المملكة الأردنية الهاشمية
وزارة التربية والتعليم

رسالة المعلم
TEACHER'S JOURNAL

المجلد (٥٥)
بديل العددين الأول
والثاني
صفر ١٤٤٠ هـ
تشرين الأول ٢٠١٨م

رسالة
مجلة تربوية دورية تصدر عن إدارة التخطيط والبحث التربوي - وزارة التربية والتعليم

في هذا العدد

الخطة الإستراتيجية لوزارة التربية والتعليم ٢٠١٨ – ٢٠٢٢م

رسالة المعلم
المجلد الخامس والخمسون (بديل العددين الأول والثاني)
صفر ١٤٤٠ هـ تشرين الأول ٢٠١٨م

رسالة المعلم

الإشراف

لجنة المطبوعات التربوية

١. أ. سامي السلايطة ـ الأمين العام للشؤون الإدارية والمالية/ رئيساً.
٢. د. نجوى قبيلات ـ مدير إدارة التخطيط والبحث التربوي/ نائباً للرئيس.
٣. أ. صالح العمري ـ مدير إدارة المناهج والكتب المدرسية بالوكالة/ عضواً
٤. م. ربى العمري ـ مدير إدارة مركز الملكة رانيا العبدالله لتكنولوجيا التعليم/ عضواً.
٥. د. زينب الشوابكة ـ مدير إدارة التعليم/عضواً.
٦. أ. وفاء العبداللات ـ مدير إدارة الإشراف والتدريب التربوي/ عضواً.
٧. أ. ابتسام الهنداوي ـ مدير إدارة اللوازم والتزويد بالوكالة/ عضواً.
٨. أ. زيد أبو زيد ـ مدير إدارة النشاطات التربوية بالوكالة/ عضواً.
٩. د. يوسف أبو الشعر ـ مدير مديرية البحث التربوي/ عضواً.
١٠. أ. ياسر ذيب أبو شعيرة ـ رئيس قسم الترجمة والمطبوعات/ مقرراً.

العدد السابق

المجلد (٥٤) عدد مزدوج :الورقتان النقاشيتان (السادسة والسابعة)
لجلالة الملك عبد الله الثاني ابن الحسين المعظم

ملف العدد

الخطة الإستراتيجية لوزارة التربية والتعليم
٢٠١٨ - ٢٠٢٢م

هيئة التحرير

مدير التحرير
د. يوسف أبو الشعر

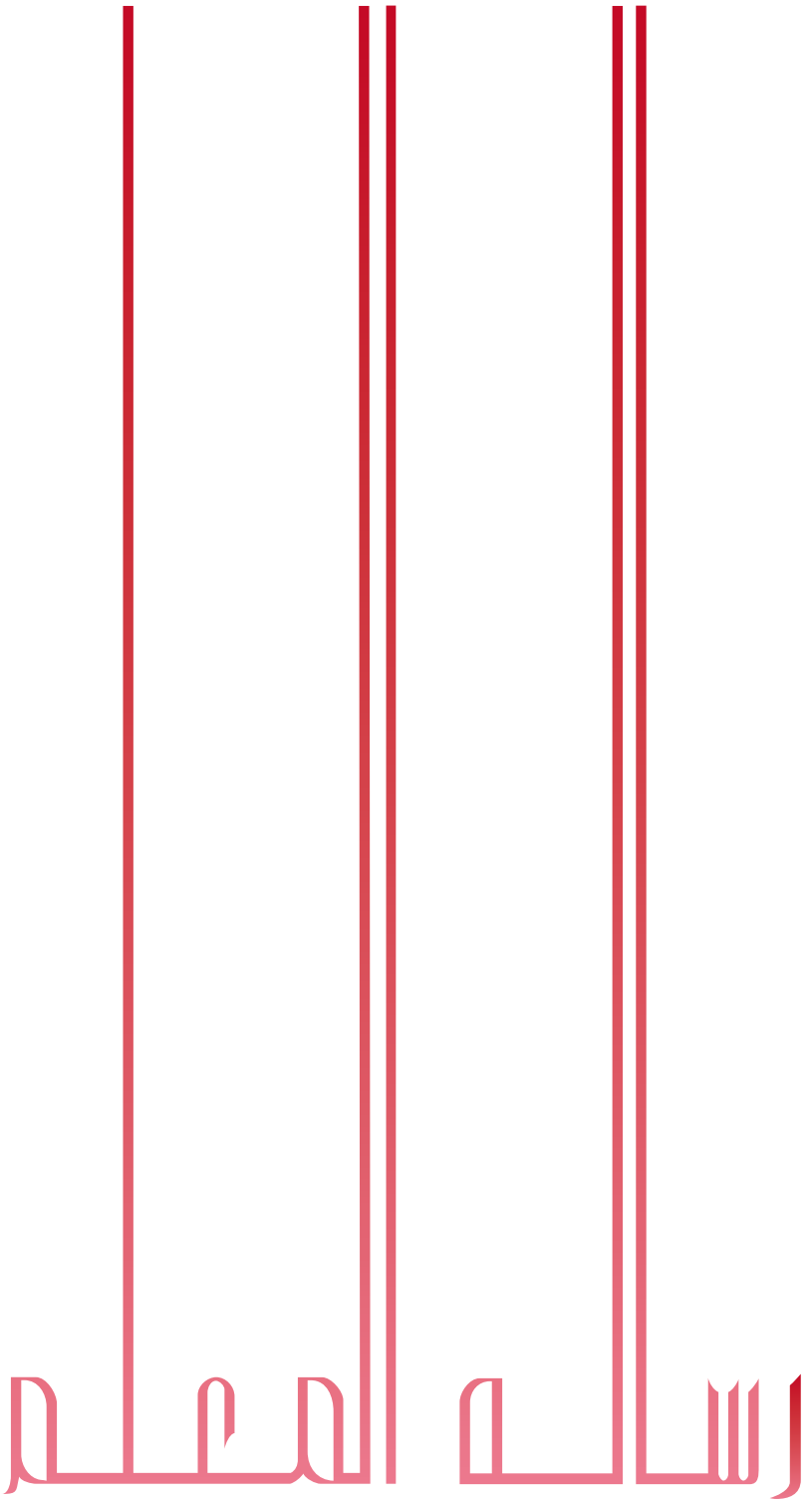
رئيس التحرير
أ. ياسر ذيب أبو شعيرة

التحرير والتدقيق اللغوي
أ. محمد صالح شنيور

أ. محمد سمير الجيلاني

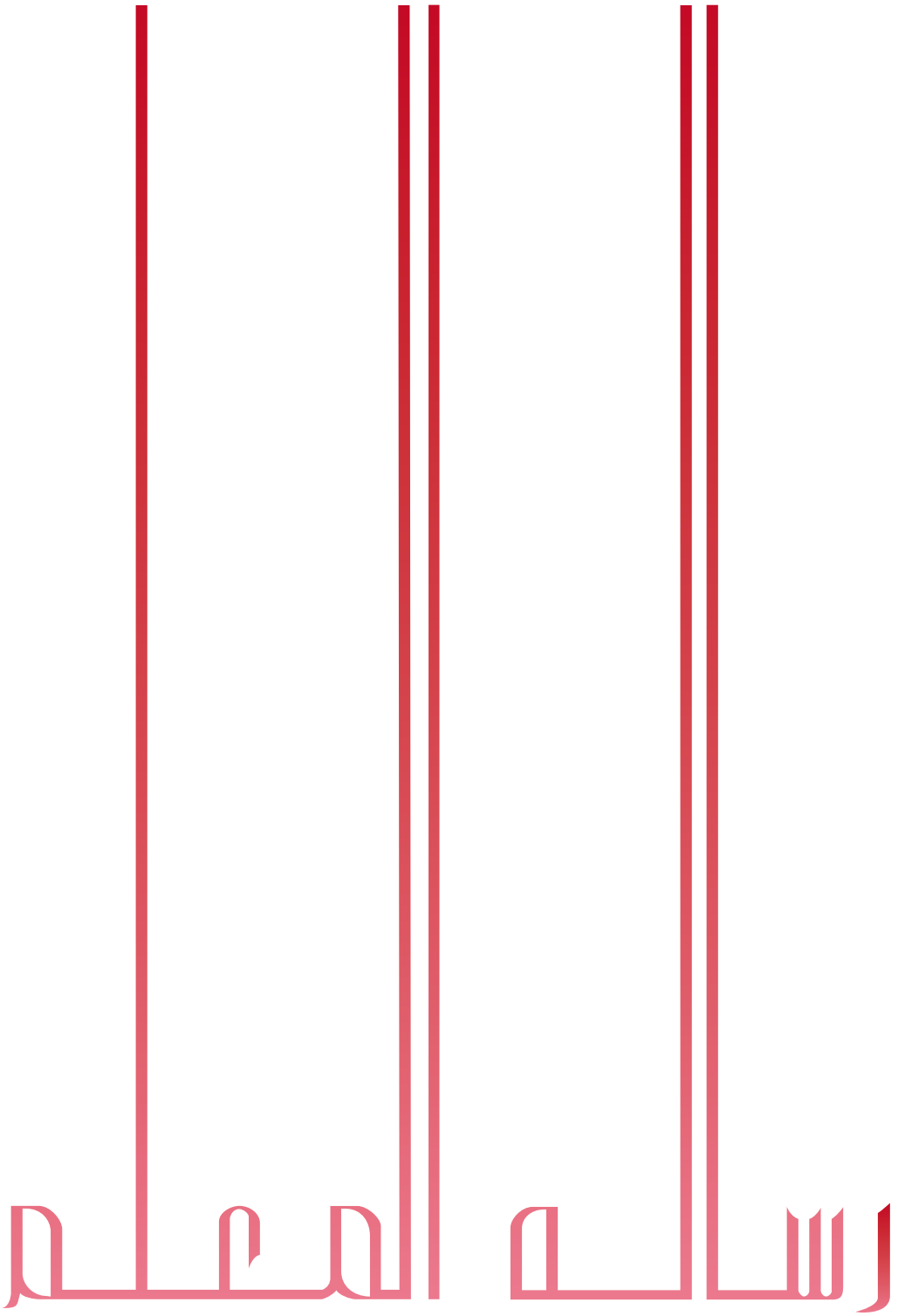
التصميم والإخراج الفني
محمد راتب عباس

رقم الإيداع لدى دائرة المكتبة الوطنية
(د / 2002 / 1135)


رسالة المعلم

إنه لم يعد من المقبول
بأي حال من الأحوال
أن يسمح للتردد والخوف
من التطوير ومواكبة التحديث
والتطوير في العلوم
أن يهدر ما نملك
من طاقات بشرية هائلة

جلالة الملك عبدالله الثاني ابن الحسين
" الورقة النقاشية السابعة "


رسالة المعلم

حضرة صاحب الجلالة الهاشمية

الملك عبدالله الثاني ابن الحسين المعظم

في هذا العدد

كلمة العدد ٩

كلمة هيئة التحرير ١٠

الخطة الإستراتيجية لوزارة التربية والتعليم ٢٠١٨ - ٢٠٢٢ م..... ١١

فاعلية إستراتيجيات التعلُّم المنظم ذاتياً في تنمية بعض مهارات التفكير الإبداعي لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة جرش. ٥٦

المقاييس المعتمدة للكشف عن السمات السلوكية للطلبة الموهوبين في مجال التكنولوجيا ٦٢

أثر تنفيذ التجارب المخبرية في تعلم طالبات الصف التاسع الأساسي بعض مفاهيم الحموض والقواعد والأملاح ٦٩

دور مشرفي الحاسوب في تطوير أداء المعلمين من وجهة نظرهم في مديريات محافظة المفرق..... ٧٦

صنع القرار الأخلاقي وأهميته في المؤسسات التربوية..... ٨٤

أثر تواصل الوالدين مع الإدارة المدرسية في سلوكات طلبة الصفوف الأساسية العليا..... ٨٩

التحضير للموقف التعليمي، والتعلُم في السياق..... ٩٣

الاستثمارُ في التّعليمِ بين الواقعِ والتطبيق..... ٩٩

تكنولوجيا التعلُم النقال..... ١٠٣

دمج مهارات التفكير في المنهج المدرسي " مفاتيح التفكير لبيئة دراسية أفضل"..... ١٠٧

الصعوبات التعلّمية النمائية (التطورية)..... ١١١

الاتصال الفاعل وأثره الإيجابي في العملية التربوية..... ١١٥

مُتعةُ التفكير تُحيي التّعليم..... ١١٩

معالجة ضعف الدافعية..... ١٢٢

مغامرات في الفيزياء ١٢٦

مركز اللغة الإنجليزية (الفصل الطائر) English Language Center ١٣٠

إليكِ معلّمتي..... ١٣٣

منارات التميُّز التربويّ ١٣٤

هكذا تنتصر العزيمة..... ١٣٧

رياضةُ المَشي..... ١٣٩

سطورٌ راقتْ لي..... ١٤١

حبُ اللغة العربية يجمَعُنا..... ١٤٤

أقصانا ينزف يا أمي ١٤٦
العلمُ نورٌ مثمرٌ ١٤٩
التقسيم البنائي لكتاب كليلة ودمنة ١٥١
بائعُ القصيدِ (قصة قصيرة) ١٥٧
لغتي حبيبتي ١٦١
قوافلُ الخُذلانِ ١٦٣
بُنَيَّ قُمْ للصلاة ١٦٥

* الخطة الإستراتيجية لوزارة التربية والتعليم ٢٠١٨ - ٢٠٢٢م
* صنع القرار الأخلاقي وأهميته في المؤسسات التربوية
* تكنولوجيا التعلُّم النقال
* الصعوبات التعلّمية النمائية (التطورية)
* الاتصال الفاعل وأثره الايجابي في العملية التربوية
* مُتعةُ التفكير تُحيي التّعليم
* معالجة ضعف الدافعية
* رياضةُ المَشي

كلمة العدد

تلتزم وزارة التربية والتعليم في الإسهام بالنهضة الوطنية الشاملة، والارتقاء بمستويات الأداء في مختلف الجوانب التربوية. وتأتي الخطة الإستراتيجية لوزارة التربية والتعليم للأعوام (٢٠١٨-٢٠٢٢) ترجمةً لمضامين الورقة النقاشية السابعة لجلالة الملك عبد الله الثاني ابن الحسين الداعية إلى تنفيذ الإستراتيجية الوطنية لتنمية الموارد البشرية من خلال أهداف منسجمة مع التوجهات العالمية التي تولي مبدأ الإنتاجيّة اهتمامًا كبيرًا كونه من أهم الدوافع إلى التميز والإتقان والإبداع، والصعود على سلم التنافسية عالميًّا.

تُعنى الخطة الإستراتيجية لوزارة التربية والتعليم بمحاورها جميعًا وبمنهجية محكَمة بأن تكون من الروافد الرئيسة في تحقيق الإستراتيجية الوطنية لتنمية الموارد البشرية وأهداف التنمية المستدامة وتفعيلها، والتي تسعى الدولة الأردنية إلى تحقيقها في شتى المجالات؛ لضمان الاستدامة في التطوير والتحديث ومواجهة تحديات القرن الحادي والعشرين ومواكبة المستجدات. كما تُعنى باستمرارية العمل ضمن نهج التخطيط الإستراتيجي البعيد المدى، الذي يركز على تطوير الموارد البشرية وتنميتها، وتوفير الفرص المتكافئة والعدالة للحصول على تعليم عالي الجودة لأبنائنا في ربوع وطننا، كما يركز على ضبط المخرجات التعليمية التي تسهم في البناء الحضاري الإنساني بفكرها النيّر وانتمائها الوطني. على أن يجري التأكد من تحقيق أهداف هذه الخطة الإستراتيجية وفق إطار للمتابعة والتقييم، يسهم في تعزيز المؤسسية والمساءلة في العملية التربوية.

تولي الخطة الإستراتيجية لوزارة التربية والتعليم مرحلة الطفولة المبكرة عناية خاصة في التخطيط، لما لهذه المرحلة من دور عظيم في تعليم الطفل أبجديات الحياة، وإكسابه مهارات حياتية وغرس قيم واتجاهات إيجابية تعد أساسًا متينًا يُبنى عليه تعلم نوعي وشخصية متوازنة متكاملة نافعة للمجتمع والوطن. كما تعنى الخطة الإستراتيجية بتحقيق رؤية التعلم للجميع من كلا الجنسين: ذكوراً وإناثاً، من طلبة موهوبين وذوي احتياجات خاصة وصعوبات تعلم، وبمختلف فئاتهم العمرية، والسعي حثيثًا من أجل توفير البيئة التعليمية التعلمية الآمنة؛ من أجل ضمان تحقيق أفضل المخرجات التعليمية.

ولعل من أهم ما يميز الخطة الإستراتيجية للوزارة أنها تنتهج نهج استثمار الفرص ونقاط القوة في تحسين الجوانب التربوية المتعددة، وفي الوقت نفسه تستوعب التحديات بكفاءة ومرونة، ولا شك أن استيعاب الأعداد الهائلة للطلبة من أبناء اللاجئين السوريين في مدارس المملكة، ومنحهم حق التعليم، وتوفير الخدمات التعليمية النوعية لهم بالتعاون والتنسيق والمتابعة مع الشركاء مثل:(منظمة اليونسكو والمعهد العالمي للتخطيط التربوي/ فرنسا) من أدلّ الأمثلة على المرونة في التعاطي مع التحديات.

إن العمل جارٍ في وزارة التربية والتعليم على تنفيذ الخطة الإستراتيجية، وتحقيق أهدافها؛ بما يرفع من سويّة الخدمات التعليمية المقدمة لعناصر العملية التربوية كافة، ومشاركة فاعلة من القطاعات التعليمية الحكومية والخاصة على المستوى الوطني.

الأمين العام للشؤون الإدارية والمالية

سامي السلايطة

أعزاءنا القراء

أعدّت وزارة التربية والتعليم خُطّتها الإستراتيجية الجديدة للأعوام ٢٠١٨ – ٢٠٢٢، بجهود مشتركة من إداراتها ومديرياتها كافّةً، وبتعاون وثيق مع المعهد الدولي للتخطيط التربوي/ فرنسا، ومنظمة اليونسكو، وذلك في إطار سعي الوزارة لتحقيق أهداف الإستراتيجية الوطنية لتنمية الموارد البشرية ٢٠١٦- ٢٠٢٥، ورؤية الأردن ٢٠٢٥، وأهداف التنمية المستدامة، وتحقيقًا لمضامين الورقة النقاشية السابعة لجلالة الملك عبد الله الثاني ابن الحسين في متابعة البناء على الإنجازات في العملية التربوية؛ لرفع سوية التعليم، وتجويد مُخرَجاته وفق نهج التخطيط الإستراتيجي المُتّسق مع مُتطلبّات مواجهة تحديات القرن الحادي والعشرين.

وانطلاقًا من أهمية تسليط الضوء على الخطة الإستراتيجية للوزارة، فقد تناول ملفُّ عدد المجلة الخطةَ الإستراتيجية لوزارة التربية والتعليم، ومُتطلّبات تنفيذها، بما يُسهِمُ في تأسيس واقع تربوي جديد وبيئة تربوية فُضلى، ويبرزُ العددُ بين دفّتيه خُلاصة الفِكر التربوي؛ ممّا قَدّمه الباحثون والمُشرِفون والمُعَلّمون والمُهتمّون بالشأن التربوي.

ويُسلّط العدد الضوء أيضًا على إبداعات العاملين في وزارة التربية والتعليم في الميدان التربوي، ومركز الوزارة، ومشاركات الكتّاب والباحثين والطلبة من البحوث التربوية والعلمية، والمقالات والنصوص الأدبية، والموضوعات الإبداعية في الشعر والقصة والمقالة والخاطرة، ومقالات تربوية أخرى، تهدف إلى تطوير العملية التربوية، والارتقاء بالبيئة التربوية والتعليمية، ومقالات وموضوعات في العلوم والأدب والتربية. آملين أن يكون هذا العدد وثيقةً تربوية، يفيد منها الباحثون والدارسون، ومرجعًا للمعلمين والطلبة؛ للإفادة من الموضوعات المتنوعة، وأن تَعُمّ به الفائدة المرجوّة بإذن الله.

هيئة التحرير

الخطة الإستراتيجية لوزارة التربية والتعليم
٢٠١١٨ - ٢٠٢٢ م

وزارة التربية والتعليم

الرؤية

مجتمع تربوي ريادي مُنتمٍ مشارك ملتزم بالقيم نهجه العلم والتميز وصولاً للعالمية

الرسالة

توفير فرص متكافئة للحصول على تعليم عالي الجودة يمكن المتعلم من التفكير العلمي الإبداعي الناقد، والعمل بروح الفريق، والتعلم مدى الحياة، والتزود بالمهارات والقيم؛ ليكونوا مواطنين فاعلين منتمين إلى وطنهم مساهمين في رفعة العالم والإنسانية.

القيم الجوهرية

الحرية، والعدالة والمساواة، والمواطنة الصالحة، والانتماء، والوسطية، واحترام الرأي والرأي الآخر، والشفافية، والمسؤولية، والريادة، وبناء شراكات فاعلة.

في إطار سعي الوزارة لتحقيق أهداف الإستراتيجية الوطنية لتنمية الموارد البشرية ٢٠١٦-٢٠٢٥، ورؤية الأردن ٢٠٢٥، وأهداف التنمية المستدامة، مَحوَرتِ الوزارة أهداف خطّتها الإستراتيجية حول خيارات إستراتيجية بعيدة المدى؛ انطلاقا من تحليل متكامل للبيئتين الداخلية والخارجية، وتحديد عناصر القوة وفرص التحسين المتعلقة في المجالات الستة الرئيسة التي تحكم العملية التربوية، والتوجهات الإستراتيجية لقطاع التعليم في الأردن، وإبراز الفرص والتحديات التي تواجه الوزارة بمشاركة تحليلية مع الشركاء والمعنيين.

لقد وضعت الوزارة آلية لرسم إطار المتابعة والتقييم؛ بهدف تقييم مسار التخطيط والتنفيذ بشكل دوري، ضمن إجراءات تسهم في تعزيز المؤسسية والمساءلة في العملية التربوية. وتلتزم الوزارة بتنفيذ الخطة خلال السنوات الخمسة المقبلة ضمن مجالات مهمة في هذه المرحلة؛ لتحسين نوعية التعليم، والارتقاء بجودة مخرجاته، وترسيخ التنافسية في هذا القطاع الحيوي.

وقد أولت الوزارة اهتمامًا أكبر بمرحلة الطفولة المبكرة؛ بزيادة نسبة الالتحاق في مرحلة التعليم ما قبل المدرسة ولا سيما في المناطق ذات الكثافة السكانية والأكثر حاجةً؛ مما أبرز أهمية تعزيز الكفاءة المؤسسية، ورفع مهارات العاملين والمعلمين في مرحلة رياض الأطفال، فضلًا عن تعزيز المشاركة المجتمعية لرفع نسب الالتحاق في التعليم ما قبل المدرسة. وعلى الرغم من التدفق الهائل للطلبة من أبناء اللاجئين السوريين إلى المدارس الأردنية، والذي أثقل كاهل البنية التحتية لنظام التعليم في الأردن، وأدى إلى زيادة عدد المدارس ذات الفترتين لاستيعاب هؤلاء الطلبة، فقد استمرت الوزارة بتوفير الخدمات التعليمية النوعية للطلبة المتأثرين بالأزمة بالتعاون مع الشركاء. وتسعى الوزارة لضمان الوصول والمساواة للطلبة كافة؛ تحقيقا لرؤية التعليم للجميع، والعدالة لكلا الجنسين وذوي الاحتياجات الخاصة؛ وذلك باستيعاب جميع الفئات العمرية، وتوفير البيئة التعليمية المحفِّزة والبرامج التوعوية والصحية، وتطوير البنية التحتية؛ بتخفيض عدد الأبنية المستأجرة ومدارس الفترتين وزيادة الأراضي المستملكة، وتطوير نظام لصيانة المدارس؛ ما يتطلب تضافر جهود القطاعات كافة لتحقيق تلك الأهداف والرؤى.

إن توفير موارد بشرية مؤهلة، وبناء برامج التنمية المهنية المستدامة لتعزيز قدرات المعلمين وتمكينهم من تحقيق النتاجات التعليمية بكفاءة وفعالية، يحتاج مسارًا وظيفيًا للمعلمين، تُدمَجُ في سياقه جميع الجوانب ذات الصلة بالمعلمين في إطار مرجعي مشترك، يتضمن نظامَ الرواتب والحوافز، ويحفزُ دافعية المعلمين في المراحل المهنية الرئيسة والتنمية المتوقعة.

ويسهمُ تمكين الطلبة من تحديد مساراتهم التعليمية وفق قدراتهم وميولهم، وتوفير الفرص للتعليم غير النظامي في تحقيق هدف التعلم مدى الحياة؛ إذ تسعى الوزارة إلى تقديم خدمات ذات جودة تعليمية عالية؛ بانتهاج سياسة متكاملة لتتبع جودة التعليم والتعلم في المؤسسات التعليمية، وتطوير الإطار العام للمناهج والتقويم بما يضمن قطف ثمار النتاجات التعليمية، ومواكبة التطور السريع في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات. ويندرج ضمن هذه السياسة، توفير مصادر التعلم الإلكترونية الذكية وإدامتها، وتطوير نوعية الخدمات الإلكترونية التي تقدّمها الوزارة.

وإضافة لذلك، تُجري الوزارة حزمةَ إصلاحات في مسار التعليم المهني القائم؛ بالتركيز على عدم ربط التعليم المهني بالتحصيل الدراسي منخفض الأداء، واستحداث تخصصات جديدة تنسجم مع التغير في متطلبات سوق العمل للذكور والإناث، وزيادة عدد المدارس المهنية المتخصصة في التوجيه المهني لطلبة الصفوف الأساسية العليا.

وتتيح هذه الشراكاتُ المجالَ لتحقيق أهداف المرحلة المقبلة في دعم البنية التحتية والعملية التعليمية برمتها؛ بتحديث القواعد

التشريعية التي تضمن تحفيز القطاع الخاص ليكون طرفًا رئيسًا في رفع سوية الخدمات التعليمية على المستوى الوطني .

وقد اعتمدت وزارة التربية والتعليم على إستراتيجيات وبرامج تطويرية طموحة على الرغم من محدودية الميزانيات المتوافرة لتنفيذ أولويات المرحلة المقبلة، والتي تحتاج إلى دعم الشركاء والمعنيين لتحقيق الأهداف المشتركة، وتنفيذ البرامج والخطط؛ بالاستخدام الأمثل للموارد المتاحة.

وما تزال هناك تحديات كثيرة أمام النظام التربوي الأردني لتحقيق الجاهزية والتدابير اللازمة لمعالجة التحديات وإنجاز متطلبات تطوير التعليم، وتوفير خدمات تعليمية نوعية ومنافسة؛ لذا ترحب الوزارة بإسهام الشركاء الوطنيين والدوليين في خطط تجويد التعليم في إدارة البرامج المشتركة وتنفيذها، وتوفير الموارد المطلوبة لتحقيق الأهداف المنشودة؛ وصولا إلى نظام تعليمي متطور، يشكل مرتكزًا أساسيًا في بناء المستقبل المزدهر.

وتواجهُ وزارةُ التربية والتعليم تحدياتٍ كثيرةً في ما يتعلق بتحليل الوضع المتضمن في هذه الخطة، ولتعزيز هذه الجهود، قررت الوزارة تطوير الخطة الإستراتيجية ؛ إذ تستمر هذه الخطة مدة خمس سنوات، وتتماشى مع الإستراتيجية الوطنية لتنمية الموارد البشرية (٢٠١٦-٢٠٢٥) التي أعدتها اللجنة الوطنية لتنمية الموارد البشرية بناءً على التوجيهات الملكية السامية. وتهدف إستراتيجية تنمية الموارد البشرية إلى تطوير قطاع التعليم والموارد البشرية بشكل عام في ما يتعلق بمحاور (الوصول والجودة والمساءلة والابتكار وأنماط التفكير) من أجل تحقيق ما يأتي:

بالنسبة للمملكة الأردنية الهاشمية: تطوير القوى العاملة التي تتمتع بالكفايات والمهارات والقدرات والسلوكات الضرورية؛ لتحقيق طموحات الأردن على مختلف الأصعدة الاقتصادية والاجتماعية.

بالنسبة للأطفال والطلبة والمتعلمين: توفير الفرصة المُثلى

لاستكشاف إمكاناتهم الكاملة واستثمارها؛ بوصفهم مواطنين فاعلين ذوي قدرات وإمكانات، ويملكون شغفًا للسعي وراء التعلم مدى الحياة، ويطمحون لتحقيق تطلعاتهم وأمانيهم الخاصة أكاديميًا واقتصاديًا واجتماعيًا.

بالنسبة للمعلمين ومقدمي الخدمات التعليمية: تطوير القدرات والأدوات الكفيلة بدعم المتعلمين في المملكة؛ لإدراك طموحاتهم وتحقيقها بما ينسجم مع معايير الإنجاز والمكافأة.

بالنسبة للمجتمع ككل: تطوير منظومة تُعنى بشؤون التعليم وتنمية الموارد البشرية، وتمنح إحساسًا بالفخر، وتُسهم في تعزيز الإنتاجية والتعاون والقدرة على التكيّف في المجتمع.

وترتكز هذه الخطة الإستراتيجية للتعليم على أهداف إستراتيجية تنمية الموارد البشرية، التي تهدف إلى «تمكين المملكة من تحقيق أهداف التنمية المستدامة والتي ستنعكس على التطور في مختلف الأصعدة الاقتصادية والاجتماعية والبيئية، وستضمن للأجيال الحالية والقادمة القدرة على تطوير القدرات والمهارات الضرورية لضمان رفاه اجتماعي من خلال العمل بتعاون وثيق لتحقيق الطموحات بالوصول إلى أردن مزدهر قادر على التكيّف مع المتغيرات العالمية والتحديات الداخلية والخارجية» .

ومن أجل مواءمة هذه الخطة الإستراتيجية مع إستراتيجية تنمية الموارد البشرية، ضمّت اللجنة العليا للخطة الإستراتيجية العديد من الأعضاء، بمن فيهم الأمين العام لوزارة التربية والتعليم، الذي شارك في تطوير الإستراتيجية الوطنية لتنمية الموارد البشرية.

إضافة إلى ذلك، تم تحليل محتوى محاور الإستراتيجية الوطنية لتنمية الموارد البشرية ومناقشتها من قبل ست فرق عمل فنية، ولتنظيم عمل هذه الفرق الفنية وضمان المواءمة بين الإستراتيجية الوطنية لتنمية الموارد البشرية والخطة الإستراتيجية للتعليم، تمّ تحديد المحاور الرئيسة للإستراتيجية في ضوء محاور الإستراتيجية الوطنية لتنمية الموارد البشرية. وقد تمّ دمج القضايا المتعلقة بالبنية التحتية (بما في ذلك التعليم غير النظامي والتخطيط المدرسي)، والتعليم لذوي الاحتياجات الخاصة، وتعليم اللاجئين في مجال الوصول والعدالة، في حين تمّ تضمين القضايا المتعلقة باللامركزية، ودعم النظام، ونظام إدارة المعلومات التربوية، ونظام المعلومات الجغرافية في مجال دعم النظام. وتم التركيز أيضًا على قضايا إستراتيجية الموارد البشرية المتعلقة بالتغذية المدرسية والمشاركة المجتمعية والمناهج الدراسية والتقييم، وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم، والقيادة المدرسية، والسلامة في مكون الجودة. أما القضايا المتعلقة بتوظيف المعلمين وترخيصهم، وإصدار الشهادات والمعايير، وأجور المعلمين وحوافزهم وتنميتهم المهنية، فقد تمّ التركيز عليها كافة في مجال الموارد البشرية. وختامًا، تم الاتفاق مع اللجنة التوجيهية على إبقاء التعليم، وتنمية الطفولة المبكرة والتعليم المهني والتقني والتدريب في مجالات منفصلة.

وقد تولى أحدُ فرق العمل مسؤولية محور تعليم وتنمية الطفولة المبكرة، وتولى فريق آخر مسؤولية محور التعليم المهني والتقني والتدريب. وقد قُسِّمَ محور التعليم الأساسي والثانوي إلى أربعة فرق عمل، وهي (الوصول، والمساواة والجودة، والمعلمون، ودعم النظام).

تتماشى هذه الخطة الإستراتيجية مع رؤية الأردن (٢٠٢٥)، التي تتضمن رؤية وطنية طويلة الأمد تقوم على مجموعة من الأهداف الاقتصادية والاجتماعية التي تتطلع المملكة الأردنية إلى تحقيقها، والتي تنص على أن «النتاجات التربوية، ومستويات معارف الطلبة ومهاراتهم وتحصيلهم تعدُّ أمرًا حيويًا لتلاحم المجتمع وقوة الاقتصاد وتنافسيته، إضافة إلى الاعتراف بالإمكانات الكبيرة لنظام التعليم في الأردن؛ ليصبح محركًا للنمو الاقتصادي، وليُوفِّرَ فرص العمل، وسيحتاج الأردن إلى

التركيز على تحسين نوعية المؤسسات التربوية». وستدعم الخطة الإستراتيجية الوطنية للتعليم في الأردن (٢٠١٨-٢٠٢٢) تحقيق هذه الرؤية والأهداف طويلة الأمد.

لقد تمّ تطوير هذه الخطة خلال فترة من التحديات الديموغرافية الهائلة؛ إذ دخلت الأزمة السورية عامها السابع سنة ٢٠١٧. وتدرك وزارة التربية والتعليم أن التدفق الهائل من الأطفال اللاجئين السوريين إلى المدارس الأردنية، يضرُّ بالموارد البشرية والمالية لنظام التعليم في الأردن؛ ولكن في الوقت نفسه، تلتزم الوزارة بتعزيز رؤية التعليم النوعي للجميع، ولا سيما الأردنيين المعرضين للخطر، واللاجئين أيضًا، من أجل المساهمة في بناء الأردن الذي يتمتع بالسلام والقوة الاقتصادية. ويتسقُ هذا مع الهدف الذي تم تحديده ضمن خطة الاستجابة الأردنية للأزمة السورية (٢٠١٦ – ٢٠١٨)، والذي يتمثل في «ضمان استمرار الخدمات التعليمية الجيدة للأطفال والشباب المتأثرين بالأزمة السورية». ولتحقيق ذلك، ستعززُ الوزارة قدرة نظام التعليم العام؛ لتوفير المساحات الإضافية للتعلم، وتقديم الدروس العلاجية والحصص الاستدراكية للأطفال الذين تغيبوا عن التعليم أسابيع أو أشهر عدة، وتقديم مجموعة متنوعة من فرص التعلم البديلة المعتمدة للأطفال والشباب.

وتتواءم الخطة الإستراتيجية للتعليم في المملكة الأردنية الهاشمية (٢٠١٨-٢٠٢٢) مع قاعدة السياسات الحالية التي تمت الإشارة إليها أعلاه، إضافة إلى إطار العمل الدولي للتعليم ٢٠٣٠ (٢٠١٥)، الذي تهدف رؤيته إلى «تحقيق التغيير في الحياة؛ بالتعليم، والاعتراف بالدور المهمّ للتعليم كمحرك رئيس للتنمية، وفي تحقيق أهداف التنمية المستدامة المقترحة الأخرى». وتتضمن الخطة التركيز على أولويات السياسات ذات الأهمية التي تتفق مع أولويات الاتفاقيات الدولية، كأهداف التنمية المستدامة. وتعد هذه خطوة أخرى على طريق تحقيق الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة، الذي ينص على «ضمان التعليم الجيد المنصف والشامل للجميع وتعزيز فرص التعلّم مدى الحياة للجميع».

وقد بدأت فرق العمل الفنية عملها؛ بتحليل الوضع الذي يهدف إلى تسليط الضوء على التحديات الرئيسة التي تواجه النظام التربوي في كل مجال. وفي ضوء هذا التحليل، واستنادًا إلى الإستراتيجيات التي تضمنتها الإستراتيجية الوطنية لتنمية الموارد البشرية، حددت فرقُ العمل الفنية الأهدافَ الواقعية ذات الصلة للخطة الخمسية على مستوى القطاع. وقد تم تحديد الإستراتيجيات والأهداف المرتبطة بها ومناقشتها على مستوى الوزارة، وتم تطوير نموذج إسقاط ومحاكاة من أجل إتاحة الفرصة لأعضاء اللجنة التوجيهية في الوزارة لاختبار جدوى الخطة، ومحاكاة سيناريوهات مختلفة لتكلفتها. وقد وافقت وزارة التربية والتعليم على أحدها باستخدام أول هذه السيناريوهات.

تحليل الوضع القائم

يعرضُ هذا التحليل الجوانب الرئيسة لواقع التعليم العام وتحدياته في المملكة الأردنية الهاشمية، ومؤشرات التعليم، وجودة تقديم التعليم وإدارته، وتكلفة نظام التعليم وتمويله. وقد حققت المملكة إنجازات واضحة في مجال التعليم الأساسي للأطفال الأردنيين كافة ذكورًا وإناثًا. غير أن التدفق الهائل للاجئين- وتحديدًا اللاجئين السوريين على مدى السنوات الماضية- أدّى إلى زيادة الطلب على التعليم، وإلى وجود تحديات عدة، يجب التغلب عليها من أجل توفير فرص الوصول للتعليم لجميع الأطفال في المملكة. وإضافة إلى ذلك، يواصل النظام التربوي العمل على تحسين جودة التعليم وتعزيزها؛ بما يتماشى مع أهداف الحكومة الرامية إلى تعزيز اقتصاد المعرفة.

سياق التنمية

يعدُّ الأردن من الدول المهتمة بالتنمية البشرية؛ إذ بلغت قيمة مؤشر التنمية البشرية لعام ٢٠١٥ (٠,٧٤١) وكانت رتبة الأردن

(٨٦) من أصل (١٨٨) بلدًا. ومع ذلك، ما تزال هناك بعض التحديات على الرغم من تحقيق التنمية لجميع الفئات، مثل بعض الفروقات بين الذكور والإناث، وبعض الفروقات المتعلقة بالفقر.

وفي تموز من العام ٢٠١٧، قام البنك الدولي بإعادة تصنيف الأردن كإحدى الدول من الشريحة العليا من الدخل المتوسط إلى دولة من الشريحة الدنيا من الدخل المتوسط، وجاءت عملية إعادة التصنيف هذه نتيجة لتحليل بيانات السكان على أساس التعداد الوطني لعام ٢٠١٥، وكنتيجة لتدفق اللاجئين، وتباطؤ نمو الناتج المحلي الإجمالي الحقيقي. وبدءًا من عام ٢٠١٠ (آخر التقديرات المتاحة)، فإن ١٤٪ من السكان تقريبًا، يعيشون تحت خط الفقر الوطني على المدى الطويل، في حين أن ثلثهم تقريباً عانوا من الفقر العابر. وهذا التحدي ينعكس بدوره على التعليم؛ إذ يقل احتمال حضور الأطفال من الأسر الفقيرة إلى التعليم قبل الأساسي نتيجة عبء التكاليف غير المباشرة (الملابس، وتكاليف النقل) و يزيد من الحاجة إلى العمل لتأمين دخل الأسرة، مما يؤدي إلى عدم الالتحاق بالدراسة والتغيب عنها، والتسرب من التعليم الأساسي والثانوي. فالفقر يدفع الأطفال خارج المدرسة؛ لأنهم بحاجة للمساعدة في دعم أسرهم، وتعدُّ هذه المخاطر أكثر حدة بالنسبة للذكور في المرحلة الأساسية العليا والمرحلة الثانوية.

وما تزال معدلات البطالة المرتفعة بين الإناث والذكور، تمثل مشكلة في الأردن. ووفق التعداد الذي أجرته دائرة الإحصاءات العامة في الأردن في عام ٢٠١٥، فقد بلغ معدل البطالة الإجمالي ١٨,٢ ٪، حيث تراوحت أعمار (١١,٩٪) منهم بين ١٥ سنة فأكثر خلال الربع الثاني من عام ٢٠١٥، بما نسبته (١٠,١ ٪ للذكور و٢٠ ٪ للإناث). ووفق التعداد عام ٢٠١٥، فقد بلغ العدد الإجمالي للأفراد غير النشطين اقتصادياً في الأردن (٣، ٣٣٤، ٠٣١)، (٦٩,٣٪) منهم من الإناث. وبلغت نسبة البطالة بين الأردنيين ١٥,٣٪ في عام ٢٠١٥ (١٣,٣٪ ذكور، و ٢٤,١٪ إناث).

التفاوت بين الجنسين

يعكسُ مؤشرُ التنمية في النوع الاجتماعي (GID) أوجه التفاوت بين الجنسين في تحقيق مؤشر التنمية البشرية، ويقيس مؤشر التنمية البشرية الصحة (متوسط العمر المتوقع للإناث إلى الذكور عند الولادة)، والتعليم (السنوات المتوقعة للالتحاق بالمدارس بالنسبة للأطفال الإناث إلى الذكور، ومتوسط سنوات التعليم للبالغين)، وامتلاك الموارد الاقتصادية (التي يقيسها الدخل القومي الإجمالي للإناث والذكور). وفي عام ٢٠١٥، بلغ مؤشر التنمية البشرية في الأردن للإناث (٠,٦٧٠) مقابل (٠,٧٧٦) للذكور، ونتيجة لذلك بلغ مؤشر التنمية في النوع الاجتماعي (٠,٨٦٤)؛ مما أدى إلى تصنيف الأردن في المجموعة الخامسة؛ أي من البلدان ذات المساواة المنخفضة في إنجازات مبادرة التنمية البشرية بين المرأة والرجل (أو الانحراف المطلق عن المساواة بين الجنسين بأكثر من (١٠٪) . وبالمثل، يعكس مؤشر التفاوت بين الجنسين أوجه التفاوت القائم على النوع الاجتماعي في الصحة الإنجابية والتمكين والنشاط الاقتصادي. وقد بلغت قيمة مؤشر التفاوت بين الجنسين في الأردن (٠,٤٧٨)، وهو يمثل ١١١ من أصل ١٥٩ بلدًا في مؤشر ٢٠١٥. وفي الأردن، تتوفى (٥٨) امرأة نتيجة لأسباب مرتبطة بالحمل لكل (١٠٠ ألف) ولادة حية. ويبلغ معدل الولادات لدى المراهقات (٢٣,٢) ولادة لكل (١٠٠٠) امرأة تتراوح أعمارهن بين ١٥ و ١٩ سنة. وإضافة إلى ذلك، لم تشغل الإناث سوى (١٥,٤٪) من المقاعد البرلمانية في عام ٢٠١٦. وبلغت نسبة الإناث اللواتي بلغن على الأقل مستوى تعليميًا ثانويًا (٧٩٪)، مقابل (٨٣٪) لنظرائهن من الذكور. ولا يزال التحدي الرئيس يتمثل في مشاركة الإناث في سوق العمل والتي بلغت نحو (١٤٪) مقابل (٦٤٪) للذكور. وقد احتل الأردن المرتبة (١٣٥) من بين (١٤٤) دولة في مؤشر الفجوة بين الجنسين في المنتدى الاقتصادي العالمي لعام ٢٠١٧، كما صنّف مؤشر المؤسسات

الاجتماعية والنوع الاجتماعي لدول التعاون الاقتصادي والتنمية لعام ٢٠١٤ الأردنَ ضمن الدول ذات المستوى العالي من التمييز؛ إذ ما زالت الإناث تتلقى معاملة مختلفة عن تلك التي يتلقاها الرجال بموجب التشريعات في الأردن. وفي حين شهدت بعض القوانين شيئًا من الإصلاحات؛ إلا أن المرأة ما تزال تتعرض للتمييز في السيطرة على الموارد والأصول والحريات المدنية وقانون الأسرة.

السكان والخصائص السكانية

ارتفع عددُ سكان الأردن بنحو (٦٧٪) في السنوات العشرة الأخيرة من (٥,٧) مليون شخص تقريبًا في عام ٢٠٠٥ إلى حوالي (٩,٥) مليون نسمة (٥٣٪ ذكور / ٤٧٪ إناث) في عام ٢٠١٥ (وفقًا لدائرة الإحصاءات العامة في الأردن)، ويعود هذا الارتفاع إلى حد كبير إلى الأزمات في البلدان المجاورة؛ مما أدى إلى تدفق أعداد كبيرة من الأفراد الذين يلتمسون اللجوء داخل المملكة الأردنية الهاشمية. وإضافة إلى ذلك، يسهمُ ارتفاع معدل الخصوبة البالغ (٣,١٢) ولادة لكل امرأة، أيضاً في زيادة حجم السكان. وتشير بيانات التعداد السكاني لعام ٢٠١٥ إلى وجود عدد كبير جدا من الأطفال والشباب في الأردن؛ إذ يبلغ (٣٤٪) من السكان تقريبا (١٤) عاما أو أقل، وتتراوح أعمار (٢٠٪) من السكان ما بين (١٥ و ٢٤) عامًا. ووفقًا لتعداد عام ٢٠١٥، يشكّل المواطنون الأردنيون قرابة (٧٠٪) من السكان. أما السكان الباقون فهم من السوريين الذين تبلغ نسبتهم حوالي (١٣٪)، وجنسيات أخرى حوالي (١٧٪) معظمهم من الفلسطينيين والعراقيين واليمنيين، وغيرهم. وتعدُّ غالبية السكان من غير الأردنيين من اللاجئين. وتوفِّر المملكة الأردنية الهاشمية لمواطني الدول الأخرى الملجأ وفرص الوصول للتعليم لجميع الأطفال على مختلف المستويات، مما أدى إلى ضغوط هائلة على نظام التعـليم.

ويزداد هذا التحدي تعقيدًا بسبب الأزمة السورية التي دخلت عامها السابع عام ٢٠١٧، حيث سجلت المفوضية السامية للأمم المتحدة لشؤون اللاجئين (٦٦١،١١٤) لاجئًا سوريًا في الأردن حتى تموز ٢٠١٧، إضافة إلى أكثر من مليون سوري يقيمون في الأردن. ومن بين اللاجئين المسجلين، هنالك تقريبا (١٦٪) دون الرابعة من العمر، وتتراوح أعمار (٢٢٪) منهم ما بين (٥ و١١)عامًا، و (١٤٪) ما بين (١٢ و ١٧) عاما. وقد أدى التدفق الهائل لأطفال اللاجئين السوريين إلى الغرف الصفية إلى المزيد من الضغوط على التعليم، واكتظاظ الغرف الصفية، وتقليص مدة الحصة الصفية في بعض المدارس الحكومية (بسبب زيادة عدد المدارس التي تعمل بنظام الفترتين).

سياق التعليم

يعدُّ النظام التربوي الوطني في الأردن متطورًا جدًا. وبالنسبة للأردنيين، فقد حقق الأردن تعليمًا أساسيًا لكل من الذكور والإناث، ومعدلات عالية من حيث سنوات التعليم المتوقعة (١٣,٤ للإناث و ١٢,٩ للذكور)، ومتوسط سنوات الدراسة البالغ (٩,٧٪ للإناث و ١٠,٧٪ للذكور) اعتبارًا من عام ٢٠١٥، وقد أسهمت الإصلاحات في مجال التعليم من خلال مرحلتي برنامج تطوير التعليم نحو اقتصاد المعرفة (ERfKE I & II)، إضافة إلى الجهود المبذولة في تحسين هذا القطاع وتطويره، إلا أن النظام التربوي ما يزال يواجه تحديات في توفير التعليم لجميع الأطفال المقيمين في المملكة، وفي تحسين نوعية التعليم؛ إذ يواجه هذان الهدفان تحديات رئيسة.

تحددُ الخطةُ الإستراتيجية (٢٠١٨-٢٠٢٢) لوزارة التربية والتعليم إضافة إلى الإستراتيجية الوطنية لتنمية الموارد البشرية (٢٠١٦ - ٢٠٢٥) إستراتيجياتٍ للتغلب على التحديات الخارجية والداخلية في قطاع التعليم الأردني، من حيث الوصول والجودة والمساءلة والابتكار وأنماط التفكير.

أنماط التعليم

يلتحقُ غالبية التلاميذ من جميع الجنسيات في مستوى التعليم

الأساسي (الصفوف ١-٦ و٧-١٠)، في حين يلتحق عدد أقل بكثير من الأطفال في المرحلة الثانية من رياض الأطفال، وفي مرحلة التعليم الثانوي.

ويبين الجدول (١) معدلات الالتحاق الإجمالي في مختلف مستويات التعليم بحسب الجنس والجنسية؛ إذ يتم تحقيق التعليم الشامل للأردنيين تقريبًا باستثناء مرحلة الروضة الثانية، والتي تعدُّ إحدى أولويات الحكومة للسنوات الخمسة المقبلة. وفي ما يتعلق بالوصول إلى التعليم، فإن وضع الذكور والإناث الأردنيين أفضل بكثير من السوريين وغيرهم. وقد حقق الأطفال الأردنيون تكافؤًا بين الجنسين في الروضة الثانية والمستويات الأساسية. أما في المرحلة الثانوية، فإن معدل الالتحاق الإجمالي للذكور الأردنيين أقل من معدل الإناث، ويُعزى هذا على الأرجح إلى الفقر وإلى حاجة الذكور للالتحاق بسوق العمل كعمالٍ غير مهرة؛ مما يؤدي إلى زيادة معدل تسرب الذكور في هذه المرحلة. وقد يكون ذلك أيضا انعكاسًا لانخفاض نوعية المدارس الحكومية للذكور؛ لأن المعلمين الذكور يميلون إلى الانخراط في أكثر من وظيفة واحدة.

إن فرص وصول السوريين إلى التعليم أقلُّ بكثير من نسبة الأردنيين في جميع مستويات التعليم. وقد التزمت الحكومة الأردنية بزيادة وصول اللاجئين السوريين أثناء فترة تنفيذ هذه الخطة. وفي ما يتعلق بالمستويات التعليمية، تعدُّ الفتيات السوريات الأكثر حرمانًا في المرحلة الثانوية.

الجدول (١) : معدل الالتحاق الإجمالي بحسب الجنس والجنسية، ٢٠١٥/٢٠١٦.

	السوريون			الأردنيون			جميع الطلبة		
	المجموع	إناث	ذكور	المجموع	إناث	ذكور	المجموع	إناث	ذكور
الروضة الثانية	%٨.٨	%٩.٤	%٨.٢	%٧٩.٥	%٧٨.٣	%٨٠.٦	%٥٨.٩	%٥٨.٢	%٥٩.٥
التعليم الأساسي	%٣٦.٧	%٣٨.١	%٣٥.٥	%١٢٣.٩	%١٢٣.٩	%١٢٤.٠	%٩٧.١	%٩٧.٣	%٩٦.٩
التعليم الثانوي	%١٣.٥	%١٢.٢	%١٤.٨	%٩٨.٥	%١٠٥.٥	%٩١.٣	%٧٥.١	%٨٠.٧	%٦٩.٣

تنمية الطفولة المبكرة (ECD)

تؤكدُ الإستراتيجية الوطنية لتنمية الموارد البشرية أهمية تنمية الطفولة المبكرة في ما يتعلق بتحسين الجودة، وتمهيد الطريق للتعلم مدى الحياة. وتضمُّ تنمية الطفولة المبكرة في المملكة ثلاثة مستويات: الحضانة، والمرحلة الأولى والمرحلة الثانية من رياض الأطفال. وتتولى وزارة الشؤون الاجتماعية والقطاع الخاص رعاية مستوى الحضانة / الرعاية النهارية والمرحلة الأولى من رياض الأطفال. وتتحمل وزارة التربية والتعليم مسؤولية المرحلة الثانية من رياض الأطفال، بما في ذلك ضمان الجودة، ودور الترخيص، والرقابة على رياض الأطفال التابعة للقطاع الخاص.

الوصول إلى تنمية الطفولة المبكرة

تشهدُ المملكة طلبًا متزايدًا على المرحلة الثانية من رياض الأطفال نتيجة للزيادة في أعداد السكان، وزيادة الوعي بأهمية

تنمية الطفولة المبكرة، وزيادة عدد الأمهات العاملات. وإضافة إلى ذلك، تتجه الحكومة الأردنية نحو اعتبار المرحلة الثانية من رياض الأطفال مرحلة إلزامية؛ مما سيزيد من الطلب على تنمية الطفولة المبكرة. وتعدُّ نسب الالتحاق في المرحلة الثانية من التعليم في رياض الأطفال منخفضة؛ إذ انخفضت بشكل طفيف في السنوات الأخيرة؛ بسبب انخفاض معدلات الالتحاق للأطفال غير الأردنيين. انظر الجدول (٢).

الجدول (٢): نسبة الالتحاق الإجمالي في المرحلة الثانية من رياض الأطفال لجميع الجنسيات ٢٠١٢-٢٠١٦

السنة	الإناث	الذكور	المجموع
٢٠١٢/٢٠١٣	%٦٠	%٥٨	%٥٩
٢٠١٣/٢٠١٤	%٦١	%٥٩	%٦٠
٢٠١٤/٢٠١٥	%٦٣	%٦١	%٦٢
٢٠١٥/٢٠١٦	%٥٨	%٦٠	%٥٩

وفي عام ٢٠١٦، شكلت صفوف الروضة الثانية التي تشرف عليها وزارة التربية والتعليم ٣٠٪ فقط من إجمالي عدد الطلبة في مرحلة الروضة الثانية، انظر الجدول (٣). ومع تزايد اهتمام الحكومة بتنمية الطفولة المبكرة، زادت حصة الوزارة من الالتحاق بنحو ٧٪ على مدى السنوات الأربعة الماضية.

الجدول (٣): عدد صفوف المرحلة الثانية من رياض الأطفال والالتحاق ٢٠١٣-٢٠١٥.

	٢٠١٣		٢٠١٤		٢٠١٥	
	الشعب	الالتحاق	الشعب	الالتحاق	الشعب	الالتحاق
وزارة التربية والتعليم	١,١٢٦	٢٢,٦٥٣	١,٢٠٩	٢٤,٠٠٧	١,٢٨٨	٢٥,٢٦٤
الخاص	٣,٧٠٩	٦٧,٧٤٦	٣,٩٠١	٦٦,٩٢٢	٣,٧٦٧	٦٥,٠٤٢
المجموع	٤,٨٣٥	٩٠,٣٩٩	٥,١١٠	٩٠,٩٢٩	٥,٠٣٣	٩٠,٣٠٦
نسبة العام	%٢٣	%٢٥	%٢٤	%٢٦	%٢٥	%٢٨

تتمثل العقبات الرئيسة التي تحول دون تحسين فرص الوصول إلى المرحلة الثانية من رياض الأطفال على الروضة الثانية في محدودية توافر رياض الأطفال في جميع أنحاء المملكة، والإقبال المحدود من أولياء الأمور لتسجيل أبنائهم في مرحلة رياض الأطفال، ومحدودية توافر الموارد المالية اللازمة لتوسيع هذا القطاع.

جودة تنمية الطفولة المبكرة

أعدّت وزارة التربية والتعليم معايير الجودة الإدارية والفنية لجميع مراحل التعليم. ووفق هذه المعايير، فقد تحسنت نوعية تعليم رياض الأطفال في الأردن خلال السنوات القليلة الماضية. وخلال العام الدراسي ٢٠١٢-٢٠١٣، حققت (٧٨٪) من رياض الأطفال الحكومية معايير الجودة الكلية، وحققت (٩٤٪) من رياض الأطفال هذه المعايير في الفترة من ٢٠١٥-٢٠١٦. انظر الجدول (٤).

الجدول (٤): مستوى جودة رياض الأطفال الحكومية للأعوام ٢٠١٢ – ٢٠١٦

السنة	نسبة رياض الأطفال التي اجتازت اختبار الجودة الشاملة	نسبة تحقيق مستوى الجودة – الإداري	نسبة تحقيق مستوى الجودة – الفني
٢٠١٢	٧٨.٠١	٩٨.٠٩	٩٣.٣١
٢٠١٣	٨٩.٠٣	٩٨.٨٦	٩٥.٥٢
٢٠١٤	٩٣.٨٥	٩٩.٣٤	٩٨.٧٥
٢٠١٥	٩٣.٩١	٩٨.٧٥	٩٨.٥٩

تتأثر نتائج التعلم النوعي بعوامل عدة، كالمرافق المدرسية، والمناهج المدرسية، والدعم والإشراف للمعلمين والطلبة، وتأهيل المعلمين وتنميتهم مهنيًا. وتتضمن مرحلة رياض الأطفال برنامجا فاعلا لتدريب المعلمين قبل الخدمة. ونتيجة لذلك، حصل (٩٩٪) من معلمي المرحلة الثانية من رياض الأطفال على التأهيل في عام ٢٠١٥/٢٠١٦، في حين استفاد حوالي (٦٠٪) من الأطفال في صفوف المرحلة الثانية من رياض الأطفال من برامج التغذية المدرسية في عام ٢٠١٥. وتساعد المبادرات الواعدة الأخرى التي تتخذها الوزارة وشركاؤها على تحسين نوعية التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة. فعلى سبيل المثال، يشجعُ أحدُ البرامج على مشاركة الوالدين في تعليم أبنائهم، ويشجع برنامج آخر على استخدام التكنولوجيا في رياض الأطفال وإثراء البرامج التعليمية. وعلاوةً على ذلك، تم تطوير مبادرة القراءة والحساب في مرحلة الطفولة المبكرة (RAMP) وتوفيرها من أجل زيادة استعداد الأطفال للتعلم وتحسين المواد التعليمية، وإعداد المعلمين والإداريين على نحو أفضل لتوفير التعليم الفعال. وأشارت النتائج المبكرة من هذا البرنامج إلى أن (٧٦٪) من الأطفال في الصفوف المشاركة، تمّ تصنيفهم على أنهم «مستعدون للتعلم».

وما تزال هناك حاجة لتحسين الجودة على مستوى رياض الأطفال، أولًا: يحتاج المنهاج إلى مراجعة من أجل تحسين التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة، وثانيًا: هناك ضعف في عمليات المتابعة والتقييم والمساءلة في مرحلة رياض الأطفال؛ لذا، يجب مراجعة نظام ضمان جودة رياض الأطفال وتقييمه وتعزيزه. ثالثًا: على الرغم من أن معظمَ المعلمين مؤهلون، إلا أن المعلمين الحاليين يحتاجون إلى فرص التنمية المهنية المستمرة لمواصلة تطوير مهاراتهم. وإضافة إلى ذلك، فهنالك حاجة لمراجعة دليل التدريب الشامل لمعلمي رياض الأطفال وتحديثه من منظور النوع الاجتماعي. وهنالك أيضا ضعفٌ في التنسيق بين الجامعات والكليات في مجال إعداد معلمات رياض الأطفال وتدريبهنّ وتطوير مهاراتهنّ؛ لتحسين نوعية معلمات رياض الأطفال. رابعًا: هنالك محدودية في استخدام معظم صفوف الروضة ومعلميها لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات.

وقد طوّرت وزارة التربية والتعليم نظامًا لاعتماد رياض الأطفال وفق معايير معتمدة للتميز والإبداع، ولكن لم يتم اختباره وتقييمه بعد. ومع استمرار التوسع في رياض الأطفال، تتطلب التغييرات التي تطرأ على هذا النظام التزامًا تامًا بالنظام المعدّل للمؤسسات التعليمية الخاصة رقم ١٣٠ لعام ٢٠١٥. إلا أن محدودية القدرات المؤسسية داخل وزارة التربية والتعليم، وتدني مستويات تدريب الموظفين، يشكلان تحديًا لا بدّ من مواجهته للتمكن من تنفيذ التحسينات اللازمة في مجال رياض الأطفال.

التعليم الأساسي والثانوي

يعدُّ نظام التعليم الأساسي والثانوي متطورًا في الأردن؛ إذ يُصنّفُ الالتحاقُ بالمدارس الأساسية والثانوية للطلبة الأردنيين ضمن المستوى العالمي، على الرغم من التحديات التي واجهت النظام التربوي في السنوات السابقة، والتي أدت إلى الضغط على البنية التحتية للنظام التربوي، كالزيادة السكانية، وأزمات اللجوء وتأثيرها في أعداد الطلبة والتنوع الثقافي والتوزيع الجغرافي. ويميل أولياء الأمور في المناطق الريفية إلى إرسال أطفالهم الذكور إلى المدارس، وتعدُّ معدلات الالتحاق من الجنسيات الأخرى أقلّ كثيرًا؛ إذ يرتبط هذا بالمعتقدات الثقافية، والفقر، وعمالة الأطفال، والزواج المبكر للفتيات السوريات الذي يعدّ التحدي الأكبر لرفع نسب الالتحاق لأطفال اللاجئين في الأردن. وتسعى الوزارة إلى تكثيف الجهود بالشراكة مع المجتمعات المحلية والدولية للتصدي لهذه التحديات، والتي تحتاج إلى الدعم في المجالات كافة لا سيما توفير البيئة التعليمية الآمنة والمناسبة لهذه الفئة من الطلبة.

الوصول والمساواة

تجاوز عددُ الطلبة الملتحقين بالتعليم الأساسي والثانوي (١٠٠٠٠٠٠) طالب وطالبة خلال السنوات الثلاثة الماضية، وقد أدى ذلك إلى الاكتظاظ في بعض المدارس، وارتفاع عدد المدارس التي تعمل بنظام الفترتين. وهذا بدوره أدى إلى الضغط على البنية التحتية والبيئة الصفية، وعدد ساعات التعليم للأطفال في تلك المدارس؛ مما أدى إلى تراجع جودة التعليم.

ونتيجة لانخفاض عدد الطلبة من الجنسيات الأخرى الملتحقين بالتعليم الرسمي، تعمل الوزارة بالتعاون مع الشركاء على تمكين الأطفال السوريين من الحصول على التعليم، وأدى ذلك إلى ارتفاع عدد المدارس ذات الفترتين من (٤٦٠) مدرسة في العام الدراسي ٢٠١٣/٢٠١٤ إلى (٧٠٨) مدارسَ في العام الدراسي ٢٠١٦/٢٠١٧ بزيادة (٢٤٨) مدرسة، كما زاد عدد الطلبة الملتحقين بالمدارس التي تعمل بنظام الفترتين من (٢٤٠٤٧٠) طالبًا إلى (٣٦٢٥٨١) طالبًا، بزيادة (١٢٢١١١) طالبًا ، وفي الوقت الذي مكّن فيه نظام الفترتين آلاف الأطفال السوريين من الالتحاق بالمدرسة، فقد أدى أيضا إلى اختصار الوقت الدراسي للعديد من الطلبة؛ ما يثير مخاوف لدى الأسر الأردنية حيال تدني جودة التعليم والخدمات التعليمية المقدمة لأبنائهم.

يبذل الأردن جهودًا كبيرة لتلبية المتطلبات التنافسية المتمثلة في ضمان حصول جميع الأطفال على التعليم، وذلك على الرغم من الارتفاع في تكلفة البنية التحتية (البناء والصيانة)، إلا أن التزايد المستمر في أعداد الطلبة أدى إلى لجوء الوزارة إلى استئجار الأبنية المدرسية لزيادة وصول الطلبة للتعليم، ولا سيما في المناطق ذات الكثافة السكانية العالية؛ إذ يوجد نقصٌ في الأراضي المملوكة للدولة، إلا أن الأبنية المدرسية المستأجرة لا تفي بالمعايير المعتمدة للمدارس بمستوى المدارس المملوكة لوزارة التربية والتعليم، وتعمل الوزارة على تقليص عدد المدارس المستأجرة في المملكة، حيث تم تقليص ما نسبته ٣٪ من المدارس المستأجرة مقارنةً بعام ٢٠١٢، والتي تبلغ نسبتها ٢٢٪ من مدارس وزارة التربية والتعليم.

وأدى ارتفاع تكاليف الصيانة وانخفاض مستوى الأداء في المدارس الصغيرة، إلى تطوير خطط لدمج هذه المدارس؛ إذ إنه قبل خمس سنوات، كان هناك ٨٠٠ مدرسة تقريبا، تضم كلّ منها أقل من ١٠٠ طالب، وقد شكلت هذه المدارس ما نسبته ٢٤٪ من إجمالي عدد المدارس في المملكة، لكنها لم تستوعب سوى ٤٪ من طلبة المدارس الحكومية. ونتيجة لذلك، فإن الوزارة مستمرة في تقليص عدد المدارس الصغيرة ضمن خطة الدمج التي تطبقها الوزارة حاليا.

وبدأت الوزارة بإعادة توزيع الخارطة المدرسية والتوجه نحو سياسة إنشاء المدارس المركزية، مع توفير وسائل النقل للطلبة ومراعاة الظروف الخاصة بالمناطق، وقد أدت هذه الخطط إلى انخفاض عدد المدارس التي يقل عدد طلابها عن ١٠٠ طالب في عام ٢٠١٥/٢٠١٦ إلى ٦٧٠ مدرسة؛ أي حوالي (١٨٪) من جميع المدارس (وهو ما يمثل حوالي (٣ ٪) فقط من مجموع طلبة المدارس الحكومية). وتعمل الوزارة أيضا على تحسين العمليات المرتبطة بالخريطة المدرسية من أجل إجراء تقييم أدق لمدى الاكتظاظ في بعض المناطق والمسافة من المدارس إلى المراكز السكانية، مما سيمكّن الوزارة من تطوير إستراتيجية أكثر اتساقًا لبناء مرافق مدرسية جديدة.

التعليم الدامج

تماشيًا مع الاتجاهات العالمية في مجال تعليم المعوقين، اعتمدت الوزارة نهجًا شاملًا للتعليم الدامج، وقد وقع الأردن اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، واعتمد قانون حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة رقم ٣١ (٢٠٠٧)، الذي ينص على أن وزارة التربية والتعليم مسؤولة عن توفير التعليم الأساسي والمهني الشامل لجميع الأطفال ذوي الإعاقة أو صعوبات التعلم . وعلى هذا النحو، تعمل الوزارة على تعميم دمج الأطفال ذوي الإعاقة في الفصول الدراسية في جميع أنحاء المملكة. وفي عام ٢٠١٦، قُدّر العددُ الإجمالي للأطفال ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة (البصرية، السمعية، صعوبات التعلم) بحوالي (٢٠،٦٠٠) طفل.

وفي العام الدراسي ٢٠١٦/٢٠١٧، بلغ عدد الطلبة الصمّ في المدارس الحكومية (٣٣٨) طالبًا و(٤٢٠) طالبة، وبلغ عدد الطلبة من ذوي الإعاقة العقلية في هذه المدارس (١٠٥) طلاب، و(٣٣) طالبة. وهذا يشير إلى محاولة الأسر إبقاء أطفالها من ذوي الإعاقة العقلية في المنزل لأسباب ثقافية. وبلغ عدد الطلبة المكفوفين (١٨٥) طالبًا و(١٢٦) طالبة، بينما بلغ عدد الصفوف المخصصة للصم (٢٣) للإناث و (٢٥) للذكور. وتشير البيانات الواردة أعلاه إلى أن نسبة ضئيلة فقط من الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة يتلقون تعليمًا حكوميًا.

ويتطلبُ الدمج الكامل للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في نظام التعليم توفير البيانات الكافية التي تدعم عمليات صنع القرار السليمة بدقة ووضوح. وثمّة حاجة أيضا إلى قاعدة بيانات شاملة ومؤشرات تعليمية موثوقة، تعكس واقع الطلبة ذوي الإعاقة التعليمية المصنفة بحسب الجنس؛ إذ لا تتوافرُ بيانات دقيقة حول الأطفال المعوقين. ومن جهة أخرى، تتمثل العقبات الرئيسة التي

تواجه التعلم الشامل للأطفال ذوي الإعاقة في قلّة عدد مراكز التشخيص المتخصصة للأشخاص ذوي الإعاقة، وعدم وجود متخصصين مؤهلين من الذكور والإناث، وعدم توافر الأدوات التشخيصية المناسبة والمناهج المتخصصة والبيئات التعليمية الملائمة.

التعليم غير النظامي

يُصنّفُ الأردن في المرتبة ٨٦ من أصل ١٨٨ في مؤشر التنمية البشرية لعام ٢٠١٥. ونظرا لإنجازات الأردن في مجال التعليم، فإن معدلَ الأمية في الأردن منخفضٌ؛ إذ يبلغ المعدل العام للأمية (٦,٤٪)، أي (٣,٤٪) للرجال و(٩,٥٪) للإناث؛ وتبلغ نسبة الإناث الأميات أكثرَ من ضِعْفِ الرجال الأميين. ويكفل الدستور وقانون التعليم حقّ التعليم للجميع، وهو ما أشار إليه التزام الحكومة للقضاء على الأمية. وتشرف وزارة التربية التعليم حاليًا على البرامج الستة الآتية التي تستهدف الكبار والأطفال المتسربين من المدارس، والراغبين في استئناف تعليمهم:

برنامج محو أمية الكبار: يهدف البرنامج إلى توفير فرص التعليم للجميع ممن لا يمتلكون مهارات القراءة والكتابة والحساب، والبالغة أعمارهم أكثر من (١٥) سنة، وهو برنامج مجاني يستمر مدة (٤) سنوات. ويحصل خريجو هذا البرنامج على شهادة تعادل شهادة الصف السادس، وقد بلغ عدد المراكز للعام ٢٠١٨/٢٠١٧ (١٦٥) مركزًا، التحق بها (٢٠١٧) متعلمًا.

