرتبة الرابعة لدى المدرسين بمتوسط يساوي 4.21
- القيم الكونية تأتي في المرتبة الثالثة لدى التلاميذ بمتوسط يساوي 3.87 بينما تأتي في المرتبة الأولى لدى المدرسين بمتوسط يساوي 4.30



مقارنة بين القيم من حيث أهميتها من وجهة نظر المدرسين  
(تتراوح الدرجة الكلية من 1 إلى 5)

القيم	القيم المعرفية	القيم الوجدانية	القيم الاجتماعية	القيم الكونية
المتوسط	4.21	4.28	4.26	4.30
الانحراف المعياري	0.87	0.77	0.90	0.90
الحد الأدنى	1	1	1	1
الحد الأقصى	5	5	5	5

• القيم الوجدانية والاجتماعية تحتلان، لدى التلاميذ، على التوالي المرتبتين الثالثة والرابعة بمتوسطين يساويان 3.96 و3.68 بينما تتفاسمان المرتبة الثانية لدى المدرسين بمتوسطين لا يوجد بينهما فرق دال وهما على التوالي 4.28 و4.26.

مدى حضور القيم لدى التلاميذ من وجهة نظر المدرسين

في ما يتعلق بالمقارنة بين مدى حضور القيم لدى التلاميذ من وجهة نظر المدرسين، كشف التحليل عن وجود فوارق دالة إحصائية بين القيم المعرفية والقيم الأخرى. فالقيم المعرفية أقل حضوراً لدى التلاميذ من القيم الأخرى. كما بينت المقارنة أنه لا يوجد تكافؤ بين درجة أهمية القيمة في نظر المدرسين وحكمهم على وجودها لدى التلاميذ. وهذا الاتجاه في الواقع لا يخص فقط المدرسين المنتمين إلى البلدان المعنية، إذ توجد دراسات سابقة تناولت الموضوع نفسه في أقطار عربية أخرى وانتهت تقريبا إلى هذا الاستنتاج المتمثل في وجود قصور قيمي لدى الشباب العربي.

وكانت هناك محاولات لتفسير ذلك اتجهت في أغلبها إلى وجود حالة «تمزق ثقافي» بين بيئة محافظة وتيار انفتاحي على الحضارات الأخرى أنتج اختلالاً على مستوى المرجعيات، ناهيك عن تراجع الدور التربوي للأسرة إلى غير ذلك (فهومي هويدي، ورقة مرجعية). لكن يمكن أن نضيف إلى ذلك سبباً يرتبط بالمناهج التعليمية، فعندما نتأمل الإصلاحات التي تمت خلال العشر سنوات الأخيرة، يمكن أن نلاحظ بأن معظمها (على الأقل في البلدان التي خاضت تجربة إصلاح جوهرية في المناهج مثل المغرب وتونس والأردن ومصر) قد اختزلت المعرفة/القيم المدرسية، والتي هي بالأساس مهارات تعنى بالإعداد للحياة، إلى حدٍّ أصبحت فيه تلك القيم مجرد أشكال جاهزة ومعبأة في كتب تنقل إلى الشباب نقلاً توجيهياً صارماً (تعويض التلقين القديم بالتوجيه الجديد) (عبد الوهاب حفيظ، ورقة مرجعية). وحتى في البلدان التي نلمس فيها حضور البعد القيمي في النصوص القانونية التربوية، سواء كان ذلك من خلال الأهداف المصرّح بها أو من خلال الدروس والمحتويات المضمنة في الكتب المدرسية، يبقى الأمر وقفاً

مقارنة بين القيم من حيث توفرها لدى التلاميذ من وجهة نظر المدرسين  
(تتراوح الدرجة الكلية من 1 إلى 5)

القيم	القيم المعرفية	القيم الوجدانية	القيم الاجتماعية	القيم الكونية
المتوسط	2.56	3.01	2.89	2.96
الانحراف المعياري	0.82	0.81	0.90	0.93
الحد الأدنى	1	1	1	1
الحد الأقصى	5	5	5	5

تم اختزال المعرفة/  
القيم المدرسية إلى  
مجرد أشكال جاهزة  
ومعبأة في كتب تنقل  
إلى الشباب نقلاً  
توجيهياً صارماً

## آراء التلاميذ حول المدرسة وعلاقتهم بمكوناتها (%)

لا أوافق مطلقاً	لا أوافق	أوافق إلى حد ما	أوافق تماماً	
1.9	8.3	64.7	25.1	أ- أستطيع فهم المواد الدراسية بسهولة
5.7	10.7	41.3	42.3	ب- تقوّي المدرسة رغبتي في طلب العلم والتفوق فيه
5.3	10.1	34.3	50.3	ج- أشعر بالراحة والأمان بالمدرسة
2.6	3.3	24.1	70	د- لديّ علاقة طيبة مع أساتذتي (احترام متبادل)
1.3	2.6	22.3	73.8	هـ- تجمعي علاقة طيبة مع زملائي/زميلاتي في المدرسة
5.3	8.2	36.2	50.3	و- تعدني المدرسة للمستقبل إعداداً جيداً

على المستوى الإرشادي تبدو الخدمات، من وجهة نظر التلاميذ، أفضل نسبياً حيث بلغت نسبة الموافقة تماماً على تقديم برامج توعية 47.8%. لكن هذه النسب على أهميتها لا ينبغي أن تجعلنا نغفل نسب الذين ينفون توفر المكونات الضرورية لبيئة صحية مساعدة.

في هذا الإطار تقيّد التقارير الدولية أنّ الإنفاق على الصحة كنسبة مئوية من جملة الإنفاق الحكومي مرتفعة في حالة كل من الأردن (9.5%) ودولة الإمارات (8.7%) بينما تنخفض في حالة كل من المغرب واليمن 5.5% (برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، 2009ج). وفي معرض الحديث عن أهمية البعد الصحي، لا بد من التنويه بمبادرة FRESH التي تشارك فيها منظمة الصحة العالمية، واليونسيف، واليونسكو والبنك الدولي، والاتحاد الدولي للمعلمين، والشراكة من أجل تنمية الطفولة، ومركز تطوير التعليم. وهي ترمي إلى إيجاد بيئات مدرسية صحية تتضمن أربعة عناصر رئيسية هي: سياسات مدرسية متعلقة بالصحة، بيئات صحية للتعليم، تثقيف صحي قائم على المهارات، خدمات مدرسية في مجال الصحة والتغذية (مصطفى عبد السميع، ورقة مرجعية).

## آراء التلاميذ في المشاركة السياسية

أما بالنسبة للنشاط السياسي والرغبة في المشاركة السياسية، فلم تتجاوز نسبة المؤيدين لذلك 30.7 و31.8% على التوالي، مع وجود نسبة لا تقل عن 11.3% من الممتنعين عن الإجابة (انظر جدول م-1 في الملحق). وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات أوروبية

على مدى تطبيق ذلك وبأية طريقة. ذلك أن القيم تقترض إرادة حرّة واقتناع شخصي بعيداً عن الإملاءات والتوجيهات الخارجية بينما لا تزال المدارس العربية تعمل وفق منطق سلطوي يخضع فيه التلميذ لخيارات فوقية. وهذا من شأنه أن يضع موضع التساؤل قابلية التلاميذ للانخراط الوجداني والفعلي في منظومة القيم التي تقترح عليهم.

## دراسة البيئات التمكينية

## البيئات التمكينية من وجهة نظر التلاميذ

## علاقة التلاميذ بالمدرسة والدراسة

نلاحظ أن ما يفوق 70% من التلاميذ يوافقون تماماً على وجود علاقات طيبة تربطهم بزملائهم من ناحية ومع الهيئة التدريسية من ناحية أخرى. وتقلّ درجة الموافقة الحاسمة على الأفكار المتعلقة بالقدرة على فهم المواد التعليمية وبدور المدرسة في الترغيب في المعرفة والإعداد للمستقبل، وهذا يكشف عن نوع من اهتزاز ثقة لدى هؤلاء التلاميذ في المدرسة وما تقدّمه من مضامين.

## آراء التلاميذ حول البيئة الصحية

لا تبدو البيئة التمكينية الصحية محلّ إجماع بين التلاميذ؛ إذ لم تتعدّ نسب المؤيدين لفكرة "توفر المدرسة فحوصات طبية دورية للطلبة" 37% وأقر 39.7% من التلاميذ بوجود عيادة مدرسية مجهزة. مع الإشارة أنه

لا تزال المدارس العربية تعمل وفق منطق سلطوي يخضع فيه التلميذ لخيارات فوقية، وهو ما يتنافى مع القيم التي تقترض إرادة حرّة واقتناعاً شخصياً بعيداً عن الإملاءات والتوجيهات الخارجية

## آراء التلاميذ حول البيئة التمكينية الصحية (%)

لا أوافق مطلقاً	لا أوافق	أوافق إلى حد ما	أوافق تماماً	
19.7	16.7	26.6	37	أ- توفر المدرسة فحوصاً طبية دورية للطلبة
23.9	19.2	22.2	34.7	ب- توفر المدرسة العلاج المجاني لكل التلاميذ
24.5	14.5	21.3	39.7	ج- تتوفر في العيادة المدرسية كل التجهيزات الضرورية
15.6	13.8	29.4	41.2	د- تنظم في المدرسة حملات صحية ضد الأوبئة الطارئة
10.3	11.5	30.4	47.8	هـ- تقدم المدرسة برامج توعوية ضد الأمراض الخطيرة
16.9	12.6	24	46.5	و- يوجد في المدرسة مرشد اجتماعي لمساعدة التلاميذ على حل مشاكلهم
21.3	14.7	22.5	41.5	ز- يوجد في المدرسة مرشد تربوي/أخصائي نفسي لمساعدة التلاميذ على حل مشكلاتهم
16.6	17.2	30.5	35.7	ح- ندرس موضوعات متعلقة بالتربية الصحية

يدرك التلاميذ أن  
النظم التعليمية  
تفتقد إلى دورها  
التنموي في تحقيق  
الإنصاف والعدالة  
الاجتماعية

أسوأ وضعاً حيث لم تتجاوز نسب الموافقين تماماً على فكرة "اعتماد المعايير والاعتبارات الموضوعية في التوظيف والارتقاء" 30%، كما أبدى 52% من التلاميذ تأييدهم الحاسم لفكرة "من يملك المال لديه فرص أفضل في التعليم" وأيد ذلك بشكل جزئي 23.1% (انظر جدول م-3 في الملحق). يدرك التلاميذ أن النظم التعليمية على هذا النحو تفتقد إلى دورها التنموي في تحقيق الإنصاف والعدالة وهو الدور الذي نأمل أن تتطور هذه النظم لتحقيقه لتكون آلية في تحقيق حراك اجتماعي على أساس العدالة وتكافؤ الفرص (انظر الفصل الأول).

