بسم الله الرحمن الرحيم

الناشر: مركز العميد الدولي للبحوث و الدراسات / قسم النشر

الاشراف: أ.د. شوقي مصطفى الموسوي

المتابعة و التنفيذ:رضوان عبد الهادي السلامي

الادارة الفنية :حسين فاضل الحلو / ثائر فائق هادي رضا / زين العابدين عادل الوكيل

التصميم: علي عبد الحليم المظفر–حسين عقيل ابو غريب

عدد النسخ:٢٥٠

رقم الايداع في دار الكتب والوثائق العراقية ٢١٥٧ لسنة ٢٠١٩م

الرمز البريدي للعتبة العباسية المقدسة:٥٦٠٠١

صندوق البريد (ص.ب) :٢٣٢

Tel: +964 760 235 5555 **Mobile:** +964 7602323337

http: //alameed.alkafeel.net

Email: alameed@alkafeel.net

العتبة العباسية المقدسة. مركز العميد الدولي للبحوث والدراسات ،مؤلف.

وقائع مؤتمر العميد العلمي الخامس. الجزء الأول : المنعقد تحت شعار نلتقي في رحاب العميد لنرتقي.-الطبعة الاولى.- كربلاء، العراق : العتبة العباسية المقدسة، مركز العميد الدولي للبحوث والدراسات، قسم النشر، 1442 هـ = 2021.

2 مجلد ؛ 24 سم

يتضمن إرجاعات ببليوجرافية.

النص باللغة العربية ويضم مستخلصات باللغة العربية والانجليزية.

1. التعليم--مناهج--البلاد العربية--تخطيط.2. اللغة العربية--تعليم وتدريس. 3. القرآن--لغة، إسلوب. أ. العنوان.

LCC : LB2806.15 .A8396 2021

DDC : 375.001

مركز الفهرسة ونظم المعلومات التابع لمكتبة ودار مخطوطات العتبة العباسية المقدسة

فهرسة اثناء النشر

وقائع مؤتمر
العميد العلمي العالمي الخامس

المنعقد تحت شعار
نلتقي في رحاب العميد لنرتقي

وبعنوان

المناهج التعليمية والبحثية
التأصيل والتحليل والتأهيل

للمدة
٢٢-٢٤ تشرين الاول ٢٠٢٠م ٤-٦ ربيع الاول ١٤٤٢ هـ

الجزء الأول

اللجنة العلمية

أ.د. صالح علواني/ فرنسا

أ.د. عباس رشيد الدده/ هيأة التربية والتعليم العالي / العتبة العباسية المقدسة

أ.د. عبد الجبار ناجي الياسري/ مؤسسة بيت الحكمة / العراق

أ.د. عبد الحميد هيمه/ الجزائر

الأستاذ المشارك الدكتور علي بن شرف الموسوي/ سلطنة عمان

أ.د. كريم حسين ناصح/ مركز العميد الدولي / العراق

أ.د. مجيد صادق العلاق/ وزارة التربية / العراق

أ.د. محسن عبد علي الفريجي/ وزارة التعليم العالي والبحث العلمي/ العراق

أ.د. مصطفى شميعة/ المغرب

أ.م.د. كاظم عبد نور/ جامعة بابل / العراق

Prof. Ute Smi (PhD) / University of Vienna

.Professor Rosamond Mitchel (PhD) / University of Southampton

اللجنة التحضيرية

أ.د. رياض طارق العميدي	رئيساً
أ.د. سرحان جفات سلمان	عضواً
أ.د. عادل نذير بيري	عضواً
أ.د. علاء جبر الموسوي	عضواً
أ.د. علي كاظم المصلاوي	عضواً
أ.د. شوقي مصطفى الموسوي	عضواً
أ.د. أحمد صبيح الكعبي	عضواً
ا.د نورس محمد شهيد الدهان	عضواً
أ.د. حيدر غازي الموسوي	عضواً
رضوان عبد الهادي عبد الخضر	مقرراً

بسم الله الرحمن الرحيم
يرفع الله الذين ءامنوا منكم
والذين أوتوا العلم درجات
والله بما تعملون خبير
صدق الله العلي العظيم

المحتويات

في البدء..... ٧

قضايا منهجية في دراسة النص القرآني: رؤية تمام حسّن مثالا..... ٩

تقويم محتوى كتب التاريخ في كليات التربية في ضوء معايير الجودة..... ٢٧

خطوات تحليل محتويات المناهج التعليمية »تحليل محتوى كتب اللغة العربية للصفوف الثلاثة الأولى من مرحلة التعليم الابتدائي بالنسبة لحقوق الطفل نموذجا«..... ٦١

التعددية الدلالية القواعدية طريق إلى نمذجة تعليمية مستجدة..... ١٠١

القدس في منهاج اللغة العربية الفلسطيني الجديد..... ١٢١

عوائق البحث العلمي في الجامعة التونسية: التشخيص والمخرجات..... ١٤٧

المناهج التربوية بين المقاربة بالمحتوى وبالكفاءة: العوائق والتحديات..... ١٦٥

المهارات التدريسية اللازمة لتدريسيي كلية التربية للعلوم الإنسانية ١٨٧

الخطوات المنهجية في كتابة متن المقدّمة: الأصول و التغيّرات..... ٢١٩

التجربة الجزائرية في بناء المناهج التربوية بين الواقع والآفاق / دراسة نقدية تحليلية في المناهج المعاد كتابتها..... ٢٤١

المناهج التعليمية لمادتي التاريخ والجغرافيا بالمغرب: التأصيل والتحليل والتأهيل..... ٢٥٧

المتون النحوية في القاعات الدراسية فكرا ومعرفة وفلسفة: رؤية منهجية نقدية..... ٣٠٧

أهمية اقتراح مدونة نصوص أدبية لفائدة معدي كتب اللغة العربية لمرحلة الثانوي، رؤى نقدية للموجود والمأمول ٣٢٩

الوجادة واهميتها في الدراسات المنهجية واثرها في دقة توثيق الرواية التاريخية طبقات فقهاء الشافعية لابن الصلاح (ت٦٤٣هـ/ ١٢٤٥م) انموذجاً..... ٣٤٥

الواقع... وآفاق تطويره في مفردات المناهج والبحث العلمي في الكليات الإسلامية..... ٣٦٥

بسم الله الرحمن الرحيم

في البدء...

الحمد لله الذي جعل لكلٍّ منَّا شرعة ومنهاجا، وبعث نبيه ﷺ بأهدى السبل وأكملها، وجعل أهل بيته منارات وعلامات دالة لسبله ،وصلى الله عليهم جميعًا ورحمة الله وبركاته...وبعد...

يطلّ عليكم مركز العميد الدولي للبحوث والدراسات وقسم النشر فيه من نافذة جديدة من البحوث والدراسات الأكاديمية التي تتمحور حول موضوع المناهج التعليمية والبحثية محاولة اعطاء الحلول الناجعة لكثير من الاشكالات المعرفية التي تواجهها الانسانية عن طريق تقديمها لآليات جديدة تضمن عبرها الوصول الى شواطئ معرفية أكثر استقرارًا وهدوء.

فقد كشفت هذه البحوث التي تعددت معالجاتها العلمية في مختلف الفروع المعرفية كالتربية والتعليم في فلسفتها وتحليلها وتأهيلها سواء على صعيد الدراسات العليا او على صعيد المدارس الابتدائية والثانوية، وكذلك في علم الاجتماع واللسانيات المعرفية ، والتاريخ، كشفت عن حالة صحية دلَّت على التفكير الغني ،والتراكم المعرفي في تحليل ذلك التفكير وتبويبه وتنظيمه الى أبعد حدود من لدن باحثين اكفاء تنوعت مشاربهم الثقافية والمعرفية وتنوعت انتماءاتهم فنجد باحثين من الجزائر إذ تصدرت البلدان العربية في عدد بحوثها والمغرب وفلسطين وتونس ومصر وتركيا وسلطنة عمان وباكستان، فضلًا عن الباحثين العراقيين من مختلف جامعات العراق الحبيب كذي قار وكربلاء والمستنصرية ؛ هذه المجموعة الطيبة المباركة من البحوث حفلت بها وقائع مؤتمر العميد العلمي العالمي الخامس المعقود تحت عنوان ((المناهج التعليمية والبحثية التأصيل والتحليل والتأهيل)) التي يقدمها قسم النشر في مركز العميد وهي بجزأين الى القارئ وهو موقن أشد التيقن من أن هذه البحوث ستلقى صدى في نفسه وتأخذ من تفكيره واهتمامه الشيء الكثير، لأنها بلا شك دلالة على العقل السليم في جسم المعرفة الانسانية، وما أحوجنا للمناهج التي تبني وتعمِّر وتعدِّل وتغيِّر وتحرِّك ما هو ساكن لتعيد انتاج الاشياء للوصول الى الحقيقة.

قضايا منهجية في دراسة النص القرآني
رؤية تمام حسّان مثالا

Methodological Issues in Studying
the Quranic Text
(Stylistics as a Nonpareil)

أ.د. حسن منديل حسن العكيلي
كلية التربية للبنات / جامعة بغداد

Prop. Dr. Hassan Mandeel Hassan
Dept. of Arabic language, College of Education for Women,
University of Baghdad , Education Directorate of Karbala
aligeali@Gmail.com

ملخص البحث :

الحمدُ لله ربّ العالمين، والصلاة والسلام على نبيّنا محمد وعلى آله الطيبين الطاهرين، وبعد...

فالبحث يتضمن بعض القضايا الأسلوبية المعاصرة لدى الدارسين العرب المعاصرين، ويحاول الاجابة عنها، كقضية جذور الأسلوبية في الموروث البلاغي العربي. وقضية العدول بين القدماء والمعاصرين. ويقترح أسلوبية جديدة تراعي خصوصية النص العربي الاسلامي وتنسجم معه تطبيقاً وتحليلاً.

ويرى الباحث : انّ أوضح جهود العلماء القدماء يمكن عدّها اسلوبية تنسجم مع دراسة النصّ العربي الإسلامي وتحليله تحليلاً اسلوبياً معاصراً مؤسساً على خصوصية النص العربي الاسلامي الذي ينأى عن النصوص الغربية وانظمتها اللغوية، تتجلى في جهود علماء إعجاز القرآن القدماء، وتطبيق الزمخشري علم المعاني في تفسيره (الكشاف) الذي يستنبط الدلالة من كلّ مكونات النص يمكن تسميتها بالأسلوبية العربية الاسلامية، وهي أسلوبية قائمة على النصّ الإسلامي كالقرآن الكريم والأدب الإسلامي المؤسس على العقيدة الإسلامية وما تتضمنه من تصور للوجود[1] تقابل الاسلوبية الغربية المستقاة من آدابهم ومعتقداتهم وفلسفاتهم وثقافاتهم وأنظمة لغاتهم الغربية.