برنامج الدراسات المنزلية: يهدف هذا البرنامج إلى توفير التعليم والتعلم الذاتي؛ بإتاحة الفرصة للأشخاص الذين تركوا المدرسة العادية لظروف خارجة عن إرادتهم مدة تزيد عن ثلاث سنوات (صحية أو اجتماعية) للتقدم للامتحانات الفصلية في المدارس الحكومية في نهاية كل فصل دراسي. وإذا نجح الطالب في برنامج الدراسات المنزلية في اجتياز الامتحان بنجاح، يُسمحُ له بالالتحاق بالصف التالي. وقد التحق بهذا البرنامج في العام الدراسي ٢٠١٧/٢٠١٦ (٢٧١٧) متعلمًا.

برنامج الدراسات المسائية: يهدف هذا البرنامج إلى توفير الفرص التعليمية لنزلاء مراكز الإصلاح والتأهيل ممن لم يكملوا تعليمهم الأكاديمي. ويستمر البرنامج من الصف السابع الأساسي حتى الصف الثاني الثانوي. وقد بلغ عدد المتعلمين في هذا البرنامج (١٧٣) متعلمًا التحقوا بثلاثة مراكز.

برنامج ثقافة المتسربين: يهدف هذا البرنامج إلى إكساب الطلبة المتسربين من المدارس ضمن الفئة العمرية من (١٣-١٨) سنة للذكور و(١٣-٢٠) سنة للإناث مجموعةً من المعارف والمهارات والاتجاهات، وإلى ضمان حقوقهم التعليمية وتطوير نضجهم المهني؛ بإعادة تدريبهم وتأهيلهم وفق معايير تؤهلهم للالتحاق بمؤسسة التدريب المهني أو إكمال دراستهم المنزلية. وقد بلغ عدد مراكز هذا البرنامج للعام ٢٠١٧ (١٢٠) مركزًا، يلتحق بها ما يزيد عن (٤٠٠٠) متعلم ومتعلمة. ويُنفّذُ هذا البرنامج بالشراكة مع مؤسسة Quest Scope ومنظمة Relief.

برنامج الدراسات الصيفية: يهدف هذا البرنامج إلى تعميق مهارات الطلبة وتعزيزها وتنمية قدراتهم وتهيئتهم لامتحان الشهادة الثانوية العامة، وتنمية المهارات الفنية والثقافية لديهم، ويختار الطلبة الأنشطة التعليمية والموضوعات التي يرغبون في تعزيز معارفهم وتحسينها وتطويرها.

البرنامج الاستدراكي: يهدف هذا البرنامج التعليمي المكثف إلى توفير التعليم الأساسي للأطفال غير الملتحقين بالمدارس، ضمن الفئة العمرية (٩-١٢ سنة)، ويتيح البرنامج الفرصة للطلبة لتعويض ما فاتهم من سنوات دراسية في ثلاثة مستويات مكثفة من التعليم للصفوف الستة الأساسية الأولى (الصفوف ١-٦) على مدى ثلاث سنوات، وقد بلغ عدد المراكز لهذا البرنامج للعام الدراسي ٢٠١٨/٢٠١٧ (٩٩) مركزا، يلتحق فيها حالياً (٢٦٠٧) طلابٍ وطالبات.

تعليم اللاجئين

تشاركُ الوزارة في خطة الاستجابة الأردنية للأزمة السورية، وتعمل على ضمان التحاق جميع الطلبة السوريين اللاجئين من الذكور والإناث في التعليم الأساسي والثانوي. ونتيجة لذلك، هناك حاليًا ما يقدر بنحو (١٤٠،٠٠٠) طالب سوري لاجئ، يتلقون التعليم في الأردن. وتبلغ نسبة الطلبة السوريين (٢٥,٧٪) من مجموع الطلبة في العاصمة عمان، و(٢٥,١٪) في المفرق و(٢٢,٢٪) في إربد و(١٧,٤٪) في الزرقاء.

وقد أعدت الوزارة خطة لتلبية احتياجات الطلبة السوريين اللاجئين في ما يتعلق بالأبنية المدرسية؛ إذ تم تحديد الحاجة إلى إنشاء (٥١) مدرسة في مختلف محافظات المملكة وتوزيعها وفق الأولويات (أي وجود الطلبة السوريين). وعلى الرغم من

الجدول (٥): النسبة المئوية لتوزيع الطلبة السوريين بحسب المرحلة الدراسية وبحسب الجنس في مراحل التعليم في المدارس الحكومية / ٢٠١٦-٢٠١٧

مراحل التعليم	السوريون في الفترة المسائية		المخيمات		المدارس المختلطة		المجموع العام	
	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور
رياض الأطفال	%٥٦	%٤٤	%٣٩	%٦١	%٤٧	%٥٣	%٤١	%٥٩
المرحلة الأساسية	%٥١	%٤٩	%٥١	%٤٩	%٥١	%٤٩	%٥٠	%٥٠
المرحلة الثانوية	%٥١	%٤٩	%٥٠	%٥٠	%٥٠	%٥٠	%٤٩	%٥١

ذلك، تشكّلُ المخصصاتُ المالية المحدودة، وعدم توافر الأراضي المخصصة لتشييد الأبنية المدرسية لاستيعاب الطلبة السوريين اللاجئين، فضلا عن ذوي الاحتياجات الخاصة، تحديًا رئيسًا أمام وزارة التربية والتعليم.

وهنالك تحدٍّ آخر ذو صلة بتوفير التعليم للاجئين، وهو التعامل مع الأطفال الذين تأثروا بالأزمة أو الذين يعانون من الحزن والصدمة، حيث تبرز الحاجة لمهارات تربوية متخصّصة وخبرات استثنائية في الإدارة الصفية. ومنذ بداية الأزمة، تلقى بعض المعلمين تدريبًا متخصصًا في مجال الدعم النفسي الاجتماعي، لكن العديد من المعلمين الأردنيين لم يشاركوا فيه بعد. وفي ما يتعلق بهذه القضية، تقوم الوزارة وشركاؤها بتقديم التعليم غير النظامي (انظر القسم المنفصل سابقاً) والتعليم غير الرسمي للأطفال والشباب السوريين اللاجئين الذين توقف تعليمهم بسبب النزاعات، والذين لم يلتحقوا بنظام التعليم الرسمي.

الكفاءة الداخلية

يشير الجدول (١-٨) إلى معدلات النجاح والإعادة والتسرب للسنة الدراسية ٢٠١٤ / ٢٠١٥ ، وتجدر الإشارة إلى ارتفاع معدل التسرب، ولا سيما بالنسبة للذكور من الصف السابع إلى الحادي

عشر. وقد يُعزى ذلك إلى المعايير والتوقعات الاجتماعية للذكور والإناث؛ حيث يتوقع من الذكور أن يقوموا بدور المُعيل في الأسرة، وبالتالي يحتاجون إلى البحث عن عمل منذ سن مبكرة، كما أن معدل إعادة الصفوف للذكور أعلى بكثير من معدل الإعادة لدى الإناث، بدءًا من الصف السابع، وربما يشير ذلك إلى تدني جودة التعليم في مدارس الذكور من هذا الصف، وصعودًا إلى أعلى.

التعليم المهني

أكد جلالة الملك عبد الله الثاني أهمية وجود نظام متطور للتعليم المهني والتقني والتدريب؛ نظرًا للحاجة إلى قوى عاملة مؤهلة في مختلف مجالات سوق العمل، حيث يحظى التعليم المهني بمكانة بارزة في النظم التعليمية الرسمية وغير الرسمية في معظم أنحاء العالم، وتم تأكيد هذه الأهمية في الخطط القطاعية الأخرى مثل «رؤية الأردن ٢٠٢٥»، و«الإستراتيجية الوطنية للتشغيل»، والإستراتيجية الوطنية لتنمية الموارد البشرية ٢٠١٦-٢٠٢٥ التي ركزت على التنسيق القطاعي للتعليم المهني ما بين الوزارات المعنية والقطاعات الوطنية كافة، والارتباط باحتياجات التشغيل الوطنية.

وعلى الرغم من أن الأردن أحرز خلال السنوات الخمسة عشرة الماضية تقدمًا واضحًا في هذا المجال، فإن التصورات السلبية عن التعليم والتدريب المهني والتقني بين الطلبة والأسر ما تزال هي السائدة كما في العديد من البلدان من العالم؛ إذ يُنظَرُ إلى التعليم والتدريب التقني والمهني على أنه مسار من الدرجة الثانية للطلبة؛ إذ إنهم ما يزالون يفضلون التعليم الأكاديمي والجامعي ووظائف القطاع العام، مع ما يصاحب ذلك من فترات طويلة من التعطل بعد التخرج. ومن جهة أخرى، يلتحق الطلبة الذين يعانون ضعفًا في التحصيل الدراسي بفروع الدراسة المهنية والتقنية؛ لذا فهنالك حاجة لتعزيز مكانة التعليم والتدريب المهني والتقني، وجعل هذا القطاع يمثل فرصة جذابة للتعلّم من سنّ مبكّرة في مختلف أقسامه.

وتوفّرُ الوزارة الجزء الأكبر من التعليم والتدريب المهني والتقني؛ بتقديم مسار التعليم المهني الثانوي (الصّفّيْن ١١-١٢) في (٢٤٩) موقعًا تشمل (٢١٠) مدرسة ثانوية للذكور والإناث، حيث يتلقى (٢٥١٨٧) طالبًا تدريبًا في الفروع الأربعة التالية: الصناعي والزراعي والفندقي والسياحي والاقتصاد المنزلي. ويعمل في هذه المدارس حوالي (١٦٠٠) معلمٍ مؤهل في مجال التعليم المهني. ويلتحق الطلبة بالتعليم المهني، الذي يستمر مدة عامين بعد إنهاء الصف العاشر الأساسي بنجاح، ثم يتقدمون لامتحان شهادة الدراسة الثانوية العامة.

ويشير الجدول (١-٩)، إلى أنّ نسبة الذكور تبلغ في التعليم المهني (٥٧٪) مقابل (٤٣٪) للإناث، ويتخصص معظم الذكور في التعليم الصناعي والفني والزراعي، في حين تلتحق غالبية الإناث بتخصص الاقتصاد المنزلي. ويظهرُ الالتحاقُ بالتعليم المهني فرقًا واضحًا بين الجنسين؛ حيث تمثل نسبة الإناث (٩٨٪) من مجموع الطلبة في تخصص الاقتصاد المنزلي في حين، تمثل نسبة الإناث (٤٪) فقط في الفرع الزراعي، ونسبة (٢٪) فقط في تخصصي الفندقي والسياحي، والصناعي على التوالي. وهنالك حاجة لإجراء مراجعة لتخصصات التعليم المهني المقدمة للإناث من أجل تعزيز مشاركة المرأة في سوق العمل.

ويتمثلُ أحدُ التحديات الرئيسة التي تحول دون التحاق الطالبات بتخصصات التعليم المهني المقدمة للذكور بأن هذه التخصصات تكون متاحة عادة في مدارس البنين؛ مما يشكّل بيئة غير مراعية للإناث. وقد أصدرت الوزارة تعليمات تنصُّ على إتاحة مسار الاقتصاد المنزلي للفتيات فقط، مما أدى إلى حرمان الذكور من الالتحاق بتخصصي التجميل وإنتاج الملابس بدءًا من عام ٢٠١٧.

جودة نظام التعليم

نفذت الوزارة مجموعة من المعايير والإجراءات والقرارات

بهدف تحسين البيئة التعليميّة؛ إذ تشمل هذه المعايير المؤسسات التعليميّة بأطرها وأشكالها المختلفة. وقد تختلف معايير الجودة وإجراءاتها من مؤسسة إلى أخرى، ولكنها تشترك جميعًا في الحرص على جودة المنتج النهائي وهو الطالب؛ لذا، تتقاطع الجودة في وزارة التربية والتعليم الأردنية مع جميع محاور النظام التربوي. وتشتمل جودة التعليم على جوانب عدة، سيتم تناولها والتركيز عليها كالتقييم، والمناهج الدراسية، وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم، والقيادة التعليمية ودورها في تفعيل المشاركة الاجتماعية، والمساءلة، والبيئة المدرسية.

التّقـييم

يعدُّ قياس أداء الطلبة أحد مؤشرات الجودة المرتبطة بنتائج النظام في التقييمات الوطنية والدولية، وعلى الصعيد الدولي، يشارك الأردن في كل من امتحاني TIMSS و PISA، ويسعى إلى تحسين نتائج الطلبة الأردنيين في هذه الامتحانات.

هنالك امتحان نهائي واحدٌ معتمد في نهاية المرحلة الثانوية (التوجيهي) كإستراتيجية تقييم وطنية في الأردن، وفي منتصف عام ٢٠١٧، اتخذت الوزارة خطوات لإصلاح التوجيهي، وذلك بسبب معدلات النجاح المنخفضة المتكررة التي يحصل عليها الطلبة؛ لذا لن يتمّ تصنيف «التوجيهي» بعد الآن امتحانًا للنجاح أو الفشل، وبدلًا من ذلك، سوف يسمح للطالب بالحصول على الحد الأدنى للنجاح بمواد التوجيهي هو ٤٠ ٪ بمجموع كلي ؛١٤٠٠ بحيث يكون الطالب قادراً على التقدم إلى الجامعات بغض النظر عن درجاته. وقد تفوقت الفتيات على الفتيان في جميع التخصصات في امتحان التوجيهي، ما عدا التخصصات المهنية، مما يشير إلى وجود فجوة في نوعية التعليم بين مدارس البنين ومدارس البنات.

ويتمُّ عقد امتحانات وطنية لضبط نوعية التعليم للطلبة في الصفوف الرابع والثامن والعاشر، وتحليل النتائج واستخدامها لتقديم التوصيات إلى مديريات التربية والتعليم في الميدان، وقد استخدمت هذه الامتحانات طيلة السنوات العشرة الماضية لمقارنة النتائج وتقييم التغيرات في نوعية النظام.

المناهـج

تمّ تطوير الإطار العام للمناهج والتقويم والإطار العام والنتاجات العامة والخاصة لكل مبحث في عام ٢٠١٣، وهنالك إجماع على أهمية إصلاح المناهج ونظام التقييم من أجل ضمان الابتعاد عن التعليم التلقيني، وتطوير مهارات التفكير على مستويات أعلى. «وأشارت المراجعة التي تمت مؤخرا لكتب المرحلة الأساسية التي تم تنقيحها إلى أن هذه الكتب المدرسية توفّر تدريبًا عمليًا ونشاطًا تعلميًا قائمًا على المجموعات بشكل محدود، ولا تركز على التفكير النقدي وإستراتيجيات حل المشكلات بشكل كافٍ. وغالبًا ما يكون محتوى المباحث غير محدّث والأمثلة التي تتضمنها الكتب المدرسية غير مرتبطة بالممارسات الحقيقية على المستوى العالمي» .

وتقوم الوزارة أيضاً بإجراء دراسات بحثية ودراسات استقصائية للمناهج الدراسية (الإطار العام للمناهج والنتاجات العامة والخاصة والتقييم لكل مبحث والكتب المدرسية وأدلة المعلمين) بالتعاون مع الخبراء المتخصصين؛ لتقييم كل مبحث. وتقوم هذه الفرق بتقييم المناهج الدراسية وتحديد فرص التطوير من أجل الاستجابة للاتجاهات الوطنية والعالمية.

وإضافة إلى ذلك، تقوم فرق الوزارة بإعداد الإطار العام للمناهج والنتاجات العامة والخاصة والتقييم وأدلة المعلمين والكتب المدرسية لفئات الطلبة كافة، إضافة إلى المتعلمين من ذوي الاحتياجات الخاصة. وتقوم هذه الفرق بعمليات التأليف والتحرير اللغوي والفني، وتصميم الكتب المدرسية وأدلة المعلمين. وتنتجُ أيضا المصادرَ والوسائل التعليمية المتنوعة التي تدعم المناهج الوطنية في المرحلتين الأساسية والثانوية من التعليم الأكاديمي، وفي التعليم المهني ورياض الأطفال.

ويتطلب تطوير الكتب المدرسية وأدلة المعلمين وطباعتها الاستعانة بخبراء في تصميم المناهج الدراسية، وبناء الاختبارات، فضلا عن مصممي الكتب المهنية المتخصصة، إضافة إلى الخبراء في النوع الاجتماعي لضمان أن هذه المناهج تعكس المساواة بين الجنسين. وبعد الدراسة والتقييم، يتمُّ عرضها على مجلس التربية والتعليم لإقرارها، ثم تصدر العطاءات للطباعة في ضوء الاحتياجات القائمة.

وقد أشارت إستراتيجية تنمية الموارد البشرية إلى أهمية تطوير المناهج الدراسية؛ فتم تأسيس المركز الوطني للمناهج والتقييم في عام ٢٠١٧؛ ليكون متخصصًا بتطوير المناهج الدراسية لوزارة التربية والتعليم.

وتعمل الوزارة أيضاً على تطوير سلم التعليم الإلزامي ليشمل المرحلة الثانية من رياض الأطفال، وكجزء من هذا التطوير، سيحدد الخبراء المحليون مؤشرات الأداء لكل مرحلة من مراحل التعليم؛ ليتم تقييم الطلبة في نهاية كل مرحلة بما يتماشى مع المؤشرات المحددة.

تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم

في ضوء حرص الوزارة على مواكبة التطور السريع في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وسعيها المتواصل لدمج التكنولوجيا في التعليم، تقوم الوزارة سنويًا بدراسة أدوات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات الموجودة وتقييمها للوقوف على مدى فعاليتها ومواءمتها للبيئة التعليمية، وكفاءتها في خدمة العملية التعليمية والتعلمية وتحسينها؛ للوصول إلى البيئة المدرسية المثالية والجاذبة للطلبة والمعلمين. وعلى الرغم من الجهود المبذولة لدمج التكنولوجيا في التعليم في الأردن، فإن التوظيف الفاعل لهذه التكنولوجيا ما يزال محدودًا.

ونظراً لأهمية استخدام التكنولوجيا لمواصلة التعليم، تمّ تدريب حوالي (٣٤٠٠) معلمٍ على برنامج الرخصة الدولية لقيادة الحاسوب (ICDL)، والذي يسمى الآن برنامج كامبريدج، كما أتاح برنامج إنتل للتعليم (Intel) تدريب حوالي ٣٠٠٠ معلمٍ على استخدام المناهج المحوسبة، ومن الضروري تطوير برامج التنمية المهنية المستمرة في مجالات استخدام التكنولوجيا في التعليم التي تستهدف جميع المعلمين.

القيادة المدرسية والمشاركة المجتمعية

يجبُ تعزيز الفهم المشترك للشراكات المجتمعية وعمليات التطوير التربوي؛ بتشجيع تبادل الخبرات والدروس المستفادة وقصص النجاح وإقامة شراكة حقيقية بين المدارس والمجتمع المحلي، وقد شكّلت وزارة التربية والتعليم مجالس التطوير التربوية على مستوى شبكات المدارس وعلى مستوى مديريات التربية والتعليم؛ إذ يترأس هذه المجالس أحد أعضاء المجتمع المحلي، وتقوم هذه المجالس بإعداد الخطط التطويرية وتنفيذها من أجل تحسين أداء المدرسة. وتهدف هذه المجالس إلى دعم التحوُّل نحو اللامركزية في إدارة عمليتي التعلم والتعليم، وإشراك المجتمع المحلي في دعم أداء المدارس الحكومية وتقييمه، وتقوم أيضًا بدراسة الاحتياجات المشتركة للمدارس في الشبكة، وتحديد المجالات ذات الأولوية، كنتائج تحصيل الطلبة وسلوكهم والعنف المدرسي، ومشكلات البنية التحتية والتنمية المهنية، وما إلى ذلك، وتقديمها لفريق التطوير في المديرية. وتعمل المديريات على تلبية احتياجات شبكات المدارس، بما في ذلك تطوير الشراكات مع القطاع الخاص والمؤسسات الأخرى في المجتمع؛ للحصول على دعمها ومساعدتها في تنفيذ الخطط التطويرية للمدرسة وفق القوانين واللوائح المعمول بها.

وتتولى مديريات التربية والتعليم حالياً مسؤولية تفعيل المجالس البرلمانية الطلابية التي تبدأ في الصف الخامس الأساسي، والتي تقدم تقارير حول القضايا العامة التي تهمُّ المدرسة والمجتمع المحلي، وتحدد المشكلات والحلول. كما تُمكن

هذه المجالس البرلمانية الطلبة من تنفيذ مبادرات في المدارس لتحسين العملية التعليمية والبيئة المدرسية والعلاقة مع المجتمع، ويقوم رئيس المجلس البرلماني الطلابي بتمثيل المجلس في جميع الاجتماعات المتعلقة بالمدرسة.

المساءلة

بدأت وحدةُ جودة التعليم والمساءلة في الوزارة عملها الرسمي في آذار ٢٠١٦، وتتبعُ هذه الوحدة وزيرَ التربية والتعليم مباشرة. تهدف الوحدة إلى تحسين العملية التعليمية وتطويرها في المدارس الحكومية وفق معايير ومؤشرات محددة. وتختصُّ وحدة جودة التعليم والمساءلة في الوقت الحالي بمساءلة المدارس الحكومية، وستشمل جميع المدارس الخاصة ورياض الأطفال والمستويات الإدارية الأعلى كمديريات التربية والتعليم مستقبلاً، وسيتمُّ تطبيق المساءلة على مستوى مركز الوزارة وإداراتها، مما يستوجب استقلالية الوحدة.

بيئة مدرسية آمنة ومحفزة

من أجل مساعدة الطلبة على تطوير جميع جوانب شخصياتهم، وضمان حصولهم على كفايات ذاتية في ما يتعلق بالصحة الذهنية وقدرتهم على التكيف، وأنهم مواطنون منتجون قادرون على تلبية احتياجاتهم واحتياجات المجتمع في المستقبل، لا بد من تطوير السياسات التعليمية التي توفّر بيئة مدرسية آمنة ومحفزة، وتلبي الاحتياجات العاطفية والاجتماعية والتعليمية والأكاديمية للطلبة. وتحقيقًا لهذه الغاية توفّر الوزارة مجموعة من البرامج في التعليم الأساسي والثانوي والمهني؛ بهدف تزويد الطلبة بمجموعة من المهارات الحياتية التي تساعد على تعزيز شخصيات الطلبة وتنميتها، وعلى اكتشاف قدراتهم وإمكاناتهم ومواهبهم واتجاهاتهم المستقبلية؛ ليصبحوا منتجين في المجتمع.

وتشمل هذه الجهود حملة «معًا من أجل بيئة آمنة»، وهي حملة تشتمل على مجموعة من الأنشطة لخفض نسب العنف في المدارس، ويتمُّ تنفيذ هذه الحملة بالتعاون مع اليونيسيف، وتضمُّ أنشطة هذه الحملة المسحَ الإلكتروني الشهري الذي يشمل (١٠٪) من أطفال المدارس لقياس مستوى العنف في المدارس. وفي ضوء نتائج هذا المسح يتم إعداد خطط لخفض نسب العنف؛ لذا سيتم تطوير الإجراءات اللازمة لتحسين البيئة المدرسية، وإضافة إلى ذلك، تم تنفيذ التطبيق التجريبي لبرنامج لمكافحة التنمر في عشر مدارس في الأردن في عام ٢٠١٧، حيث سيتم التوسع في هذا البرنامج، إضافة إلى تطبيق مبادرة «تحصين» التي تهدف إلى حماية الطلبة من الإدمان على المخدرات والتدخين؛ إذ تم تطبيق المبادرة في (٥٠٠) مدرسة حالياً، وسيتمُّ تعميم التطبيق على جميع المدارس ضمن خطة مرحلية.

ويقوم المرشدون التربويون في المدارس بتنفيذ برامج المهارات الحياتية التي تشمل دروسًا حول التعاون، والعمل الجماعي، ومهارات الاتصال، ومهارات التفاوض، والمهارات العاطفية (التعاطف والمشاركة الوجدانية)، ومهارات صنع القرار، والتفكير النقدي، ومهارات حل المشكلات، والتعامل مع الآخرين، وإدارة الذات، وإدارة الغضب.

أما برنامج «بصمة» فيهدف إلى دعم تنمية قدرات الطلبة وتطوير شخصياتهم، ويتم تنفيذ هذا البرنامج المنهجي الإضافي أثناء العام الدراسي بالتعاون مع وزارة الشباب والرياضة ووزارة الداخلية ووزارة السياحة والقيادة العسكرية المشتركة ومديرية الأمن العام والشرطة، وتتمثل الأهداف المحددة لهذا البرنامج في تعزيز قيم الولاء للوطن وتنمية القدرات القيادية. ويوفر البرنامج للمشاركين عددًا من المهارات والخبرات لتطوير مهاراتهم البدنية والعقلية. كما أنه يوفر مساحة لتكوين الصداقات، ويعمل على تعزيز السخاء الاجتماعي للمشاركين وتعميق المعرفة بحقوقهم وواجباتهم. وتتضمن المجموعة المستهدفة حاليًا الطلبة في الصفين التاسع والعاشر.

ومن أجل تعزيز قدرات ومهارات الطلبة الموهوبين وتطويرها في جميع المجالات، أنشأت الوزارة مراكز لتبني أفكار مبتكرة ومبدعة للطلبة تعرف باسم «الصفوف الموهوبة». وتضم هذه الصفوف من (٢٠-٢٥) طالبًا في الصفوف من الثالث الأساسي حتى العاشر الأساسي؛ أي ما مجموعه ألف طالب في (٧٨) مدرسة حاليًا.

برنامج التغذية المدرسية

بدأت الوزارة بتنفيذ برنامج التغذية المدرسية لأطفال المدارس الحكومية في أيار من العام ١٩٩٩ في المناطق الأقل حظًا (التي تعاني من ارتفاع معدلات الفقر)؛ من أجل تحسين الحالة التغذوية والصحية لأطفال المدارس الحكومية. ويتم حاليًا تنفيذ المشروع الذي يهدف إلى توفير وجبة يومية لـ (٣٥٠٠٠٠) طالبٍ في مرحلة رياض الأطفال وحتى الصف السادس الأساسي، وتستفيد من برامج التغذية المدرسية (٦٩٪) من المديريات التي تعاني من الفقر في إقليم الشمال، و(٦٧٪) في إقليم الوسط، و(٩١٪) في إقليم الجنوب، وإضافة إلى ذلك، هناك برامج تشمل المطابخ الإنتاجية بالتعاون مع برنامج الأغذية العالمي والجمعية الملكية للتوعية الصحية؛ حيث يوجد حاليًا (١١) مطبخاً في تسع مديريات.

إدارة الموارد البشرية

أولت وزارة التربية والتعليم الموارد البشرية أهمية قصوى عبر الخطط والإستراتيجيات المتتالية؛ لإيمانها بأن الاستثمار في الموارد البشرية هو من أفضل أنواع الاستثمار؛ لذا كان تطويرُ الموارد البشرية عنوانَ رؤية الوزارة في خطتها الإستراتيجية السابقة ضمن إصلاح التعليم نحو اقتصاد المعرفة؛ حيث تمثلت رؤية الوزارة بامتلاك المملكة الأردنية الهاشمية منظومات من الموارد البشرية ذات جودة تنافسية كفؤة وقادرة على تزويد المجتمع بخبرات تعليمية مستمرة مدى الحياة، وذات صلة وثيقة بحاجاته الراهنة والمستقبلية، وذلك استجابة للتنمية الاقتصادية المستدامة وتحفيزها عن طريق إعداد أفراد متعلمين، وقوى عمل ماهرة.

وقد بذلت الوزارة جهودًا كبيرة في مجال تأهيل المعلمين وتدريبهم خلال فترة تطوير التعليم؛ بالتدريب على المناهج المطورة، وإستراتيجيات التدريس والتقويم، وبرامج تكنولوجيا التعليم في إطار تنمية المعلمين أثناء الخدمة، وطورت الوزارة الإطار العام لسياسة المعلم واعتمدته في عام ٢٠١١. ويتناول هذا الإطار سياسات توظيف المعلمين وتأهيلهم قبل الخدمة، وتنميتهم المهنية المستمرة، والمسار الوظيفي لهم، واستثمار جهودهم، كما طبقت الوزارة برنامج تطوير المدرسة والمديرية؛ لتعزيز التنمية المهنية ومأسستها.

وعلى الرغم من بدْء الوزارة بتنفيذ مكونات إطار سياسة المعلم، إلا أن بعض التحديات أدّت إلى تعثر إنجاز بعض مكوناته. وفي إطار استمرار الوزارة في الاهتمام بالموارد البشرية ضمن مرجعية إستراتيجية الموارد البشرية، فقد تم إفراد محورٍ من محاور الخطة الإستراتيجية للموارد البشرية، و في ما يأتي تحليل لواقع الموارد البشرية ضمن المحاور التفصيلية ذات العلاقة.

اختيار المعلمين وتعيينهم

توظفُ الوزارة المعلمين وتعيّنهم بالتعاون مع ديوان الخدمة المدنية، ويعتمد اختيار المعلمين على المعايير التالية: (١٠٪) لمعدل الثانوية للمترشح، و(٣٥٪) لسنة التخرج، و(١٠٪) للمؤهلات الأكاديمية، و(٢٥٪) لسنة التقدم بالطلب للحصول على الوظيفة (يحصل الأفراد الذين تقدموا بطلب في وقت سابق على نقاط إضافية)، و(٢٠٪) لنتائج اختبار الخدمة المدنية للمرشح. وقد طوّرت الوزارة آلية الاختيار بحيث يكون عدد المترشحين لكل شاغر (٦) لكل وظيفة، ويتم اختيار الأعلى من النقاط وحسب الشواغر. ويتقدم المرشحون لاختبار الكفايات التخصصية، ويخضع المرشحون الذين يجتازون الامتحان للمقابلة. وتقوم الوزارة بالتعيين على حساب التعليم الإضافي حيث تجري امتحانات ويتم تعيين معلم إضافي عن طريق المديرية من البدائل الطارئة التي لا

يتوافر فيها شاغر من مخزون ديوان الخدمة المدنية. وفي بعض الأحيان تنشر الوزارة الوظائف الشاغرة علنًا لمجالات التخصص المتاحة في مجموعة المرشحين لديوان الخدمة المدنية التي لا يتوافر لدى ديوان الخدمة مخزون طلبات فيها.

ويشكّل تعيين المعلمين المؤهلين تحديًا كبيرًا، لا سيما في المناطق النائية، على الرغم من وجود علاوة خاصة (علاوة التجيير) تتراوح بين (٥٠ إلى ١٥٠) دينارًا شهريًا، تقدمها الوزارة لتشجيع المعلمين على العمل في تلك المناطق. وعلى مدى السنوات الماضية، تمت إتاحة الفرصة لحاملي شهادة الدبلوم من كلية المجتمع للالتحاق بمهنة التدريس في محاولة لملء الشواغر التعليمية في المدارس التي يوجد فيها نقص في المعلمين. وتتطلب هذه الحالة إجراءات إستراتيجية لجعل مهنة التعليم خيارًا جاذبا للكفاءات؛ بتطبيق توصيات إطار سياسة المعلم المتعلقة باختيار المعلمين ضمن معايير تنافس مهنية، وليس فقط اعتماد الدور في ديوان الخدمة المدنية. وقد بدأت الوزارة مؤخرًا بتنفيذ برنامج تأهيل المعلمين قبل الخدمة؛ بالاستقطاب على الإعلان المفتوح ضمن شروط محددة؛ لتحسين شروط اختيار المعلمين، وقد تم إعطاء الأولوية لخريجي دبلوم تأهيل المعلمين قبل الخدمة.

التدريب قبل الخدمة

تتطلب مهنة التعليم مؤهلات مهنية خاصة، وتدريبًا مناسبًا. وفي الأردن، تم تطبيق تجارب عدة؛ لتأهيل المعلمين وإعدادهم وفق منهجيات عدّة، تشمل: معاهد المعلمين، والتخصص الفرعي في الجامعة، والمعلم المتخصص ومعلم المجال. وعلى الرغم من ذلك، لم تستمر أيٌّ من هذه البرامج للأسباب الآتية:

لم تتطلب بعض هذه البرامج قيامَ جميع طلبة الجامعة بممارسة مهنة التعليم.

لم يتم اعتماد بعض هذه البرامج؛ إذ إنّ هناك تفاوتًا بين الجامعات في تطبيقها.

يفضل نظام الخدمة المدنية الخريجين الأكاديميين على المعلمين المتخصصين، ولا يُوفّر للمعلمين الحوافز الكافية.

وأسباب فنية أخرى تتعلق بالمعلمين وبرنامج التأهيل.

لا يوجد حاليا نظامٌ شامل أو واضح لتدريب المعلمين قبل الخدمة، كما أن التدريبَ الآخر المتاح لمدرسي المدارس الحكومية والخاصة محدود. ويتلقى معلمو رياض الأطفال ومعلماتها في الصفوف الثلاثة الأولى تدريبًا قبل الخدمة من خلال برامج التعليم الجامعي الموجهة نحو ممارسة المهنة، ولا تتضمن الدورات السابقة للخدمة أي تدريب على النوع الاجتماعي. وعلى الرغم من أن الوزارة قدمت بديلاً لذلك؛ بتصميم برنامج شامل لتهيئة المعلمين الجدد، وتم تدريب جميع المعلمين الجدد خلال السنوات الأربعة الأخيرة، إلا أن البرنامج مرتفع التكلفة وقصير الأمد، ولا يمكن أنْ يحلّ محلّ البرامج الشاملة لتأهيل المعلمين قبل الخدمة؛ لذا فقد بدأت الوزارة ومن خلال شراكتها مع أكاديمية الملكة رانيا بتصميم نموذج جديد لتأهيل المعلمين قبل الخدمة، ومن المأمول في المرحلة القادمة، وخلال الخطة الإستراتيجية أن يتم استكمال بناء نظامٍ وطني شامل لتأهيل المعلمين قبل الخدمة.

التدريب أثناء الخدمة

تعدُّ فاعلية المعلمين إحدى القضايا الرئيسة التي تناولتها المرحلة الأولى من برنامج تطوير التعليم نحو اقتصاد المعرفة (ERfKE I). وكان التركيز على التغييرات في الممارسات التعليمية المطلوبة لتحقيق نتائج التعلم للطلبة على أساس المناهج؛ بتنفيذ المنهجيات التعليمية الجديدة، واستخدام الموارد المتنوعة واستخدام مجموعة واسعة من أدوات تقييم الطلبة. وضمن إطار المرحلة الثانية من هذا البرنامج (ERfKE II)، تم التركيز على ما يلي:

١) تفعيل الإطار العام لسياسة التطوير المهني للمعلمين.

٢) مراجعة إعداد المعلمين وتدريبهم وتنميتهم مهنيًا.

٣) التغييرات العملية والمؤسسية اللازمة لدعم المعلمين.

وعلى الرغم من الجهود الكبيرة التي تبذل لتدريب المعلمين أثناء الخدمة، إلا أنه ما زال هنالك حاجة لتطوير سياسة شاملة ومنهاج متكامل للتنمية المهنية أثناء الخدمة في ضوء المعايير والكفاءات المهنية للمعلمين، وربط تدريب المعلمين بحوافزهم، وتطوير سياسة واضحة وآليات لتقديم التنمية المهنية لضمان جودة التدريب؛ بالانتقال لنظام متعدد من مزودي الخدمة كما أُقِرّ في إطار سياسة المعلم.

ترخيص المعلمين مهنيًا وترقيتهم وتقييمهم

ليس لدى الوزارة نظام متكامل لترخيص المعلمين مهنيًا وتقييمهم وترقيتهم. وقد توقفت الوزارة عن استخدام النظام السابق لترخيص المعلمين، مما أدى إلى وجود فجوة في هذا المجال. وتقوم الوزارة حاليًا بتنفيذ تقييم أداء الموظفين حسب ما أقرّه مجلس الخدمة المدنية. وهذا التقييم لا يراعي خصوصية مهنة التعليم، حيث يتم تقييم المعلم كموظف، وليس من الجانب المهني. ويتم وضع خطط العمل ومتابعتها وقياس عملها؛ بتفعيل أدوات التقييم التي يمثلها سجل وتقرير أداء الموظف. وتشمل عملية التقييم الخطوات الآتية: تحديد الأهداف المرجوة للوحدة / المديرية، وتحديد النتائج والمخرجات التي يجب أن يحققها الموظف بناء على الأنشطة، والمتابعة الدورية والمراجعة بين المشرف المباشر والموظف لنتائج سجل الأداء. وعلى الرغم من محاولات تطوير التقرير ليناسب مهنة التعليم ، فما يزال دون المأمول. كذلك، فإن نتائج تقييمات الأداء لا تلعب دورًا مباشرًا في ترقية الموظفين. وبلغت نسبة الحاصلين على تصنيف ممتاز في تقييم الأداء في عام ٢٠١٦ (٨٠٪)، مما يشير إلى أن ترقية المعلمين، ما تزال تعتمد على الأقدمية، وسنوات الخدمة، وليس على نتائج الأداء.

ترخيص القيادات التربوية

لا يوجد حاليا نظام لمنح التراخيص للقادة التربويين في المدارس في الأردن. ويستند النظام الحالي للتوظيف في المناصب القيادية إلى حد كبير إلى طول مدة الخدمة وليس إلى الأداء الشخصي والإمكانات. ويركز عمل مديري المدارس في المقام الأول على إدارة البيئة المدرسية والإجراءات الإدارية، بدلا من دعم المعلمين وتعزيز كفاءاتهم، ولا يحدد نظام التطور الوظيفي أو يعطي أهمية كبرى لخبرات المعلمين في المناصب القيادية، ولكن يكافئ أولئك الذين أمضوا وقتا أطول في مجال التعليم.

وبناء على ذلك، فمن الأهمية بمكان أن تؤسس المنظومة التربوية نظاما متكاملا لترخيص المعلمين والقيادات التربوية مهنيا، وأن تطوّر مسارًا مهنيا واضحا للمعلمين والقيادات، يربط الحوافز بالأداء، وتطوير منهجيات تقييم الأداء تبعًا لذلك.

إدارة النظام التربوي / الحاكمية

تؤكد التوجيهات الملكية السامية بشكل دائم أهميةَ التزام جميع الدوائر والمؤسسات الحكومية بقواعد الحوكمة الرشيدة التي تضمن سلامة الأنظمة الحكومية وكفاءتها، وبما يعزز من فاعلية الأداء الحكومي وثقة المواطنين بالخدمات الحكومية، ويساهم في الحفاظ على المال العام؛ لذا عملت وزارة التربية والتعليم من خلال (قانون التربية والتعليم رقم (١٦) لعام ١٩٦٤ وقانون التربية والتعليم المؤقت رقم (٢٧) لسنة ١٩٨٨ وتعديلاته- والذي صدر كقانون دائم تحت رقم (٣) لسنة ١٩٩٤) على حصر القوانين والأنظمة والأسس والتعليمات كافة المعمول بها، والأهداف المؤسسية والمهام الرئيسة.

ومن البرامج المطبقة في الوزارة لتحقيق الحاكمية المؤسسية، تفعيل أنظمة الرقابة الداخلية، وتطبيق نظام الجودة الإداري (الأيزو) لتوحيد الإجراءات، وأنظمة الموارد البشرية العادلة والمنصفة للجنسين، وتطبيق أسس محددة للإشراف التربوي والمساءلة، إضافة إلى إدارة الموارد المالية عالية المستوى، وعمليات الرقابة المالية عليها.

وتطوّرُ الوزارة باستمرار القوانين والتشريعات وفقًا للمستجدات والتغيرات؛ إذ كانت الحاجة ملحة لتحديد إطار

موحد للحاكمية المؤسسية لضبط القوانين والأسس، وتمكين الوزارة من قياسها دوريًا. وفي هذا الصدد، أعدت الوزارة دليل الحوكمة في عام ٢٠١٧؛ إذ تضمن الدليل تحديد مبادئ الحوكمة الرشيدة وهي: سيادة القانون، والشفافية، والمساءلة، والمشاركة، والنزاهة، والفاعلية، والكفاءة، والاستدامة. وتُقيّمُ هذه المبادئ من خلال الأبعاد الآتية: التشريعات الأساسية، والهيكل التنظيمي، والقيادة، والإستراتيجية، وإدارة الموارد البشرية، والإدارة المالية، وإدارة المشتريات، والشراكات والموارد، وتقديم الخدمات، ونتائج الموظفين والشركاء، والنتائج المالية، والخدمات العامة والمخرجات النهائية، والنتائج الكلية والآثار.

التخطيط الإستراتيجي

بذلت الوزارة جهودًا واضحة في مجال تطوير السياسات والتخطيط الإستراتيجي، كإعداد الخطة الإستراتيجية السابقة، والمشاركة في إعداد الإستراتيجية الوطنية لتنمية الموارد البشرية في ما يخص قطاع التعليم العام، إضافة إلى عقد مؤتمر التطوير التربوي في عام ٢٠١٥ وبمشاركة واسعة من جميع القطاعات المعنية في العملية التربوية؛ إذ قدّم هذا المؤتمر توصيات تهدف إلى تحسين جودة التعليم في الأردن، وتحسين أداء النظام التربوي كاملًا. ومن جهة أخرى، ما زالت الوزارة تطوّرُ القدرات وتوفّرُ الموارد البشرية المؤهلة، وتسدُّ فجوات الأداء في هذا المجال؛ لإيمانها بدور التخطيط الفعال بوصفه وسيلة لتحسين أداء النظام التعليمي. وستشخّصُ الوزارة الوضع القائم للنظام التربوي، وتُحلّلُ أداءَه؛ بتبني مسار التخطيط الإستراتيجي الحالي، وستطوّر البرامج والمشاريع والخطط التنفيذية لتحقيق رؤية الوزارة ورسالتها وأهدافها الإستراتيجية، بالتعاون مع جميع الأطراف الداعمة.

الأداء المؤسسي

ترسيخاً لثقافة الجودة والتميز في الأداء المؤسسي، بهدف تحقيق التميز والمحافظة على مستويات أداء متفوقة تلبي احتياجات جميع أصحاب العلاقة المعنيين وتوقعاتهم ، طبّقت الوزارة المفاهيم الأساسية لأنظمة الجودة والتميز العالمية ضمن عملياتها الرئيسة وخدماتها وممارساتها الأساسية؛ إذ عملت الوزارة على بناء نظام إدارة الجودة وتطبيقه في مركز الوزارة ومديريات التربية والتعليم، وفي خمس عشرة مدرسة حكومية وفق المواصفات العالمية ISO ٩٠٠١ – ١٩٩٤ وقد تم تجديد شهادة الآيزو ٩٠٠١ إصدار ٢٠٠٨ بتاريخ ٢٠١١/١٢/١٠، إضافة إلى المشاركة في جائزة الملك عبدالله الثاني لتميز الأداء الحكومي والشفافية منذ انطلاقها في عام ٢٠٠٤، وقد حققت الوزارة نتائج متميزة في هذا المجال، كان آخرها حصول الوزارة على المركز الأول للمرحلة البرونزية في الدورة السابعة ٢٠١٤-٢٠١٥، إضافة إلى المشاركة في جوائز التميز الفردية؛ كالموظف المتميز والموظف المثالي، وقد تم إعداد إستراتيجيات ومنهجيات عمل داعمة لإستراتيجية الوزارة؛ كإستراتيجية إدارة الإبداع والابتكار، وإدارة المعرفة ، وإدارة المخاطر والأزمات.

وعلى الرغم من تحقيق هذه الإنجازات، إلا أن هنالك بعض التحديات التي تواجهها الوزارة في سبيل الوصول إلى أعلى مستويات الأداء في الجودة والتميز والإبداع؛ كقلة الوعي بمفاهيم التميز العالمي، وضعف تطبيق نظام الجودة الإداري، وضعف اعتماد نتائج دراسات الرضا في تطوير الأداء المؤسسي.

أنظمة المعلومات

استكمالًا لجهود وزارة التربية والتعليم في مجال توفير الحلول التكنولوجية لخدمة متخذي القرار على مستوى المدرسة ومديرية التربية والتعليم وإدارات مركز الوزارة، تم إطلاق نظام إدارة المعلومات التربوية (Open EMIS) بالتعاون مع مكتب اليونسكو في عمان مع بداية العام الدراسي ٢٠١٦/٢٠١٧؛ بهدف توحيد مصادر البيانات، وتوفير بيانات دقيقة وآنية وشاملة عن الطلبة

والمعلمين والمدارس، إضافة إلى المؤشرات التربوية اللازمة لخدمة متخذ القرار على جميع المستويات الإدارية، وستعمل الوزارة على استكمال تطوير النظام ليشمل حوسبة أعمال مديريات التربية والتعليم وإدارات مركز الوزارة، وتفعيل دور جميع هذه الإدارات في تدقيق البيانات المُدخَلة وتحديثها بالشكل الذي يضمن تكامل هذا النظام مع الأنظمة الأخرى داخل الوزارة وخارجها، وبما ينسجم مع مشروع الحكومة الإلكترونية الوطني تمهيداً لتمكين مستخدمي النظام من توظيف هذه الأنظمة والبيانات والمؤشرات التربوية في عملية صنع القرار. كما تم تطوير نظام المعلومات الجغرافية (WebGIS) وتشغيله؛ حيث ستعمل الوزارة على تفعيل النظام لغايات دمج البيانات التربوية في الواقع التربوي للأردن، ثم تحويلها إلى خرائط رقمية ومؤشرات تربوية تدعم متخذ القرار، وتخدمه وتساعده في تحديد المواقع المناسبة لتشييد الأبنية المدرسية الجديدة، والتوسع في البنية التحتية للتعليم، وزيادة نسبة الالتحاق، مع مراعاة التوازن في توزيع الطلبة واحتياجات المناطق، والكثافة السكانية والنمو، وتوافر الأراضي المسجلة تحت اسم الخزينة العامة للدولة.

إدارة المخاطر

تُعرّفُ المخاطر بأنها التهديدات الداخلية أو الخارجية التي تحول دون تحقيق الأهداف المؤسسية، وقد عملت الوزارة على إعداد إستراتيجية إدارة المخاطر والأزمات منذ العام ٢٠١٢، وتعمل على مراجعتها دوريًا بهدف تطويرها وتحديثها؛ بالتغذية الراجعة من المعنيين، وتتولى الإدارات ذات العلاقة مسؤولية متابعة تنفيذ إجراءات إدارة المخاطر التي تواجهها الوزارة؛ بالأنشطة الإدارية والفنية التي تتحكم بدرجة الخطورة وتخفّضها إلى أقل مستويات ممكنة، أو تسيطر عليها. وقد عملت الوزارة على إعداد الإستراتيجية الوطنية لإدارة الأزمات والكوارث مع الهيئة الوطنية لإدارة الأزمات والكوارث، وطورت خطة الحدِّ من العنف والتطرف، وتقوم سنويًا بإعداد خطة الطوارئ والاستعداد لفصل الشتاء وتعميمها. وفي ضوء تعدد المخاطر التي تواجه قطاع التعليم، وتنوعها على المستوى الوطني والإقليمي، وتكرار حدوثها المنتظم والعشوائي، ونظرًا لجغرافية توزيع المديريات والمدارس في المملكة، وتنوع المخاطر التي تواجه الميدان التربوي والنظام التربوي، فقد برزت الحاجة إلى التنبؤ بالمخاطر التي تواجه النظام التربوي واستشعارها وتحديدها، وإضافة إلى ذلك هنالك حاجة لمأسسة عمل إدارة المخاطر ضمن الهيكل الإداري للتعامل معها ضمن إطار عمل مؤسسي، يضمن متابعة المخاطر ومواجهتها بأساليب حديثة تواكب التغيرات والتهديدات على مستوى وزارة التربية والتعليم والشركاء، وإعداد السيناريوهات البديلة، وتوفير التصورات والآليات والميزانيات اللازمة لمواجهة المخاطر بالسرعة، والمهنية المطلوبة على مستويات النظام التربوي كافة.

الإنفاق الحكومي على التعليم

بلغ الإنفاقُ الحكومي على التعليم (١,٠٩) مليار دينار في عام ٢٠١٦، وإضافة إلى الإنفاق من ميزانيتي الوزارتين المكلفتين بالتعليم والتعليم العالي، يشمل هذا المبلغ المصروفات التي تتحملها وزارة الدفاع ومؤسسة التدريب المهني والمشاريع الرأسمالية المموّلة من شركاء التنمية من خلال وزارة التخطيط والتعاون الدولي، ويشمل أيضا تكلفة إدارة النظام التربوي والإشراف عليه.

حصل قطاع التعليم على ما نسبته (١٣,٤٦٪) من إجمالي الإنفاق الحكومي، وبالمقارنة مع الناتج المحلي الإجمالي، يمثل الإنفاق الحكومي على التعليم (٤٪) من الثروات التي ينتجها الاقتصاد في عام ٢٠١٦.

ويأتي هذا المستوى من الإنفاق الحكومي على التعليم نتيجة لسياسة الاقتصاد الكلي والسياسات المالية التي تهدف إلى الحدِّ من الإنفاق العام، وتضع بعض القيود الكبيرة أو المتزايدة على الإنفاق الحكومي في ما يتعلق بالدفاع والأمن، ونظام الرواتب

التعليم من أجل الازدهار:
تحقيق النتائج
الاستراتيجية الوطنية لتنمية الموارد البشرية
٢٠١٦ – ٢٠٢٥

التقاعدية والفوائد المترتبة على الديون. وقد استقرت السياسة المالية وسياسة الميزانية التي تتبعها الحكومة في إجمالي الإنفاق العام، الذي يمثل حصة أقل من الناتج المحلي الإجمالي في عام ٢٠١٦؛ أي بنسبة ٤٪، مقارنة مع ٤,٢٤٪ في عام ٢٠١٣.

هيكلية الإنفاق الحكومي على التعليم

يتم توجيه التمويل الحكومي إلى حدٍّ كبير نحو مرحلة التعليم الأساسي، الذي تبلغ نسبته حوالي (٦٦٪) من إجمالي التمويل، حيث يلتحق العدد الأكبر من الطلبة بهذه المرحلة. ويتلقى التعليم العالي ثاني أكبر حصة بنسبة (١١,٧٪) من إجمالي التمويل، ويحصل التعليم الثانـوي على ما نسبته (١٠,٤٪) .

تتمحور تكلفة الأنشطة في قطاع التعليم حول رواتب الموظفين، فعلى مستوى التعليم الأساسي، يتم تخصيص (٨٣٪) من التكلفة للرواتب، منها (٦٢٪) للمعلمين و(٢١٪) لغيرهم من الموظفين، مما لا يترك مجالًا يذكر لأي نفقات أخرى، وتمثل النفقات التشغيلية ما نسبته (٥,٥٪) من التكلفة الكلية.

ويبلغ متوسط الإنفاق لكل طالب (٧٢٠) دينارًا أردنيًا في المدارس الحكومية التي تشرف عليها وزارة التربية والتعليم، منها (٦٤٥) دينارًا أردنيًا كنفقات للموظفين، و(٤٠) دينارًا أردنيًا للنفقات التشغيلية، و(٣٥) دينارًا أردنيًا للنفقات الرأسمالية.

الإنفاق على الطلبة السوريين

كان لالتحاقِ الطلبة السوريين بمدارس وزارة التربية والتعليم خلال الأعوام من (٢٠١٣ – ٢٠١٦) - كما يبين الجدول (٦) أثرٌ كبيرٌ في الإنفاق الحكومي على مدارس الطلبة السوريين وذلك لتوفير البيئة المدرسية الآمنة وتأمين المتطلبات التربوية اللازمة كافة.

مجالات الخطة الإستراتيجية

تضمنت الخطة الإستراتيجية ستة مجالات هي: تعليم وتنمية الطفولة المبكرة، والوصول والمساواة، ودعم النظام، والجودة، والموارد البشرية، والتعليم المهني. ويصف كلٌّ مجال التحدياتِ الرئيسةَ التي يتم تناولها، ويتضمن هدفًا إستراتيجيًا واحدًا، مع وصف للمكونات والأنشطة ذات العلاقة بالمجال، إضافة إلى مؤشرات المخرجات وأهدافها.

المجال الأول: التعليم المبكر وتنمية الطفولة

يتعلق هذا المجال بتوفير البرامج النوعية للتعليم المبكر وتنمية الطفولة في المرحلة الثانية من رياض الأطفال في وزارة التربية والتعليم، ويتضمن هذا المجال المكونين الرئيسين الآتيين:

١- الوصول والتوسع ٢- الجودة

يشكل كلٌّ من التوسع في مرحلة التعليم ما قبل المدرسة والارتقاء بمستواه عنصرين رئيسين في الاستثمار السليم والفاعل في التعليم. وفي ضوء أهداف التنمية المستدامة والإستراتيجية الوطنية لتنمية الموارد البشرية اللتين تتضمنان زيادة فرص حصول الأطفال، ذكورًا وإناثًا، على التعليم النوعي في مرحلة الطفولة المبكرة، وزيادة استعدادهم للتعلم من أجل الحياة، لا بدّ من توفير البنية التحتية للوصول إلى مستوى أساسي من الخدمات لجميع الأطفال، إضافة لذلك هنالك حاجة لتطوير الأطر العامة لتقييم الطلبة والمناهج الدراسية وتحسين كفاءة القوى العاملة في رياض الأطفال. وتساهم الأساليب المبتكرة في إحداث التغييرات الإيجابية المطلوبة في نظام التعليم المبكر؛ بتشجيع أولياء الأمور على تكثيف جهودهم في مجال دعم التعليم والصحة والتغذية والحماية الاجتماعية في المنزل والمدرسة، وإقامة الشراكات مع القطاع الخاص والمجتمع المدني والمنظمات غير الحكومية؛ لتضطلع بدور أكبر في تقديم خدمات الطفولة المبكرة .

الهدف الإستراتيجي:

زيادة فرص حصول الأطفال - ذكورًا وإناثًا- على تعليم نوعي في مرحلة الطفولة المبكرة، وزيادة استعدادهم للتعلم من أجل الحياة.

وفي ما يأتي ملخص مكونات هذا المجال، والتي سيتم تنفيذها من أجل تحقيق هذا الهدف.

المكون الأول: الوصول والتوسع

إن انخفاض نسبة الالتحاق بمرحلة التعليم ما قبل المدرسة، ولاسيّما في المناطق ذات الكثافة السكانية والأكثر حاجة من أهم التحديات التي تواجه وزارة التربية والتعليم، ومن أجل ضمان العدالة والوصول إلى الخدمات النوعية، فلا بدّ من مشاركة القطاعين الخاص وغير الحكومي في تقديم خدمات الطفولة المبكرة. وستراجع الوزارة التشريعات لتسهيل استحداث رياض الأطفال الخاصة، وكذلك ستطبق برنامجًا تجريبيًا يشمل (١٧٣) روضة أطفال خاصة؛ للمساعدة في تحسين غرف رياض الأطفال، ودعم رواتب المعلمين من أجل تشجيع التوسع في استحداث رياض الأطفال. ومن جهة أخرى، يجب تحليل الوضع الراهن؛ بإجراء تحليل كميٍّ لتحديد التغطية والفجوات في تقديم الخدمات وإدارة التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة، وإضافة إلى ذلك، يجب تخصيصُ الموارد المالية اللازمة؛ بتحديد التكلفة الكلية للخدمات، بما في ذلك التكاليف التشغيلية والرأسمالية. وهناك حاجة لبناء رياض أطفال جديدة في المدارس الحكومية الحالية وفي الأبنية المدرسية الجديدة، إضافة إلى إقامة شراكات مع القطاع الخاص والمجتمعات المحلية؛ لضمان قدرة الأردن على احترام الالتزامات الدولية لتحقيق الوصول والعدالة الشاملين إلى خدمات الطفولة المبكرة، وبمجرد التوسع في هذا النظام، تبرز الحاجة إلى تنقيح التشريعات لاحتساب مرحلة رياض الأطفال ضمن مرحلة التعليم الإلزامي.

المكون الثاني: ضمان الجودة في مرحلة الطفولة المبكرة

من أجل تحسين جودة الخدمات المقدمة للأطفال في مرحلة رياض الأطفال، يجب تحديد معايير توكيد الجودة، وتغطي هذه المعايير التفاعلات بين البالغين والأطفال، والتقدم الذي يحرزه الأطفال وتحصيلهم ومستوى تعلمهم، ومستوى مشاركة المجتمع المحلي وأولياء الأمور، وتحسين التدريب قبل الخدمة وأثناءها، ومتابعة فعالية البرامج لتحديد الاحتياجات التعليمية الخاصة بالأطفال وتلبيتها، وتحسين المعرفة والوعي العام بنمو الطفل. كذلك، تعكس هذه المعايير واقع التعليم ما قبل المدرسة ومدى قربه أو بعده من تحقيق الأهداف المنشودة، وتسهم أيضا في توجيه القرار التربوي والإداري الوجهة الصحيحة؛ بالكشف عن جوانب الضعف والقوة في أداء المؤسسات التربوية للتعليم ما قبل المدرسة، وتعمل هذه المعايير على تخفيض التكلفة ورفع الجودة وتقليل الهدر في الوقت والموارد والجهد؛ بدعم جوانب القوة ومعالجة جوانب الضعف والتأسيس لعمليات الإصلاح لتحسين عمليات اتخاذ القرار تبعًا لمنهجية علمية واضحة. وتحدد هذه المعايير مسؤوليات جميع الشركاء في العملية التعليمية التعلمية كالدولة، والمجتمع، والعاملين في المؤسسات التربوية المهتمة بالتعليم ما قبل المدرسة، وتحفيزهم على التعاون الفعال، وتقدم هذه المعايير كذلك الشروط الجوهرية لمشاركة أولياء الأمور في المؤسسات التربوية التي تقدم التعليم ما قبل المدرسة.

وخلال فترة تنفيذ الخطة، سيكون هنالك حاجة لتطوير منهاج تنمية الطفولة المبكرة بالتعاون مع إدارة المناهج والكتب المدرسية والمركز الوطني الجديد لتطوير المناهج، بحيث يستند هذا المنهاج إلى معايير وممارسات مناسبة نمائيًا. وإضافة إلى ذلك، سيتم إعداد موارد تعليمية جديدة لمرحلة رياض الأطفال، والتي ستكون مناسبة لسن الأطفال لتحفيز فضولهم وقدراتهم واستعدادهم للتعلم.

المجال الثاني: الوصول والمساواة

يهدف هذا المجال إلى ضمان الوصول والمساواة لجميع المقيمين في المملكة الأردنية الهاشمية؛ وتحقيقًا لهذه الغاية، يتضمن المجال المكونات الآتية:

١.البنية التحتية.

٢.التعليم الدامج / الاحتياجات الخاصة.

٣.التعلم مدى الحياة والتعليم غير النظامي.

الهدف الإستراتيجي:

ضمان الوصول والمساواة للطلبة من كلا الجنسين، واستيعاب جميع الفئات العمرية في التعليم لجميع المقيمين في المملكة الأردنية الهاشمية.

وفي ما يأتي ملخصٌ لمكونات مجال الوصول والمساواة التي سيتم تنفيذها من أجل تحقيق هذا الهدف.

المكون الأول: البنية التحتية / المجال الثاني: الوصول والمساواة

يهدف هذا المجال إلى ضمان الوصول والمساواة لجميع المقيمين في المملكة الأردنية الهاشمية؛ وتحقيقًا لهذه الغاية، يتضمن المجال المكونات الآتية:

١.البنية التحتية. ٢.التعليم الدامج / الاحتياجات الخاصة.

٣.التعلم مدى الحياة والتعليم غير النظامي.

الهدف الإستراتيجي:

ضمان الوصول والمساواة للطلبة من كلا الجنسين، واستيعاب جميع الفئات العمرية في التعليم لجميع المقيمين في المملكة الأردنية الهاشمية.

وفي ما يأتي ملخصٌ لمكونات مجال الوصول والمساواة التي سيتم تنفيذها من أجل تحقيق هذا الهدف.

المكون الأول: البنية التحتية

من أجل الحدِّ من الاكتظاظ في المدارس وزيادة معدلات الالتحاق بالمدارس الأساسية والثانوية لجميع الأطفال، بمن فيهم من الطلبة اللاجئين، يركز هذا المكون على تحسين البيئة التعليمية من خلال: (١) تشييد الأبنية المدرسية الجديدة التي يسهل الوصول إليها بحيث تراعي المعايير الحديثة، (٢) العمل على تخفيض نسبة الأبنية المدرسية المستأجرة، (٣) خفض نسبة المدارس المستأجرة.

ومن أجل تحسين سلامة البنية التحتية للمدارس ونوعيتها،

ستُعِدُّ الوزارة برنامجًا للصيانة الوقائية وأنظمة التكييف في جميع المدارس في المملكة. وعلاوةً على ذلك، لا يعدُّ ضمان توفير الصيانة للمدارس الجديدة بعد انتهاء فترة الصيانة التي يتحملها المقاول من الأولويات المهمة. وستبدأ الصيانة الوقائية من أجل الحفاظ على نظافة المرافق المدرسية وضمان استمرارية استخدامها. وأثناء تنفيذ الخطة، من المتوقع أن تقدم المديرية مبلغًا ماليًا محددًا لمديري المدارس لتمويل تكاليف الصيانة، وتقوم لجان الصيانة بتوفير الصيانة، وإضافة إلى ذلك، ستطرح الوزارة عطاءات لتركيب نظم الطاقة الشمسية والتكييف في مدارس عدة مختارة.

المكون الثاني: التعليم الدامج / الاحتياجات الخاصة

تسعى الوزارة إلى زيادة فرص الحصول على التعليم لجميع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، بمن فيهم (اللاجئون)، ومن بين القضايا المتعلقة بتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة عدم وجود تشخيص مناسب للأطفال. ولا يوجد حاليا سوى مركز تشخيص واحد في الدولة، تتم إدارته من قبل وزارة الصحة ومركزه في العاصمة عمان. وترغب وزارة التربية والتعليم بإنشاء مراكز تشخيص خاصة بها: ثلاثة مراكز إقليمية، ومركزين متنقلين للعمل في مخيمات اللاجئين، من أجل تقييم الاحتياجات الخاصة للطلبة على نحو سليم.

ولدى الوزارة حاليًا ١٥٠ مدرسة أساسية تقريبا، يمكن للأطفال ذوي الإعاقة الوصول إليها. وستعمل إدارة التربية الخاصة مع قسم الخريطة المدرسية وإدارة التعليم العام على تجديد مدرستين سنويًا (مدرسة واحدة للبنات ومدرسة واحدة للبنين) في كل مديرية تربية، بحيث تشمل هذه المدارس أيضا رياض الأطفال لضمان عدم حرمان الأطفال المعوقين من الوصول. وسوف تشمل التجديدات في البداية الممرات الخاصة بالطلبة ذوي الإعاقات ودورات المياه. وستكون هذه المدارس التي تم تجديدها محور التركيز الرئيس لأنشطة إدارة التربية الخاصة. وستستخدم

الجدول (٦): عدد الطلبة السوريين في مدارس وزارة التربية والتعليم

الوصف	السنة			
	٢٠١٣/ ٢٠١٤	٢٠١٤ / ٢٠١٥	٢٠١٥/ ٢٠١٦	٢٠١٦/ ٢٠١٧
عدد الطلبة	١٢٠٥٥٧	١٢٩٠٥٨	١٤٥٤٥٨	١٢٦١٢٧

هذه المدارس محورًا لرفع الوعي حول التعليم الدامج بما في ذلك التدريب المتخصص للمعلمين ، وبرامج التوعية الوالدية، وإنشاء وحدات الدعم المتخصصة التي توفِّر الخدمات للطلبة الذين يعانون من الصعوبات الجسدية والصعوبات في مجال النطق والتعلم في المرحلة الثانية من رياض الأطفال وما بعدها. وستضم كلُّ وحدةِ دعمٍ خاصة اختصاصيًا لعلاج النطق، وطبيبَ علاج طبيعي، ومعلمين اثنين مدربين على دعم الأطفال الذين يعانون من صعوبات وبطْء في التعلم.

وتسعى إدارة التربية الخاصة لزيادة الوعي حول احتياجات الطلبة ذوي الإعاقة؛ بالعمل مع المجلس الأعلى للأشخاص ذوي الإعاقة؛ لتعزيز التعليم الدامج واستخدام وسائط الإعلام والرسائل القصيرة والنشرات وغيرها.

وأخيرا، تهدف إدارة التربية الخاصة إلى تطوير برنامج خاص لرعاية وتعليم الطلبة اللاجئين ذوي الإعاقة مع مراعاة الآثار المتعددة للحرب والإعاقة على هؤلاء الأطفال. وسيوفر هذا البرنامج الخدمات التعليمية وخدمات الدعم مثل العلاج الوظيفي

وإعادة التأهيل والعلاج اللفظي، وأي معدات دعم ضرورية لدعم دمج الأطفال في المدارس الحكومية.

المكون الثالث: التعلم مدى الحياة والتعليم غير النظامي

هنالك حاجة لمواءمة البرنامج الاستدراكي مع الطلبة ذوي الإعاقات، وقد تم تصميم هذا البرنامج للأطفال الذين هم أكبر من سنّ الصف المحدد بأربع سنوات أو أكثر للانضمام إلى برنامج مكثف لتعويض ما فاتهم مدة سنة أو سنتين اعتمادا على حاجة كل طالب على حدة، ومن ثم يتم تقييمهم وإعادة تسجيلهم في المدارس الحكومية. وكذلك، سيتم توفير الفرص التعليمية لجميع فئات المجتمع (الأطفال والشباب والبالغين) الذين فاتتهم سنوات التعليم أو المتسربين من المدرسة. وإضافة إلى الطلبة الأردنيين المؤهلين والطلبة اللاجئين، سيتم تزويد الطلبة ببرامج تعليمية غير رسمية مناسبة من أجل تنمية مهاراتهم.

وتُنفّذُ هذه الأنشطة من خلال برامج التعليم غير النظامي الآتية:

١- برنامج تعليم الكبار ومحو الأمية للفئة العمرية ١٥ سنة فأكثر.

٢- برنامج التسرب للفئة العمرية (١٣-١٨) للذكور و (١٣-٢٠) للإناث.

٣- البرنامج الاستدراكي للفئة العمرية (٩-١٢) سنة.

٤ - برنامج الدراسات المنزلية للفئة العمرية ١٢ سنة فأكثر.

المجال الثالث: دعم النظام

انطلاقًا من رؤية وزارة التربية والتعليم ورسالتها، يتناول هذا المجال المحاور ذات الصلة بدعم النظام التربوي لتمكين المنظومة التربوية من تحقيق أهداف قطاع التعليم في الأردن، وخدمة متخذي القرار على جميع المستويات الإدارية؛ بالأنشطة والممارسات التي تقوم بها الوزارة، وتوفير البيانات الضرورية والشاملة لجميع عناصر العملية التربوية وشركائها بما يتناسب مع التوجه نحو اللامركزية في دعم النظام التربوي، وتحقيق التميز والإبداع في إدارة الأداء المؤسسي وبناءً على متابعة مستدامة لإدارة الأزمات والمخاطر.

الهدف الإستراتيجي:

تعزيز نظام تعليم يحقق الابتكار والتميز لسياسات تعليمية فعالة، تسهم في تحقيق الأهداف ذات الأولوية لقطاع التعليم في الأردن.

وسيتحقّقُ هذا الهدف الإستراتيجي من خلال المحاور الآتية:

١- إدارة الأداء المؤسسي.

٢- إدارة أنظمة المعلومات التربوية.

٣- إدارة المخاطر والأزمات.

المكون الأول: إدارة الأداء المؤسسي

إدارة الأداء المؤسسي / اللامركزية

تُشرف وزارة التربية والتعليم على مديريات التربية والتعليم والمدارس التابعة لها في جميع المراحل الدراسية (من رياض الأطفال إلى الصف الثاني عشر)؛ بالاستعانة بنظام مركزي يتبع القوانين والأنظمة المعمول بها في الأردن؛ إذ تمتلك المديريات والمدارس التابعة لها صلاحيات محدودة في التخطيط والاستقلالية في اتخاذ القرار. وقد بُذلت جهودٌ كبيرة ضمن إطار برنامج تطوير التعليم نحو اقتصاد المعرفة المرحلة الثانية (ERfKE II)، حيث تم التركيز على منح مديريات التربية والمدارس مسؤوليات أوسع ضمن برنامج تطوير المدرسة والمديرية (SDDP) الذي يعزز اللامركزية في المديريات والمدارس، ويركز على تطوير المدارس، وتحسين أوضاعها وبمشاركة فاعلة من المجتمع المحلي والداعمين. إلا أن الإدارة ما زالت تميل نحو المركزية في مراحل التعليم والتدريب كافة، دون وجود تنسيق واضح أو قنوات اتصال محددة أو مسار إستراتيجي شامل. وهذا يستدعي تفويض المزيد من الصلاحيات للمدارس والمديريات لتمكين وزارة التربية

والتعليم من التركيز على تطوير الإستراتيجيات الفعالة، وإجراء التحسينات التي تشمل إعادة هيكلة وزارة التربية والتعليم للتركيز على تصميم الإستراتيجيات، في حين تقوم مديريات التربية والتعليم بإدارة العمليات على أرض الواقع ودعم عمليات تقييم المدارس وتطورها ذاتيًا.