## آراء التلاميذ في وسائل الإعلام الحكومية وغير الحكومية

لا تختلف رؤية التلاميذ لوسائل الإعلام الحكومية عن رؤيتهم للبيئة القانونية، إذ لم يؤكد نزاهتها سوى 35.1% ولم يؤيد فكرة "نقلها للآراء المختلفة في المجتمع" سوى 38.3%. ولم تكن آراؤهم حول وسائل الإعلام غير الحكومية أكثر إيجابية بل كانوا في حدود 32.4% في معيار النزاهة (انظر الجدولين م-4 و م-5 في الملحق). ويدل ذلك على عدم ثقة التلاميذ في المشهد الإعلامي العربي الذي يبدو، من وجهة نظرهم، بعيداً عن الموضوعية والحيادية والتنوع الحقيقي للآراء. ويطرح ذلك تساؤلاً حول مقدرة الإعلام على مزاوله دوره في إعداد النشء لمجتمع المعرفة.

عديدة أثبتت أنه في هذه الفترة العمرية يكون اهتمام الشباب بكل ما يهم الإنسانية كالحروب والكوارث الطبيعية وقضية العنصرية أكبر من انشغالهم بالشأن العام.

ويكاد يكون هذا الوضع طبيعياً بالنظر إلى البيئة السياسية السائدة في المنطقة العربية التي لا توفر في كثير من الأحيان مناخ الثقة الذي يشجع على تعاطي الأنشطة السياسية والاعتراف بذلك دون خوف. وقد تمت الإشارة إلى ذلك في تقرير التنمية الإنسانية (2003) الذي بين أن وضع الحريات وحقوق الإنسان والقمع والنهميش الذي تعيشه أغلب شعوب المنطقة العربية أسهم في قتل الرغبة في الانجاز والسعادة والانتماء، ممّا ولد شعوراً باللامبالاة والاكئاب السياسي ومن ثم ابتعاد المواطنين عن المشاركة السياسية. غير أن ما تشهده المنطقة حالياً من حراك أثبت أن الممارسات الدكتاتورية قد تكون أبعدت الشباب عن النشاط السياسي لكنها لم تقدهم الحس السياسي والرغبة في إحداث التغيير.

## آراء التلاميذ حول البيئة التمكينية القانونية والاجتماعية

لا تبدو الثقة في القوانين وجدية تطبيقها داخل المدرسة، منتشرة بشكل كبير في أوساط التلاميذ، فلم تتعدّ نسب الموافقين تماماً على وجود قوانين وصرامة تطبيقها 46.3%، وهي دون ذلك بالنسبة للقوانين المتعلقة بالمجتمع ككل (34%). أما فيما يتعلق بالعدالة الاجتماعية في التعليم والشغل فإنها

لا يثق التلاميذ  
في المشهد  
الإعلامي الذي  
يبدو لهم بعيداً  
عن الموضوعية  
والحيادية والتنوع  
الحقيقي للآراء

## البيئات التمكينية من وجهة نظر المدرسين

### آراء المدرسين في المنظومة التعليمية ومكوناتها

لا تبدو نوعية التعليم في المنطقة العربية محل إجماع بين المدرسين. فبينما أكد 20.6% منهم وجود تحسن في هذه النوعية، توزعت البقية بين مشكك في ذلك (46.2) وناف لها (33.2%) (انظر جدول م-12 في الملحق). وتلتقي هذه الآراء مع ما صورته التقارير الدولية حول تدني جودة التعليم في المنطقة العربية. ويكفي أن نعود على سبيل المثال إلى تقرير البنك الدولي "الطريق غير المسلك" وتقرير اليونسكو "التقرير العالمي لرصد التربية للجميع 2010" لنقف على حقيقة الأنظمة التربوية والمسافات التي تفصلها عن نظيراتها في البلدان المتقدمة (انظر الفصل الثاني من التقرير العام).

ولأنه لا يمكن مقارنة جودة التعليم دون الحديث عن المدرسة باعتبارها المؤسسة المؤتمنة على تحقيق الأهداف التربوية، فقد سألنا المدرسين رأيهم فيها فعكست إجاباتهم شعورا بعدم الرضا. فقد وافق 58.1% منهم على فكرة أن "دور المدرسة بات ثانويا في تزويد التلاميذ بالعلوم والمعارف" (14.1% موافقة تامة و44% موافقة جزئية)، كما وافق 79.1% منهم على فكرة أن "الطرائق التربوية المعتمدة في المدارس لا ترغّب التلميذ في المعرفة" (34.2% موافقة تامة و44.9% موافقة جزئية) (انظر جدول م-15 في الملحق).

نستنتج مما سبق أن صورة المدرسة ودورها يشهدان تراجعاً لدى المدرسين، ولعل من الأسباب الرئيسية التي أدت لهذا "التشكيك" الانتشار الواسع للبدائل التعليمية وعلى رأسها وسائل الإعلام والاتصال الحديثة التي صارت تزاحم التعليم النظامي، وخاصة أن هذا التعليم عجز على مواكبة الواقع المتطور واحتياجات التلاميذ الفعلية. فقد جاء في تقرير لمنظمة اليونسكو "أن نماذج التعليم الثانوي النظامي المتوافرة حالياً لم تعد تتوافق تماماً مع الواقع في بداية القرن الحادي والعشرين،

تشهد صورة

المدرسة ودورها

تراجعا لدى

المدرسين. وقد

يرجع ذلك إلى

الانتشار الواسع

للبدائل التعليمية

مثل وسائل الإعلام

والاتصال الحديثة

يشير الوضع

الحالي للنظام

التعليمي إلى وجود

سوء تفاهم تربوي

بين المدرسين

والتلاميذ يلقي

بمقتضاه كل طرف

المسؤولية على

الآخر

ولا مع احتياجات الشباب في مجال التعليم. فالشباب يكتشفون في معظم الأحوال خلال التعليم الثانوي عالماً من المعرفة مقسماً إلى مواد دراسية عديدة (اللغات، الرياضيات، التاريخ، الجغرافيا، العلوم الطبيعية، العلوم الاجتماعية، إلخ). ولكن ماذا يتعلمون بالفعل؟ وهل ما يتعلمونه يساعدهم على الانخراط في الحياة المهنية وفي عالم العمل والمجتمع؟" (اليونسكو، 2004).

وباعتبار المدرس مكوناً أساسياً من مكونات المنظومة التعليمية، فلقد أولته المنظمات الدولية المهتمّة بالتربية والتعليم أهمية فائقة مؤكدة أنّ نوعية التعليم ترتبط مباشرة بنوعية المدرس، ولا سبيل للارتقاء بجودة مخرجات التعليم دون إعداد مدرسين أكفاء يمتلكون المهارات التي تؤهلهم لتحمل مسؤولية إعداد النشء ويحظون باحترام سائر الأطراف التربوية. بيد أن مسألة الاحترام هذه باتت تشكل ظاهرة خطيرة في كثير من بلدان العالم بما في ذلك البلدان العربية، وهو ما أكدّه المدرسون الذين استجوبناهم أنه "لم يعد المدرسون يحظون بالدرجة نفسها من الاحترام في المجتمع" بنسبة 58.4% تأكيداً تاماً وبنسبة 33.9% تأكيداً جزئياً (انظر جدول م-13 في الملحق).

ولم تكن تصورات المدرسين تجاه التلاميذ أفضل حالاً؛ إذ أكدوا بنسبة 62.2% أن "التلاميذ غدوا أقل احتراماً للمدرس"، وأشاروا بنسبة 60.4% إلى أنّ "اهتمام التلاميذ بالدراسة في تناقص مستمر"، وأفادوا بنسبة 53.9% أنّ "القيم المادية طغت على القيم المعرفية لدى أغلب التلاميذ". وعلى العكس من ذلك، لم يوافق على فكرة "أن تلاميذ الجيل الحالي يتميزون بقوة الشخصية" سوى 21.8%، وعلى أن "جيل التلاميذ الحالي أفضل إعداداً من الأجيال السابقة" سوى 9.2% (انظر جدول م-14 في الملحق). وتذكّرنا هذه الصورة السلبية عن التلاميذ لدى أغلب المدرسين بالصورة التي يحملها هؤلاء بدورهم عن المدرسين. فالوضع يؤشر لوجود سوء تفاهم تربوي يلقي بمقتضاه كل طرف المسؤولية على الآخر. والسؤال الذي يطرح نفسه هنا: ألا يمكن اعتبار هذا الصورة السلبية التي يحملها المدرسون عن التلاميذ، اعترافاً ضمناً بفشل العملية التربوية عموماً

والتعليمية خصوصا؟ وإذا كان كذلك، فما مدى مسؤولية المدرسين والمجتمع عن هذا الوضع؟ وما مدى مسؤولية الحكومة أيضاً ممثلة بوزارة التربية والتعليم التي تظل في أغلب بلدان المنطقة بعيدة عن المساءلة ولا تقدم إجمالاً كشف حساب للشعب عما حققت في أي من المجالات.