ويرى الباحث أيضا أن أهمّ منْ طبّق المناهج الغربية الحديثة من الدارسين العرب المعاصرين، الدكتور تمّام حسّان إذ مزج بين المناهج الغربية الحديثة، وبين الموروثين: البلاغي والنحوي، وكان الدكتور تمام أقرب إلى الموروث العربي منه الى المناهج الغربية الحديثة التي خبرها أسلوباً وعرضاً. ففي كتابه (البيان في روائع القرآن، دراسة لغوية وأسلوبية للنص القرآني)[2] طبق آراءه اللغوية ونظرياته التي ذكرها في كتبه السابقة ومنها نظرية تضافر القرائن التي فسّر في ضوئها الرخصة والعدول الأسلوبي بعد نضوجها. واتسم بكثرة الشواهد القرآنية لكل ظاهرة أسلوبية أو لغوية.

١) دليل الناقد الأدبي ١٩.

٢) طبعة عالم الكتب ضمن مشروع مكتبة الاسرة ٢٠٠٢.

Abstract

This research deals with two topics of the modern stylistics and attempts to give answers to them; the application of modern Western stylistics to the Quranic text and the roots of stylistics in the Arabic rhetoric history. Moreover, it tries to fathom whether the loci of modern linguistics, post-modernistic, modern stylistics, intertextuality and critical methodologies are applicable to the Quranic text without any change or not

تمهيد:

هل تصلح أطروحات علم اللغة الحديث ونظرياته من حداثة وما بعد الحداثة والأسلوبية الحديثة وعلم النص والمناهج النقدية الحديثة درساً وتحليلاً وتطبيقاً على النصّ القرآني كما هي من غير اعتبار لخصوصية اللغة العربية والنصّ القرآني ونظامها الذي ينأى عن أنظمة اللغات الغربية ولاسيما الإنجليزية والفرنسية وغيرهما مما كانت ميداناً ومرتكزاً وتطبيقاً للنظريات اللسانية؟

إنّ مناهج الدراسات اللسانية والنقدية والأسلوبية الحديثة كثيرة ومتشعبة لا يمكن الإحاطة الكاملة بها وبتفاصيلها ودقائقها[1] أو تطبيقها كما هي تطبيقاً تقليدياً على النصوص الإبداعية العربية والنص القرآني، وليس من وكدنا ذلك بقدر الإطلاع عليها وفهمها والافادة مما يصلح منها لدراسة النص العربي ولاسيما النص القرآني، وانتخاب ما ينسجم تطبيقه عليه من نظريات الأسلوبية العامة ومناهجها لكونها تطبيقاً ألسنياً على الأدب أو اللغة الإبداعية. والنص القرآني أعلى نص عربي.

إذن ثمة مشكل في التناول الأسلوبي ومحاذير ينبغي الوقوف عليها. فضلاً عن علمانية الأسلوبية وارتباطها بالفكر الغربي المادي أو الديني على وفق العقيدة المسيحية او العلمانية، التي تتقاطع مع الجانب الروحي للنصّ القرآني والنظرة القدسية له وللغة العربية. والنقد العربي الحديث متأثر بالنقد الغربي ومتابع له ومتطفل عليه ولاسيما بالفلسفات المادية، على الرغم من تراثه الغني المبني على النصّ القرآني خاصة. والنقد الغربي الحديث مبني على نصوص الأدب العالمي كجان جاك روسو وغيره وعلى إحياء أساطير تبناها الأدب المعاصر فإذا كان التقاؤهم في الأدب الإنساني والتجربة الإبداعية للأديب، فانهم لا يلتقون بالرؤية الى النص القرآني وخصوصيته وارتباطه باللغة العربية ونظامها المحكم الذي يختلف عن أنظمة اللغات الأخرى. النصّ المرتبط بالخالق عزّ وجل (المرسل) وبالجانب الروحي لدى (المتلقي) و(الرسالة) المنقولة من الغيب.

ورغبة من النقد العربي المعاصر في مواكبة الاتجاهات النقدية العالمية الحديثة، حاول ترجمة هذه الدراسات النظرية، وقليلاً ما قام بتطبيقها بالصورة السليمة والموضوعية على النصّ العربي، ومن هنا برزت مشكلة التنافر وعدم التآلف – في اغلب الأحيان- بين المادة المترجمة والإبداع العربي، بين المنهج الغربي وأدبنا في مختلف البلدان العربية[2]. ويبدو أنّ جلّ الدارسين العرب ينظرون للفكر الغربي في اللغة والنقد نظرة إعجاب وإكبار لما شهده الغرب من تطور في الميادين العلمية المختلفة. وهذا قد لا ينطبق على علوم اللغة فالموروث اللغوي والبلاغي والنقدي العربي لا يقل أهمية عما يقدمه الغربيون المعاصرون.

المبحث الأول

جذور الأسلوبية في الموروث البلاغي العربي

يرى كثير من الدارسين العرب أنّ للأسلوبية الغربية جذوراً وأصولاً في الموروث العربي : البلاغي والنحوي والأدبي والنقدي وفي كتب الإعجاز التي تناولت النصّ القرآني وإعجازه[٣] وكتب اللغة والبيان والبلاغة والنقد كابن المقفع والجاحظ والمبرد وابن المعتز وعبد القاهر وقدامة بن جعفر والآمدي والقاضي الجرجاني وابن طباطبا العلوي والسكاكي وابن خلدون والسكبي والتفتزاني وغيرهم.

قال الدكتور عياد: "إن الأسلوب يكون أكثر تحديداً لدى النقاد المغاربة: حازم القرطاجني ٦٨٤ هـ في منهاج البلغاء وابن خلدون في مقدمته ٨٠٨هـ[٤].

قال باحث آخر: "نظرت في البلاغة العربية عند القدماء، فوجدت ان قضايا كثيرة عرضوا لها بأسماء مختلفة عن قواعد الأسلوبية الحديثة ونظرية السياق في العصر الحاضر"[٥] وقال آخر "علم الأسلوب ليس غريباً عن البيئة العربية ولاسيما في القرنين الثالث والرابع الهجريين[٦].

وأوضح صلة بينهما تبدو أنهما يقومان على دراسة العدول عن المعايير اللغوية أو الانزياح كما في اصطلاح المعاصرين دراسة فنية، وشبّهوا قول البلاغيين بـ (مطابقة الكلام لمقتضى الحال) وقولهم (لكل مقامٍ مقال)[٧] بفكرة بالي حول مسألة علاقة الأشكال اللغوية بالفكر[٨].

ويرون أن الأسلوبية وريثة البلاغة وعلم لغة النص، وهو قول الغربيين ايضاً[٩] ولا اعرف كيف يوفقون بين معيارية البلاغة القديمة وعلمية الأسلوبية وتفلتها من المعيارية فضلاً عن أنهم ينسبون لكل ناقد قديم او بلاغي فهماً خاصاً للأسلوب والأسلوبية فابن طباطبا ربط مفهوم الاسلوب بصفة مناسبة الكلام بعضه لبعض وعبد القاهر بتوخي معاني النحو وابن خلدون بجعله "الاسلوب صورة ذهنية مهمتها مطابقة التراكيب المنتظمة على التركيب الخاص لأن الصناعة الشعرية هي بمعنى الاسلوب ترجع الى صورة ذهنية للتراكيب المنتظمة كلية باعتبار انطباقها على تركيب خاص"[١٠].

وجلّهم يعد النظم الذي قال به عبد القاهر هو الاسلوب، لذا رأى بعضهم ان عبد القاهر مؤسس الاسلوبية العربية، وتناولوا البلاغة القديمة بأسماء جديدة، من خلال مشابهة شكلية وتناول تقليدي، او خلط بين المصطلحات القديمة والحديثة[١١].

وقارنوا بين عبد القاهر وسوسير وتشومسكي وبالي وكروتشة وغيرهم وعدّوه السبّاق عليهم[١٢].

ورأى د. لطفي عبد البديع ذلك تلفيقاً، إذ قال ساخراً: "يضع قبعة هذا على رأس ذلك ويثبت عمامة ذلك على رأس هذا، ويقول للأول كن كروتشة، وللثاني وانت عبد القاهر"[١٣].

الأسلوبية العربية الإسلامية:

إنّ أوضح جهود القدماء يمكن عدّها اسلوبية تنسجم مع دراسة النصّ العربي الإسلامي، يمكن تسميتها بالاسلوبية العربية الاسلامية ولاسيما لدى علماء إعجاز القرآن فقد استعملوا مصطلح (الاسلوب) في بحوثهم حول إعجاز القرآن ويدل لديهم: "على الطرق المختلفة في استعمال اللغة على وجه يقصد به التأثير"[١٤]، كما لدى الخطابي والباقلاني وابن قتيبة وعبد القاهر الجرجاني وغيرهم[١٥]. ويبدو أنّ القدماء يقصدون بالأسلوب ما يخرج عن اللغة المألوفة، وما سموه بطرائق العرب ومجازاتهم وأساليبهم في الكلام.

وخير من وظّف مباحث إعجاز القرآن وعلم المعاني وطبقها على النصّ القرآني كله الزمخشري (٥٣٨هـ) فقد ابتكر طريقة جديدة في تفسير النص القرآني لم يسبق اليها[١٦] أسسها على علمي المعاني والبيان وتبعه مفسرون كثيرون وما يزال المعاصرون يحذون حذوها في الدراسات الاسلوبية القرآنية[١٧].

"ارتبط استعمال القدماء لكلمة الاسلوب بمفهوم الكلام الإلهي ومقارنته بالكلام البشري. كما ارتبط بإدراكهم لوجود جانبين للأسلوب، احدهما خفي ملموس، والآخر متجسد في الصياغة اللغوية"[١٨].

فهي أسلوبية قائمة على النصّ الإسلامي، القرآن والأدب الإسلامي المتأسس على العقيدة الإسلامية وما تتضمنه من تصور للوجود[١٩]. تقابل الاسلوبية الغربية المستقاة من أدبهم ومعتقداتهم وفلسفاتهم وثقافاتهم ولغاتهم الغربية.