التخطيط الإستراتيجي

إيماناً من الوزارة بدور التخطيط الفعال في الاستجابة للتغيرات المتلاحقة وتحقيق الارتقاء بمستوى أداء النظام التربوي لتحقيق أهدافه المنشودة؛ بالمنهجية المبنية على النتائج، ومن أجل تطوير البرامج التنفيذية لتحقيق رؤية الوزارة ورسالتها وأهدافها الإستراتيجية بالتعاون مع الجهات الخارجية الداعمة كافة، يجب أن تقوم الوزارة بتشخيص الوضع الحالي وتحليله، وتقديم التقارير حول أداء النظام التربوي.

وأثناء فترة تنفيذ الخطة، ستعمل الوزارة على تعزيز قدرات المديريات في مجال تطوير الخطط الإستراتيجية مدة ثلاث سنوات في ضوء خطة إستراتيجية التعليم التي تتضمن الميزانيات ذات الصلة. ولتحقيق ذلك، يحتاج العاملون في مجال التخطيط في المديرية إلى معرفة كيفية استخدام البيانات في تطوير خططهم. ويشمل ذلك فهم أهمية البيانات المصنفة حسب النوع الاجتماعي لتحديد الثغرات والحلول الممكنة لتعزيز المساواة بين الجنسين. وبناء على ذلك، سيحتاج المخططون إلى تلقي التدريب في مجالات OpenEMIS، WebGIS، وتحليل البيانات.

وتحتاج الوزارة إلى مراجعة التشريعات التربوية وتنقيحها بانتظام لتلبية الاحتياجات والتطورات داخل القطاع التربوي في ضوء الالتزامات الوطنية والدولية.

الأداء المؤسسي

يواجه النظام التربوي تحديات كبيرة تتعلق بضمان قيام القطاع الحكومي بالمهام الموكولة إليه على أكمل وجه وبمعايير عالية من الجودة والتميز والكفاءة والمهنية. وعلى الرغم من أن الأردن كان البلد العربي الأعلى أداءً في دراسات التقييم الدولية، إلا أن جودة التعليم ما تزال تشكل تحديًا يجب التصدي له؛ بالمنهجيات والإستراتيجيات المبتكرة الجديدة التي تركز على إنشاء مجتمع تعلمي ذي جودة عالية ومتميزة. وتسعى وزارة التربية والتعليم إلى تحسين الأداء المؤسسي؛ بمأسسة معايير التميز العالمية خلال ممارساتها اليومية وعكسها ضمن الخطط التنفيذية السنوية التي يتم تطويرها على جميع المستويات، وعمليات المتابعة والتقييم لهذه الخطط، وكذلك التوسع في توظيف التكنولوجيا في الخدمات المقدّمة والعمليات الرئيسة.

وتحقيقًا لذلك، ستقدم الوزارة المبادئ التوجيهية والمعايير اللازمة لقياس التقدم المُحرَز، واتباع أفضل الممارسات لتحسين الأداء المؤسسي، وتوثيق منهجيات العمل وإستراتيجياته، وتطوير آليات تقييم البرامج وأدواتها، وتحفيز جميع المعنيين بقطاع التعليم لتقديم أفضل الاقتراحات ومبادرات الارتقاء بها على جميع المستويات الإدارية والفنية. وتهدف الوزارة أيضا إلى متابعة جودة مخرجات النظام التربوي وتقييمه، وتحسين أدائه في مختلف مستوياته ومراحله (الطفولة المبكرة، والمرحلة الأساسية والمرحلة الثانوية)؛ بتبادل الخبرات مع الشركاء المحليين والدوليين وصولًا إلى مستوى عالٍ من الخدمات المقدمة لجميع الجهات المعنية.

ومن جهة أخرى، تعمل وزارة التربية والتعليم على تعزيز دور المرأة في إنجاز المهام الرئيسة، وتولي المناصب القيادية والإشرافية، فضلًا عن تحقيق العدالة؛ باعتماد توصيات تدقيق النوع الاجتماعي. وسيركّز هذا التدقيق بدوره على القضايا المتعلقة بالنوع الاجتماعي في قطاع التعليم كالعنف القائم على النوع الاجتماعي، وطبيعة اللوائح المتعلقة بالنوع الاجتماعي، والتوازن بين الجنسين داخل وزارة التربية والتعليم؛ من أجل تحسين المساواة في النوع الاجتماعي وزيادتها، وتوظيف الموارد

البشرية المؤهلة ورفع كفاءتها على جميع المستويات الإدارية في مجال تحليل النوع الاجتماعي ومفاهيمه.

المكون الثاني: إدارة أنظمة المعلومات التربوية

نظراً لأهمية تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في تحسين العملية التربوية، تسعى وزارة التربية والتعليم إلى توفير الحلول التكنولوجية وتوظيفها لخدمة متخذي القرار على مستوى المدرسة ومديرية التربية والتعليم وإدارات الوزارة؛ من أجل ضمان تحسين العملية التعليمية التعلمية. وقد نفّذت الوزارة العديد من البرامج التي تضمن الجاهزية الإلكترونية الشاملة؛ بتوفير التجهيزات الحاسوبية اللازمة في المدارس ومديريات التربية والتعليم، وتوفير الاتصال المناسب بخدمات الإنترنت والإنترانت، وتمكين الكوادر البشرية في المستويات الإدارية المختلفة من استخدام التكنولوجيا وتوظيفها بالشكل الأمثل.

وفي ضوء التقدم والتطور السريع في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، تقوم الوزارة وبشكل مستمر بمراجعة السياسات وخطط العمل لديها، وتبني الأدوات والأنظمة التكنولوجية الحديثة التي توفّر بيانات شاملة ودقيقة وآنية عن المدارس والطلبة والمعلمين، ومن هذه الأنظمة نظام إدارة المعلومات التربوية OpenEMIS ونظام المعلومات الجغرافية GIS وغيرها من الأنظمة الموجودة. وتحقق الوزارة التكاملَ بين هذه الأنظمة بما ينسجم مع مشروع الحكومة الإلكترونية الوطني، وفي الوقت نفسه تُمكّنُ متخذ القرار من اتخاذ القرار المناسب.

المكون الثالث: إدارة المخاطر والأزمات

تعرف المخاطر بأنها التهديدات الداخلية أو الخارجية التي تحول دون تحقيق الأهداف المؤسسية. وتتعاون الوزارة مع الشركاء على المستوى الوطني لمواجهة الأزمات والكوارث التي قد تواجه الأردن وتهدد نظامنا التربوي. وقد شكلت الوزارة لجنة لإجراء مراجعة دورية لإستراتيجية إدارة المخاطر والأزمات بهدف تطويرها وتحديثها؛ بالتغذية الراجعة وتعديلها. وتتولى وحدة الرقابة الداخلية مسؤولية متابعة تنفيذ إدارة المخاطر، وفقًا للمخاطر التي تواجه وزارة التربية والتعليم. وتشمل إجراءات إدارة المخاطر الأنشطة الإدارية والفنية التي تهدف إلى التحكم بدرجة الخطورة وتخفيضها إلى مستويات أقل، أو السيطرة عليها. ويتضمن ذلك تطوير إستراتيجية إدارة المخاطر على مستوى الإدارات ومديريات التربية والتعليم. وتتولى وحدة الرقابة الداخلية مسؤولية تبني آليات المعالجة ومسؤولية تقييم الإجراءات المتخذة لمعالجة المخاطر للتأكد من فاعلية تطبيقها، إضافة إلى مسؤولية تحديث مصفوفة المخاطر. وفي ضوء تعدد المخاطر التي يواجهها قطاع التعليم على المستوى الوطني والإقليمي وتنوعها وتكرار حدوثها المنتظم والعشوائي. ونظرًا لجغرافية توزيع المديريات والمدارس على مساحة الدولة، وتنوع المخاطر التي تواجه النظام التربوي، تبرزُ الحاجة إلى مأسسة عمل إدارة المخاطر وتجذيره ضمن الهيكل الإداري للتعامل معها ضمن إطار عمل مؤسسي يضمن مواجهة المخاطر بأساليب حديثة مواكبة للتغيرات والتهديدات على مستوى وزارة التربية والتعليم والشركاء، وإعداد سيناريوهات بديلة ووضع التصورات والآليات، وتوفير الميزانيات لمواجهة المخاطر بالسرعة والمهنية على مستويات النظام التربوي كافة.

المجال الرابع : الجـــودة

يتناول هذا المجال المحاور المتعلقة بالجودة؛ لتمكين المنظومة التربوية من تحقيق رؤية وزارة التربية والتعليم ورسالتها، وصولًا إلى تقديم خدمات التعليم بجودة عالية؛ بتوفير سياسة متكاملة تعمل على متابعة جودة التعلم والتعليم في مدارس الوزارة. ولتحقيق ذلك يتناول هذا المجال المحاور الآتية:

١- المناهج والتقييم.

٢- تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم.

٣- القيادة المدرسية والمشاركة المجتمعية.

٤- المساءلة (الرقابة الداخلية، والإشراف العام، وحدة جودة التعليم والمساءلة).

٥- البيئة المدرسية الآمنة والمحفزة.

تعريفات

الجودة : يُقصد بجودة التعليم مجموعة المعايير والإجراءات والقرارات التي يهدف تنفيذها إلى تحسين البيئة التعليميّة، بحيث تشمل هذه المعايير المؤسسات التعليميّة بأطرها وأشكالها المختلفة، والهيئة التدريسيّة والإدارية وأحوال الموظفين الذين لهم علاقة مباشرة أو غير مباشرة بالمنظومة التعليميّة.

المشرف التربوي العام: المشرف التربوي الذي يشرف على إدارة الدعم وتقديمه لمدرسة أو عدد من المدارس.

المشرف التربوي للمبحث: المشرف التربوي المتخصص في أحد المباحث التي تدرس في وزارة التربية والتعليم.

المشرف التربوي للمجال / الفرع: المشرف التربوي المتخصص في أحد الفروع أو مجالات مسارات النظام التربوي المطبق في وزارة التربية والتعليم.

الهدف الإستراتيجي:

تحسين نوعية التعليم بما يسهم في إعداد المواطن الصالح والمنتج والمنتمي لبلده.

و في ما يأتي ملخص لمكونات مجال الجودة المقرر تنفيذها من أجل تحقيق هذا الهدف

المكون الأول: المناهج والتقييم

تم تطوير الأطر العامة والخاصة للمناهج والتقييم والنتاجات في عام ٢٠١٣. وبما أن عمليات التطوير والتحسين والتقييم هي عمليات مستمرة في هذا المجال، تُجرى عادةً كل أربع إلى خمس سنوات وبحسب الحاجة، فيجب إجراء المزيد من البحوث والدراسات المسحية للمناهج الدراسية (الأطر العامة للمناهج والتقييم والنتاجات العامة والخاصة لكل مبحث والكتب المدرسية ودليل المعلم)، وذلك بالتعاون ما بين (٤-٥) خبراء لتقييم كل مبحث. وسيتم تشكيل هذا الفريق من أجل تقييم المناهج الدراسية، وتحديد الفرص المواتية لتحسينها بحيث تستجيب للتوجهات الوطنية والعالمية.

وإضافة لذلك، تقوم الفرق بإعداد الإطار العام للمناهج والتقييم وأدلة المعلمين والكتب المدرسية وتأليف الكتب المدرسية وتصميمها، وأدلة المعلمين وتحريرها لغويًا وفنيًا. وتنتج هذه الفرق أيضا موارد تعليمية متنوعة تدعم المنهاج الوطني في المرحلتين الأساسية والثانوية من التعليم الأكاديمي والتعليم المهني ورياض الأطفال. وإضافة إلى ذلك، تقوم الفرق بإنتاج الكتب والموارد المخصصة للمتعلمين من ذوي الاحتياجات الخاصة.

ويتألف الفريق من (٤-٥) متخصصين أكاديميين ومشرفين تربويين ومعلمين متميزين وفقًا لاحتياجات المبحث، وتتم مراجعة مسودات الكتب من قبل (٣-٤) خبراء محليين من أساتذة الجامعات (لجان الإشراف والتوجيه). ويتطلب تطوير الكتب المدرسية وكتب المعلمين وطباعتها العمل مع الخبراء في تصميم المناهج الدراسية، وبناء الاختبارات، والمتخصصين من مصممي الكتب المدرسية، وبعد إتمام عمليتي الدراسة والتقييم، تصدر العطاءات للطباعة على أساس الاحتياجات. وخلال فترة تنفيذ الخطة، تقوم الإدارة بالتخطيط لتطوير برامج متخصصة لرفع القدرات في أقسام المناهج والكتب المدرسية والامتحانات. وقد استُحدثَ المركز الوطني للمناهج والتقييم في عام ٢٠١٧ من خلال إستراتيجية تنمية الموارد البشرية؛ إذ يرأسُ وزير التربية والتعليم مجلس إدارة هذا المركز، وستُنفّذُ عملية تطوير المناهج المدرسية بالتعاون مع هذا المركز الوطني.

وتطور الوزارة حاليًا سلّم التعليم ليشمل التعليم الإلزامي والمرحلة الثانية من رياض الأطفال واعتماد مسارين للتعليم

الثانوي: الأكاديمي الذي يضم الفرعين العلمي والأدبي، والمهني الذي يضم الفروع الصناعي والزراعي والفندقي والاقتصاد المنزلي، والتمويل والأعمال. وكجزء من هذا التطوير، سيقوم الخبراء المحليون بتطوير مؤشرات الأداء لكل مرحلة من مراحل التعليم، وسيتم تقييم الطلبة في نهاية كل مرحلة بما يتماشى مع المؤشرات المحددة.

وستعزز الوزارة نظام التقييم الخاص بها طوال فترة تنفيذ الخطة، إضافة إلى تطوير إستراتيجية التقييم الوطنية واعتمادها. وستنفذ الوزارة أيضًا الاختبار التشخيصي للصف الثالث الأساسي في مجالي القراءة والرياضيات في الصفوف المبكرة، وستطور امتحان التوجيهي. ويُتوقّعُ في نهاية فترة الخطة أن يتم تطوير شهادة إتمام التعليم الثانوي كشرط لإنهاء المدرسة الثانوية، وأن يتم تطوير امتحان التوجيهي ليصبح شرطًا للقبول التنافسي في الجامعات.

وختامًا، سيتم تطوير نظام إلكتروني لإدارة التقييم أثناء فترة تنفيذ الخطة، وسيستخدم هذا النظام لتوزيع الامتحانات على مراكز الامتحانات وعددها (١٢) مركزًا في كل المحافظات، مما سيسهل تجميع نتائج الامتحانات.

المكون الثاني: تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم

على الرغم من الجهود الكبيرة المبذولة لدمج التكنولوجيا في التعليم في الأردن، ما تزال الاستفادة الفعلية منها محدودة؛ إذ إنّ ٢١ ٪ من المدارس تقريبًا لا تتوافر فيها خدمات الإنترنت، في حين تعاني النسبة المتبقية (٧٩ ٪) التي تتوافر فيها الخدمات من سرعات اتصال بطيئة؛ مما يستدعي وجود برنامج لرفع مستوى خدمات الإنترنت المقدمة للمدارس وربط المدارس المتبقية ونسبتها (٢١٪). وعلى الرغم من تجهيز معظم المدارس بمختبرات الحاسوب، إلا أن المعدات أصبحت قديمة بشكلٍ عام، أو لم تعد صالحة للاستعمال؛ مما يتطلب تحديث هذه الأجهزة في المدارس سنويًا.

إن إضفاء الطابع المؤسسي على الشراكة بين السلطات الرسمية المعنية والقطاع الخاص في مجال التعليم وتكنولوجيا الاتصالات وتفعيلها أثناء فترة تنفيذ هذه الخطة، يساعد وزارة التربية والتعليم على تطوير نظام إدارة التعلم الإلكتروني الذي يلبي الاحتياجات التعليمية للنظام التعليمي، وعلى تطوير المحتوى الإلكتروني وموارد التعلم.

وعلى الرغم من أهمية الاستفادة من التكنولوجيا لتعزيز التعليم على مستوى أكبر، ما يزال معظم مديري المدارس والمعلمين لا يعتبرونها أداة فعالة لتعزيز العملية التعليمية، ولذلك لم يقوموا بدمجها في المناهج والكتب المدرسية. وقد تم تدريب حوالي (٣٤٠٠) معلم ومعلمة على برنامج رخصة قيادة الحاسوب الدولية (ICDL)، وهو حاليًا برنامج Cambridge . وقد مكّن برنامج انتل للتعليم (INTEL) (٣٠٠٠) معلم ومعلمة تقريبًا من التدريب على استخدام المنهاج المحوسب. ومن جهة أخرى، لم يحقق ذلك النتائج المرجوة، ولم يتم تدريب جميع المعلمين، ولم يتلقّ المعلمون التشجيع الكافي من مديري المدارس. لذا، فمن الأهمية بمكان أن يتم تطوير برامج التنمية المهنية المستمرة لاستخدام التكنولوجيا في مجال التعليم، والتي تستهدف جميع المعلمين.

ويحتاج مديرو المدارس أيضًا إلى برامج التنمية المهنية المستمرة لاستخدام التكنولوجيا لإنجاز بعض المهام الإدارية إلكترونيًا؛ إذ يقوم بعض المديرين بتكليف المعلمين للقيام بهذه المهام. وبهدف مواجهة هذه التحدّيات، ولإحداث التغييرات الإيجابية في المدارس، لا بدّ من تحقيق أمرين رئيسين:

١) تطوير خطة عمل لتنفيذ إستراتيجية تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في العملية التعليمية.

٢) استخدام الابتكار لتوسيع الخدمات المدرسية؛ لذا

يجب تسليط الضوء على الأساليب التي يمكن أن تستخدم فيها التكنولوجيا لخدمة الرؤية الشاملة لعملية التعلّم والتعليم.

وأخيرا، هناك حاجة إلى مواصلة تطوير إدارة التعلم، وإدارة المحتوى، ونظم إدارة التقييم (LMS. CMS AMS) بالتعاون مع السلطات المتخصصة المحلية والدولية، وإلى استخدام المنصة الافتراضية الشاملة لجعلِ موارد التعلم الإلكتروني، والواجبات المنزلية - وغيرها من المعلومات ذات الصلة – وكذلك المدرسة متاحةً للطلبة وأولياء الأمور والمعلمين. ومن المتوقع بحلول نهاية فترة تنفيذ الخطة أن يكون هناك نظام لإدارة التقييم.

المكون الثالث: القيادة المدرسية والمشاركة المجتمعية

يعززُ إضفاء الطابع المؤسسي للشراكة والمسؤولية المجتمعية من أجل ضمان توفير التعليم النوعي كفاءة وفعالية المؤسسات والقيادة المدرسية وإدارة المدارس. ومن الأهمية بمكان أيضًا تشجيع مشاركة المجتمعات المحلية، بما في ذلك إشراك الشباب وأولياء الأمور في إدارة المدارس.

يدركُ معظم الأردنيين أهمية التعليم النظامي، ولكن بعض فئات المجتمع لا تعد التعليم والتعلم مسؤولية جماعية. ويشير عدد كبير من المعلمين إلى أن التحدي الرئيس الثاني الذي يواجههم في حياتهم المهنية هو عدم الاهتمام والمشاركة من قبل الطلبة وأولياء أمورهم في عملية التعليم، وفي بناء الخطة التطويرية التعليمية، ومتابعة تنفيذ الجوانب الفنية لهذه الخطة. ومن المهمّ أن يتم تطوير الشراكة المجتمعية والتعليمية أثناء فترة تنفيذ الخطة.

ومن الضروري أيضا دراسة الاحتياجات المشتركة لشبكات المدارس وتحديد المجالات ذات الأولوية، كنتائج تحصيل الطلبة وسلوك الطلبة والعنف المدرسي، ومشاكل البنية التحتية والتنمية المهنية، وغيرها، وتقديمها إلى فريق التطوير في المديرية. وسوف تلبي المديريات احتياجات شبكات المدارس؛ بالشراكات مع القطاع الخاص والمؤسسات الأخرى في المجتمع المحلي للحصول على الدعم والمساعدة لتنفيذ خطط التنمية المدرسية وفقا للقوانين واللوائح المعمول بها.

ومن الضروري كذلك تنقيح الأطر القانونية لتسهيل المشاركة المجتمعية، حيث تكون هناك قيود على العمل التطوعي في المدارس. ويشكل تطوير ثقافة التعاون والعمل التطوعي في المدارس أحد الأولويات المهمة التي من الممكن تحقيقها؛ بتوفير الفرص التطوعية لأفراد المجتمع المحلي. ويمكن أيضا إطلاق مبادرات أخرى لبناء العلاقات الأقوى بين الأسر والمدارس، كعقد الاجتماعات مع أولياء الأمور، وتنظيم الأيام المفتوحة للآباء والأمهات. وإضافة إلى ذلك، يمكن الترويج لحملات وسائط الإعلام ومراكز الإعلام الحكومية؛ لزيادة وعي أولياء الأمور والمجتمع المحلي حول أهمية لجان أولياء الأمور والمعلمين.

المكون الرابع: المساءلة (وحدة جودة التعليم والمساءلة)

وحدة جودة التعليم والمساءلة

تمارسُ وزارة التربية والتعليم سلطاتها الرقابية على المدارس الحكومية بنظامٍ مركزي للغاية، وقد بُذلت جهود واضحة ضمن المرحلة الثانية من برنامج تطوير التعليم نحو اقتصاد المعرفة (ERfKE II) التي ركّزت على منح المديريات والمدارس مسؤولياتٍ أوسع ضمن برنامج اللامركزية للمديريات والمدارس، ولاسيّما في ما يتعلق بتطوير المدارس وتحسين أوضاعها. وقد أثمر ذلك عن إنشاء وحدة جديدة لضمان جودة التعليم، وهي وحدة المساءلة وجودة التعليم (EQAU) في وزارة التربية والتعليم. ومن المتوقع أن تتمكن هذه الوحدة من تحقيق اللامركزية في النظام الحالي تدريجياً؛ مما يفسح المجال لوزارة التربية والتعليم أن تركّز على التخطيط وتطوير الإستراتيجيات والسياسات في مركز الوزارة. وتهدف هذه الوحدة إلى توسيع نطاق المسؤوليات المسندة إلى المديريات المحلية والمدارس، والارتقاء بآلية المساءلة لدى وزارة التربية والتعليم بهدف رفع مستوى جودة المدارس

الحكومية والخاصة، وتحسين دقة البيانات وأساليب استخدامها في عملية اتخاذ القرارات. وبزيادة عدد المقيمين إلى ١٦٠ مقيِّمًا، وتوفير وسائل نقل مخصصة، ستتمكن الوحدة من إجراء المزيد من الزيارات التقييمية خلال فترة تنفيذ الخطة من أجل الوصول إلى جميع المدارس الحكومية.

المكون الخامس :البيئة المدرسية الآمنة والمحفزة

البيئـة المدرســية الجاذبــة والآمنــة

من أجل دعم تنمية شخصية الطالب بجوانبها كافة وعبر مراحل عمره النمائية والتعليمية المختلفة للوصول به إلى مستوى مناسب من الصحة النفسية والتكيف، ليكونَ مواطناً فاعلاً منتجاً قادراً على تلبية حاجاته وحاجات مجتمعه مستقبلاً، يجبُ تطوير السياسات التربوية التي توفِّر بيئة مدرسية آمنة ومحفزة تلبي جميع احتياجات الطلبة الصحية والانفعالية والاجتماعية والتربوية والأكاديمية. وتحقيقًا لهذه الغاية، تحرص الوزارة على توفير مجموعة من البرامج التي تهدف إلى إكساب الطلبة مجموعة من المهارات الحياتية التي تصقل شخصية الطالب وتساعده في اكتشاف قدراته وإمكاناته ومواهبه وتوجهاته المستقبلية؛ ليكون منتجًا وفاعلًا في مجتمعه. ويتضمن هذا على سبيل المثال برامجَ مثل حملة «معًا نحو بيئة آمنة» وبرامج المهارات الحياتية، وعددًا من البرامج التوعوية في مجال مكافحة المخدرات وممارسة العنف وغيرها من الممارسات غير الإيجابية التي قد تظهر في المجتمع المدرسي، مثل التدخين وتعاطي المخدرات والمؤثرات العقلية، والتنمر وغيرها من السلوكات غير المرغوبة. وستضمن هذه البرامج زيادة عدد الأنشطة اللاصفية (الرياضة والفنون والموسيقى) وبرنامج «بصمة» لتنمية قدرات الطلبة والطالبات وصقل شخصياتهم.

ويتضمن هذا المكون أيضًا البرامجَ والأنشطة التي تُعزز قدرات الطلبة الموهوبين ومهاراتهم وتُنميها وتستثمرها في جميع المجالات؛ بإنشاء مركز لتبني أفكار الطلبة الإبداعية والابتكارية. وسيتم تطوير «صفوف الموهوبين» في هذه الخطة.

ومن المتوقع أن يصل برنامج مكافحة التنمر الذي يجري تطبيقه التجريبي حاليًا في عشر مدارس في الأردن إلى ١٠٠٪ من المدارس التي تضم الصفوف السابع والثامن والتاسع.

وستقوم وحدة المساءلة وجودة التعليم بمتابعة أداء المدرسة وتطبيقها لمدونة قواعد السلوك، ومراجعة تشريعات المجالس البرلمانية الطلابية، وإعداد جيل القيادة القادر على تحمل المسؤولية، والتواصل الفعال، والتخطيط وإدارة المواقف المختلفة.

وأثناء فترة تنفيذ الخطة، يتوقع أن تقوم الوزارة بزيادة عدد المدارس المشاركة في برنامج التغذية المدرسية لتغطية جميع جيوب الفقر في مديريات التربية والتعليم. وحاليًا تتلقى (٦٩٪) من المديريات التي تعاني من الفقر في إقليم الشمال التغذية المدرسية، و (٦٧٪) في إقليم الوسط، و(٩١٪) في إقليم الجنوب. وإضافة إلى زيادة عدد المديريات التي تستفيد من التغذية المدرسية، هنالك برامج أخرى سيستمر تنفيذها كالمطبخ الإنتاجي بالتعاون مع برنامج الأغذية العالمي والجمعية الملكية للتوعية الصحية.

المجال الخامس: الموارد البشرية

يتناول هذا المجال المحاور المتعلقة بالموارد البشرية المؤهلة اللازمة لتمكين النظام التربوي من تحقيق رؤية وزارة التربية ورسالتها. وتتمثل هذه المهمة في توفير خدمات تعليمية جيدة؛ بتوفير الموارد البشرية المؤهلة وتنميتها مهنيًا بطريقة مستدامة ضمن سياسة متكاملة تشجع على الاحتفاظ بالموظفين. ومن أجل دعم وزارة التربية والتعليم بتوفير الموارد البشرية المؤهلة وضمان تنميتها المهنية، وسيتناول هذا المجال المكونات الآتية:

١- اختيار المعلمين وتوظيفهم.
٢- تطوير القيادات التربوية وترخيصها.
٣- سياسات التنمية المهنية أثناء الخدمة وترخيص المعلمين.
٤- حوافز المعلمين ومكافآتهم.
٥- مراعاة النوع الاجتماعي والمتابعة والتقييم وضبط الجودة لسياسات المعلمين.

الهدف الإستراتيجي:

توفير موارد بشرية مؤهلة للنظام التربوي وتطويرها واستدامتها.

و في ما يأتي ملخص لمكونات مجال الموارد البشرية المقرر تنفيذها من أجل تحقيق هذا الهدف:

المكون الأول: اختيار المعلمين وتوظيفهم وتأهيلهم ما قبل الخدمة

اختيار المعلمين وتوظيفهم

أثناء فترة تنفيذ الخطة، تسعى الوزارة إلى تعزيز النظرة للتعليم بوصفه وظيفةً وليس مهنة، وذلك بتطوير آلية اختيار المعلمين وتعيينهم وفقًا لمعايير وعمليات محددة. ولذلك تسعى الوزارة إلى تولي صلاحيات اختيار المعلمين؛ بفتح مكتب توظيف في الوزارة، ومن ثم التحول نحو اللامركزية باستحداث مكاتب توظيف في مديريات التربية والتعليم لاحقاً؛ وبذلك تتمكن الوزارة من اختيار المعلمين ذوي الكفاءة والمؤهلين لدخول الغرفة الصفية.

تأهيل المعلمين قبل الخدمة

مع دخول المملكة الأردنية الهاشمية مرحلة التحول وتطوير التعليم نحو اقتصاد المعرفة، أعدت الوزارة برنامجاً شاملاً لتهيئة المعلمين الجدد آخذةً بعين الاعتبار سد الفجوة الناتجة عن غياب برامج تأهيل المعلمين قبل الخدمة. وعلى مدى السنوات الخمسة القادمة، تسعى الوزارة إلى تطوير نظام متكامل لتدريب المعلمين قبل الخدمة بالتعاون مع الجامعات الأردنية وأكاديمية الملكة رانيا العبدالله لتدريب المعلمين، وسوف يسهم هذا البرنامج في تعيين المعلمين المؤهلين المتحمسين من ذوي المهارات؛ مما يجعلهم قادرين على التطور مهنيًا.

المكون الثاني: تطوير آلية انتقاء القيادات في المستويات الإدارية كافة.

التنمية المهنية للقادة التربويين

تسعى وزارة التربية والتعليم باستمرار إلى تطوير موظفيها مهنيًا ليكونوا قادة تربويين قادرين على تلبية حاجة الأردن إلى إعداد الطلبة للمستقبل. ويعتمد الأردن على القادة التربويين لإلهام المجتمع المدرسي وتحفيزه وتمكينه من إعداد مواطنين صالحين. ويعد مديرو المدارس القادة الملهمين الذين يحفزون أصحاب المصلحة والمستفيدين في المدارس ويشجعونهم على إحداث التغيير الإيجابي المطلوب الذي من المتوقع أن يؤدي إلى بيئة تعليمية أفضل (جسدياً واجتماعياً وأكاديمياً)

ما يسهم في إعداد طلبة سليمين وقادرين على التحصيل. ومن ثمّ فمن الضروري مراجعة وتطوير المعايير والكفاءات لاختيار القادة التربويين، وتطوير مناهج التنمية المهنية للقادة التربويين لتدريبهم على العمل كقادة التغيير، وقادة في مجال التعليم وفي المجتمعات المحلية. وتسعى الوزارة إلى تطوير نظام للاحتفاظ بالقادة التربويين لضمان الفائدة للطلبة وتطوير شخصيتهم وتعزيز إنجازهم الأكاديمي. وتسعى الوزارة أيضا إلى رفع الوعي بين الجنسين وزيادة استجابة القادة؛ بتوفير التدريب على مفاهيم النوع الاجتماعي، وتحليله وتعميم مراعاته على النحو المذكور في مجال تعزيز النظام.

ترخيص القادة التربويين

باشرت الوزارة في مأسسة عملية اختيار القادة التربويين حيث قامت الوزارة بإعداد معايير القيادة في عام ٢٠١٤م، جنبًا إلى جنب مع تطوير إطار منهاج التنمية المهنية الخاص بالقادة التربويين. وقامت الوزارة أيضًا بتطوير منهجية اختيار المرشحين للوظائف القيادية من العاملين في الوزارة وتعيينهم وفق آليات وإجراءات تنفيذية محددة في إدارتي الموارد البشرية والإشراف والتدريب التربوي وتنميتهم مهنيًا، حيث تشمل هذه الآليات تنفيذ برامج عدة للتنمية المهنية المستمرة للقيادات التربوية.

ومع ذلك، ما تزال هذه الآليات غير فاعلة، وتوجد حاجة ملحة إلى مراجعة معايير القادة وكفاياتهم ومناهج تنميتهم في إطار أشمل مرتبط بالمسار الوظيفي الواضح، وذلك في ضوء عمليات الاختيار والوصف الوظيفي لجميع مستويات القيادة التربوية. وبناءً على هذه المراجعة، تعتزم الوزارة تطوير نظام ترخيص القادة التربويين، الذي يتوقع تطويره وتنفيذه أثناء فترة تنفيذ الخطة. وسيسهم نظام الترخيص هذا ونظام التنمية المهنية لقادة المدارس في زيادة القدرة على التركيز على الجوانب الفنية للتطوير التربوي وتحسين أداء الطلبة.

المكون الثالث: التنمية المهنية للمعلمين أثناء الخدمة وترخيص المعلمين.

التنمية المهنية للمعلم أثناء الخدمة

في أثناء فترة تنفيذ الخطة، تسعى الوزارة إلى اعتماد معايير مهنية لتنمية المعلمين وتطوير كفاياتهم؛ ما يُعزِّز بناء منهج للتنمية المهنية المستمرة وبرنامج تدريبي شامل للمعلمين.

وتخطط الوزارة للتحول إلى نظام متعدد لمزودي الخدمة، بحيث تُقدَّم خدمة التدريب في الأقاليم الثلاثة بالتعاون مع الجامعات في المراكز التدريبية التي سيتم إنشاؤها لهذه الغاية. وبالتوازي مع ذلك، سيتم تطوير منظومة للاعتماد وضبط الجودة؛ بتعزيز دور إدارة التدريب والإشراف التربوي وبناء قدراتها.

ترخيص المعلمين مهنيًا وترفعيهم وتقييمهم

في أثناء فترة تنفيذ الخطة، تسعى الوزارة إلى بناء نظام متكامل لترخيص المعلمين مهنيًا وتقييمهم وترفيعهم ضمن مسار للنمو المهني المرتبط بأدائهم، وباعتماد سياسة تقييم واضحة.

المكون الرابع: مكافآت المعلمين وحوافزهم.

في أثناء فترة تنفيذ الخطة، تسعى الوزارة إلى بناء نظام متكامل لترخيص المعلمين مهنيًا وتقييمهم وترفيعهم ضمن مسار للنمو المهني المرتبط بأدائهم، وباعتماد سياسة تقييم واضحة.

الحوافــز

على الرغم من الأولوية الكبيرة التي يوليها الأردنيون للتعليم، فإن مهنة التعليم لا تستقطب الكفاءات الأردنية؛ ما يعني أنها ليست من المهن الجاذبة. وتأمل الوزارة في تغيير تلك النظرة؛ بتطبيق نظام مزاولة المهنة والحوافز المتوقعة.

تتوافرُ في الوزارة أنظمة رفاه اجتماعي عديدة؛ لتحفيز المعلمين والموظفين استنادًا إلى سنوات خدمة الموظف، غير أن هذه الأنظمة قاصرة عن تحقيق الرفاه الاجتماعي المطلوب وذلك لمحدودية الموارد المالية. ويُعَد مقدار الحوافز لكل معلم منخفضًا جدًّا، ولا سيما أنها تُوزَّع على أساس عدد سنوات الخدمة، لا مؤهلات المعلمين أو أدائهم. ونظرًا إلى عدم وجود أي علاقة بين الأداء والمكافآت؛ فإن النظام لم يساهم بفاعلية في عملية تحفيز المعلمين لتحقيق الأداء المتميز، ولم تُخصَّص أي علاوات أو امتيازات للمعلمين الذين يتحملون المزيد من المسؤوليات، أو يُنفِّذون المهام التعليمية التي لا يشملها الوصف الوظيفي الأساسي لهم. وفي أثناء فترة تنفيذ الخطة، تعمل الوزارة على ضمان تخصيص العلاوات وفق آلية ممنهجة متضمنة في المسار المهني بحيث ترتبط الحوافز بالأداء المهني للمعلم.

وسوف تتبنى الوزارة في خطتها الإستراتيجية مجموعة من البرامج تدعم العاملين للسعي نحو التميز بتطبيق منهجيات واضحة محددة لمنح المكافآت والحوافز. ومن أجل ضمان تحقيق الموضوعية والعدالة والشفافية، ستُعتمَد مجموعة من الأنظمة والتعليمات والأسس الخاصة بالتميز تنسجم مع أهداف الوزارة، وسيستمر منح الحوافز، مثل: جائزة الملكة رانيا العبد الله للتميز التربوي، والمكرمة الملكية السامية لأبناء المعلمين، ونظام رتب المعلمين والإداريين، والابتعاث للحصول على المؤهلات الأكاديمية العليا، والدورات الداخلية والخارجية، والبعثات العلمية لنيل درجة البكالوريوس للعمل في وزارة التربية والتعليم، وصندوق الضمان الاجتماعي الخاص بالعاملين في وزارة التربية والتعليم، وصندوق الإسكان، وصرف السلف الطارئة، وسلف السكن والتعليم. وتأمل الوزارة أيضًا بإضافة مزيد من الحوافز لتعزيز مظلة الرفاه الاجتماعي.

المكون الخامس: المتابعة والتقييم وضبط الجودة لسياسات المعلم.

نظرًا إلى أهمية مكونات سياسة المعلم، والتغير السريع في الممارسات الفضلى عالميًا وأثرها في تحسين العملية التعليمية؛ يجبُ التركيز على المتابعة والتقييم وتأكيد الجودة أثناء فترة تنفيذ الخطة، وذلك لحاجة الوزارة إلى التركيز على متابعة التنمية المهنية المستمرة وانتقال أثرها، وقياس العائد من الاستثمار في التدريب. لذلك يتناول هذا المكون بناء الإطار العام للمتابعة والتقييم باستخدام المؤشرات المراعية للنوع الاجتماعي، وإجراء الدراسات المختلفة، والاطلاع على أفضل الممارسات عالميًا، والاستفادة من نتائج هذه الدراسات والممارسات في التطوير المستمر لمكونات سياسة المعلم، ويتطلب ذلك توفير الخبرات الفنية والدعم المالي اللازمين لبناء قدرات العاملين.

المجال السادس: التعليم المهني

يتناول هذا المجال مسار التعليم المهني لوزارة التربية والتعليم في الصفين الحادي عشر والثاني عشر من المرحلة الثانوية. وتسعى الوزارة أثناء فترة تنفيذ الخطة إلى تحسين مفهوم النظرة إلى التعليم المهني بين الطلبة وأولياء الأمور؛ بتحسين نوعية التعليم المهني، وزيادة عدد التخصصات التي تُدرّس، وتطوير الشراكات مع القطاع الخاص. وتحقيقًا لهذه الغاية؛ يتضمن هذا المجال المكونات الآتية:

١- الإدارة. ٢- الوصول. ٣- الجودة.

الهدف الإستراتيجي :

زيادة فرص الحصول على التعليم المهني وتحسين نوعيته.

المكون الأول: تحسين الإدارة

يهدف هذا المكون إلى إعادة هيكلة إدارة نظام التعليم المهني وتحسينها. وتتمثل الأولوية الرئيسة في إجراء دراسة شاملة، واستعراض سياسات التعليم المهني الحالي في وزارة التربية والتعليم، بما في ذلك مراجعة هيكلية التعليم المهني على مستوى المركز والمديريات، ومراجعة التخصصات المهنية للذكور والإناث، والمناهج المدرسية، ومعايير التعليم المهني، والحوافز والمكافآت للعاملين في التعليم المهني، والتخطيط الكلي، وإدارة نظام التعليم المهني. وانسجامًا مع الإستراتيجية الوطنية لتنمية الموارد البشرية (٢٠١٦- ٢٠٢٥م)، تدعو وزارة التربية والتعليم -عن طريق المجلس الوطني للتدريب المهني والتقني- إلى إجراء دراسة استقصائية عن سوق العمل من قبل إدارة الإحصاءات العامة في

الحكومة الأردنية لتقييم احتياجات سوق العمل، وتحديد مسارات التدريب المهني الجديدة التي ستُدرَج ضمن منهاج التعليم المهني، مع التركيز على تحديد مسارات جديدة أو غير تقليدية لكل من الذكور والإناث.

يتولّى مدربو التعليم المهني تدريس المواد النظرية والعملية، وهو ما أدّى إلى تزايد المخاوف المتعلقة بالسلامة بينهم مقارنةً بالمعلمين الأكاديميين؛ لأنهم يستخدمون الأدوات الخطرة في ورش العمل التدريبية. لذا، تهدف الوزارة إلى الموافقة على نظام العلاوات الخاص بمعلمي التعليم المهني للتعويض عن صعوبات العمل، وزيادة إقبال المعلمين المؤهلين على هذا النوع من التعليم؛ ما يُؤثّر إيجابيًا في المعلمين والطلبة، ويعمل على إعداد بيئات التعلم المستقبلية التي تحفز المعلمين وتشجعهم لتطوير مهارات الطلبة.

المكون الثاني: زيادة الوصول

ويتمثل أحد الأهداف المحددة في هذا المجال في زيادة أعداد الطلبة الملتحقين بمسار التعليم المهني؛ ما يحتم زيادة الطلب على التعليم المهني من قبل الطلبة وأولياء الأمور، فضلًا عن زيادة عدد مدارس التعليم المهني وتخصصاته.

وستعمل الوزارة على زيادة عدد التخصصات المهنية، وزيادة

التخصصات غير التقليدية، مثل: الاقتصاد المنزلي للبنين، وإصلاح الأجهزة والإلكترونيات للبنات.

أمّا توفير المعلومات اللازمة عن التعليم المهني لأولياء الأمور والمستشارين التربويين، فسيكون باعتماد منهجية شاملة أعدّها قسم التوجيه المهني ومتابعة الخريجين، تشمل خططًا توجيهيةً مهنيةً تتضمن جميع المعلومات الأساسية المتعلقة بتخصصات التعليم المهني. وستُقدّم هذه المعلومات إلى رؤساء أقسام التعليم المهني في مديريات التربية والتعليم، وقسم التوجيه المهني في إدارة التعليم العام، الذي سيتولّى إعداد خطة شاملة تُركِّز على التواصل مع أقسام الإرشاد لتوجيه المرشدين التربويين والطلبة وأولياء الأمور.

إضافةً إلى ذلك، تهدف إدارة التعليم المهني إلى إجراء دراسات عن معدلات التوظيف وأجور خريجي مختلف فروع التعليم المهني؛ لتزويد الطلبة وأولياء الأمور والمرشدين التربويين بنتائج تلك الدراسات، بما في ذلك معلومات عن التخصصات المطلوبة كثيرًا في سوق العمل؛ ما يساعد على زيادة الوعي لدى أولياء الأمور والطلبة وتوجيههم نحو الخيارات المستقبلية في هذا المجال.

وتُنفّذ إدارة التعليم المهني والإنتاج في وزارة التربية والتعليم جولات ميدانية في المدارس الأساسية لتقديم محاضرات إرشادية لطلبة الصف العاشر وأولياء أمورهم عن أهمية التعليم المهني. وفي أثناء فترة تنفيذ الخطة، تهدف إدارة التعليم المهني والإنتاج إلى زيادة أنشطتها الإرشادية عن طريق توزيع نشرات التوعية، وتنفيذ الحملات الإعلامية، وعقد المؤتمرات والاجتماعات المتعلقة بالتعليم المهني؛ بغية جذب أكبر عدد من الطلبة إلى هذا النوع من التعليم، وتغيير النظرة النمطية للتعليم المهني المتمثلة في تفضيل التعليم الأكاديمي مقارنةً بالتعليم المهني.

وفي أثناء فترة تنفيذ الخطة، تسعى الوزارة إلى زيادة عدد مدارس التعليم المهني؛ إذ لا يوجد في المملكة سوى (٢٣) مدرسة متخصصة في هذا النوع من التعليم، في حين تُدرّس التخصصات المهنية في (١٨٧) مدرسة حكومية شاملة، بحيث تتضمن ورش العمل لمختلف المباحث المهنية. وقد أدّى هذا التوجه الأخير- إضافةً إلى حقيقة أن التعليم المهني يُعَد اليوم بديلًا أسهلَ للنظام الجامعي- إلى إضعاف نظام التعليم المهني.

لذلك، تسعى الوزارة إلى إنشاء (١٥) مدرسة مهنية متخصصة إضافية خلال فترة تنفيذ الخطة، وسوف تُحدَّد التخصصات في هذه المدارس استنادًا إلى دراسات السوق، ورغبة أولياء الأمور والطلبة. ولمواجهة التوسع المتوقع في التحاق الإناث بالمدارس؛ سيتم تخصيص (٧) مدارس جديدة على الأقل للبنات (اثنتين منها للفرع الزراعي تحديدًا). إضافةً إلى ذلك، سوف تتشاور الإدارة مع قسم الخريطة المدرسية لتحديد المواقع المناسبة للمدارس الجديدة، بحيث تُركّز المدارس على تخصص واحد (أو ربما أكثر). وسوف تسعى الوزارة إلى تحسين إمكانات الشراكات الإستراتيجية والعلاقات بين المدارس المهنية وسوق العمل. فمثلًا، توجد شراكة توأمة بين فنادق سوق العمل والمدرسة الفندقية، فضلًا عن التنسيق بين المصانع والمدارس الصناعية؛ ما يشجع الانتقال إلى مدارس الإنتاج المهني.

المكون الثالث: تحسين الجودة

يهدف هذا المكون إلى تحسين الجودة عن طريق زيادة كفاءة معلمي التعليم المهني في استخدام المعدات الحديثة بالتدريب الجيد للوصول إلى نسبة ١٠٠٪ من المتدربين عام ٢٠٢٢م، وذلك ببناء شراكات فاعلة مع القطاع الخاص. وسوف تضاف أيضًا تخصصات مهنية جديدة للذكور والإناث؛ ما يسهم في تحسين فرص الحصول على التعليم المهني، وزيادة الإقبال عليه، وتحسين نوعية التعليم. وسوف يراعى توفير التدريب المناسب للنوع الاجتماعي للمرشدين التربويين والمعلمين والطلبة، بوصف ذلك جزءًا من هذه الخطة، علمًا أن التدريب النوعي لمعلمي التعليم

المهني في أثناء الخدمة يتطلب تحديد احتياجاتهم التدريبية، والمحتوى التدريبي المناسب. وسوف تُحدِّد إدارة التعليم المهني والإنتاج المتدربين المهرة، والمؤسسات التدريبية التي ستتولّى عمليات التنفيذ، فضلًا عن الإطار الزمني للتنفيذ.

ويتطلب تحسين نوعية التعليم المهني أيضًا تحديث المعدات والأبنية وصيانتها؛ لذا، ستقوم الوزارة بحصر المعدات في مشاغل التدريب المهني، وإعداد قوائم بالمعدات المطلوبة، وحاجات الصيانة المطلوبة، وشراء المعدات الجديدة اللازمة، فضلًا عن تحديد الأبنية المدرسية التي تحتاج إلى صيانة، بما في ذلك إعادة تأهيلها لاستيعاب الطلبة ذوي الإعاقة، وإعداد خطة زمنية لتوفير بيئة مدرسية آمنة للطلبة والعاملين في المدارس، وتنفيذ هذه الخطة.

وللاستمرار في تطوير بيئة تعليمية آمنة شاملة؛ ستواصل إدارة التعليم المهني والإنتاج التعاون مع قسم السلامة العامة في وزارة التربية والتعليم، الذي يتولّى مسؤولية التنفيذ والمتابعة لمعايير السلامة في مدارس التعليم المهني. وستعمل الإدارة أيضًا مع قسم التوجيه المهني ومديريات التربية والتعليم، لتضمين طلبة التعليم المهني في برامج التوعية التي تتعلق بمكافحة تعاطي المخدرات والعنف والممارسات السلبية الأخرى التي قد تظهر في المجتمع المدرسي، مثل: التدخين، والمخدرات، والمؤثرات العقلية، والتنمر، وغير ذلك من السلوكات غير المرغوبة.

المتابعة والتقييم

تُعَدُّ المتابعة والتقييم حجر الزاوية في إدارة البرنامج والأنشطة الخاصة بخطة إستراتيجية التعليم وتنفيذها. ولا شك في أن آلية المتابعة والتقييم السليمة الموثوقة تُعزِّز الاستخدام الأمثل للموارد، وصولًا إلى تحقيق أهداف خطة التعليم الإستراتيجية وغاياتها، وتحسين المصداقية والمساءلة. ويهدف الجزء المتعلق بالمتابعة والتقييم في هذه الخطة إلى تحديد المبادئ الرئيسة لتنفيذ أنشطة المتابعة والتقييم، وتحديد المسؤوليات الهيكلية المؤسسية في إدارة أنشطة المتابعة والتقييم وتنسيقها. ويتمثل تركيز نظام المتابعة والتقييم في عملية صنع القرار القائمة على الأدلة التي تستخدم المعلومات الدقيقة والموثوقة وذات الصلة من المصادر المختلفة.

أولاً: الأنماط الرئيسة لنظام المتابعة والتقييم

سيتمّ استخدام إطار العمل القائم على النتائج بوصفه إطارًا شاملًا لتعزيز نظام المتابعة والتقييم الحالي وإعادة ضبطه في وزارة التربية والتعليم؛ بغية متابعة إدارة أداء الخطة الإستراتيجية للتعليم وتقييمها. وفي ما يأتي بعض المبادئ الرئيسة التي ستستخدم في تطوير نظام المتابعة والتقييم:

١- **المتابعة القائمة على النتائج:** تحدد النتائج الرئيسة في نظام المتابعة القائم على الحاجات الخطوط العريضة لنظم البيانات والمتابعة، حيث سيأخذ النظام بعين الاعتبار ماهية النتائج التي يتعين متابعتها، وكيفية متابعة النتائج، والأفراد الذين سيتابعون النتائج، وكيفية استخدام هذه النتائج، وتوقيت استخدامها، وتكلفة متابعتها.

٢ - **المساءلة:** تُعَدُّ ملكية النتائج في تسلسل النتائج العنصر الرئيس للمساءلة، وتخضع كل إدارة في وزارة التربية والتعليم للمساءلة في ما يتعلق بنتائج المخرجات (متابعة التنفيذ)، ونتائج النتاجات (متابعة الأداء)، والعوامل المؤثرة في التقدم الحاصل. وفي كل مستوى من مستويات النتائج، سيتم ضمان وجود آلية للمساءلة لتحقيق النتائج.

٣- **العدالة والمساواة في النوع الاجتماعي:** سيُعالَجُ عدم المساواة والتمييز في التعليم بين الجنسين، وستتضاعفُ الجهود الرامية إلى الوصول إلى أكثر الفئات استبعادًا؛ إذ سيتم جمع البيانات المصنفة بحسب الجنس والعمر والخصائص الاجتماعية والاقتصادية البارزة الأخرى، بما في ذلك الدخل/ الثروة، والموقع، والصف، والعرق، والعمر، وحالة العجز، والخصائص الأخرى

ذات الصلة، بوصف ذلك وسيلة لتحقيق العدالة والمساواة في النوع الاجتماعي.

٤- **الشفافية:** سيتم تطوير عملية المتابعة والتقييم وإجراءاتها، وجدولها الزمني، ومشاركتها مع جميع المعنيين بالنظام التربوي؛ إذ إن البيانات المُجمّعة، وكيفية تحليل البيانات، والأفراد الذين يحللونها، ومسودة تحليل النتائج؛ ستكون واضحةً ومتاحةً لجميع الشركاء الرئيسيين. وسيأخذ نظام المتابعة والتقييم بعين الاهتمام المؤشرات التي حددتها إستراتيجية تنمية الموارد البشرية، وإطار متابعة أهداف التنمية المستدامة، واستجابة وزارة التربية للأزمة السورية لمتابعة التزام الأردن تجاه المجتمع الدولي، وتقديم التقارير بخصوص ذلك. وستقوم وزارة التربية والتعليم بتحديد جميع المؤشرات الرئيسة المستخدمة في تحديد أطر المتابعة المختلفة وتحديثها (انظر ملحق المتابعة والتقييم رقم (١)) بصورة منتظمة من أجل تشجيع شركاء التطوير على مواءمة المؤشرات.

٥ -**الموضوعية:** يتسم باحثو السياسات ومفسرو البيانات بالموضوعية والارتباط بالسياسات. ويُقدِّم التقرير التحليلي الواقعي مؤشرات للتقدم الجيد، ويشير إلى البطء أو التراجع في تحقيق المؤشرات على نحو واضح مفهوم من المعنيين. وسيتم تطوير خطط المتابعة لتحقيق النتائج المخطط لها.

٦- **المنهجية العلمية:** تتبع عملية المتابعة والتقييم المنهجية العلمية في تصميم العمل، وتطوير الأدوات، وجمع البيانات الميدانية، وأساليب التحليل الإحصائي، وتفسير السياسات وأهمية البرنامج.

٧ - **إعداد تقارير المتابعة والتقييم:** يُقدِّم نظام المتابعة والتقييم العديد من التقارير التحليلية التي ستتم مشاركتها، وعرضها، ومناقشتها، ونشرها. وستسهل التقارير التحليلية المعتمدة أو الموافق عليها عمل المعنيين في تحسين مجالات السياسات والتخطيط والبرنامج. وسيتم أيضًا إعداد سياسة مشاركة البيانات من أجل المعنيين في داخل الوزارة وخارجها لأغراض البحوث وغيرها.

ثانياً: إطار الإدارة والمساءلة

يقوم مدير إدارة التخطيط والبحث التربوي بدور محوري في قيادة العمليات المستدامة للتخطيط والمتابعة، وتقديم التقارير والمراجعة، إضافةً إلى مساعدة باقي الإدارات على تطوير خطة المتابعة والتقييم. وضمن هذه الخطة، تقوم إدارة التخطيط والبحث التربوي بدعم المعنيين الرئيسيين لتتبع أنشطة البرنامج، أو مؤشرات الأداء (المخرج والنشاط) المُحددة في مجموعات المجال، التي يتوقع مساهمتها في مؤشرات النتاجات سنويًا.

وستتم متابعة العلاقات التشاركية، والمدخلات ⇦ الأنشطة ⇦المخرجات ⇦ النتاجات ⇦وتقييمها سنوياً، وتمثيل تحليل النتائج في التقارير السنوية للمتابعة والتقييم(انظر ملحق رقم (٢) في سلسلة النتائج المحددة للمجالات الفردية).

تقوم إدارة التخطيط والبحث التربوي بتسهيل عملية جمع البيانات (في حال كانت غير متوافرة) في السنة الأولى من تنفيذ الخطة الإستراتيجية للتعليم، وتعمل بدعم من وحدة التنسيق التنموي على تنسيق عمليات المتابعة، وتقديم التقارير عن البرامج والمشاريع التي يدعمها شركاء التنمية في وزارة التربية والتعليم.

وستتم إعادة تشكيل اللجنة التوجيهية للمتابعة والتقييم برئاسة مدير إدارة التخطيط والبحث التربوي، وعضوية الإدارات المعنية، ووحدة التنسيق التنموي. وسيُعهد إلى مدير التخطيط دور أمين سر اللجنة، بحيث يعمل على تطوير العمليات والأدوات اللازمة لجمع المعلومات والبيانات الدقيقة في الوقت المناسب، مثل: المعلومات المتعلقة بالإنجازات التي تحقق النتاجات المتوقعة والمخرجات، ومدى الاستفادة من الخدمات التعليمية، واستخدام اعتمادات الميزانية لتقديم التقارير في اجتماعات اللجنة التوجيهية

للمتابعة والتقييم. وستُعقد اجتماعات اللجنة التوجيهية للمتابعة والتقييم كل ثلاثة أشهر لمراجعة الإنجازات المتعلقة بتحقيق الأهداف. وستقوم وزارة التربية والتعليم بإجراء مراجعة سنوية، ودعوة جميع الشركاء والوزارات الرئيسة ذات الصلة، فضلًا عن تقييم إنجازات قطاع التعليم والخطة الإستراتيجية وأدائهما في أثناء اجتماع المراجعة السنوية في ضوء مؤشرات الأداء الرئيسة للتعليم المتضمنة في إطار النتائج في ملحق المتابعة والتقييم رقم (٢)وستُركّز المراجعة السنوية على التحليل المالي العادل لتحديد الثغرات، وضمان التدخلات في الوقت المناسب؛ للحدِّ من أوجه عدم المساواة في التعليم. وستعمل الوزارة على إعداد الوثائق المرجعية اللازمة التي تتضمن المعلومات الأساسية الأخرى، مثل: إدارة المالية العامة، وإدارة نفقات قطاع التعليم، والتحليل الإستراتيجي لتحديد أكثر الإستراتيجيات فاعلية؛ لتعزيز التقدم نحو أهداف الخطة الإستراتيجية للتعليم المرتبطة بأهداف التنمية المستدامة الأربعة، والإستراتيجية الوطنية لتنمية الموارد البشرية.

وبناءً على المراجعات العديدة والبيانات والمعلومات متعددة المصادر، والوثائق المرجعية، تقوم الوزارة بإعداد التقارير، مثل: التقرير الإحصائي السنوي، والتقرير السنوي لنتائج تقييم الطلبة، وتقرير التقييم الدولي (التقرير الوطني للأردن)، وتقرير المتابعة والتقييم لإنجازات تنفيذ برنامج التعليم الإلكتروني، وتقرير مؤشرات التعليم الوطني، وتقرير بطاقات المدارس، وتقرير بطاقات المديريات، وغير ذلك من تقارير المتابعة والتقييم، وملخصات السياسات، وإطلاق البيانات. وعلى المستوى اللامركزي، ستقوم الوزارة بإعداد مراجعة دورية في مديريات التربية والتعليم والمدارس والمؤسسات التربوية، بحيث تُناقَش هذه المراجعة في أثناء اجتماعات اللجنة التوجيهية الفصلية والمراجعات السنوية على المستوى الوطني.

ثالثاً: هيكلية مسؤولية تقديم التقارير

لضمان استخدام البيانات في تعزيز التخطيط وتقديم التقارير واتخاذ القرارات؛ يقوم المديرون في إدارة التخطيط والبحث التربوي، وإدارة مركز الملكة رانيا لتكنولوجيا التعليم والمعلومات، بالتعاون مع المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية، بدعم نظام البيانات والمعلومات الشامل عن طريق الاستثمار في الجمع الدوري والمنهجي للبيانات المصنفة. وسيستمر مدير إدارة التخطيط والبحث التربوي، بدعم من إدارة مركز الملكة رانيا لتكنولوجيا التعليم والمعلومات والمركز الوطني لتنمية الموارد البشرية، في إجراء التقييمات المتواصلة لمستويات المتابعة والتقييم للقدرات في الإدارات الأخرى، ومديريات التربية والتعليم من أجل تحسين الأنظمة، والتنمية المهنية لموظفي الوزارة.

وسيستخدم تقرير التعداد السنوي للمدارس في تتبُّع معظم المؤشرات على مستوى المدرسة، وتتبُّع المؤشرات الكمية، مثل: معدل الالتحاق الصافي، ومعدل الالتحاق الإجمالي، ومعدل الانتقال، ومعدل التسرب، ونسبة طالب: معلم، ونسبة طالب: غرفة صفية، وتوافر البنية التحتية، وما إلى ذلك، بحسب العمر، والصف، والجنس، والإعاقة، وما إلى ذلك.

الأدوار والمسؤوليات الرئيسة للمتابعة وتقديم التقارير

١-على المستوى المركزي

أ-تقوم إدارة التخطيط والبحث التربوي بإعداد تقويم لأنشطة المتابعة والتقييم، ومشاركته مع المعنيين كافة، ورصد النتائج، وكيفية استخدام هذه النتائج، وتوقيت استخدامها، وتكلفة متابعتها.

ب-تقوم إدارة التخطيط والبحث التربوي بتحديد جميع المؤشرات الرئيسة المستخدمة في أطر المتابعة والتقييم المختلفة وتحديثها من مختلف المانحين. ويتضمن ملحق المتابعة والتقييم رقم (١) قائمة بهذه المؤشرات المختلفة التي يطلبها الشركاء،

وسيكون مُهمًّا الرجوع إلى هذه القائمة بانتظام لتشجيع شركاء التنمية على مواءمة المؤشرات.

ج-تقوم إدارة التخطيط والبحث التربوي بإجراء تعداد سنوي للمدارس؛ ما سيوفر معظم المؤشرات الكمية اللازمة لمتابعة إنجازات الخطة الإستراتيجية للتعليم.

د-تقوم إدارة التخطيط والبحث التربوي بجمع مؤشرات سنة الأساس، في حال كانت غير متوافرة، خلال السنة الأولى من تنفيذ الخطة الإستراتيجية للتعليم.

هـ-تطوير آليةٍ جيدة التنظيم لتقديم التقارير والتغذية الراجعة والاستجابة من مركز الوزارة المركزية إلى مديريات التربية والتعليم وبالعكس من قبل إدارة التخطيط والبحث التربوي، وتضمين المدخلات من إدارة مركز الملكة رانيا لتكنولوجيا التعليم والمعلومات، ووحدة التنسيق التنموي، والمركز الوطني لتنمية الموارد البشرية.

و-جمع إدارة التخطيط التربوي ملخصات عن مؤشرات النتاجات العامة والمعلومات المهمة الأخرى ذات الصلة بدعم من جميع الإدارات المعنية، وعرض هذه الملخصات على لجنة المتابعة والتقييم، وفي اجتماعات المراجعة الأخرى عند الحاجة. وسيعمل مدير شعبة الموارد البشرية على إنتاج منتجات الرصد والتقييم التي سيتم تقاسمها للاستمرار في نشرها ومتابعتها.

ز-تقوم إدارة التخطيط التربوي - بدعم من إدارة مركز الملكة رانيا لتكنولوجيا التعليم والمعلومات، ووحدة التنسيق التنموي، والمركز الوطني لتنمية الموارد البشرية- بإعداد التقارير التحليلية الدورية التي تتضمن تفاصيل عن المؤشرات الروتينية في الخطة الإستراتيجية للتعليم، ومعلومات الدراسات المسحية.

ح-تقوم إدارة التخطيط التربوي بتحديد جميع التقييمات والأنشطة البحثية وتنسيقها، وتنظيم نشر التقييمات ونتائج الأبحاث.

٢-على المستوى المركزي (جميع الإدارات):

أ-جمع التقارير عن تنفيذ الأنشطة وغيرها من البيانات الكمية والنوعية، مثل: المؤشرات ذات الصلة بالجودة والتدريب، وتقديم التقارير إلى إدارة التخطيط التربوي.

ب-تنظيم اجتماعات المراجعة الشهرية في الإدارات المعنية لمراجعة الإنجازات المتعلقة بتحقيق الهدف، ومعالجة مجالات المشكلات المرتبطة بهذه الإنجازات، وتحديد الممارسات الجيدة، ووضع إجراءات المتابعة وتنفيذها.

٣-على مستوى مديريات التربية (هيكلية وزارة التربية والتعليم في المحافظات):

أ-جمع التقارير عن تنفيذ الأنشطة وغيرها من البيانات الكمية والنوعية، مثل: المؤشرات ذات الصلة بالجودة والتدريب، وتقديم التقارير إلى إدارة التخطيط التربوي.

ب-تنظيم اجتماعات المراجعة الشهرية في الإدارات المعنية لمراجعة الإنجازات المتعلقة بتحقيق الهدف، ومعالجة مجالات المشكلات المرتبطة بهذه الإنجازات، وتحديد الممارسات الجيدة، ووضع إجراءات المتابعة وتنفيذها.

ج-تقديم التغذية الراجعة الشهرية للمؤسسات التعليمية في ما يخص نوعية البيانات، وتحديد أي تناقضات في البيانات المتضمنة في التقرير، ومعالجة مجالات المشكلات المرتبطة بإنجازات النتائج المخطط لها، وتطوير الإجراءات العلاجية وتنفيذها.

د-التحليل الربعي لبيانات (EMIS)؛ بغية تحديد الاتجاهات غير الاعتيادية، ومناقشتها مع الإدارات ذات الصلة في وزارة التربية والتعليم والمؤسسات التعليمية.

٤- على مستوى المدارس والمؤسسات التعليمية:

أ - العمل مع مديريات التربية والتعليم على تحسين أنظمة المتابعة والتقييم على مستوى المدارس والمؤسسات التعليمية.

ب- جمع البيانات وإدخالها على مستوى المدرسة والمؤسسة.

ج- تنظيم المراجعة الشهرية في المدارس والمؤسسات، وتقديم

التغذية الراجعة للموظفين المعنيين.

د-تحليل بيانات (EMIS) شهريًّا لتحديد مجالات المشكلة، وتطوير الإجراءات العلاجية وتنفيذها.

رابعًا: التقييم والأبحاث

تعمل إدارة البحث والتخطيط التربوي - بالتعاون مع المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية- على إعداد خطة التقييم والأبحاث محددة التكلفة.

خامسًا: القدرات والموارد المؤسسية المطلوبة

تلتزم وزارة التربية والتعليم بالاستثمار في مأسسة نظام المتابعة والتقييم وبناء القدرات المستدامة في هذا المجال؛ لإدارة أنشطة المتابعة والتقييم وتنفيذها بفاعلية في أثناء تنفيذ الخطة الإستراتيجية للتعليم. وللمزيد من التفاصيل عن احتياجات القدرات المؤسسية والإطار العام لتطوير المتابعة والتقييم، يُنظَر إلى وثيقة «إطار المتابعة والتقييم المحدث والتطوير في وزارة التربية والتعليم، الأردن ٢٠١٨».

سادسًا: مؤشرات الأداء الرئيسة

تتمثل مؤشرات الأداء الرئيسة في النتاجات والنتاجات متوسطة الأمد التي اتُّفِق عليها مع فرق العمل الفنية للمجالات. وتُعَدُّ مؤشرات الأداء الرئيسة نتائج مؤشرات مستوى النشاط الموصوفة في الوثائق المتعلقة بالمجالات. وسيتم متابعة مؤشرات الأداء الرئيسة وتقييمها سنويًّا، وسينعكس تحليل النتائج في التقارير السنوية للمتابعة والتقييم.

وستحقق الوزارة خلال السنوات الخمسة القادمة أهداف الخطة الإستراتيجية، ضمن إجراءاتٍ تعزز المؤسسية والمساءلة في العملية التربوية، وتحسن نوعية التعليم، وترتقي بجودة مخرجاته، وترسخ التنافسية، وفق نهج تشاركي واسع النطاق مع والشركاء والمعنيين، بما يضمن توافقًا في مسارات التخطيط والتنفيذ والتقييم، وتحقيق نهضة تربوية شاملة.

❖ ❖ ❖

فاعلية إستراتيجيات التعـلُّـم المنظم ذاتـيًا في تنمية بعض مهارات التفكير الإبداعي لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة جرش

الدكتور: محمد طه راشد العقيلي
مدرسة بليلا الثانوية للبنين

المقدمة

تأتي أهمية إستراتيجيات التدريس من الدور الكبير الذي تقوم به في المجالات المعرفية المعاصرة وفي التقدم العلمي والتكنولوجي، حيث ينظر عقيلان (٢٠٠٠م: ١٢) إلى أن التعلّم ينمو ويزداد ويتطور من خلال خبراتنا الحسية في الواقع، ومن خلال احتياجاتنا ودوافعنا المادية.

وأوضحت أبو عميرة (٢٠٠٠م: ٥٢) أن تنمية القدرة على التفكير يعد أحد الاتجاهات الحديثة في تطوير التعلّم، كما أنها تعد أحد الأهداف الجديدة في مجال التعليم، وأن تلك المقدرة تظهر قدرة المتعلم على الإلمام ببعض المتطلبات، ومنها توظيف التفكير الإبداعي من خلال استخدام المعرفة والفهم لأغراض التحليل والتخمين والتصميم والتقييم والصياغة والتعميم والاستقصاء.

وتعد إستراتيجيات التعلّم المنظم ذاتيًّا أحد الحلول التي يجب الأخذ بها في الاعتبار لتحسين العملية التعليمية داخل المدارس، نظراً لأن تلك الإستراتيجيات تساعد المتعلم على أن يكون أكثر نشاطاً وفعالية عن طريق وضع الأهداف، وضبط وتنظيم المصادر التعليمية، وربط المعرفة القائمة بالمعرفة السابقة لهم، كما تتضمن تلك الإستراتيجيات التوجيه الذاتي، والتقييم الذاتي، والتنظيم

وغيرها من الإستراتيجيات الأخرى، وهي كلها متغيرات ذات صلة وثيقة بارتفاع الإنجاز الأكاديمي لدى الطلاب، بما يؤدي في النهاية إلى تحسين وارتفاع مستوى العملية التعليمية بصفة عامة (خليفة، ٢٠٠٧م: ٢٤١).

ويؤكد زميرمان (Zimmerman، ٢٠٠٨: ٥٣) أنّ إستراتيجيات التعلّم المنظم ذاتيًّا أكثر جودة وفعالية من الطرق والأساليب التقليدية الأخرى المستخدمة في الجانب التعليمي؛ وذلك بسبب تأثير الجهد المبذول من قبل المتعلمين في إستراتيجيات التعلّم المنظم ذاتيًّا، فالطالب مسؤول عن تعلّمه ومستقل فيه.

وبما أن إستراتيجيات التعلّم المنظم ذاتيًّا هي أحد الحلول المناسبة لتحقيق جودة التعلّم المنشودة، فإنّ آليات التعلّم المنظم ذاتيًّا تساعد المتعلمين على التمييز الدقيق بين ما تم تعلّمه بشكل جيد، وما تم تعلّمه بشكل أقل جودة، وبالتالي ينظرون إلى تعلّمهم بشكل أكثر فعالية، حيث يؤدي إلى زيادة قدرة الطالب على التحكم في تقدمه، واستخدامه للمهارات والإستراتيجيات التي تخلق لديه دافعية، ومثابرة، واستقلالية، وانضباطاً ذاتيًّا، وثقة في نفسه تجعله ينظر إلى المشكلات والمهارات التعليمية على أنّها تحديات يرغب في مواجهتها والعمل على حلها، والاستمتاع في التعلّم من خلالها (كامل، ٢٠٠٣م: ٢٧٦).