### آراء المدرسين في مهنة التعليم وعلاقتهم بها

تعكس المواقف التي عبّر عنها المدرسون علاقة هشّة بمهنة التعليم، حيث يقرّ 55.9% منهم بأن الراتب الشهري لا يحقق لهم الاكتفاء الذاتي، ويبيد ما يقارب 40% استعدادهم لتغيير المهنة بأخرى تضمن لهم دخلاً أعلى. وهذا موقف يعكس حالة من عدم الرضا عن مهنة التدريس في ربحها المادي تقابلها راحة على المستوى المعنوي لدى الأغلبية (79.9% عبروا أن مهنة التعليم تشعرهم أنهم أصحاب رسالة). وإذا ما رجعنا إلى الأدبيات البحثية حول القضية نجدها تتفق على وجود تراجع تقدير المجتمع والمدرّس نفسه لمهنة التدريس مقارنة بباقي المهن التي تتساوى معها في سنوات الدراسة. وقد حاول البعض تفسير ذلك بأن الكثير ممن يمارسون مهنة التعليم في المدارس الابتدائية والثانوية هم من الخريجين الذين لم تتوفر لهم فرص إتمام تعليمهم في مراحل عليا أو ممن لم يجدوا خيارات تشغيل أفضل أمامهم، أو ممن رضوا بها تحت ضغوط اقتصادية أو اجتماعية أو غيرها (التزامات عائلية، ظروف صحية....). لكن هذا لا ينفي وجود فئة تتوجه إلى مهنة التدريس

رغبة واقتناعاً برسالتها النبيلة. وفضلاً عن ذلك، فإن ظروف المهنة كثيراً ما تساهم في فقدان الرغبة في مواصلة ممارستها. ومن ذلك مثلاً غياب الحوافز المادية والمهنية، ونقص المعينات التعليمية، وتوتر العلاقة مع الأطراف التربوية الأخرى.

### آراء المدرّسين في الإعداد لمهنة التعليم

لم يبرز اتجاه غالب بخصوص الإعداد الذي يتلقاه المدرسون للمهنة، فقد انحصرت الإجابات في مجموعتين صغيرتين: واحدة تشعر إلى حدّ ما أن الإعداد لا يستجيب لمتطلبات مهنة التعليم (42.3%)، وأخرى تؤيد تماماً وجود هوة بين الإعداد للمهنة ومتطلباتها الحقيقية (34.7%). وهذا يعدّ مؤشراً جديراً بالاهتمام، لأن اعتراف المدرّسين أنفسهم بوجود خلل في برامج إعداد المدرّسين يعكس مدى الصعوبة التي يلاقيها هؤلاء ويقوّي الفرضية التي تربط بين ضعف إعداد المدرّس وتدني تحصيل التلاميذ الذي ما فتئت تكشف عنه مختلف الدراسات التقييمية. وفي هذا الإطار نستحضر ما خلصت إليه دراسة شركة ماكنزي عن تلازمية العلاقة بين نوعية التعليم ونوعية المعلم، وأنّ نوعية التعليم لا يمكن أن تسبق نوعية المعلم، ومن ثمّ لا بد من فحص مدى جاهزية الجامعات وكليات إعداد المعلمين (ببرامجها وطواقمها) لتخريج المعلم المناسب، الذي يمكن من التحرك نحو إيصال رسالة التعليم: نشء قادر على ولوج مجتمع المعرفة، خاصة إذا ما علمنا أن تكوين مدرّسي التعليم الثانوي يتركز في أغلب فروعها على مادة

الجدول 5-45

### آراء المدرّسين في مهنة التعليم وعلاقتهم بها (%)

عكسها تماماً	لا تنطبق	تنطبق نوعاً ما	تنطبق تماماً	
18.6	36.6	17.1	27.7	أ- سأتخلّى عن مهنة التّعليم لو وجدت عملاً آخر يوفّر لي الدّخل والظروف نفسها
11.1	28.2	22.1	38.6	ب- سأتخلّى عن مهنة التّعليم لو وجدت عملاً آخر يوفّر لي دخلاً أعلى من دخلي الحالي المتأتي من التّعليم
2	13.6	28.5	55.9	ي- دخل مهنة التّعليم لا يحقّق لي الاكتفاء الذاتي
0.3	3.9	15.9	79.9	ك- تمنحني مهنة التّعليم الإحساس بأنّي صاحب رسالة

### كثيراً ما تساهم

### ظروف مهنة

### التعليم في فقدان

### الرغبة في مواصلة

### ممارستها

### لا بد من فحص

### مدى جاهزية

### الجامعات وكليات

### إعداد المعلمين

### (ببرامجها

### وطواقمها) لتخريج

### المعلم المناسب، الذي

### يمكن من التحرك

### نحو إيصال رسالة

### التعليم

## آراء المدرسين في الإعداد لمهنة التعليم (%)

لا أوافق مطلقاً	لا أوافق	أوافق إلى حد ما	أوافق تماماً	
6.3	16.7	42.3	34.7	أ- توجد هوة بين تكوين (إعداد) المدرسين والمتطلبات الحقيقية لمهنة التعليم
26.3	26.1	29.1	18.5	ب- يخضع انتقاء المرشحين لمهنة التدريس إلى مقاييس صارمة

وجود النقص لكنهم يبرؤون أنفسهم منه) (انظر جدول م-16 في الملحق).

## آراء المدرسين في الوسائل والتجهيزات التعليمية المتوفرة لهم في المدرسة

حتى تتخلص المدرسة من الطرق التقليدية التي ينحصر فيها دور المتعلم في الاستماع والتخزين والاسترجاع لتصبح بيئة تعليمية ملائمة، تساعد على اكتساب المعرفة بطريقة نشطة، لا بد من توفير وسائل تعليمية حديثة تتيح للمتعلمين الملاحظة والتجريب والبحث. غير أن الواقع كما نقله المدرسون يبدو في حاجة إلى مزيد من العناية بما في ذلك أن تكون المدرسة مجهزة بما يلزمها من وسائل وتجهيزات تعليمية. فأكثر ما يوجد في المدارس من التجهيزات المطلوبة، من وجهة نظر المدرسين، نجد المكتبة بنسبة 70.7%، تليها المعامل/المخابر العلمية (69.1%) وآلات الطباعة والنسخ (61.2%) وصولاً إلى الربط بشبكة الإنترنت (52.6%). إن هذه النسب على أهميتها لا ينبغي أن تتسببنا

التخصّص على حساب الإعداد البيداغوجي الضروري للنجاح في المهنة.

على صعيد آخر تشتت آراء المدرسين حول وجود مقاييس صارمة لانتقاء المرشحين لمهنة التدريس؛ فقد نفي ذلك 52.4% من المستجوبين (بين نفي ونفي مطلق) مقابل 47.6% موزعين بين موافقين تماماً وموافقين إلى حد ما. وهذا الأمر من شأنه أن يعمّق المشكل أكثر، فإذا كان الإعداد غير مناسب للمتطلبات والانتقاء غير خاضع لشروط موضوعية ذات علاقة بهذه المتطلبات، فذلك يعني أن مسؤولية إعداد النشء في "خطر".

والجدير بالذكر هنا أنه رغم هذا الاعتراف بضعف الإعداد لمهنة التعليم لم تتجاوز نسبة الذين يشعرون بالحاجة فعلاً إلى "تأهيل مهني ليكونوا قادرين على تعليم جيل الغد" 15.3%، وحتى إن أضفنا إليهم نسبة المترددين في إقرار هذه الحاجة (31.2%) يبقى التفاوت قائماً دالاً على وجود نزعة لدى بعض المدرسين للنأي بأنفسهم عن هذا النقص (أي لا ينكرون

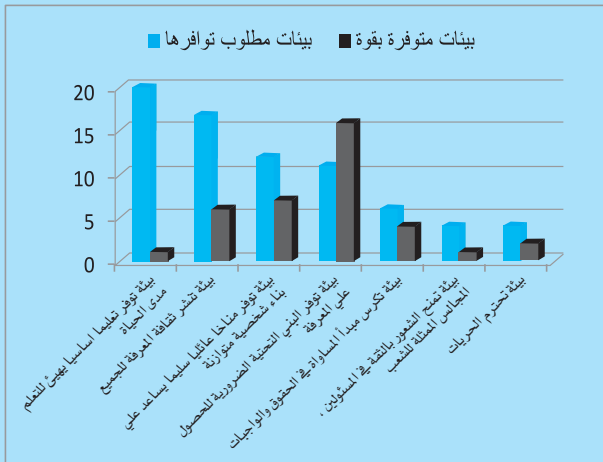
إذا كان إعداد المدرسين غير مناسب لمتطلبات مهنة التعليم، والانتقاء غير خاضع لشروط موضوعية، فذلك يعني أن مسؤولية إعداد النشء في "خطر"

## آراء المدرسين في التجهيزات المتوفرة في المدارس (%)

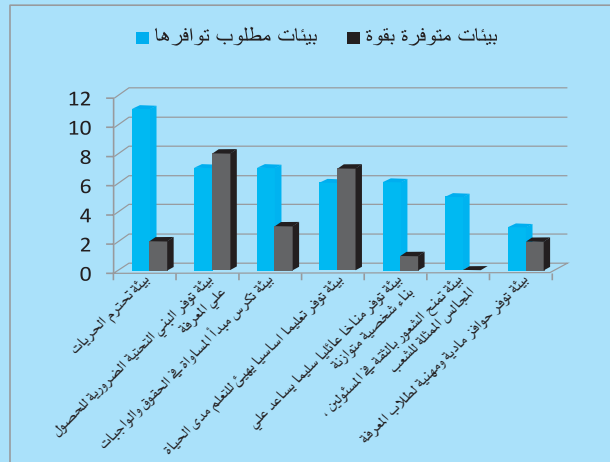
لا توجد	توجد في وضعية سيئة	توجد في وضعية جيدة	
5.5	25.4	69.1	أ- معامل (مخابر أو مختبرات) علمية
72.7	6.1	21.2	ب- معامل (مخابر أو مختبرات) لغات
7.7	21.6	70.7	ج- مكتبة مدرسية
75.9	8	16.1	د- حاسب آلي لكل مدرس
63	10.9	26.1	هـ- برمجيات حاسب آلي تربوية
31.5	15.9	52.6	و- ربط بشبكة الإنترنت
71.8	6.4	21.8	ز- اشتراك بموقع إلكتروني
16.9	21.9	61.2	ح- آلات طباعة ونسخ
31.3	26.5	42.2	ط- أدوات لتعليم التخصّص الذي تدرّسه