فالأدب الإسلامي "نابع من بيئة ثقافية مغايرة بل معادية لأسس الصياغة الثقافية الغربية المعاصرة التي ترفض الأديان أساساً او تكرس لأخرى. فهو أدب يقوم على مواجهة آداب عبثية او وجودية او آداب مسيحية او يهودية صهيونية، وكل المذاهب الأدبية تصدر عن بيئات ثقافية وأيدلوجية محددة"[٢٠].

ويصاحب هذا الأدب الإسلامي نقد إسلامي ينطلق من الأسس نفسها: (العقيدة الإسلامية وتصورها للوجود) وترسيخها وإشاعتها وتعد ما يخالف تلك التصورات[٢١].

لقد دعا الشيخ أبو الحسن الندوي في المجمع العلمي بدمشق الى إقامة أدب إسلامي، ثم جاءت كتابات سيد قطب – رحمه الله– في هذا الاتجاه، وتلاه الأستاذ محمد قطب في كتابه (منهج الفن الإسلامي)، ثم كتاب نجيب الكيلاني: (مدخل الى الأدب الإسلامي)، ثم الدكتور عماد الدين خليل خطا خطوة في هذا الطريق

بكتابه: (النقد الإسلامي المعاصر) وغيرهم. وقد أخذوا على الأدب المعاصر اتخاذ الغموض غاية، ودعوا الى الالتزام الإسلامي والعقيدة الإسلامية التي تستند الى الوضوح لا الغموض المضلل والعبث او اللهو والزينة والتفاخر كما وصفوا الأدب المعاصر(٢٢).

الأسلوبية الإسلامية خاصة بتحليل النصّ القرآني ذوقياً وتدبره ومعالجته معالجة فنية واستنباط المعاني العالية والبليغة الإيحائية وظلال المعاني او القيم التعبيرية او اللمسات الفنية والأسرار البيانية في النصّ الإسلامي تستنبط من كل أجزاء النصّ: تركيبه وترتيبه، وأصواته وحركاته ومباني كلماته فواصله، التذكير والتأنيث، التعريف والتنكير وغيرها.

يقول صبحي الصالح: "فحين تسمع همس السين المكررة تكاد تستشيف نعومة ظلّها، مثلما تستريح الى خفة وقعها في قوله تعالى: ﴿ فَلا أُقْسِمُ بِالْخُنَّسِ * الْجَوَارِ الْكُنَّسِ * وَاللَّيْلِ إِذَا عَسْعَسَ * وَالصُّبْحِ إِذَا تَنَفَّسَ ﴾ (سورة التكوير ١٥-١٨)، بينما تقع الرهبة في صدرك وأنت تسمع لاهثاً مكروباً صوت الدال المنذرة المتوعدة مسبوقة بالياء المشبعة المديدة في لفظة (تحيد) بدلاً من تنحرف او تبتعد في قوله: ﴿ وَجَاءَتْ سَكْرَةُ الْمَوْتِ بِالْحَقِّ ذَلِكَ مَا كُنْتَ مِنْهُ تَحِيدُ ﴾ (سورة قّ:١٩) (٢٣).

إنّ في أسلوب القرآن دلالاتٍ بلاغية وأسراراً بيانية تستنبط من مكونات النص ومن النص كله من خلال المقارنة بين التراكيب المتباعدة ونظامه المتماسك. ومن خلال الإحصاءات ودقة الملاحظة يستشفها الدارس البلاغي او الاسلوبي. كحذف اداة النداء وإظهارها في النص القرآني كله يشير الى التمييز بين الخالق والعبد، فإذا كان النداء موجهاً من العبد الى الخالق تبارك وتعالى يرد النداء بحذف أداة النداء و العكس كنداء زكريا(عليه السلام) ربّه سبحانه وتعالى: ﴿ قَالَ رَبِّ إِنِّي وَهَنَ الْعَظْمُ مِنِّي وَاشْتَعَلَ الرَّأْسُ شَيْباً وَلَمْ أَكُنْ بِدُعَائِكَ رَبِّ شَقِيّاً ﴾ (سورة مريم٥) ونداء الخالق عزّ وجلّ عبده: ﴿ يَا زَكَرِيَّا إِنَّا نُبَشِّرُكَ بِغُلامٍ اسْمُهُ يَحْيَى لَمْ نَجْعَلْ لَهُ مِنْ قَبْلُ سَمِيّاً ﴾ (سورة مريم:٧) ﴿ يَا يَحْيَى خُذِ الْكِتَابَ بِقُوَّةٍ وَآتَيْنَاهُ الْحُكْمَ صَبِيّاً ﴾ (سورة مريم:١٢) (٢٤).

ومن الدلالات الأسلوبية التي تستشف من النص كله مثلا: طغيان أسلوب الطلب في سورة مريم بصيغه المتعددة، ذلك أن الأحداث التي تناولتها تحتاج الى هذا الاسلوب الخطابي لغرض التوضيح والبيان، بسبب المباشرة في القول. وقلة ورود الصور البيانية كالمجاز والاستعارة والكناية والتشبيه في سورة مريم يؤكد هذا المعنى الدقيق الذي يستنبطه الدارس من الملاحظة الدقيقة للنصّ القرآني، ومنها غلبة اسلوب التوكيد في سورة مريم تشير على حاجة الأحداث التي تناولتها لاستقرارها في ذهن المتلقي(٢٥).

وهي تنأى عن تحليل الأدب العربي الذي يمكن تطبيق أطروحات كثيرة من الأسلوبية الغربية عليه، وإن اختلفت في اعتمادها على أمَّات مصادر التراث العربي في تشكيل الذائقة والمعرفة الأدبيتين، والمناخ الذي تنتمي إليه، كعمود الشعر الذي وضعه المرزوقي ليعلم الفرق بين المصنوع والمطبوع مما أطلقوا عليه بـ (المعتمد في الثقافة العربية)[٢٦] وكالمختارات الشهيرة: الحماسة والمفضليات والموسوعات الأدبية وكتابات ابن المقفع وعبد الحميد وبديع الزمان وابي حيان التوحيدي وغيرهم.

وهذا يختلف عن النص القرآني وشروط تفسيره وقدسيته ودوافع تناوله وشخصية متناوليه وثقافتهم الروحية وذائقتهم الخاصة.

إن المنهج الفني الذوقي يختلف عن المنهج الانطباعي الذي يقوم على الانفعال وربما على المغالاة والابتعاد عن الموضوعية وأسس العلم.

هذه الاسلوبية الإسلامية أصل البلاغة العربية التي نشأت من خلال الدفاع عن النصّ القرآني والإعجاز خاصة وإثباته الذي تناوله عبد القاهر في كتابيه: أسرار البلاغة ودلائل الإعجاز، وإجماعهم على أن إعجاز القرآن في نظمه واسلوبه.

إلاّ أنّ المتأخرين انتهجوا منهجاً معيارياً وصاغوا "قواعد صارمة صيغت بأسلوب عقيم"[٢٧] وما نقرأه في كتب البلاغة المدرسية المعيارية فضلاً عن الخلط في مباحثها: نحو ولغة وبلاغة وأدب.

وقد ميّز الباحثون بين البلاغة الذوقية والبلاغة المنطقية المعيارية وسمّاها بعضهم بالبلاغة القاعدية والبلاغة القيمية. والأولى هي التي تتحدث عن مواطن الشاهد البلاغي... والثانية "ما يحمل الشاهد من معانٍ وطاقات وقيم تؤدي الى جماليات فنون القول العربي وتكشف عن الإعجاز القرآني.."[٢٨] .

ولا يكشف هذه الملامح الاسلوبية إلا من لديه الموهبة الأصيلة وليس المكتسبة، وإن كان بعض الدارسين خلط بين دلالة الصيغ والدلالة المعجمية كقول احدهم ان كثرة الفعل المعتل في النصّ تدل على اعتلال المبدع النفسي والفعل الأجوف على تأزمه[٢٩]. لقد توصّل الخوسكي في دراسته (الجملة الفعلية في شعر المتنبي)[٣٠] الى ان استعمال المضارع نادر في مرثيات المتنبي، أما الفعل الماضي فكثير الورود وعلل ذلك بأنه يشير الى ان في الماضي انقطاع، وفي الانقطاع ألم وندم و حسرة ولوعة وحزن ويأس...وعليه نقل المراثي بزمن الحال او الاستقبال لان الموقف يتطلبها والغرض يقتضيها.

ورأى تامر سلوم في تحليله شعر ذي الرمة بأنه عبّر بالفعل المضارع في مثل: أبكي، أخاطبه، أسقيه وغيرها أفعال تفيد التجدد في البكاء والمناجاة والشكوى، وانها توحي بالاستمرار الشعوري لهذا الحدث او هو يوميء الى ما يصاحب التجدد من حالات وجداني. فالفعل المضارع يعطي الموقع الوجداني للظاهرة المتجددة ومن ثم فهو ينقلنا من البكاء والمناجاة الى العزلة النفسية والغربة والانفراد[٣١].

الذي نعنى به من الاسلوبية الحديثة، اهتمامها بالخصائص الفنية والملامح الدلالية الدقيقة التي أطلق عليها القدماء أسراراً بيانية، تستنبط من خلال تدبر النصّ وطريقة نظمه ومباني ألفاظه، مركزين على تفسير العدول في ضوء ذلك، ناهيك عن ان العدول من أهم ميادين الاسلوبية الحديثة. لكنا نحاول تفسيره في ضوء نظام اللغة العربية، وهو تناول أقرب الى مفاهيم الأسلوبية وعلم لغة النصّ اللذين يتداخلان كثيراً.

المبحث الثاني:

ظاهرة العدول بين القدماء والمعاصرين

إنّ الأسلوبيين يعدّون العدول بكل أنواعه، خرقاً وانتهاكاً وانزياحاً وانحرافاً عن مقاييس اللغة، وقوة ضاغطة على حساسية القارئ، وحدة المفاجأة عليه ومنبهات اسلوبية وغير ذلك من الإصطلاحات[٣٢]. ويرون: كلما كان الانزياح او الانحراف بعيداً كان أعلى بلاغة وأكثر عاطفة وإثارة وإبداعا وفناً. وهذا ردّ على طعن بعض المستشرقين المتحاملين غير المنصفين في النص القرآني الذين اتخذوا من العدول في لغته هدفاً لطعنهم وتشكيكهم بإعجاز القرآن كما مرّ بنا. وهو ردّ علمي من خلال أقوال اللغويين الغربيين أنفسهم وليس ردّاً عاطفياً انفعالياً كردّ بعض المسلمين[٣٣].