وفي ضوء ما تم عرضه، وفي ضوء النتائج التي تشير إلى تدني مستوى تحصيل طلاب المرحلة الثانوية، وكذلك تدني مستوى التفكير الإبداعي لديهم، يرى الباحث أن الحاجة ماسّة لإجراء دراسة تجريبية لقياس فاعلية إستراتيجيات التعلّم المنظم ذاتيًّا في تنمية بعض مهارات التفكير الإبداعي لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة جرش.

مشكلة الدراسة

انطلاقًا من وجود قصور في التعامل مع طلاب المرحلة الثانوية الذي يكشف بجلاء أنّ الطريقة المتبعة في تدريسهم ما زالت قاصرة عن تحقيق احتياجات مواهبهم، ونظراً لأهمية إكسابهم مهارات التفكير الإبداعي، تظهر الحاجة إلى تبني إستراتيجيات تدريسية حديثة يمكن من خلالها تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلاب المرحلة الثانوية، كما تساعدهم على أن يكونوا أكثر نشاطاً وفعالية عن طريق وضع الأهداف، وضبط وتنظيم المصادر التعليمية، وربط المعرفة القائمة بالمعرفة السابقة لهم، ومن هذا المنطلق فقد برز للباحث الإحساس بأهمية هذه الدراسة، والرغبة في التعرف إلى فاعلية إستراتيجيات التعلّم المنظم ذاتيًّا في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلاب المرحلة الثانوية.

وتتحدد مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي:

ما فاعلية إستراتيجيات التعلّم المنظم ذاتيًّا في تنمية بعض مهارات التفكير الإبداعي لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة جرش؟

أهمية الدراسة

تتمثل أهمية هذه الدراسة في ما يلي:

١-أهمية إستراتيجيات التعلّم المنظم ذاتيًّا؛ إذ تعتمد على الدور الإيجابي للمتعلم، والتقليل من دور المعلم، بما يعزز جوانب التعلّم ذي المعنى، وتمنح المتعلم الفرصة لتنظيم البيئة التعليمية وإعادة تنظيم المادة وصياغتها في أنماط واستنتاجات قائمة على الربط، والاستنتاج، والوصول إلى إحكام، والتخطيط لأداء المهمة، ومراقبة ما خُطِّطَ له ثم تقويمه.

٢-تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلاب المرحلة الثانوية، وتنمية الوعي لديهم بإستراتيجيات التعلّم المنظم ذاتيًّا، وذلك يؤدي إلى تحسين التحصيل بوجهٍ عام، ويعود عليهم بالفائدة في دراستهم المستقبلية.

٣-مساعدة معلمي المرحلة الثانوية في التغلب على أوجه القصور في طرق التدريس التقليدية الشائعة في المدارس؛ من خلال تزويدهم بإستراتيجيات تدريسية حديثة تفيد في تنمية

التفكير الإبداعي، وإثراء الموقف التعليمي، وزيادة التفاعل بين عناصره باستخدام إستراتيجيات التعلّم المنظم ذاتيًّا.

٤-تفتح هذه الدراسة آفاقاً جديدة للبحث في فاعلية إستراتيجيات التعلّم المنظم ذاتيًّا، واستخدامها في تنمية مهارات

طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة جرش.

الدراسات السابقة:

أجرت الحربي (٢٠١٢م) دراسة أظهرت نتائجها وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين التفكير الناقد وإستراتيجيات التعلّم المنظم ذاتيًّا، وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مرتفعي ومتوسطي ومنخفضي التفكير الناقد في جميع أبعاد التعلّم المنظم ذاتيًّا، وأشارت إلى وجود تأثير للتفاعل الثنائي بين التخصص والمستوى الدراسي في تباين درجات الطالبات في إستراتيجيات التعلّم المنظم ذاتيًّا.

وقام الحسينان (٢٠١٠م) بدراسة توصلت نتائجها إلى وجود فروق بين طلاب التخصصات النظرية والتخصصات العلمية في متوسطات بعض إستراتيجيات التعلّم المنظم ذاتيًّا لدى طلاب الصفين الثاني والثالث الثانوي في منطقتي الرياض والقصيم لصالح طلاب التخصص العلمي.

أمّا الجراح (٢٠١٠م) فقد أجرى دراسة أظهرت نتائجها أن امتلاك الطلبة مهارات التعلّم المنظم ذاتيًّا على مكون التسميع والحفظ جاء ضمن المستوى مرتفع، والأبعاد الباقية بدرجة متوسطة، كما تبين أن الذكور يتفوقون على الإناث على مكون وضع الهدف والتخطيط، وأن طلبة السنة الرابعة يتفوقون وبدلالة إحصائية على طلبة السنتين الثانية والثالثة على مكوني الاحتفاظ

طلاب المرحلة الثانوية.

أهداف الدراسة:

سعت هذه الدراسة إلى التعرف إلى فاعلية إستراتيجيات التعلّم المنظم ذاتيًّا في تنمية بعض مهارات التفكير الإبداعي لدى

بالسجلات والمراقبة، وطلب المساعدة الاجتماعية.

كما أجرى سحلول (٢٠٠٩م) دراسة أظهرت نتائجها تميز الطلبة ذوي توجهات أهداف الإتقان المرتفعة في إستراتيجيات التعلّم، وفي أساليب التفكير، وتميز الطلبة ذوي توجهات أهداف الأداء المرتفع في إستراتيجيات التعلّم، وفي أساليب التفكير، بينما تميز الطلبة ذوي توجهات أهداف الأداء المتدنية بأسلوب التفكير الملكي.

وأجرى البياتي وخديدة (٢٠٠٩م) دراسة أظهرت نتائجها وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين التعلّم المنظم ذاتيًّا ودافع الإنجاز الدراسي، وأشارت إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين التعلّم المنظم ذاتيًّا، ودافع الإنجاز الدراسي وفق متغير الجنس لصالح الذكور، ومتغير التخصص لصالح التخصص العلمي.

وأجرت عبد المقصود (٢٠٠٩م) دراسة أظهرت نتائجها وجود تأثير لمهارات التعلّم المنظم ذاتيًّا في التحصيل الدراسي لطلبة كلية التربية، كما توصل البحث إلى معادلات تنبؤية للتحصيل الدراسي لطلبة كلية التربية من معتقداتهم المعرفية ومن مهارات التعلّم المنظم ذاتيًّا لديهم، كما توصل البحث أيضاً إلى معادلة تنبؤية لمهارات التعلّم المنظم ذاتيًّا لطلبة كلية التربية من معتقداتهم المعرفية.

وقامت النقيب (٢٠٠٨م) بدراسة توصلت نتائجها إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًّا بين درجات الطلاب الكلية على مقياس إستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلّم ودرجاتهم الكلية على مقياس القدرة على حل المشكلات، ووجود تأثير دال إحصائيًّا للتخصص على الدرجة الكلية لمقياس إستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلّم، بينما لايوجد تأثير دال إحصائيًّا للنوع، وكذلك التفاعل الثنائي بين نوع الطالب وتخصصه الدراسي على الدرجة الكلية لمقياس إستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلّم.

الإجراءات المنهجية للدراسة

منهج الدراسة

لاختبار فروض الدراسة والإجابة عنها تم إجراء الدراسة باستخدام المنهج شبه التجريبي، وهو الأنسب للكشف عن فاعلية إستراتيجيات التعلّم المنظم ذاتيًّا (المتغير التجريبي) في تنمية بعض مهارات التفكير الإبداعي (المتغير التابع).

مجتمع الدراسة

تمثل مجتمع الدراسة من جميع طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة جرش للعام الدراسي ٢٠١٨م.

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من (٥٠) طالبًا من طلاب الصف الأول الثانوي الذين يدرسون في مدارس التعليم العام الثانوية بمحافظة جرش للعام الدراسي ٢٠١٨م، وفي ضوء التصميم التجريبي للدراسة وتحقيقًا لأهدافها تم اختيار عينة الدراسة بطريقة قصدية، وتم تقسيمها إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، ضمت كل مجموعة منها (٢٥) طالبًا.

خطوات تطبيق إجراءات الدراسة

١-تطبيق الاختبار التحصيلي القبلي لمهارات التفكير الإبداعي على عينة الدراسة.

٢-تطبيق تجربة الدراسة من خلال تدريب المجموعة التجريبية على إستراتيجيات التعلّم المنظم ذاتيًّا، وتدريسهم مهارات التفكير الإبداعي.

٣- تطبيق الاختبار التحصيلي البعدي على المجموعتين التجريبية والضابطة.

٤-تصحيح الاختبار التحصيلي.

٥-تحليل النتائج التي تم الحصول عليها باستخدام النظم الإحصائية (SPSS).

نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها

أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين

متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية (الذين درسوا باستخدام إستراتيجيات التعلّم المنظم ذاتيًّا)، ومتوسطات درجات طلاب المجموعة الضابطة (الذين درسوا بالطريقة المعتادة) في القياس البعدي لمهارات التفكير الإبداعي ككل عند مستوى الدلالة ($\propto$ = ٠,٠٥)، وتفوق طلاب المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في اختبار مهارات التفكير الإبداعي عند مستوى كل مهارة من المهارات وجميع المهارات ككل، ويُعزى الفرق إلى العامل التجريبي المتمثل باستخدام إستراتيجيات التعلّم المنظم ذاتيًّا.

وربما يعود السبب في ذلك إلى أن إستراتيجيات التعلّم المنظم ذاتيًّا ساعدت الطلاب على تنظيم تعلّمهم، وهذا التنظيم في التعلّم مكّن الطلاب من تنظيم التفكير لديهم في معالجة مهارات التفكير الإبداعي، كما أن إستراتيجيات التعلّم المنظم ذاتيًّا كانت طريقة جديدة في التعلّم لدى طلاب المرحلة الثانوية، ممّا جعلها طريقة مُشَوِّقة ومُحَفِّزة لهم، وقد أثارت دوافعهم نحو تنفيذ الأنشطة المطلوبة، فساهم ذلك في تحسين تعلّمهم، كما أن عوامل الإثارة والجذب والتشويق والتنوع والإمكانات المتوافرة أثرت إيجابيًّا في تعلّم الطلاب؛ حيث إنّ من أبرز عوامل تحقيق الأهداف التعليمية حب الطلاب للمادة الدراسية، وطريقة تدريسها وميلهم تجاهها إيجابيًّا، وهذا ما تم تحقيقه مع الطلاب في المجموعة التجريبية، ممّا جعل الطلاب يشعرون بأهمية تنظيم التعلّم من خلال التفاعل الإيجابي مع إستراتيجيات التعلّم المنظم ذاتيًّا.

وتتفق هذه النتيجة مع النتائج التي توصلت إليها دراسة الحربي (٢٠١٢م)، ودراسة الحسينان (٢٠١٠م)، ودراسة الجراح (٢٠١٠م)، ودراسة سحلول (٢٠٠٩م)، ودراسة البياتي وخديدة (٢٠٠٩م)، ودراسة عبد المقصود (٢٠٠٩م)، ودراسة النقيب (٢٠٠٨م)، والتي أشارت إلى وجود دلالة إحصائية لصالح طلاب المجموعة التجريبية في التعلّم باستخدام إستراتيجيات التعلّم المنظم ذاتيًّا، ممّا أثر إيجابيًّا في زيادة تحصيلهم واكتسابهم مهارات التفكير العليا.

توصيات الدراسة

في ضوء نتائج الدراسة يوصي الباحث بما يلي:

١-عقد الندوات والدورات التدريبية للمعلمين المسؤولين عن تدريس طلاب المرحلة الثانوية بالأردن، خاصة في ما يتعلق باستخدام الإستراتيجيات التدريسية المناسبة للموهوبين؛ ومنها إستراتيجيات التعلّم المنظم ذاتيًّا، وتوضيح مزاياها وأهميتها في عملية التعلّم.

٢-إجراء دورات تدريبية؛ لتدريب معلمي المرحلة الثانوية على تطبيق إستراتيجيات التعلّم المنظم ذاتيًّا في عملية التدريس بصفة عامة، وفي تدريس مهارات التفكير الإبداعي بصفة خاصة.

٣-إدراج إستراتيجيات التعلّم المنظم ذاتيًّا ضمن محتويات تعزيز تعلّم طلاب المرحلة الثانوية وتدريبهم على آليات استخدامها في التدريس.

٤-تشجيع معلمي المرحلة الثانوية على استخدام إستراتيجيات التعلّم المنظم ذاتيًّا في التدريس، التي تمكن الطلاب من استخدام مهاراتهم الخاصة في توجيه عمليات التفكير والتعلّم، وتساعدهم على تحمل المسؤولية الشخصية للتعلّم؛ استنادًا إلى مبدأ التعلّم مدى الحياة.

٥-ضرورة تضمين أدلة معلمي المرحلة الثانوية بمخططات تعليمية؛ لإكساب الطلاب مهارات التفكير الإبداعي، وأن يكون هناك نماذج تربوية تنمي القدرة لدى الطلاب على النقد والتحليل والمناقشة والاستنتاج وإصدار الأحكام الموضوعية.

٦-إعادة النظر في النشاطات المصاحبة لموضوعات تدريس المرحلة الثانوية؛ بأن يكون تركيز تلك النشاطات على تنمية مهارات التفكير الإبداعي باستخدام إستراتيجيات التعلّم المنظم ذاتيًّا.

قائمة المراجع

١.أبو عميرة، محبات (٢٠٠٠م). تعليم الرياضيات بين النظرية والتطبيق، القاهرة: مكتبة الدار العربية.

٢.البياتي، محاسن أحمد، خديدة؛ أدهم، إسماعيل (٢٠٠٩م): التعلّم المنظم ذاتيًّا وعلاقته بدافع الإنجاز الدراسي لدى طلبة جامعة الموصل، مؤتمر تنوع العلوم مدخل إلى التكامل المعرفي، الفترة ٢٩-٣٠ أيلول.

٣.الجراح، عبد الناصر (٢٠١٠م): العلاقة بين التعلّم المنظم ذاتيًّا والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، المجلد السادس، العدد الرابع.

٤.الحربي، مها منور علي (٢٠١٢م): التفكير الناقد وعلاقته بإستراتيجيات التعلّم المنظم ذاتيًّا لدى طالبات جامعة أم القرى، رسالة ماجستير غير منشورة، مكة المكرمة، جامعة أم القرى.

٥.الحسينان، إبراهيم بن عبد الله (٢٠١٠م): إستراتيجيات التعلّم المنظم ذاتيًّا في ضوء نموذج بينتريش وعلاقتها بالتحصيل والتخصص والمستوى الدراسي والأسلوب المفضل للتعلّم، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، كلية العلوم الاجتماعية، الرياض.

٦.خليفة، خليفة عبد السميع (٢٠٠٧م): تدريس الرياضيات في التعليم الأساسي، ط٢، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

٧.سحلول، محمد عبد الله محمد (٢٠٠٩م): إستراتيجيات التعلّم المنظم ذاتيًّا وأساليب التفكير التي تميز بين طلبة جامعة صنعاء ذوي توجهات أهداف الإنجاز المرتفعة والمتدنية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.

٨.عبد المقصود، هانم علي (٢٠٠٩م): أثر تفاعل المعتقدات المعرفية ومهارات التعلّم المنظم ذاتيًّا على التحصيل الدراسي لطلبة كلية التربية، جامعة الزقازيق، مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، العدد ٧٠.

٩.عقيلان، إبراهيم محمد (٢٠٠٠م): مناهج الرياضيات وأساليب تدريسها، ، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

١٠.كامل، مصطفى محمد (٢٠٠٣م): بعض المتغيرات المرتبطة بالتنظيم الذاتي للتعلّم لدى العينة من طلاب الجامعة، المؤتمر العلمي الثامن: التعلّم الذاتي وتحديات المستقبل. (١١-١٢مايو)، كلية التربية، جامعة المنيا، مصر.

١١.النقيب، إيناس فهمي (٢٠٠٨م): إستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلّم وعلاقتها بالقدرة على حل المشكلات لدى طلاب المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة قناة السويس، كلية التربية ببور سعيد، قسم علم النفس.

12.Zimmerman. B. J. (2008). Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice. New York: Guilford Press.

❖ ❖ ❖

المقاييس المعتمدة للكشف عن السمات السلوكية للطلبة الموهوبين في مجال التكنولوجيا

ليلى أحمد عبد الرحمن مسعود
مدرسة واد السلط الأساسية المختلطة
مديرية تربية قصبة السلط

خلفية الدراسة وأهميتها

المقدمة:

يعدّ الطلبة الموهوبون في عصرنا الحالي أحد أهم المصادر الداعمة لتعزيز دور أي دولة في هذا العالم، وإن الدولة العازمة على الرقي بمجتمعها وقيمها ومواردها تدرك أن الاستثمار الأمثل لمواردها لا يقتصر على الموارد الطبيعية أو التصنيعية فقط، بل إن الاستثمار الأفضل والأقوى هو استثمار الإنسان.

ويعدّ استثمار الإنسان من المشروعات طويلة الأمد؛ إذ لا تؤتى ثماره بين ليلة وضحاها، وهذه المشاريع ذات البعد الاستراتيجي تتطلب تخطيطًا علميًّا دقيقًا ومرنًا وقابلاً للتطبيق، وعليه فإنّ الاهتمام بالطلبة الموهوبين يعد أحد أهم هذه المشاريع الناجعة.

ولقد تطورت المجتمعات خلال العقدين الماضيين تطوراً هائلاً في مجالات عديدة؛ مثل مجال الاتصالات والصناعات والعلوم البيولوجية والعسكرية، ولقد كان للتطور التكنولوجي الدور البارز إن لم يكن الرئيس في هذا التسارع العلمي الكبير، الذي غيّر كثيراً من العادات الاجتماعية والسلوكات البشرية بشكل جذري.

وممّا لا شك فيه أن أساس هذا التطور هو صناعة المعرفة، وصانع هذه المعرفة هو الإنسان، لذا كان حَرِيًّا بالأمم كافة

الاهتمام بالإنسان القوي الذكي المبادر صانع المعرفة منذ البداية؛ لاستثمار قدرته على الاختراع والابتكار، وتقديم الدعم له بأشكاله كافة، وعليه فإنّ المدارس تعد أحد أبرز وأهم المحطات التي تتمكن الدولة من خلالها من اكتشاف الإنسان الموهوب واستثماره.

ولقد أصبح لزاماً على المدارس وضع خطط جادة لصناعة المعرفة؛ بهدف اكتشاف الطلبة الموهوبين وتنمية مهاراتهم وتطويرها، ومواكبة التطورات العلمية والتكنولوجية، ومن هذا تبرز العلاقة القوية بين الطلبة الموهوبين والتكنولوجيا؛ فباستخدام التكنولوجيا يستطيع الطالب الموهوب صناعة المعرفة مهما كان نوعها بأسرع الطرق وأدقها وأقلها جهداً.

الطلبة الموهوبون والمتفوقون

تنوعت التعريفات الخاصة بالطلبة الموهوبين وبسماتهم وخصائصهم، حيث حظيت هذه الخصائص والسمات باهتمام الباحثين والدارسين وعلماء التربية وعلماء النفس، (العياصرة والعزيزي، ٢٠١٢)، وتتنوع هذه السمات والخصائص ما بين خصائص معرفية، وعقلية، وعاطفية، واجتماعية، وأخلاقية، كما أن لدى الموهوبين خصائص متقدمة في أنماط التعلم المستخدمة وطرق التعبير عنها، واعتبر جالتون أن الموهوبين يتميزون بقدرة على العمل؛ أي أن لديهم قوة جسدية وقوة الحواس، وكذلك العالم كاتل الذي أكد أن أهم خصائص الموهوبين هي القدرة العقلية، ومن ثم تنوعت النظريات وأساليب القياس، إلا أن دراسة تيرمان عام (١٩٢٩) الطولية التتبعية كان لها الأثر الأكبر في تأكيد أهمية السمات والخصائص السلوكية لدى الطلبة الموهوبين؛ حيث عُدّتْ أول محاولة علمية جادة في هذا المجال (جروان، ٢٠١٢).

ولقد عرف كل من تيرمان وهولينجويرث السمات السلوكية بأنها أنماط من السلوك تميز الطلبة الموهوبين عن غيرهم، ومن أبرزها: حب الاستطلاع الزائد، وتنوع الميول، وعمقها، وسرعة التعلم والاستيعاب، والاستقلالية، وحب المخاطرة، والقيادية، والمبادرة، والمثابرة (العياصرة والعزيزي،٢٠١٢).

ووصف كل من تتل وبيكر الموهوبين من خلال تمتعهم بخصائص وسمات محددة؛ مثل حب الاستطلاع، والمثابرة في متابعة التساؤلات والاهتمامات، وأن الموهوب مدركٌ وواعٍ لما يدور حوله، ولديه القدرة على نقد الذات ونقد الآخرين، إضافةً إلى التمتع بمستوى رفيع من حس الدعابة، كما أن هؤلاء الموهوبين حساسون جدًا تجاه الظلم على المستويات كافة، وهم ميّالون لعدم قبول الإجابات أو الأحكام أو التعبيرات السطحية، وغالبًا ما يستجيب هؤلاء الموهوبون لمحيطهم بوسائل وطرق غير تقليدية، ويرون العلاقات بين أفكار تبدو متباعدة، وهم قادرون أيضًا على توليد أفكار عديدة لمُثير معين (جروان، ٢٠١٢).

ويعرف رينزولي الطلبة الموهوبين بأنهم أولئك الطلبة الذين يمتلكون القدرة على تطوير تركيبة من السمات الثلاثة: وهي قدرة فوق المتوسط، وقدرة إبداعية، والتزامٌ عالٍ للمهمة واستخدامها في أي مجال قيم للأداء الإنساني (رينزولي،٢٠١٠).

أهمية السمات السلوكية

تعدّ الخصائص والسمات المرتبطة بالموهوبين من أهم الدلائل والمؤشرات التي تدل على وجود الموهبة والتفوق، وخاصة في الوقت المبكر من حياة الطفل الموهوب، حيث تمثل السمات السلوكية خصائص نفسية تميزه عن غيره، وما تلبث أن تصبح جوانب ثابتة في شخصية الفرد وسمات خاصة به.

وتكمن أهمية التعرف إلى السمات السلوكية للطلبة الموهوبين ضمن مجال تعليم الطلبة الموهوبين في ضرورة استخدام قوائم تقدير السمات والخصائص السلوكية؛ بوصفها أحد المحكّات في عملية التعرف أو الكشف عن هؤلاء الطلبة، واختيارهم للبرامج التربوية الخاصة، وفي العلاقة القوية بين السمات السلوكية والحاجات المترتبة عليها، وبين أنواع البرامج التربوية والإرشادية الملائمة، وبالتالي فالوضع الأمثل لخدمة الموهوب هو الذي يوفر

مطابقة بين عناصر القوة والضعف لديه وبين مكونات البرنامج التربوي المُقدّم له، أو الذي يأخذ بالاعتبار حاجات هذا الموهوب في المجالات المختلفة. ويجدر التنبيه إلى أنه ليس من الضروري توافر جميع الخصائص في الطالب حتى يطلق عليه صفة "موهوب"، فقد يتوافر بعضها في طالب ما، في حين لا يتوافر في البعض الآخر، وقد تتفاوت نسبة توافرها من طالب إلى آخر، وقد تظهر عليه في مواقف معينة في حين تختفي في مواقف أخرى، وهذا ممّا يجب على المعلم والمربي والأسرة مراعاته والانتباه له، ولن يكون ذلك إلا من خلال الاهتمام ببرامج التوعية والتثقيف والإرشاد لأسر الموهوبين والمجتمع بشكل عام (المصدر، ٢٠٠٨).

ونظراً لأنّ الطالب الموهوب يعيش حاليًا عصر ثورة المعلومات وتعدد القضايا والتحديات التي تواجهه على المستويين الشخصي والاجتماعي، فإنّ تربية الطلبة الموهوبين وتعليمهم أصبحت حاجة مُلحّة أكثر من أي وقت مضى، وتحديًا حقيقيًا للأسرة والمدرسة والمجتمع، لأن العالم أصبح أكثر تعقيداً، سمته التحديات التي تفرضها تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في شتى مناحي حياة الإنسان، كما أن النجاح في مواجهة التحديات لا يعتمد على الكم المعرفي بقدر ما يعتمد على المعارف والمهارات التي يكتسبها الموهوب من خلال التحاقه بالمدرسة والجامعة، والتي لم تعد كافية لضمان مستقبل مهني زاهر (الزايدي، ٢٠١٢).

تكنولوجيا التعليم

تعد تكنولوجيا التعليم وسيلة تعليم فاعلة، والتي تشمل أدواتها: الحواسيب، والإنترنت، والهاتف النقال، وأداة عرض المعلومات، واللوح التفاعلي المدرسي، والألواح التفاعلية الشخصية، والألعاب الإلكترونية، إضافةً إلى التعرف إلى برمجيات عديدة تسهم في توضيح الدروس والمعلومات.

وهي بذلك تشكل أداة مميّزة للمعلمين؛ إذ تسمح لهم بالقيام بعملهم بفاعليّة أكبر؛ لِمَا توفره من معلومات حول أداء الطلاب الأكاديمي ونجاحهم وتعثُّرهم. وفي سبيل فهم كيفية عمل تكنولوجيا التعليم الحديثة، علينا أن نبدأ بالنظر إلى العلاقة التقليدية بين المعلم والتلميذ؛ إذ يسهل الحفاظ على استراتيجية تعليمية مُوجّهة نحو الحاجات الفردية للطلاب حين تكون العلاقة مع المدرس علاقة مباشرة وفردية (شابيرو،٢٠١٣).

وإنّ التوصل إلى النتائج الإيجابية في تكنولوجيا التعليم مرهون بكيفية توظيفها داخل الصفوف، وليس هذا فحسب، بل إنّ الأهم هو كيف نكتشف الطالب الذي يمتلك قدرات مميزة في التكنولوجيا ليتم استثماره على أكمل وجه.

مشكلة الدراسة وأهدافها:

يزخر الأدب التربوي الخاص بعلم الموهبة بالعديد من الأدوات المُقنّنة الخاصة باكتشاف الطلبة الموهوبين في جوانب عديدة، والتي لا تعد الوسيلة الوحيدة لاكتشاف الموهوبين، لكنها وسيلة علمية جادّة وفاعلة ومعتمدة في الوقت نفسه في مجالات متعددة ومتكررة؛ كالتفكير والدافعية والتعليم وغيرها، إلا أن اللافت في الأمر عدم وجود محكّات كافية لقياس السمات السلوكية الخاصة بالمهارات التكنولوجية للطلبة الموهوبين، ممّا يشير إلى عدم اعتماد الكثير من العلماء للقدرات والمهارات الخاصة بالتكنولوجيا على أنها أحد محكّات اكتشاف الموهوبين، باستثناء مقياس واحد لرينزولي وزملائه.

ونعتقد بأن السبب يعود إلى حداثة موضوع التكنولوجيا بالمقارنة مع الأدب النظري الواسع لعلم الموهبة، إضافةً إلى التسارع التكنولوجي الهائل الذي يتطلّبُ مواكبةً سريعةً وجهدًا كبيرًا للحاق بهذه التطورات.

أهداف الدراسة:

- التعرُّف إلى المقاييس المُعَدّة لاكتشاف الطلبة الموهوبين في مجال التكنولوجيا بنسخهم الأصلية.
- التعرُّف إلى الصورة الأردنية - إن وجدت- للمقاييس المُعَدّة

لاكتشاف الطلبة الموهوبين في مجال التكنولوجيا.

- تشجيع الباحثين على تطوير صورة أردنية لمقياس اكتشاف الطلبة الموهوبين في مجال التكنولوجيا.

- اعتماد مقياس اكتشاف الطلبة الموهوبين في مجال التكنولوجيا بوصفه أحد المحكّات الواقعية والتطبيقية لاكتشاف الموهبة.

الدراسات السابقة:

أجرى سيجل (٢٠٠٤) دراسة هدفت إلى التعرُّف إلى الكيفية التي يمكن من خلالها التعرُّف إلى الطلبة الموهوبين والمتفوقين في مجال التكنولوجيا، وأورد الباحث وسائل عديدة منها الملاحظة؛ حيث ذكر أن الموهوبين يعمدون إلى استخدام التكنولوجيا بشكل متعمد في إنتاج مشاريعهم المدرسية الخاصة، وأنهم يميلون إلى مساعدة زملائهم عند حدوث مشكلة ما في ما يخصُّ التكنولوجيا، كما أشار الباحث إلى أن مشاريع هؤلاء الطلبة الموهوبين غالباً ما تكون أكثر تعقيداً وتركيباً من مشاريع أقرانهم، الأمر الذي يتطلّبُ مستوى مرتفعاً من المعرفة، إلا أن الباحث خلص في النهاية إلى أن استخدام المقاييس هو الطريقة الأمثل لاكتشاف السمات السلوكية للطلبة الموهوبين في مجال التكنولوجيا، وقدم مقياس السمات السلوكية للطلبة الموهوبين والمتفوقين في مجال التكنولوجيا للعالم رينزولي وزملائه (٢٠٠٣) بوصفه مقياسًا مثاليًا يتمتع بدلالات صدق وثبات مرتفعة.

وأجرى عبود والمصمودي (٢٠١٤) دراسة هدفت إلى بناء مقياس الخصائص السلوكية وتقنينه؛ للتعرُّف إلى الطلاب الموهوبين بجامعة الملك فيصل في السعودية، وبلغت عينة الدراسة (٢٦٤) طالبًا وطالبة من جامعة الملك فيصل من مختلف التخصصات، وأظهرت الدراسة دلالات صدق وثبات مرتفعة للمقياس الذي تمّ بناؤه، وقد تكوّن المقياس من (٢٢) بُعدًا، ويقيس كل بُعد عدداً مختلفاً من السمات السلوكية للطلبة الموهوبين، ولقد أورد الباحثان البُعد رقم (٢١) بعنوان: مجالات الأداء: التكنولوجيا وتقنيات المعلومات، أمّا السلوكات الدالة التابعة للبُعد فكانت كما يلي: ١- أحب الألعاب التي تتطلب التركيز ووضع الاستراتيجيات كالشطرنج مثلاً، ٢- أحب قراءة المجلات التقنية ومتابعة البرامج التي تقدم الجديد في تقنية المعلومات، وعليه فإنّ هذا المقياس يورد بعضاً من السمات السلوكية الخاصة بالتكنولوجيا بوصفها أحد السمات الخاصة بالموهوبين.

الطريقة والإجراءات

المقياس الأول: مقياس السمات السلوكية للطلبة الموهوبين والمتفوقين في مجال التكنولوجيا

Scale For Rating The Behavioral Characteristics Of Superior Students/ Technology Characteristics

استطاع رينزولي وسميث ووايت وكلاهان وهارتمان Renzulli، Josep، Smith، Linda ،White، Alan، Callahan، Carolyn & Hartman، Obert، ٢٠١٠ تحديد السمات السلوكية والخصائص الإيجابية للطلبة الموهوبين، بدءًا من العام (١٩٧٠)؛ حيث تمّ بناء ثلاثة مقاييس بشكل أولي، وهي المقاييس التي تقيس السمات السلوكية المرتبطة بالتعلم، والدافعية، والإبداع، ثم أضاف العالم روبرت هارتمان (Hartman) مقياس السمات السلوكية المرتبطة بالقيادة، وفي العام (١٩٧٦) تمّ نشر عشرة مقاييس معتمدة دوليًا لتقدير السمات السلوكية، ثم قامت العالمة كارن وستبيرغ (Westberg) بتطوير المقاييس الأربعة الأولى في العام (١٩٩٠)، ثم تمّ استخراج دلالات الصدق والثبات لهذه المقاييس العشرة في ما بعد، وفي العام (٢٠٠٣) قام رينزولي وزملاؤه بإضافة أربعة مقاييس أخرى، وهي مقاييس السمات المرتبطة بمهارات القراءة، والعلوم، والرياضيات، والتكنولوجيا، ثم قام رينزولي وسيجل وريس وكيفن وريد Renzul li،J.،Siegle،D.،Reis،S.،Cavin،M.،Reed،R.

باستخراج دلالات الصدق والثبات لهذه المقاييس الأربعة في العام (٢٠٠٩) في بحث منفرد، إلا أن الصورة النهائية للمقاييس الأربعة عشرة خرجت في العام (٢٠١٠) في كُتَيِّب خاص يحمل تواقيع العلماء العشرة (مسعود،٢٠١٤). وفي ما يلي وصف لمقياس السمات السلوكية للطلبة الموهوبين في مجال التكنولوجيا Scale For Rating The Behavioral Characteristics Of Superior tudents/Technology Characteristics للعالم رينزولي وزملائه (Renzulli،Reis&Cavin،٢٠٠٩)، الملحق (١):

- تكوّن هذا المقياس من سبع جمل منفردة تقيس خاصية وسِمَة واحدة فقط؛ حيث تبدأ الجمل بفعلٍ دالٍّ على سلوك محدد.
- يتكون سلم التقدير الخاص بالمقياس من (٦) درجات وصفية، تبدأ بِـ (أبدًا)، ثم (نادر جدًا)، وبعدها (نادرًا)، يليها (أحيانًا)، ثم (غالبًا)، وتنتهي بِـ (دائمًا).
- تأخذ كل درجة وصفية وزناً محدداً، تبدأ بقيمة (١) لدرجة (أبدًا)، ثم تتدرج بدرجة واحدة تصاعديًا لتصل إلى الرقم (٦) لدرجة (دائمًا).
- يقوم المعلم الأقرب إلى الطالب في مجال التكنولوجيا أو معلم الحاسوب بتعبئة هذا المقياس، ويجوز تشكيل لجنة من المعلمين المُقرّبين من الطالب الذين يعملون معه في مشاريع تكنولوجية لتعبئة المقياس.
- يتمتع المقياس بدلالات الصدق والثبات بدرجة مرتفعة لفقرات المقياس جميعها؛ حيث عُرِضَ المقياسُ على (٢٥) من المُحَكِّمين الخبراء في الولايات المتحدة، وبلغ متوسط الإجماع (٨٠٪)، كما بلغت معاملات كرومباخ ألفا عند أخذ جميع أسئلة المقياس (٩,٥٩).

المقياس الثاني: مقياس مهارات التكنولوجيا للطلبة (نسخة الشباب)- الملحق (٢)

Student Technology Skills Rating Scale) (Junior Division

اعتمدت وزارة التربية والتعليم في منطقة (أونتاريو) في كندا هذا المقياس لقياس المهارات الحاسوبية والتكنولوجية لدى الطلبة في مراحلهم الدراسية المختلفة، ولقد تمّ تصميم المقياس عام (٢٠٠٦)، وتمّ نشره مجانًا على موقع خاص على الشبكة العنكبوتية؛ لتزويد المعلمين بالأدوات والمواد اللازمة لتعليم إلكتروني فاعل؛ لتصبح أدواتهم في متناول الجميع، ولتوضيح المقياس نورد ما يلي:

- يتكوّنُ المقياس من أربعة مجالات، ويتفرّعُ من هذه المجالات سلوكات دالّة على كل مجال كما يلي:

المجال الأول: (الروتين والاستخدام الجيد): ويشمل عشر جمل فعلية تصف السلوكَ الدالّ على الأداء.

المجال الثاني: (مهارات الحصول على المعلومة): وتشمل عشر جمل فعلية تصف السلوكَ الدالّ على المهارة.

المجال الثالث: (مهارة معالجة المعلومات): وتشمل سبعًا وعشرين جملة فعلية تصف السلوكَ الدالّ على المهارة.

المجال الرابع: (مهارات التواصل): وتشمل أربع جمل فعلية تصف السلوكَ الدالّ على المهارة.

- يتكوّنُ سلم التقدير الخاص بالمقياس من (٣) درجات وصفية، تبدأ بِـ (مستخدم مبتدئ)، ثم (مستخدم متوسط)، وتنتهي بِـ (مستخدم خبير).
- تأخذ كل درجة وصفية وزناً محدداً، تبدأ بقيمة (١) لدرجة المستخدم المبتدئ، وقيمة (٢) لدرجة المستخدم المتوسط، وقيمة (٣) للمستخدم الخبير.
- يقوم المعلم الأقرب إلى الطالب في مجال التكنولوجيا أو معلم الحاسوب بتعبئة هذا المقياس، ويجوز تشكيل لجنة من المعلمين المُقرّبين من الطالب الذين يعملون معه في مشاريع تكنولوجية لتعبئة المقياس.

•يتمُّ احتساب العلامات التي يحصل عليها الطالب ليتمّ تصنيفه بعد ذلك حسب المجموع الأعلى لكل درجة، فإذا ظهر أنّ الطالب قد حصل على درجة (مستخدم خبير) كان ذلك ذا دلالة على موهبته بعلم الحاسوب والتكنولوجيا.

النتائج:

•لا يتوافر عددٌ جيدٌ أو كافٍ من المقاييس المعتمدة للكشف عن السمات السلوكية للطلبة الموهوبين والمتفوقين في مجال التكنولوجيا على مستوى العالم، وهو نادرٌ إن لم يَكُنْ مُنعَدِمًا في العالم العربي، وقد يُعزى السبب في ذلك إلى أنّ المهارات الحاسوبية والتكنولوجية لم يتم التعامل معها على أنّها شكل من أشكال الإبداع والتفوق، كما يمكن أيضًا عزو أسباب التأخر في بناء مقاييس تصف السلوكات الدالّة على الموهبة والإبداع في مجال التكنولوجيا إلى التطور الهائل والسريع في هذا المجال، وتنوع أدواته وبرامجه وتطبيقاته، التي تجعل من الصعب على الباحثين مواكبة هذا التطور.

•يعد المقياسان المذكوران سابقًا مقياسين قابلين للتطبيق في البيئة العربية والأردنية، إلا أنه لا تتوافر حتى الآن أي صورة أردنية أو عربية مُطوّرة لهذين المقياسين أو غيرهما.

•التوصيات:

•العمل على تطوير صورة أردنية للمقاييس المُعَدّة للكشف عن الطلبة الموهوبين والمتفوقين في مجال التكنولوجيا.

•اعتماد مجال التكنولوجيا ليصبح أحد المحكّات الرئيسة للكشف عن الطلبة الموهوبين.

•تشجيع البحث العلمي في هذا المجال، وبخاصة في مجال بناء المقاييس.

المصادر والمراجع

المراجع العربية:

•الزايدي، عادل (٢٠١٢). فاعلية برنامج تدريبي مبني على نظرية الذكاء الانفعالي لجولمان في تنمية مهارة حل المشكلات لدى الطلبة الموهوبين في محافظة جدة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة البلقاء التطبيقية، السلط، الأردن.

•العياصرة، سامر والعزيزي، نور (٢٠١٢). "سمات وخصائص الطلبة الموهوبين والمتفوقين كأساس لتطوير مقاييس الكشف عنهم" ، المجلة العربية لتطوير التفوق، ٣، ٤، ٩٧-١١٥.

•المصدر، عبد العظيم (٢٠٠٨). الذكاء الانفعالي وعلاقته ببعض المتغيرات لدى الجامعة، مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية)، ١٦ ، ١ ، ٥٨٧-٦٣٢.

•جروان، فتحي (٢٠١٢). أساليب الكشف عن الموهوبين ورعايتهم. الأردن، عمان: دار الفكر.

•جروان، فتحي (٢٠١٢. (الموهبة والتفوق والإبداع. الأردن، عمان: دار الفكر.

•عبود، يسرى. المصمودي، سليم (٢٠١٤). بناء وتقنين مقياس السمات السلوكية للتعرف على الطلاب الموهوبين بجامعة الملك فيصل. مجلة جامعة طيبة للعلوم التربوية.٩-١،٧٠-٨٩.

•مسعود، ليلى (٢٠١٤). السمات السلوكية للطلبة الموهوبين وعلاقتها بالذكاء العاطفي في محافظة البلقاء، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة البلقاء، السلط، الأردن.

English References:

•Renzulli.J.;Siegle.D.;Reis.S.;Gavin.M.;Reed.R.(2009).An Investigation of the Reliability and Factor Structure of Four New Scales for Rating theBehavioral Chracteristics of Superior Students. Journal of Advanced Academics. 21. 1.84108-.

• Renzulli.J. S; smith. L. H.; White.A.J.;gallahan.C. m.;& Hartman .R. k .(1976).Scale for rating the behavioral characteristics of superior students. revised edition. creative learning press.inc..p.o.box.320.mansfield center.connecticut06250.USA

• Renzulli. J. S; smith. L. H.; White. A.J.; gallahan. C. m.; & Hartman. R. k (2010). Scales for rating the behavioral characteristics of superior students. Technical and Administration Manual (Third Edition) creative learning press. Inc.. p.o.box. 320. .Mansfield center. connecticut06250. USA.

•Siegle.D.(2004).Identifying Students With Gift and Talent in Technology. GIFTED CHILD TODAY .Technology .27.4.3034-.

• Shapiro.J.(2016). Remember. Ed-tech is Really a Tool for Teachers.wise/ed.review.

❖ ❖ ❖

أثر تنفيذ التجارب المخبرية في تعلم طالبات الصف التاسع الأساسي بعض مفاهيم الحموض والقواعد والأملاح

منتهى محمد حسن عتوم
مدرسة سوف الأساسية للبنات

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى تقصي أثر تنفيذ التجارب المخبرية في تعلم طالبات الصف التاسع الأساسي بعض مفاهيم الحموض والقواعد والأملاح، ولتحقيق ذلك تم اختيار عينة من(٥٧) طالبة من طالبات الصف التاسع الأساسي في مدرسة سوف الأساسية للبنات، يدرُسْنَ في شعبتين، اختيرت إحداهما عشوائياً كمجموعة تجريبية تم تدريسها باستخدام التجارب المخبرية، والأخرى كمجموعة ضابطة تم تدريسها بتركيز قليل على التجارب المخبرية، وقد طبق على المجموعتين اختبار تحصيلي، وأظهرت نتائج تحليل أداء طالبات المجموعة التجريبية من الاختبار، أنّ متوسط علاماتهن بلغ (٧,٥٩)، وكان أفضل بفرق دال إحصائياً من أداء طالبات المجموعة الضابطة؛ حيث بلغ متوسط علاماتهن (٥,٩٦).

المقدمة والإطار النظري

يتميز تعليم العلوم وتعلمها بارتباطه الوثيق بالأنشطة العلمية (العملية) بأنواعها المختلفة، أو ما يعرف بأنشطة الأداء العملي

Practical work activities ، وذلك لأنها جزء أساسي منه، وإحدى الركائز الأساسية التي يقوم عليها؛ حيث يعتقد بأنها تسهم في تحقيق أهداف تعليم العلوم وتعلمها المتمثلة عمومًا في إكساب الطلبة المعرفة العلمية، والمهارات العلمية المختلفة، وفي تنمية الميول والاتجاهات العلمية وتعزيزها لديهم.

وتعد الأنشطة العلمية – ولاسيّما تلك التي يتم إجراؤها في المختبر – مظهراً تقليدياً مهماً في تعليم العلوم منذ أمد بعيد؛ فقد دافع أرمسترنج قبل الحرب العالمية الأولى عن الاكتشاف بالطريقة التجريبية، وكان يعتقد أن تعلم طبيعة العلم ممكن فقط بعمل العلم (Landolfi، ٢٠٠٢). وقد تعزز هذا التقليد خلال حركة إصلاح المناهج في الستينيات والسبعينيات من القرن الماضي، حيث أصبحت الأنشطة العلمية (الأداء العلمي) وسيلة أساسية لتحقيق أهداف تعليم العلوم (Doran، Fraser، Giddings & DeTure، ١٩٩٥).

وفي نهاية السبعينيات وبداية الثمانينيات تم التحول إلى عمليات العلم، وتقليل دور الحقائق والقوانين والنظريات (Nott & Wellington، ١٩٩٦). وما زالت الأنشطة العلمية جزءاً مهماً من مناهج العلوم الحالية، وتحظى بتقدير معلمي العلوم (Landolfi، ٢٠٠٢)؛ فالعلوم المعتمدة على الخبرة المباشرة Hands-on Science تعدّ أهم مجالات إصلاح العلوم للمرحلة الأساسية في الولايات المتحدة الأمريكية التي بدأت في نهاية القرن الماضي (Vesilind & Jones، ١٩٩٦). فمن تحليل فكر حركات إصلاح مناهج العلوم المعاصرة لحقبة التسعينيات وما بعدها، وجد أنها تركز على أن يعمل الطالب كل يوم منذ اليوم الأول في المدرسة، حيث تم التعبير عن ذلك بعبارة: "يجب على الطلبة أن يعملوا العلم لا أن يتعلموه" (زيتون، ٢٠٠٠).

ولعل بقاء الأنشطة العلمية والتجارب المخبرية حية طوال هذه المدة يعود كما يقول وايت (White، ١٩٩٦) إلى أنها تستخدم لدعم أي هدف من أهداف تعليم العلوم وتعلمها؛ فعندما تتهيأ للمتعلم المواقف التعليمية التي تمكنه من التعامل المباشر مع الأشياء، وطرح التساؤلات حولها، والتخطيط للإجابة عنها بنفسه، والحكم على ما توصل إليه، يكون قد اكتسب المعرفة العلمية، ونمت قدراته العقلية والعلمية بصورة أفضل وأسرع مما لو عرضت عليه بصورة لفظية، ويتفق هذا مع ما قاله بياجيه Piaget من ضرورة التركيز على الخبرة الحسية والتعلم بالعمل، ولاسيّما في المراحل التعليمية الأولى (زيتون،٢٠٠٠).

أما جانيه Gange فيحذر من خطورة التعلم اللفظي السطحي ويؤكد وجوب الابتعاد عنه في تدريس العلوم، كما يؤكد الأنشطة العلمية (التجارب المخبرية والعروض العلمية) بوصفها أهم الأنشطة التعليمية التي تعطي للمتعلم معنى حسيًا ملموسًا لما يتعلمه (عبد المنعم المشار إليه في قوش، ١٩٩٩). وقد أدرك برونر Bruner أن أهمية الأنشطة العلمية لا تكمن في دعوة الطلبة للعمل (النشاط) act والمتعة فقط، بل في أنها طريقة يتعلم الطلبة بها المحتوى المعرفي والمهارات الأكاديمية؛ فالمنهاج يجب أن يتضمن مهارات أساسية تؤدي إلى مهارات أقوى وأرقى (How،٢٠٠٠)، والأنشطة العلمية المقدمة للطلبة يجب أن تزودهم بفرص تعلم عمليات العلم، وتدريس العلوم يجب أن يركز على عملية اكتشاف الطلبة للمعرفة العلمية بأنفسهم من خلال تفاعلهم المباشر مع البيئة؛ فالخبرات الحية الجديرة بأن تعطى للطلبة – كما يقول جوريت وليسي (Jewett&Lessie cited in Singh،٢٠٠٣)– تساعدهم في تعلم المفاهيم العلمية، وتزيد من دافعيتهم نحو تعلم العلوم.

ويشير تاريخ تعليم العلوم – كما يقول لاندولفي (Landolfi،٢٠٠٢) – إلى أن عدداً كبيراً من التربويين العلميين اعتنقوا الفكرة الفلسفية التي تشير إلى أن نوعية التعلم لا يمكن الحصول عليها إلا من خلال عمل نشاطات act world يتم

فيها التطبيق في العالم الحقيقي real world ، وربما يكون المختبر المدرسي والبيئة المادية المحيطة بالطالب هما أنسب البيئات لتحقيق ذلك؛ فالأنشطة العلمية التي تنفذ في المدرسة أو خارجها يمكن أن تحقق عددًا من الأهداف التربوية إذا ما تمت بالشكل السليم. فقد أورد كيرKerr عام ١٩٦٣ المشار إليه في دراسة نوت وويلنجتون (Nott & Wellington، ١٩٩٦) عشرة دوافع (أهداف) لاستخدام الأداء العلمي Practical work في حصص العلوم، ومنها:

- تشجيع الملاحظة الدقيقة والتسجيل بحرص.
- الإيفاء بمتطلبات الامتحانات العملية.
- توضيح العمل النظري للمساعدة على استيعابه.
- التحقق من الحقائق والمبادئ المدروسة مسبقًا.
- تكوين الجزء المكمل لعملية إيجاد الحقائق بالاكتشاف والوصول إلى المبادئ.
- إثارة الاهتمام بالموضوع والاستمرار في ذلك.
- جعل الظواهر الفيزيائية والكيميائية والبيولوجية أكثر واقعية من خلال الخبرات الحية.

الدراسات السابقة

أجرى الخليلي (١٩٨٨) دراسة "درجة التركيز على استخدام المختبر في تدريس العلوم ومعوقات ذلك في المدارس الثانوية الحكومية في الأردن من وجهة نظر المعلمين"، التي هدفت إلى تقصي حجم العمل المخبري ونوعيته في المدارس الثانوية الحكومية في شمال الأردن، من وجهة نظر المعلمين، وما إذا كان لجنس المعلم أو خبرته أثر في ذلك، وكذلك تحديد معوقات العمل المخبري كما يراها المعلمون والمعلمات وعلاقتها بالجنس والخبرة. وتألفت عينة الدراسة من (١٦٦) معلمًا ومعلمة (٩٤معلمًا و٧٢معلمة)، من معلمي العلوم التابعين لدوائر التربية والتعليم الستة في شمال الأردن، وقد بينت نتائج الدراسة أن العمل المخبري في المدارس التي شملتها الدراسة يتخذ طابع العروض العلمية التي يقوم بها المعلم، ولم تدل الدراسة على وجود اختلافات تذكر في هذا الشأن بين الذكور والإناث أو بين المعلمين من ذوي الخبرات المختلفة. أما في ما يتعلق بمعوقات العمل المخبري، فقد أشارت الدراسة إلى أن هناك أربعة معوقات بارزة لاستخدام المختبر من وجهة نظر المعلمين والمعلمات هي: عدم توافر الأجهزة المخبرية، وكثرة عدد الطلاب في الشعبة الواحدة، وعدم توافر المواد والأدوات اللازمة لإجراء التجارب المقررة، وكثرة عدد الحصص التي يعطيها المعلم.

وأجرت طبيشات (١٩٨٩) دراسة واقع العمل المخبري في تدريس الكيمياء والفيزياء والأحياء للصف الثالث الثانوي (الثاني الثانوي العلمي حاليًا) في شمال الأردن، وهدفت من دراستها إلى التعرف إلى واقع المختبرات المدرسية من حيث وجود هذه المختبرات، وتحديد عدد التجارب التي يتم إجراؤها فيها، ومعرفة معوقات العمل المخبري، وقياس اتجاهات المعلمين نحو العمل المخبري، وقد اشتملت عينة الدراسة على (١٧٠) معلمًا ومعلمة ممن يدرِّسون الكيمياء والفيزياء والأحياء للصف الثالث الثانوي العلمي، اختيروا بطريقة عشوائية من مديريات التربية والتعليم في شمال الأردن. واستخدمت الباحثة لهذه الدراسة أداتين إحداهما لقياس اتجاهات المعلمين نحو العمل المخبري، والأخرى لمعرفة معوقات العمل المخبري. وقد تبين من النتائج أن (٤٥,٤٪) من التجارب لم يتم إجراؤها. أما من حيث معوقات العمل المخبري فقد وُجد أن أكثر معوقات العمل المخبري شيوعاً في المواد العلمية الثلاثة وبترتيب مختلف، وعدم وجود المواد والأجهزة أو عدم صلاحيتها، وكذلك ضيق الوقت بسبب كبر حجم المادة النظرية، إضافةً إلى كثرة عدد الطلاب في الشعبة الواحدة.

وفي اليمن أجرى العبسي (١٩٩٠) دراسة هدفت إلى التعرف إلى واقع العمل المخبري في مدارس المرحلة الثانوية وإلى معوقات استخدام المختبرات، ثم التعرف إلى اتجاهات المدرسين نحو

العمل المخبري بقصد الوصول إلى تقييم علمي لمختلف جوانب واقع العمل المخبري في مدارس المرحلة الثانوية في اليمن، وتكون مجتمع الدراسة من المدارس الثانوية في المدن الرئيسة: وهي صنعاء وتعز والحديدة، وتألفت عينة الدراسة من (٥٢) مدرساً لمبحث الكيمياء والفيزياء و(٢٢) موجهاً لمبحث العلوم في المرحلة الثانوية، وقد تبيّن أن حجم العمل المخبري الذي يجري فعليًا في الصفوف الثلاثة في مادة الكيمياء مناسب، حيث كانت النسبة المئوية لعدد التجارب التي أجريت عالية نسبة إلى عدد التجارب المقرر إجراؤها في الصفوف الثلاثة. أمّا بالنسبة لحجم العمل المخبري الذي يُجرى فعليًا في الصفوف الثلاثة الثانوية في مادة الفيزياء فهو مناسب في الصفين الأول والثاني الثانويين، وغير مناسب في تجارب الفيزياء للصف الثالث الثانوي؛ لأن التجارب التي أجرتها نسبةٌ مرتفعة من المدرسين لا تتناسب مع التجارب المقررة خلال العام الدراسي. أمّا فيما يتعلق بالمعوقات التي تعوق العمل المخبري فقد استنتجت الدراسة أن أهم هذه المعوقات هي: عدم وجود أجهزة مخبرية ومواد كيميائية، وقصر وقت الحصة المخبرية، وازدحام الصفوف بالطلبة، وفيما يتعلق باتجاهات المدرسين نحو العمل المخبري، فقد أشارت النتائج التي تمتعهم باتجاهات إيجابية.

وأجرت خصاونة (١٩٩٣) دراسة هدفت إلى التعرف إلى دور مدير المدرسة في تحسين واقع العمل المخبري في المدارس الثانوية في مدينة عمان. وقد تكونت عينة الدراسة من (٥٣٥) فرداً يشملون مديرين ومعلمي علوم وقيمي مختبرات، وطلاباً من المرحلة الثانوية في المدارس التابعة لمديريات عمان الكبرى الأولى والثانية والتعليم الخاص. توصلت الباحثة إلى نتائج متنوعة منها: أن إقبال معلمي الكيمياء والفيزياء على إجراء التجارب المخبرية المقررة للصف الأول الثانوي كانت دون المستوى المطلوب، بالإضافة إلى عزوف معلمي العلوم الذين يعلمون الصف الثاني الثانوي العلمي عن إجراء التجارب المخبرية في الكيمياء والفيزياء والأحياء، وأن الطريقة التي يفضلها المعلمون بشكل عام عند إجراء التجارب المخبرية هي عرض التجارب أمام الطلاب.

وأجرى القرارعة (١٩٩٥) دراسة عنوانها "واقع تطبيق الأنشطة والتجارب في منهاج الكيمياء للصف التاسع الأساسي في محافظات الجنوب في الأردن كما يراها معلمو الكيمياء"؛ من حيث عدد التجارب ونسبتها والتي تم إجراؤها، وقد هدفت إلى تقصي المعوقات التي تحدُّ من إجراء الأنشطة والتجارب وتطبيقاتها من وجهة نظر معلمي الكيمياء. وتكونت عينة الدراسة من (١٨٠) معلماً ومعلمة يدرّسون الكيمياء للصف التاسع في المدارس الحكومية التابعة لمديريات التربية والتعليم في محافظات الكرك والطفيلة ومعان والعقبة. ولأغراض الدراسة قام الباحث بإعداد استبانتين، أشارت نتائج الدراسة إلى أن ما نسبته (٨١,٢٪) من التجارب قد أجريت، كذلك أشارت النتائج إلى عدم وجود أثر ($P<0,05$) للمؤهل والجنس في أسلوب إجراء الأنشطة.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

هدفت هذه الدراسة إلى فحص أثر إجراء التجارب المخبرية في تحسين فهم طالبات الصف التاسع الأساسي في مدرسة سوف الأساسية للبنات لبعض المفاهيم مفاهيم الكيمياء، وقد جسدت مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس الآتي:

ما أثر تنفيذ التجارب المخبرية في تعلُّم طالبات الصف التاسع الأساسي بعضِ مفاهيم الحموض والقواعد والأملاح؟

أهمية الدراسة

تتمثل أهمية الدراسة في ثلاثة جوانب، هي:

تعريف المعلمين بالدور الكبير الذي تلعبه التجارب المخبرية في رفع درجة فهم الطلبة للمفاهيم العلمية والكيميائية، مما يدفعهم إلى تنفيذ جميع التجارب المتضمَنة في كتب العلوم باقتناع ودافعية كبيرة.

تحفيز مديري المدارس على توفير المواد والمستلزمات المخبرية التي تعين المعلمين على تنفيذ الأنشطة والتجارب العلمية المتضمَنة في كتب العلوم.

تشجيع الطلبة على الاندماج في حصص الأنشطة والتجارب التي تنفذ في المختبر؛ لما لها من دور في تحسين استيعابهم للمفاهيم العلمية.

عينة الدراسة

تألفت عينة الدراسة من (٥٧) طالبة من طالبات الصف التاسع الأساسي في مدرسة سوف الأساسية للبنات، ويوجد هذا العدد من الطالبات في المدرسة في شعبتين هما (أ) و(ب)، وقد اختيرت إحدى هاتين الشعبتين بشكل عشوائي كمجموعة تجريبية، نفذت وحدة الحموض والقواعد والأملاح عليها من خلال تنفيذ جميع التجارب الواردة في الوحدة في المختبر، وعُدّت الشعبة الثانية مجموعة ضابطة دُرّست الوحدة لها في الغرفة الصفية دون تجارب مخبرية، واتُّفِقَ مع المعلمة على أن تتولى تنفيذها بعد انتهاء التدريس، وتنفيذ الاختبار حفاظاً على حق الطلبة وأخلاقيات البحث العلمي.

أداة الدراسة

الأداة التي استُخدمت في التوصل إلى نتائج الدراسة كانت اختبارا من نوع الاختيار من متعدد (جذر يتبعه أربعة بدائل) تألف من عشرة أسئلة، وضع بعد تحليل محتوى وحدة الحموض والقواعد والأملاح في كتاب الكيمياء للصف التاسع الأساسي في الأردن؛ لتحديد الحقائق والمفاهيم والتعميمات المتضمنة فيها، ومن ثم مثلت هذه المتضمنات في فقرات الاختبار، وبعد وضع مسودته الأولية لتحقيق الصدق له عُرض على ثلاثة من معلمي ومعلمات الكيمياء ذوي الخبرة؛ لبيان صدق تمثيل الأسئلة للوحدة ودقة جذور الفقرات والبدائل، وقد قدموا مجموعة ملحوظات تتمثل بإضافة فقرات جيدة وحذف بعض الفقرات الموجودة وإعادة صياغة بعضها، تم الاستفادة منها جميعها في الوصول إلى الصيغة النهائية للاختبار، أما في ما يتعلق بثبات الاختبار فقد حسب باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، وكان معامل الثبات المحسوب (٠,٩٥)، ويعد ذلك معاملَ ثبات مرتفعًا.

محددات الدراسة

جاءت نتائج هذه الدراسة محددة بما يأتي:

اقتصرت الأسئلة المتضمنة بالاختبار على وحدة الحموض والقواعد والأملاح في كتاب الكيمياء.

اقتصرت الدراسة على طالبات الصف التاسع الأساسي.

طبقت الدراسة على طالبات مدرسة سوف الأساسية للبنات.

الإحصائيات المستخدمة

تم استخدام اختبار (ت) (T-Test) للعينات المستقلة لاختبار دلالة الفروق بين متوسطات المجموعتين التجريبية والضابطة.

نتائج الدراسة وتفسيرها

للإجابة عن سؤال الدراسة الذي نص على: ما أثر تنفيذ التجارب المخبرية في تعلم طالبات الصف التاسع الأساسي بعض مفاهيم الحموض والقواعد والأملاح؟، تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لعلامات أفراد مجموعتي الدراسة الضابطة والتجريبية على الاختبار الذي طبق بعد إتمام التجربة، والجدول (١) يظهر النتائج.

الجدول (١): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لنتائج مجموعتي التجربة

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الضابطة	٢٨	٥,٩٦	٢,١٨٦
التجريبية	٢٩	٧,٥٩	١,٦٥٩

يبين الجدول (١) أداء طالبات المجموعة التجريبية في الاختبار؛ حيث إن متوسط علاماتهن (٧,٥٩) كان أفضل من أداء طالبات المجموعة الضابطة اللاتي بلغ متوسط علاماتهن (٥,٩٦)، ولاختبار دلالة الفرق بين هذين المتوسطين جرى تطبيق اختبار (ت) للعينات المستقلة، والجدول (٢) يظهر النتائج.

الجدول (٢): نتائج اختبار (ت) لاختبار دلالة الفرق بين متوسطي علامات طالبات مجموعتي الدراسة في الاختبار

	نتائج اختبار levene لتجانس التباين		اختبار (ت) لاختبار دلالة الفرق				
	قيم (F)	مستوى الدلالة	قيم (ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة	مستوى الفرق	الخطأ المعياري
في حالة افتراض تجانس التباين	٠.٧٧٣	٠.٣٨٣	٣.١٦٣-	٥٥	٠.٠٠٣	١.٦٢-	٠.٠١٣-
في حالة افتراض عدم تجانس التباين			٣.١٤٨-	٥٠.٣٦٢	٠.٠٠٣	١.٦٢-	٠.٥١٥-

يتبين من الجدول (٢) أن مستوى دلالة (ت) المحسوبة في حالة افتراض تجانس التباين أكبر من (٠,٠١)، مما يعني أن هناك فروقًا دالة إحصائيًا عند مستوى (α = ٠,٠١) بين متوسطي علامات مجموعتي الدراسة على الاختبار لصالح المجموعة التجريبية.

وهذه النتائج التي تم التوصل إليها يؤكدها ما أورده Kerr عام ١٩٦٣ المشار إليه في دراسة نوت وويلنجتون (Nott & Wellington، ١٩٩٦) من أهداف استخدام التجارب المخبرية والأداء العملي Practical work في حصص العلوم؛ مثل الإيفاء بمتطلبات الامتحانات، وتوضيح العمل النظري للمساعدة على استيعابه، والتحقق من الحقائق والمبادئ المدروسة، وإثارة الاهتمام بالموضوع والاستمرار في ذلك، وجعل الظواهر الفيزيائية والكيميائية والبيولوجية أكثر واقعية من خلال الخبرات الحية. وما أشار إليه جانيه Gange من خطورة التعلم اللفظي السطحي ووجوب الابتعاد عنه في تدريس العلوم، ويؤكد الأنشطة العلمية (التجارب المخبرية والعروض العلمية) بوصفها أهم الأنشطة التعليمية التي تعطي للمتعلم معنىً حِسِّيًّا ملموسًا لما يتعلمه (عبد المنعم المشار إليه في قوش، ١٩٩٩)، وكذلك ما قاله وايت (White، ١٩٩٦) من أن الأنشطة العلمية والتجارب المخبرية تستخدم لدعم أي هدف من أهداف تعليم العلوم وتعلمها؛ فعندما تتهيأ للمتعلم المواقف التعليمية التي تمكنه من التعامل المباشر مع الأشياء، وطرح التساؤلات حولها، والتخطيط للإجابة عنها بنفسه،

والحكم على ما توصل إليه، يكون قد اكتسب المعرفة العلمية.

التوصيات

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها فإن الدراسة توصي بما يأتي:

١.أن يحرص المعلمون على تنفيذ جميع التجارب المتضمنة في الكتب المدرسية؛ لما لذلك من دور في تحسين فهم الطلبة للمفاهيم العلمية.

٢.أن تتولى المدارس إثراء محتويات المختبرات المدرسية؛ لما لذلك من دور في تحسين فهم الطلبة للمفاهيم العلمية.

المراجع

١.خصاونة، سهام (١٩٩٣). دور مدير المدرسة في تحسين واقع العمل المخبري في المدارس الثانوية في عمان، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

٢.الخليلي، خليل (١٩٨٨). درجة التركيز على استخدام المختبر ومعوقات ذلك من وجهة نظر معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في الأردن، المجلة التربوية، ٦(٣)، ٣٤٣-٣٦٣.

٣.زيتون، كمال عبد الحميد.(٢٠٠). تدريس العلوم من منظور البنائية. المكتب العربي للكمبيوتر والنشر والتوزيع ، الإسكندرية ، مصر.

٤.طبيشات، نعامة. (١٩٨٩). واقع العمل المخبري في تدريس الكيمياء والفيزياء والأحياء للصف الثالث الثانوي العلمي في المدارس الثانوية الحكومية في شمال الأردن. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

٥.العبسي، جميل (١٩٩٠). تقييم واقع العمل المخبري في مدارس المرحلة الثانوية في اليمن. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

٦.القرارعة، أحمد عودة. (١٩٩٥). واقع تطبيق الأنشطة والتجارب في منهاج الكيمياء للصف التاسع في محافظات الجنوب كما يراها معلمو الكيمياء. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، الكرك، الأردن.

٧.قوشن، يوسف.(١٩٩٩). واقع العروض والدروس العملية والوسائل التعليمية الخاصة بفيزياء الصف الحادي عشر في مدارس محافظة غزة. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة فلسطين.

8.Doran. R. L.; Fraser. B.J.; Giddings. G.J. and DeTure.L.(1995). Science laboratory skills among grade9 students in Western Australia. International Journal of Science Education. 17(1): 2744-.

9.How. A. (2000).Choosing activities to meet instructional goals .Science Activites.37(3) :34-.

10.Landolfi. E. (2002). Novice and experienced science teachers understanding and uses of practical activities. Unpublished doctoral dissertation. School University of Toronte. Canda.

11.Nott. M. and Wellington. J. (1996).When the black box springs open: Practical work in schools and the nature of science. International Journal of Science Education.18(7): 807818-.

12.Singh. C.(2003). Hamds-on homework for introductory Sciences. Journal of College Science Teacher. 17(2): 126130-.

13.Vesilind. E.. and Jones. G. (1996). Hands-on: Science education on reform. Journal of Teacher Education.47(5): 375387-.

14.White. R. (1996). The link between the laboratory and learning. International Journal of Science Education.18(7): 761774-

❖ ❖ ❖

دور مشرفي الحاسوب في تطوير أداء المعلمين من وجهة نظرهم في مديريات محافظة المفرق

ميسون أحمد المجالي
مديرية تربية المفرق

الملخص

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف إلى دور مشرفي الحاسوب في تطوير أداء المعلمين من وجهة نظرهم في مديريات محافظة المفرق، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي لمناسبته وأغراض الدراسة، وتكونت العينة من (٦٠) معلمة و(٤٥) معلماً، ولتحقيق أهداف الدراسة صممت الباحثة استبانة مكونة من (٢٩) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات هي (التخطيط والتدريس والنمو المهني).

وقد أسفرت نتائج الدراسة عن أن دور مشرفي الحاسوب في مجالي التخطيط والتدريس كان بدرجة متوسطة كما هو الحال في مجال النمو المهني، كما أظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغيرات الدراسة (الجنس وسنوات الخبرة)، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير المؤهل الدراسي.

المقدمة

تهدف وزارة التربية والتعليم إلى خلق جيلٍ واعٍ متفتحٍ يستطيع التكيف مع متطلبات العصر التقنية والتكنولوجية، وإن كان الطالب هو محور العملية التعليمية التعلمية، فإنّ المعلم هو الموجه والميسر للتعلم الذي يستطيع أن يسهم في خلق شخصية الطالب، ولذا كان

الاهتمام بالمعلم جزءًا لا يتجزأ من عمل وزارة التربية والتعليم في المملكة الأردنية الهاشمية، فارتقت بالمعلم وتطلعاته واهتماماته من خلال إدارة التدريب والإشراف التربوي.

ويشكل الجهاز الإشرافي في مديريات التربية والتعليم الأداة والمحرك الرئيس لدعم الفعاليات التربوية ومساندتها، كما يعمل الجهاز على تفعيل نظام المتابعة والتقييم في المستويات المختلفة (العزام، ٢٠٠٢ ص٢١).

وتشير (الرويلي، ٢٠١٠) إلى أن الإشراف التربوي الذي كان يقوم به المفتشون القدامى، هو عبارة عن عملية تفتيش على المعلمين هدفها معرفة العيوب وجوانب الضعف لدى المعلم، ليس من أجل الإصلاح بل من أجل العقاب والتأديب، وكان الأسلوب الأكثر اتباعًا هو امتحان التلاميذ في المادة التي يعلمها المعلم لبيان كفاية المعلم في تلقينه هذه المادة، ولم يكن للمعلم دور إيجابي في هذه العملية، وكان التركيز على سلوك المعلم داخل الصف، وخصوصا ما يرتبط بهذا السلوك من ناحية ضبط النظام وأساليب تلقين المادة.

في حين يرى (الغامدي، ٢٠١١) أن الإشراف التربوي هو عملية تفاعلية إنسانية تهدف إلى تحسين عمل المعلم وأدائه ومساعدته في تنمية نفسه وحل مشاكله.