## آراء المشاركين في ورش العمل حول وضعية البيئات في البلدان المشاركة في البحث

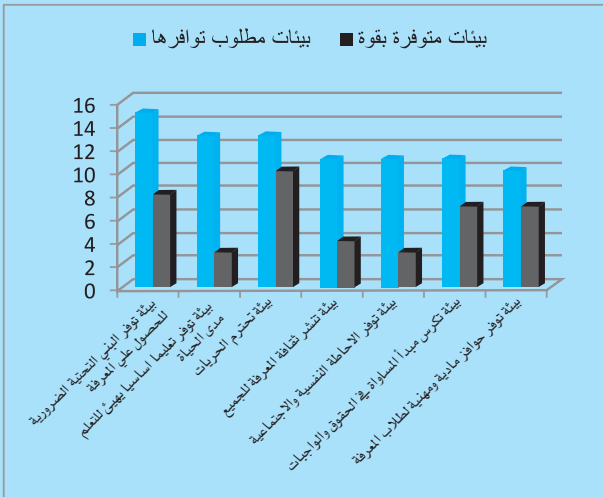
## الإمارات



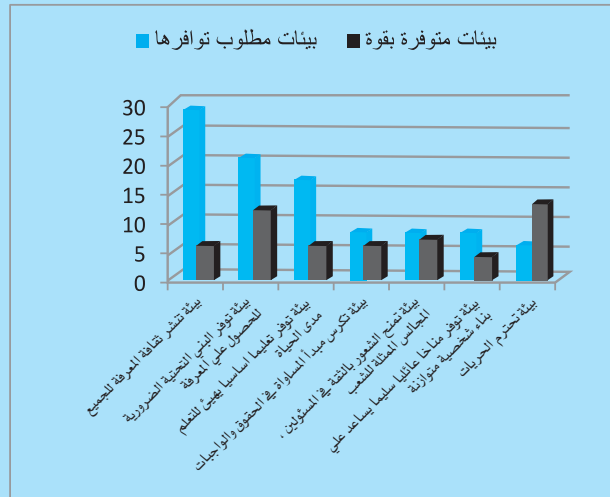
## الأردن



## اليمن



## المغرب



## آراء المدرسين في مناخ العلاقات في المدرسة

يشكّل العنف المدرسي ظاهرة ما فتئت تنتشر في المدارس العربية فحسب بل في كل العالم تقريبا، وإن كانت أسبابها عديدة ومختلفة من بيئة إلى أخرى فإن هناك نوعا من الاتفاق على تراجع "هيبة" المدرسة وما كان يحيط بها من "حرمة"، وما رافق ذلك من تدني في مكانة المدرسين في المجتمع وتراجع دورهم التربوي، هذا إلى جانب ما تبثه وسائل الإعلام من خطابات أو إنتاجات درامية تشر ثقافة العنف في صفوف التلاميذ وفي المجتمع ككل. وأكدت إجابات المدرسين وجود حالات عنف في المدارس التي ينتمون إليها وهي على ما يبدو، يكون أعلاها بين التلاميذ أنفسهم. فقد نفي 69.1% من المدرسين تماما وجود حالات

أن هناك عددا هاما من المدارس لا تزال تفتقد لذلك. وإذا كان عدم توفر حاسب آلي لكل مدرس أمرا قابلا للتفهم فإن عدم توفر أدوات لتعليم التخصصات يعدّ عائقا للتعلّم.

أما أصحاب الرأي من المشاركين في ورش العمل التي عقدت في دول الحالة الأربع، فقد بدوا أكثر تفاؤلا، إذ اعتبروا أن البنى التحتية الضرورية للحصول على المعرفة تشكل نقطة قوة في البلدان التي ينتمون إليها. وقد يعود ذلك إلى اقتصرهم في الحكم على ما يلاحظونه من انتشار للمؤسسات التعليمية، بينما ما يعني المدرسين بالدرجة نفسها، إن لم يكن أكثر، هو ما يتوقّر لهم من وسائل بيداغوجية داخل الفصل تساعدهم على أداء مهامهم.

## يشكّل العنف

## المدرسي ظاهرة ما

## فتتت تنتشر لا في

## المدارس العربية

## فحسب بل في كل

## العالم تقريبا

حقيقة وضع البيئات التمكينية للمدرس، فإنها تبقى في حاجة دائمة للعناية والتحديث والعمل على إزالة العراقيل التي يمكن أن تؤدي إلى إحباط المدرس وبالتالي الفشل في أداء رسالته التعليمية.

عنف بين المدرسين، بينما لم ينف وجود العنف بينهم وبين التلاميذ سوى 36.3%، (انظر جدول م-11 في الملحق).

### آراء المدرسين حول الدعم المتاح لهم

#### آراء المدرسين في الدعم المقدم للتلاميذ

لأن جمهور التلاميذ يمثل خليطاً غير متجانس، سواء على مستوى القدرات الذهنية أو المستوى الثقافي لأسرهم أو المحيط الاجتماعي الذي ينتمون إليه، فإن المدرسة مطالبة، حتى تكون بيئة منصفة وعادلة في توفير الحظوظ نفسها لكل روادها، بأن تنتهج منهجاً فارقياً يراعي حاجات كل صنف من التلاميذ ويقدم له الدعم الذي يحتاجونه. لكن يبدو، ومن خلال إجابات المدرسين، أن هذا المطلب لا يزال بعيد المنال عن المدرسة العربية؛ إذ لم تتعد نسبة الذين يؤكدون وجود دعم الدائم للتلاميذ 43.1% في أحسن الحالات، وكان ذلك خاصاً بالمتميزين. وإذا كنا نسجل بارتياح نسب الذين يؤكدون وجود الدعم "دائماً أو أحياناً"، فإن ذلك لا ينبغي أن يحجب عنا وجود مدارس ينعدم فيها "تماماً" الدعم المطلوب لكثير من الحالات مثل، ذوي الصعوبات الدراسية (قراءة 25%)، والمتميزين (قراءة 26%)، وذوي المشكلات الاجتماعية والنفسية (46.9%). وهذا يعني أن هناك فئات من التلاميذ يهددهم الإقصاء لا لشيء سوى أنهم

تميل إجابات المدرسين حول أنواع الدعم الذي توفره الدولة للمدرس قبل الخدمة وأثناءها إلى عدم الرضا. فقد انحصرت مواقفهم تجاه ما اقترح عليهم من تسهيلات ومرافق بين فئة "أوافق نوعاً ما" وفئة "لا أوافق مطلقاً". ولم تتجاوز نسب الإجماع أن "الدولة توفر فرصاً للتدريب أثناء الخدمة لتحسين مستوى التعليم"، بينما كانت أضعف نسبة (29.1%) تمثل الذين يوافقون "نوعاً ما" على أن "انتقاء المرشحين لمهنة التدريس يخضع لمقاييس صارمة".

ويتوسع عدم الرضا أكثر في المسائل المتعلقة بالرواتب والتشجيعات والهيكل التي تحمي حقوق المدرسين، حيث تراوحت نسب الذين ينفون توفرها (لا أوافق ولا أوافق مطلقاً) بين 61% و67.8%. من هنا نتبين أن المدرسين يشكون من نقص في الدعم المادي والمعنوي، وهذا بالفعل ما أكده أصحاب الرأي في ورشة الأردن حين وضعوا نقص الحوافز المادية والمهنية على رأس البيئات الضعيفة، على عكس نظرائهم في الإمارات واليمن الذين صنّفوا هذه الحوافز المادية والمهنية ضمن البيئات المتوفرة بقوة في بلديهم. ومهما كانت

يوجد إتفاق على

تراجع "هيبة"

المدرسة، وما رافق

ذلك من تدنٍ في

مكانة المدرسين

وتراجع دورهم

التربوي

تبقى البيئات

التمكينية في حاجة

دائمة للعناية

والتحديث والعمل

على إزالة العراقيل

التي يمكن أن تؤدي

إلى إحباط المدرس

وبالتالي الفشل

في أداء رسالته

التعليمية

الجدول 5-48

#### آراء المدرسين في الدعم المتاح لهم (%)

لا أوافق مطلقاً	لا أوافق	أوافق إلى حد ما	أوافق تماماً	
17.5	39.6	27.4	15.5	أ- يوفر النظام التربوي للمدرسين تسهيلات لمواصلة تعليمهم أثناء الخدمة
35.4	35.8	16.5	12.3	ب- توجد قريبا من المدرسة مراكز خاصة بتدريب المدرسين أستطيع الانضمام إليها متى أحسست بالحاجة
34.6	30.5	19.9	15	ج- توفر الدولة تشجيعات للمدرسين ذوي الكفاءة العالية
14.1	23	47.4	15.5	د- توفر الدولة فرصا عديدة للتدريب أثناء الخدمة لتحسين مستوى التعليم
10.2	13.5	43.5	32.8	هـ- تقدم الدولة تدريبا للمدرسين المبتدئين
40.3	27.5	20.3	11.9	و- توفر الدولة للمدرسين رواتب تضمن لهم العيش الكريم
36.9	24.1	24.8	14.2	ز- توجد أنظمة ومؤسسات تحمي حقوق المدرسين
22	30.7	35.4	11.9	ح- توفر الدولة للمدرسين نظام تدريب أثناء الخدمة حسب الطلب



## آراء المدرسين في الدعم المقدم للتلاميذ (%)

أبدا	نادرا	أحيانا	دائما	
11.1	13.8	40.3	34.8	أ- تقدم المدرسة المساعدة للطلبة الذين يشكون من صعوبات في الدراسة
10.1	16	30.8	43.1	ب- تقدم المدرسة حوافز تشجيعية للطلبة المتميزين
34.7	10.1	17.6	37.6	ج- يوجد في المدرسة نظام لتعويض المدرسين المتغيبين
33.8	13.1	21.2	31.9	د- يوجد في المدرسة أخصائيون يساعدون المدرسين على التعامل مع الصعوبات التي يواجهها التلاميذ سواء كانت مادية أو نفسية أو اجتماعية

الأهمية فتتمثل في « تشجيع التلاميذ على التفاعل مع المعلم» يليها «تدريب التلاميذ على حل مشكلات» و«تلقي التلاميذ المبادئ والقيم الاجتماعية». لكن إذا ما قارنا هذه التوجهات المتعلقة بأهمية النشاط مع ما برز من توجهات في السؤال المتعلق بمدى ممارسة عدد من الطرائق والأنشطة نلمس وجود هوة بين ما يعبر عنه المدرسون من أهمية وما يقرّون بممارسته فعلا. من ذلك مثلا:

- 88.3% منهم يعترفون بالضرورة القصوى للتفاعل بين المدرس والتلميذ (انظر جدول 5-50) مقابل 69.8% يصرحون بممارستهم لذلك في كل الحصص (انظر جدول م-6 في الملحق).