لقد اقتبس البلاغيون أصلاً نموذجاً (معياراً)، من المنهج النحوي يقيسون عليه العدول، وهو أن الأصل في كل جملة أن يكون لها ركنان أساسيان: (مسند ومسند إليه)، والأصل فيهما أن يكونا مذكورين ظاهرين لا محذوفين ولا مضمرين. وأخذوا بأصول متعلقة بالرتبة مثل: الأصل في الكلام، الرتبة المحفوظة...والأصل في المسند إليه أن يتقدم والمسند أن يتأخر. وأصل الجملة الاسمية الثبوت والجملة الفعلية التجدد وهلم جرّا.

أطلقوا عليه: (الاستعمال الأصولي) و (أصل الوضع) و (مقتضى الظاهر) وغير ذلك. وأطلقوا على الخروج عليه: (العدول عن اصل القاعدة أو اصل الوضع)[٣٤].

يرى الدكتور تمام حسّان: انّ الالتزام بهذا (الأصل) كان أصولياً يعتمد على القرائن. وربما لدواعٍ أدبية وذوقية ونفسية، ولإحداث تأثير معين يعدل عن الأصل فيصير (اسلوباً أدبياً) ذا تأثير. وهو عدول مقبول مستحب وذلك لأمن اللبس بتضافر القرائن وهي عنده: قرينة البنية، وقرينة الرتبة، والربط، والتضام، والإعراب، والمطابقة، والأداة، والنغمة. حيث يسمح الترّخص في إحداها أو أكثر إذا أمن اللبس بتضافر القرائن الأخرى.

إنّ من أهم مّنْ طبّق المناهج الغربية الحديثة ومنها علم النص الدكتور تمام حسان إذ مزج بينها وبين الموروث البلاغي والنحوي، وكان الدكتور تمام إلى الموروث أقرب من المناهج الغربية التي خبرها أسلوباً وعرضاً. ففي كتابه (البيان في روائع القرآن، دراسة لغوية وأسلوبية للنص القرآني)[٣٥] طبق آراءه اللغوية ونظرياته التي ذكرها في كتبه السابقة ومنها : نظرية تضافر القرائن التي فسّر في ضوئها الرخصة والعدول الأسلوبي بعد نضوجها. واتسم بكثرة الشواهد القرآنية لكل ظاهرة أسلوبية او لغوية.

وقد رأيته يمزج بين التحليل الأسلوبي و النحو المعياري، ويكثر من اعتماده على نحو المتأخرين الممزوج بالمنطق العقلي لا اللغوي ولاسيما لدى أبي البركات الأنباري، فمن ظواهر التضام التي ذكرها «اغناء أحد العنصرين عن الأخر» مثل لها بأقوال النحاة نحو (اغناء الفتحة عن الكسرة في إعراب ما لا ينصرف وعكسه

في جمع المؤنث السالم) و(واغناء (يا) النداء عن الفعل (أدعو) و (اغناء العوض عن المعوض في كل صور التعويض)[٣٦]. وفي المظهر التضامي الذي وسمه باسم ((الشروط التركيبية التي تتضح بتحقيقها خصوصية السياق ومعناه التركيبي)) ثم ذكر تحته قائمة طويلة من القواعد النحوية المعيارية التي وضعها النحاة المتأخرون[٣٧] ناهيك عن استشهاده بشواهد قرآنية للظواهر اللغوية والأسلوبية التي يذكرها بحسب ما يرى بعض المفسرين لمعنى الشاهد القرآني او ما يراه هو. وقد ذكرنا ان المعنى القرآني متحرك وله خصوصية أسلوبية مغايرة عن الأساليب الأخرى بحيث تسمح للمفسرين أن يحملوه على وجوه في بعض شواهده. وبعضها الآخر من المتشابه الذي لا يعلمه إلا الله تعالى على خلاف في ذلك.

ويرى تمام حسان انه يجوز الترخّص في الإعراب بعدم مراعاته، وذلك للوصول بالرخصة الى غرض اسلوبي عدولي ما... وعلل ذلك بأنه يمكن خرق الإعراب لتضافر قرائن بيان المعنى زائدة عن المطلوب أحياناً فإذا زاد الإعراب عن مطالب بيان المعنى كما في (خرق الثوبُ المسمارَ) ونحوه أمكن الترخص في الإعراب، وقولهم: (هذا جحرُ ضبٍ خربٍ)[٣٨].

وهي شواهد محددة اجترها النحاة في كتب النحو واللغة والبلاغة مشكوك في نسبتها، تختلف عن خرق الإعراب الوارد في النصّ القرآني وأغراضه الدلالية الدقيقة والجمالية.

استشهد للترخص في بعض الشواهد القرآنية:

﴿ لَكِنِ الرَّاسِخُونَ فِي الْعِلْمِ مِنْهُمْ وَالْمُؤْمِنُونَ يُؤْمِنُونَ بِمَا أُنْزِلَ إِلَيْكَ وَمَا أُنْزِلَ مِنْ قَبْلِكَ وَالْمُقِيمِينَ الصَّلاةَ وَالْمُؤْتُونَ الزَّكَاةَ وَالْمُؤْمِنُونَ بِاللَّهِ وَالْيَوْمِ الْآخِرِ أُولَئِكَ سَنُؤْتِيهِمْ أَجْراً عَظِيماً ﴾ (سورة النساء:١٦٢)، وقال في (والمقيمين الصلاة): «تحفُّ به المرفوعات من أمامه ووراءه والعلاقة بينه وبين هذه المرفوعات علاقة العطف بقرينة الواو. وإذا اتّضح العطف بقرينة غير الإعراب أمكن الترخص في الإعراب كما نراه واضحاً هنا»[٣٩].

إن فكرة أمن اللبس غير كافية لتفسير خرق الإعراب في النصّ القرآني، ذلك بعضه ورد في آيات مشكلة المعنى اختلف فيها المفسرون تتقاطع مع شروط الدكتور تمام حسان للرخصة في أي قرينة، لا يتوقف عليها المعنى او أمن اللبس ومنها قرينة الإعراب.

وقد أخذ فكرة أمن اللبس من النحاة الذين قيّدوا قواعدهم بأمن اللبس واشترطوه لصحتها وعدّوه أصلاً أساساً في وضع القواعد، فأوجبوا البقاء على الأصل في القاعدة النحوية إذا خشي اللبس وجواز الخروج عنه إذا أمن اللبس[٤٠]. وهي فكرة منطقية تخالف واقع اللغة ونظامها الذي يسمح بهذا الخرق من خلال حمل الكلام بعضه على بعض او يبدو خرقاً بحسب المعيار النحوي التقليدي .

فقد ذهب بعضهم الى أن (المقيمين) نصِبت عطفاً على المعنى و لا أرى ذلك. وإنما هو اسلوب النصب على المدح وسمّوه قطع التابع عن متبوعه، ويجوز الرفع على الابتداء، والنصب بأعني او امدح او أذم بحسب المعنى. وقالوا يجوز عند النعوت إذا طالت ان يعترضوا بينها بالمدح او الذم[٤١]. وكذلك عند العطف وقد ورد هذا الاسلوب في النص القرآني في غير التوابع ومن غير إطالة، كقوله تعالى: ﴿وَامْرَأَتُهُ حَمَّالَةَ الْحَطَبِ﴾ (سورة المسد:٤) نصب (حمالة) على الشتم والذم وهو ضرب من الإيجاز.

إنّ الدراسات القرآنية الأولى كانت تفسّر العدول في النص القرآني على انه من أساليب العرب ومجازاتها وسننها وطرائقها في كلامها الذي نزل القرآن بها ذلك أنهم فهموا من التحدي الذي وجهه القران الكريم للعرب أن لغة القران هي لغة العرب نفسها من غير اختلاف وهو استدلال منطقي، فكانوا يقارنون بينه وبين الشعر القديم الذي لم يسلم من الوضع إلاّ نادراً.

أما المنهج النحوي فيهتم بالشكل والاطراد العقلي المنطقي ونظرية العمل ويلجأ إلى التأويل والتقدير والتعليل العقلي في الغالب، ويعالج ما يعدل عن الأصول النحوية التي قررها النحاة من صور الجملة الاسمية والفعلية وملحقاتها ورتبة كل مكّون من مكوناتها، ليعيد العبارة إلى أصولها، لكنه لا يعمد إلى التفاصيل الفنية للمعنى كما لدى البلاغيين في منهجهم الفني الذي يعنى بتفاصيل الدلالة إلاّ إنه اعتمد على المنهج النحوي في تقدير الأصول اللغوية المفترضة من أصل القاعدة وأصل الوضع وأصل المعنى.

إنّ لغة القران مبنية على نظام خاص بها، نظام استعمالي واحد منتشر في كل مستوياتها : الصرفي والنحوي والبلاغي وغيرها. يزيدها ترابطاً وتماسكاً بين مكوناتها اللفظية وبين دلالاتها من جهات مختلفة، من خلال انسياقها في ضوء نظام واحد متجانس متعلق بعضه برقاب بعض، وأقصد بالواحد إنّ النظام الصرفي يشبه النظام النحوي وكلاهما يشبهان النظام البلاغي وهكذا كل أنظمة مكونات لغة القران يحكمها(نظام المشابهة) ويربطها النظام نفسه ويشد بعضها الى بعض، وهذا سبب روعة أسلوب القرآن وجماله وتماسكه وعذوبة نغماته وترابط دلالاته مما بهر السامعين ولا سيما المتذوقين.

ليس العدول خروجاً عن الأصول الافتراضية والمعايير النحوية واللغوية التي وضعها النحاة واللغويين، إنما هو داخل ضمن اطار النظام التركيبي للعربية، وإنّ كثيراً مما قالوا بأنه عدول يرد في اللغة المألوفة العادية وان استنبطوا منه ملامح فنية اسلوبية ومعاني ثانية، لكنه في تراكيب مستقيمة نحوياً سليمة وان أحدثت صوراً وكنايات وتشبيهات وخيالات او ما نسميه بالعدول الدلالي (الانزياح) لدى المعاصرين.