من خلال ما سبق ترى الباحثة أن دور المشرف التربوي هو تدريب المعلمين من أجل إنشاء جيل قادر على التواصل مع المجتمع والإسهام في تطويره، وتطوير جيل قادر على التفاعل، من أجل هذا يجب أن يكون هنالك إشراف وتواصل مستمر ما بين المعلم والمشرف التربوي، إضافة إلى التفاهم والتقبل لأي أفكار يطرحها المشرف التربوي، من أجل أن تتشكل عملية الإشراف بطريقة تحقق الأهداف، وهذا ما تعززه نتائج بعض الدراسات السابقة مثل (الحارثي، ٢٠١٦) و(المحرزي، ٢٠١٤) و(El-Eisa، et al، ٢٠٠٩) و(Adrian، ٢٠١٠).

فالتخطيط عملية مهمة جدًا في العملية التعليمية التربوية بشكل عام، وعنصر من عناصر المنهاج التي لا غنى عنها للمعلم، فهي من أهم العمليات في عملية التدريس وتعود أهميته إلى أنه يعطي المعلم مخططًا لما سوف يتم تدريسه، ويبين له الخطوات والاستراتيجيات والأدوات والمعارف والمهارات التي سوف يتعامل معها، وبالتالي يلغي العشوائية والتخبُّط في أدائه.

أسئلة الدراسة:

وتتمحور مشكلة الدراسة من خلال الأسئلة التالية:

السؤال الأول: ما دور مشرف الحاسوب في تطوير أداء المعلمين من وجهة نظرهم في مديريات محافظة المفرق (من حيث: التخطيط، والتدريس، والنمو المهني) من خلال استجابات أفراد عينة الدراسة؟

السؤال الثاني: هل توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول إسهام المشرف التربوي في تطوير أداء المعلمين التدريسي لمادة الحاسوب تُعزى إلى المتغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخدمة)؟

أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى ما يلي:

١.التعرف إلى دور مشرف الحاسوب في تطوير أداء المعلمين من وجهة نظرهم في مديريات محافظة المفرق (من حيث: التخطيط، والتدريس، والنمو المهني) ومن وجهة نظر المعلمين أنفسهم.

٢.التعرف إلى فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول إسهام المشرف التربوي في تطوير أداء المعلمين التدريسي لمبحث الحاسوب تُعزى إلى المتغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخدمة).

أهمية الدراسة

تتمثل أهمية الدراسة بما يلي:

١. يؤمل من هذه الدراسة أن تصل لنتائج يفاد منها؛ لوضع وتطوير استراتيجيات جديدة للإشراف التربوي، وإثراء الأدب النظري في ما يتعلق بموضوع الدراسة.

٢. قد تسهم في توعية المشرفين التربويين بالصعوبات التي تواجه المعلمين عند تدريسهم لهذه المادة، وضرورة السعي إلى مساعدتهم على تجاوزها وتذليل الصعوبات كافة التي تواجههم في التدريس.

حدود الدراسة

تتحدد إمكانية نتائج الدراسة في ضوء الحدود الآتية:

الحدود البشرية: تتمثل الحدود البشرية بمعلمي ومعلمات الحاسوب في المدارس التابعة لمديريات محافظة المفرق (قصبة المفرق-لواء البادية الشمالية الغربية-لواء البادية الشمالية الشرقية).

الحدود المكانية: تتمثل الحدود المكانية بالمدارس التابعة لمديريات التربية والتعليم في محافظة المفرق (قصبة المفرق-لواء البادية الشمالية الغربية-لواء البادية الشمالية الشرقية).

- الحدود الزمنية: تم إجراء هذه الدراسة في الفصل الأول من العام الدراسي (٢٠١٦/٢٠١٧).

الدراسات السابقة

هدفت دراسة (الحمدون،٢٠١٦) إلى التعرف إلى دور مشرفي التربية الرياضية في تطوير الرياضة المدرسية لمديريات التربية والتعليم من وجهة نظر المعلمين في محافظة المفرق.

وهدفت دراسة (الحارثي، ٢٠١٦) إلى تحديد معايير جودة أساليب الإشراف التربوي المختارة على تعليم اللغة العربية، والوقوف على مدى تحقيق أساليب الإشراف التربوي المستخدمة في تعليم اللغة العربية لمعايير الجودة.

وهدفت دراسة (علي، ٢٠١٤) إلى تحديد استراتيجيات الإشراف التربوي المستخدمة من قبل مفتشي التربية في مرحلتي التعليم الابتدائي والمتوسط عندما يقومون بمهمة تقييم المدرسين حسب المتغيرات المستقلة التي تتمثل في نمط التفتيش، والخبرة التدريسية والتفتيشية، واستخدام منهج البحث الوصفي وأداة استبيان لجمع البيانات.

هدفت دراسة (المحرزي،٢٠١٤) إلى التعرف إلى تقييم الهيئة الإشرافية والإدارية لتطبيق منظومة الإشراف التربوي في المدارس الحكومية بسلطنة عمان. ولتحقيق أهداف الدراسة تم تصميم استبانة مكونة من (٦٣) عبارة موزعة على سبعة محاور هي: (أهداف الإشراف التربوي، الهيكل التنظيمي للإشراف التربوي، أسس اختيار المشرفين، الخطة الإشرافية، أساليب الإشراف والأدوات المستخدمة، البرامج والفعاليات الإشرافية، الإعداد والإنماء المهني للمشرفين).

وأجرى (Range، Susan، Carleton & Suzanne، ٢٠١١) دراسة هدفت لتقييم التصورات والإجراءات لمديري المدارس في ولاية وايومنج بشأن دورها في الإشراف وتقييم المعلمين، وخصوصاً في ضوء خيارات التنمية المتاحة في الإشراف المتنوع؛ حيث تم إرسال دراسة استقصائية لجميع مديري المدارس في ولاية وايومنج، والبالغ عددهم ٢٨٦، عاد منها ١٤٣ استبانة، بمعدل استجابة بلغ ٥٠٪.

أما دراسة (Adrian، ٢٠١٠) فهدفت إلى معرفة قدرة الإشراف المتنوع لتجويد النظم المدرسية وتحسينها وفقَ تصنيف العديد من العوامل التي تم تحديدها من قبل المعلمين ومديري المدارس؛ لتعديل الموارد المخصصة لجميع المدارس على أساس تصنيف إشرافهم.

وأجرى (El-Eisa، et al.،٢٠٠٩) دراسة هدفت إلى الكشف عن دور المشرف في نقل التنمية المهنية إلى المعلم، وذلك

بهدف تأكيد المعرفة وتعميق الفهم ذاتيًا، كذلك هدفت إلى الدعم الذي يحتاجه المعلم من المشرف وأثره في الفعالية الذاتية للمعلم.

وهدفت دراسة (Kutsyuruba، ٢٠٠٣) إلى التعرف إلى الأساليب ذات الفاعلية لتطوير المعلمين المبتدئين مهنيًا في المدارس الثانوية في كندا وأوكرانيا، وتكونت عينة الدراسة من (٢٢) معلمًا من كندا و(٢٦) معلمًا من أوكرانيا، وقد استخدم الباحث المقابلة كأداة للدراسة. وبينت النتائج حاجة البلدين إلى تطوير الأساليب الإشرافية التي تمارس على المعلمين المبتدئين كي تلبي حاجاتهم الفردية والمهنية، وذلك من خلال إشراكهم في صنع القرارات المرتبطة باستخدام الأساليب الإشرافية الفاعلة.

الطريقة والإجراءات

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي بالطريقة المسحية؛ لملاءمته طبيعة الدراسة وأهدافها.

مجتمع الدراسة وعينتها: يتكون مجتمع الدراسة الكلي من جميع معلمي ومعلمات مادة الحاسوب في مديريات تربية محافظة المفرق (قصبة المفرق- تربية البادية الشمالية الغربية-تربية البادية الشمالية الشرقية).

أداة الدراسة

من أجل التعرف إلى الدور الذي يمارسه المشرفون في تطوير أداء المعلمين والمعلمات في محافظة المفرق من وجهة نظرهم، قامت الباحثة بتصميم استبانة للدراسة مستفيدة من الأدب التربوي، وبعض الدرسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة التي تجريها الباحثة، كما استفادت الباحثة من آراء المحكمين والخبراء التربويين وبعض الخبراء في مجال تخصص المشرفة، وقد اشتملت الاستبانة على (٢٩) فقرة توزعت على ثلاثة مجالات هي (التخطيط- التدريس- النمو المهني).

ثبات أداة الدراسة

جرى التحقق من ثبات التطبيق بتوزيع أداة الدِّراسة على عينة استطلاعية مكونة من (٢٥) مدرسًا ومدرسة من خارج عينة الدِّراسة مرتين، بفارق زمني مدته أسبوعان، واستخراج معامل الارتباط بيرسون (Pearson Correlation) بين درجاتهم في المرتين.

عرض النتائج ومناقشتها

يتضمن هذا الجزء عرض نتائج الدراسة التي تهدف إلى التعرف إلى دور مشرفي الحاسوب في تطوير أداء المعلمين من وجهة نظرهم في مديريات محافظة المفرق، وسيتم ذلك من خلال الإجابة على أسئلة الدراسة، وفي ما يلي عرض النتائج:

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما مدى إسهام المشرف التربوي في تحسين الأداء التدريسي من حيث (التخطيط، والتدريس، والنمو المهني) لمعلمي مادة الحاسوب من خلال استجابات أفراد عينة الدراسة؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن فقرات مجالات الدراسة والأداة، وظهر أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد العينة عن مجالات الدراسة تراوحت بين (٣,٣٠ -٣,٣٤) بدرجة تقييم متوسطة للجميع مجالات الدراسة، وجاء في المرتبة الأولى مجالا "التدريس" و"النمو المهني" بمتوسط حسابي (٣,٣٤)، وفي المرتبة الثالثة الأخيرة جاء مجال "التخطيط" بمتوسط حسابي (٣,٣٠)، وبلغ المتوسط الحسابي لأداة الدراسة ككل (٣,٣٣) بدرجة تقييم متوسطة، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن المعلمين والمعلمات ينظرون إلى دور المشرف التربوي بالترقب والارتباك من العملية الإشرافية؛ نظرًا لافتقار المعلمين بشكل عام بعض الكفايات المهنية، واتفقت هذه النتيجة مع دراسة (المحرزي،٢٠١٤) ودراسة (Range، Susan، Carleton & Suzanne، ٢٠١١).

وتم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية

لإجابات أفراد العينة الدراسة عن فقرات كل مجال من مجالات الدراسة على حدة، وظهر أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد العينة عن فقرات مجال "التخطيط" قد تراوحت ما بين (٢,٩٩-٣,٦٤) بدرجة تقييم متوسطة للفقرات جميعها، كان أعلاها لفقرة "يطلع على الخطط الفصلية والتخطيط اليومي عند زيارته للمدرسة"، بينما كان أدناها للفقرة "يساعد المعلم في عمل خطط علاجية في مدرسته"، وبلغ المتوسط الحسابي للمجال ككل (٣,٣٣) بدرجة تقييم متوسطة، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أهمية التخطيط في عملية التدريس؛ إذ يرى المعلمون أن التخطيط للتدريس يؤدي إلى مساعدة المعلم في مواجهة المواقف التعليمية بثقة وروح معنوية عالية، كما أنها تؤدي إلى تنظيم عناصر الموقف التعليمي وتنظيم تعلم الطلبة من خلال تجنب المعلم للعشوائية في التعليم، ممّا يدفع الطلبة إلى الاندماج في العملية التعليمية بشكل أفضل، كما ترى الباحثة أن التخطيط هو جزء مهم وإجباري على المعلم؛ حيث إنّ الوزارة تتابع عملية وضع الخطط الدراسية من خلال زيارات المشرف التربوي ومتابعته للعملية التعليمية، ممّا يجعل المعلم مُجبَرًا على التخطيط لحصصه بشكل جزئي وكلي، ويولد لدى المعلمين شعورًا بأهمية هذا الدور بالنسبة للمشرف، وبالتالي فهم يتوقعون من المشرفين زيادة الاهتمام بهم، وهذا ما أكدته دراسة (علي، ٢٠١٤) ودراسة (El-Eisa. et al.، ٢٠٠٩).

وأظهرت الإحصائيات أنّ المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد العينة عن فقرات مجال "التدريس" قد تراوحت ما بين (٣,٠٥-٣,٥٩) بدرجة تقييم متوسطة للجميع الفقرات، كان أعلاها للفقرة "يعقِدُ لقاءً فرديًا وجماعيًا لمعلمي الحاسوب خلال زيارته للمدرسة"، بينما كان أدناها للفقرة "يطلع المعلمين على آخر المستجدات في طرائق التدريس"، وبلغ المتوسط الحسابي للمجال ككل (٣,٣٤) بدرجة تقييم متوسطة، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى استخدام المشرفين التربويين السلطة الدكتاتورية انطلاقًا من سلطاتهم الوظيفية، ممّا يولد شعوراً بعدم الارتياح لدى المعلمين أثناء وجود المشرف في المدرسة، ويمكن تفسير هذه النتيجة من خلال تركيز المشرفين أنفسهم على تنفيذ آرائهم وأفكارهم دون النظر إلى آراء المعلمين بوصفهم شركاء في العملية الإشرافية، الأمر الذي ينعكس سلبيًا على نظرة المعلمين لدور المشرف في المدرسة.

وظهر من الإحصائيات أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد العينة عن فقرات مجال "النمو المهني" قد تراوحت ما بين (٣,١٦-٣,٤١) بدرجة تقييم متوسطة للجميع الفقرات، كان أعلاها للفقرتين "يعقد وراشات متخصصة لمعلمي الحاسوب"، "يحثُّ المعلمين على متابعة دراساتهم العليا"، بينما كان أدناها للفقرة "ينمي في المعلمين الاتجاهات الإبداعية عند التخطيط والتدريس"، وبلغ المتوسط الحسابي للمجال ككل (٣,٣٤) بدرجة تقييم متوسطة، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى طبيعة مادة الحاسوب؛ كونها مادة دخلت حديثًا إلى المناهج الأردنية، ولذلك فهي بحاجة للورشات المتخصصة، وأن المهام الإشرافية في مدارس محافظة المفرق ما زالت تحمل الطابع التقليدي؛ إذ إنّ المشرفين يقومون بأدوارهم على أنها ذات علاقة مباشرة بنظام التفتيش الذي يقوم على أساس مراقبة عمل المعلمين وتصيُّد أخطائهم دون النظر إلى أهمية دور المشرف في توجيه المعلمين والتعاون معهم من أجل رفع كفاياتهم التعليمية؛ لمساعدتهم في مواجهة المشكلات التعليمية ومعالجتها بأسلوب علمي منهجي منظم.

السؤال الثالث: هل توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول إسهام المشرف التربوي في تحسين أداء المعلمين التدريسي لمادة الحاسوب تُعزى إلى متغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخدمة)؟

ظهر أنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين آراء أفراد العينة حول أداة الدراسة لمتغير الجنس، حيث بلغت قيمة (T) (٢,٩٩)، وهي قيمة دالة إحصائيًا لصالح الإناث بمتوسط حسابي (٣,٥٩)، بينما بلغ المتوسط الحسابي للذكور (٢,٩٨)، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن الإناث أكثر التزامًا وتطبيقًا للقوانين والأنظمة من الذكور، كما أنهم أكثر التزاماً بالدوام المدرسي، مما يجعل المعلمات أكثر تفاعلًا مع المشرفين، كما قد تفسر هذه النتيجة بأن المعلمات أكثر التزامًا بالدوام الدراسي نظرًا لمتابعة الإدارة في مدارس الإناث، وربما يكون السبب في ذلك رغبة المعلمات في أن يكون الدور الإشرافي في مدارسهن أكثر فعالية.

وظهر ما يلي:

١.عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في آراء أفراد العينة حول الأداة الدراسة تبعًا لمتغير (المؤهل العلمي)، حيث بلغت قيمة (F) (٢,٧٧)، وهي قيمة غير دالة إحصائيًا.

٢.وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في آراء أفراد العينة حول أداة الدراسة تُعزى لمتغير الخبرة في الوزارة، حيث بلغت قيمة (F) (٣,٤٠)، وهي قيمة دالة إحصائيًا؛ للتعرف إلى مصادر الفروق بين آراء أفراد العينة حول أداة الدراسة تُعزى لمتغير الخبرة في الوزارة، وتمّ تطبيق طريقة شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية، فظهر أن مصادر الفروق كانت بين الخبرة في الوزارة (خمس سنوات وأقل، ومن ٥ إلى ١٠ سنوات) لصالح الخبرة في الوزارة (خمس سنوات وأقل) بمتوسط حسابي (٣,٥٣)، بينما بلغ المتوسط الحسابي للخبرة في الوزارة (من٥ إلى ١٠ سنوات) (٢,٩٧). وقد تُعزى هذه النتيجة إلى تزايد حالة الوعي حول أهمية دور المشرف في تقديم الخبرات التدريسية للمعلمين، والاستفادة من الخبرات والكفايات التي يقدمها المشرفون، كما ترى الباحثة أن المعلمين الذي يمتلكون خبرات عالية هم أكثر قدرة على تقوية الصلة بين خبراتهم العملية والعلمية.

الاستنتاجات

في ضوء النتائج السابقة تستنتج الباحثة ما يلي:

١.أنّ درجة إسهام المشرف التربوي في تحسين الأداء التدريسي من حيث (التخطيط، والتدريس، والنمو المهني) لمعلمي مادة الحاسوب من وجهة نظرهم جاءت متوسطة.

٢.أنّ هناك تفاوتًا بين آراء المعلمات والمعلمين حول درجة إسهام المشرف التربوي في تحسين الأداء التدريسي من حيث (التخطيط، والتدريس، والنمو المهني) لمعلمي مادة الحاسوب لصالح المعلمات.

٣.أنّ المعلمين أصحاب الخبرة يرون أنّ هناك درجة أعلى من إسهام المشرف التربوي في تحسين الأداء التدريسي من حيث (التخطيط، والتدريس، والنمو المهني) لمعلمي مادة الحاسوب.

التوصيات

بناءً على ما سبق من نتائج توصي الدراسة بما يلي:

١.تنويع الأنشطة والفعاليات في البرامج التدريبية للمشرفين التربويين؛ لتتوافق والمتطلبات المتجددة في مجال الإشراف التربوي والتجديد في المناهج المدرسية.

٢.إجراء بحوث علمية من قبل المشرفين لحل المشكلات التي تواجههم أثناء عملهم الإشرافي.

٣.التركيز على تكثيف الزيارات لمدارس الذكور، والعمل على تقليص الفجوة بين الإشراف وهذه المدارس.

٤.تطبيق برامج توعوية في المدارس الأردنية حول أهمية دور المشرف في تقدم الخبرات التدريسية للمعلمين وأثره في العملية التعليمية ومُخرَجاتها.

٥.إجراء دراسات مشابهة على عينة أكبر تشمل مختلف مديريات التربية والتعليم في الأردن؛ للتعرف إلى مدى ممارسة المشرفين التربويين أدوارهم في الواقع.

٦.زيادة الاهتمام بالتخطيط لبرامج الأنشطة المدرسية اللاصفية، ووضع الإستراتيجيات التعليمية المناسبة لتفعيل أساليب التدريس الحديثة.

المراجع

المراجع العربية:

- الحمدون، منصور نزال عبد العزيز.(٢٠١٦).دور مشرفي التربية الرياضية في تطوير الرياضة المدرسية لمديريات التربية والتعليم من وجهة نظر المعلمين في محافظة المفرق، مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، مج١٤، ع ٢، ٨٤-١٠٩

- الحارثي، رسماء بنت عايض علي .(٢٠١٦). واقع ممارسة المشرفات التربويات بعض أساليب الإشراف التربوي في ضوء معايير الجودة، مجلة القراءة والمعرفة – مصر ، ع١٨٠، ١ – ٢٤.

- الرويلي، سعود بن جبيب.(٢٠١٠). تمهين الإشراف التربوي: تصور مقترح، رسالة دكتوراه، جامعة أم القرى.

- صيام، محمد بدر عبد السلام.(٢٠٠٧). دور أساليب الإشراف التربوي في تطوير الأداء المهني للمعلمين في المدارس الثانوية في محافظة غزة، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية (غزة).

- الطعاني، حسن أحمد. (٢٠١٠). تحديد الاحتياجات التدريبية للمشرفين التربويين في الأردن في ضوء المهام المطلوبة منهم من وجهة نظرهم، دراسات – العلوم التربوية –الاردن ، مج ٣٧، ع ١، ٣٢ – ٤٩.

- فيلالي، علي .(٢٠١٤). تقييم التدريس في الإشراف التربوي بمقاربة استراتيجيات التخطيط والمتابعة والتقييم، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية – جامعة قاصدي مرباح – ورقلة – الجزائر ، ع١٥، ١٤١ – ١٤٩.

- المحرزي، راشد بن سيف .(٢٠١٤). تقييم الهيئة الإشرافية والإدارية لتطبيق منظومة الإشراف التربوي وآليات تنفيذها في سلطنة عمان، مجلة العلوم التربوية والنفسية –البحرين ، مج١٥، ع٣

- المرموري، هبة مروان.(٢٠١٢). المنحى التشاركي في الإشراف التربوي، رسالة المعلم – الأردن ، ٥٠، (٢)، ٦١ – ٦٧.

- العزام، عبد الكريم وآخرون.(٢٠٠٢).دليل الإشراف التربوي.(ط١)، مديرية الإشراف التربوي، عمان، وزارة التربية والتعليم: مديرية الإشراف التربوي.

- أبو ملوح، محمد؛ العمري، عطية. (٢٠٠٢). معيقات الإشراف التربوي في محافظات غزة من وجهة نظر المشرفين التربويين والمعلمين، مجلة رؤى تربوية – فلسطين، ع ٧،٨، ٧٧ – ٧٩.

المراجع الأجنبية:

- Range. G.. Susan S.. Carleton R. & Suzanne Y. (2011). Supervision and evaluation: the Wyoming perspective.
-Journal of Educational Assessment. Evaluation and Accountability. 23(3). (EJ930589).
- Adrian. L. (2010). Impact of fiscal resources allocation to schools based on a differentiated supervision model.
-Academy of Educational Leadership Journal.
- Al- Eisa. A. Furayyan. M. & Alhemoud. A. (2009). an empirical examination of the effects of self-efficacy.
-supervisor support and motivation to learn on transfer intention. Management Decision. 47(8). 12211244-.
- Kutsyuruba. B. (2003). Instructional supervision: perceptions of Canadian and Ukrainian beginning high- school teachers. College of Ukrainian Studies and Research. University of Saskatchewan.

❖ ❖ ❖

صنع القرار الأخلاقي وأهميته في المؤسسات التربوية

عبير كنعان البلوي
مدرسة الرامة الثانوية الشاملة
لواء الشونة الجنوبية

القرار لغة: من (قرر)، والقرار يعني المكان المنخفض، والرأي يمضيه من يملك إمضاءه (مجمع اللغة العربية ،١٩٩٨).

أما اصطلاحًا: فهناك كثير من التعريفات المختلفة للقرار، غير أنها اتفقت على شيء واحد، ألا وهو اختيار بديل من بديلين أو أكثر. ومن التعريفات الاصطلاحية للقرار: تعريف العلاق(١٠٦:٢٠٠٨): "الاختيار القائم على أساس بعض المعايير لبديل واحد من بين بديلين متاحين أو أكثر".

إن القرار هو سلوك وتصرفٌ واعٍ من بين بدائل عديدة، وإن عملية صنع القرار تتضمن سلسلة من الخطوات المترابطة المؤدية إلى قرار، وتنفيذ هذا القرار ومتابعته، فكل فرد في أي منظمة مهما كانت طبيعة عمله أو مستواه الوظيفي يقوم بصنع القرارات، ومن المؤثرات السلوكية في عملية صنع القرارات المسؤولية الاجتماعية والأخلاقية، فالمدير في عصرنا الحاضر لا يستطع التهرب من المسؤولية الاجتماعية والأخلاقية تجاه المجتمع الذي ينتمي إليه، فنجده وهو يصنع قراراته يحرص على أن تكون هذه القرارات في إطار القيم والقوانين والأعراف السائدة في المجتمع وبما لا يلحق الضرر بالمصلحة العامة . (حريم ،٢٠٠٤).

مفهوم القرار الإداري:

عرّفه حجاجحة (٢٠٠٤: ١١) بأنه: "الاختيار الحذر والدقيق لأحد البدائل من بين اثنين أو أكثر من مجموعات البدائل السلوكية".

عملية صنع القرار:

أوضحت الدرويش(٢٠١٢) أن عملية صنع القرارات قد حظيت باهتمام علماء الإدارة في العصر الحديث؛ لأنها تعد من أهم العناصر وأكثرها أثرًا في حياة الأفراد والمنظمات الإدارية؛ حيث يتوقف تحقيق المنظمات لأهدافها على هذه العملية ولا سيما إن كانت هذه العملية أخلاقية.

ولعملية صنع القرار عنصران؛ أولهما وضع القرار، والثاني تنفيذه، فقد يُتّخذُ قرارٌ، ويكون من ناحية نظرية جيدًا، ولكن عند تنفيذه يتحول إلى قرار غير فعال بناءً على نتائجه، ففاعلية القرار هي نتيجة لجودة القرار مضروبة في مدى قبول هذا القرار من قبل أولئك الذين ينبغي عليهم القيام بتنفيذه، ونفهم من ذلك أن القرارات الجيدة قد تتحول إلى قرارات غير فعالة (جراي ،١٩٨٨).

أهمية صنع القرار :

أشار بلعجوز(٢٠٠٨) إلى أهمية عملية صنع القرار في نجاح الأفراد والمؤسسات والدول، على أساس أن عملية صنع القرار هي قلب الإدارة وجوهر عملها، كما أضافت الدرويش (٢٠١٢) أن أهمية صنع القرار تظهر في العمليات المهمة في الإدارة التربوية، فهي أحد مكوناتها، وتعد بمثابة جوهر العملية التربوية.

أهداف عملية صنع القرار:

هناك أهداف عديدة لعملية صنع القرار كما وضحها أبو الحجاج (٢٠١٠)، وهي جعل القرارات أكثر عقلانية وحكمة، وتأكيد حرية الاختيار، وتجنب الطرق التلقائية في صنع القرار، وتجنب الأفكار غير العقلانية والمخاوف والعواطف التي تعطل عملية صنع القرار.

العوامل المؤثرة في صنع القرار:

هناك عوامل عديدة تؤثر في صنع القرار ذكرها فليه وعبد المجيد (٢٠٠٥) وصنّفاها إلى عوامل تتعلق بالقائد، وعوامل تتعلق بالمرؤوسين، وعوامل تتعلق بالموقف.

وأوضح قاسم(٢٠١٣) أن نجاح المدرسة يتوقف على مقدرة قيادتها وكفايتها في صنع القرارات المناسبة، فالقرارات المدرسية ترتبط ارتباطًا وثيقًا بجوانب العملية الإدارية التي تتمثل في التخطيط، والتنظيم، والتنسيق والاتصال، كما ترتبط بالسياسة التعليمية، وإن صناعة القرارات المدرسية تتأثر بعوامل عديدة، منها عوامل إنسانية (مثل: مدى اقتناع الأفراد وقبولهم بالقرار، وثقافة المدرسة ومدى موافقة القرارات لها،

والعواطف، والتسرع في اقتراح البدائل دون دراسة معمقة ومتأنية لها)، وعوامل تنظيمية (مثل: عدم وجود نظام جيد للمعلومات، وعدم وضوح العلاقات التنظيمية بين الأفراد داخل المنظمة، ومدى توافر الموارد المالية).

وأضاف محمد(٢٠٠٨) أن هناك عوامل نفسية وسياسية واجتماعية واقتصادية تؤدي دورًا في عملية صنع القرارات، كما أن هناك ركنين أساسيين لعملية صنع القرار وهما:

١. وجود أكثر من طريقة لمواجهة موقف معين.

٢. اختيار المدير للبديل الذي يراه مناسبًا.

الأخلاق:

تعدُّ الأخلاق إحدى الركائز الرئيسة في توجيه سلوكات الناس، وهي سبب مهم من أسباب السعادة التي يطلبها المرءُ. وقد بين عباس، والصرايرة، والناظر (٢٠١٠) أن الأخلاق مصطلح فلسفي جاء من الكلمة الإغريقية(ethos)، التي تعني الشخصية أو السمعة الحسنة أو العادة. كما أشار عبد الرحمن(٢٠٠٠) إلى أن الأخلاق تعني مجموعة الأوامر والنواهي التي يعتمدها مجتمع

ما في فترة زمنية.

أهمية الأخلاق في صنع القرار:

إن وجود منهج أخلاقي لتحليل الموقف قبل صنع القرار سيساعد في تخفيف آثار القرار قبل اختياره، مما سيؤدي إلى نتائج أكثر فائدة، فالاهتمام بالأخلاق في عملية صنع القرار يؤكد ضرورة سير العمليات على أساس أخلاقي في أي عمل وفي أي منظمة (الدرويش،٢٠١٢).

صنع القرار الأخلاقي:

يعدُّ صنع القرار الأخلاقي أحد أهم التحديات التي تواجه القادة والمديرين، كما أن قضايا القرار الأخلاقي ومعضلاته تضيف بُعدًا آخر لصعوبة صناعة القرار الأخلاقي بطريقة مثالية، وإن صنع القرار غير الأخلاقي يؤثر سلبيًا في المنظمات والأفراد والأعمال المختلفة Burns (٢٠٠٨).

لقد عرفه (Carlson،Kacmar،Wadsworth ٢٠٠٢، p.١٦) المشار إليه في عباس، والصرايرة، والناظر (٢٠١٠) بأنه: "العملية التي يستخدم فيها الأفراد القواعد الخلقية، لتحديد إن كانت قضية ما صحيحة أم خاطئة".

وعرفه الصيرفي(٢٠٠٨) بأنَّه: عملية يتم من خلالها معرفة الأبعاد الأخلاقية للقرار قبل اتخاذه.

وتتطلب عملية صنع القرار الأخلاقي تدريبًا على القضايا الأخلاقية، وممارسة لاستكشاف الجوانب الأخلاقية لصنع القرار، والأخذ بالاعتبارات التي يمكن أن تؤثر في الخيارات، وفي ما يأتي إطار عمل لعملية صنع القرار الأخلاقي (Santa Clara، University ٢٠١٥):

١ - تمييز القضية الأخلاقية: هل ستتأثر أي مجموعة بسبب هذه القضية ؟ وهل يتطلب القرار اختيار بديل من بديلين أحدهما سيِّئ والآخر جيد؟

٢- الحصول على الحقيقة: ما الحقيقة غير المعروفة؟ وهل من الممكن معرفة الكثير عن القضية؟ وهل تتوافر المعرفة الكافية لصنع القرار؟

٣- تقييم البدائل: تقييم البدائل يتم من خلال طرح الأسئلة المتعلقة بالقرار الذي سينتج عنه أفضل حل يخدم المنظمة.

٤- صنع القرار واختباره: يجب مراعاة كل الوسائل لاختيار الحل الأفضل.

٥- التنفيذ في النتائج والتفكير بها: كيف يمكن للقرار أن ينفذ بعناية؟ وماذا تعلمت من هذا الوضع؟

مراحل عملية صنع القرار الأخلاقي:

أوضح العبيدي(٢٠١٣) أن عملية صنع القرار الأخلاقي تمر بأربع مراحل وهي:

- مرحلة الإدراك الأخلاقي: وهي مرحلة مهمة، وتعني أن الفرد يجب أن يكون قادرًا على تمييز ما إذا كانت هناك مشكلة أخلاقية أم لا، وأن هذه المشكلة ستؤثر في مصالح العديد من الأفراد، فعدم مقدرة الفرد على إدراك المشكلة الأخلاقية يعني أنه سيكون غير قادر على الحكم والتصرف تجاه المشكلة.
- مرحلة الحكم الأخلاقي: وهي عملية عقلية تقييمية يحدد الفرد من خلالها البدائل التي تعد صحيحة أخلاقيًا.
- مرحلة النية الأخلاقية: وهي تعني أي البدائل سيقرر الفرد اختيارها ؟ وهي تُعدُّ المحرك الرئيس للسلوك الأخلاقي للفرد.
- مرحلة السلوك الأخلاقي: وهي المرحلة الأخيرة في عملية صنع القرار.

تختلف هذه المراحل عن بعضها بعضًا، فنجاح الفرد في مرحلة ما لا يعني بالضرورة نجاحه في المراحل اللاحقة لها، ومن ذلك أن الفرد قد يدرك أن هناك مشكلة أخلاقية ولكنه يقيمها بشكل غير أخلاقي، وقد ينوي أيضًا اتخاذ قرار أخلاقي بخصوص مشكلة ما، ولكن في النهاية يقوم بتنفيذ سلوك آخر لا يتعلق بها.

صنع القرار الأخلاقي في المؤسسات التربوية:

يعدُّ صنع القرار الأخلاقي أحد أهم التحديات التي تواجه القادة والمديرين، كما أن قضايا القرار الأخلاقي ومعضلاته تضيف بُعدًا آخرا لصعوبة صناعة القرار الأخلاقي بطريقة مثالية، وإن صنع القرار غير الأخلاقي يؤثر سلبيًا في المنظمات والأفراد والأعمال المختلفة (Burns،٢٠٠٨).

وأشار ولكر(Walker،١٩٩٥) إلى أن فهم المديرين لطبيعة صنع القرار الأخلاقي في مجال التعليم يؤهلهم لصنع قرار أخلاقي نزيه إلى حد كبير، ويمنحهم فرصة كبيرة للتأثير في الجو الأخلاقي وفي البيئة الثقافية للمدرسة. وأضافت الدرويش (٢٠١٢) أن القرارات الأخلاقية تساعد في تطوير العمليات الإدارية في المدرسة، كما تساعد في إيجاد التوازن الانفعالي وثبات مستوى العطاء لجميع العاملين فيها. و أكد رسل(Russell،٢٠١٥) أن عملية صنع قرار أخلاقي في المؤسسات التعليمية قد تكون غير واضحة، وذلك لصعوبة معرفة أي قرار هو الصائب، وأي قرار هو الخاطئ، حتى الإجراء الأخلاقي الصحيح عادة لا يكون واضحًا، فعلى سبيل المثال قد يأخذ المدير قرارًا يفيد بعض الطلبة ولكن ليس الجميع.

وأكد الطراونة(٢٠١٠) وجود علاقة طردية بين صنع القرار الأخلاقي والولاء التنظيمي لدى العاملين في المؤسسات التربوية، لأن القرارات الأخلاقية تعزز السلوك الإيجابي والإحساس بالمسؤولية. وإن لتجربة المدير المهنية أثرًا مهمًا في صنع القرار الأخلاقي واتخاذه أيضًا (Eweji&Brunton،٢٠١٠).

عملية صنع القرارات المدرسية وأهميتها:

أوضح الرواشدة (٢٠٠٧) أن عملية صنع القرارات تعد جوهر العملية الإدارية، فالإدارة بمجملها هي سلسلة من عمليات صناعة القرارات، ومدير المدرسة هو عصب المدرسة وعقلها المدبر فعليه الأخذ بوجهات نظر الفئات ذات العلاقة بعمله، وعليه إشراكهم في عملية صنع القرارات المدرسية حتى تكون هذه القرارات فاعلة في تحقيق الأهداف المنشودة، فضلًا عمَّا تجنيه عملية إشراك المعلمين في صنع القرارات من تنمية روح التعاون، والعمل الجماعي، وتعزيز الاتصال، والتشاور في ما بينهم، الأمر الذي يؤدي إلى إشاعة الجو الإنساني في العمل، وزيادة الانتماء للمدرسة ثم تحقيق أهدافها.

لقد أجمعت بعض الدراسات والبحوث على أهمية مشاركة المعلمين في عملية صنع القرارات لأسباب عديدة منها: (عامر،٢٠١٠).

- ترفع من معنويات المعلمين وتزيد من حماسهم للعمل المدرسي.
- ترتبط مشاركتهم في صنع القرار ارتباطًا إيجابيًا برضاهم عن مهنة التدريس.
- يفضل المديرون المعلمين الذين يشاركونهم في صنع القرار.

وأكد الشريفي وآخرون(٢٠١٠) أهمية بذل القادة الإداريين في المؤسسات التربوية المختلفة أقصى جهودهم وطاقاتهم لصنع قرارات مناسبة للمواقف والمشكلات التي تواجههم أثناء أدائهم أعمالهم اليومية، وبما أن المؤسسات التربوية هي المسؤولة عن صناعة الإنسان صناعة اجتماعية، كان لا بد من أن ترتكز على الأخلاق والمبادئ الأخلاقية في عملية صنع القرار.

المراجع:

- أبو الحجاج، يوسف (٢٠١٠). كيف تتخذ القرارت الصعبة في حياتك؟ .دمشق: دار الوليد.
- بلعجوز، حسين (٢٠٠٨). نظرية القرار مدخل إداري وكمي .الإسكندرية: مؤسسة شباب الجامعة
- جراي، جيري.ل (١٩٨٨).الإشراف:مدخل علم السلوك التطبيقي لإدارة الناس .(ترجمة وليد عبداللطيف هوانة)، المملكة العربية السعودية: دار البحوث معهد الإدارة العامة.
- حجاجحة، علي خلف (٢٠٠٤). اتخاذ القرارات الإدارية. عمان: دار قنديل للنشر والتوزيع.

•الحريري، رافدة(٢٠٠٨). مهارات القيادة التربوية في اتخاذ القرارات الإدارية. عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.

•حريم، حسين (٢٠٠٤). السلوك التنظيمي: سلوك الأفراد والجماعات في منظمات الأعمال. عمان: دار الحامد للنشر والتوزيع.

•الدرويش، دلال عبد المحسن(٢٠١٢). مستوى صنع القرار الأخلاقي لدى مديري المدارس المتوسطة في دولة الكويت وعلاقته بمستوى الولاء التنظيمي للمعلمين من وجهة نظرهم.(رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الشرق الأوسط، عمان، الأردن.

•الرواشدة، خلف سليمان(٢٠٠٧). صناعة القرار المدرسي والشعور بالأمن والولاء التنظيمي.عمان: دار الحامد للنشر والتوزيع.

•الشريفي، عباس عبد مهدي، والصرايرة، خالد أحمد، والناظر، ملك صلاح(٢٠١٢). "درجة ممارسة رؤساء الأقسام الأكاديمية لعملية صنع القرار الأخلاقي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة الشرق الأوسط في عمان". مجلة العلوم التربوية،٢،(١)،١١٧-١٤٦.

•الصيرفي، محمد (٢٠٠٨). القرار الإداري ونظم دعمه. الاسكندرية: دار الفكر الجامعي.

•الطراونة، حسين أحمد، وعريقات، أحمد يوسف، وعبد الهادي، توفيق صالح، والعرموطي، شحادة(٢٠١٢). نظرية المنظمة. عمان: دار الحامد للنشر والتوزيع.

•عامر، طارق عبد الرؤوف (٢٠١٠).نظريات صنع القرار ومهاراته في الإدارة التعليمية وطرق مواجهة مشكلاته. متاح على الموقع .http://iefpedia.com/arab/wp:

•عبد الرحمن،طه(٢٠٠٠).سؤال في الأخلاق:مساهمة النقد الأخلاقي للحداثة العربية.الدار البيضاء: المركز الثقافي العربي.

•العبيدي، أحمد يوسف(٢٠١٣). أثر شدة الموقف الأخلاقي في عملية صنع القرار. الأخلاقي: دراسة ميدانية لطلبة المحاسبة في بعض الدول العربية ودول غرب أوروبا. مجلة العلوم الاقتصادية والسياسية .(١)٣٠٢-٣٠٣.

•العلاق، بشير(٢٠٠٨).الإدارة الحديثة: نظريات ومفاهيم. عمان: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

•فليه، فاروق عبده وعبدالمجيد ،محمد(٢٠٠٥). السلوك التنظيمي في إدارة المؤسسات التعليمية. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

•قاسم، أمجد(٢٠١٣). صنع القرارات التربوية والتفويض الإداري. متاح على الموقع http://alrloom.com/?p=٥٨٥١

• مجمع اللغة العربية(١٩٩٨) .المعجم الوسيط . ط٣، القاهرة.

•محمد ، محمد عبد الفتاح(٢٠٠٨). إدارة الجودة الشاملة لمنظمات الرعاية الاجتماعية. الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث.

-Burns.M.A(2008).The role of ethics in decision making by beans and decision chairs of community colleges. DAI.A69(03).

-Carlson ،D.S.. Kacmar ،K.M. &Wadsworth.L.L(2002)."The impact moral intensity dimensions on ethical decision makingof assessing the relevance of orientation". Journal of Manageria lssuse14(1),1525-

-Eweji. G & Brunton. M.(2010). Ethical perceptions of business students in a new zealand university :do gender، age and work experience matter? Business ethics : a european review،19(1),95111-.

- Russell.T.C.(2015) .Puplic school superintendents and the perceived impact of Ethics training، professional experience and professional codes of ethics on ethical decision making: A multiple case study. DAI-A7803/(E)

- Santa Clara University (2015).ethics-resources/ethical-decision-making/a framework- for-ethical-decision-making. https://www.scu.edu/ethics

-Walker، K.D.(1995).Perceptions of ethical problems among senior Educational Leaders .Journal of school leadership، 5(6),pp532564-.

❖ ❖ ❖

أثر تواصل الوالدين مع الإدارة المدرسية في سلوكات طلبة الصفوف الأساسية العليا

نسيم محمود حسن العملة
مدرسة ليلى الغفارية الأساسية الأولى
مديرية تربية لواء ماركا

تُعَدُّ المدرسة من أهم المحطات التي تسهم بشكل فاعل في ترسيخ القيم والمبادئ التي ينشأ عليها الطلبة، وفي تنمية السلوكات الإيجابية لديهم، التي تتشكّلُ من خلالها شخصيّاتهم ضمن إطار عقيدتنا الإسلامية السَّمْحَة، والانتماء الوطني الحقيقي، والشعور بالمسؤولية المجتمعية التي تتشارك فيها المدرسة مع الأسرة بشكل واضح وجَلِي، وذلك ضمن علاقة تكاملية فريدة، فالوالدين هم المسؤولون بالدرجة الأولى عن أبنائهم في شؤونهم كافّة، ولا يدّخرون جهدًا في العمل على تربيتهم التربية السليمة المتوازنة ورعاية مصالحهم، والأخذ بجميع الأسباب التي تؤدي إلى نجاحهم وتفوُّقهم في المجالات كافّة، أمّا المدرسة فتؤدي دورًا أساسيًّا ومهمًّا في التربية والتعليم معًا، ويتعاظَمُ هذا الدور بمشاركة فاعلة من قبل الوالدين لرصد الملاحظات والسلوكات التي تحتاج إلى تقويم ومعالجة، واقتراح الخطط المناسبة والأساليب الممكنة لمعالجتها والتخفيف من آثارها السلبية على الأسرة بشكل خاص والمجتمع بشكل عام، الذي تشكل المدرسة إحدى مؤسساته المهمة.

وفي ضوء ذلك، يُعَدُّ تواصل الوالدين مع الإدارة المدرسية ذا أثر بالغ في سلوكات أبنائهم، ولا سيّما لدى طلبة الصفوف الأساسية العليا، الذين يمثلون الفئة العمرية الأكثر تقلُّبًا وتعقيدًا

بين الفئات العمرية الأخرى؛ لارتباطها بمرحلة نمو مهمة تشهد تطورات متسارعة جسمية وعقلية وفكرية، يكتسبون خلالها القيم والمثل العليا والاعتدال وفهم الواقع، ويتنامى فيها الشعور الإيجابي تجاه مدرستهم ومعلميهم وأسرتهم وتجاه مجتمعهم.

وبالنظر لدور الوالدين الأساسي في تربية الأبناء التربية الأسرية السليمة المتوازنة، واهتمامهم بهم وتصورهم لمستقبلهم، نجد أنّ هذا الدور لا يقتصر على البيت فقط، بل يمتدُّ إلى المدرسة من خلال التواصل المستمر مع الإدارة المدرسية، والسؤال عن أبنائهم ورصد سلوكاتهم، والعمل على الاهتمام بهم أكثر في البيت، وتوجيههم، والاقتراب منهم، ومشاركتهم بما يرغبون فيه من أنشطة، واحتوائهم عاطفيًا وفكريًا، وتعزيزهم وحَثّهم على السلوك الإيجابي داخل المدرسة، الأمر الذي يخلق لديهم الحس باهتمام الوالدين بهم ومراقبتهم، وبحرصهم عليهم في شؤونهم كافّة؛ سواء داخل البيت أو خارجه.

ومن خلال ذلك، فإنّ التواصل مع الإدارة المدرسية من قبل الوالدين ضروري ومهم، ولاسيّما لدى طلبة الصفوف الأساسية العليا، التي تُعَدُّ من المراحل المهمة في مسيرة الطالب الدراسية في المدرسة، والآثار التي تترتب على ذلك كثيرة، نذكر منها:

- تعزيز الشعور الإيجابي لدى الطلبة بأنّ المدرسة تمثل البيت الثاني لهم، وعليهم المحافظة عليها ومراقبة سلوكاتهم فيها مع زملائهم الطلبة من جهة، ومع معلميهم من جهة أخرى.
- زيادة الوعي لدى الطلبة في ما يتعلق بأهمية الدور التكاملي بين الوالدين والإدارة المدرسية، وأثره في ضبط سلوكاتهم وزيادة دافعيّتهم نحو التفاعل الإيجابي.
- يساهم تواصل الوالدين مع المدرسة في تقوية العلاقة بين أفراد الأسرة، وهو في الوقت ذاته يساعد المدرسة على القيام بدورها وتحقيق أهدافها؛ إذ أضحت تربية الأبناء في هذا العصر المتسارع التطور مسؤولية مشتركة بين الأسرة والمدرسة ومؤسسات المجتمع كافّة.(١)
- مع تطور الحياة والعلوم والنظام التعليمي، أصبح من الأهمية بمكان أن يتمّ هذا التكامل بين البيت والمدرسة؛ بوصفهما أهمّ مؤسستين تربويتين رئيستين، فتوثيق الصلة بينهما يجعل المدرسة أداة مؤثرة وفاعلة في توجيه الأبناء وتعليمهم، إضافةً إلى أنّ السرعة في التغير والتطور فرض على المدرسة الخروج من نطاق وظيفتها التعليمية الأساسية إلى نطاق أرحب في تنشيط التواصل مع البيت بقدر ما تسمح به الظروف والإمكانات، وبما يحقق الأهداف التربوية التي يسعى إليها الطرفان.(٢)

يتّضِحُ لنا ممّا سبق مدى الحاجة الأكيدة للعلاقة التشاركية ما بين الأسرة والمدرسة، التي أصبحت أكثر أهمية بعد ازدياد المتطلبات والأدوات التعليمية، فلا يبقى دور المدرسة محصورًا في الكتاب المدرسي كما كان الأمر عليه في حِقَبٍ سابقة.

ما هو التواصل المطلوب بين الأسرة والمدرسة؟

كثيرًا ما نتساءل عن ماهية التواصل المرغوب فيه من قبل المدرسة مع أولياء الأمور، وهل الأمر مفتوح بلا قيد أو شرط؟

إنّ الإجابة المتوقعة هي (لا)؛ إذ إنّ المدرسة التي هي مؤسسة تتبع قوانين وأنظمة يساعد إرساؤها في تربية النشء تربية قوية داعمة، فضلاً عن حفظ النظام ومراعاة الأولويات في المؤسسة بشكل عام، من حقها أن تفرض القوانين الناظمة للعملية التربوية بما لا يتعارض مع العملية التعليمية، فالتربية والتعليم عمليتان تسيران جنبًا إلى جنب في أداء دورَيْهما المهمّيْن في حياة الطالب.

وتضع المدارس عادة أوقاتاً محددة لاستقبال أولياء الأمور في اجتماعات دورية مبرمجة، للمتابعة والتواصل المباشر ما بين المعلم وولي الأمر(في ما يُعرَفُ باجتماع الأمهات أو الآباء أو كليهما)؛ ليطّلع ولي الأمر عن قرب على مستوى ابنه التحصيلي والسلوكي، فيتعرف إلى نقاط القوة ليعززها وإلى نقاط الضعف ليعالجها، ممّا يؤكد وجوب زيارة المدرسة بشكل دوري، والاستفادة من

توجيهات المعلمين والطاقم الإداري للمدرسة.(٣)

كما توفر المدرسة مرشدًا تربويًا بين أفراد كادرها، يقع على عاتقه مسؤولية تقديم التوجيه الإرشادي والتوعية المنهجة للطلاب، إضافة إلى المشورة التربوية العلمية لأولياء الأمور بشكل عام، وأولياء أمور الطلبة ذوي المشكلات السلوكية بشكل خاص؛ لتعديل سلوكهم أو معالجة التأخر التحصيلي لديهم؛ بهدف معالجة ضعفهم بطريقة تخصصية، والمجال مفتوح دائمًا لهذا النوع من التواصل طوال العام الدراسي.

ويوجد أنواع أخرى من التواصل من قبل المدرسة لاستدعاء أولياء الأمور، وذلك عندما تكون هنالك ضرورة مُلِحّة وآنية؛ كوجود مشكلة سلوكية متكررة أو طارئة لدى الطالب، أو ضعف تحصيلي دائم فيُراد اكتشاف أسبابه وكنهه مع الأهل؛ إذ يقع تحت هذا البند العشرات من الأسباب التي تحتم على المدرسة التواصل مع الأهل بشكل مباشر.

وتعتمد المؤسسات التربوية الآن طرقاً جديدةً أكثر انفتاحاً وتطوراً، تتناسب مع عصرنا الحالي؛ كمجموعات (whatsapp)، والتواصل عبر صفحة المدرسة الرسمية على موقع (facebook)، ممّا يسهل في طرق التواصل، ويجذب الطلبة وأولياء أمورهم نحو التفاعل مع المدرسة ونشاطاتها وما يستجدُّ فيها بطريقة سريعة وعملية ومتاحة للجميع، إضافة إلى التواصل الهاتفي والورقي من خلال المُكاتَبات الورقية من المدرسة وإليها، وهذا التواصل قد يمتدُّ إلى خارج أسوار المدرسة أحيانًا؛ حيث يتواصل أولياء الأمور مع المعلمين والمرشدين والإداريين لأسباب طارئة أو مهمة أثناء العطل الرسمية أو بعد انتهاء الدوام الرسمي، ممّا يُعلي من شأن المدرسة بوصفها (البيت الثاني)، التي تعمل وتصبُّ جهودها وجهود العاملين فيها مع البيت الأساسي جنبًا إلى جنب لمصلحة الطالب، الذي هو محور العملية التعليمية الأول.

أثر التواصل بين المدرسة والأسرة:

لتواصل المدرسة والأهل مزايا عديدة، منها:

١- تحسُّن السلوك الإيجابي للطلبة علاوةً عن الأداء الدراسي لهم، فهناك دراسات عديدة تثبت وجود علاقة إيجابية بين المشاركة الوالدية ومستويات التحصيل الدراسي والسلوكي لدى الأبناء.

٢- الشراكة بين البيت والمدرسة تزيد من مستوى الدعم لخطط الإصلاح التربوي عن قناعة ورضا ومشاركة بنّاءة.(٤)

٣- تساعد الأسرة في توجيه سلوك الطالب وتعديله، بما يحقق أداءً دراسيًا وسلوكيًا أفضل داخل المدرسة؛ إذ إنّ تزويد الطرفين بالمعلومات لبعضهما البعض يؤدي إلى تضافر الجهود من أجل تعزيز الإيجابيات ومعالجة السلبيات بتناغم وانسجام.

٤- التعاون بين الأهل والمدرسة في إشعار أحدهما للآخر عند ظهور أي مشكلة تواجه الأبناء؛ سواءٌ كتابةً أو مشافهةً لحل هذه المشكلة واستئصالها منذ البدايات، بما يُشعِرُ الطالب بأنّه يوجد علاقة تكاملية بين البيت والمدرسة، وهذا يعطيه السبب الأقوى للتحسُّن ونبذ أي سلوكات سلبية وعدم التمادي بها.

٥- تجلّي أثر ثقافة الوالدين في أداء الأبناء الدراسي ومستوى تحصيلهم في المواد الدراسية كافّة؛ إذ إنّ أداء الطالب الآتي من جو أسري مُشبَع بالوعي والثقافة اللازمة للتعامل مع الطفل، يتضاعف ويتحسّن مرات عديدة عن أداء الطالب الذي يعيش جوًّا يفتقر إلى التفاهم والحنان ومهارات التواصل السليمة والحضارية، ممّا يساعد المدرسة على تبيُّن الثغرات إن وجدت، وهذا يضاعف أهمية دور المدرسة في سَدِّ أي نقص في حياة الطالب ومراعاته لدى التعامل معه.

٦- تنسيق الجهود مع مؤسسات المجتمع الأخرى؛ لتحقيق الأهداف التربوية المنشودة، وإفادة المدرسة من ذوي الخبرة أو التخصص من أولياء الأمور في اقتراح حلول لبعض المشكلات السلوكية، إضافةً إلى شعور المعلم بمساندة الأهل واهتمامهم بمتابعة سلوك

الطالب وأدائه وتحصيله، ممّا يدفعه لمزيد من الاهتمام وبذل المجهود لمصلحة الطالب.

٧- تزويد بعضهما بعضا بالمعلومات حول سلوك الطالب داخل الأسرة والمدرسة، وتضافر جهودهما من أجل تشجيع السلوك الإيجابي وتعديل السلوك السلبي.(٥)

إنّنا نلاحظ في وقتنا الحالي أنّ برامج التطوير التربوي أصبحت تتضمن أبعادًا جديدة، من أهمها إعطاء دور أكبر لأولياء الأمور؛ للمساهمة في دعم العملية التعليمية، والمساندة والمتابعة المستمرة لتحصيل أبنائهم الدراسي وسلوكاتهم، وكذلك دعم المدرسة التي تحتاج لعمل مخطط منظم ومشترك مع أولياء الأمور، بما يعود في النهاية بالنفع والفائدة على الطلبة؛ حيث إنّ المدرسة والبيت يُسهِمان في سير العملية التربوية بشكل صحيح ومتوازن يحقق أعلى درجات النجاح للطلبة، ولا يتحقق ذلك إلا من خلال توثيق الصلات بين الطرفين.

المراجـــــع

- اليحياوي، نجاة (٢٠١٦)، مشاركة الأسرة للمدرسة وتكامل العلاقة بينهما، مجلة دفاتر مخبر المسألة التربوية في الجزائر في ظل التحديات الراهنة، العدد (١١).
- وزارة التربية والتعليم، شبكة القيادة التعليمية/٣ - برنامج شبكات المدارس (التي شاركت بها)/ أكاديمية الملكة رانيا لتدريب المعلمين (٢٠١٧).
- رائد خليل السالم، المدرسة والمجتمع، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، عمان.
- وزارة التربية والتعليم، دورة القيادة التعليمية لتطوير المدرسة (التي شاركت بها)، الموضوعات الآتية: الشراكة المجتمعية ، المجالس وآليات تعزيز الشراكة / النوع الاجتماعي (٢٠١٦/٤/٣٠- ٢٠١٦/٦/١٣).
- عزمي البلوي، المدرسة والمجتمع المحلي، في الموقع الإلكتروني /http://www.elaphblog.com، ٢٠١٣/٥/٢٢.

❖ ❖ ❖

التحضير للموقف التعليمي، والتعلُّم في السياق

سناء محمود الضمور
مدرسة ريحانة بنت زيد الثانوية
مديرية تربية الزرقاء الثانية

في سؤال استنكاري وجّهته إحدى المعلمات إثر زيارة إشرافية: في جميع الأحوال، ما أهمية أن يقوم المعلم بالتحضير لكل حصة صفية يقدمها؟ علمًا بأنّه لا يتقيد بها، وقد لا ينفذها، وقد يتغير مسار ما خطّط له المعلم في موقف التعلُّم.

مهما كان دافع السؤال؛ سواء لأنّ طبيعة عملية التحضير لكل حصة صفية يُعَدُّ في نظر بعض المعلمين عملاً مرهقًا، وخاصة لمعلم المباحث الفرعية كالاجتماعيات التي تتضمن مباحث: التاريخ والتربية الوطنية والجغرافيا، أو لأنّ المعلم وبعد اكتسابه للخبرة يَعُدُّ أنّ تحضيره للحصة الصفية يشكل عبئًا إضافيًا له ويمكنه الاستغناء عنه، فإنّ الرد على هذا السؤال يتضمن إجابات تزخر الأدبيات التربوية بها:

١ - التحضير لكل حصة صفية:

لأنّ الإدارة الصفية الناجحة تتطلب التخطيط لتحقيق الأهداف التعليمية المحددة، وهو العمل الأساسي المُسبَق للتنسيق بين عناصر الموقف التعليمي المتضمن عمليات متكاملة في ما بينها، فإنّها تتطلب التحضير للموقف التعليمي في الغرفة الصفية لإدارة عناصره؛ أَيّ إعداد خطة تتضمن تصورًا مستقبليًا لما ستكون عليه، وهذا يبدأ بتحديد المعلم للنتاجات التعليمية الخاصة والأساليب

والوسائل المناسبة التي سيتبعها داخل الصف والأنشطة الملائمة لبلوغها له، مع الأخذ بالاعتبار أنّ قدرات الطلاب واستعداداتهم الفطرية ومدى نضجهم العقلي والاجتماعي مبنيٌّ على خطة دراسية زمنية للمبحث (فصلية أو سنوية) تحدد النتاجات العامة للمبحث، "وبناءً على ذلك فعلى المعلم تعديل خطته وأسلوبه بما يتفق وطبيعة طلابه ومستواهم، فضلاً عن تنويع أسلوبه داخل الحصة الواحدة"، ممّا يحقق تعليمًا فاعلاً للاحتفاظ والاستدعاء والانتقال؛ ليصبح ذا معنى للطالب، ولتحقيق ذلك فإنّ على المعلم أثناء عملية التحضير للدرس التأمل بالمصطلحات التربوية في نموذج تحضير الدرس المعتمد (خطة الدرس) المطلوب تعبئته، وقبل ذلك اتباع الإرشادات المقدمة في دفتر تحضير الدروس التي تسبق الإعداد لخطة الدرس لأهميتها، وهي:

- قراءة الدرس قراءةً جيدة، وتحليل محتواه.
- الاستعانة بدليل المعلم.
- التأكد من توافر المواد والأدوات والتجهيزات اللازمة لتحقيق نتاجات الدرس وفق الإمكانات المتاحة.

وعليه، نذكر ما يلي:

أولاً: إنّ عملية القراءة الدقيقة للدرس تجعل المعلم متمكنًا من المادة، مطلعًا على الأهداف التي سيقدمها، والتي تعد "من الشروط المهمة لعملية التدريس؛ كونها تساعد المتعلم في استرجاع التعلُّم والخبرات السابقة ذات العلاقة والاستراتيجيات المعرفية اللازمة لتعلم الخبرات الجديدة"، وبالتالي فإنّ المعلم سيصبح قادرًا على ترتيب أفكاره، عارفًا بمواطن الصعوبة في الأهداف ومعرفة الأهم والمهم منها، ممّا يكسبه الثقة بنفسه وثقة الطلاب به، متوقعًا ومستعدًا للإجابة على أسئلة طلبته، إلى جانب قدرته على اتخاذ القرار في ما سيتبعه من أسلوب في التدريس، بما يتناسب ومستوى الطلبة وطبيعة المادة التي يقوم بتدريسها.

ثانيًا: كثيرًا ما سمعت المعلمات يُرَدِّدْنَ أنّهُنّ لا يستعِنّ بدليل المعلم في التحضير، وحقيقة لا يمكن لأي معلم مهما طالت خبرته التوقف عن الاستعانة به؛ لأهمية ما يحتويه من مضامين تربوية مساعدة للمعلم في عملية التحضير للعملية التربوية ككل، ابتداءً من إعداد الخطة الفصلية وصولاً لعملية التحضير اليومي للحصص، ومنها على سبيل الذكر لا الحصر: النتاجات العامة للمنهاج والنتاجات الخاصة للدرس كما أشار إليها (جانييه)

بنمط (معالجة المعلومات)؛ بأنّها "تمثل المقدرات المرتبطة بالقدرات العملياتِ العقلية التي ستمكن الطالب بتوافرها من الانتقال الإيجابي سواء أفقيًا أو عاموديًا، وتبين ما يستطيع الفرد أن يتعلمه أو يعلمه بالنسبة لمستوى أداء معين"، إلى جانب الإرشادات في التعامل مع الفروق الفردية والنشاطات الإثرائية، ومعلومات تربوية عامة، وأساليب التقويم الصحيح لكل درس وغيرها الكثير.

ثالثًا: لكل درس ما يحتاجه من أدوات وتجهيزات لتحقيق نتاجاته، ويكفي أن يغفل المعلم عن التحضير لإحدى تلك الأدوات لتتعطل حصته ويتسبب بتأخر تنفيذ النتاجات ولو لدقائق، والأسوأ عدم تحققها.

أمّا خطة الدرس فهي تتضمن دلالات تربوية، إن تأملنا بها فسندرك ما يلي:

خطة درس

الصف/ المستوى: المبحث: عنوان الوحدة: عنوان الدرس: عدد الحصص: التاريخ:

التعلم القبلي: التكامل الرأسي: التكامل الأفقي :

الرقم	النتاجات الخاصة	المواد والأدوات (مصادر التعلم)	إستراتيجيات التدريس	التقويم		التنفيذ	
				الإستراتيجيات	الأداة	الإجراءات	الزمن

التأمُل الذاتي : .....

أشعر بالرضا عن:

.....

تحديات واجهتني:

.....

اقتراحات للتحسين:

.....

(جدول المتابعة اليومي)

اليوم والتاريخ	الشعبة	الحصة	النتاجات المتحققة	الواجب البيتي

Form#QF71-1-49rev.a

ومن الضروري أن يحدد المعلم التعلُّم القبلي؛ أَيّ المتطلبات اللازمة للتعلم الجديد، مثل (المفاهيم والمهارات والحقائق والقوانين... إلخ)، وتكمن أهمية وجودها في أنّها أساس سابق مرتبط بالتعلم الجديد، "وينتج الكثير من الضعف التحصيلي الذي يعانيه الطلبة من عدم مراعاة المعلمين للاستعدادات المفاهيمية"، وهذا يقودنا للبند الآخر المتعلق بالتكامل الأفقي والتكامل الرأسي؛ فالتكامل الأفقي يعني تحديد مواطن التكامل مع المباحث الأخرى في المرحلة نفسها، والتكامل الرأسي يعني تحديد مواطن التكامل ضمن المبحث الواحد، وتحديد المعلم لهذه العناصر المهمة سيمكنه من معرفة من أين يبدأ وكيف؛ بتحديد الوسائل وأساليب وإستراتيجيات التدريس؛ أَيّ الاستمرار في عملية إعداد الدرس ثم تنفيذه، وتكمن أهمية تحديد المتطلب السابق الأساسي بارتباطه بالتعلم الجديد في تحديد التراكمات لمقدرات (عمليات عقلية) يقوم بها الطالب، وما يدونه المعلم في خانة التعلُّم القبلي يعبر عن مقدرة سابقة ترتبط بها المقدرة التابعة التي ستنتقل إيجابيًّا إثر تحقيق النتاجات، وهو أيضًا ما سيقوم به المعلم أثناء التنفيذ؛ بأن يستدعي المقدرات السابقة ويبني عليها، فالنتاجات التعليمية هي ما يستطيع الطالب أن يفعله ليحقق مستوى أداء أفضل، فهي بذلك مهارات عقلية، أمّا تحديد التكامل الأفقي والتكامل الرأسي (وهو ما يقوم به المنهاج) فإنّه يساعد المعلم على فهم كيفية انتقال أثر الخبرة السابقة إلى خبرات جديدة، من خلال "وجود عناصر مشتركة بين الخبرة السابقة والخبرات الجديدة"، فهو بتحديدها يحدد المقدرات (العمليات العقلية) السابقة التي تتم بهيئة انتقال إيجابي وتشكل أساس زيادة القوى العقلية للفرد، ممّا يترتب عليه أنّ المعلم تقع على عاتقه مسؤولية الدقة في اختيار أساليب التدريس والتنويع بها، بما يجده الأنسب لتحقيق النتاج الواحد والمتوافق مع المواد والأدوات بواقعية، وهو مهم لبناء المعرفة الإجرائية لدى الطالب، "والمتعلقة بكيفية القيام بالأشياء أو استخدام المعلومات الصريحة"، أمّا عملية التنفيذ فأجد البعض من خلال مشاهداتي يعيدون فيها تدوين النتاجات في خانة التنفيذ، ولعلّ السبب في ذلك أنّهم لا يعلمون أنّ تحقيق النتاجات وتطوير المقدرات (العمليات العقلية) يتطلب من المعلم خطوات أساسية ينبغي وصفها في التنفيذ (وظائف التدريس التي ينبغي على المعلم أداؤها)، وهي:

- إعلام الطالب بالأهداف المُتَوخّاة من النتاجات.
- تقديم المُثيرات اللازمة للتعلُّم.
- زيادة انتباه الطالب.
- مساعدة الطالب على تذكر التعلُّم السابق ذي العلاقة، وبالتالي استدعاء المقدرات السابقة؛ ليستطيع البناء عليها بمراجعة كمية ونوعية واستخدامها لاحقًا.
- تقرير التعلُّم وتوجيهه نحو الاتجاهات الصحيحة.

وتيسر هذه الإجراءات على المعلم سير الحصة ضمن الخطة المُعَدّة، وتيسر على الطالب أيضًا "استقبال المعلومات أو مُدخَلات التعلُّم ومعالجة المعلومات؛ من تمثيل عمليات التحويل، والتمثل والتخزين للمعلومات، واسترجاع المعلومات، وانتقال أثر التعلم"، وهو المطلوب.

وهنا أنصح زميلاتي وزملائي المعلمين بالاطِّلاع على (عمليات التعلم الثمانية) التي بيّنها (جانييه) في نمط (معالجة المعلومات)، والتي بيّن فيها وصفًا ترابطيًّا لكل مرحلة تعلُّم، وعلاقتها بالعمليات العقلية التي تحدث لدى الطالب خلال الموقف التعليمي، ابتداءً من التوقعات التي تتولد لدى الطالب عندما يقوم المعلم باستثارة دافعيته، وصولًا إلى حدوث التعزيز بالرضا عند توفير المعلم التغذية الراجعة.

وبالنظر إلى (التأمُّل الذاتي) المُدرَج في نموذج الحصة الصفية، فإنّه يتضمن تأمُّل المعلم في الجانبين؛ الأول: الإيجابيات التي حققها بعد تقديم الحصة، والتي حققت الشعور بالرضا لديه،

ونجدها عادة بتحقق النتاجات وتفاعل الطلبة، والتي ستزيد عن ذلك بارتقاء مستوى الإدارة الصفية للمعلم، أمّا الثاني فهو: السلبيات التي تتمثل بِـ (التحديات)، والتي على الأغلب تكون إمّا بعدم توافر الأدوات، ويستطيع المعلم تجنب ذلك بالتأكد من وجودها أو عدمه قبل البدء بالتحضير، أو تعود للبيئة الصفية أو الفروق الفردية بين الطلاب، والتي ستتطلب التنويع بإستراتيجيات التدريس، وعلى الأغلب ستكون لضيق الوقت، وهو ما نعانيه خاصة في مدارس الفترتين، المهم أنّ على المعلم تدوينها ليستطيع في البند التالي (اقتراحات للتحسين) أن يجد حلولاً لها تسهم في تحسين كفاءة الإدارة الصفية لاحقًا.

أمّا جدول المتابعة فينبغي فيه توضيح متى وأين قُدِّمَت الحصة، وإن نفذت النتاجات جميعها أم لا، ليحدد المعلم لنفسه متى أُعطِيَت الحصة وفي أي شعبة، والمهم معرفة النتاجات التي تحققت وعددها، وتحديد الواجب البيتي الذي سيقوم به الطلاب، وهي معلومات مهمة سيعود لها بالتأكيد عند تحضيره للحصص اللاحقة.