- 75.8% منهم يعترفون بالضرورة القصوى للتدريب على حل المشكلات مقابل 31.6% يصرحون بتطبيق ذلك في كل الحصص.

من المؤكد أنّ هنالك عوامل عديدة يمكن أن تفسّر هذا التفاوت بين التصوّر والفعل لدى المدرسين، منها على سبيل المثال لا الحصر غياب الإعداد الجيد الذي يمكن المدرس من آليات التطبيق، وهو ما أقرّه المدرسون أنفسهم كما سبق أن بيّنا ذلك، وكذلك اعتماد تنظيمات بيداغوجية مقيدة للاجتهاد والمبادرة إضافة إلى عدم توفر ظروف عمل ملائمة (فصول مكتظة، نقص في الوسائل التعليمية...).

#### أنواع الأنشطة التي يمارسها المدرسون والوقت المخصّص لكل منها

كشفت المقارنة بين الوقت المخصّص للأنشطة التعليمية الروتينية والإدارية البحتة

يختلفون في سمة من سماتهم عن البقية ولم يجدوا البيئة التي تحتضنهم وتساعدتهم على حل مشكلاتهم أو علاج صعوباتهم.

من ناحية أخرى، نشير إلى أن مسألة الغياب في صفوف المدرسين قد تباينت مواقفهم في شأنها. فبينما أقرّ 37.6% بوجود نظام دائم لتعويض المدرسين المتغيبين، نفي 34.8% من المدرسين الأمر تماما. وفي واقع الأمر، قد تختلف أسباب هذه المشكلة وحدتها، من شخص إلى آخر ومن محيط إلى آخر، لكن تبقى انعكاساتها وخيمة على مستوى التحصيل الدراسي. فإلى جانب ما تكبده للمجموعة من كلفة مادية وهدر للوقت، يساهم غياب المدرسين في خلق تفاوت بين التلاميذ المسجلين في المستوى التعليمي نفسه، وقد يؤدي إلى تأخر وتراكم صعوبات في المستويات اللاحقة (يمكن أن يجمع في الفصل نفسه طلبة أنها كامل برنامج الصف السابق وآخرون لم ينهوه بسبب تغيب المدرس لسبب من الأسباب).

#### آراء المدرسين في أهمية الممارسات التعليمية

أبدى المدرسون اهتماما بكل أنواع الممارسات التعليمية تقريبا، ولم تعكس الإجابات فروقا في النوع بقدر ما كانت في الدرجة. أي أنّ المدرسين لم يُقصدوا ولم يفضّلوا طريقة أو تمشيا بعينه بل تمركزت الغالبية في فئة «ضرورية جدا» باستثناء فكرتي «مرافقة التلاميذ خطوة بخطوة في كل الأنشطة التي يكفون بإنجازها» و«إلزام التلاميذ بحفظ الدروس». أما أكثر الممارسات التي حازت على أعلى درجة من

#### هناك فئات من

#### التلاميذ يهددهم

#### الإقصاء بسبب

#### اختلافهم عن

#### البقية وعدم وجود

#### بيئة تحتضنهم

#### وتساعدتهم على حل

#### مشكلاتهم أو علاج

#### صعوباتهم

## آراء المدرسين في أهمية الممارسات التعليمية (%)

لا أدرى	ضرورية جدا	ضرورية نوعا ما	غير ضرورية	
0.4	71.6	25.1	2.9	أ- تدريب التلاميذ على تحليل المعلومات المتنوعة
3.1	66.1	27	3.8	ب- تدريب التلاميذ على التفكير النقدي
2	61.4	32.7	3.9	ج- دفع التلاميذ للعمل بصورة مستقلة وأخذ مبادرات
1.8	51.9	42.6	3.7	د- مساعدة التلاميذ على إنجاز بحوث
2.1	75.8	20.7	1.4	هـ- تدريب التلاميذ على حل مشكلات
2.7	62	32	3.3	و- مساعدة التلاميذ على حفظ القواعد وقوانين المادة العلمية
1.3	88.3	9	1.4	ز- تشجيع التلاميذ على التفاعل مع المعلم
1.6	39	49.3	10.1	ح- مرافقة التلاميذ خطوة بخطوة في كل الأنشطة التي يكفون بإنجازها
1	64.1	32.7	2.2	ط- تعويد التلاميذ على ممارسات التقييم الذاتي
1	69.1	27.4	2.5	ي- تعويد التلاميذ على العمل الجماعي
1.4	74	20.1	4.5	ك- تلقين التلاميذ المبادئ والقيم الاجتماعية
1.6	26.4	53	19	ل- إلزام التلاميذ بحفظ الدروس

إن المهارات التي

يحتاجها جيل

المستقبل لا يمكن

أن يؤمنها معلم

يقضي جل أوقاته

في أنشطة تعليمية

روتينية يكرّر بها

نفسه أو يجتري

فيها معارفه، وإنما

تحتاج المهمة إلى

معلم نشيط، مطلع

على المستجدات

المتعلقة بحقل

عمله، مشارك فعال

في تطوير الفعل

التعليمي

عن السؤال المتعلق بالأهمية في فئة «ضرورية جداً» نجدها في السؤال المتعلق بتقييم قدراتهم في فئة «قدرة متوسطة». فعلى سبيل المثال:

- مهارة حل المشكلات التي اعتبرها 75.8% من المدرسين ضرورية جداً (انظر جدول 5-50) لا يشعر بالقدرة الكاملة على تمكين التلاميذ من اكتسابها سوى 27.1%؛

- مهارة التفكير النقدي التي اعتبرها 66.1% من المدرسين ضرورية جداً لا يشعر بالقدرة الكاملة على تمكين التلاميذ من اكتسابها سوى 20.8%؛

- مهارة تحليل المعلومات التي اعتبرها 71.6% من المدرسين ضرورية جداً لا يشعر بالقدرة الكاملة على تمكين التلاميذ من اكتسابها سوى 26.9%.

ويلاحظ أن أعلى نسبة في فئة الإجابة "قدرة كبيرة" كانت 45.8%، وتعلقت بالقدرة على "تمكين التلاميذ من حفظ القواعد وقوانين المادة التعليمية"، أي المهمة التقليدية للمدرّس والتي تنتزل ضمن مقاربة تعليمية تلقينية. إن هذه التوجهات المصرّح بها يمكن اعتبارها اعترافاً غير مباشر يفسر من ناحية ما لمسناه من تفاوت بين أهمية الممارسة ومدى تطبيقها ومن ناحية أخرى ما لاحظناه من ضعف لدى التلاميذ في مختلف المهارات

والوقت المخصص لأنشطة داعمة عن وجود أسبقية لصالح الفئة الأولى، وهذا يعني أن المدرسين، وفقاً لتصريحاتهم، يخصصون جل وقتهم لأنشطة متعلقة بالعمل اليومي للمدرس. وهو ما يعتبر مؤشراً سلبياً إذا نظرنا إليه من منظور ملامح المدرس المطلوب لمجتمع المعرفة. ذلك أن المهارات التي يحتاجها جيل المستقبل لا يمكن أن يؤمنها معلم يقضي جل أوقاته في أنشطة تعليمية روتينية يكرّر بها نفسه أو يجتري فيها معارفه، وإنما تحتاج المهمة إلى معلم نشيط، مطلع على المستجدات المتعلقة بحقل عمله، مشارك فعال في تطوير الفعل التعليمي.

تقييم المدرسين لقدراتهم على تمكين التلاميذ من اكتساب عدد من المهارات المطلوبة

عندما نقارن إجابات المدرسين حول أهمية بعض الممارسات التعليمية بإجاباتهم حول مدى قدرتهم على تطبيقها، نكتشف وجود تفاوت جديد يظهر هذه المرة بين درجة الأهمية التي يولونها للممارسات التعليمية المرتبطة بالمهارات المعرفية المطلوبة لجيل المستقبل ومدى قدرتهم على تمكين التلاميذ من اكتسابها. ففي حين تركّزت أغلب الإجابات

## أنواع الأنشطة التي يمارسها المدرسون والوقت المخصص أسبوعياً لكل منها (%)

لا شيء	أقل من ساعة	من ساعة إلى ساعتين	من 3 إلى 4 ساعات	أكثر من 5 ساعات	
2.3	18.4	19.1	24	16.2	أ- التخطيط والإعداد للدرس
2.7	12.8	32.2	27.6	24.7	ب- تصحيح أعمال التلاميذ
9.7	44.3	37.2	6.5	2.3	ج- حضور اجتماعات إدارية
30.3	48.5	14.7	5.7	0.8	د- لقاءات مع أولياء الأمور
41	26.1	23.7	7.4	1.9	هـ- أعمال مع التلاميذ (في النوادي، دروس دعم...)
13.8	27.1	36.1	13.8	9.2	و- أنشطة للارتقاء بالأداء المهني (متابعة محاضرات، مطالعة مجلات مختصة...)
48.8	19.8	16	9.6	5.8	ز- المشاركة في إنتاج تربوي (تأليف كتب، وضع برامج...)