الخاتمة:

* إن للعدول عن المعايير اللغوية وجهاً بلاغياً لمح فيه بعض البلاغيين أسراراً بيانية وتناولوه تناولاً ذوقياً فنياً كالزمخشري الذي كان رائداً في تطبيق علمي المعاني والبيان ونظرية النظم على النص القرآني كله، وقد تبعه كثير من البلاغيين ومنهم المعاصرون كسيد قطب ومصطفى صادق الرافعي وعائشة عبد الرحمن (بنت الشاطئ).

* أخذت على التطبيقات الأسلوبية المنجزة على النص القرآني لدى بعض الدارسين العرب المعاصرين، مآخذ منها عدم اعتبارهم لخصوصية النّص القرآني من حيث المرسل والمتلقي والرسالة التي تمتاز بأنها رسالة مفتوحة بمعناها المتحرك فوق المؤثرات الزمانية والمكانية . وعدم مراعاتهم نظام لغته الذي ينأى عن أنظمة اللغات الغربية كالانجليزية والفرنسية وغيرهما مما كانت ميداناً تطبيقاً للأسلوبية المعاصرة الغربية. وارتباطها بالفكر الغربي المادي.

* ركزت على ما له صلة بالألسنية من مناهج الاسلوبية المتشعبة، ولاسيما المنهج الذي يستنبط الدلالة من كل مكونات النّص: الصوتي والصرفي والتركيبي والدلالي.

* ميزت بين الاسلوبية الغربية المعاصرة والاسلوبية العربية الإسلامية المرتبطة بالنص القرآني وبالآدب والنقد الإسلاميين المؤسسين على العقيدة الإسلامية.

* تناولت جذور الاسلوبية المعاصرة في الموروث البلاغي والنحوي ورأيت أوضحها ما تناوله علماء إعجاز القرآن في دفاعهم عن لغة القرآن وردّ المطاعن التي وجهها أعداء الإسلام لإعجاز القرآن.

* إن التطبيق الاسلوبي ينبغي أن يبنى على جوهر العربية وأسرار نظامها اللغوي ذلك إن نظامها هو اسلوبها الذي يميزها عن سائر اللغات الأخرى، ومن غير ربط التحليل الاسلوبي بالنظام الكلي للعربية، تعاني الدراسة للاسلوبية وتطبيقها على النص القرآني نقصاً كبيراً.

هوامش البحث

١) علم الأسلوب، فضل ٧.

٢) مفهومات في بنية النص ٣-٤، والنقد البنيوي الحديث بين لبنان وأوربا ٣٨٣ وما بعدها، والمصطلحات الادبية الحديثة ٣١ وما بعدها.

٣) ينظر: الاسلوبية والبيان العربي ٢٧، واللغة والاسلوب ١٥-١٨ والبلاغة في ضوء الاسلوبية ٨-٩، وجدلية الافراد والتركيب ١٥٣، في المصطلح النقدي ١٢٥.

٤) اللغة والابداع ١٩.

٥) البلاغة في ضوء الاسلوبية ونظرية السياق ٧.

٦) اللغة والاسلوب ١٥.

٧) البيان والتبيين ١/ ٦٢ والمفتاح ٩٠.

٨) اللغة والابداع ٨.

٩) علم لغة النص ٢٠-٢١، ٤٣ والاسلوبية، جيرو ٢٧-٣٠ وجدلية الافراد والتركيب٥.

١٠) الاسلوب بين التراث البلاغي العربي والاسلوبية الحداثية٤، وجدلية الافراد والتركيب ٨٣ .

١١) الاسلوبية والبيان العربي ٥، ٨، ٢٧، والبلاغة في ضوء الاسلوبية ٥-٧ ومحاضرات في تاريخ النقد عند العرب ٢٨٥-٣٥١.

١٢) قضايا الحداثة عند عبد القاهر ٢، ٧، والأبعاد الابداعية في منهج عبد القاهر ١١.

١٣) التركيب اللغوي للأدب ص (د).

١٤) اللغة والاسلوب ١٥-١٨.

١٥) ينظر: تأويل مشكل القرآن ١٠، ١٩ وبيان اعجاز القرآن، الخطابي ٦٠ واعجاز القرآن للباقلاني ٢٩٨.

١٦) مقدمة تفسير الكشاف ٢٣.

١٧) ينظر: منهج الزمخشري في تفسير القرآن، الجويني ٧٧.

١٨) قضايا الحداثة ٣١.

١٩) دليل الناقد الادبي ١٩.

٢٠) المصدر نفسه ٢١.

٢١) المصدر نفسه ١٩.

٢٢) مدخل الى الأدب الإسلامي، د. نجيب الكيلاني ٧.

٢٣) مباحث في علوم القرآن ٣٨٥.

٢٤) البناء الفني في سورة مريم، د. حامد عبد الهادي حسين ٥٤.

٢٥) المصدر نفسه ٦٨، ٨٦.

٢٦) دليل الناقد الأدبي ١٤٨.

٢٧) بحوث بلاغية ١٣٢.

٢٨) البلاغة العربية في ضوء الاسلوبية، والبلاغة بين المنطق والتذوق، ضمن كتاب (بحوث بلاغية)، مطلوب ١٣٢.

٢٩) ينظر: في النقد اللساني ٢٢١.

٣٠) ص ٢٩٠ وعلم الدلالة، لوشن ٨٨.

٣١) أثر اللسانيات في النقد العربي ٣ وعلم الدلالة، لوشن ٨٨.

٣٢) الاسلوبية والاسلوب ٨٠.
٣٣) نحو: خمسون الف خطأ في الكتاب المقدس، احمد ديدات.
٣٤) الأصول ٣٥٠ وتنظر تفصيلات اخرى ص ١٣٩، ١٤٣-١٤٥ واللغة العربية مبناها ومعناها ١٩٠- ٢٣٠، واللغة العربية والحداثة ١٣٥-١٣٨ والبيان في روائع القرآن ١/ ٢٢٩.
٣٥) طبعة عالم الكتب ضمن مشروع مكتبة الاسرة ٢٠٠٢.
٣٦) البيان ١/ ١٢٤.
٣٧)نفسه ١/ ١٢٥-١٢٦.
٣٨) البيان في روائع القرآن ١/ ٢٥٥، ٢/ ٩٧.
٣٩) البيان في روائع القرآن ١/ ٢٥٧.
٤٠) القاعدة النحوية في ضوء تقييدها بأمن اللبس ص١.(بحث)
٤١) في عوالم القرآن ٨٤.

المصادر والمراجع:

القرآن الكريم
* إرشاد العقل السليم الى مزايا الكتاب الكريم، تفسير العلامة ابي السعود، دار الفكر، بيروت، لبنان (د٠ت)٠
* أسرار البلاغة، الأمام عبد القاهر الجرجاني (٤٧١هـ)، تحقيق محمد رشيد رضا، ط١، دار المعرفة، بيروت ٢٠٠٢.
* الاسلوبية والاسلوب، نحو بديل ألسني في نقد الأدب، عبد السلام المسدي، الدار العربية للكتاب، تونس ١٩٧٧.
* إعجاز القرآن والبلاغة النبوية، مصطفى صادق الرافعي، تحقيق: محمد سعيد العريان، مطبعة الاستقامة، القاهرة ١٩٥٢.
* البرهان الكاشف في إعجاز القرآن، عبد الواحد الزملكاني، تحقيق: د. أحمد مطلوب، و د. خديجة الحديثي، مطبعة العاني، بغداد ١٩٧٤.
* البرهان في علوم القرآن، بدر الدين محمد بن عمر الزركشي (٧٩٤هـ)، تحقيق: محمد أبو الفضل ابراهيم، (د.ت).
* البرهان في وجوه البيان، ابن وهب الكاتب، تحقيق: د. أحمد مطلوب، د. خديجة الحديثي، مطبعة العاني، بغداد ١٩٦٧.
* البلاغة الاصطلاحية، د. عبده عبد العزيز قليقلة، ط٣، دار الفكر العربي، القاهرة ١٩٩٢.
* البلاغة العربية، أصولها وامتداداتها، د. محمد العمري، أفريقيا الشرق، بيروت ١٩٩٩.
* بلاغة القرآن بين الفن والتاريخ، دراسة تاريخية مقارنة، د. فتحي احمد عامر، منشأة المعارف بالإسكندرية، (د.ت).
* البلاغة و الاسلوبية، نحو نموذج سيميائي لتحليل النص، هنريش فليش، ترجمة: د. محمد العمري، ط١، منشورات دراسات سال، الدار البيضاء ١٩٨٩.
* البيان في ضوء أساليب القرآن، د. عبد الفتاح لاشين، دار الفكر العربي، القاهرة ٢٠٠٠.
* تأويل مشكل القرآن، عبد الله بن مسلم بن قتيبة (٢٧٦هـ)، تحقيق: السيد أحمد صقر، دار التراث، القاهرة ١٩٧٧.
* (تفسير) التحرير والتنوير، الشيخ محمد الطاهر بن عاشور، الدار التونسية للنشر ١٩٨٤.
* التركيب اللغوي للأدب، د. لطفي عبد البديع ١٩٧٠.
* ثلاث رسائل في تحقيق القرآن، تحقيق: محمد خلف الله، والدكتور محمد زغلول سلام، ط٢، دار المعارف بمصر ١٩٦٨.
* جامع البيان عن تأويل آي القرآن، محمد بن جرير الطبري (٣١٠هـ)، تحقيق: صدقي جميل العطار، دار الفكر، بيروت ١٤٠٥هـ.
* درة التنزيل وغرة التأويل، الخطيب الاسكافي (٤٠٢هـ)، منشورات دار الافاق الجديدة، ط١، بيروت١٩٧٣.
* دلائل الإعجاز، الإمام عبد القاهر الجرجاني (٤٧هـ)، ط١، تعليق وشرح: محمد عبد المنعم خفاجي، مكتبة القاهرة، مطبعة الفجالة بمصر ١٩٦٩.
* دليل الناقد الأدبي، إضاءة لأكثر من خمسين تياراً ومصطلحاً نقدياً معاصراً، ميحان الرويلي، د. سعد البازعي، ط٢، المركز الثقافي العربي، بيروت، (د.ت).
* روح المعاني في تفسير القرآن العظيم والسبع المثاني، ابو الفضل محمود الألوسي، (١٢٧٠هـ)، دار إحياء التراث العربي، بيروت، (د.ت).
* علم الاسلوب مبادؤه وإجراءاته، د. صلاح فضل، مؤسسة المختار للنشر والتوزيع، القاهرة١٩٩٢.
* علم الدلالة، دراسة وتطبيقا, د٠ نورالهدى لوشن, منشورات جامعة قان يونس, بنغازي ١٩٩٥ ٠
* الكشاف عن حقائق التنزيل وعيون الاقاويل في وجوه التأويل، أبو القاسم الزمخشري، (٥٣٨هـ)، ط١، تحقيق: خليل مأمون شيحا، دار المعرفة، بيروت ٢٠٠٢.
* اللغة والإبداع، مبادئ علم الاسلوب العربي، شكري محمد عياد، ط١، بيروت ١٩٨٨.
* المثل السائر في أدب الكاتب والشاعر، ضياء الدين ابن الأثير، تحقيق: د. احمد الحوفي و د. بدوي طبانة، دار نهضة مصر للطبع والنشر، القاهرة (د.ت).
* مجاز القرآن، ابو عبيدة (٢١٠هـ)، تحقيق: محمد فؤاد سزكين، ط١، نشر الخانجي بمصر١٩٦٢.
* مدخل الى الأدب الإسلامي، د. نجيب الكيلاني، سلسلة كتاب الأمة التي تصدرها رئاسة المحاكم الشرعية والشؤون الدينية بدولة قطر.
* المصطلحات الأدبية المعاصرة، ترجمة: سعيد علوش، الدار