وبالنسبة للسؤال الآخر، وهو: ماذا لو طرأ تغيُّر على خطة المعلم للدرس في الموقف التعليمي؟ فإنّ (ألان شونفيلد) في بحثه بعنوان (نحو نظرية للتعليم في السياق)؛ أَيْ داخل الغرفة الصفية، قدّم إطارًا نظريًّا تفصيليًّا لكيفية قيام المعلمين باتخاذ قرارات محددة، وكيفية القيام بأفعال معينة أثناء انخراطهم في عملية التعليم، والسبب في كل ذلك، وتمثل نظريته وصفًا وتفسيرًا ونوعًا من القدرة التنبُّئيّة لسلوك المعلم، فالمعلم يجلب معه كمية كبيرة من المعارف إلى الغرفة الصفية؛ كمعرفة المحتوى، ومعرفة البيئة المدرسية، ومعرفة الطلاب، وتاريخه معهم، وتاريخهم معه، وتشكل هذه المعارف المصادر الفكرية التي يمكن للمعلم توظيفها في الموقف، وأغراضه المتمثلة بأهدافه طويلة الأمد وقصيرة الأمد، التي يتم اتخاذ القرار فيها بناءً على الأهداف ذات الأولوية بالنسبة للمعلم، إلى جانب معتقداته ومجموعة متنوعة من الأعمال الروتينية والنصوص المكتوبة، وقد تظهر مسألة لم تكن في الحسبان تغير في صورة الدرس (تصور المعلم للاحتمالات والارتباطات المتعلقة بالدرس والحصة الصفية). فما الذي سيفعله المعلم ولم يفعله؟ والإجابة تتعلق بتوافق ما يجلبه المعلم معه إلى الغرفة الصفية، واتخاذه خيارات معينة عند كل لحظة في التدريس، فللمعلم غرض وقصد عام وخطط للتدريس وللطلبة مرتبطة بخطة الدرس، وداخل الغرفة الصفية وفي غمار الدرس ثمة شيء قد يحدث، أو مسألة لم تكن في الحسبان، فماذا سيفعل المعلم، ولِمَ سيفعله؟

١ –إنّ لكل من معتقدات المعلم وأهدافه ومعرفته مستوى معينًا من النشاط يمثل مؤشرًا لأهميتها عند كل لحظة من اللحظات في الحصة الصفية، وإذا جرت الأمور كما خطط لها المعلم فإنّ معرفته وأغراضه ومعتقداته ستجري بشكل متناغم ومتوازن.

٢- إن تغيرت صورة الدرس نتيجة (حدث)؛ كسؤال من قبل أحد الطلاب، أو تعليق أدى إلى خلل في التوازن ومعرفته ومعتقداته وأغراضه، فما الاستجابة المُرجّحة؟

أ –استجابة تقديرية دون أخذ جوهر الحدث بالحسبان؛ ليعود لمتابعة الحصة الصفية وفق الخطة المُحدّدة، ويحاول متابعة السؤال بعد الحصة الصفية مع الطالب أو مع الصف كاملاً، بناءً على أنّ إجابته للسؤال فيها خروج عن جزء أساسي من خطة الدرس، ولا يمكن التطرق للإجابة على حساب الوقت؛ لأن خطة الدرس وصورته من العوامل المؤثرة في الأعمال التي سيقوم بها لاحقًا.

ب-الأخذ بجوهر (الحدث)؛ (قرر المعلم استكشاف الحدث)، وهنا فإنّ المعلم سيجري إعادة تنظيم وترتيب ديناميكية لأولويات المعتقدات والأهداف والمعرفة، ممّا يؤدي إلى اختيار خطة عمل جديدة – وهو ما سيُشار إليه لاحقًا في خانات التأمُّل الذاتي–،

ولذلك فإنّ الخطة الجديدة ستكون بتوليفة جديدة بين معتقدات المعلم ومعرفته وأهدافه، وستشكل استجابة المعلم (للحدث).

ج –استخدام أسلوب طرح الأسئلة (الإلقاء الانعكاسي)، وهو عرض (الحدث) السؤال أو التعليق على شكل أسئلة بهدف تفسيرها من الطلاب، ولذلك على المعلم أن يقوم بإعداد خطة بديلة تحقق ما يتوجب عليه تحقيقه من نتاجات التعلم لأغراض التعلم في السياق.

وفي النهاية، فإنّ ما سيحدث يُسوّغُ بالطريقة التي ينظر بها المعلم لِما يحمله من معارف ومعتقدات وأهداف، وأيُّها سيكون أكثر نشاطًا ضمن السياق، فاستجابة المعلم تلك واتخاذه القرار لِما ستكون عليه الحصة، هو ما سيعمل على تجديد خبراته، ويمكن لاحقًا وصف المرحلة التطورية لدى المعلم من "معلم مبتدئ" إلى "معلم خبير".

المراجع العربية

- الزغول، عماد عبد الرحيم، مبادئ علم النفس التربوي، ط٢، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات، ٢٠١٢
- عدس، محمد عبد الرحيم، الإدارة الصفية والمدرسة المنفردة، ط١، دار مجدلاوي للنشر والتوزيع، عمان، الأردن ، ١٩٩٥
- قطامي، يوسف، وآخرون، تصميم التدريس، ط١، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع عمان، الأردن، ٢٠٠٠، ص ٣٧٩- ٣٨٠

المراجع الأجنبية:

١ – بتصرف:

-Schoenfeld. A.H. (1998). Toward A Theory of Teaching in Context. Issues in Education. Volume 4. Number 1. pp 1 – 94.

❖ ❖ ❖

الاستثمارُ في التّعليمِ بين الواقعِ والتطبيق

رائد إبراهيم الرواشدة
مديرية الأملاك والاستثمار
إدارة التخطيط والبحث التربوي

تعدُّ الورقة النقاشية الملكية السابعة لجلالة الملك عبد الله الثاني ابن الحسين خريطة طريق نحو تطوير العملية التعليمية؛ وذلك بالاهتمام بتحسين المناهج الدراسية، وتطوير عملية التقييم والاختبارات ووضع الإستراتيجيات والبرامج التي من شأنها تحقيق الاستثمار الأمثل في التعليم، وإيجاد منظومة تعليمية متمايزة قادرة على بناء قدرات من شأنها تحقيق التنمية المستدامة.

وتتضمن رؤية وزارة التربية والتعليم ورسالتها وقيمها الجوهرية في مجال التربية والتعليم بناءَ مجتمع تربوي ريادي مُنتمٍ مشارك ملتزم بالقيم نهجه العلم والتميز وصولاً للعالمية، وتوفير فرص متكافئة للحصول على تعليم عالي الجودة، يُمكّن المتعلم من التفكير العلمي الإبداعي الناقد، والعمل بروح الفريق، والتعلم مدى الحياة، والتزود بالمهارات والقيم؛ ليكون مواطنا فاعلا منتميا إلى وطنه مساهما في رفعة العالم والإنسانية، وملتزما بتحقيق الحرية، والعدالة والمساواة، والمواطنة الصالحة، والانتماء، والوسطية، واحترام الرأي والرأي الآخر، والشفافية، والمسؤولية، والريادة، وبناء شراكات فاعلة.

يتحرك مفهوم الاستثمار في التعليم خلال هذه السنوات الأخيرة في صورة منحنى بياني، يتزايد على مستوى الاهتمام

والحضور في مجموعة واسعة من البلدان، لاسيما تلك التي ترسخت هويتها في مشهد يُعنى بتنمية واقع الاستثمار في التعليم. وينفق الاردن حوالي ١٠٪ من إجمالي الموازنة على التعليم، وحسب ظروف الأردن الاقتصادية، فإن هذه النسبة تعد نسبة إنفاق جيدة، إذا ما قورنت بالدول المجاورة.

يعدُّ العنصر البشري من أهم العناصر الإنتاجية التي يمكن أن تسهم في تحقيق التنمية، وذلك بالاتكاء على التعليم؛ إذ يسهم التعليم في تراكم رأس المال البشري، وتشير نظريات النمو الاقتصادي إلى أن التقدم التقني في المجالات كافة، يزيد من معدل النمو الاقتصادي الطويل الأجل، ويزداد التقدم التقني سرعة عندما تكون قوة العمل أحسن تعليمًا؛ لذا فإن تراكم رأس المال البشري يساعد في التقدم التقني، ويعد مصدرًا من مصادر التنمية الشاملة والمستدامة.

وتسهم أنشطة عدة في تطوير رأس المال البشري مثل: التعليم والتدريب على رأس العمل، وتعليم الكبار، والخدمات الصحية، والهجرة، ويأتي التعليم على رأس العوامل التي تؤثر في رأس المال البشري، وحين يشير كثير من المعنيين بأمور التربية والتنمية بصورة حاسمة إلى العلاقة القائمة بين التنمية وبين الاستثمارات في مجال التعليم، فإنهم يؤكدون الحاجة إلى مزج السياسة التعليمية بالسياسة الاقتصادية، وخطط البناء الصناعي والتقني، ويصفونها بأنها السبيل الأمثل لتحقيق التنمية الشاملة، وقد أصبح الإنفاق على التعليم نوعًا من الإنفاق الاستثماري، وتظهر آثاره في زيادة مهارات الأفراد وقدراتهم، ومن ثم يؤدي ذلك إلى ارتفاع مستوى الإنتاج.

يتمحور الاستثمار في التعليم حول العملية التعليمية بما يتواءم مع متطلبات المدنية والعالمية في تدريب الموارد البشرية وتأهيلها؛ لتصبح مخرجات العملية التعليمية قادرة على إحداث التغيير المجتمعي الإيجابي المنشود. لهذا كان لا بد من تضافر جهود المؤسسات الحكومية والخاصة، ومؤسسات المجتمع المدني كافة لدعم عجلة الاقتصاد الوطني وتطويرها وتنميتها. وقد أكدت الدراسات الاقتصادية أن التعليم يمثل إحدى الوسائل المهمة في تكوين رأس المال البشري وإعداده وتطويره، بما يمتلكه من قدرات وإمكانات فهو أكثر رؤوس الأموال عطاء وإنتاجية.

يُعرّفُ الاستثمارُ بأنه توظيف المال في مشاريع اقتصادية واجتماعية وثقافية، لتحقيق تراكم رأسمال جديد، ورفع القدرة الإنتاجية أو تجديد الرأسمال القديم وتعويضه،وهو كذلك استخدام المدخرات لتكوين الاستثمارات اللازمة لعمليات إنتاج السلع والخدمات، والمحافظة على الطاقات الإنتاجية القائمة أو تجديدها. أما مفهوم اقتصاديات التعليم فهو يعني التوظيف الأمثل للإمكانات وترشيد التكاليف وزيادة الموارد مع ضمان الجودة ، وتنويع مصادر التمويل للمشروعات التربوية والتعليمية من خلال عمليات الاستثمار والمساهمات الخيرية وغيرها، وإجراء الدراسات الاقتصادية والتقييم الاقتصادي بهدف رفع الكفاءة الداخلية والخارجية.

إننا ندرك أهمية الاستثمار كقيمة مضافة لجودة التعليم وامتلاكه موجهات التطوير وأدوات المنافسة، بما يتيحه من تنوع الفرص وتعدد البدائل الناتجة عن توظيف موارده، والاستثمار في قدراته وإمكاناته بشكل يتواءم مع طبيعة المرحلة التي يعيشها والأهداف الوطنية التي يسعى إلى تحقيقها، وكفاءته في بناء الإنسان وتحقيق استدامة التنمية.

ويكون الاستثمار في رأس المال البشري باستخدام جزء من مدخرات المجتمع أو الأفراد في تطوير قدرات الفرد ومهاراته ومعلوماته وسلوكاته؛ لرفع طاقته الإنتاجية ومن ثم طاقة المجتمع الكلية؛ لإنتاج مزيد من السلع والخدمات إلى تحقق الرفاهية للمجتمع، إضافة إلى إعداد المواطن ليكون صالحاً في مجتمعه، منتميا إلى بيئته، منتجا لا مستهلكا.

أكدت تقارير منظمة التربية والعلوم والثقافة الـ «يونسكو» أن هناك علاقة مهمة وإيجابية بين الاستثمار في التعليم، والنمو الاقتصادي في جميع دول العالم، ووفقاً لتقرير البنك الدولي، فإن التعليم يحقق عائدات أكثر أهمية للمجتمعات الإنسانية، كما يؤكد البنك الدولي أن التعليم هو أحد العوامل الرئيسة لتحقيق التنمية المستدامة، والدراسات الحديثة تشير إلى أن سنة إضافية واحدة في التعليم تحقق نمواً في الناتج المحلي بنسبة ٧٪ وهذا يوضح أهمية الاستثمار في التعليم بصفة عامة. ويمكن هنا الاستشهاد بمقولة الزعيم مهاتير محمد عندما أجاب عن سؤال عن أسباب نهضة بلاده، فقال: إن ذلك جاء بسبب الاهتمام بالتعليم والاستثمار فيه.

وتؤكد تقارير الـ «يونسكو» نفسها أن الميزانية المخصصة للتعليم في بلد واحد مثل فرنسا، أو ألمانيا، تفوق الإنفاق على التعليم في إفريقيا بأكملها، وتبين مجموعة من الدراسات حجم التفاوت في الإنفاق على التعليم في مراحله المختلفة كنسبة من الناتج المحلي الإجمالي بين دولة وأخرى، ويرجع ذلك التفاوت إلى عديد من العوامل من أهمها: مدى توافر الموارد المالية، وكذلك البنية المؤسسية المتوافرة، ومدى توافر الشفافية والكفاءة والفاعلية، ومدى القدرة على الاستجابة إلى احتياجات المتعلمين، واحتياجات التنمية.

لم يعد التعليم ضرورة للتنمية الشاملة في المجتمع وحسب، بل أصبح حقا أساسيا للإنسان، لأنه ضرورة لتنمية الشخصية الإنسانية، وهو مهم لممارسة حقوق الإنسان الأخرى، لذلك فإن الفرص غير المتكافئة في التعليم يُنظر إليها على أنها ظلم اجتماعي كبير، وكثير من المشكلات الاجتماعية تظهر في التعليم، فقضايا مثل الفقر والبطالة، وزيادة عدد السكان، وتدني الخدمات التعليمية والصحية المقدمة للمواطنين، تظهر علاماتها بوضوح في التعليم، حيث اكتظاظ الطلاب داخل الصفوف، ونظام الفترتين الدراسيتين في المدرسة الواحدة، وتداعي الأبنية التعليمية، وعدم صيانتها، وضعف التحصيل الدراسي للطلبة، وضعف الإنفاق على التعليم، وتدني مستوى الخريجين، كلها مؤشرات يُستدَل بها من أجل وضع حلول، والتفكير في الاستثمار في التعليم لحلها جذريا.

ويعدُّ التعليم بحد ذاته استثمارا مفيدا فهو فرع خاص من الاستثمار البشري، ويهدف القرار في الاستثمار في التعليم إلى تأسيس مجتمع يمتلك منظومات من الموارد البشرية ذات جودة تنافسية كفؤه وقادرة على تزويد المجتمع بخبرات تعليمية مستمرة ذات صلة وثيقة بحاجاته الراهنة والمستقبلية، وذلك بما يلبي متطلبات التنمية الاقتصادية المستدامة وتحفيزها عن طريق إعداد أفراد متعلمين وقوى عمل ماهرة.

ويرتبط مفهوم الاستثمار بمفهوم التنمية الشاملة، فالتنمية الشاملة عملية ثقافية، تهدف إلى تحسين نوعية الحياة الإنسانية، وذلك بتحسين قدرة الإنسان في التعامل مع العلم والمعرفة وتقنيات العصر. ويمثلُ الاستثمار عملية إمداد وتزويد مؤسسات التنمية بالعقائد والأفكار والأموال والطاقات والإمكانات اللازمة عند الحاجة، وحسن إدارة كل هذه الموارد، من أجل ترقية القدرات البشرية لتحقيق أنسب استثمار للثروات والإمكانات المتاحة، وتحسين نوعية الحياة الإنسانية، بما يوفر بيئة خصبة للإنتاج والإبداع.

والاستثمار في التعليم لا تتحقق عوائده إلا على المدى البعيد؛ إذ لا تُقاس عائداته بمقياس رأس المال المادي، ولا يمكن التحكم فيه بعامل الزمن، كما لا يمكن التنبؤ بعوائده بدقة؛ وذلك لتدخل عوامل كثيرة يصعب ضبطها. وتؤكد معظم الدراسات أن المكاسب تزداد بزيادة التعليم والتدريب كمًّا وكيفًا، وتنقص بعكس ذلك؛ لذا فإن استمرار التدريب يؤدي إلى تحسين نوعية التعليم، وزيادة كفاءة المتعلمين.

وأخيرا، نقول إنه في هذا الوقت الذي أصبح فيه الاستثمار يمتد ليشمل كل مناحي الحياة، وقد دخل المجالات كافة، لمْ يعد

ينظر إلى العملية التعليمية على أنها مجرد خدمة، بل أصبحت استثمارًا يستهدف تحسين مستوى الحياة للأفراد، وتحقيق التنمية الاقتصادية والاجتماعية للمجتمع، وإذا كان الاقتصاد هو شريان الحياة للمجتمعات الإنسانية المعاصرة، فإن التعليم بمختلف أنماطه هو مادة هذا الشريان، وهو الضامن لاستمرارية الازدهار الاقتصادي، وتحقيق التنمية المستدامة.

المراجع:

١-الاستثمار في التعليم ونظرياته – الاستاذة غربي صباح – جامعة محمد خيضر / الجزائر

٢-العائد من الاستثمار في التعليم – فيصل احمد بوطيبة

٣-الاستثمار في التعليم هو الحل – نيفين شحاتة

٤-في اقتصاديات التعليم – الرشدان عبدالله زاهي

٥-اقتصاديات التعليم – تكلفة التعليم وعائداته – سهل الحمدان

٦-علم اقتصاديات التعليم الحديث – محمود عباس عابدين

٧- التعليم العالي، استثمار العقول بين الواقع و المأمول، شيرين حسن، مجلة الوعي الإسلامي، الكويت، العدد ٥٥٨، ديسمبر، سنة ٢٠١٢م.

❖ ❖ ❖

تكنولوجيا التعلُّم النقّال

المعلمة رباب جميل محمد أبو ريدة
مدرسة عائشة بنت أبي بكر الأساسية
مديرية تربية الرصيفة

في قريتنا الكونية الصغيرة لا تجد شخصًا لا يحمل هاتفًا نقالًا إلا إذا كان غير مؤهّل لذلك عقليًا، ولكن السؤال هو هل يمكن استخدام الهاتف النقال لنقل التعلم إلى المتعلم في موقعه أو عمله؟! هل الهاتف النقال هو الوسيلة الوحيدة النقالة للتعلم؟ وكيف يكون التعلم نقالًا؟ وما إيجابياته وسلبياته؟ وما دور المعلم في تنمية المهارات المطلوبة لدى المتعلم من أجل توظيف التعلُّم النقّال في المواقف التعليمية المختلفة؟ وهل يستطيع التعلُّم النقّال أن يلغي وسائل التعلم الأخرى؟

أولًا: مفهوم التعلُّم النقّال وفقَ البحوث:

١. "استخدام الأجهزة اللاسلكية في التعليم هو شكل من أشكال التعليم والتعلم، يتم عبر الأجهزة المتنقلة وفي البيئات المتنقلة." (الشرقاوي والطباخ، ٢٠١٦).

٢. "مصطلح يشير إلى استخدام الأجهزة الخلوية اللاسلكية المحمولة والجوالة ومعداتها في إطار بيئة تعليمية تشاركية غير مُقَيّدة بزمان أو مكان، وهو امتداد للتعلم الإلكتروني وشكل من أشكال التعلم عن بُعد" (عبد الرحمن ، ٢٠١٦).

ولذلك فإنّ التعلُّم النقّال هو تعلم ذاتي إلكتروني عن بُعد ومفتوح للجميع كميًا ونوعيًا واجتماعيًا، يعتمد على معدات

وأجهزة تكنولوجيا الاتصالات اللاسلكية والإنترنت، ويقوم على تطوير برامج وتطبيقات المنظومة العملية – التعلمية والتعليمية وتصميمها للتعلُّم النقّال مختصون في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات والمعلمون.

ثانيًا: أدوات التعلُّم النقّال: وفقَ (الشرقاوي والطباخ، ٢٠١٦):

أدوات التعلُّم النقّال المادية (معدات):

١.الحواسيب المحمولة.

٢.الهاتف الخلوي أو النقال.

٣.المساعدات الشخصية الرقمية.

٤.أجهزة الحاسوب اللوحية Tablet PCs.

وفي دراسة (الشرنوبي،٢٠١٦) ذكر ما يلي:

٥.قارئ الكتب الإلكترونية النقال E- Book Radar Mobile.

٦.الذاكرة النقالة.

٧.شبكات اتصال لا سلكية فاعلة وذات جودة مناسبة.

أدوات التعلُّم النقّال البرمجية:

١.المحتوى التعليمي من الوسائط المتعددة المباشرة وغير المباشرة.

٢.برامج التواصل الاجتماعي.

٣.شبكة الإنترنت.

٤.البرامج التشغيلية للوسائط المتعددة المختلفة مثل (MP4) أو مشغلات الوسائط المختلفة.

٥.البرامج التعليمية والمحتوى التعليمي وأدوات القياس والتقويم المصممة لأغراض التعلُّم النقّال.

٦.النصوص والكتب الرقمية أو المكتبات النقالة (الشرنوبي،٢٠١٦).

ثالثًا: إيجابيات التعلُّم النقّال:

من الإيجابيات التي أيّدها الباحثان (العاني وعبود ،٢٠٠٩) ما يلي:

١.نمط الاتصال في اتجاهين، ممّا يسمح بالتفاعل بين المعلم والمتعلم وبين متعلم ومتعلم آخر.

٢.تعدد الاستخدامات للجهاز النقّال؛ من كاميرا ولاقط إذاعة وبريد متعدد الأشكال (صوتي ونصي ومرئي) وسجل عناوين ومفكرة.

٣.سهولة حمل الجهاز النقّال، ممّا يمنح مرونة في استخدامه في العمل والمواصلات العامة، فهو وسيلة مناسبة للتعلُّم في أي وقت وفي أي مكان.

٤.التغطية بعيدة المدى، ممّا يجعله من أهم وسائل التعلم عن بُعد.

وأضاف (الشرنوبي،٢٠١٦) إيجابيات أخرى تتمثل في:

٥.تفاوت الكلفة وانخفاضها مقارنة بالعائد والمردود التعليمي بين الأفراد والمستخدمين لتلك التكنولوجيات النقّالة.

٦.سهولة التواصل والتفاعل والحصول على التغذية الراجعة الفورية في البيئات التعليمية الإلكترونية النقّالة.

٧.سعة التخزين العالية وسرعة المعالجة التي تتميز بها التكنولوجيا النقّالة.

٨.التحكُّم في حجم الشاشة وجودة الصوت والصورة.

٩.خدمة الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة ومقابلة الفروق الفردية للمتعلمين؛ فنظرًا لأنّ الأجهزة التكنولوجية النقّالة تكون ملكًا خاصًا لفرد واحد فإنّها سوف تلبي بالضرورة الحاجات المعرفية الفردية لكل مستخدم.

وكذلك ذكر (عبد الرحمن،٢٠١٦) الإيجابيات التالية:

١٠.تعزيز التعلم المتمحور حول المتعلمين وسد احتياجاتهم.

١١.توفير بعض الأنشطة والمحاكاة، ويمكن تحديث محتواه بصورة مستمرة بسهولة.

١٢.عدم الحاجة إلى بنية تحتية مُكلفة، فالكثير من الطلاب لديهم بالفعل أجهزة محمولة.

١٣.هناك اتجاهات إيجابية لدى الطلبة لاستخدام تلك التكنولوجيا

الحديثة ومتابعة تطوراتها.

وأضاف (الشرقاوي والطباخ،٢٠١٦):

١٤.تحقيق مفهوم التعلم الذاتي بكل معانيه؛ حيث يتعلم الطلبة وفقَ احتياجاتهم الشخصية وفي الأماكن التي يختارونها.

١٥.قدرة المعلم على متابعة أداء الطلبة للأنشطة وتوجيههم لا سلكيًا في أي وقت.

١٦.المساعدة في القضاء على انسحاب الطلاب من العملية التعليمية.

رابعًا: سلبيات التعلُّم النقّال:

يرى الباحثان (العاني وعبود ،٢٠٠٩) أنّ من سلبيات التعلُّم النقّال ما يلي:

١.صغر مساحة الشاشة أحيانًا للمعتمدين على الهواتف النقّالة، ممّا يسبب الملل للمعلم والطالب عند استخدامه ساعات طويلة.

٢.المشاكل الصحية، فأحيانًا يحصل إدمان على الأجهزة النقّالة إضافةً إلى التوتُّر وإجهاد العين.

٣.تداخل الأصوات والتشويش الذي يحدث من البيئة الخارجية على الصوت الأساسي، ممّا يؤثر في وضوح المعلومات.

٤.المرونة المُبالَغ فيها، والتي تشتت الطالب عن هدفه التعليمي الأساسي وتضعف دافعيته وجديته في التعلم.

وأضاف (الشرنوبي،٢٠١٦):

٥.قلة استخدام تكنولوجيات التعلُّم النقّال تربويًا وتعليميًا؛ لأنّ المعلمين والتربويين لم يتم تدريبهم على التخطيط لاستخدامها، ولا يملكون مهارات تصميم المحتوى التعليمي النقّال.

ويمكن إضافة السلبيات التالية النابعة من ميداننا التربوي:

٦.غالبية الطلبة في الأردن ينتمون إلى أسر من ذوي الدخل المحدود، وعدد الأفراد كبير في كل أسرة، فقد لا تتوافر لديهم رفاهية الجهاز النقال والاتصال الدائم بالإنترنت.

٧.بعض الأسر محافظة جدًا ولا تقبل أن يكون مع أبنائهم وبناتهم هواتف موصولة بالإنترنت طوال الوقت وأحيانًا دون إشراف.

٨.ثقافة الأجهزة النقالة في المجتمع مساوية لفكرة التسلية والترفيه، ونادرًا ما يستخدمها الطلاب لشيء آخر.

خامسًا: دور المعلم في التعلُّم النقّال من أجل توظيف التعلُّم النقّال في المواقف التعليمية المختلفة:

جاء في دراسة (الشرنوبي،٢٠١٦):

- أن يكون على وعي ودراية كاملة ومتابعة لكل المستجدات في مجال تكنولوجيا التعليم والمعلومات النقال، وأن يحاول اكتساب المهارات الخاصة باستخدام هذه البرامج أو التطبيقات، والتصميم والإنتاج التعليمي للمواد والمُقرّرات التعليمية.
- استحداث مُقرّرات خاصة لتوظيف تكنولوجيات التعلم الإلكتروني النقال في التعلم والتحصيل.
- بناء بيئات تعليمية مؤثرة في الانتباه والتفكير لدى المتعلمين.
- حوسبة المحتوى التعليمي للمُقرّرات الدراسية؛ لتقديمها عبر الإنترنت من خلال الهاتف والوسائل التكنولوجية النقالة.
- تصميم وإعداد وسائل وأدوات التقويم المناسبة للمحتوى التعليمي النقال.
- دمج التكنولوجيات النقالة بأنواعها المختلفة في العملية التعليمية.
- التعزيز وإعطاء التغذية الراجعة السريعة؛ لتحفيز المتعلم على مواصلة تعلمه وبحثه من خلال التكنولوجيات التعليمية النقالة.
- تدريب المتعلم على الاعتماد على النفس، والثقة في الذات، والبحث والاكتشاف والإبداع والابتكار.
- تنمية المهارات التالية في استخدام التكنولوجيات النقالة لدى المتعلمين وتدريبهم عليها.
- مهارة البحث وحل المشكلات باستخدام التعلُّم النقّال.
- مهارة الوصول إلى المعلومات والتعامل مع المصادر المعرفية والمعلوماتية الإلكترونية النقالة وبوابات المعلومات وقواعد البيانات

وبنوك المعارف الإلكترونية.

ـ المهارة في استخدام وسائل التكنولوجيا الحديثة والتفاعل معها.

ـ المهارة في توجيه الذات وإدارة الوقت لتحقيق الأهداف التعليمية.

ـ المهارة في استخدام أدوات وشبكات التواصل الاجتماعي عبر الويب.

ـ تصميم أنشطة تعلم تفاعلية متطورة، وتقديم محتوى التعلم المناسب للمتعلم المناسب في الوقت والمكان المناسبَيْن (عبد الرحمن،٢٠١٦).

ـ توجيه الطلاب وإرشادهم نحو المعلومات والأنشطة المطلوبة (الشرقاوي والطباخ، ٢٠١٦).

إنّ التعلُّم النقّال يتم استخدامه منذ مدة طويلة؛ سواءٌ أدركنا ذلك أو لم ندركه، وقد رافق هذا الاستخدام ظهور أجهزة الحاسوب الشخصي المحمولة والمساعدات الشخصية، فكل مَنْ امتلك الحاسوب المحمول (laptop) استخدم التعلُّم النقّال بقصد أو دون قصد، وحاليًا كل مَنْ يمتلك هاتفًا خلويًا متصلًا بالإنترنت فإنّه يستخدمه للحصول على معلومات أو تحميل برامج، فالفكرة موجودة ومستخدمة بشكل كبير رغم أن فئة كبيرة من الناس لا تعرف المصطلح العلمي لما يمارسونه وهو "التعلُّم النقّال"، كما أنّ التعلُّم النقّال هو امتداد أو شكل من أشكال التعلم عن بُعد المستمر طوال الحياة، إضافةً إلى أنّه تعلم ذاتيٌّ مُتّسِعُ الانتشار، فهو تعلم عن بُعد لأنّه متنقل مع الشخص في أي مكان وأي وقت، وإن كان مسافرًا لبلد آخر، وهو تعلم مستمر طوال الحياة لأنّ الهاتف أكبر مثال على أجهزة التعلُّم النقّال مثلًا التي لا تفارق مالكها طوال حياته، وهو تعلم ذاتي لأنّ الجهاز النقال يستخدمه شخص واحد هو صاحبه، يتعلم استخدامه ولا يستعين بأحد في ذلك، وبالتالي فالأجهزة النقالة تنقل المعرفة إلى المتعلم في موقعه وفي الوقت الذي يناسبه، والمتعلم يختار المعرفة التي يبحث عنها، وهو اتجاه التعلم المستقبلي، ولكنه لا يلغي وسائل التعلم الأخرى بل يتكامل معها؛ لأنّه لا يمكن الاستغناء عن المعلم الذي يُعِدُّ ويُتابِعُ ويُقَوِّمُ التعلم بأي شكل كان، فكما لم تُغْنِ التجارة الإلكترونية عن التجارة التقليدية، لن يُغني التعلُّم النقّال عن المعلم أو المؤسسات التعليمية، وفي الأحوال كافّةً هناك مرجع أساسي وهو أهداف الدولة التعليمية والمعلم الذي يحققها.

المراجع

١.العاني وعبود، مزهر شعبان ؛ حارث.(٢٠٠٩)، تكنولوجيا التعليم المستقبلي. عمان – دار وائل للنشر.

٢. الشرنوبي ، هاشم سعيد ابراهيم. (٢٠١٦)، فاعلية تنوع وسائط تقديم المحتوي الرقمي لوحدة في تكنولوجيا التعليم الإلكتروني النقال ونوع المهنة في التحصيل والقابلية للتعليم المستمر لدى المتخصصين في مجال تكنولوجيا التعليم واتجاهاتهم نحو التعلُّم النقّال. مصر – دار المنظومة . متوفر على موقع : http:// search.mandumah.com/Record/710794

٣.عبدالرحمن، عبدالناصر محمد.(٢٠١٦)، فاعلية النمذجة الذاتية القائمة على التعلُّم النقّال في تنمية مهارات الحاسوب لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. السعودية – دار المنظومة. متوفر على الموقع : http://search.mandumah.com/Record/653815

٤. الشرقاوي والطباخ ، جمال مصطفى عبد الرحمن؛ حسناء عبد العاطي. (٢٠١٦) ، أثر اختلاف أنماط الإبحار لبرامج التعلُّم النقّال في تنمية مهارات تصميم و إنتاج برامج الوسائط المتعددة الإلكترونية لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية. السعودية – دار المنظومة. متوفر على الموقع: http://search. mandumah.com/Record/653553

❖ ❖ ❖

دمج مهارات التفكير في المنهج المدرسي
"مفاتيح التفكير لبيئة دراسية أفضل"

ضياء حسين نور الشمايلة
إدارة التربية الخاصة

تعدُّ مفاتيح التفكير أحد المداخل المهمة في تكوين شخصية الطالب، لذلك حين يتم تدريبه على إدارة عجلة ذهنه وزيادة سرعتها، نكون قد عملنا على توليف شخصيته بحيث تكون متكيفة باحثة، وليست مقيدة بمحددات التعليم التلقيني، شخصية قادرة على تحديد هدفها واتخاذ قراراتها، ولا أحد يستطيع النهوض بطلابنا إلا معلمون لديهم مهارات تفكير متقدمة، يقدمون وجبات التفكير لطلابهم بشكل ممتع ولافت، قادرون على تهيئة البيئة المناسبة التي تسودها مهارات التفكير، وتتمتع بالديمقراطية المحفزة للبحث عن المعرفة والحقيقة، وفيها علاقات إنسانية تعاونية تتقبل الآخر.

ويمكننا تحديد خصائص الصف الذي يسوده استخدام مهارات التفكير المختلفة بالآتي:

- تحترم فيه قدرات الطالب وإمكاناته واستعداداته.
- تسوده علاقات إنسانية تعاونية دافئة.
- يشعر الطالب فيه بأن الصف قاعدة للانطلاق للحياة.
- تتطور فيه شخصية الطالب ويحدد موقفه من كل الأمور.
- تعزيز الثقة لدى الطالب؛ حيث يصبح باحثًا عن المعرفة والحقيقة.

كان هناك مفهوم للمنهج الدراسي ظلّ سائدًا مدة طويلة قبل أن يتطور بسبب الدراسات الشاملة التي تمت في مجال التربية وعلم النفس، والتي غيرت في مفاهيم كثيرة تتعلق بطبيعة المتعلم وخصائصه النفسية والاجتماعية، إضافة إلى الحركة العلمية والتطور في المجال التقني (التكنولوجيا) التي ظهرت في أواخر القرن العشرين.

كل هذه التغيرات في ميدان الفكر التربوي أسهمت بشكل كبير في انتقال مفهوم المنهج المدرسي من إطاره الضيق المحدود بالكتاب أو المقرر المدرسي إلى مفهوم أوسع عُدّ الكتاب المدرسي أحد عناصره وليس هو المنهج المدرسي ذاته، لنصل لمفهوم حديث للمنهج المدرسي هو انتقال مفهوم المنهج المدرسي من إطاره التقليدي الضيق المحدود بالكتاب أو المقرر المدرسي إلى مفهوم أوسع وأكثر شمولية ومرونة.

ومن البرامج التي تهتم بدمج مهارات التفكير في المنهج المدرسي برنامج مفاتيح التفكير، وهو من أحدث البرامج العالمية في تنمية مهارات التفكير، ويُقدّمُ حاليًا في ٢٩ دولة حول العالم، وقد انطلق في أستراليا على يد (Tony Ryan) وأثبت نجاحًا عالميًا.

يتكون البرنامج من ١٠ بطاقات برتقالية و١٠ بطاقات بنفسجية، تتناول البطاقات البرتقالية مهارات التفكير الإبداعي، وتستخدم عند الوصول إلى أفكار جديدة مختلفة، وتتناول البطاقات البنفسجية مهارات التفكير الناقد، وتستخدم عندما نريد التفكير بطريقة منطقية ومنظمة. وكل مفتاح من المفاتيح العشرين يحمل صورة رمزية ذات دلالة خاصة بإستراتيجية التفكير التي سيتم اتباعها.

المفاتيح العشرون

مفاتيح التفكير الناقد	مفاتيح التفكير الإبداعي
مفتاح الغرض	مفتاح التحسينات
مفتاح المعلومات	مفتاح العصف الذهني
مفتاح القرار	مفتاح الدمج
مفتاح التنفيذ	مفتاح كسر الحاجز
مفتاح التأمل	مفتاح التحدي
مفتاح وجهات النظر	مفتاح التوقع (التنبؤ)
مفتاح السؤال	مفتاح الشيء المشترك
مفتاح (لماذا)	مفتاح ضخّم/ أضف/ استبدل
مفتاح المعايير	مفتاح الاختراعات
مفتاح الآثار المترتبة	مفتاح العكسية

وسنوضح بعضًا من هذه المفاتيح في ما يأتي:

مفتاح التنبؤ

الأهداف

- اكتساب مهارة التنبؤ بما سيحدث لاحقًا استنادًا إلى الأحداث الحالية.
- التعريف بأهمية التنبؤ في الاستعداد للتغيرات المستقبلية.
- تنشيط عادة برمجة العقل وتطويرها لتقبل كل ما هو جديد.

كيفية التطبيق

- أثناء دراسة أي موضوع يتم التفكير ببعض الاحتمالات التي قد تحدث.
- وضع احتمالات متوقعة الحدوث بعد ١٠ أو ٢٠ أو ٥٠ أو ١٠٠ عام.
- قد يختلف المستقبل عن الوضع الحالي كثيرًا أو قليلاً، وبعض الأشياء قد لا تختلف.
- يتم التلاعب بالأفكار للوصول إلى تنبؤات مستقبلية.
- مثال توضيحي
- توقع كيف سيتم تحضير الطعام بعد ٥٠ عامًا من الآن.
- قد يتم طهو الطعام من خلال الروبوت، الذي يبرمج مع الاختبارات الشخصية ويحضر أو يتم تسخينه ذاتيًا بأي وقت.

مفتاح السؤال

- تعمل هذه الأداة على طرح مجموعة من الأسئلة لإجابة محددة مسبقًا أو موضوع محدد.

الأهداف

- اكتساب مهارة طرح الأسئلة المهمة في الحياة.
- طرح أسئلة تحدي لزيادة الفهم في ما يتم تعلمه.
- أهمية الأسئلة الأساسية في استكشاف مفاهيم الموضوع.

كيفية التطبيق

- التفكير بأسئلة مفتاحية أثناء دراسة وحدة أو موضوع يتم التعلم عنه.
- طرح سؤال يتحدى فهم الموضوع والتفكير فيه بعمق.
- يجب أن تكون إجابة الأسئلة (نعم) أو (لا)، ويفضل أن تبدأ بِـ (ماذا/ لماذا/ كيف؟).

مفتاح الدمج

- الأهداف: ابتكارات جديدة من خلال دمج شيئين معًا.

كيفية التطبيق

- اقتراح أسماء لبعض الأشياء أو الأدوات المعروفة.
- كتابة هذه الأشياء في جدول على شكل مصفوفة.
- اختيار أحد الأشياء من الصف مع شيء آخر من العمود.
- تسمية خصائص جديدة أو منتج جديد يمكن أن يطبق على أرض الواقع حاليًا أو لاحقًا.
- مثال تطبيقي
- اكتساب مهارة حل المشكلات بالتفكير؛ بدمج فكرتين أو أكثر
- لديك جهاز لاب توب وطابعة .... قلم رصاص وشوكولاتة كما في المصفوفة

	• لاب توب	• طابعة
• قلم رصاص	• تطوير قلم يكتب على شاشة اللاب توب	• تطوير قلم يقوم بطباعة الكلمات عندما تلفظها بصوت مرتفع
• شوكولاتة	• تطوير غلاف شوكولاتة له صور متغيرة	• تطوير طابعة تظهر رائحة شوكولاتة عند طباعة الورق

مفتاح التأمل

أهمية المفتاح

•التأمل بما تم إنجازه وإتقانه.

•اكتساب مهارة الحديث مع الذات وتطوير الأفكار (التفكير بالتفكير).

•التوصل مع الطرق الجديدة لتنفيذ المهام بشكل أفضل في المرات القادمة.

•مثال: أنت كاتب انتهيت من كتابة مقال حول موضوع ما، توقف وتأمل المقال الذي كتبته.

•اسأل نفسك السؤال الآتي: ما الذي أنجزته بشكل جيد؟ وكيف يمكن أن أطوره أكثر؟

مفتاح التحدي

الأهداف

•التفكير بمرح، وجعل التفكير مَرِنًا، فلا يوجد مستحيل.

•التفكير بطريقة مختلفة، ووضع الأفكار الغريبة موضع التنفيذ.

•تقديم المبررات والأسباب حول الأفكار الجديدة والغريبة.

كيفية التطبيق

•تحدّ نفسك وتحدّ الآخرين بطرح الأفكار الغريبة والمختلفة عن الأفكار الاعتيادية.

•اطرح أفكارًا مضحكة ولو بدت خيالية أو مستحيلة التحقق.

•قَدِّمْ تبريرات لإقناع نفسك وإقناع الآخرين بأن هذه الأفكار ضرورية ويكمن تحقيقها.

•ويعد البرنامج إطار عمل ممتع ومميز لتعليم كيفية التفكير بطريقة الدمج والطريقة المستقلة؛ حيث إنّ مفاتيح التفكير هي عبارة عن عشرين إستراتيجية فاعلة لتحديث نوعية التفكير الإبداعي والناقد.

المراجع

•خبير برامج الموهبة والإبداع العالمي (Tony Ryan)، مركز (Rethinkers)، عمان- الأردن.

•برنامج مفاتيح التفكير الـ ٢٠ للأطفال/ ٤ أجزاء، المؤلف مركز ديبونو لتعليم التفكير، دار ديبونو للطباعة والنشر.

•http://www.tonyryan.com.au/blog/wpcontent/uploads/Thinkers__Keys__Version1.pdf.

❖ ❖ ❖

الصعوبات التعلّمية النمائية (التطورية)

محمود أحمد عبد الكريم
مدرسة الكندي الأساسية للبنين
مديرية تربية لواء ماركا

هناك مظاهر عدة يمكن من خلالها تصنيف صعوبات التعلم، فالطلبة مفرطو النشاط والقابلون للتشتت يوصفون أحياناً بأنهم عاجزون عن التعلم، والطلبة الذين يجدون صعوبة في اتباع التعليمات قد يوصفون بأنهم عاجزون عن التعلم أيضاً؛ ولذا تظهر الحاجة لتصنيف صعوبات التعلم لتسهيل الدراسة والتقليل من الخلط بين المفاهيم، ولتحديد آليات التشخيص والعلاج، وعادة ما يتم تصنيف أنماط صعوبات التعلم ضمن مجموعتين هما (عبد الهادي ورفاقه، ٢٠٠٠):

١-صعوبات التعلم النمائية(التطورية):

Developmental Learning Disabilities

٢- صعوبات التعلم الأكاديمية:

Academic Learning Disabilities

ونحن في السياق بصدد الحديث وتسليط الضوء على صعوبات التعلم النمائية(التطورية) لما لها من أهمية وتأثير مباشر في التحصيل الأكاديمي للطالب.

صعوبات التعلم النمائية (التطورية)

وهي التي تتعلق بنمو القدرات العقلية والعمليات المسؤولة عن التوافق الدراسي للطالب وتوافقه الشخصي والاجتماعي والمهني وتشمل صعوبات (الانتباه، والإدراك، والتفكير، والتذكر، وحل المشكلة) ومن الملاحظ أن الانتباه هو أولى خطوات التعلم ودونه لا يحدث الإدراك وما يتبعه من عمليات عقلية مؤداها في النهاية التعلم وما يترتب على الاضطراب في إحدى تلك العمليات من انخفاض مستوى التلميذ في المواد الدراسية المرتبطة بالقراءة والكتابة وغيرها. إذن هي المهارات الأساسية الأولية التي يحتاجها الطفل بهدف التحصيل في المجالات الأكاديمية والدراسي، والاضطراب فيها سيؤدي إلى تدني مستوى التحصيل الأكاديمي المدرسي وهي على فئتين (الوقفي، ٢٠٠١):

أ- الصعوبات المبدئية ومنها:

اضطراب الانتباه

الانتباه هو قدرة الطالب على حصر حواسه وتركيزها في مثير داخلي (فكرة / إحساس / صورة خيالية)أو في مثير خارجي (شيء / شخص / موقف) أو هو تركيز شعور الطالب في مثير ما ويرى علماء النفس أن بؤرة شعور الطالب تمتلئ بالموضوع الذي يجتذب اهتمامه، ويكون مركز اهتمامه وما عداه يشكل هامش الشعور وأن الانتقال بين البؤرة والهامش عملية دينامكية مستمرة أثناء اليقظة .وتتركز معظم مشاكل الانتباه عند الأطفال في ما يلي:

١.تركيز الانتباه.

٢.قصر مدة تركيز الانتباه .

٣.عدم وجود مرونة في نقل الانتباه.

٤.النشاط الحركي المفرط.

٥.الاندفاعية.

اضطراب الذاكرة

التذكر هو قدرة الفرد على تنظيم الخبرات المتعلمة وتخزينها ثم استدعاؤها للاستفادة منها في موقف حياتي أو موقف اختباري، ويؤدي الاضطراب في هذه القدرة إلى ضعف في مهارات مهمة للتعلم مثل: إعادة الترتيب والتصنيف والاستدعاء وملاحظة التفاصيل.

تنشأ صعوبة التذكر نتيجة عوامل عدة لعل أبرزها الصعوبات التي تعتري العمليات العقلية أو النفسية السابقة لها مثل الانتباه وما يرتبط به من اهتمام بالخبرة المطلوب اكتسابها، والإدراك بمعنى الإلمام بدلالة الخبرة ومعناها ثم تكوين مفهوم راسخ عنها أي أن الصعوبة تتصل بإستراتيجيات التعلم والاكتساب للخبرات المختلفة.

اضطراب الإدراك

الإدراك هو العملية النفسية التي تسهم في الوصول إلى معاني ودلالات الأشياء والأشخاص والمواقف التي يتعامل معها الفرد عن طريق تنظيم المثيرات الحسية المتعلقة بها وتفسيرها وصياغتها في كليات ذات معنى، والاضطراب في الإدراك بشكل عام يؤدي إلى ضعف وتشويش في الإدراك البصري(الفروق البصرية بين الأشكال، إجراء المقارنات البصرية، المطابقة بين النماذج، تقدير المسافات) والسمعي (التعرف إلى الأصوات، تمييز الأصوات المتشابهة، تحليل الأصوات) واللمسي (التمييز بين المتضادات عن طريق اللمس).

وتنقسم هذه الصعوبات إلى ثلاثة مجالات رئيسة، هي:

١- صعوبات في الإدراك البصري: بعض الطلبة الذين يعانون من مشكلات في الإدراك البصري يصعب عليهم ترجمة ما يرون، وقد لا يميزون العلاقة بين الأشياء ، وعلاقتها بأنفسهم، بطريقة ثابتة، وقابلة للتنبؤ ، ويرى الأشياء بصورة مزدوجة و مشوشة ، وقد يعاني من مشكلات في الحكم في حجم الأشياء، (حجم الكرة التي يقذفها الرامي نحوه مثلاً).

ويعاني هؤلاء الطلبة أيضاً من ضعف الذاكرة البصرية، فهم قد لا يستطيعون أن يتذكروا الكلمات التي سبق أن شاهدوها، وعندما ينسخون شيئا فهم يكررون النظر إلى النماذج التي يقومون بنسخها، أضف إلى ذلك أنهم كثيراً ما يعانون من مشكلات في تمييز الشكل عن الأرضية، أو في أن يرتبوا الصور التي تحكي قصة معينة ترتيباً متسلسلاً، أو في عقد مقارنة بصرية، أوفي إيجاد الشيء المختلف الذي لا ينتمي إلى المجموعة، كما أنهم يستجيبون للتعليمات اللفظية بصورة أفضل من التعليمات البصرية.

٢- صعوبات في الإدراك السمعي: في هذا المجال يعاني الطلبة من مشكلات في فهم ما يسمعونه وفي استيعابه، ومن ثمّ فإن استجابتهم قد تتأخر، وقد تحدث بطريقة لا تتناسب مع موضوع الحديث، أو السؤال، وقد يخلط الطالب بين بعض الكلمات التي لها الأصوات نفسها مثل: جبل- جمل - أو: لحم - لحن، إضافة إلى ذلك، فإنه قد لا يربط بين الأصوات البيئية ومصادرها، وقد يعاني من صعوبات في تعرف الأضداد (عكس الكلمة)، وقد يعاني من مشكلات في تعرف المشكلات المتشابهة، وقد يشتكي كثيراً من تداخل الأصوات؛ حيث يقوم بتغطية أذنيه باستمرار، ومن السهل تشتيت انتباهه بالأصوات. فضلا عن ذلك، فهو قد لا يستطيع أن يعرف الكلمة إذا سمع جزءاً منها، ويجد صعوبات في فهم ما يقال له همساً أو بسرعة، ويعاني من مشكلات في التذكر السمعي، وإعادة سلسلة من الكلمات أو الأصوات في تتابعها، كما قد يجد صعوبات في تعلم أيام الأسبوع والفصول والشهور والعناوين وأرقام الهواتف وتهجئة الأسماء.

٣- صعوبات في الإدراك الحركي والتآزر العام: فهو يرتطم بالأشياء ويريق الحليب، ويتعثر بالسجادة، وقد يبدو مختل التوازن، ويعاني من صعوبات في المشي، أو ركوب الدراجة، أو لعب الكرة. وقد يجد صعوبة في استخدام أقلام التلوين، أو المقص، أو في (تزرير قميصه). من ناحية، أخرى قد يخلط هذا الطالب بين اتجاه اليمين واتجاه اليسار، ويعاني من عدم الثبات في استخدام يد معينة، أو قدم معينة، وقد يعاني من الخلافية: (تفضيل استخدام اليد اليمنى مع القدم اليسرى أو العكس). وقد يعاني من ارتعاش بسيط في اليدين، أوالأصابع أو الأقدام ، فضلا عن ذلك، فقد يضطرب الإدراك عند بعض الطلبة، بخصوص الاتجاهات (القحطاني،٢٠٠٠).

ب-الصعوبات الثانوية، وهي:

اضطرابات التفكير

ويحدث نتيجة سيطرة العناصر العقلية مثل الدوافع والخيال على عملية التفكير؛ مما يؤدي بالطالب إلى عدم القدرة عن التعبير على الأفكار بمجرد تكوينها؛ ولا يستمر التفكير في مجرى أو سياق متسلسل ومتصل؛ ولا ترتبط الأفكار منطقيا بعضها مع بعض.

كما لاحظ الباحثون أن الطلبة الذين يعانون من صعوبات في التعلم، قد يحتاجون إلى وقت طويل، لتنظيم أفكارهم قبل أن يقوموا بالاستجابة، وقد يكون لديهم القدرة على التفكير الحسي، في حين قد يعانون من ضعف في التفكير المجرد، وقد يعاني هؤلاء الطلبة من الاعتماد الزائد على المدرس، وعدم القدرة على التركيز، والصلابة، وعدم المرونة، وعدم إعطاء الاهتمام الكافي للتفاصيل، أو لمعاني الكلمات، والقصور في تنظيم أوقات العمل، وعدم اتباع التعليمات، وعدم تذكرها . كما أنهم قد يعانون من صعوبات في تطبيق ما يتعلمونه.(www.gulfkids.com)

اضطرابات الكلام

هذه الاضطرابات تصيب الجانب الحركي المتعلق بإنتاج الكلام والنطق، قد تكون هذه الاضطرابات خلقية تصيب الفرد منذ الولادة أو مكتسبة (ناتجة عن الإصابات التي تصيب الرأس أو الأمراض المختلفة).

ويعاني كثير من ذوي الصعوبات التعليمية من واحدة أو أكثر

من مشكلات الكلام واللغة، فقد يقع هؤلاء الطلبة في أخطاء تركيبية ونحوية؛ حيث تقتصر إجاباتهم عن الأسئلة بكلمة واحدة لعدم قدرتهم على الإجابة بجملة كاملة. وقد يقومون بحذف بعض الكلمات من الجملة، أو إضافة كلمات غير مطلوبة، وقد لا يكون تسلسل الجملة دقيقاً، وقد يجدون صعوبة في بناء جملة مفيدة، على قواعد لغوية سليمة.

من ناحية أخرى ، فإنهم قد يكثرون من الإطالة والالتفاف حول الفكرة، عند الحديث، أو رواية القصة، وقد يعانون من التلعثم، أو البطء الشديد في الكلام الشفهي، أو القصور في وصف الأشياء، أو الصورة، أو الخبرات، ومن ثمّ عدم القدرة على الاشتراك في محادثات حول موضوعات مألوفة، واستخدام الإشارات بصورة متكررة للإشارات على الإجابة الصحيحة فضلاً عن ذلك، فقد يعاني هؤلاء الطلبة من عدم الكلام (حذف أو إضافة بعض الأصوات) وتكرار الأصوات بصورة مشوهة أو محرفة.

إن عملية إنتاج كلام واضح ومفهوم هي عملية في غاية التعقيد، فعندما يرغب الفرد بالكلام يبدأ الدماغ بعمليات عديدة معقدة لصياغة الرسالة الصوتية ووضعها في قوالب مناسبة ومن ثم إعطاء الأوامر والإشارات العصبية إلى أعضاء النطق التي تتحرك بدورها بطريقة متناسقة لإنتاج الأصوات المطلوبة. (http://www.ccsns.org).

المراجع

١- عبدالهادي. نبيل ونصر الله، عمر وشقيرة، سمير (٢٠٠٠) بطء التعلم وصعوباته، الطبعة الأولى، دار وائل للنشر- عمان.

٢- محمد، القحطاني، ٢٠٠٠، نشرة تربوية عن خصائص الطلبة ذوي الصعوبات التعلمية، وزارة المعارف، الإدارة العامة للتعليم بمنطقة الرياض، إدارة التعليم الموازي، قسم التربية الخاصة.

٣- الوقفي، راضي، ٢٠٠١، أساسيات التربية الخاصة،الطبعة الاولى، كلية الأميرة ثروت، عمان-الأردن.

مواقع الإنترنت:

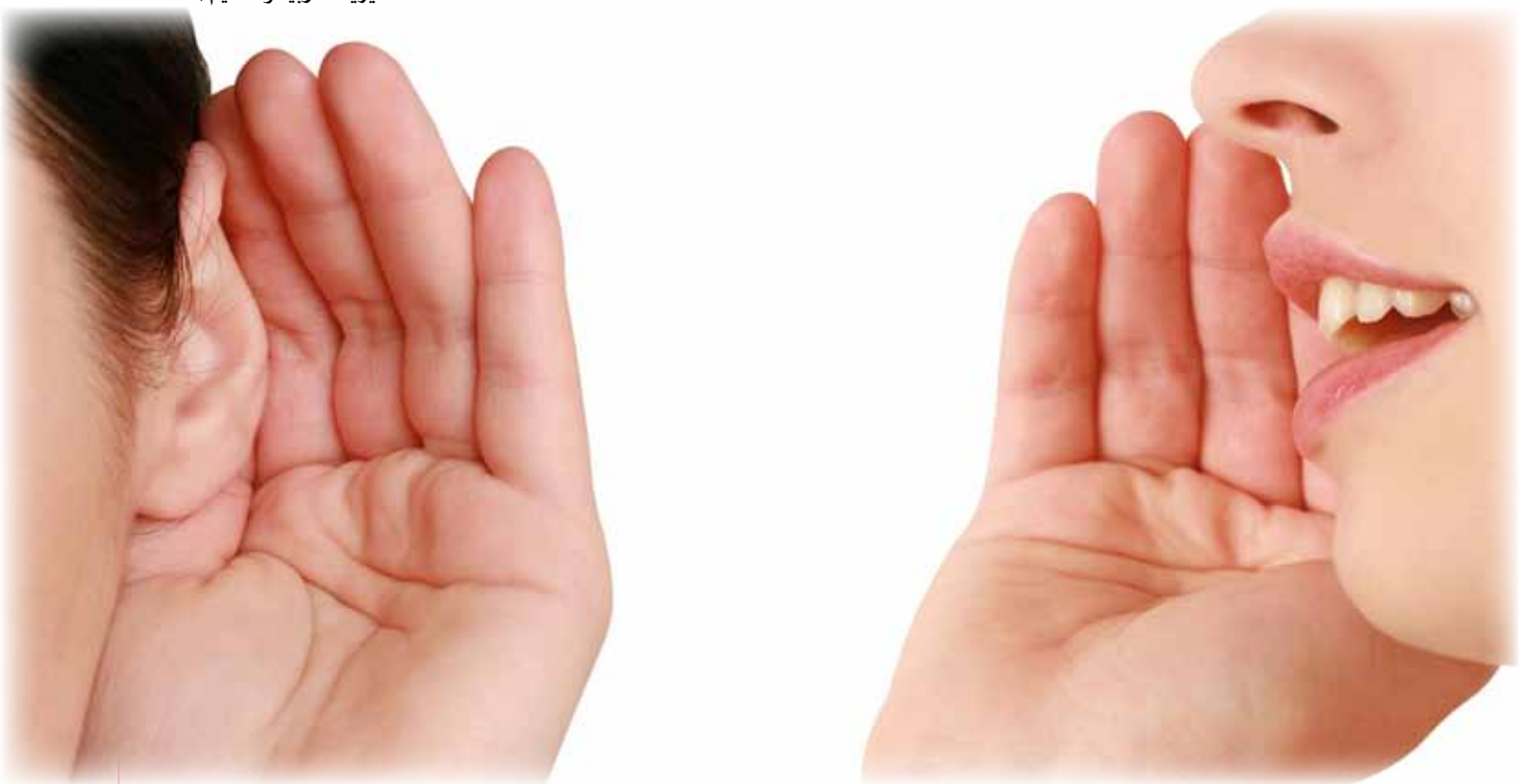
1-http://www.ccsns.org

2-http://www.gulfkids.com

❖ ❖ ❖

الاتصال الفاعل وأثره الإيجابي في العملية التربوية

زاهر عبد الحميد الريالات
مدير مدرسة السيفية الثانوية للبنين
مديرية التربية والتعليم/ السلط



تعدّ المدرسة إحدى البيئات الفاعلة في التعلم التي تكسب الفرد مجموعة من المهارات والمعلومات والقيم والاتجاهات، تسعى لتحقيقها من خلال منظومة متكاملة وفاعلة تقع آثارها في الطالب مباشرة وفي المجتمع مستقبلاً، ولتحقيق ذلك لا بد من تفعيل مجموعة من العوامل داخل البيئة المدرسية؛كالالتزام بالأنظمة والتعليمات، والتعاون المشترك بين العاملين ضمن فريق العمل الواحد، والتقيد بالمهام الوظيفية الموكولة لكل شخص، والتعاون المثمر بين المدرس والبيئة المحيطة؛ كالأسرة وأولياء الأمور والمؤسسات ذات العلاقة.

إضافة لذلك لا بد من التركيز على جانب بالغ الأهمية وهو تفعيل الاتصال داخل البيئة المدرسية وخارجها، والتي يقودها المدير أو مَنْ ينوب عنه بطريقة احترافية تجعل من العمل في البيئة المدرسية أكثر وضوحًا وإنتاجية وذات جودة عالية يسعى أفرادها نحو التميز والإبداع. ولقد شهدت مسيرة الاتصالات والتكنولوجيا نقلة نوعية كبيرة وثورة هائلة في الكثير من المجالات الاقتصادية والعسكرية والتربوية وغيرها. وفي وزارة التربية والتعليم هناك سعي دائم لتقديم الخدمات التربوية المتميزة بالاعتماد على بعض المعايير ومنها الاتصالات والتكنولوجيا؛ كالتعلم الإلكتروني وإنشاء

المختبرات الحديثة ذات الصلة، وتقديم التقنيات والبرمجيات والإستراتيجيات الحديثة والفاعلة داخل البيئة المدرسية لأبنائها الطلبة على أكمل وجه.

المفهوم

الاتصال لغةً: تحويل المعلومات وتدفقها إلى الآخرين بطرق عديدة تعين على تداولها بينهم.

اصطلاحًا: تبادل المعلومات اللفظية والمكتوبة والإيمائية وغيرها بين شخصين أو أكثر داخل بيئة ما عبر وسيلة متعارف عليها بين المرسل والمستقبل، تهدف إلى إيصال الرسالة والهدف إلى الطرف الآخر على أكمل وجه ممكن.

عناصر الاتصال الفاعل

يقوم الاتصال على عناصر عديدة تحكم عمله بشكل مترابط وعضوي؛ حيث لا يمكن الاستغناء عن أي عنصر منها لأنها تتفاعل معًا لتؤدي هدفها بالشكل المطلوب، وهذه العناصر هي:

المرسل: وهو الشخص الذي يقوم بنقل المعلومة والرسالة إلى الطرف الآخر؛ بالاستعانة بوسيلة تعينه على الإرسال بالشكل الأمثل والمطلوب.

المرسل إليه: وهو الشخص الذي يستقبل الرسالة والمعلومة من المرسل من خلال وسيلة الاتصال ليفهمها ويتفاعل معها.

الرسالة: هي المعلومة التي يقوم المرسل بإرسالها للمرسل إليه عبر وسيلة الاتصال المناسبة، وقد تكون على أشكال عديدة؛ منها اللفظية أو المكتوبة أو الإيمائية الجسمانية، وتأتي بأساليب مختلفة؛ كالأمر والنصح والإرشاد والخبر والإنشاء والحوار والمناقشة وغيرها.

أداة الاتصال: وهي الوسيلة التي يستخدمها المرسل لإرسال معلومته ورسالته للمرسل إليه؛ للتواصل والتفاعل، وتختلف باختلاف أصنافها فمنها المباشرة البشرية أو المباشرة الآلية؛ كاستخدام تقنيات البث التلفزيوني، وغيرها.

التغذية الراجعة: ويتعلق هذا العنصر بقياس مدى تفهم المتلقي للرسالة وردة فعله المناسبة مع إمكانية التعديل نحو الأفضل لتلك المعلومة والرسالة، وهي نقطة مهمة وتعد بوصلة الاتصال التي تدور في فلك بيئة الاتصال بوعي منظم ومُتّسق.

التبليغ: ويقوم به المرسل بتبليغ مجموعة من المعلومات بهدف التواصل والتفاعل مع المعلومة كتبليغ المناسبات مثلاً.

الإقناع: وهذه مرحلة متقدمة عن سابقتها؛ حيث يهدف المرسل إلى إثبات وجهة نظره من خلال الحجج والأدلة كالمناظرات الانتخابية.

التفهم: وذلك في مجال التدريب والتعليم؛ حيث يتم نقل المعلومات والمهارات لإتقانها وتطبيقها في الحياة.

التقرير: ويهدف فيها المرسل إلى اتخاذ القرارات وإيصالها للمستقبلين؛ لتنفيذها أو لإعلامهم بتلك المخاطبات الرسمية مثلاً.

أهمية الاتصال الفاعل

لا بد من فوائد تنال أطراف الاتصال كافة، وتكمن هذه الفوائد في ما يأتي:

الوصول إلى الهدف المنشود بطريقة حضارية وفاعلة لتحقيق التفهم والتبليغ والتقرير والإقناع.

- توفير الوقت والجهد لإيصال الرسالة والمعلومة بوقت وجهد قليل، مما يساعد في مرونة العمل بشكل واضح.
- لا بد لبعض الأعمال من تفاعلات بشرية أو تقنية واتصالات واسعة؛ لتوفير نظام اتصال فاعل لها والوصول إلى الجودة في العمل وتحقيق الهدف المنشود.
- تقليل التصادم والاحتكاك المباشر - لا قدّر الله- بين أطراف الاتصال، وهنا لا بد من امتلاك أطراف الاتصال مهارات تواصل متقدمة، واستخدام وسيلة الاتصال المناسبة في ما بينهم.
- تعد عملية الاتصال محور عملية التنظيم والتخطيط والتحكم ولاسيّما عند تصحيح الاختلافات وتقديم البيان

الحقيقي لأداء العمل.

– إمكانية تعديل الإجراءات والتعليمات في أي وقت ممكن دون جهد أو استنزاف لوقت العمل.

×إمكانية إخراج الرسالة وتصميمها بشكل جاذب مع تطبيق المؤثرات الحسية والصوتية المتنوعة، مما يكسبها جاذبية كبيرة عند جمهور المستقبلين.

أساليب الاتصال الفاعل

تتعدد الأساليب المستخدمة للاتصال والتواصل البشري ويحكم اختيارها معايير عديدة؛ كنوع الرسالة أو المستقبلين، ونوعية البيئة المحيطة، وهدف الاتصال وغيرها، ومن أكثر أساليب الاتصال شيوعًا:

الاتصال اللفظي المباشر: وهو من أشهر أساليب الاتصال وأقدمها على مستوى البشرية، إضافة إلى مرونته الكبيرة واستخدامه لعدد كبير من المستقبلين دون عناء، ويقوم به المرسل بنقل رسالته إلى المرسل إليه فرديًا أو بشكل جماعي جماهيري بشكل شفوي كالصوت، ويستخدم في بيئتنا المدرسية بشكل واسع في الحوار والمناقشة والاجتماعات واللقاءات التربوية المتنوعة، ويمكن من خلاله أن يقوم المرسل بنقل رسالته بشكل بشري مباشر أو الاستعانة بتقنيات وبرمجيات كالبث التلفزيوني والفضائي وغيرهما.

الاتصال الكتابي: وهو أسلوب يستخدمه المرسل لإيصال الرسالة بشكلها المدون والموثق إلى المستقبل أو جمهور المستقبلين، وهنا لا بد من التركيز على بعض التقنيات؛ كوضوح اللفظ وبساطة المعنى والأسلوب والتسلسل في عرض أفكار الرسالة وغيرها، وينتشر هذا النوع بشكل واسع في المخاطبات الرسمية والتقارير والمذاكرات، وهو مهم للغاية لميزاته؛ وأشهرها كونه قابلاً للحفظ مدة طويلة؛ حيث إنّ التوثيق يحفظ الرسالة والمعلومة من الضياع والنسيان.

الاتصال الإيمائي الجسماني: وهذا الأسلوب يتقاطع مع الأسلوب الأول بشكل كبير من حيث كيفية نقل الرسالة وغاية

المرسل والمرسل إليه، إلا أنه لا يقوم على استخدام وسيلة الصوت لإيصال المعلومة وعرضها للمستقبلين، بل يُستعاض عنها بحركات جسمانية متنوعة كحركة اليدين والقدمين وتعابير الوجه وردة الفعل البصرية والحسية والسمعية، ويغلب هذا الأسلوب عند تواصل الصم والبكم في ما بينهم.

معوقات الاتصال الناجح

تنتشر الرسائل البشرية يوميًا بشكل هائل يفوق عددها ملايين الرسائل، ولا يحكم عليها جميعًا بالنجاح المطلق، بل قد تتعرض بعضها للفشل، وينسب هذا الفشل لأسباب عديدة منها:

× عدم تقبل فكرة التواصل بين أطراف الاتصال أو عدم رغبتهم بالطريقة المطروحة لديهم.

× غموض الرسالة والمهام؛ كصعوبة الألفاظ وضعف الأسلوب والمعاني وعدم تسلسلها بشكل منطقي عند طرحها للمستقبلين.

× قلة استخدام المؤثرات بوصفها عناصر للجذب عند بعضهم أثناء الاتصال.

× تداخل المهام والاختصاصات وعدم وضوح المهام الوظيفية لكل طرف أثناء الاتصال.

× عدم الثقة وضعف الأداء في العمل أو عند التواصل بين أفراد المجموعة.

× اختلاف البيئات الثقافية واللغوية ولاسيّما اللهجات منها بين الأفراد وجمهور المتصلين.

× ضعف الإقناع وسرد الحجج والأدلة عند عرض الرسالة بين أفراد المجموعة.

× عدم تقديم التغذية الراجعة المستمرة عند الاتصال، مما يؤدي إلى التشتت وغموض الرسالة بين الأشخاص.

× عدم تقبل المرسل لدى المرسل إليه، مما يضعف الفكرة وإقناعها لدى المستقبلين.

× قناعة جمهور المستقبلين باستحالة تطبيق الفكرة على أرض الواقع ورفضها رفضًا قاطعًا.

× عدم امتلاك بعض المهارات الشخصية عند الاتصال؛ كالبشاشة، والجدية، ووضوح الصوت، والإيماء المناسب، والإكراه عند عرض الرسالة، واستخدام أسلوب التهديد ونقد الآخرين أو الاستهزاء بهم، وغيرها من السلوكات السلبية.

ومن هنا، لا بد من علاجٍ شافٍ لهذه المعوقات التي تعيق الاتصال الناجح وتعكس آثارها سلبيًا داخل العمل وخارجه، وعلى العلاقات البشرية بشكل عام، ويكون ذلك من خلال إجراءات وإرشادات تمنع بروز هذه المعوقات أثناء الاتصال البشري، وهي الابتعاد عن هذه المعوقات قدر الإمكان أثناء الاتصال البشري؛ للوصول إلى الهدف المنشود على أكمل وجه.

المراجع

الجمل، عباس وسيد، أسامة (٢٠١٤)، الاتصال التربوي رؤية معاصرة، دار العلم الإيمان للنشر، مصر، الطبعة الأولى.

حمدان، محمد زياد (٢٠٠٠)، سيكولوجيا الاتصال التربوي، دار التربية الحديثة، عمان الأردن.

سلامة، عبد الحافظ (١٩٩٦)، وسائل الاتصال والتكنولوجيا في التعليم، دار الفكر للطباعة والنشر، عمان الأردن.

عرب، هاني (١٤٢٧ه)، فن الاتصال في الإدارة، ملتقى البحث العلمي.

محمود، منال (٢٠٠٢)، مدخل إلى علم الاتصال، جامعة الإسكندرية مصر، الطبعة الأولى.

نصرالله، أحمد (٢٠٠١)، مبادئ الاتصال التربوي والإنساني، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان الأردن.

❖ ❖ ❖

مُتعةُ التفكيرِ تُحيي التّعليم

د.غادة محمد العكول
مديرية البحث والتطوير التربوي

منذ الأزل، بدأت مرحلة إبداعية تُكرّس لتطوير الإنسان وابتكار كل ما يَصُبُّ لمصلحته الخاصة والعامة، ففي البدايات الأولى للإنسان كان التفكير هو العامل الرئيس لاكتشاف مهمة الإنسان في هذه الحياة، وهي عبادة الخالق، وبالتفكير فإنّ الإنسان يسعى جاهدًا ليطور كوكب الأرض ليصبح عالمًا مليئًا بالإبداع والابتكار الهندسي والمعنوي.