المدرسين المستجوبين (حوالي 40%) دون المستوى المأمول (انظر جدول م-9 في الملحق). ومن بين الذين يمتلكون هذه المهارات تبين أن 68.6% فقط يستخدمونها لأغراض تعليمية (انظر جدول م-10 في الملحق).

وإذا ما تأملنا النسب الموجودة في جدول 53-5، نلاحظ أن استخدام التكنولوجيا يتركز على أنشطة متعلقة بإعداد الدروس، أما دورها التواصلي فلا يزال في حاجة إلى

المستهدفة. وبالتالي، فإن الأمر يستدعي تكثيف الجهود لمراجعة برامج إعداد المعلمين وتطويرها لتكون أكثر استجابة لمتطلبات مجتمع المعرفة.

## تقييم المدرسين لقدراتهم التكنولوجية ومجالات استخدامها

وفق ما صرح به المدرسون، لا تزال المهارات التكنولوجية نسبة هامة من

يستدعي الأمر  
تكثيف الجهود  
لمراجعة برامج  
إعداد المعلمين  
وتطويرها لتكون  
أكثر استجابة  
لمتطلبات مجتمع  
المعرفة

## تقييم المدرسين لقدراتهم على تمكين التلاميذ من اكتساب عدد من المهارات (%)

لا أدري	قدرة كبيرة	قدرة متوسطة	قدرة محدودة	
3.8	26.9	51.8	17.5	أ- تحليل المعلومات المتنوعة
5.1	20.8	52.7	21.4	ب- التفكير النقدي
3.4	24.8	51.6	20.2	ج- اتخاذ مبادرات
2.7	29.6	46.5	21.2	د- إنجاز بحوث
4.1	27.1	50	18.8	هـ- حل مشكلات
6.5	31.4	44.5	17.6	و- استخدام المعارف التي يتعلمها في وضعيات مختلفة
5.8	45.8	38.8	9.6	ز- حفظ القواعد وقوانين المادة العلمية
6	26	46.5	21.5	ح- العمل بصورة مستقلة
4	37.7	43.9	14.4	ط- حفظ الدروس
12.1	24.1	38.8	25	ي- التعلم مدى الحياة
2.5	36.5	44	17	ك- العمل الجماعي
9.5	27.7	37.6	25.2	ل- التخطيط للمستقبل

## أغراض استخدام التكنولوجيا من قبل المدرسين (%)

لا	نعم	
8.5	91.5	البحث عن وضعيات تعليمية
16.7	83.3	تحضير الدرس
14.9	85.1	اختيار التمارين والأنشطة
31.2	68.8	التشاور مع زملاء آخرين
33.2	66.8	التواصل مع التلاميذ

بالنسبة لتيمس 2007، مادّة العلوم على سبيل المثال في الصف الثامن، تبين أن أداء الذكور أفضل من أداء الإناث في سورية وتونس، بينما جاء أداء الإناث في مصر، وفلسطين، والسعودية، والأردن، والبحرين، والكويت، وعمان، وقطر أفضل من أداء التلاميذ الذكور وبفارق ذي دلالة إحصائية. بالنسبة لبيزا 2006؛ أظهرت تحليلات المهارات القرائية تقدّم الإناث على الذكور في أغلب البلدان المشاركة تقدّمًا ملحوظًا بلغ 55 نقطة في الأردن و66 نقطة في قطر. وفيما يلي تفاصيل المقارنة بين الجنسين في البحث الحالي:

## المهارات المعرفية

نلاحظ تقدّم الإناث على الذكور في كلّ المهارات المعرفية، باستثناء مهارة استخدام التكنولوجيا التي تفوق فيها الذكور. هذا التفوّق سبق أن كشفت عنه عدّة دراسات أخرى ويرجع كثير من الباحثين ذلك إلى

تعزيز خاصة في ظلّ الترويج المتزايد لمفاهيم المدرسة الافتراضية والتعلم عن بعد. ولا شك أن ترشيد استخدام التكنولوجيا وتوظيفه لخدمة التعلّم يتطلب مجهودات مضاعفة، من قبل المعلم لتطوير مهاراته، ومن قبل المؤسسة لتوفير الأجهزة اللازمة وتقديم التدريبات الضرورية لتيسير عملية إدماج التقانات في العملية التعليمية.

## تحليل العوامل المؤثرة في أداء التلاميذ في المهارات والقيم

## تحليل متوسطات أداء التلاميذ حسب النوع

على العموم، كشفت النتائج عن تفوّق الإناث في كلّ المهارات وبفروق دالة إحصائية في أغلب الحالات وهو ما يلتقي مع ما كشفته دراسات عالمية أخرى. فإذا ما رجعنا إلى دراستي تيمس وبيزا نجدهما تكشفان على الظاهرة نفسها في عدة دول عربية.

يتركز استخدام

التكنولوجيا على

أنشطة متعلقة

بإعداد الدروس، أما

دورها التواصلية

فلا يزال في حاجة

إلى تعزيز، خاصة

في ظلّ الترويج

المتزايد لمفاهيم

المدرسة الافتراضية

والتعلّم عن بعد

## مقارنة متوسطات أداء التلاميذ في المهارات المعرفية حسب النوع

المهارات	الذكور	الإناث	الدلالة على عتبة 0.05
معالجة المعلومات (من 25 درجة)	9.26	10.50	لصالح الإناث
التواصل الكتابي (من 25 درجة)	3.92	6.27	لصالح الإناث
حل المشكلات (من 25 درجة)	6.46	6.68	لصالح الإناث
استخدام التقانة (من 25 درجة)	11.36	10.69	لصالح الذكور
المهارات المعرفية مجمّعة (من 100 درجة)	31	34.33	لصالح الإناث

الفروق دالة قائمة عندما تجمع المهارات كلها وهو ما يؤكد التفوق الإجمالي للإناث. وقد يعود ذلك إلى تغيير في أساليب التنشئة التي صارت تمنح البنات الحظوظ نفسها بعد أن كانت لفترة طويلة تنزع إلى الاستثمار في الذكر وتمنحه بالتالي ثقة أكبر بنفسه وتدفعه للتفكير في المستقبل باعتباره المسئول عن الأسرة.

### المهارات الاجتماعية

نلاحظ تقدّم الإناث على الذكور في مهارتي التواصل مع الآخرين والعمل الجماعي على عكس مهارة المشاركة في الحياة العامة التي تقدّم فيها الذكور لكن دون دلالة إحصائية. ويبقى الفرق دالا ويتسع أكثر عندما تجمع المهارات كلها وهو ما يؤكد مرة أخرى أهمية التفوق الإجمالي للإناث. وتبدو النتيجة طبيعية لما أثبتته الدراسات لدى الفتيات من قدرات تواصلية ولباقة ممّا يجعلهنّ أقدر على التواصل والاندماج في الأعمال الجماعية. أما المشاركة في الحياة العامة فهي تبدو مجالاً ذكورياً وإن لم تثبت دلالة الفارق. ولا شك أنّ العامل الثقافي يلعب دوراً كبيراً في هذه الناحية.

ارتفاع درجة دافعية الفتيات اللاتي تعتبر الدراسة بالنسبة إليهن المدخل الرئيسي لتحرّر من القيود الثقافية والاجتماعية ومفتاحاً لتحقيق الذات في مجتمع تطغى عليه النزعة الذكورية. أما تقدّم الذكور على الإناث في مهارة استخدام التكنولوجيا فيمكن تفسيره بتوفر فرص أكبر للممارسة أمام الذكور، إما في البيت أو في مقاهي الإنترنت، الأمر الذي قد لا يتاح بالقدر نفسه أمام الفتيات. فقد جاء في تقرير من تقارير اليونسكو أنه كثيراً ما تستبعد الفتيات من مجال استخدام التقانات كما استبعدن ويستبعدن في مناطق مختلفة من مقاعد الدراسة. ففي عام 2001 لم تشكل الفتيات إلا 22% من مستخدمي الإنترنت في آسيا و38% في أمريكا و6% في الشرق الأوسط (اليونسكو، 2004).

### المهارات الوجدانية

نلاحظ تفوق الإناث على الذكور وبفروق دالة إحصائية في مهارتي تقدير الذات والتخطيط للمستقبل على عكس مهارة الدافعية التي كان فيها التفوق لصالح الذكور لكنه غير دال إحصائياً. وتبقى

### كشفت النتائج عن

### تفوق الإناث في كل

### المهارات وبفروق

### دالة إحصائية في

### أغلب الحالات،

### وهو ما يلتقي مع

### ما كشفته دراسات

### عالمية أخرى

الجدول 5-55			
مقارنة متوسطات أداء التلاميذ في المهارات الوجدانية حسب النوع			
الدلالة على عتبة 0.05	الإناث	الذكور	
	20.77	20.46	تقدير الذات (من 25 درجة)
	18.80	18.93	دافعية التعلم (من 25 درجة)
	5.09	4.21	التخطيط للمستقبل (من 25 درجة)
	42.06	38.74	المهارات الوجدانية المجمعّة (من 75 درجة)

جدول 5-56			
مقارنة متوسطات أداء التلاميذ في المهارات الاجتماعية حسب النوع			
الدلالة على عتبة 0.05	الإناث	الذكور	
	17.62	16.51	التواصل مع الآخرين (من 25 درجة)
	14.67	12.96	العمل الجماعي (من 25 درجة)
	13.34	13.69	المشاركة في الحياة العامة (من 25 درجة)
	41.34	37.62	المهارات الاجتماعية مجمعّة (من 75 درجة)

توفره الأسرة من مرافق ومعينات تساعد التلميذ في دراسته

مستوى الرفاهية التعليمية في البيئة المحلية: ما توفره المحيط الخارجي للأسرة والمدرسة من مرافق ومعينات تساعد التلميذ في دراسته

مستوى الرفاهية التعليمية بالمدرسة: ما توفره المدرسة من مرافق وتجهيزات تساعد التلميذ في دراسته

النمط التربوي في الأسرة: نوع التواصل والمعاملة السائدين في الأسرة: ديمقراطي أو سلطوي

وعند دراسة مدى تأثير تلك المتغيرات في المهارات والقيم باعتماد تحليل الانحدار، كشفت عملية التحليل عن تأثيرات مختلفة (من حيث النوع)، متفاوتة الأهمية (من حيث الدرجة) من مهارة إلى أخرى ومن قيم إلى أخرى ( انظر جدول م- 20 في الملحق) . وأكدت النتائج التصورات والتحليلات النظرية التي قدمها التقرير في كل من الفصلين الثاني والثالث حول أنماط التنشئة الأسرية وفاعلية البيئات التمكينية.