البيضاء، منشورات المكتبة الجامعية ١٩٨٤.
* المعاني الثانية في اسلوب القرآن، د. فتحي احمد عامر، منشأة المعارض، الاسكندرية ١٩٧٦.
* معترك الأقران، جلال الدين السيوطي (٩١١هـ)، تحقيق: محمد البجاوي، دار الفكر العربي مصر ١٩٦٩.
* المفردات ألفاظ القرآن الكريم، الراغب الاصفهاني (٤٢٥هـ)، تحقيق: صفوان عدنان داوودي، ط١، دار القلم، دمشق، الدار الشامية، بيروت ١٩٩٦.
* ملاك التأويل، احمد بن الزبير، تحقيق: محمود كامل احمد، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت ١٩٨٥.
* منهج الزمخشري في تفسير القرآن وبيان إعجازه، د. مصطفى الجويني، ط١، دار المعارف بمصر ١٩٨٤.

تقويم محتوى كتب التاريخ في كليات التربية
في ضوء معايير الجودة

Evaluation of the Content of History Books in Faculties of Education (In the Light of Quality Standards)

أ.د صادق عبيس الشافعي
جامعة كربلاء/ كلية التربية للعلوم الانسانية
قسم العلوم التربوية والنفسية

Prof.Dr. Sadiq `Abeis Al-Shafa`ai
University of Karbala / College of Education for Humanities
Department of Educational and Psychological Sciences

ملخص البحث :

يهدف البحث الحالي الى :

١.بناء اداءة في ضوء معايير الجودة لتقويم محتوى كتب التاريخ في كليات التربية.

٢.التعرف على مستوى درجة تواجد الجودة في محتوى كتب التاريخ في كلية التربية للعلوم الإنسانية في جامعة كربلاء من وجهة نظر طلبة قسم التاريخ .

٣.التعرف على الفروق في استجابات أفراد العينة في الحكم على درجة تواجد الجودة في محتوى كتب التاريخ في كلية التربية للعلوم الإنسانية باختلاف متغير النوع (ذكر – انثى)

تكون مجتمع البحث من جميع طلبة قسم التاريخ والبالغ عددهم (٤٣٨) طالباً وطالبةً أثناء العام الدراسي (٢٠١٨- ٢٠١٩) ؛ أما عينة البحث الاساسية فقد بلغ حجمها (٢٢٠) طالباً وطالبة ؛ واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات والمعلومات ؛ وتكونت الاداة من (٤٢) فقرة موزعة على (٦) معايير ؛ تم التأكد من صدقها وثباتها، ولاستخراج النتائج استعملت الرزمة الاحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) وتوصلت نتائج الدراسة الى أن درجة تواجد الجودة في محتوى كتب التاريخ من وجهة نظر طلبة القسم كانت ضعيفة ؛ كما اظهرت النتائج انه لا توجد فروق في استجابات افراد العينة تعزى لمتغير النوع (ذكور – اناث) وفي ضوء النتائج التي تم التوصل اليها وضع الباحث مجموعة من التوصيات والمقترحات.

Abstract

The current research aims at:

1- Building instrument in the light of quality standards to evaluate the content of history books in colleges of education.

2- Identifying the level of quality of the content of the history books in the College of Education for Human Sciences at the University of Karbala from the perspective of the students of history department.

3- Identifying the differences in the responses of the sample members in judging the degree of quality that exist in the content of the history books in the College of Education for Human Sciences according to the variable type (male – female)(

The study consists (438) of History students during the academic year (2018 - 2019); the basic research sample was(220) students; the questionnaire was used as a tool for collecting data and information. The tool consisted of (42). Using the (SPSS), the results of the study showed that the degree of quality in the content of the history books from the perspective of the students of the department was weak. The results showed that there is no Differences in respondents' responses are due to gender variable (male - female) In the light of the results reached, the researcher developed a set of recommendations and suggestions for further studies.

الفصل الاول(التعريف بالبحث)

أولاً/ مشكلة البحث.

إن البرامج الدراسية ومنها برنامج اعداد مدرسي التاريخ بحاجة مستمرة ومتواصلة إلى الرعاية والاهتمام للوصول بتلك البرامج إلى أقصى درجات النجاح والفاعلية والتميز، وان احد أشكال هذا الاهتمام والرعاية القيام بتقويم محتوى الكتب الدراسية والتأكد من مدى مساهمتها في إعداد الطلبة – المدرسين، وإكسابهم مختلف المعارف والمهارات والكفايات والاتجاهات والقيم اللازمة للعملية التدريسية، فالتقويم يعد حاجة ملحة وباستمرار يفرضها التغيير العلمي الحاصل في مختلف المجالات، فضلا عن كونه ضرورة حتمية في ظل السعي المتسابق لدى كثير من دول العالم في تأهيل مدرسيها وإعدادهم الإعداد الأمثل وبما يتفق ومتطلبات العصر الحالي، وبروز معايير الجودة والسعي إلى تحقيقها في كافة جوانب العملية التعليمية . (الرواحي والبلوشي، ٢٠١١، ص٥٥)

لقد جاءت هذه الدراسة استجابة لدواع كثيرة لعل أبرزها التحديات التي فرضتها ظروف العصر وتطوراته في مختلف المجالات التي أدت إلى وجوب مراجعة الأنظمة التعليمية لأهدافها ومفاهيمها وبرامجها حتى تتمكن من تلبية الاحتياجات المستجدة التي تنعكس أثارها على جميع مؤسساتها بما فيها المؤسسات الخاصة بإعداد المدرسين .

زيادةً عن ذلك ما شعر به الباحث أثناء عمله تدريسياً في كلية التربية للعلوم الإنسانية – جامعة كربلاء من أن هنالك قصوراً بالكتب الدراسية الخاصة بقسم التاريخ لعدم مواكبتها التطورات الحاصلة في المجتمع فأغلبها قديمة لم يجر عليها اي تحديث او تطوير الا الشي اليسير، وان هذه الكتب أصبحت بحاجة إلى التحسين على وفق معايير خاصة وأساسية تعتمدها مؤسسات التعليم العالي بما فيها كليات التربية، وبذلك تصبح عملية تقويم تلك الكتب الدراسية عملية ضرورية لأنها تحدد مدى صلاحية تلك الكتب وهي الخطوة الاولى نحو اي تطوير أو تحديث، وفي ضوء نتائج عملية التقويم يتم تحديد مسار عملية التطوير والتحديث، فالتقويم يزودنا بمعلومات دقيقة حول فاعلية العملية التعليمية والتي يتم في ضوئها اصدار القرارات وتحديد الاستراتيجيات التي تتعلق بتطوير وتجديد النظام التعليمي، الأمر الذي حدا بالباحث للتفكير في إجراء دراسة تقويمية لكتب التاريخ في كليات التربية من اجل تحسينها أو تطويرها في ضوء معايير الجودة .

ثانياً/ أهمية البحث.

تكتسب كليات التربية أهميتها كونها احد الروافد المهمة للتعليم ومنارة لإعداد الأجيال الواعدة من المدرسين الذين يأخذون على عاتقهم الدور المنوط في التدريس في مرحلة التعليم الثانوي، وبهذا فإن كليات التربية في الجامعات العراقية يجب أن تتمتع برعاية واهتمام عالي المستوى، لان الاستثمار فيها يعطي ناتجاً ايجابياً، كونها تستثمر العنصر البشري الذي هو الغاية والوسيلة في حركة التقدم والتنمية والنهوض بالمجتمع، إذ لم يعد تقدم المجتمعات يقاس بما لديها من موارد مالية أو بشرية أو حتى ثروات طبيعية فحسب، بل بمستواها العلمي والمعرفي وقدرتها على استغلال مواردها الاستغلال الأمثل لمواجهة متطلبات وتحديات العصر الذي نعيشه، والعراق اليوم بأمس الحاجة إلى وجود مدرسين قادرين على إحداث التنمية البشرية والنهوض بالمجتمع، وهذا يتطلب مراجعة للبرامج الدراسية ومكوناتها وتحديداً محتوى الكتب الدراسية التي تقدم الى الطلبة في كليات التربية ولاسيما الكتب الدراسية في قسم التاريخ وتقويمها وفقاً لمعايير الجودة التي أثبتت التجارب كفاءتها وقدرتها على إحداث التغيرات المطلوبة وذلك من اجل تطوير وتحسين محتوى تلك الكتب وبما يتلاءم وتلك المعايير.