فالتفكير هو سلسلة من النشاطات العقلية التي يقوم بها الدماغ عندما يتعرض لمثير يتم استقباله عن طريق واحدة أو أكثر من الحواس الخمسة، وفي إطار آخر إن التفكير بمعناه الواسع هو عملية البحث عن المعنى في المواقف أو الخبرة. (جروان،٢٠١٦)

ويُجمع التربويون على أهمية تعليم التفكير الناقد والتفكير الإبداعي؛ حيث إنّ التفكير الناقد والإبداعي يؤدي إلى مراقبة الطلبة لتفكيرهم وضبطه؛ مما يساعدهم في صنع القرارات في حياتهم اليومية ويبعدهم عن الانقياد العاطفي والتطرف في الرأي، إلى جانب ذلك فإنّ التفكير الناقد من المقومات الأساسية للمواطنة الفعالة في عصر اتسعت فيه المعلومات وانتشرت وسائل الإعلام، ولا بد للفرد من أن يكون قادراً على التفكير الناقد؛ كي يستطيع الحكم على مصداقية هذه المعلومات وتصنيفها (Wade، ١٩٩٥).

ومن هُنا تبدأ تلك النُّهج التفكيرية في البحث عن أفضل السُّبل للوصول إلى تفكير سليم وناضج يَصُبُّ في مصلحة الإنسان، وقد وُجد أنّ التعليم هو أفضل طريقة قد تُصوب عملية التفكير وتكرسه لخدمة الفرد والمجتمع وتطويره، وتكمن أهمية التعليم بتوفير أنشطة محفزة لمهارات التفكير والإبداع عند الطلبة،ففي التعليم تُصوّب عملية التفكير إلى خطط تربوية ممنهجة تسهم في تحفيز الإبداع لدى الطلبة، خاصةً أننا نحيا في عصر الانفجار المعرفي وتراكم المعارف؛ لذا علينا استثمار التعليم كوسيلة تعزيزية تثير لغة الحوار والتأمل عند الطلبة.

وقد يبرز لنا أشكال تفكيرية عدة تقود إلى إبداع غير محدود بأي زمان ومكان، وإن أبرزها هو التفكير الناقد الذي يربط عملية التشكيك والإبداع للوصول للحقيقة التامة. فلا تكن كمن يستدل على أن جسم السلحفاة صُلبٌ من الداخل بمجرد أن لمست طبقتها الخارجية، لذلك فإن التعليم والتفكير هما وسيلتان لا تقبلان أي مألوف ونمطية، بل تبحثان دائمًا عن كل جديد ومثير لمعرفة متميزة (الهيلات، ٢٠١٣).

وما يجعلنا ندرك بأن التركيز على مهارات التفكير الناقد هو ركيزة أساسية لإصلاح التعليم وتطويره، أنّ التعليم هو إبداع ثقافي وفلسفي ينمو ويتطور بالتفكير، وليس قطعة غيار تستبدل، فالتعليم ينهض بالواقع، ولذا (دعه يُفكّر – دعه يُعبّر).

وبالتالي فإنّ العملية التعليمية التعلمية تُنمي الرعاية العقلية اللازمة للوصول إلى مرحلة الإبداع وابتكار أشياءٍ جديدة ومثيرة للفضول وبعيدة كل البُعد عن الاعتيادية والنمطية التي تحدُّ من الإبداع لدى الطلبة، لذلك فإن تعليم مهارات التفكير يُوفر لدى الطالب أدوات إبداعية عدّة أبرزها أداة تسويق الأفكار التي تضمن عرض الفكرة بأسلوب ترويجي ناجح بعيد عن الاعتيادية، فتعليم مهارات التفكير يُبعد العملية التفكيرية عن التكرار وبالتالي يصبح التفكير باستخدام التعليم أداة للتغيير والتطور.

إنّ الإبداع والتفكير هما سيف ذو حدين إذا لم يوجّه بشكل صحيح من قبل الجهة التعليمية، فربما يقود التنفيذُ الخاطئ الفردَ للفشل، ويقتل تلك الرغبة الإبداعية للتطور، ومن هُنا تبدأ مهمة التعليم بتوجيه الفرد نحو التخطيط والقيام بالعصف الذهني اللازم؛ لتنفيذ تلك المرحلة الإبداعية بإتقانٍ واضح قابل أن يُطبق على الواقع.

ففي التعليم يرتقي الإبداع، وبالإبداع ترتقي الأمم لتعود على المجتمع بأفكارٍ خلاقة تَصُبُّ لمصلحة المجتمع دون خدش عاداته الثقافية، بل على النقيض من ذلك سيحافظ عليها مع استمرار عملية الإبداع غير المحدودة. وتعود أهمية تعليم مهارات التفكير على الطلبة بما يأتي:

- أن يكون الطالب مفكرًا ناقدًا ومبدعًا ليصبح شخصًا ومواطنًا أفضل، وطالبًا أفضل، وموظفًا أفضل في المستقبل.
- أن يكون الطالب مفكرًا ناقدًا ومبدعًا هو شيء ذو قيمة؛ لأنه يجعله مُلتحِقًا بالعالم الخارجي من أوسع أبوابه، ويجعله مُنفتِحًا على الثقافات التي تجعله يبحث عن الحقيقة، وقادِرًا على حل المشكلات والتواصل بشكل واضح.

إنّ تعليم مهارات التفكير يمكن أن يرفع مستوى التحصيل الدراسي للطالب، ويجعله كذلك أكثر تفاعلًا ومشاركة وإيجابية في التعلم، ويعوده على الاستقلال في الفكر والمبادرة بالرأي، وعلى تطبيق ما يتعلمه في واقع الحياة، ويتيح له المجال للإبداع والتطوير، والإضافة إلى المعرفة والتقنية (النافع، ٢٠٠٢).

لذا يجب علينا – نحن التربويين– أن نعمل على هندسة تفكير طلبتنا للعصر الرقمي بمختلف المراحل العمرية والدراسية؛ حيث يتضمن التعليم آليات عمل محددة وقابلة للتنفيذ لمواكبة متغيرات العصر ودفع عجلة التنمية في مواجهة التحديات المستقبلية، فيجب تعليم الطلبة على طرح الأسئلة وليس على الإجابة عنها فقط، وذلك من خلال ممارسة مهارات التفكير الناقد والإبداعي؛ لأنّ

ما نُكافأ عليه ليس بأننا نمتلك عقولاً، بل لأننا نستخدمها ونوظفها بإيجابية وفاعلية.

وكلما كان تعليم التفكير بطريقة واضحة كان تأثيره أكبر في الطلبة، وكلما احتوت طرائق التدريس وإستراتيجياته داخل الغرفة الصفية على جو ينغمس فيه الطلبة في إعمال الفكر والعقل أصبح الطلبة أكثر تقبُّلًا للتفكير الفعال، وكلما قمنا بدمج تعليم مهارات التفكير في المحتوى الدراسي زاد تفكير الطلبة وحصلوا على مستوى عالٍ من الفهم لما يتعلمونه (العظمة، ٢٠١٥).

إن التعليم يعني التفكير، والتفكير يقود إلى الإبداع، فالتفكير يحتاج إلى تعليم وتدريب، فعلِّم الطالب كيف يفكر بشكل صحيح؛ حتى ينتج سلوكًا صحيحًا.

المراجع:

جروان، فتحي (٢٠١٦). تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات. ط٩، الأردن، عمان: دار الفكر والنشر.

العظمة، رند (٢٠١٥). تنمية التفكير الناقد من خلال برنامج الكورت. ط٣، الأردن، عمان: مركز ديبونو لتعليم التفكير.

النافع، عبدالله (٢٠٠). إدخال تعليم مهارات التفكير العليا في المواد الدراسية. ورقة عمل إلى المؤتمر الثاني للموهبة والإبداع.الأردن، عمان.

الهيلات، مصطفى (٢٠١٣). كيف تكون مفكرًا ناقدًا لامعًا.ط١، الأردن،عمان: مركز ديبونو لتعليم التفكير.

Wade. C. (1995). Using writing to develop and assess critical thinking. Teaching of Psychology. 22 (1). 2428-.

❖ ❖ ❖

معالجة ضعف الدافعية

حنان المومني
مديرة مدرسة الرحمة الأساسية المختلطة

المقدمة

تعدُّ الدافعية الإنسانية من العناصر الأساسية التي تؤثر في سلوك الفرد، الأمر الذي أعطاها أهمية كبيرة ضمن موضوعات علم النفس، فالإنسان يعيش حياته مدفوعا نحو تحقيق أهدافه التي تبلور معنى الحياة عنده، كما أن أداء الفرد وإقباله على القيام بأعمال معينة مرهون بنوعية الدافعية لديه، لذلك نجد أن تباين سلوك الأفراد من الناحية الكمية والكيفية في المواقف المختلفة، قد يكون سببه الأساسي هو الدافعية. فماذا نعني بالدافعية؟

مفهوم الدافعية

الدافع هو ما يدفع الإنسان إلى القيام بتصرف ما، وهو حالة داخلية تحرك السلوك وتوجهه إلى أي نشاط يقوم به الفرد لا يبدأ ولا يستمر دون وجود دافع، فالأطفال مدفوعون للبحث عن المكافأة وتجنب العقوبة. والحافز يمكن أن يكون مكافأة مادية أو معنوية. والأطفال الذين يأتون من خلفيات محرومة هم بشكل خاص عرضة لضعف الدافعية للدراسة، وكثير من الأطفال لا توجد لديهم دافعية لأن المدرسة لا تلبي حاجاتهم أو ميولهم الخاصة.

ويصف المعلمون الأطفال منخفضي الدافعية بأنهم لا يبدون اهتماما بالأشياء والعلاقات، وتثبط همتهم بسرعة ولا يجدون في المدرسة شيئا يجذب انتباههم مدة طويلة ولا يبدون حماسا في المواقف التي تستشير اهتماما لدى زملائهم.

أسباب ضعف الدافعية عند الطالب

١-تدني تقدير الذات

من المهم أن يعرف الآباء أن شعور الأطفال بعدم القيمة هو عامل أساسي في ضعف الدافعية. وغالبا ما يعجز هؤلاء الأطفال عن التعبير عن الغضب شاعرين بأنهم أقل قيمة من أن يؤكدوا أنفسهم بأي طريقة. وقد يتجه الغضب لديهم إلى الداخل فيأخذون بلوم أنفسهم على أي مشكلة. كما أنهم يشعرون بأنهم مستحقون الفشل وتعوزهم الدافعية لإنهاء أي مهمة، وهؤلاء الأطفال لا يهتمون كثيرا بالمكافآت الرمزية.

٢-الجو المدرسي غير المناسب

إن الجو التعليمي في نظام المدرسة أو في صف معين يمكن أن يؤدي إلى خفض الدافعية للتعلم لدى عدد كبير من الأطفال. وتعتبر الصفوف الأولى ذات أهمية خاصة لأن الدافعية إلى التحصيل تميل إلى الثبات نسبيا. ولذا فإن من الضروري أن يطور الأطفال اهتماما بالتعلم وتقبلا للتنافس وتوقعا للنجاح. ويمكن للآباء أن يؤثروا تأثيرا إيجابيا في النظام التعليمي من خلال مجالس الآباء والمعلمين، والمعلمون غير المبالين بالتعلم يجب أن يتم التأثير فيهم أو إبعادهم عن العمل في التعليم.

٣-المشكلات النمائية

إن الأطفال الذين يسير نموهم بمعدل بطيء بالمقارنة مع أقرانهم هم أقل دافعية، أي أن توقعاتهم عن أنفسهم في مجال التعلم قد تكون أقل من توقعات أقرانهم بما يعادل سنتين أو ثلاث سنوات، فهم يتعرفون وينظرون لأنفسهم كأشخاص أقل قدرة من غيرهم مع أنهم من الناحية العقلية قد يكونون في مستوى المتوسط، ويوصف هؤلاء الأطفال بأنهم غير ناضجين جسميا ونفسيا واجتماعيا، وكثيرا ما يكونون من " المبدعين المتأخرين " إن مستوى الدافعية لدى هؤلاء الأطفال يكون عادة ملائما لأطفال أصغر منهم سنا، أما الأطفال الذين يعانون من صعوبات في التعلم ذات منشأ وراثي، فيجب أن يتم تحديدهم؛ إذ إن النقص العام في الدافعية لديهم غالبا ما يكون ناتجا عن وظيفة الجهاز العصبي المركزي وهؤلاء الأطفال تعوزهم المثابرة ويحبطون بسهولة وهم يمررون المعلومات ببطء أكثر وبكفاءة أقل من أقرانهم؛ مما يؤدي إلى تثبيطهم أكثر.

٤- أسباب تتعلق بالأسرة

أ-توقعات الوالدين المرتفعة جدا أو المنخفضة جدا

عندما تكون توقعات الوالدين مرتفعة جدا فإن الأطفال يشعرون بخوف شديد من الفشل ويسجلون ضعفا في الدافعية، وتظهر الدراسات أنه قد يظهر لدى الأطفال نقص في الدافعية إلى تعلم مهارات القراءة كنتيجة لضغط الأمهات الزائد المتعلق في التحصيل. أو قد يقدر الآباء أطفالهم تقديرا منخفضا وينقلون إليهم مستوى طموح متدنٍ؛ وبذا يتعلم الأطفال أنه لا يتوقع منهم إلا القليل فيستجيبون تبعا لذلك. والآباء في هذه الحالة لا يشجعون الطفل على التحضير وبذل الجهد والأداء الجيد في الامتحانات لأنهم يعتقدون بأنه غير قادر على ذلك، وغالبا ما يتقبل الآباء السلوك الطفولي ويشجعونه بشكل غير مباشر.

ب- عدم الاهتمام

قد ينشغل الآباء بشؤونهم الخاصة ومشكلاتهم، فلا يعبِّرون عن أي اهتمام بعمل الطفل في المدرسة. وبعض الآباء لا يعملون على تنمية الانسياب اللغوي الجيد لدى الطفل في عمر مبكر، كالاتصال اللفظي بينهم وبين أطفالهم بالحد الأدنى، مع أن الاستجابة بالضمِّ والتحدث واللعب تزيد من دافعية الطفل للتأثير في البيئة ومن ثقته بقدرته على التأثير، وقد يكون بعض

الآباء مهتمين بالتحصيل إلا أنهم غير مهتمين بالعملية التي تؤدي إلى التحصيل، وهذا النوع من اللا مبالاة هو أيضا يسبب ضعف الدافعية لدى الطفل.

ج- التسيب

لا يضع الآباء المتسيبون في التربية حدودا لأطفالهم، ولا يتوقعون منهم الطاعة فالنظام لا يعتبر جزءا من الحياة اليومية في بيوتهم، إن بعض الآباء يعتقدون بأن التسيب يعلم الطفل الاستقلال ويزيد دافعيته للتحصيل. فالأطفال في هذا الجو لا يتعلمون النظام كأسلوب في الحياة أو في أداء المهمات المدرسية ولا يقدرون على وضع الأهداف، والعمل على تحقيقها؛ لذا فإن التنظيم الذاتي لا يتطور لديهم على نحو مناسب.

د - الصراعات الأسرية أو الزوجية الحادة

قد تشغل المشكلات الأسرية الأطفال ولا تترك لديهم رغبة للنجاح في المدرسة، ويمكن أن تؤدي المشاجرات الحادة أو التوتر المرتفع إلى طفل مكتئب يفتقد لأي ميل للعمل المدرسي. كما أن هذا الطفل لا توجد لديه دافعية لإرضاء الوالدين اللذين يدركهما كمصدر مستمر للتوتر بالنسبة له، ومع أن الأطفال قد يكون بمقدورهم الاستغراق في العمل المدرسي كطريقة لنسيان المشكلات الأسرية إلا أن غالبية الأطفال يشعرون بعدم الأمن ويقدرون رغبتهم في التحصيل.

هـ - النبذ أو النقد المتكرر

يشعر الأطفال المنبوذون باليأس وعدم الكفاءة والغضب فيستخدمون الضعف التحصيلي والإهمال كطريقة للانتقام من الوالدين، ويؤدي النقد الشديد والمتكرر إلى استجابة مشابهة، أي يشعرون بالنبذ حتى لو أعتقد الوالدان بصدق بأنهما متقبلان تماما لأطفالهما.

و- الحماية الزائدة

كثير من الآباء يحمون أطفالهم حماية زائدة لأسباب متعددة كالخوف على سلامة الطفل والرغبة في أن يعيش حياة أفضل من تلك التي عاشها الآباء. وبعض الآباء يشعرون بالذنب لأنهم لم يكونوا يريدون الأطفال أصلا أو لأنهم يشعرون بالغضب لأن الأطفال قد خربوا نظام حياتهم. والآباء الذين يشعرون بالذنب يحمون أطفالهم حماية زائدة ومثل هؤلاء الأطفال لا يتعلمون الدافعية الذاتية والمبادرة والعمل تحت الضغوط وغالبا ما يكونون غير ناضجين وضعيفي الدافعية.

كيف نعالج مشكلة ضعف الدافعية عند الطالب؟

لسوء الحظ لا توجد وصفة سحرية فريدة لإثارة دافعية الطلاب. هناك مجموعة من العوامل التي تؤثر في إثارة دافعية الطلاب للعمل والتعلم الاهتمام بمحتوى الموضوع، وإدراك فائدته، والرغبة العامة في الإنجاز، والثقة بالنفس وتقدير الذات، بالإضافة إلى الصبر والمثابرة. وبالطبع، فليس كل الطلاب، وتثار دافعيتهم بالمقادير والحاجات والرغبات نفسها. بعض طلابك سيتم إثارة دافعيتهم عن طريق الاستحسان من الآخرين وبعضهم عن طريق التغلب على التحديات.

بدأ الباحثون في تحديد تلك المظاهر الخاصة بوضع التعليم، والتي تعزز الدافعية الذاتية للطلاب وحتى نشجع الطلاب ليصبحوا متعلمين استقلاليين لديهم دافعية ذاتية، يمكن أن يقوم المعلمون بما يلي:-

- أن يعطوا تغذية راجعة مألوفة ومبكرة وإيجابية تساعد الطلاب على الاعتقاد بأنهم يستطيعون العمل بصورة جيدة.
- أن يضمنوا وجود فرص لنجاح الطلاب عن طريق تخصيص مهمات ليست بالسهلة جدا أو الصعبة جدا.
- أن يساعدوا الطلاب على إيجاد معنى، وقيمة شخصية في المادة.
- أن يخلقوا مُناخا مفتوحا وإيجابيا.
- أن يساعدوا الطلاب على الشعور بأنهم أعضاء ذوو قيمة في المجتمع التعلُّمي.

- البحث عن حاجات الطلاب الفردية والتخطيط لإشباعها.
- أن يكون المعلم متقبلا ومشجعا للطالب.
- يجبُ أن تشجع الأطفال من عمر مبكر على المحاولة وعلى بذل أقصى جهد مستطاع وعلى تحمل الإحباط، ويتم إظهار التقبل الأبوي للطفل من خلال الثقة به واحترامه والإصغاء له عندما يتحدث. كما يجب تجنب النقد والسخرية، ومساعدة الطفل على تحمُّل الإحباط وفي جميع الحالات؛ إذ يجب أن يشعر الطفل بأن والديه يتقبلانه حتى لو لم يتمكن من أداء بعض المهمات.
- أن يضعوا أهدافا واقعية.
- إن الطفل غير الناضج أو الذي يعاني من صعوبات في التعلم لا ينجز بالمستوى نفسه الذي ينجز فيه أقرانه الناضجون ويؤدي ذلك إلى ظهور ضعف الدافعية، وفي مثل هذه الحالات يجب أن يتم تغيير توقعات الكبار من الطفل تغيرا أساسيا فالأطفال غير الناضجين يمكن أن يحققوا نجاحا أفضل إذا التحقوا بالمدرسة في عمر متأخر عن المعتاد. وعندما تكون المتطلبات ضمن قدرات الطفل توضع حدود ليتم الالتزام بها وترسم توقعات واقعية ليعمل الطفل على الوصول إليها. وإذا لم يكن بوسع الطفل أن يبدأ ويتقدم بسرعة أقرانه فيجب خفض الأهداف والتوقعات لتصبح أكثر واقعية الأمر الذي يجعل الطفل أكثر سعادة وأكثر واقعية.
- أن يعلموا الطلبة أسلوب التعلم النشط وحل المشكلات، وجعلهم مشاركين فعالين في التعلم.
- البحث عن الحاجات الفردية جيدا والتخطيط لإشباعها.
- استخدام المكافآت والحوافز الفورية التي تترك أثرا واضحا لدى الطلاب منخفضي الدافعية.

وأخيرا علينا أن نعترف بأن زيادة الدافعية للكبار أو الصغار ضرورية جدا ومهمة لأن هذا يعطينا مؤشرا جيدا لتسجيل نجاحاتٍ باهرة في المستقبل إن شاء الله.

المراجع

الشريف، الدكتور بندر بن عبدالله، (٢٠٠٩)، كيف تنمي الدافعية عند ابنك، ط١، القاهرة أيتراك للطباعة والنشر.
عياصرة، الدكتور علي أحمد عبد الرحمن(٢٠٠٦)، القيادة والدافعية في الإدارة التربوية، عمان - دار الحامد للنشر والتوزيع.
الغباري، الدكتور أحمد، (٢٠٠١)، الدافعية و التطبيق (النظرية والتطبيق)، ط١، عمان- دار المسيرة للنشر والتوزيع.

❖ ❖ ❖

مغامراتٌ في الفيزياء

المعلمة آمنة سلامة بري
مدرسة النقيرة الثانوية للبنات
مديرية لواء الموقر

سأُحدِّثُكِ يا صديقتي عن بعض المغامراتِ في الفيزياء؛ إذ ستستمتعين بذلك، وتحصلين على فوائد عدة. ما رأيك أن نبدأ الآن، هيا بنا.

المغامرة الأولى

في أحد أيام الصيف الحارة، كنتُ أجلس على الكرسي وأشاهد التلفاز واشرب كأس عصير بارد؛ لكي يعطيني شعورا بالانتعاش والبرودة، في حين كانت أمي مشغولة برعاية وتمريض أختي فرح التي أخذت مطعوم الحصبة، إذ كانت تعاني من ارتفاع درجة الحرارة، وقد كانت تقيس لها درجة حرارتها وتعطيها خافضا للحرارة. شعوري بالملل جعلني أفكر في كل ما هو حولي، ارتفاع حرارة الجوّ، وكأس العصير البارد، وميزان الحرارة . فتوصلت إلى شيء جديد، ومعرفة مضافة، وهو أن هناك ما يسمى الحرارة، وهي شكل من أشكال الطاقة، وهناك تعبير يسمى درجة الحرارة وهي :خاصية للجسم، تحدد اتجاه انتقال الحرارة من الجسم وإليه.

وهناك أجهزة تستخدم لقياس درجة حرارة الأشياء سواء أكانت ساخنة أم باردة ، فميزان الحرارة الذي استخدمته أمي هو ميزان مئوي، وللعلم فميزان الحرارة مكون من مستودع للزئبق أو

الكحول، وساق زجاجية رفيعة وعند وضع المستودع في شيء بارد أو ساخن ينخفض أو يرتفع مستوى الزئبق أو الكحول حسب حرارة الجسم المراد قياسه.

ولا تنسي يا صديقتي أن الميزان الذي استخدمته أمي هو ميزان يخص قياس درجة حرارة الجسم، وكما تعرفونني فأنا فلة الذكية، بحثت في المنزل وعثرت على ميزان يقرأ التدريج من (صفر – إلى ١٠٠ س°)، فأخذته، ووضعته على الطاولة لأقيس درجة حرارة الغرفة فكانت (٣٠ س°)، وبعد ذلك قمت بوضعه في كأس العصير البارد وكانت درجة حرارته (٥ س°)، وهكذا توصلت إلى أن أحد أنظمة تدريج الحرارة هو المئوي (السلسيوس) بعدها سجلت ملاحظاتي وتوصلت أن هناك مفاهيم عدة، وهي:

١-الحرارة

٢-درجة الحرارة

٣-موازين الحرارة

٤-النظام المئوي

لم أنتهِ بعدُ يا صديقتي، فإنا الآن في البيت وسألتقي بكم غدا إن شاء الله في المدرسة.

المغامرة الثانية

استيقظت على صوت الأذان الجميل، فقمت لأتوضأ وأصلي الفجر، وبعدها قرأت آيات من القرآن الكريم، ثم خرجت للحديقة كي أؤدي بعض التمارين الصباحية المفيدة، ومن حولي عصافير تغرد، وورود قد تفتحت، ونسيم عليل وهواء نقي، بعدها بدأت بتناول الإفطار، ولا تنسي يا حلوتي أن الدراسات أثبتت أن الطلاب الذين يتناولون وجبة الإفطار تكون نتائجهم وتحصيلهم أفضل من الذين لا يتناولون وجبة الإفطار، وبعدها نظفت أسناني وارتديت ملابس المدرسة، وكلي حب وهمة الذهاب إلى هذا الصرح الجميل.

كم كنت سعيدة في حصة الفيزياء الجميلة هذا اليوم؛ إذ كان درسنا عن تمدد الماء. ذهبنا برفقة المعلمة إلى المختبر، وكان من الأعمال المطلوبة استخدام ميزان مئوي، ووجدت ميزان حرارة فهرنهيتي، فكيف لنا أن نستخدمه؟

فقالت صديقتي الحلوة رنا بإمكاننا استخدامه ومن ثم تحويله إلى النظام المئوي .

يا لها من مغامرة جميلة سوف نحل معادلة بسيطة جدا، هل أخبرك ما هي؟

حيث س°: الدرجة بالمئوي

ف: الدرجة بالفهرنهيتي

$$س° = \frac{٥}{٩} (ف - ٣٢)$$

بعد ذلك، قمنا بإجراء التجربة دون أن نحتاج ميزان حرارة مئوي، فهل رأيت أجمل من هذا العالم عالم الفيزياء والطبيعة الجميلة؟!

وبعد أن تعلمنا أن هناك ثلاث أنظمة للحرارة هي: المئوي والفهرنهايتي والمطلق، سأخبرك بالعلاقات الجميلة بينهما:

أولا : إذا أراد النظام المئوي زيارة النظام الفهرنهايتي، فعليه أن يتحول مثله، ويكون ذلك بهذه العلاقة الحميمة:

$$ف = \frac{٩}{٥} س° + ٣٢$$

أما إذا أراد الفهرنهايتي زيارة النظام المئوي، فعليه أن يصبح مثله عن طريق العلاقة:

$$س° = \frac{٥}{٩} (ف - ٣٢)$$

أما إذا أراد النظام المطلق زيارة النظام المئوي فعليه أن يصبح مثله عن طريق العلاقة:

سْ = ك – ٢٧٣ ك: الدرجة بالكلفن

وإذا أراد النظام المئوي أن يبادل الزيارة للنظام المطلق فعليه استخدام العلاقة:

ك = س°+٢٧٣

لم تنتهِ قصتي بعد، فقد طرحت علي صديقتي الحلوة شهد سؤالا هو:

إذا كانت درجة حرارة ماء ساخن ٣٠ سْ فكم تساوي بالمطلق وبالفهرنهايتي؟

فقلت لها: سهل جدًّا: عن طريقة احتساب الدرجات ؟

سأقول لك عنها ونحسبها

ف= $\frac{٩}{٥}$ سْ +٣٢ = $\frac{٩}{٥}$ × ٣٠ +٣٢ = ٥٤ +٣٢ = ٨٦ ف

ك = ٣٠+٢٧٣ = ٣٠٣ كلفن

وبعد انتهاء الحصة خطر ببالي سؤال، وهو ماذا لو أردنا أن نقيس درجات حرارة عالية جداً أو منخفضة جداً، فأي ميزان سوف نستخدم؟

وذهبت مباشرة إلى المعلمة الفاضلة لبيبة لأسألها فقالت لي : إن هناك ما يسمى بالمزدوج الحراري، وهو جهاز مكون من سلكين من مادتين مختلفتين (نحاس وحديد) مثلا، يوصلان معاً ضمن دارة كهربائية، وحين تكون درجة حرارة إحدى نقطتي اتصال السلكين أعلى من الأخرى، يتولد تيار كهربائي يعتمد على مقدار الفرق في الحرارة بين النقطتين. وباختيار فلزين مناسبين يمكن أن يصل إلى درجة (١٥٠٠ سْ)، ويستخدم المزدوج في الصناعة مثل قياس درجة انصهار فلز.

المغامرة الثالثة

نحن الآن في البيت، وقد قمنا بتجهيز أنفسنا لزيارة بيت عمي، وها نحن بانتظار أبي، بعد قليل شغّل أبي محرك السيارة، وكنّا أنا وأخوتي وأمي برفقته، وفي الطريق شاهدنا أبي يقود بسرعة، فقلنا له لا تسرع يا أبي فالسرعة خطيرة وتؤدي بحياة الناس إلى الموت، فسمع أبي نصيحتنا. شغل أبي راديو السيارة على الأخبار، كان المذيع يتحدث عن موضوع الانتماء للوطن، فأخبرنا أبي أن الإنسان يجب أن يحبّ وطنه ويدافع عنه، وأن يحترم قائد الوطن ويحبه، ويجب أن نكون مخلصين دوما للوطن. فقلنا جميعا: نحب ترابك يا وطني، ونحبك يا مليكنا.

وبعد نصف ساعة دخلنا إلى دار عمي، ذهبتُ كالعادة لأقبّل يد جدتي التي تعيش هناك، وأسلّم على عمي وزوجته، ثم أذهب إلى غرفة ابنة عمي التي تعمل مع فريق غواصين لاكتشاف المحيط، وقلت لها هيا أخبريني عن آخر مغامراتك، فقالت لي لقد كنت البارحة أغوص أنا وفريق العمل في البحر، وقد كان سطح الماء مليئا بالثلوج، فقلنا لن نغوص، ولكنك تعرفين الفضول الذي لدي ، فقررنا الغوص مزودين بأجهزة ومعدات حديثة، وقد كانت درجة حرارة الثلج (– ١٠ سْ)،ولكني تعجبت؛ إذ كلما نزلت إلى أسفل بدأت درجة الحرارة بالارتفاع قليلا، فكانت أسفل الثلج (٠ سْ) وبعدها لن تصدقي ما رأيت، رأيتُ أسماكًا ونباتات. وكان ميزان الحرارة يعطي قراءة (٤ سْ)، وتعجبت أنا أيضا، ولكن تبين لي وللفريق الذي معي بأنه:

عند انخفاض درجة حرارة البحر إلى أقل من (٤ سْ) بسبب ملامسته للهواء البارد، تقل كثافته فيبقى في الأعلى، وتستمر درجة حرارته بالانخفاض إلى أن يتجمد مشكلًا طبقة من الثلج تبقى طافية على السطح؛ لأن كثافة الثلج أقل من كثافة الماء، في حين يبقى الماء ذو الكثافة الأكبر والذي درجة حرارته(٤ سْ) في أسفل البحيرة، ويشكل الثلج طبقة عازلة تقلل من فقدان الحرارة. وبذلك تبقى درجة حرارة الماء في الأسفل مناسبة للسمك. فسبحان الله أحسن الخالقين.

هذه قدرة إلهية حتى تبقى الأسماك على قيد الحياة في فصل الشتاء؛حيث إن الماء بين (صفر-٤) يسلك سلوكا خاصا وغير متوقع، فعند انخفاض درجة حرارته أقل من (٤ سْ)، يتمدد وتقل كثافته بدلا من أن يتقلص مثل باقي السوائل، وتسمى هذه الظاهرة ظاهرة شذوذ الماء.

استمتعت كثيرا يا صديقاتي بوقتي اليوم مع ابنة عمي المغامرة، وتعرفت على معلومات مهمة جدا. وفي اليوم التالي

ذهبت إلى المدرسة وأنا متشوقة لأسأل المعلمة عن هذه الظاهرة، فأخذتنا إلى المختبر وتحدثت لنا عن جهاز يسمى (جهاز هوب) يدلنا إذا استخدمناه على ظاهرة شذوذ الماء.

❖ ❖ ❖

ها قد انتهت مغامراتنا لهذا اليوم يا صديقتي، وسنلتقي في مغامرات فيزيائية جديدة غدا إن شاء الله.

مركز اللغة الإنجليزية (الفصل الطائر)
English Language Center

المعلمة إيمان عبد المجيد الحجاج
مدرسة صفية بنت عبد المطلب الشاملة
مديرية التربية والتعليم محافظة الطفيلة

الهدف العام من المركز: جَسْرُ الهُوة بين الطالبات ومادة اللغة الإنجليزية

الأهداف الخاصة

١-إتاحة الفرصة لطالبات المدرسة وطلبة المجتمع المحلي لتعلم مهارات اللغة الإنجليزية بطريقة " التعلم عن طريق اللعب " من خلال أنشطة وألعاب مختلفة.

٢- إضافة جو من المرح لحصة اللغة الإنجليزية.

٣- إيجاد المكان المناسب للطالبات ومعلمات اللغة الإنجليزية للتواصل ومناقشة أمورٍ تهمُّ العملية التعليمية.

×يقسم المركز إلى أربع زوايا ثابتة (مهارات اللغة الإنجليزية) وأخرى متغيرة تبعًا للأهداف الخاصة.

١- زاوية القراءة (Reading corner)

وتحتوي على قصص ومجلات وأوراق عمل تخدم مهارة القراءة.

٢- زاوية الكتابة (writing corner)

تحتوي على أوراق عمل لكتابة القصص وتحسين الخط للطالبات، وكذلك أوراق عمل من إنجازات الطالبات.

٣-زاوية الاستماع (Listening corner)

تحتوي على جهاز حاسوب مزود بالأناشيد والأغاني المكتوبة لتنمية مهارة الاستماع، وكذلك على لوحة لبعض رموز أصوات اللغة الإنجليزية (Phonetic transcription)

٤- زاوية المحادثة (Speaking corner)

وتحتوي على ملابس مختلفة لتأدية الأدوار المختلفة، وحقيبة تحتوي على أدوات عدة لتتحدّث الطالبة عنها.

× للتعلم من خلال اللعب Learning by doing / / دورٌ مهم وفعال في إيصال مفاهيم ومهارات عدة للطالبات، منها:

١-حقيبة المفاجآت (bag of surprises):

الهدف: أن تتحدث الطالبة عن أي من الأدوات المتوافرة.

حيث تحتوي على أدوات متنوعة، تقوم الطالبة باختيار أي من هذه الأدوات وهي مغمضة العينين، ثم تقوم بالحديث عما اختارته. ويتم طرح أسئلة من قبل المعلمة (ما اسم الأداة ؟ ما لونها ؟ ممّ صنعت ؟ فيمَ تستخدم؟).

ويمكن لبقية الطالبات المشاركة في الإجابة عن الأسئلة.

× تُجهّزُ المعلمة الأدوات اللازمة حسب الأهداف المُعَدّة مسبقًا.

× يتمُّ تجميع الأدوات من قبل الطالبات والمعلمة.

(الأدوات من الفائض عن حاجة الطالبات)

٢- لوحة أقسام الكلام (Parts of speech)

الهدف: أن تصنف الطالبة الكلمات إلى اسم، وفعل، وحرف.

وتكون على شكل مسابقة بين فريقين أو طالبتين، حيث تقوم الطالبة باختيار عشوائي لكلمة من مجموعة الكلمات الموجودة، ثم تخبر الطالبات بالإجابة، وإذا كانت الإجابة خاطئة يكون لدى الطالبة ومجموعتها من دقيقة إلى دقيقتين للبحث عنها في القاموس، وإذا لم تتمكن من الإجابة ينتقل الدور للفريق الآخر.

× تم استخدام الكرتون المقوى من الكرتون الزائد عن حاجة المدرسة من المقصف المدرسي.

٤-لوحة عن الماضي البسيط (Simple past)

الهدف: أن تتحدث الطالبة عن نشاطات باستخدام الفعل الماضي.

١- تسأل المعلمة الطالبات عن ماضي الكلمات المكتوبة.

٢- تتشاورُ الطالبة مع فريقها عن الإجابة (ويكون لدى الفريق وقت محدد لمعرفة الإجابة، وكذلك فرصة للبحث عن الكلمة في القاموس ضمن زمن محدد).

٣- تُكوّنُ الطالبات أحرف الكلمة وتضعها في المربعات حسب رقم الكلمة.

٤- عند عدم تمكن الطالبات من الإجابة ضمن الوقت المحدد يتم نقل السؤال إلى الفريق الآخر.

٥- تُصنفُ الطالبات الكلمات إلى أفعال منتظمة وأخرى غير منتظمة.

٦- تحاول الطالبات تكوين جملة من الأفعال والمفاتيح المعروضة.

× تم استخدام كرتون المقصف المدرسي للحروف.

٥-لعبة هل أنت .... Are you ...؟

الهدف: أن تتعرف الطالبة إلى الأنشطة الإبداعية والمنطقية التي تمتلكها.

مجموعة أنشطة لتحديد نمط التفكير عند الطالبة (الرسم / الشعر / حل المشكلات / عمل نماذج / الرياضيات / التمثيل التصوير / استخدام الحاسوب / التصوير ..... إلخ)، ويتم سؤال الطالبة عن مجموعة من الأنشطة، ثم يظهر ما الجانب الذي تفعله الطالبة (الجانب الإبداعي / الجانب المنطقي) من خلال عدد الأنشطة التي تختارها.

٥- أضداد الصفات . Opposite Adjectives

الهدف : أن تذكر الطالبة أضداد الصفات.

- تسأل المعلمة الطالبات عن ضد الصفة المكتوبة، وتجمعُ الطالبات أحرف الصفة وتعلقها في المربعات المخصصة .

× تم استخدام كرتون المقصف المدرسي للحروف.

٦- وظائف اللغة الإنجليزية English Language Functions

الهدف : أن تطابق الطالبة الوظيفة مع الجمل.

- تطابقُ الطالبة الوظيفة مع الكلمات والجمل المناسبة لها.

٧- أخبر مجموعتك عن.... Tell your group about ..

الهدف: أن تستخدم الطالبة المضارع البسيط والتام.

- لوحة عن المضارع التام والمضارع التام المستمر.

١- تختارُ الطالبة رقمًا عشوائيًا؛ لتكوين جملة والحديث عن الصورة المرقمة (الخبرة) باستخدام المضارع التام والمضارع التام المستمر.

٨- لعبة الأرقام والكلمات Numbers and words

الهدف: أن تستخدم الطالبة الكلمات المكتوبة على لوحة مرقمة مثل (ارسمي / غني / اقرئي / قلدي / تحدثي / اكتبي / أحجية / صِفي / أعلى / أسفل ..... الخ) .

- ترمي الطالبة نردَ الأرقام وتعبر المربعات تبعًا للرقم للوصول إلى الرقم ١٠٠.

- يتم اللعب ضمن فريقين ممثلَيْن بطالبات عن كل منهما، ويتم استبدال الطالبة ضمن الفريق من وقت لآخر؛ لإنهاء اللعبة والوصول للرقم ١٠٠، وتنفيذ ما هو مكتوب على المربعات.

× قامت الطالبات بالمساعدة في عملية التلوين .

٩- عربة (ذُرَةُ الكلمات) Popcorn words

الهدف: أن تُكَوِّن الطالبة جملاً باستخدام الأزمنة المختلفة.

نفّذتْ إحدى الطالبات اللوحة بتوجيه من المعلمة.

- تُكوّنُ الطالبة جملًا مختلفة لأزمنة مختلفة من خلال الكلمات المعروضة (الزمن الماضي والمضارع البسيط / الزمن المستمر وزمن المستقبل).

١٠- منطاد الكلمات Words balloon

الهدف: أن تطابق الطالبة الكلمة مع المعنى.

تطابقُ الطالبة الكلمة مع المعنى.

١١- مسرح خيال الظل Shadow Theatre

الهدف: تقديم الأهداف بطريقة مُشَوِّقَة للطالبات.

مسرح مُصغّر لخيال الظل، يتم فيه عرض قصص هادفة للمدارس الابتدائية المجاورة للمدرسة، وكذلك تقوم الطالبات باستخدامه في مهارة المحادثة.

❖ ❖ ❖

إليكِ معلّمتي

جميلة عويصي السرحان
لواء البادية الشمالية الغربية

حدّقتُ طويلاً في ملامحك، وأبهرتني أحاديثك، وطريقة كلامك، وخطك الجميل، فأخذت بتقليدك، وحفظت الدرس وأتقنت الشرح حينما طلبتِ مني الوقوف أمام الطالبات وشرح الدرس، رغم أن دقات قلبي أسمعت طبقات الأرض وفضاءات الكون، وفرح قلبي فرحًا لم يسعه الكون حين وقفتِ وقلتِ انظروا لتكونوا هكذا.

نعم معلمتي، أحببتكِ فعشقت الكتاب وتفوقت مثلكِ تمامًا، فعدتُ يا معلمتي لمدرستي التي تدرجت بأولى خطوات صغري فيها، ووقفت كما كنتِ، فتمثلتُكِ بكل جوارحي، حازمة في الدرس مستوفية الشرح، حانية على تلميذاتي مُحِبّة لهن، ومُعزّزة الإبداع والابتكار لديهن.

وإنني اليوم معلمتي، وقد تجذّر التعليم بأوصال روحي وتعلقت به، وأجدني أفرحُ فرحًا كبيرًا حينما أرى بُنَيّاتي الطالبات وأسعدُ بهن، فتلك طبيبة وأخرى مهندسة وغيرها محامية ومعلمة وأم، ويزداد فرحي برسالة من إحداهن حين تقول: (أحبك معلمتي)، ومنهنّ أم تعود ابنتها لِتَتَلمذَ على يديّ؛ فتُقَبّلَني الأم أمام ابنتها، وتذرف الدمع وهي تقول: إنها معلمتي وهي أمك الآن، فيرتجف قلبي لتلك الحروف، فلتهدئي بُنَيّتي فأنتِ في كنف قلبي.

فلكل معلم ومعلمة، هنيئًا لكم بهذه المهنة التي تتعاملون فيها مع أنقى مراحل حياة الإنسان وأروعها، فالطلبةَ الطلبةَ أعزائي، فالعلم غذاء العقل، وهو السبيل الوحيد لنا لرفعة أمتنا بعد تطبيق تعاليم ديننا الحنيف، وهو النور الذي ينير الدروب بين مغريات هذه الحياة التي نحياها الآن .

والأخلاقَ الأخلاقَ أعزائي، وتهذيبَ الطباع؛ لنخلقَ طلابًا أكثر إبداعًا في جميع مجالات الحياة في مصنعنا الصغير هذا، ونخرج إلى مجتمعاتنا أفرادًا صالحين مُبدعين.

وإن التحدي صعب جدًّا هذه الأيام، وظروف المعلم فيها من المشقة ما فيها، إلا أنّه لا ذنب لنفوس طيبة بين أيدينا أن نقصّرَ معها، فإن أحببناها أبدعنا وتميزنا، ونحن بمثابة الوالدين لطلبتنا، فلنخلع عنا آثار الحياة المضنية خارج أسوار مدارسنا، ولنُلْبِسْ أنفسنا أجمل الحُلَلِ بابتسامة الحياة، وإننا لقادرون بإذن الله على جعل العالم مكانًا أجمل .

فيا معلمتي هي رسالة وفاء لكِ، ولكل من علمني حرفًا، وإنني بشوق لرؤيتهم وتقبيل جبين العلم لديهم ردًا للجميل.

❖ ❖ ❖

منارات التميُّز التربويّ

المعلمة ازدهار حسن عثمان
مدرسة عمورية الأساسية الثانية
مديرية التربية والتعليم للواء ماركا

أن أكون معلمة متميزة هو حلم أشرق في ذاتي، وطموح طالما شَعَّ كالنجم في سمائي حتى تراءى نوره دليلاً يهدي دربي. فعكفت لتحقيقه إرادتي؛ بالجد والاجتهاد، بالهمة والمثابرة، بالسعي الدؤوب ليلاً ونهاراً عزماً وإصراراً، حتى تكللت دراستي تفوقاً ونجاحاً، فما نسيت يوماً قول المتنبي (على قدر أهل العزم تأتي العزائم).

وأخيراً يتحقق الطموح، وينجز الوعد، فأتبوّأ شرف المهنة، وأنضم إلى كوكبة التعليم لتعظُمَ حينها فرحتي، فلقد أيقنت أن التعليم سفينة، وحتى تصل السفينة إلى هدفها ومبتغاها لا بد أن تكون مُشيّدة مُحكَمة البناء قائمة على أسس وقواعد متينة، ولا بد أن تهتدي في قبلتها بمنارات تقودها إلى المسار الصحيح بنجاح ونجاة.

فحينما تفضلت جلالة الملكة رانيا العبدالله المعظمة بإطلاق جائزة (المعلم المتميز) اطلعت جاهدة على معايير الجائزة مُستقِيةً منها كل ما هو جديد وغائب عن تطبيقي في مهنتي، ومُستلهِمةً منها أفكاراً تحفزني على الإبداع والابتكار، فأنعِمْ بها من ملكة عظيمة! ملكة ذات خبرة عريقة وهمّ دائم بالتفكير في سبل النهوض بالميدان التربوي، والارتقاء بالوطن العظيم عمارة وإصلاحاً؛ لينافس حضارات الشعوب المتقدمة تطوراً وإبداعاً.

يشرف على جمعية جائزة الملكة رانيا فريق متميز بالشفافية

والنزاهة، والدقة والموضوعية، والكفاءة العالية والاقتدار، وهو فريق ذو أفكار علمية خلاقة، ويد معطاءة، يصور لنا ثقافة التميز في كل مرة بلون جديد معاصر، محفزاً عقولنا على التفكير الدائم بإيجاد قوالب مبتكرة ومتفردة للمعرفة، والسعي بجدارة نحو التميز، ولا شك في أن تلك المعايير هي أساسيات وركائز مهمة تنطلق بها رسالة التعليم نحو عالم النجاح والإبداع وتحقيق الأهداف.

ومما يزيدني فخراً أن أصفها بأنها منارات للتميز التربوي، فأحفّز زملائي، مشجعة إياهم على الاطلاع عليها، ووضعها مثار اهتمامهم وجعلها مفاتيح ينطلقون بها نحو عالم الإبداع والتميز التربوي اللامحدود في مشوارهم التعليمي، الأمر الذي يتوج العطاء التربوي بمزيد من التقدم الباهر والإنجاز الرائع.

منارة التميز الأولى (الفلسفة الشخصية والمهنية)

يجب على المعلم المتميز أن يخطّ لنفسه فلسفة ورؤية وأهدافًا تربوية تتفق مع فلسفة وزارة التربية والتعليم ورؤيتها وأهداف نظام التطوير التربوي، وأن يفكر دائماً بتحديثها لتواكب مستجدات التقدم العلمي المحلي والعالمي، وأن يطّلع باهتمام واستيعاب على كل نظريات التعلم، آخذاً بإيجابيات كل منها، ولاسيّما تلك التي تمحور دور الطالب في العملية التعليمية، فالطالبُ هو المفكر والمستكشف والباحث والمحاور والمناقش، أما المعلم فيكون محفزاً ومصوباً ومرشداً ومعززاً وميسراً له.

منارة التميز الثانية (التعلم والتعليم)

هو حكاية للعطاء لا تنضب، وبستان بكل ثمار النفع ينفتح على مهارات ومعارف واتجاهات مسبوقة بحسن تخطيط وتنظيم للمهام كافة، وعلى إستراتيجيات تدريس حديثة، وأدوات تقويم متنوعة وعديدة، مُلمّة بمهارات تواصل دائمة لشتى أشكال المعرفة والأنشطة، متأملة في ممارساتها المتبعة ومطورة لما يحتاج منها.

منارة التميز الثالثة التعلم للحياة

لا بد للمعرفة أن تنتقل بأثرها إلى الطلبة بإثارة فضولهم ودافعيتهم لها، وكي يشعروا بمسؤولية تعلمهم يجب علينا توفير البيئة والفرصة المناسبة لهم للبحث عن المعلومة واكتشافها وتطبيقها وتمثيلها، وربطهم بالواقع وشبكات المجتمع المحلية والعالمية؛ ليتواصلوا معها بشكل صحيح وآمن وسليم، بعد أن كنا قد أكسبناهم قدرات وكفايات وخطوات علمية صحيحة للتنفيذ قابلة للتطبيق.

منارة التميز الرابعة (التنمية المهنية الذاتية)

من الضروري أن نضع لأنفسنا خطة تطويرية لتنمية ذاتنا من جميع الجوانب ولاسيّما الجانب المهني، والعمل على تنفيذها بحضور الدورات والورشات التدريبية والمؤتمرات لتغطية كل ما نحتاجه في مهنتنا، وأن نسعى بجد للاطلاع على المستجدات العلمية الحديثة سواء محليًا أو عالميًا، مُتّخذين من تجارب الناجحين قناديل لنا تنيرنا بنور فائدتها، وتطبيقها ومحاكاتها أيضًا بأنماط جديدة.

منارة التميز الخامسة (الشراكة والمسؤولية المجتمعية)

انطلاقًا من قول الرسول صلى الله عليه وسلم: "المؤمن للمؤمن كالبنيان المرصوص يشدُّ بعضه بعضا"، لا بد من تحقيق مبدأ الشراكة المجتمعية التي يتبادل فيها الطالب الدور مع مجتمعه بإشراف معلمه، الذي يستثمر طاقاته في تقديم النفع لأبناء وطنه حسب قدرته ومعرفته، فيبادله المجتمع الدور بتقديم الخبرة والإمكانات المتاحة؛ للارتقاء بمستوى أبنائهم التعليمي ولتعزيز قيم الانتماء وروح المبادرة بشكل أقوى وأكثر فاعلية.

منارة التميز السادسة (أخلاقيات المهنة)

ولأنك معلم قد ورثت الأنبياء في رسالتهم، فعليك أن تكون مُتسامحًا عادلًا مُحاورًا مُتقبّلًا للتعددية والرأي الآخر، مُؤمنًا بالوسطية والاعتدال، مُخلصًا مُنتميًا للمهنة وللوطن، مُبتكرًا عارفًا قديرًا ماهرًا ذا علاقات طيبة بكل ما يحيط بك من طالب وزميل وولي أمر، إيجابيًا نافعًا أينما حللت، معطاءً خَيِّرًا.

منارة التميز السابعة (الابتكار والإبداع)

أنعم وأكرم بتلك الأيدي الفتية والعقول النيرة التي تبحث دائمًا عن أفكار وأساليب وبيئة إبداعية لينتج فيها وفي طلبتها الإبداع والابتكار، من خلال أنشطة وأفكار ومعلومات ومشاريع تُحيلها من عالم التنظير إلى عالم المحسوس المُجسّد بشكل إبداعي يكشف عن مدى قدراتهم وذكائهم ومواهبهم وفروقاتهم الفردية؛ لاستثمار كل منها في مكانها الصحيح.

منارة التميز الثامنة (التقويم)

يعد التقويم مرجعية وحكمًا وتغذية راجعة عن أداء العملية التعليمية ونجاح سيرها؛ إذ لا بد أن تضع بوصفك معلمًا متميزًا خططًا تقويمية شاملة فردية وجماعية، يومية وشهرية وفصلية، مع تطبيق جميع إستراتيجيات التقويم بأدواته المتعددة مُحلّلًا نتائج العمليات التقويمية باستمرار، وآخذًا بها لإعادة النظر وهيكلة كل ما يلزمه التحسين والتطوير.

منارة التميز التاسعة (الإنجازات)

أن تترجم كل ما يدور في مخططك العقلي إلى لمسات مرئية تندى وتشهد لك بالإبداع والابتكار والتميز؛ كأبحاث ومؤلفات وجوائز مسابقات أحرزتها أنت أو طلبتك على أي مستوى كان، وكان لها الأثر الكبير في إحداث تغيير إيجابي وإضافة قيم بنّاءة إلى عالم الريادة والمعرفة، فأنت مبتكر منجز ورائد متفرد.

والعهد كل العهد يا مليكتي أن تظل رسالتُكِ وتوجيهاتُكِ لنا محطات نتوجه إليها كل يوم بفكر جديد وخلّاق من أجل تطوير جودة التعلم بشكل دائم، شاحذين هممنا من همّتكِ وحضارة روحكِ الراقية وفكركِ المُتألّق، ولن ننسى كلماتكِ التي حُفِرَتْ في صدورنا وشمًا راسخًا.

"الإنسان المتميز هو مَنْ يجعل الأشياء أفضل مما وجدها عليه... هو مَنْ يترك الأشياء أجمل مما كانت عليه، هو مَنْ ينظر إلى ولد ويرى موهبة... فيصقلها، هي مَنْ تكشف وراء ملامح بنت شقية شغفًا برياضة معينة فتُنَمّيَها..." من أقوال جلالة الملكة رانيا العبد الله المعظمة.

❖ ❖ ❖

هكذا تنتصر العزيمة

المعلم علي راجي الرضاونة
مدرسة زيد بن حارثة الثانوية
مديرية تربية مأدبا

أيها الإنسان القوي الطَموح، حين تخلو بنفسك، وتستشرف المستقبل، وتتذكر قيمتك ومكانتك في المجتمع، حدّث نفسك وقل: عندما أجعل من نفسي قامة شامخة تعانق عنان السماء؛ لتسمو إلى المعالي، عندها سأسير بخطًى واثقة في طريق النجاح والسعادة والانتصار.

عندما أسعى إلى المعالي، وترقى روحي بالسمو والرفعة، عندها يغمرني شعور بالأنفة والكرامة، وهو شعور لا يغادر وجداني، ويسكن في أعماق نفسي التوّاقة للسؤدد والمجد.

عندما أجعل من نفسي صرحاً عظيماً لا يطاوله الأشقياء، ولا يبلغ مداه الأدعياء، وعندها أكون قد بلغت مُناي بمنعة وعزة وهمة لا يُوهن قواها الجاهلون، ولا يُحبط عزيمتها المتخاذلون الضعفاء.

عندما أجعل من حروف كلماتي مشاعل تنير دروب الحيارى، وأجعل من كلماتي سطوراً تُنهض العزيمة، ولا تجعل في ثناياها سبيلاً للوهن والهزيمة.

عندما أَهيمُ بتراب الوطن، وأُقَدّسُ ثراه الطهور، وأرى حينها أن حبات ثراه أغلى من ذرات التّبر، وأن حصى أرضه أثمن من الياقوت والمرجان.

عندما أرقى بنفسي عن الخطيئة، فأصونها عمّا يشينها،

وأُوقن حق اليقين بأنَّ نفوسنا ترقى وتعلو بأفعالنا السامية، وأنّها تغدو واهية مهينة بهواننا واستسلامنا للشهوات والنزوات.

عندما أستمتع بحياتي، وأجعل من نجاحاتي حافزاً للتميُّز والإبداع، وأصنع من العثرات والهفوات إصراراً وتحدياً لإتمام المسيرة دون كلل أو تخاذل أو تكاسل.

عندما أحترم الآخرين، وأصون حرماتهم، فالناس سواسية، تجمعهم الأخوة الإنسانية، وهم لا يتمايزون إلا بما يكتمون بأنفسهم من إيمان صادق، وبما تلفظ به ألسنتهم من كلمة طيبة، وبما يظهر على جوارحهم من فعلٍ حسن.

عندما أشدو بألحان العدالة والسماحة، وأرنو إلى محبة الآخرين، أشعر حينها بطمأنينة وأمان، وأجعل من تلك الألحان العذبة نغمات ندية تبهج النفوس وتسحر العقول.

عندما أُجِلُّ نفسي الراضية بالقدر والقضاء، الساعية إلى العطاء، الداعية إلى الأمل والرجاء، فهي حينئذٍ ستجعل من العمل الجاد متعة وبهجة، وتجد في الركون والقعود مهانة وشقاء.

عندما أهرب من دروب اليأس، وأعلم بأن كاهلي لن توهنه أو تثقله الهموم، أتيقن عند ذلك بأنّ ما يحلُّ بي من آلام ما هي إلا نقطة في بحر تتلاطم أمواجه بالويلات والنوائب والشدائد، وأنّ دروب الأمل هي الملاذ الآمن الذي يجهل سبيله اليائسون.

عندما أعتلي منبر الحوار، وأستبدل اللين والحوار بالعنف والجدال، ستعلمني الحياة أنّ العنف والجدال يوصلان للكره والخصام، وأنّ اللين والحوار هما سبيل المحبة والأُلفة والوئام.

عندما أُقَدِّرُ أفعال الرجال، وأعلم أنّ بلوغ منزلة العظماء ليس محالًا، أؤمن حينها بأنّ سيري على خطاهم هو ارتقاء بالهمّة، وهي غاية قريبة المنال.

وعند ذلك ستنتصر العزيمة، وتبرأ النفوس المكلومة، ونستبدل بالأرض الجرداء أرضًا خضراء تبهج النفوس الكليلة، وتَسعَدُ بمنظرها الخلّاب الأبصار والأذهان، وعندها نغدو أقوياء عظماء تنتصر عزائمنا بالتحدي والإصرار والمثابرة، وبعدها سنكون سعداء بحُبٍّ يغمر أفئدتنا، فننشر شذاه في ربوع العالم؛ لنعيش جميعا آمنين رُحَماء.

❖ ❖ ❖

رياضةُ المَشيِ

المعلمة فاطمة قاسم محمد فريوان
مدرسة الزوية الأساسية المختلطة
مديرية التربية والتعليم للواء بني كنانة

تعدُّ رياضة المشي من أفضل أنواع الرياضات التي تستطيع أن تبدأ بها برنامجك اليومي، فرياضة المشي رياضة سهلة وبسيطة يقدر عليها الصغير والكبير، فهي رياضة مسلية وممتعة، ومنذ القدم والإنسان يمارس هذه الرياضة عندما كان يذهب من بيته إلى الحقل ومن القرية إلى المدينة، ومع التطور التكنولوجي الحديث أصبح الإنسان يعيش في يومنا هذا وكأنه في سجن؛ حيث هيأت له الحياة السيارة والتلفاز والهاتف والكمبيوتر والإنترنت، مما أدى إلى ازدياد الأمراض وسيطرة الكسل على الإنسان، وأصبح من الضروري وجود شيء يعوض الإنسان عن قلة الحركة والجلوس وراء المكاتب ساعات طويلة.

هناك أمور كثيرة يمكن أن تدعم صحة الإنسان ونشاط جسده في ظل ظروف الحياة وتطورها، منها رياضة المشي؛ فالمشي الطبيعي هو حركة نقل الجسم في الفراغ، ومن خلاله يتم نقل ثقل الجسم من رجل إلى أخرى؛ حيث تتحرك القدمان بالتبادل مع بقاء إحداهما على اتصال دائم بالأرض، وهذا معناه أن القدم التي تخطو يجب أن توضع على الأرض قبل أن ترتفع الأخرى. وتبدأ حركة المشي بدفع الأرض بقوة مشط القدم وأصابعه، وأثناء الدفع تنثني الركبتان ثم ترجع الرجل أمامًا بانثناء مفصل الفخذ، وتمتد

الركبة قبل أن تصل القدم الأرض، ويكون اتجاه أصابع القدم للأمام، وتتأرجح الذراعان بحرية، وتتأثر كمية الدفع المطلوبة لنقل الجسم بنوعية السطح الذي يتحرك عليه الفرد، فمثلاً إذا كان السطح ناعمًا مثل الرمل؛ فإنّ الفرد يحتاج إلى قوة أكبر لأنه يصرف قوة من دفع الرجل خلفًا، أما إذا كان السطح منزلقًا مثل سطح جليدي، فعلى الفرد أن يقلل من كمية القوة ويقتصر خطواته للمحافظة على التوازن، وإذا كان الفرد يصعد تلًا مرتفعًا فعليه أن يميل بجسمه للأمام؛ كي يأتي مركز الثقل فوق قاعدة الارتكاز، والعكس إذا كان نازلًا من التل.(١)

رياضة المشي هي المتطلب العصري الثمين المهمل في هذا الزمان، وهي حجر الزاوية لعلاج زيادة الوزن والسمنة، وذلك بحرق كميات لا بأس بها من السعرات الحرارية، وهي الدعامة الأساسية المُثلى للمحافظة على جسم الإنسان، ولرياضة المشي فوائد عديدة، منها:

تحسين عمل القلب وأدائه، والمحافظة على صحته، وخفض الكولسترول، وخفض ضغط الدم، وتحسين التمثيل الغذائي، والاستفادة من العناصر الغذائية.

تقوية العضلات والجهاز الدوري، وتحسين استخدام الأوكسجين والطاقة في الجسم، والتقليل من المخاطر المرتبطة بالسمنة والسكري وسرطان الثدي وسرطان القولون وأمراض القلب.

تقوية العضلات في الأرجل والظهر والبطن، وتقوية العظام، والتقليل من إصابتها بالهشاشة.

علاج عسر الهضم ومتلازمات تشنج القولون والإمساك المزمن؛ حيث تساعد على تنشيط حركة الأمعاء وتخفيف الآلام القولونية مع تنظيم الغذاء.

المساعدة في عملية التنفس الطبيعي؛ بتقوية عضلات التنفس والعضلات الصدرية، مما يزيد السعة الرئوية والتبادلات الغازية الدموية، ويزيد فعالية التنفس ويحسن وظيفة الرئتين في كثير من الأمراض التنفسية المزمنة.

التخفيف من حدة التوتر والشعور بالقلق والاضطرابات الناجمة عن ضغوط الحياة اليومية التي لا تنتهي، حيث يشعر الإنسان بالسعادة والسرور والنظرة التفاؤلية عن شخصيته وذاته، وتحسن النوم الهادئ المريح، ويبقى الجهاز المناعي نشيطًا ويَقِظًا.

التخلص من الوزن الزائد، وهذا بالطبع يعتمد على مدة المشي وسرعته (مقدار الجهد المبذول)، فالشخص الذي يمشي بمعدل ٤ كم/ ساعة يحرق ما بين ٢٠٠-٢٥٠ سعرًا حراريًا في الساعة، وبالتالي تستبدل بالدهون الرخوة (الترهل) الدهون الصلبة.

بعد التعرف إلى أهمية رياضة المشي وفوائدها، يجب علينا ممارسة هذه الرياضة يوميًا، فلنبدأ بالسير مدة ٥-١٠ دقائق يوميًا في البداية، ثم نزيد هذه المدة تدريجيًا حتى نصل إلى ٤٥ دقيقة يوميًا وبمعدل ٣-٥ مرات في الأسبوع، فلا بد من السير بخطوة بطيئة في البداية حتى نتعود على هذه الرياضة، ثم نزيد في هذه السرعة تدريجيًا مع الانتظام والاستمرار بها؛ كي نحافظ على جسمنا سليمًا قويًا. ويجب اختيار المكان المناسب لهذه الرياضة مع مراعاة عوامل الأمن والسلامة عند اختيار مكان المشي، وعدم إهمال هذه الرياضة، فلنمشِ من البيت إلى المسجد؛ لأنه كلما زادت الخطى ازددنا ثوابًا وصحة، إضافةً إلى أنّنا نحافظ على جسمنا نشيطًا وحيويًا وشابًا ويَقِظًا ورشيقًا ومعافى، وعلينا ألا ننسى تعويد الأبناء على هذه الرياضة من البيت إلى المدرسة، مع اتباع النظام الغذائي الصحي المتكامل والمتوازن.

المراجع

(١) علي الديري، السيد محمد علي محمد، مناهج التربية الرياضية، الأردن- إربد.

❖ ❖ ❖

سطورٌ راقتْ لي

حليمة علي الطردي
قسم الإرشاد والصحة النفسية
مديرية التربية والتعليم للواء القويسمة

إن القراءة ينبوع العطاء .. ينبوع كل المكاسب .. ينبوع التغيير إلى الأفضل دائماً بـ(ن وَالْقَلَمِ وَمَا يَسْطُرُونَ) القلم١ ، دخل الإنسان عهداً جديداً، وبهذا أضيفت إلى الإنسان خزائن معلومات، أضيفت ذاكرة جديدة غير قابلة للعطب والنفاد، واكتسب كرم الله بالخلود والاستمرار، (اقْرَأْ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ) العلق٣، اقرأ فإن من أعطاك القراءة قد أعطاك سلطاناً واستخداماً وتسخيراً، فيا له من عطاء لمن تأمله، وتفكر، وتدبر حظيت به !!

الإنسان بالقراءة ينال كرم الله وكرامته.

البصيرة هي رؤية كل ما يتصل بالمشكلة.

إنه كان ظلوماً إن تخلى عن حمل الأمانة وجهولاً إن لم يجتهد في تزكية نفسه ولم يتعلم علم التسخير وتقرير المصير.

قيل إن: (الزمن حال الإنسان وليس دورة الفلك).

إن معنى العلم بإيجاز شديد أن تدخل السنة في العقل.

طوبى لمن كرّس نفسه ليجعل تذوق آيات الآفاق والأنفس مساغاً ورحمة، فهل لك أن تضع لنفسك أيها الناشئ مثل هذا الهدف، وتظل مستنفراً ممسكاً بعنان فرسك، كلما سمعت هيعة أو فزعة، طرت إليها وجئت بالخبر اليقين لتنشر الأمن والطمأنينة، هذا أملي.

إن نفوسنا القاحلة من نور العلم تعجز عن إضاءة أسباب مشكلاتنا التي أزمنت وتعفنت، وإن كلماتنا تشكو قلة رصيدها من العلم، فتأبى أن تحمل معنى شريفاً.

ليس العلم كثرة حفظ المسائل؛ إنما هو نور يقذفه الله في قلب المرء.

من ثمارهم تعرفونهم.

عدم وضوح الصلة بين ما في الأنفس والواقع، هو مصدر كل الضلال.

من سعى إلى إحياء الكرامة الإنسانية في إنسان، فكأنما أحيا الناس جميعاً.

إن السلطان هو العلم.

تعلّم المعرفة التي يمكننا من اجتياز المخاطر وتقليل دفع ضرائب الجهل.

يقول آينشتاين في تصوير هذا العصر: (معدات كاملة إنما أهداف مبهمة تلك هي مؤشرات عصرنا).

أين الذين يقدرون أن يسلبوا النوم من عيوننا؛ لنسهر على قراءة ما يكتبون.

إن الناي يبتغي من ينفخ فيه، فهل في صدرك نَفَس؟!

الوقت أنفاس لا تعود -عبد الملك القاسم

إن كل يوم يعيشه المؤمن غنيمة .

إذا مرّبي يوم ولم أقتبس هدى ولم أستفد علماً فما ذاك من عمري

قال الفضيل بن عياض: ((تفكروا واعملوا من قبل أن تندموا .. ولا تغتروا بالدنيا، فإن صحيحها يسقم وجديدها يبلى ونعيمها يفنى وشبابها يهرم)) .

ولا أؤخر شغل اليوم عن كسل إلى غد إن يوم العاجزين غد

أوصى محمد بن يوسف: ((إن استطعت ألا يكون شيء أهم إليك من ساعتك فاعمل)).

يا نفس كفي عن العصيان واكتسبي فعلاً جميلاً لعل الله يرحمني

كيف تتخلص من الاكتئاب د. عمرو حسن أحمد بدران

العلاج القرآني ((لا إله إلا أنت سبحانك إني كنت من الظالمين)) الأنبياء ٨٧، ((إِنَّ مَعَ الْعُسْرِ يُسْرًا)) الشرح ٦.

التقوى، قال تعالى: ((وَيُنَجِّي اللَّهُ الَّذِينَ اتَّقَوْا بِمَفَازَتِهِمْ لَا يَمَسُّهُمُ السُّوءُ وَلَا هُمْ يَحْزَنُونَ)) الزمر ٦١.

الإيمان بالله، قال تعالى: ((مَنْ آمَنَ بِاللَّهِ وَالْيَوْمِ الْآخِرِ وَعَمِلَ صَالِحًا فَلَهُمْ أَجْرُهُمْ عِندَ رَبِّهِمْ وَلَا خَوْفٌ عَلَيْهِمْ وَلَا هُمْ يَحْزَنُونَ)) البقرة ٦٢.

برنامج للتخلص من الاكتئاب

اقرأ القرآن أو استمع إليه.

اتصل بصديق محبب إليك.

استمع إلى نشيد حماسي.

اكتب أي خواطر تدور في ذهنك.

حاول أن تنام مدة من الوقت.

ثقف نفسك باستمرار.

قم بعمل تطوعي لخدمة الآخرين.

تحدث بإعجاب عن بعض منجزاتك.

اشترِ لنفسك هدية كنت ترغب فيها.

اقضِ بعض الوقت في ملاعبة الأطفال.

اذهب في جولة، وامشِ مسافة طويلة.

حاول أن تأخذ حماماً دافئاً يهدئ من نفسك.

مارس بعض التمارين الرياضية.

تذكر أن تأكل بصورة منتظمة.

تخيل شيئاً جديداً جميلاً سيحدث في المستقبل.

حاول أن تغني أغنية مفضلة لديك وبصوت مسموع.

الانتصارات المذهلة لعلم النفس الحديث، ترجمة وجيه أسعد

يتوق الطفل إلى أن يصبح رجلاً، ولكن ما عدد الرجال الذين

يتوقون إلى ما يتوق إليه ؟!