لقد بين التحليل أنه بقدر ما يعلو المستوى التعليمي للوالدين، وبقدر ما يسود الأسرة مناخ ديمقراطي يوفر للطالب المتابعة التي يحتاجها، وبقدر ما تتوفر مرافق تعليمية في المنزل والمدرسة والبيئة المحلية يكون مستوى امتلاك المهارات والقيم أعلى. هذا مع وجود استثناء تمثل في بروز تأثير سلبي لتغير الرفاهة المادية وذلك في كل القيم .

لكن، بعيدا عن كل حتمية وتعميم، يمكن تفسير هذه النتيجة الأخيرة بكونه في كثير من الأحيان يرافق البذخ العائلي شيء من التراجع

وكما هو الحال بالنسبة للمهارات، أبدت التلميذات تفوقًا على التلاميذ الذكور في مستوى كل القيم وهو تفوق دال إحصائياً. وعند مقارنة النتيجة الإجمالية للقيم يبقى الفارق دالا لصالح التلميذات. كما نلاحظ من زاوية أخرى أن القيم المعرفية هي الأقوى حضورا لدى الذكور مقارنة بالقيم الأخرى، بينما تسيطر القيم الوجدانية لدى الإناث، وكأنها بذلك تعيد رسم الصورة التقليدية أو التقسيم التقليدي للمقدرات، والذي يعزى بموجبه العقل للرجل والعاطفة والوجدان للمرأة.

### تحليل النتائج في ضوء العوامل التمكينية

جمعت البيئات التمكينية انطلاقا من استبيان التلميذ في المتغيرات المركبة التالية: تركيبة الأسرة: أسرة متكاملة العناصر (الأب والأم والأبناء) أو أسرة منفصلة (غياب الأب أو الأم بسبب الطلاق أو الوفاة أو الهجرة) المستوى التعليمي للأب: أعلى مرحلة تعليمية بلغها الأب

المستوى التعليمي للأم: أعلى مرحلة تعليمية بلغتها الأم متابعة الأسرة لدراسة التلميذ: وجود متابعة وعناية بشؤون التلميذ المدرسية من قبل الأسرة أو لا

مستوى الرفاهية المادية في الأسرة: ما تمتلكه الأسرة من مرافق تتعلق بالسكن وتجهيزاته

مستوى الرفاهية التعليمية في المنزل: ما

### كشفت النتائج أن

القيم المعرفية هي

الأقوى حضورا

لدى الذكور مقارنة

بالقيم الأخرى،

بينما تسيطر القيم

الوجدانية لدى

الإناث

جدول 5-57

### مقارنة متوسطات درجات التلاميذ في القيم حسب النوع (من 1-5 درجات)

القيم	الذكور	الإناث	الدلالة على عتبة 0.05
القيم المعرفية	3.92	4.03	√
القيم الوجدانية	3.85	4.06	√
القيم الاجتماعية	3.65	3.71	√
القيم الكونية	3.74	3.99	√
القيم مجمعة	3.78	3.94	√

في دور الأبوين (يعتبرها البعض نوعاً من الاستقالة الأبوية) وربما تفويض شؤون الأبناء اليومية والتعليمية للمدرسة لأشخاص آخرين بمقابل مادي، وبالتالي تضعف الرقابة وتختلط عندهم القيم (انظر التحليل الخاص بنمط التنشئة في الأسر المرفهة- الفصل الثالث من التقرير العام).

لكن تجدر الملاحظة هنا أن هذه المتغيرات على أهميتها لا تفسر كل الاختلافات التي رصدناها بين التلاميذ؛ أي ليست وحدها المحددة لدرجة اكتساب المهارات والقيم حيث تراوح تأثيرها بين 5.4% و14%. وهذا تقريباً ما كشفت عنه دراسة تيمس حين أثبتت أن مؤشرات جودة البيئات التعليمية في المدرسة العربية ليست سيئة، بل تفوق أحياناً المؤشرات الدولية. ومع ذلك ظلّ تحصيل التلاميذ العرب على مرّ الدورات ضعيفاً، بما يدل على أن برامج الإصلاح التربوي قد آتت أكلها في مجال توفير التجهيزات اللازمة لعمليات التعلم والتعليم في المدرسة لكنّ تأثيرها الإيجابي في التحصيل ما يزال محدوداً جداً (انظر سياسات إصلاح التعليم في الدول العربية- الفصل الثاني من التقرير العام). وكما يعني ذلك أن هناك عوامل أخرى تتدخل في عملية تمكين التلاميذ لم تأخذها الدراسة الحالية بعين الاعتبار لعل أهمها العوامل الذاتية المتعلقة مباشرة بالمتعلم مثل استراتيجيات التعلم ونوع ومستوى الدافعية والطموح وكذلك العوامل المتعلقة بالظروف الاقتصادية والاجتماعية للأبوين، أضف إلى ذلك تأثيرات الانتشار الواسع لتكنولوجيات الاتصال والإعلام.

خلاصة التحليل أنّ الأسرة، بما يتوفر فيها من مرافق مادية وتعليمية ومتابعة للأبناء، يمكن أن تلعب دوراً مهماً في تمكينهم من اكتساب المهارات الأساسية. هذا ما يؤكد الحاجة الملحة إلى وضع برامج لتمكين الأسرة العربية معرفياً لتقوم بدورها الإيجابي في عملية التنشئة وإيجاد شراكة حقيقية بينها وبين المدرسة ومختلف الأطراف الفاعلة في المجتمع. وفي هذا الصدد يمكن الاستفادة من التجارب العالمية على غرار المبادرة التي أطلقتها الرابطة الأمريكية لتقدّم العلوم تحت مسمى "العلم في كل مكان" واستهدفت نشر الوعي بقيمة المعرفة العلمية في صفوف الأسر حتى يكونوا قادرين على مساندة مجهود المدرسة في تعليم العلوم لأطفالهم.

## بعض الاستنتاجات والتوصيات العامة

بالنظر إلى سلم الجاهزية الذي تبناه البحث الحالي، تبدو الفجوة عميقة بين مستوى المهارات المعرفية الحالي للتلاميذ المختبرين والمتطلبات المعرفية لولوج مجتمع المعرفة، هذا على خلاف المهارات الاجتماعية والمهارات الوجدانية (باستثناء التخطيط للمستقبل) التي كان مستوى التلاميذ فيها أفضل. وهذا ما يدعو إلى التعجيل بإعادة النظر في النظم التعليمية الحالية قصد توجيه مقاصدها وممارساتها وأدوات عملها، نحو المستقبل. لا بدّ من تجاوز المقاربات التعليمية ذات المنحى الموسوعي، القائمة على التخزين الآلي والاستيعاب الشكلي للمضامين، والذي يؤدي إلى تحصيل وقتي لكمّ من المعلومات تنتهي صلاحيتها بانتهاء الاختبار. وهي وضعية لا يمكن الخروج منها إلا باعتماد نظام تعليمي متطور يعتمد أعمال الفكر والتخطيط الواعي والبحث النشط عن المعلومات، مع العمل على تكريس البعد التطبيقي للمعارف والنقل الوظيفي للمكتسبات في الحياة اليومية.

بالنسبة إلى القيم، لا يبدو الوضع سيئاً، حيث أظهر التلاميذ مستوى مرتفعاً من الجاهزية لولوج مجتمع المعرفة. لكن تجدر الإشارة إلى أن قياس القيم يطرح إشكالاتاً منهجية يجب أن يؤخذ بعين الاعتبار حتى لا ننزلق في تأويلات خاطئة. فنحن نقيس ما يصرّح به التلاميذ من اتجاهات وقيم، لا ما يمارسونه حقاً في سلوكهم اليومي، وبالتالي مهما كانت درجة موافقة التلميذ على القيمة أو اهتمامه بها فإنها لا تعني بالضرورة امتلاك تلك القيمة والتصرّف وفقها. وهنا تكمن الصعوبة والتي نبّهت إليها منظمة اليونسكو عبر تقريرها العالمي لمراقبة مبادرة التعليم للجميع، حيث رصدت مؤشرين يتم بموجبهما تحديد شكل النوعية للنظام التربوي: المؤشر الأول يتمثل في مدى امتلاك المتعلم لمنظومة المعارف والمفاهيم عن الكون والإنسان والحياة، ومدى التطور الذي يتحقق لدى المتعلم في هذه المعارف، والمؤشر الثاني يتمثل في منظومة القيم التي يمتلكها المتعلم بعد مروره بتجربة التعلم، وتجدر الإشارة إلى أن المؤشر الأول مؤشر سهل القياس والتكميم، في حين يصعب قياس المؤشر الثاني وتكميمه (اليونسكو، 2004).