وبقدر ما تكون الكتب الدراسية في قسم التاريخ (عالية الجودة) بقدر ما ينعكس ذلك ايجابياً على المخرجات التعليمية ومن ثم على المجتمع بشكل عام، فدراسة التاريخ تساعد المتعلم على التكيف مع المحيط الاجتماعي وتكسبه خبرات حياتية متنوعة تساعده على أن يكون أكثر فاعلية في مواجهة مشكلات الحياة .(سليمان، ١٩٩٩، ص٢٢-٢٣)

ومن الأهداف التي تسعى إليها دراسة التاريخ هو إعداد الفرد القادر على المشاركة الفاعلة في بناء مجتمعه، لان التاريخ يمثل الصورة الفكرية للحضارة ومؤشر نشاط الفكر الإنساني في ماضيه منذ أن بدأ يعبر عن وجوده بما حفره على الصخور في الكهوف حتى ارتقى إلى عالم الالكترونيات والحاسوب، فهو يهدف إلى أعادة تمثيل الحياة البشرية كما هي وإعادة رسم مظاهر النشاط الفكري بتطوراته وتقدمه وتتبع مراحل هذا التطور وتفاعلها، فهو اصدق مرآة تعكس حياة الأفراد والمجتمعات والشعوب والأمم.(قطاوي، ٢٠٠٧، ص٢٥)

وتزداد أهمية دراسة التاريخ في الوقت الحالي، لما يحمله التاريخ من قيم وأهداف تسهم في تربية الافراد وربطهم بتراث مجتمعهم وأمتهم وبتراث الإنسانية تحقيقاً للجانب الوجداني، فضلا عن تزويدهم بالجانب المعرفي الذي يشكل جزءاً من ثقافتهم العامة.(الطائي، ٢٠٠٨، ص٤)

ومن خلال ما سبق وإسهامًا في عملية تطوير الكتب الدراسية في برنامج إعداد مدرسي التاريخ في كليات

التربيـة في الجامعـات العراقيـة رأى الباحـث ضرورة إجـراء دراسـة علميـة تتنـاول تقويـم محتـوى تلـك الكتـب لتشـخيص جوانـب القـوة والضعـف فيهـا، ويمكـن تلخيـص أهميـة البحـث بـالاتي :-

١.يُعـد التعليـم بصـورة عامـة والجامعـي بصـورة خاصـة مـن أهـم مـوارد الاسـتثمار إذ لم يكـن أغلاهـا، فـإن مزيـداً مـن الاسـتثمار في التعليـم يعنـي دخـلاً مـدى الحيـاة، وان الاختـلاف في نوعيـة رأس المـال البـشري يعـود إلى الجـودة، وهـذا مـا أكدتـه منظمـة اليونسـكو في تقريرهـا (رصـد التعليـم للجميـع). (unesco، ٢٠٠٥، p٤٠)

٢. تنبـع أهميـة هـذه الدراسـة مـن أهميـة المجـال العـام الـذي انطلقـت منـه والمتمثـل بعمليـة التقويـم والـذي يعـد العنـصر الحاسـم في تشـخيص نقـاط القـوة والضعـف في الـشيء المـراد تقويمـه .

٣. يأمـل الباحـث أن تكـون هـذه الدراسـة المحطـة الأولى التـي ينطلـق منهـا الباحثـون للارتقـاء بجـودة الكتـب الدراسـية في كليـات التربيـة في الجامعـات العراقيـة والـذي تنعكـس آثـاره على جـودة مهنـة التدريس وفي جميـع الاختصاصات.

٤. يأمـل الباحـث أن تسـهم هـذه الدراسـة في تذليـل بعـض المشـكلات التـي يعـاني منهـا النظـام التعليمـي في العـراق والتـي جعلتـه يبطـئ عـن مواكبـة تغيـرات العـصر الحالي.

٥.يأمـل الباحـث أن تفيـد نتائـج هـذه الدراسـة المعنيـين بضـمان الجـودة والتطويـر الأكاديمـي في تحديـد الاحتياجات اللازمـة لتطويـر الكتـب الدراسـية الجامعية .

٦. قد تزود هذه الدراسة القائمين على بناء المناهج الدراسية وتطويرها بقائمة لمعايير الجودة لضمان عملية التميز.

٧.إن هـذه الدراسـة مـن أولى الدراسـات المحليـة (عـلى حـد علـم الباحـث) التـي تعمـل عـلى تقويـم الكتـب الدراسـية الخاصـة بقسـم التاريـخ في كليـات التربيـة في الجامعـات العراقيـة في ضـوء معايـير الجـودة .

ثالثاً/ أهداف البحث.

يهدف هذا البحث إلى :-

١.بناء اداءة في ضوء معايير الجودة لتقويم محتوى كتب التاريخ في كليات التربية.

٢.التعرف على مستوى درجة تواجد الجودة في محتوى كتب التاريخ في كلية التربية للعلوم الإنسانية في جامعة كربلاء من وجهة نظر طلبة قسم التاريخ .

٣.التعرف على الفروق في استجابات أفراد العينة في الحكم على درجة تواجد الجودة في محتوى كتب التاريخ في كلية التربية للعلوم الإنسانية باختلاف متغير النوع (ذكر – انثى)

رابعاً/ حدود البحث.

تقتصر حدود هذا البحث على :-

١- الحد الموضوعي (الأكاديمي)

تقويم محتوى كتب التاريخ في كليات التربية في الجامعات العراقية في ضوء معايير الجودة .

٢- الحد (البشري)

اقتصرت الدراسة بشرياً على :

طلبة قسم التاريخ – الدراسة الصباحية في كلية التربية للعلوم الإنسانية في جامعة كربلاء .

٣- الحد المؤسسي (المكاني)

اقتصرت الدراسة على كلية التربية للعلوم الإنسانية في جامعة كربلاء لتكون مكاناً لتطبيق الدراسة.

٤- الحد ألزماني

تم تطبيق الدراسة خلال العام الدراسي (٢٠١٨-٢٠١٩ م).

خامساً/ تحديد المصطلحات.

أولا / التقويم (Evaluation)

أ- التقويم لغةً:

التقويم لغة يعني : قومت الشيء اي اصلحت اعوجاجه فهو قويم أي مستقيم وقام الشيء واستقام أي اعتدل. (أبن منظور، ٢٠٠٣، ص١٩٢) وهو معنى مأخوذ من قوله تعالى:(لَقَدْ خَلَقْنَا الْإِنْسَانَ فِي أَحْسَنِ تَقْوِيم) التين.

ب- التقويم اصطلاحاً :

عرفه كل من :-

• عطية (٢٠٠٨) بأنه:«عملية الحصول على المعلومات واستخدامها للتوصل الى احكام تعتمد لاتخاذ قرار. (عطية، ٢٠٠٨، ص٢٨٨)

• الشافعي (٢٠١٢) بأنه « عملية جمع البيانات والمعلومات عن الشيء المراد تقويمه بقصد تشخيص مواطن القوة لتدعيمها ومواطن الضعف لمعالجتها وتلافيها ويتم ذلك بطريقة علمية منظمة ومخططة وفقاً لأسس ومعايير علمية محددة.

أما التعريف الإجرائي للتقويم فهو (عملية اصدار الحكم على محتوى كتب التاريخ المقرر تدريسها لطلبة قسم التاريخ في كليات التربية وفقاً لمعايير الجودة) .

ثانياً/ المعيار (Standard)

أ- المعيار لغةً :

• جاء في المعجم الوسيط المعيار كلمة مفرد، جمعها معايير، والعيار في اللغة هو ما اتخذ أساسا للمقارنة والتقدير، والمعايير من المكاييل فالمعيار ما عايرت به المكاييل، كما يعرف المعيار بأنه تصور لما ينبغي أن يكون عليه الشيء.(أنيس وآخرون، ٢٠٠٤، ص٦٣٩)

ب.المعيار اصطلاحاً : عرفه كل من :

ج.ويبس (٢٠٠٢) Weissبأنه : عبارة تصف ما ينبغي أن يعرفه الفرد أو أن يكون قادراً على القيام به.(weiss etal، 2002، p25)

• شحاتة والنجار (٢٠٠٣) بأنه « القواعد النموذجية أو الأطر المرجعية أو الشروط التي نحكم من خلالها أو نقيس عليها سلوكيات الإفراد أو الجماعات والأعمال وأنماط التفكير أو الإجراءات».(شحاتة والنجار، ٢٠٠٣، ص٢٨٥)

• أما التعريف الإجرائي للمعيار فهو:

مجموعة من المواصفات والشروط التي ينبغي توافرها في محتوى كتب التاريخ المقرر تدريسها من لدن عمادة كلية التربية للعلوم الإنسانية في جامعة كربلاء ولجميع المراحل الدراسية خلال العام الدراسي (٢٠١٨-٢٠١٩) .

ثالثاً/ الجودة (Quality)

أ- الجودة لغةً :

ورد في المعاجم اللغوية ان الجودة ضد الرداءة، وهي مرادفة لمعاني الاتقان والاحسان والاتيان بالجيد من القول والفعل والتسديد والاتمام والكمال، ويرجع الاصل اللغوي لكلمة الجودة الى الفعل الثلاثي الماضي (جادَ) بمعنى أحسن، وجاد الشيء أي أتقنه واحسنه، وجاد الشيء أي جوده جودة أي صار جيداً. (ابن مظور، ٢٠٠٠، ص٢٣٤)

ب-الجودة اصطلاحاً :

عرفها كل من :-

- جوران (١٩٩٣) بأنها: الملائمة للاستخدام بمعنى انه كلما كانت الخدمات ملائمة لاستخدام المستفيد كانت جيدة.(Juran، 1993.p4)
- كيرنس (١٩٩٤) بانها : تحقيق اهداف ورغبات وحاجات المستفيدين باستمرار. (Kearns، 1994، p18)
- أما التعريف الإجرائي للجودة فهو

مجموعة الصفات الايجابية التي يتصف بها محتوى كتب التاريخ لمقرر تدريسها من لدن عمادة كلية التربية للعلوم الإنسانية في جامعة كربلاء ولجميع المراحل الدراسية خلال العام الدراسي (٢٠١٨-٢٠١٩) .

الفصل الثاني

لم يحصل الباحث على اية دراسة محلية أو عربية تطرقت الى تقويم محتوى كتب التاريخ الجامعية، لذا اكتفى الباحث في هذا الفصل التطرق الى الادبيات ذات العلاقة بمتغيرات البحث الرئيسة وهي:-

٢.التقويم.