التوازن الجسمي والنفسي، من دونه لا يمكن إنجاز أي شيء.

إن علم النفس مدرسة يسرٍ وسعادة وصحو.

إن التربية لا تقوم على نقل المعلومات فحسب، وإنما تقوم بصورة خاصة على نقل حالة نفسية.

إن التربية سيرة حب؛ لكننا نعلم أنه لا وجود للحب الأصيل دون توازن منسجم.

النوم مرحلة ترميم تتخلص فيها الخلايا الدماغية من النفايات السامة التي تتجمع أثناء فاعليتها.

الإرادة السوية هي مسألة صحة وتوازن.

لتكن لديك الصحة الجسمية والعصبية التي تنشئ الإرادة آلياً، ولتكن لديك الإرادة، فالإرادة هي مجرد اليسر.

لا وجود للكسالى في الحياة.

التعب إشارة هدفها أن تمنع تسمم الخلايا العصبية.

الإنسان السوي لا يبالي قطعاً بأنفه أو بقامته أو بشعره.

لا تفض بعلمك السامي إلا للحكماء.

هدف التوجيه المهني، توجيه الطفل أو المراهق نحو المهن التي تناسب استعداداته وميوله العميقة وطموحاته على أفضل وجه.

انعتاق المرء من خوفه عمل جوهري من أجل ألا ينقل خوفه، ومن أجل أن يقدر على الفهم.

اعتقاد الإنسان بأنه يحب، وكونه يحب، وضعان متقابلان كتقابل الشمال والجنوب.

إن الإنسان الجدير بهذا الاسم قادر على أن يوضح نتيجة أفعاله وأن يعقلها ويحللها.

تربية الإرادة تعني بلوغ القوة والتوازن والوضوح.

ليس علينا القول إن المسألة مسألة إرادة، بل إن المسألة مسألة قوة ورحابة فكر.

لا جدوى من صب اللعنات على الحياة، إن عليّ أن أرى الخصم حتى أصارعه، وإلا فإنني مغلوب سلفاً، فإذا كنتُ قوياً متوازناً أصبح تكيُّفي مع الظروف سهلاً إلى حد كبير.

السعادة في أن يكون الإنسان في مكانه.

أن يبلغ الإنسان الموضوعية هدف من أنبل الأهداف، وليست الموضوعية ممكنة إلا بالانعتاق من الذات والمشكلات اللاشعورية.

على الإنسان أن يبحث عن الكمال، وأن يعرف إمكاناته، وأن يسعى إلى تحقيقها في تناغم شخصه.

من كتاب سطور من نور- جودت السعيد

❖ ❖ ❖

حبُّ اللُّغةِ العربيّةِ يجمَعُنا

الطالبة: فرح عمار أحمد السليمان
مدرسة أسماء بنت أبي بكر الأساسية
مديرية التربية والتعليم لقصبة السلط

فرحُ فتاة في الصف الثامن، اضطرت عائلتها لمغادرة الأردن إلى بريطانيا بسبب عمل والدها، حزنت فرح كثيرًا لأنها لا ترغب في ترك أصدقائها ومدرستها وجيرانها، وأكثر ما أحزنها هو أنها ستضطر إلى التعامل مع لغة جديدة لم تعتدها.

سجلت فرح في مدرسة بريطانية ووجدت صعوبة في التأقلم مع زميلاتها، فهي لم تكن تتقن الإنجليزية جيدا، كما أنها لم تعتد التنوع والاختلاف بين الناس لهذه الدرجة، أقصى ما عرفته في مدرستها في الأردن هو اللجوء العراقي والسوري، ولم يشكل ذلك بالنسبة لها أي اختلاف، فالكل يتكلم العربية وإن اختلفت اللهجات، أو "لَحَنَ بعضُهم" -كما كانت تقول معلمة اللغة العربية-.

تأقلمت فرح بعد فصل مع الطلبة؛ إذ اكتشفت وجود العديد من الطلبة العرب من مختلف الجنسيات، وهي التي كانت تتعمد في السابق أن تحادث صديقتها يارا السورية في المدرسة في الأردن؛ لتستمتع بسماع اللهجة السورية، أمّا الآن فهي لا تحتاج إلى أن تتعمد أي شيء، فهي أمام لغات ولهجات متعددة، فصديقتها المصرية "فاطمة" تعرفت إليها في حصة الرياضيات، وزميلها الفلسطيني "خليل" في حصة الأحياء، وسالم وجاسم من الكويت، أمّا سلمى وخديجة فمن تونس والمغرب، إضافةً إلى صديقة صومالية وأخرى

لبنانية تعرفت إليهما في حافلة المدرسة، وكانت تشعر بالفرح الشديد عندما يجتمعون معًا ويتكلمون عن ذكرياتهم ويضحكون كثيرًا حول مفارقات لهجاتهم!

كان الربيع موسم الاحتفالات، شرحت المعلمة لجميع الطلبة طبيعة حفل اليوم الوطني، وأخذت تسأل عمّن يريد حجز زاوية ليعرض ثقافة بلده فيها، تهافت الطلبة جميعهم قائلين: أنا.. أنا....، فبقيت فرح من الأردن، وخليل من فلسطين، وسلمى من تونس، وسالم وجاسم من الكويت، وغيرهم من العرب، فقالت لهم المعلمة: "وزِّعوا أنفسكم على زاويتين فقط، لن نتمكن من منحكم مساحة أكثر من ذلك".

بدأ الطلبة العرب يفكرون، فلقد أراد كل واحد منهم عرض ثقافة بلده وكان يتشوّقُ لذلك، بقيت فرح تنظر إليهم بسعادة غامرة، وهم يتبادلون الحوار والنقاش لاكتشاف فكرة، وأثناء ذلك خطرت في بالها فكرة.

استطاعت فرح أن تقنع الطلبة العرب بفكرتها، وحاورتهم جميعا بطريقة مهذبة، وحرصت على تقريب وجهات النظر، كان خليل الفلسطيني وسالم الكويتي وسلمى التونسية الأكثر تحمُّسًا لفكرتها، وساهموا بأفكارهم وأسلوبهم في إقناع باقي الطلبة.

وفي اليوم الوطني، أخذوا زاوية كبيرة بحجم زاويتين، وتجمّع فيها أكبر عدد من الطلبة، وكان اسمها "زاوية اللغة العربية"، تصدّر خليل مدخل الزاوية مُرتديًا عباءة فلسطينية وحطة بيضاء "الروزة" فوق رأسه، يرحب بالزوار ويدعوهم بحرارة لخوض تجارب ولا أروع.

صدحت أغنية "بلاد العرب أوطاني" في سماء الزاوية بصوت عذب شجيّ، وكان الطالب ديّار العراقيّ يشرف على ذلك، كانت شاشة العرض الكبيرة تتوسط الزاوية، ويعرض فيها أفلام وثائقية أشرف عليها جميع الطلبة العرب؛ حيث تبدأ بعرض خارطة الدول العربية وتنتهي بأهم الأكلات الشعبية، فأصرّت سلمى على الإشراف عليها.

أمّا سالم وجاسم فقد اتّخذا طاولة عليها العديد من الأقلام واللوحات، وعرضا تاريخ الخط العربي بالتسلسل الزمني وبالصور، وكانا يشرحان للزوار مراحل تطور الخط العربي وأنواعه، وقد كانت خديجة تجيد الخط العربي بأنواعه كافة ، فكانت تكتب للزوار أسماءهم باللغة العربية على ميداليات خاصة وتهديها لهم، كان جيمس أكثر حماسًا وسعادةً لحصوله على الميدالية؛ إذ كتبت خديجة اسمه مرّةً بخط الرِّقعة ومرّةً بخط النسخ، وقد ظلّ يقارن بينهما.

أمّا الجهة الشرقية من الزاوية فقد وُضع فيها العديد من نماذج المصحف الشريف، وكان صوت تلاوة القرآن الكريم رقيقًا وعذبًا، أشرفت عليه فرح بنفسها، فهي تحفظ خمسة أجزاء منه، وتعرف كيف تُجَوِّدُ وتقرأ؛ إذ تعلمت ذلك في إحدى جمعيات القرآن الكريم في الأردن، فكانت تشرح للزوار بداية نزول القرآن، وكيف وحّد القبائل، وكيف أسهم القرآن في رِفعة اللغة العربية.

وبالقرب منها كانت زينب من الصومال تقرأ على الحاضرين قصيدة "إبراهيم طوقان" وتشرحها، وقد لاقَتْ القصيدة استحسانًا لدى الجميع.

كان الجميع مُنهمِكًا جدًّا في ذلك اليوم، يرتدون ملابسهم الشعبية ويقدمون القهوة العربية، ويُضيِّفون الطلبة من الحلويات الشعبية، لم تتوقع فرح أن تنجح في جمع شمل الجميع، لقد تمكن الجميع من عرض ثقافة بلده في الوقت نفسه، وشكّلوا وحدةً واحدةً لا تتجزّأ، فكانت اللغة العربية جامعتهم.

قامت إدارة المدرسة بعد أسبوع بتكريم الطلبة العرب جميعًا؛ إذ حصلوا على جائزة الزاوية الأكثر حضورًا وتميُّزًا، كما تمّ تكريم طلبة آخرين، لكنّ المفاجأة كانت أنّ عبارات الشكر والتكريم على الميداليات المُقدّمة لهم كانت مكتوبة باللغتين الإنجليزية والعربية، وبخط النسخ، فنظر الطلبة العرب بفخرٍ إلى زميلتهم خديجة التي كانت تكتم ابتسامتها وسعادتها، لقد قرؤوا في عيونها قول أحمد شوقي:

إنّ الّذي مَلَأَ اللُّغاتِ مَحاسِنًا جَعَلَ الجَمالَ وَسَرَّهُ في الضادِ

❖ ❖ ❖

أقصانا ينزف يا أمي

الطالبة: أسيل عمر النجادات
مدرسة حلاوة الثانوية الشاملة للبنات

في أحد بيوت القدس المحتلة ومع إشراقة شمس يوم وطنيّ جميل، دخلت فلسطينُ غرفة والدتها، فوجدتها على سجادة الصلاة ترفع يديها باكيةً على الحال، وتتضرع إلى الله أن يفكّ أسرَ زوجها ويجعل ابنها الشهيد في الفردوس الأعلى.

الابنة (فلسطين): أماه إلى متى هذا الوجع، إلى متى ستموتين حسرة، يا أماه لا يفيدك هذا البكاء والله يا أمي ثم والله إنّ وعد ربي سيتحقق، لا تقلقي يا أُماه، لا تبكي، فهذا حكم الله، أسال الله يا أمي أنْ يفكّ أسر أبي وأنْ يجعل أخي في جنات الفردوس الأعلى.

أنا هنا يا أماه سأكون لك عوناً ومعينا، فإنني والله أعيش وجعك يا أماه، هل تظنين أنهم يدعون إلى السلام؟ فهل ترين أنّ هدم الأقصى وبناء الهيكل مكانه هو السلام؟

الأم: ابنتي أتوجع على حالنا، إلى متى سنبقى في الّذل والهوان إلى متى؟ أشتاق لأخيك عندما كان يقول لي: يا أمي سأذهب لأدافع عن وطني، قبّلته وكانت آخر قبلة، كأنه يعرف أنه سيودعني في ذلك اليوم.

فلسطين: يا أماه إنّ مصير أرض فلسطين يعطي فلسطين ثقة وأملاً في أنْ ينتصر الحق على الباطل والطغيان، أنا السيف الذي يلتهب وأنا الحقّ يا أمي، ماذا بيدي أن أعمل فقد مِتُّ وجعًا على حالك.

الأم: يا ابنتي، يكفيني ما أمرُّ به، فأبوك أسرهُ المحتلون، وأخوك أستُشهد في أرض القدس، ولم يبقّ لي إلا أنتِ.

فلسطين: أنا أتوجع يا أمي على حال أخي الذي فقدناه، وعلى أبي الذي أسره الصهاينة، أمي ،يزعجني أنينكِ في الليل؛ لا تنامين إلا ساعات قليلة. تلاشت يا أمي كل الأشياء من حولي، اكتظّ الضباب أمام عينيّ، ركبتاي ترتجفان خوفاً من أنْ أفقدكِ يومًا ما.

الأم: كيف لي أن أتحمل أكثر من ذلك؟

فلسطين: لا تقلقي يا أمي سوف تستمر مسيرة النصر حتى يرفرف العلم الفلسطيني في القدس وفي كل شبر في فلسطين.

الأم: سيهدمونه يا ابنتي بحجة الدين والسياسة.

فلسطين: هذا ليس دينًا ولا سياسة، أنهم يريدونه لمصلحتهم ومعتقداتهم المزعومة، أمي لقد وهبت روحي لربي موحدةً قاصدة الجهاد والشهادة، مسلحةً بحب الأقصى، مُتّيمةً بعشق فلسطين والقدس، مُغرمةً بالشهادة.

الأم: لا أتحمل يا ابنتي انتهاك المستوطنين حرمة المسجد الأقصى.

فلسطين: أمي ما رأيك أن ندافع عن المسجد الأقصى؟

الأم: كيف ذلك يا ابنتي؟

فلسطين: سنذهب إلى المسجد الأقصى لندافع عن مسجدنا، ألا تتذكرين قول هارون الرشيد عندما قال:" نساؤنا مع رجالهن نساء ومع غير رجالهن رجال"؟!

الأم: بلى يا ابنتي، أذكر جيداً، لكن ماذا علينا أن نفعل؟

فلسطين: سنذهب إلى المسجد ونحث النساء والأطفال على الرباط معنا، ونحمل معنا القرآن الكريم؛ ليكونوا على يقين بأنّ دين الحق سينتصر بإذن الله، وسنردّهم بالحجارة.

الأم: فكرتك رائعة، وفقك الله يا ابنتي، هيا لنقفَ أمام هؤلاء الصهاينة ولنَحْميَ المسجد الأقصى ونحررَ الأسرى.

فلسطين: سأذهب إلى كل بيت وأقدم فكرتي للنساء، لنكون جميعنا يداً بيد.

الأم: كلّ النساء يعتبرن الأقصى مُقدّمًا بالنسبة لأهل القدس بل للمسلمين في شتى بقاع الأرض، وذلك لأهميته الدينية؛ فهو ثالث الحرمين الشريفين، ومسرى سيدنا محمد صلى الله عليه وسلم.

فلسطين: إنّنا نضحي بحياتنا، ولكن لا يوجد أمامنا سبيل آخر، ماذا لدينا لنعبر به عمّا يجول في خواطرنا إلا بهذه الطريقة، ولا سيما أنّ رجالنا وأبناءنا يعانون الأسر في سجون العدو.

الأم: سنجمع الحجارة بأيدينا ونذهب لنهزم بها أعداء الله المحتلين، اذهبي أنتِ يا ابنتي وستكونين في حفظ الله ورعايته.

فلسطين: أستودعك الله يا أمي.

الأم: لماذا أنتِ حزينة يا بُنَيّتي، هل ذهبت إلى النساء لتخبريهنّ؟

فلسطين: نعم يا أمي ذهبت، حتى الطفلة يا أمي أصبحت تعاني.

الأم: ماذا جرى يا أبنتي؟

فلسطين: أمي كنت داخل أحد البيوت، وكانت طفلة تلهو بألعابها وتعمل منهم جنوداً صهاينة وتقاتلهم وكأنها حملت الهمّ صغيرةً لتدافع عن وطنها وأرضها، فنسيَتْ براءة طفولتها وكبرت قبل أوانها.

الأم: يحزنني حالها سيتحرر كل طفل، وسيرجع كل ابن لأهله وكل أب لعائلته بإذن الله تعالى.

فلسطين: سنواجه جنود الاحتلال من أجل الوصول إلى الأقصى وحمايته، فلنكمل مسيرتنا.

الأم: تجمعت النساء يا فلسطين، لنذهب.

فلسطين: أمي سأذهب أنا فحافظي على نفسك، فأنا لا أضمن عمري ثانية واحدة، فأنا وهبت نفسي للشهادة والدفاع عن هويتنا العربية الإسلامية.

الأم: وأنا يا ابنتي أستودعكِ الله الذي لا تضيع ودائعه.

فلسطين: سنذهب كلنا يدًا بيد لنخلص المسجد الأقصى من أيديهم.

الأم: يا ابنتي أرى الكثير من الرجال والأطفال قد سبقونا للدفاع عن الأقصى.

فلسطين: نعم، فقد قال الرسول صلى الله عليه وسلم: "الخير فِيَّ وفِي أمتي إلى يوم القيامة"، وأنا واثقة بأننا جميعنا من نساء ورجال وأطفال سنحمي المسجد الأقصى.

الأم: سنكمل مسيرتنا ونذهب لنرجمهم بالحجارة، سنكون نحن النساء المرابطات في المسجد الأقصى، ومعنا الرجال والأطفال.

أماه إني أرى شمس الحرية تشرق من جديد.

❖ ❖ ❖

العلمُ نورٌ مثمرٌ

شعر الطالبة هبة الله أبا زيد
مدرسة المعمرية الأساسية
مديرية تربية قصبة المفرق

هاجتْ بهِ أشجانُنا وتهيّمتْ
فاهتاجَ غصنُ الأيكِ بالأوراقِ
فأبيْتُ إلا أن أُباشِرَ ذِكْرَهُ
عَلّي أوسّعُ فُسحةَ الآفاقِ
عَلّي أُبَصّرُ مُضغةً عاثت بها
نُوَبُ الحياةِ بنبرة الإرفاقِ
عَلّي أُشاطِرُ بُرهةً مَن هامَهُ

حُبُّ التعلُّم خشيةَ الإملاقِ
إملاقُ علمٍ يا أخي لا مَطْعمِ
فالعلمُ قُسِّمَ قِسْمةَ الأرزاقِ
هَمْهِمْ على هاماتِ روحك مرهفاً
فالعلمُ فيكَ كنقشةِ الميثاقِ
قَيِّدْ صُروحَكَ في رِحابِ العلمِ قلْ
خذني سجيناً لُفّني بِوثاقِ
هادر بِصوتكَ بين صُمِّ ظلامهم
فالعلم نورٌ مُثمِرُ الإيراقِ
واصْدَحْ بِداجِ الليلِ في حَلَكاتِه
وانشَ الهوى بصبابةِ المُشتاقِ
فالسّعيُ في طلبِ العلومِ عبادة
والشّوقُ جاوزَ نظرةَ العُشّاقِ
وبِه تجدكَ به وجودُكَ والجوى
وبه تُمَيِّزُ أَعذَبَ الأَذواقِ
وبه تأجّجَتِ المشاعرُ فانْثَنى
شِعْري يُصافِحُ أَسْطُحَ الأَوراقِ
وهو الجَموحُ فما تنضّبَ فَيْضُهُ
وهو انبلاجُ النّورِ في الإشراقِ
دَعْ عنكَ آفةَ جهْلهم أَبحِرْ به
فَبِهِ أَضاءَتْ عتمةُ الأَحداقِ

❖ ❖ ❖

التقسيم البنائي لكتاب كليلة ودِمنة

صفاء حرب أحمد حرب
مدرسة تبنة الثانوية للبنات
مديرية التربية والتعليم للواء الكورة

كليلة ودمنة عبقرية ابن المقفع، هو كتاب تأدُّب باللغة العربية في تصورها وخيالها وبلاغة كاتبها وقوالبها التركيبية، قال فيه السامرائي: "إنك تلمح في أدب" كليلة ودمنة "أنماطًا من بيئة عربية، تلمح فيها صورًا بدوية وأخرى حضرية، لا تعدم أن تجد فيها مادة قديمة من مثل أو قول مأثور".(السامرائي،٩)، وإن من يتجول في كتاب كليلة ودمنة ليلمح نوعًا خاصًا من القدرة التشكيلية اللغوية التي طوّع فيها المترجم ألفاظ اللغة لخدمة حكاياته، والفكر الذي آمن به، "وحاول بمكتسباته الشخصية وقريحته الإنسانية أن يولد معاني وأغراضًا كادت تضيق في ميدان الشعر، فأعاد الحياة للنثر، وأعطاه الدور اللائق به الذي مازال يتمتع به ويساير أنواع الكتابة الحديثة." (ندية،١٣٩)

تعدُّدُ الأبواب في كليلة ودمنة من مميزات الجنس الأدبي الذي اختاره ابن المقفع لترجمته، ولهذا التعدد غاية في نفس صاحبه؛ فهو حيلة فنية لمعالجة النصائح المتعددة الموجهة إلى السلطان، وتتعلق أهم هذه النصائح الخلقية بالعدل والحزم في الأمور والعمل المتعقل لا بالهوى الذي هو الداعم الأساسي لملك أي سلطان في أي مملكة له.

١.مقدمة ابن المقفع لكتابه المترجَم:

بُنِيَ الكتاب بداية على مقدمة المؤلف التي لم يُشِرْ فيها إلى جهوده المبذولة والتحديات أو الصعوبات التي واجهته أثناء ترجمته، بل عرض فيها غايته من ترجمته لهذا الكتاب، وحرّض القارئ والسامع على مطالعته، مُركِّزًا على أهميته الحقيقية لعلماء الهند، ويعدّه ابن المقفع ثروتهم وقمة نتاج علمائهم، وقد سماه كليلة ودمنة كما أشار طه حسين استنادًا إلى أول باب من أبواب حكاياته، وهو مما وضعه علماء الهند من الأمثال والأحاديث، وكان هدفه من الترجمة أن يستنبط من ثنايا مقدمته أنه جُمع لِهوًى وحكمة. وعلى القارئ أن يتثبّت فيه وفي قراءته وإحكامه، فعليه بالفهم بما يقرأ والمعرفة حتى يضع كل شيء موضعه وينسبه إلى معناه. (حسين، ص٣-٥).

٢.باب توجيه كسرى أنو شروان برزويه إلى بلاد الهند:

رغب ملك الفرس كسرى أنوشروان بترجمة كتب الحكمة والعلم لولعه الشديد بها، فوقع الاختيار على برزويه الطبيب، فسافر إلى الهند واختلط بأهلها متخفيًا بسرّه عنهم، وكوّن صداقات معهم حتى وصل إلى مسؤول خزائن ملك الهند وتصادقا، وأفضى إليه الطبيب بسره، وسمح له المسؤول بقراءة كتاب ذخيرة الهند، ثم حفظه ودوّنه وعاد به إلى كسرى الذي فرح به كثيرًا، وأكرم برزويه، وسمح له أن يكتب مقدمته في نسخة الكتاب التماسًا لجهوده.

٣.باب برزويه الطبيب:

لقد التمس برزويه من كسرى كتابة هذه المقدمة في الكتاب لعبرة وتأديب، فقد قال: "إن رأى الملك أن يأمر بزرجمهر بن البختكان أن يضع لي في رأس هذا الكتاب بابًا باسمي، وينسب إليه شأني وفعلي ليكون لمن بعدي عبرةً وتأديبًا، ويحيا به ذكري ما حييت في الدنيا وبعد وفاتي، فإنّه إن فعل ذلك فقد شرفني وأهل بيتي آخر الأبد"، ابتغى برزويه الخلود المنشود في الأزمان اللاحقة، "وتحريضًا لمن قرأه على طاعة الملوك " (طه حسين، ص٢٣)، وتخليدًا لمفاهيم الأخلاق وبحثه عن الحكمة أينما كانت.

في هذه المقدمة تعرّض برزويه إلى الحديث عن تعدد الأديان السائدة في عصره؛ لأنه لم يسترِحْ لعقيدة ما، بل سعى إلى الالتزام بالخير أينما كان على الإطلاق وترك الشر والنزوات، قال: "فكففت يدي عن الضرب والقتل والسرقة والخيانة، ونفسي عن الغضب، ولساني عن الكذب، وكففت عن أذى الناس والغيبة والبهتان، وحصّنت فرجي عن النساء، ولا أكذب بالبعث والحساب والقيامة والثواب والعقاب، ورأيت الصلاح ليس مثله قرين ولا صاحب، ومكتسبه – إذا وفّق الله له – يسير، وأصبته خيرًا على أهله، وأبرّ من الآباء والأمهات" (طه حسين، ٣٤).

في رحلته إلى الهند درس الأديان وحاول أن يتخذ منها موقفا متمثلا بصورة الرجل الذي وقع في بئر ألجأه إليها الخوف وتدلى فيها وتعلق بغصنين نابتين.....إلى نهاية هذه الحكاية، وقد قدم لنا برزويه هذا المثل وأغرق في تخويفنا من هول المخاطر التي تعرض لها هذا الإنسان وقد تناساها عندما انشغل بطعم العسل، ولم يكتفِ الراوي بذلك، فقد صرح بدلالات المثل الرمزية شارحا لها فقال :"شبهت البئر بالدنيا المملوءة آفات وشرورا ومخاوف ومتآلف، وشبهت الحيات الأربعة بالأخلاط الأربعة التي تعمدت الإنسان ومتى يهيج منها شيء فهو كالحمة من الأفعى والسم المميت.....".(المرجع السابق، ٤١)

استطراد طفيف:

نجد أمورا في مقدمة برزويه كالزهد والتنسك توحي لنا بأنّ ابن المقفع هو كاتبها على لسان برزويه، لقد كان ابن المقفع يترجم وعينه على المتلقي العربي المسلم الذي ينظر إلى إرث الحضارة الفارسية على أنه إرث لحضارة وثنية تمكن الإسلام من قهرها وإطفاء نيرانها، وبالتالي فإن المخاطِب حريص على استثارة مشاعر المسلمين بذكر ما يدل على إعلاء شأن الديانات الأخرى، ولم أعثر على أي إشارة تقود إلى تمجيد الأديان كالبوذية أو

الزرادشتية أو المانوية.

بل على العكس تماما وجدنا اللمسة الإسلامية مبثوثة في ثنايا هذه المقدمة، وعلى العاقل المتعقل أن يدركها إن أراد وينظر في الأديان ويقارنها؛ حتى يصل إلى نتيجة من غير إكراه ولا وراثة الأهل، بل التفطن لها بالعقل ومعرفة الخالق بها عزّ شأنه. قال في كتابه :" رأيت أن أراجع علماء كل ملة، وأناظرهم فأنظر في ما يصفون، لعلي أعرف بذلك الحق من الباطل فأختاره وألزمه على ثقة ويقين، غير مصدق بما لا أعرف، ولا تابع ما لا يبلغه عقلي، ففعلت ذلك وسألت ونظرت، فلم أجد أحدا من الأوائل يزيد على مدح دينه، وذم ما يخالفه من الأديان؛ فاستبان لي أنهم في الهوى يجيبون ويتكلمون، لا بالعدل، ولم أجد عن أحد منهم صفة تكون عدلا يعرفها بالعقل ويرضى بها." (المرجع السابق،٢٨)

٤.باب الأسد والثور:

يمثل هذا الباب الملك برموز بالأسد طبعا، فهو السلطة العليا في المملكة وما يحيق به من مؤامرات داخل عرينه وخارجه وسعي الحساد بين المتحابين، وفيه دعوة إلى تجنب كلام الوشاة والتثبت في صحة كلامهم؛ فأول جريمة وقعت منذ الخليقة كانت بسبب الغيرة والحسد من إبليس لآدم عليه السلام إلى أن اكتملت الصورة على الأرض في حادثة قابيل وهابيل.

٥.باب البحث في أمر دِمنة:

هذا الباب متعلق بسابقه؛ لأنه نتيجة حتمية لما فعله الخائن الحاسد المتسبب بموت نفس بريئة، وجالب الحزن والندم على قلب القاتل المغفل الذي وقع في شراك ذكاء دمنة وهنا يقع اختيار بيدبا الحكيم الموت قصاصا له، قائلا فيه: "وليعلموا أنه من يلتمس منفعة نفسه بهلاك غيره – ظالما له بخديعة أو مكر أو خلابة – فإنه غيرُ ناجٍ من وبال ذلك عليه وعاقبته ومغبته... وصائر إلى البوار على كل حال". (المرجع السابق،١٢٤)

٦.باب الحمامة المطوقة:

لقد اشمأز دبشليم من فعل دمنة لهذا طلب من بيدبا صورة متناقضة تماما عمّا قبل، لهذا طلب في هذا الباب صورة الصداقة ما تجلبه معانيها من القوة والاتحاد والألفة بين أفرادها، حيث تنشأ صداقة غريبة بين المتضادات الطبيعية من صداقة الحمامة للجرذ إلى صداقة الغراب فالسلحفاة ثم الغزال.

٧.باب البوم والغربان:

وهو باب يلتمس فيه صاحبه الحذر كل الحذر من العدو المقنّع المداجي؛ فمهما أظهر لك الود وتعمّد محبتك، فلا تصدقه إلا على حذر، وقد أورده في صورة صراع شديد بين الغربان وطيور البوم، مع أن الغلبة النسبية في البداية كانت للبوم، إلا أن كفة الغربان رجحت في النهاية بعد حيلة ومكيدة دبرها غراب ذكي ونال من معشر البوم كلهم بمعاونة أصدقائه.

٨.باب القرد والغيلم:

حكاية جميلة بين قرد عجوز وذكر السلحفاة (الغيلم)؛ إذ تصادقا إلا أن الغيلم استغلّ صداقته لمبتغى زينته له زوجته (السلحفاة)، فأراد أن يوقع به غير أنه فوّت على نفسه حاجته منه.

٩.باب الناسك وابن عرس:

وهو باب قصير بين أبواب شبه طويلة، ضُرب فيه مثل العمل من غير تروٍّ ولا تثبت، ووقع فيه جزاء العقاب من جنس العمل؛ لِما فيه من التسرع والتهور في معظم الأمور.

١٠.باب أبلاد وايراخت وشادرم ملك الهند:

يبحث هذا الباب في صفات الملك التي تكرمه وثبات ملكه، وفيه دعوة إلى النظر في اتخاذ القرارات قبل صدورها والتعقل فيها، وقد خلا هذا الباب من الشخصيات الحيوانية.

١١.باب مهرايز ملك الجرذان:

إن هذا الباب يفحص في اختيار الوزراء والمستشارين

والحكماء ليكونوا عونا للملك في حكمه، وينال من أعدائه بالتدبير والحيلة بأقل الخسارات.

١٢.باب السنّور والجرذ:

إن العاقل الذي يلتمس المخرج من عدوه ولو كثروا عليه وتعرض للهلاك، لكنه يسلم منهم بالتحايل وموالاة بعض العدو ومصالحته.

١٣.باب الملك والطير قبرة "(فنزة)":

يبين حذر الرعية من الملك الطاغي. وليست خاتمة الباب نظرية الفيلسوف وإنما هي قفل للقصة المروية بجملة واصلة وهي: " ثم ودّع الملك وطار".

١٤.باب الأسد وابن آوى:

يعالج الباب مسألة الملك ورعيته، إذا ظلمهم تخافه الرعية، وإذا عاقب هل تراجعه الرعية؟

١٥.باب السائح والصواغ:

يكمل هذا الباب عرض سابقه على نحو مختلف قليلا، فإذا صنع الملك الخير والصلاح في رعيته فعليه أن يعلم أهله حتى لا يضيع، ومَنْ يستحق ثقة الملك وعمل المعروف في أهله.

١٦.باب ابن الملك وأصحابه:

هذا الباب مختلف عن سابقه من الأبواب، فهو يدعو صاحبه إلى الإيمان بقضاء الله وقدره، والصبر على الأذى، وبأنّ الله يجازي خير الجزاء إنْ أحسنّا الظنّ به.

١٧.باب اللبؤة والأسوار والشغبر:

تمثل في هذا الباب حكمة مفادها "ما لا ترضاه لنفسك لا ترضَهُ لغيرك".

١٨.باب الناسك والضيف:

وفيه ابتغاء عمل من غير إدراك ووعي به ولا خبرة، كتقليد مناصب الوزراء لغير الأكفياء، وعاقبة ذلك وخيمة على الملك والرعية على السواء.

فجمع ابن المقفع خمس عشرة حكاية وأضاف إليها الأبواب الثلاثة الأولى، فصارت ثمانية عشر بابًا، وتقوم على ثنائية الملك والحكيم التي تحكم كل أبواب الكتاب ورغبة الملك في سماع الحكمة؛ إذ يكثر من قول (قد سمعت هذا المثل، فاضرب لي مثل....)، ثم يبدأ بيدبا بسرد حكاياته.

البناء الفني للحكايات

التوالد والتناسل

تحددت في بنية الخطاب ومسار الحديث ميزة التوالد، يقول حمدي: "فمعظم هذه الأبواب متشعبة؛ إذ تتناسل القصص قصصا ويتداخل بعضها في بعض" (محي الدين حمدي –،٣٩). فالقصص متداخلة لا تُفهَمُ إلا بمعنى القصة الموالية المتتالية. وهي عند ندية: "فالسلسلة القصصية طويلة لعلها غير منتهية دالة على انتساب الكتاب إلى حضارات متنوعة وإلى ثقافات مختلفة".(ندية –١٩٢)

فترى حكاية الأسد والثور، وهي الحكاية الأم، قد تولدت منها تسع عشرة حكاية تخدم في مجملها غرض الحكاية الأم، وهي الخائن الذي يدخل بين المتحابين ويحملهما على العداوة والبغضاء. وباب الحمامة المطوقة ولّدت ست حكايات، وثماني حكايات في باب البوم والغربان، وهناك أبواب لم تَحْظَ بنصيب من هذه البنات الصغيرات (الحكايات المتوالدة) فيها، ومنها ما كان لها نصيب ضئيل من الحكاية الواحدة والحكايتين.

ونجد في هذه الأبواب خصيصة الاستطراد من موضوع إلى آخر داخل الباب الواحد وعدم التقيد بفكرة الباب الأصل. وهذه الميزة تضمنت النصائح التي ارْتَدَتِ الأمثالَ وتمارت بالرمزيات ونشأت عنها أمثال أخرى، وقد توزعت على صنفين:

١) صنف الحكاية الأم.

٢) صنف الحكايات الفرعية.

ولا شك أن الغاية الجوهرية من التوليد هذا هو فتح مسالك

ومنافذ إلى النصائح الفرعية التي لا تخصص لها أبواب مستقلة، ووظيفتها أن تجعل (كليلة ودمنة) منفتحا قابلا للإضافات.

وظهرت فنية الكاتب التشعبية في جماليات الحكايات التي تقوم على الإيهام بعالم أو جزء من عالم يحاكي الحياة ويخلق للمؤلف راويًا يرويه، ويختلق إطارا (زمكانيًّا) كافيًا ليحيط بالحكاية ويصوغها، وشخصيات تتصارع وأحداثا متعددة متوترة أو تجري فيها الحياة.

الترميز والتمثيل

لما كان الناصح كاتبا ديوانيا يخاطب ملكا يُسلِّمُ له بالسلطة فقد قدم نصائحه برمزية مُمثّلة، إقرارا بمنزلته التي هي دون منزلة السلطان؛ فما مسلكه هذا إلا إيحاء بما يحس به الكاتب من تدني منزلته أمام منزلة السلطان فلا يخاطبه مباشرة؛ إذ هو يُموّهُ على السلطان بالأمثال والتوجيه المباشر فيها بألوان من الالتماس المحبب في مسار الرزانة والهدوء؛ حتى تصل إلى المتلقي على سبيل التقيّة، وليس من باب الإلزام على الأمر.

"وفي عرض أبوابه وتلاحقها، وفي انطلاق الأمثال وسيرها ونهايتها وعي زمني يقوم على الزمن الخطي المبتدئ في الماضي والسائر إلى الأوقات التي تليه، وذلك يكشف عن رغبته في السيطرة على العالم بالتحكم في زمنه، عمد فيها إلى المثل على ألسنة الحيوانات لإرشاد الناس متجنبا الأسلوب المباشر كقاعدة للخطاب" (المرجع السابق، ٤٠) الغرض منه الترابط الاجتماعي، والصراع أحد مظاهره للتأثير في الناس وتوجيههم؛ إذ يكشف عن صراع الأهواء والمصالح والإرادات والقوى الاجتماعية والتنظيمات السياسية؛ يقول ضيف: "فالنص والكاتب وليد عصره، وما فرضته عليه قيود العصرَيْن أواخر الأموي والعباسي بسبب تأجج الروح الفارسية وظهور النزعة الشعوبية" (ضيف، ١٢١). وأخذت تنزع إلى المساواة وتؤثر في الأدب أثرا كبيرا، فتغيرت هياكل السلطة وصارت متنوعة العناصر.

ولتفادي تفاقم هذا النوع من تمرد الموالي على السلطة الحاكمة وتدخلهم في شؤون الحكم أقام الخليفة المهدي ديوانا خاصا لمحاكمتهم (ضيف -١٢٣)؛ فهذا النوع من الاختيار التأليفي المترجم فيه نوع من الرمزية في حيوانات ذكية تشير بحواراتها إلى مدى تأزم العلاقة بين الحاكم والأديب، فالأخير يتلمس بوجدانه الاجتماعي وإحساساته المرهفة قهر السلطة عليه وعلى المجتمع، وقد أشار هلال إلى ذلك بقوله: "وقصد في أبواب كتابه تعليم الملوك كيف يحكمون، والرعية كيف تطيع، على لسان الحيوان ليكون الجد في صورة ممتعة تجتذب إليها العامة ويلهو بها الخاصة" (محمد غنيمي، ٤٩٤)

فكانت الرمزية في نثر الكتاب الفني وسيلة للتغيير والنقد لا غير، ولعل النقد ميل فني لهذا النوع من الكتابة. يقول ندية: "فالنقد اجتماعي وسياسي في قالب نثر سردي معتمد على الرواية، والنقد موجه للمجتمع بكافة طبقاته." (ندية، ١٦٩)

السرد القصصي والحوار

لقد ترك الراوي الكلام لشخصياته الحيوانية داخل حكاياته ليفسح المجال أمامها لنقل الأخبار، ودور الراوي الكبير هامشي محدود؛ إذ لا تعليق على الأحداث ولا مبادرة إلى استباقها؛ لأنّ الحكايات والفعل السردي قائمان على الشخوص.

واعتمد في سرده القصصي على الحيلة والمكر والخداع على لسان الطير والسباع وغيرها؛ ليصل إلى تأمُّلات فكرية خيالية عقلية تحلق في أجواء الخيال وتقرب الواقع إلى الذهن، مُتوغّلًا في خيالاته الإصلاحية وحديثه مع الحاكم أو الملك ليَسْلَمَ في النهاية من البطش والعقاب؛ إذ يقول في حكاية البوم والغربان عن صفة الوزير الصالح: "لم يكن يكتم صاحبه نصيحة وإن استثقلها، ولم يكن كلامه مع هاتَيْن كلامَ خرق ومكابرة، ولكن كان كلام رِفْقٍ ولِين، وربما أخبره بعيبه دون أن يغضبه؛ فيضرب له الأمثال ويحدثه عن عيب غيره فيعرف به عيبه ولا يجد للغضب

عليه سبيلا."

وفي حوار بين ملك الغربان ووزيره؛ حيث يشوبه نوع من الليونة والألفة بينهما والصداقة غير المعهودة بين الحاكم والمحكوم، قال ملك الغربان: "لم يهلك ملك البوم إلا بِغَيِّهِ وضعف رأيه ورأي وزرائه، فكان الغراب سريع الرد والتصديق والتأييد على صحة كلامه: "صدقت؛ قلّما ظفر أحد ببغي، وقلّ مَنْ ابتُلِيَ بوزراء السوء إلا وقع في المهالك، ولا الملك المتهاون الضعيف الوزراء في بقاء ملكه". (طه حسين، ١٧٠- ١٧٤)

يتصف النسق القصصي في الكتاب بالبساطة؛ فالأحداث تتتابع أولا فأولا حتى تنقطع زمنيا عند الأقصوصات الفرعية المنحرفة عن صميم القصة، وإنّ مثل هذا الاستطراد من شأنه أن يثير السّأم، والحقيقة أنها غير منقطعة عن الفاصل، وما هي إلا إبطاء وتمهُّل يعمد إليها صاحب الكتاب قصدا ليقوي من رغبة القارئ ويذكيها بوساطة الحرمان وافتراضات من التصور والتخيل.

الأحداث والشخصيات

الأحداث قليلة معدودة، إلا أن القصص مفعمة بالحياة والتشويق؛ لأن جوهر الحركة فيها لا يقوم على حركة الأحداث؛ أي (أفعال الشخصيات) وتصرفاتهم، وإنما يقوم على دعامة أخرى هي الحركة الباطنية؛ أي ما يجري في نفوس الشخصيات من أحوال وما يضطرب فيها من خواطر ومشاعر وانفعالات مولدة الصراع الداخلي، ويتعامد مع الحوار الخارجي ليكون سلسلة من النشاط الحيوي في أحداث القصة، وتجلّت وظيفة الحوار في رأي ندية: "في توضيح وجهات نظر المتناظرين والمتناقشين، هم لا يتكلمون إلا بالحكمة، ولذلك فبناء الحوار الأسلوبي متأثر بالحكمة، فتحتل الجمل الشرطية مكانا بارزا في الحكمة الكتابية." (ندية، ٢٥٢)

فهذه الطريقة تتطلب آفاق تخيل واسعة؛ حتى يتمكن المستمع والقارئ من استجماع حلقات القصة ورصد العلاقات التي ترتبط من خلالها- شخصياتها- بعضها ببعض، فمعظم شخصيات كليلة ودمنة قامت بدور البطولة ونالت شرف الأداء بامتياز وقدمت العديد من التضحيات، والتي حركت بل وأزّمت العديد منها؛ فلم يَغِبْ عنّا دور دمنة وأخيه الناصح كليلة، والأسد بنكلة وصاحبه المغدور شنزبة، ودور بقية الشخصيات في الانتقام للحق في النهاية، ابتداء من النمر وأم الأسد والشخصيات في الأمثال الثانوية، فقد جُرّتْ مُقَيّدة تحت هذا الباب؛ خدمةً لظهور الحق وتقصّي الأخبار الصادقة قبل الكاذبة تجنبا لأي ظلم يتحقق بها.

المراجع

١.إبراهيم السامرائي،١٩٨٤ م، من معجم عبد الله بن المقفع، ط١، مؤسسة الرسالة.

٢.ندية حفيز، ٢٠٠٥، ابن المقفع وكتابه كليلة ودمنة، دراسة تحليلية، ط١، دار هومه، الجزائر.

٣.د. طه حسين و د. عبد الوهاب عزام، ١٩٤١، كليلة ودمنه عبد الله بن المقفع – دراسة وتعليق، ط٣، دار المعارف، القاهرة.

٤.محي الدين حمدي، ١٩٩١، عقلانية ابن المقفع، د.ن.

٥.د. شوقي ضيف، ١٩٦٠، الفن ومذاهبه، ط٦، دار المعارف، القاهرة.

٦.د. محمد غنيمي هلال، ١٩٧٣، النقد الأدبي الحديث، ط٣، دار الثقافة، لبنان.

❖ ❖ ❖

بائعُ القصيد
قصة قصيرة

د.سليمان محمد أبو شارب
مشرف تربوي
تربية وتعليم لواء الجيزة

توارى طيف أحلامه خلف أقنعة البؤس والشقاء التي تجثم فوق وجهه الفتي، ولا سبيل لإظهاره سوى سيل جارف من المعجزات المتناثرة عند أرصفة الضعفاء، سيلٌ خالٍ من الغثاء المنهمر من أفواه السكر والعربدة، خالٍ من زعيق امرأة في منتصف الليل، خال من لطمات تتهاوى على وجوه طفولية تكاد لا تنطق.

كانت الأحلام تصعد به حيث أفق الحياة، فينسج من خيوط شمس الكون قصائد عذبة، يجسد فيها كل حلم تاه منه في خميلة التعقيد والقهر، ويغذي قريحته ببيان مقتبس من أنغام الصراخ المتواصل في قبرهم الذي يدعى بيت، فيغرد بفيهِ الجائع أروع ألحان قصائده التي تنقل واقع الحال عبر سكة الإبداع، لكن ثمة وحوش متلبسة بثياب البشر يحاولون دائمًا صيد الإبداع ونسبه إليهم مستغلين فاقة المبدع، وإبداع أسامة ليس كمثله إبداع.

ساعة الزمن ما زالت تمضي في كل بيت إلا في قبر أسامة، فعنده يتوقف الزمن، ولا يمضي به إلى مقتبل الشباب كي يحقق حلمه في التخرج والبحث عن عمل ما يعيل أمه المنهكة وأخوته شبه الجياع، ودواء ما يخلص أباه مما هو فيه، خُيِّلَ له صوت أمه كأنين غزال يفترس وهي تناديه باختناق: "قُمْ يا أسامة، قُمْ وخَلِّصني ممّا أنا فيه، فأبوك ما يزال يعذبني، ورائحة خمره المنبعثة من فِيهِ

تكاد تسكرني... لا أريد أن أسكر يا بني، فإخوتك سيستيقظون وهم جياع، وأنا بحاجة لجزء من عقلي كي أتمكن من تأمين اللقمة لهم".

صعِد الكلام عبر سلم مسمعه حتى استقرّ في أذنه وهمس له القدر أن استسلم فهذا واقع حالك، وفجّ في صدره وميض إيماني كي يستمر، فالحياة ما تزال بحاجة للمبدعين، أخرج قلمه من أعماقه وكتب قصيدة عن الشقاء، وأخرى عن البؤس، وثالثة عن الفقر، وزاد مداد قلمه في العطاء حتى صافح الكوارث المنسية.

رائحة الحريق كادت تحرق طيف الأحلام، فلم يكتفِ الشقاء بتوريته عن الأنظار، إنما قد أصرّ على حرقه. مرّت سحابة دخان أمام أنف أسامة وبحلقت به متعجبة، كيف له أن يستجلب هذا الكم الهائل من الصبر وثيابه الجديدة تحترق أمامه، بل كادت أن تتحول لرماد يتراكم على إسفلت الحارة فوق المعجزات المتناثرة على حواف الأرصفة، لتبطئ من نهوضها وإسعاف أسامة مما هو فيه، فثيابه الجديدة التي اشتراها استعدادًا للعام الجامعي الجديد قام أبوه بحرقها؛ إذ هو بحاجة لمشروبه الخاص أكثر من حاجة ابنه للملبس، والملفت للنظر أن ثمن الثياب قد اقتطعت من أجرة أسامة بعدما عمل حمالًا في إحدى المزارع القريبة من قبره في العطلة الصيفية.

لم يكن يتوقع بتاتًا أن يطمس الخمر غريزة أبيه لهذا الحد، فلقد حاول جاهدًا أن يجعله يترك دراسته ويلتحق بالعمل بشكل دائم كي يجني المال على الدوام، انطلق صوت عذب من صميم حنجرة أسامة يشبه تمامًا صوت قصائده العذبة: "ما الذي يضيرك في دراستي ما دامت مجانية ولا أكلفك فيها أي فلس، تحمّلني ثلاث سنوات وسأكون كما تريد"، كانت دراسته بمثابة دواوين ضخمة تضم قصائده برفق، وتزف له البشرى بانطلاق شاعر جديد لم يكن له مثيل، إنْ همسَ همس شعرًا، وإنْ نطق نطق شعرًا، وإنْ تكلم تكلم شعرًا، وإنْ عاش عاش بؤسًا!

لم تتناثر الصرخات في سماء الصدى بشكل عشوائي، ولم تخرج من أعماق مجروحة سدى، إنما قد هزت كيان أسامة ولقّحت في داخله مشاعر مرهفة ولدت قصائد عظيمة. حياة الضعفاء غالبا ما تبنى على الاقتصاد، فأسامة يحرص على استغلال الموجودات لصالحه، كما استغل الصرخات المنبعثة من أفواه إخوته الصغار جراء ضرب والده لهم في تكوين أروع القصائد وأبهاها، وبالنسبة لزعيق أمه في منتصف الليل فقد كان يستخدمه قافية لكل قصائده لترن في طبلات آذان السامعين بقوة. أمسكه أبوه من منتصفه ورفعه بقوة ثور هائج، ونعق في أعماق القبر نعيقًا أسمع آخر بيت من بيوت الجيران: "عليك أن تترك الدراسة وتعمل، أريد نقودًا، أريد نقودًا، المشروب يعيد لجسدي روحه التي أفقدتموني إياها من وراء طعامكم اللعين، هل فهمت يا أنتَ؟!". وستبقى اللطمات تنهال على الوجوه الطفولية ما لم يغير أسامة رأيه، وستبقى أمه مجمعًا صامتًا لركلات قدم أبيه حتى يُدبِّر أسامة النقود، حينئذ اختلجت مشاعر الألم في أعماق الفتى، وانقشعت لعنة الصمت عن لسانه ليأسر الجدران المهترئة بحديثه: "حسنًا، كما تريد يا أبي، سأحضر المزيد من النقود، وستغرق بالخمر كيفما شئت، اتركهم أبي، اتركهم؛ فهم بحاجة لقليل من النوم بعد كل هذا العناء".

الصداقة الحقيقية تضفي على معنى الإنسانية رونقًا ساطعًا، وتملأ الحياة إصرارًا وأمانًا، ويستند إليها القرار حينما يريد أن يصدر، هذا ما كان يشعر به أسامة حينما يلتقي بهناء زميلته في الجامعة، لقد كانت مثالًا يحتذى به في الإخلاص والصداقة، فقد كانت تبدي نصائحها لزميلها أسامة بكل أمانة وإخلاص، وربما كانت أهم نصائحها له عندما نصحته ألا يبيع القصيد!

قد يضطر الإنسان أحيانًا لخطف قطعة من جسده كي يقدمها لأحبابه بكل سرور، فالعاشق يقدم قلبه لعشيقته وهو يضحك، بينما الأم تقدم كُلِيّـتها لابنها إن احتاج وهي تبتسم،

أما أسامة فقد قدم قصائده للناس وهو يبكي، لقد اضطر أسامة أن يبيع قصائده لطلبة كلية الآداب كي تساندهم على تحقيق أعلى الدرجات حينما يطلب منهم المدرس ورقة عمل أو تأليف قصيدة إن أمكن، ولأن المواهب تقتصر على فئة معينة من الناس، فقد هرع الطلبة نحو قصائد أسامة، فلم يتمكن من مجاملة هناء، ولم يُصْغِ لها، فقد باع قصائده وانتهى الأمر، وحينما عاتبته نبعَ صوتٌ شجي من داخله: "لو جربتِ يا هناء طعم الحصى، لما اعترضتِ على بيع قصائدي، كل الذي أستطيع أن أقدمه لكِ في هذه اللحظة تعبيرًا عن إحساسكِ ووقفتكِ معي هو هذه القصيدة، وعلى فكرة.. هذه القصيدة ثمنها غالٍ، وهي أطول مما تتخيلين".

ربما يلجأ الإنسان للتحايل كي يحقق ما يريد، وسواء وافقنا على فكرة التحايل أم اعترضنا، فإننا لن ننكر بتاتًا أن أسامة قد نجح في إقناع أبيه حينما أوهمه أنه ترك دراسته الجامعية والتحق بالعمل، فلم يخطر على عقل أبيه الملوث أنه من الممكن أن تباع الكلمات، مستبعدًا أن الحياة بطولها وعرضها تباع بكلمة وتشترى بكلمة، بيد أن هناك اتجاهًا آخر للتحايل قد نجتمع معًا في الاعتراض عليه، كتحايل عمار على طلبة الجامعة، حينما نسب القصيدة التي ألقاها في أحد احتفالات الجامعة لنفسه؛ حيث أشاد الكل بقوة قصيدته واكتمال خصائصها الفنية، رغم أن أغلب الحضور أجمعوا على فقدان إحساس عمار بالقصيدة رغم قوتها، وكأنه ليس صاحبها، وبالفعل لم يكن صاحبها، فأسامة قد اشترى لحمًا لأهله من ثمن قصيدته المَبيعة، وقد وصلت باقي المبالغ لجيب أبيه، فلينعم الجيران بطعم النوم الهادئ!

تعبيد الطرق غير المشروعة يحظى بالاهتمام أكثر من تعبيد الطرق المشروعة، وإن عمّ الفساد في الأرض فسينتشر كما النّار، لذا تفشى العجب في كيان الأستاذ عصام السائد، فلم يكن يتوقع في يوم من الأيام أن معظم طلبة كلية الآداب سيصبحون شعراء من الدرجة الأولى بين ليلة وضحاها، فبحث في الأمر حتى تبين أن قصائد طلبة الآداب تعود لأسامة، وأنه يبيعها لهم مقابل مبلغ من المال ليحصلوا على تأليف أصيل لم يُكتَب من قبل، الأستاذ عصام عضو هيئة تدريس في كلية الآداب، يناهز الخمسين من العمر، وقد أُتيح له في حياته الكثير من النعم، فلديه المال والبنون والمكانة الاجتماعية، لكن كان ينقصه تحقيق الشهرة الواسعة التي كان يحلم بها طيلة حياته، لذلك عمد للشعر بحكم تخصصه الأكاديمي ونظم منه القليل دون أي موهبة، فخلا قصيدُه من الأحاسيس الصادقة والمشاعر الجياشة.

إذا توافر المال في غياب منظومة القيم، فستخضع المشاعر الإنسانية للتسعير بلا شك، وسيفقد الفقير حقه في ملكية الإبداع، فربما أنه صار للإبداع أسواق، وقصائد أسامة لم تعد اليوم ملكًا له، فلقد قرر الأستاذ عصام شراءها، وربما أنه كان يمتلك وجهة نظر خاصة به كي يتمكن من إقناع أسامة حينما قال له بثقة: "لقد خلقنا الله في هذا الكون لإحداث التوازن يا بني، فكما تلاحظ أن الله أنعم عليك بقريحة الشعر ولم يمنحك المال، بينما قد منحني المال ولم يمنحني موهبة الشعر، على الرغم من أنني قد خضت بحر هذا المجال، فلِمَ لا نقدم لكل واحد منّا ما ينقصه؟!"، كانت كلماته تدوي في أذن أسامة كوقع الرعد في عمق الغيم، وأشد ما أثر في محيط أذنه هي كلمة (بنيّ) التي نطق بها الأستاذ عصام للتوّ، لقد شعر أنه يشترك مع أبيه في هذه اللحظة بشكل كبير، فحاجة أبيه للخمر لا تقل أهمية عن حاجة الأستاذ عصام للقصيد، وقد لفظ الاثنان كلمة بنيّ لتحقيق المراد!

تخضع حياتنا ككل لأولويات مرتبة، فإذا لم نحقق الأساس لن ننطلق للأعلى مهما حاولنا، وإن لم يتوافر الخبز لن يتم التفكير في المسكن أبدًا، وربما أن أسامة لم يستطع أن يفكر بالشهرة الأدبية، والدواوين المطبوعة، والأمسيات المتعاقبة، وربما أنه لم يدرك تمامًا مدى قدرته على تلوين المستقبل بأجمل الألوان، فالمعجزات المتناثرة تكاد تظهر، لكن استغلال البشر لها منعها من الظهور

في حياة أسامة، كانت مطالبه تدور حول محور واحد، وأصبحت البسمة تتسع على فيه شيئًا فشيئًا وهو يسرد ثمن قصائده على مسمع الأستاذ عصام: "أريد طعامًا، طعامًا كثيرًا، ولا بأس في القليل من اللحم، أريد أن أعيش في بيت بسيط يملؤه الأمان، خالٍ من الغثاء المنهمر من أفواه السكر والعربدة، خالٍ من زعيق امرأة في منتصف الليل، خالٍ من لطمات تتهاوى على وجوه طفولية تكاد لا تنطق، أريد أن يعود أبي كما ولدته أمه، أريد أن أتكفل في تربيته من جديد، أريد أن أصنع منه أبًا عظيمًا، وزوجًا طيبًا، أريد أن أمدحه في قصيدة طويلة تتألف من ألف بيت أو أكثر، فأبيعها لكَ بأغلى الأثمان، صدقني يا أستاذ أنها ستصل بكَ لأعلى مستويات الشهرة، كما أنني أريد أن أنام، كي أتمكن من سبك القصيد، أريد أن تنام حارتي بهدوء، أريد أن أكون إنسانًا".

سيطر على أسامة وهو يقول مطالبه شعور بأنّه طائر يحلق في سماء الجنة، كان يظن أن ثمن قصائده لن تغطي تكاليف ما طلب، فهو يطلب المستحيل من وجهة نظره، بينما كان المستحيل عند الأستاذ عصام عبارة عن قطة يربيها في بيته قد حققت مطالب أسامة منذ أن اقتناها الأستاذ عصام.

في كل زمن من الأزمان يولد المبدعون، وتظهر سمات التميُّز على وجوه معينة دون سائر الوجوه، وقد كان أسامة من ضمن هؤلاء المبدعين، لذلك فقد أنتج قصائد مميزة بالنسبة لأقرانه من جيله، وسبك من معسول الكلام أبياتًا من الشعر لم يسبكها أي شاعر في نظره، فسماء موهبته ما زالت تمطر على أرض الأستاذ عصام كلمات ذهبية، وباع كل قصائده وما أنتجه للأستاذ عصام مقابل تحقيق المطالب، حتى صدرت الدواوين الشعرية المميزة باسم الشاعر عصام السائد، وهذا ما جعل الإعلام يصخب، والمجلات الأدبية تتصارع على حلبة اللقاء الحصري، وهذا ما جعل الأستاذ عصام السائد شاعرًا متمكنًا قويًا رغم بداياته المتواضعة، ولذلك وجب إقامة حفل خاص لتكريم الأستاذ عصام وتتويجه للحصول على لقب أفضل شاعر في هذا العصر بعدما ذاق أسامة طعم الخبز.

❖ ❖ ❖

لغتي حبيبتي

الشاعر. د. عاطف خلف العيايدة
مديرية تربية وتعليم الطفيلة

أَنَـا لِحَـرْفٍ عَلَـىٰ الْقِرْطَاْسِ كَالْضَّـاْدِ ... إِذَاْ تَهَـاْدَىٰ فَكَالأَغْصَـاْنِ مَيَّـاْدِ

مِثْـلَ الْفَرَاْشَـةِ يَخْتَـاْلُ الْجَمَـاْلُ بِهَـاْ ... وَسْـطَ الْرِّيَاْضِ تُنَاْغِـيْ صُبْحَهَـاْ الْغَـاْدِيْ

أَوْ كَالْعَصَاْفِـيْرِ إِنْ تَشْـدُوْ بِزَقْزَقَـةٍ ... مَسَّـتْ بِرِقَّتِهَـاْ عُصْفُوْرَنَـاْ الْشَّـاْدِيْ

حَيَّـاْكِ يـاْ لُغَـةَ الْقُـرْآنِ مِـنْ لُغَـةٍ ... كَاْنَـتْ مُقَدَّسَـةً فِيْ عَهْـدِ أَجْـدَاْدِيْ

لَـوْلَاْكِ مَـاْ افْـتَنَّ فِيْ الْأَشْعَـاْرِ قَاْفِيَـةً ... جَمْـعٌ مِـنَ الشُّعَـرَاْءِ كَاْبَـنِ شَـدَّاْدِ

وَكَامْـرِئِ الْقَيْـسِ فِي (مَهْـلاً أَفَاطِـمَ) إِذْ ... أَهْـدَى الْحُـرُوْفَ لَهَـا مِـنْ غَـيْرِ إِجْهَـادِ

لَا مَـا الْفَوَارِسُ فِي السَّاحَـاتِ مَـنْ حَمَلُـوْا ... فَـوْقَ الْمُتُـوْنِ سُيُوْفًـا دُوْنَ أَغْمَـادِ

أَوْ أَوْغَلُـوْا فِي الصُّـدُوْرِ رَأْسَ طَائِشَـةٍ ... مِـنَ السِّهَـامِ الَّتِـيْ تُرْمَـى عَلَـى الْعَـادِيْ

إِنَّ الْفَوَارِسَ مَـنْ غَلُّوْا قَرَائِحَهُـمْ ... وَأَبْدَعُـوْا جُمَـلاً يُـرْوَى بِهَـا الصَّـادِيْ

بَـيْنَ اللُّغَـاتِ حَمَلْـتِ الْمَجْـدَ يَـا لُغَتِـيْ ... كَالشَّمْسِ أَشْرَقْـتِ أَوْ كَالنَّجْـمِ وَقَّـادِ

فَقَـدْ أَحَطْـتِ عُلُـوْمَ الْأَرْضِ مَعْرِفَـةً ... وَكُنْـتِ بَـيْنَ اللُّغَـاتِ الرَّائِـدَ الْحَـادِيْ

نَفْدِيْـكِ يَـا لُغَـةَ الْإِعْجَـازِ فِي دَمَنَـا ... هَـذَا الْمِـدَادُ الَّـذِيْ يَجْـرَى بِأَكْبَـادِ

رَدَّدْتُ بِاسْمِـكِ شُكْـرَ اللّٰهِ مَوْعِظَـةً ... كَيْمَـا أُعَلِّـمَ أَبْنَائِـيْ وَأَحْفَـادِيْ

أَنَّ الْحَضَـارَةَ وَالتَّارِيْـخَ فِي يَدِهَـا ... أُمُّ اللُّغَـاتِ وَمَـنْ جَـاءَتْ بِأَمْجَـادِ

كَـمْ فِي الْجَزِيْـرَةِ قَـدْ أَنْجَبْـتِ مِـنْ عَلَـمٍ ... كَانُـوْا كَمَـاءٍ مُغِيْـثٍ يَـوْمَ مِيْـلَادِ

وَكَـمْ دَرَأْتِ عَـنِ الْبُلْـدَانِ مَظْلَمَـةً ... بِفَضْـلِ أَهْلِـكِ فِي شَـامٍ وَبَغْـدَادِ

فَالشُّكْـرُ يَـا لُغَـةَ الْفُصْحَـى وَمَعْـذِرَةً ... إِنْ لَمْ تَكُـوْنِيْ إِذَا جَـاعَ الْحَشَـا زَادِيْ

عُشْـرُوْنَ حَرْفًـا وَبِضْـعٌ مِـنْ ثَمَانِيَـةٍ ... عَـنِ الْعُرُوْبَـةِ ذَادَتْ مِثْـلَ آسَـادِ

❖ ❖ ❖

قوافلُ الخُذلانِ

شعر فاطمة محمد الهلالات
مديرية تربية لواء البتراء

وكيفَ أكونُ في العشقِ ليلى
وأنا قيسٌ
في جوفِ مضاربه
أسرَ الغرباءُ ليلاهُ
كيفَ والبراعمُ تنشدُ
" أبي .. أمي "
وقيسٌ يغنيك
" فلسطين أماهُ "
كيفَ وقد لَجموا

في وادي الغدرِ
صهيلَ حصانه
ونهبوا خنجرَهُ ومرعاهُ
فكيف فلسطينُ .. يفديكِ
كيفَ ...؟
وكيفَ ...؟
كيف يأتيكِ ؟
كيفَ وفي كلّ مضربٍ
صارتْ لهُ ليلى
عاجزاً يحترقُ خلفَ الديار
بصيحاتها
وهي تُغتصبُ وتُحتضرُ
على مَرْآهُ
كيفَ يا قدسي
وأنا الطائفُ المخذولُ
حولَ أسوارك
في قوافلِ الخذلانِ
مكبلٌ يسترقُ إليكِ النظرَ
تكتحلُ بعينيكِ عيناهُ
وعلى جدارك يتباكونَ
ويخيطونَ بأشلاءِ إخوتي
أكفاني
سائرةٌ بقايا الروحِ إليكِ
فاحضنيني
أو كفّنيني بخُذلاني

❖ ❖ ❖

بُنَـيّ قُمْ للصلاة

شعر غازي إسماعيل المهر
مديرية تربية وتعليم
الزرقاء الأولى

بُنَـيّ الحبيبَ ... رعاكَ الإله
إلى الله هيّا ... فما مِنْ سِواه
يُنادي الوجودَ ... بكلِّ صلاة
فهيّا بُنَـيّ ... فلبِّ نِداه
فعُمرك ماضٍ ... قصيرٌ مَداه

إليكَ بُنَيّ سفين النجاة

فما من نجاةٍ بغيرِ صلاة؟

فقُمْ للصلاةِ بعزمِ التُّقاة

ففيها نُعَزُّ ونحيا أُباة

بنور الوجوهِ كِرام الجِباه

لربكَ صَلِّ لتلقى رِضاه

وقلبكَ يحيا بنورِ بَهاه

لزامًا عليكَ تُقيم الصلاة

فإنّ الصلاةَ عمادُ الحياة

بماءِ الوضوءِ وذِكر الإله

وفيها الفلاحُ بدنيا الحياة

وفيها النجاةُ بيومِ لِقاه

❖ ❖ ❖

رسالة إلى ذوي المواهب الأدبية والفكرية والعلمية والفنية

انطلاقاً من مبدأ «التربية مسؤولية وطنية»، وبما أن مجلة رسالة المعلم هي أحد المحاور التحفيزية على الإبداع الفكري والتربوي، فإنه يسر أسرة تحرير المجلة أن تدعو قراءها، وخاصة الطلبة، والمعلمين، ومديري المدارس، وغيرهم من ذوي المواهب الأدبية، والفكرية، والفنية، للتفاعل مع مجلتهم، وإثرائها بمشاركاتهم التربوية والأدبية والعلمية وإرسالها عاجلاً إلى أسرة التحرير. علماً أن هناك مكافأة رمزية لهذه المشاركات التي هي محل تقديرنا دائماً، وهي على النحو الآتي:

نوع الموضوع	مكافأة الكاتب
ملخص البحث أو الدراسة	(٤٠-٥٠) ديناراً
التقرير	(٣٠-٣٥) ديناراً
المقالة	(٣٠-٤٠) ديناراً
القصة	(٣٠-٤٠) ديناراً
الشعر	(٣٥) ديناراً
اللوحة الملونة	(١٥) ديناراً
الترجمة	(٥) دنانير/للصفحة الواحدة
موضوعات أخرى	(٢٠-٢٥) ديناراً.

هيئة التحرير

شروط النشر في المجلة

١. أن يُرسَل من الموضوع نسختان؛ نسخة ورقية مطبوعة، ونسخة على قرص مدمج CD.
٢. يُفضل ألا يزيد الموضوع عن أربع صفحات، من حجم A4، وإرفاق صور تناسب محتوى الموضوع إذا لزم.
٣. العناية الفائقة بلغة الكتابة من حيث سلامتها لغوياً ونحوياً، من حيث وضوح معنى عباراتها.
٤. أن تكون البحوث والدراسات والمقالات موثقة في الصفحة الأخيرة من الموضوع، وبخاصة ما يرد فيها من آيات قُرآنية وأحاديث نبوية شريفة، بحيث يُراعى تسلسل أرقام المراجع؛ إذ يعطى للمرجع الذي يرد في المتن أولاً: رقم (١)، والمرجع الثاني: رقم (٢)، والذي يليه: رقم (٣)... وهكذا، وإذا ما تكرر أي مرجع يُعطى رقماً جديداً في المتن مغايراً للمرجع نفسه الذي ذُكر سابقاً، ويذكر في قائمة المراجع الرقم الجديد وعبارة: «مرجع سابق» بالإضافة إلى اسم المؤلف فقط، أو عبارة: «المرجع نفسه» دون ذكر المؤلف إذا تلاه مباشرة.

ومراعاة الأمور التالية متسلسلة في قائمة المراجع في ما يتعلق بكل مرجع: اسم المؤلف، سنة النشر، اسم الكتاب، رقم الطبعة، المحقق أو المترجم - إن وجد -، مكان النشر، دار النشر، الصفحة.

٥. ألا يكون الموضوع قد نُشر في مجال آخر، أو أرسل للنشر لغير مجلة رسالة المعلم.
٦. أن يدون الكاتب على ورقة مستقلة: اسمه، ووظيفته، وعنوانه كاملاً متضمناً: رقم صندوق البريد، أو رقم الهاتف، أو كليهما معاً.
٧. يُفضل أن يحتفظ الكاتب بصورة عن موضوعه، لأن المجلة لا تعيده إليه سواء أنشر أم لم ينشر.
٨. يُسمح بالاقتباس من الموضوعات الواردة في أعداد سابقة من المجلة، مع ضرورة الإشارة إلى ذلك من خلال التوثيق.
٩. ألا يكون الموضوع منقولاً عن الشبكة العنكبوتية إلا بحدود الاقتباس المسموح بها مع التوثيق.

وفي ما يتعلق بآلية العمل:

١- يجوز للعاملين في المجلة أن يختصروا أي موضوع بما يتناسب وأهداف المجلة، وأن يعيدوا صياغة بعض جمله أو فقراته أو تلخيصه بالكامل.
٢- تُعرض البحوث والمقالات المجازة مبدئياً من قبل هيئة التحرير على محكمين متخصصين للبت في أمر صلاحيتها للنشر أو عدم صلاحيتها.
٣- تزود هيئة التحرير كل كاتب تنشر له موضوعاً بنسخة من العدد الذي نُشر فيه موضوعه.
٤- يخضع ترتيب الموضوعات في المجلة لاعتبارات فنية.
٥- تُصرف مكافآت مالية رمزية تقدرها هيئة التحرير عن كل موضوع ينشر.
٦- الموضوعات التي تُنشر في المجلة تُعبر عن رأي كاتبيها.

❋ ❋ ❋

TEACHER'S JOURNAL

Issue No. 1&2
Vol.55
Safar 1440
October 2018