هناك حاجة ملحة

إلى وضع برامج

لتمكين الأسرة

العربية معرفياً

لتقوم بدورها

الإيجابي في عملية

التنشئة وإيجاد

شراكة حقيقية

بينها وبين المدرسة

ومختلف الأطراف

الفاعلة في المجتمع

تبدو الفجوة عميقة

بين مستوى المهارات

المعرفية الحالي

للتلاميذ المختبرين

والمتطلبات المعرفية

لولوج مجتمع

المعرفة، هذا على

خلاف المهارات

الاجتماعية

والمهارات الوجدانية

دورها الحقيقي في الاكتساب المعرفي للأجيال الجديدة. إذ لا يخفى على أحد ما بشرت به هذه التقانات في عالم التعلم والأمال الكبيرة التي أشعلتها لتوفير فرص المعرفة وتقريبها من جميع الشرائح، لكن تكشف النتائج الحالية وتقارير أخرى (اليونسكو، 2003) أنها مازالت بعيدة عن الإيفاء بوعودها. ولعل من أهم الأسباب الكامنة وراء ذلك افتقار المكتبة التربوية العربية إلى البرمجيات التعليمية-التعلمية المناسبة والتي تستجيب لاحتياجات التلاميذ ومستوياتهم الذهنية والصفية. هذا إلى جانب عدم امتلاك العديد من التلاميذ والمدرسين للقدرات اللغوية اللازمة لاستخدام التقانات والاستفادة منها. من ثمة تتبع الحاجة إلى تحسين نوعية تعليم اللغات الأجنبية لتزويد التلاميذ بالمصطلحات والمفاهيم التقنية والعلمية التي يحتاجونها للوصول إلى المعرفة واستيعابها واستخدامها، هذا دون إهمال اللغة العربية وتشجيع الكتابة العلمية بها.

لا شك أن تهيئة أسباب الانخراط في مجتمع المعرفة تتطلب توفير معلمين أكفاء يمتلكون من المعارف والمهارات التعليمية ما يساعدهم على أداء رسالتهم على أكمل وجه، لكن ذلك لوحده يظل غير كاف، إذ لا بد أن يكون المدرس قادراً على ممارسة التفكير التأملي والنقد الذاتي من أجل تشخيص احتياجاته والعمل بالتالي على الارتقاء بمردوده. أي تحتاج مؤسسات إعداد الكوادر التعليمية اليوم إلى إرساء ثقافة جديدة تتجاوز مفهوم "المدرّس المكتمل الإعداد" من أجل ترسيخ مفهوم "المدرّس المستمر الإعداد"، لأنه من دون ذلك سيبقى مشروع تربية النشء للمستقبل بين يدي معلمين يستلهمون ممارساتهم من مضامين الماضي وأدواته. فالتقدم العلمي والتكنولوجي الهائل الذي يعرفه العصر الحالي يفترض تغييراً في الأدوار وأساليب العمل، وبالتالي من غير المعقول أن يظل المدرسون "المحافظون" متمسكين بتصوراتهم التقليدية حول مهنة التعليم وأهدافها ومتطلباتها، ويستمرّوا في ممارسة دورهم بشكل ثابت في ضوء نظريات تربوية تجاوزتها الأحداث. وهذا يتطلب إنزال عملية تكوين المدرسين وتدريبهم قبل الخدمة وأثناءها في إطار عملية تحديث مستمرة وتخصيص ما يلزمها من الموارد البشرية والمادية، ورصد ما يكفي من الحوافز (المادية والمهنية) لضمان انخراط المدرسين فيها والاستفادة منها.

بصورة عامة، أكدت الدراسة الحالية ما أثبتته دراسات سابقة في خصوص تنامي الشعور بعدم الرضا عن البيئة التعليمية المعمول بها في الدول العربية. فهي رغم ما تلوّح به نصوصها المرجعية (الرؤى والتوجهات والخطط) من حرص على مواكبة التطورات العلمية والتكنولوجية وتجسيد للمبادئ التربوية الحديثة، فلا يزال واقع الممارسات الفعلية يراوح مكانه، شاهداً على وجود فجوة كبيرة بين "المقاصد" (المدخلات) و"الممارسات" (العمليات) و"المكتسبات" (المخرجات). ولا شك أن القضاء على هذه الفجوة المضاعفة لن يتم نهائياً ما لم يعاد التفكير في رسالة منظومة التربية والتعليم: أي منظومة لأي مستقبل؟ فمنظومة الغد التي يحتاجها جيل المستقبل تتجاوز رسالتها مجرد "تقديم المعرفة" و"مواكبة التحولات". (حتى هذا الدور التقليدي لم يعد بإمكانها أن تدعيه لنفسها بحكم تعدد الوسائل والقنوات المنافسة) إلى وظيفة أرقى وأجدى تتمثل في "إنتاج المعرفة" و"قيادة التحولات"، أي نحتاج حسب رأي بعض المفكرين إلى منظومة "استباقية" لا "تكيّفية".

لقد كشفت دراسة تصورات كل من التلاميذ والمدرسين عن اهتزاز الثقة في المدرسة وما تقدّمه من مضامين وقدرتها على إعداد النشء لعالم الغد بما يكتفه من تحولات مختلفة، الأمر الذي يتطلب مراجعة عميقة لمكونات البيئة المدرسية من مناهج تعليمية وقوانين تنظيمية ونظم علاقات حتى تكون بحق بيئة صديقة للتلميذ، حاضنة له لا طاردة؛ لا تعلم فحسب، بل تعلم وتربي وتهيئ للعيش في محيط مجتمع المعرفة الذي نتطلع إليه المتميز باتساع مجالاته ومتطلباته. ولا يمكن تحقيق ذلك إلا بوضع أسس حياة مدرسية قوامها تكريس القيم الديمقراطية والاحترام المتبادل والإيمان الفاطح بأن نجاح المشروع التربوي مسؤولية مشتركة، تتضافر فيها جهود القطاع الحكومي والخاص مع مؤسسات المجتمع المدني لتلعب دوراً حاسماً، لاسترجاع ثقة الناشئة في العلم والمعرفة كعامل نجاح فردي واجتماعي.

إن النقص المموس في امتلاك المهارات التكنولوجية، لدى التلاميذ والمدرسين على حدّ سواء، من شأنه أن يطرح تساؤلاً مهماً حول آفاق إدماج تكنولوجيا الإعلام والاتصال في التعليم والسبل الكفيلة بترشيدها استخدامها حتى تلعب

تتجاوز رسالة  
منظومة الغد التي  
يحتاجها جيل  
المستقبل مجرد  
"تقديم المعرفة"  
إلى وظيفة أرقى  
تتمثل في "إنتاج  
المعرفة" و"قيادة  
التحولات"، أي أنها  
تحتاج منظومة  
استباقية لا تكيّفية

يجب ترسيخ  
مفهوم "المدرّس  
المستمر الإعداد"،  
لأنه من دون ذلك  
سيبقى مشروع  
تربية النشء  
للمستقبل بين يدي  
معلمين يستلهمون  
ممارساتهم من  
مضامين الماضي  
وأدواته



هنالك حاجة ملحة إلى إرساء تقاليد بحثية عربية ومشاريع لدراسات تقييمية إقليمية دورية توفر قاعدة معطيات كمية ونوعية تشخص الواقع العربي تشخيصا دقيقا وتساعد على اتخاذ قرارات تعديلية صائبة، مع الحرص على تفعيل نتائج هذه الدراسات وتوظيفها من أجل فهم الواقع وتحسينه

ونوعية مخرجات برامج التطوير التربوية، ونوعية المعلم العربي، ونوعية المدرسة العربية كمؤسسة تربوية جاذبة غير منفرة، وغيرها من مؤشرات النوعية.

وختاماً، ومع التنويه بالجهود التي تتم في مختلف الدول العربية وعلى مستويات عدة لإعداد النشء وتهيئته بما يتماشى ومتطلبات العصر، فإن عملية إصلاح النظم ذات العلاقة، وفي مقدمتها النظم التعليمية، تحتاج إلى الكثير من الإرادة والجدد والعمل الدؤوب، لأنها، من ناحية، عملية متشابكة معقدة وثيقة الارتباط بعدة قطاعات أخرى (الاقتصاد، الصحة...)، ولأن الفجوة كبيرة بين الوضع الحالي وما يجب أن يكون عليه من ناحية ثانية. وهي فضلا عن كل ذلك مسؤولية جماعية تتطلب تضافر جهود كل الأطراف المعنية، من أصحاب قرار ومفكرين وباحثين وفاعلين تربويين وأولياء أمور وكل مكونات المجتمع المدني، في إطار شراكات فاعلة تهض بمنظومة تأهيل النشء، بكل مكوناتها بما في ذلك منظومة الأسرة والمنظومة التعليمية، وتضعها في مسارها الصحيح.

إن الصعوبة التي واجهتنا في إيجاد بيانات إجرائية للمقارنة بما توصلت إليه الدراسة الحالية جعلنا نلتجئ إلى التحليلات النظرية أو لنتائج الدراسات القطرية أو الدولية، بما يتطلبه ذلك من احترازاات منهجية. ويضعنا ذلك أمام حاجة ملحة تتمثل في ضرورة إرساء تقاليد بحثية عربية ومشاريع لدراسات تقييمية إقليمية دورية توفر قاعدة معطيات كمية ونوعية تشخص الواقع العربي تشخيصا دقيقا وتساعد على اتخاذ قرارات تعديلية صائبة، مع الحرص على تفعيل نتائج هذه الدراسات وتوظيفها من أجل فهم الواقع وتحسينه. إذ لا بد من الاعتراف أن البلدان العربية رغم مشاركتها في عدد من التقييمات الدولية لا تزال طريقة تعاملها مع نتائجها تتسم بالسلبية أو السطحية وكثير من الحساسيات فيما بينها (الاهتمام بالترتيب العربي أكثر من الاهتمام بالترتيب الدولي وبمعرفة أسباب الفشل). وفي الغالب تنتهي التقارير في أرشيف وزارات التربية. أما الدراسات القطرية فتطغى على معظمها الصبغة الكمية (مؤشرات كمية) على حساب مؤشرات النوعية: نوعية التلميذ العربي،