أن تقويم محتوى الكتب الدراسية لا يأتي من فراغ وإنما نتيجة تلمس نقاط القوة والضعف فيها، ومدى تحقيقها للأهداف التي وضعت من اجلها، وذلك لا يأتي الا عن طريق تقويم تلك الكتب تقويماً علمياً سليماً، وتعد عملية تقويم الكتب الجامعية من الأمور المهمة إذ من خلالها يمكن تحديد التغييرات التي يقصد تحقيقها في جميع مكونات الكتب والكشف عن مواطن الضعف والقوة بهدف التحسين والتطوير والتعديل المتوافق مع الاحتياجات الحالية والمستقبلية .

❖ **مفهوم التقويم.**

أصبح التقويم في العصر الحالي ضرورة لا غنى عنها وعملاً ملازماً لأي جهد يبذل في أي مجال كان وفي أي تخصص ذلك لأن التقويم عملية طبيعية يقوم بها الفرد في حياته اليومية بطريقة شعورية أو لا شعورية إذ يقوم بسلسلة من النشاطات بقصد إشباع حاجاته وميوله أو بذل جهد لتحقيق هدف معين وبعد الانتهاء من تنفيذ أي نشاط أو بذل أي جهد يقوم بعمليات موازنة ومقارنة بين الأشياء يصدر عليها أحكاماً تجعله يفاضل بينها وتشكل هذه العمليات بحقيقة الأمر صورة مصغرة لعملية التقويم .

١.إن الحاجة إلى تقويم الكتب الدراسية تزداد في وقتنا الحاضر لأسباب عدة هي:-

٢.كثرة التغيرات التي تحدث في المجتمعات والتي تقتضي إعادة النظر في الكتب الدراسية الأمر الذي يحتم تقويم آثارها.

٣.ازدياد لمعلومات والمعارف كماً ونوعاً .

٤.اهتمام افراد المجتمع بالتربية اهتماماً متزايداً وتساؤلاتهم المستمرة عن جدوها، مما يستدعي تقويمها للإجابة عن أسئلتهم.

٥.عدم رضا افراد المجتمع عن نتائج الطلبة أحيانا واتهام المسؤولين عن التربية بالتقصير في إعدادهم للحياة وفي إكسابهم السلوكيات المرغوبة.

٦.المناداة من وقت لآخر بضرورة الإصلاحات التربوية من اجل مواكبة المستحدثات في المجتمعات.

٧.مراجعة الكتب الدراسية من وقت لآخر ومتابعتها أمر ضروري لمعرفة كيف تسير العملية التعليمية. (الشافعي، ١٩٩٦، ص٣٦٨-٣٦٩)

ويمكن تعريف التقويم بأنه «عملية مخططة لجمع المعلومات الكمية والوصفية باستخدام أدوات ومعايير محددة وعلمية بهدف إصدار حكم على قيمة الممارسات والأشياء مثل البرامج أو فاعلية المؤسسات والأجهزة بحيث يساعد هذا الحكم على إصدار القرار المناسب في ضوء أسس وقواعد موضوعية.

(قاضي ومبارك، ١٩٩٣، ص٢٤٥)

ويُعرف التقويم كذلك بأنه« عملية منظمة لجمع وتحليل المعلومات بغرض تحديد درجة تحقق الأهداف التربوية واتخاذ القرارات بشأنها لمعالجة جوانب الضعف وتوفير النمو السليم المتكامل من خلال إعادة تنظيم البيئة التربوية وإثرائها. (الحريري، ٢٠٠٨، ص١٧)

❖أهداف التقويم .

عند بدء العمل بالمناهج والكتب الدراسية ينبغي متابعتها أثناء تنفيذها وذلك بهدف التحقق من أنها تسير على وفق الخطوات المحددة لها كما ينبغي أن يتم تقويمها بهدف قياس ما حققته من الأهداف التي وضعت من أجل تحقيقها ويمكن توضيح أهداف تقويم المناهج والكتب الدراسية في الآتي :

١.أن تحسين محتوى الكتب الدراسية، يساعد وبشكل فاعل المؤسسات التعليمية على مواكبة التطورات والتغيرات التي تحدث في المجتمع.

٢.تحسين وتنمية قدرات المتعلمين ومن ثم يمكن إحداث تأثيرات في النظام التربوي ككل.

٣. تمكن الأنظمة التعليمية من تشخيص الصعوبات والمشكلات التربوية تشخيصاً علمياً ومن ثم مساعدتها في إيجاد الحلول المناسبة في الوقت المناسب. (نبراي، ١٩٩٩، ص١١٥-١١٦)

ويرى الباحث أن الكتب الدراسية في قسم التاريخ كأي كتب دراسية في تخصص اخر تحتاج إلى عملية التقويم بهدف التطوير والتحسين ا، وذلك من خلال تحفيز أعضاء هيأة التدريس والباحثين للمشاركة في تقويم تلك الكتب والتخطيط لتطويرها مما يساعد على تخطي الفجوة بين الخريجين من حيث المهارات والمعارف العلمية المكتسبة لديهم ومن ثمَّ نتمكن من تحديد معايير لإصدار الشهادات والرخص بمزاولة مهنة التدريس.

❖أهمية تقويم الكتب الدراسية.

يعد التقويم احد الفعاليات الأساسية في نشاط النظم والمؤسسات التعليمية لضمان التأكد من سيرها في الاتجاه الذي يحقق أهدافها ويزيد من فعاليتها وكفاءتها وانسجام تفاعلها مع البيئة الخارجية على النحو الذي يؤدي إلى تطورها واستمرارها، وان أهمية تقويم الكتب الدراسية التعليمية تتعدد لتشمل:

١.معرفة مدى تحقيق الأهداف المرجوة من المنهج .

٢.التعرف على مستوى جودة محتوى الكتب .

٣.الوقوف على قدرة الكتب الدراسية في تحقيق أهداف المجتمع .

٤.معرفة مدى قدرة الكتب الدراسية في المحافظة على قيم وعادات وفلسفة المجتمع

٥.معرفة مدى قدرة الكتب الدراسية على مواكبة المستحدثات والمستجدات التربوية.

(أبو لبدة، ١٩٨٥، ص٦٨)

❖خطوات التقويم.

تمر عملية التقويم بخطوات عدة متتابعة يكمل بعضها بعضاً يمكن حصرها بالاتي :-

١.تحديد أهداف الشيء المراد تقويمه.

٢. يتم في هذه الخطوة تحديد الأهداف العامة وتحليلها إلى أهداف إجرائية قابلة للقياس.

٣.حصر الجوانب التي يمكن أن تؤثر في النتائج.

٤. إن دراسة الجوانب التي يمكن أن تساعد أو تعرقل تحقيق تلك الأهداف وحصرها من أهم الامور التي تساعد على نجاح التقويم ودقته .

٥.اختيار وإعداد القائمين بالتقويم:

٦. إن عملية القياس والتقويم عملية معقدة وتحتاج إلى دراية بوسائل وأدوات وأساليب القياس والتقويم فمن الضروري تدريب القائمين بالتقويم تدريباً كافياً للقيام بعمليات التقويم والقياس.

٧.اختيار أدوات التقويم ووسائله.

٨.في هذه الخطوة يتم اختيار أدوات القياس المناسبة لجمع البيانات المطلوبة وإذا لم تتوافر مثل هذه الأدوات فإنه ينبغي إعدادها على وفق شروط القياس الجيد.

٩.إعداد جدول زمني.

يُلزم تقويم الكتب ومحتواها إعداد جدول زمني لعملية التقويم فبعض الكتب يتم تقويمها بين وقت وآخر، وبعضها يتم تقويمها باستمرار بحسب طبيعة الكتاب وأهدافه .

(الدمرداش، ١٩٨١، ص١٢٣-١٢٨)

١٠.تحليل البيانات واستخلاص النتائج.

بعد جمع البيانات المطلوبة عن الكتب الدراسية التي نرغب في تقويمها فإن الخطوة التالية تتطلب رصد البيانات رصداً علمياً يساعد على تحليلها واستخلاص النتائج منها .

١١.تسجيل النتائج.

يتم بتسجيل الملاحظات الرقمية والوصفية التي تجمع عن موضوع التقويم تسجيلاً يتوافر فيه الوضوح والتصنيف الضروري لتسهيل دراسة هذه الملاحظات وتفسيرها والحكم عليها.

١٢.إصدار الأحكام والقرارات .

بعد عملية تسجيل النتائج يتم تفسيرها، وبناءً على ذلك يتم إصدار الأحكام على مدى تحقيق محتوى الكتاب للأهداف التي وضع من اجلها وعليها يتخذ قرار إبقاء الكتاب كما هو عليه أو تطويره .

١٣.التعديل على وفق نتائج التقويم.

لا تنتهي عملية التقويم بمجرد إصدار الأحكام وإنما ينبغي أن يكون ذلك تمهيداً لتقديم خطط لإصلاح وتعديل ومعالجة السلبيات التي ظهرت نتيجة لعملية التقويم للوصول به إلى الأهداف المنشودة .

١٤.تجريب الحلول والمقترحات.

إن الحلول والمقترحات المقدمة لا تعدو أن تكون افتراضات نقيم على أساسها خطة التحسين لذلك ينبغي أن تخضع هذه المقترحات للتجربة للتأكد من سلامتها من جهة ولدراسة مشكلات التطبيق واتخاذ ما يلزم لعلاجها من جهة أخرى. (منسي، ١٩٩٨، ص٢٨-٣٠)

٣.المحتوى.

يمثل المحتوى المكون الثاني من مكونات المناهج الدراسية الجامعية ويأتي بعد تحديد الأهداف و يعد محتوى الكتاب ترجمة صادقة ومباشرة لأهدافه.

❖مفهوم المحتوى.

يعرف المحتوى بأنه « مجموعة التعريفات والمفاهيم والعلاقات والحقائق والقوانين والنظريات والمهارات والاتجاهات والقيم التي تشكل مادة التعلم في أحدى الكتب الدراسية المقرر تدريسها للمتعلمين في أي مرحلة من المراحل الدراسية والتي يتم اختيارها وتنظيمها على وفق معايير علمية محددة بهدف تحقيق أهداف المنهج» .(الشافعي، ٢٠١٦، ص٤٣)

ويشمل المحتوى وفقاً لما ذكره كلاً من مرعي والحيلة (٢٠٠٢) على المعرفة المنظمة والتي هي نتاج الخبرات الإنسانية المتراكمة عبر التاريخ، والمعرفة غير المنظمة التي هي نتاجات للخبرات البشرية اليومية التي لم تنتظم بعد في حقل معرفي معين. (مرعي والحيلة، ٢٠٠٢، ص٩٩)

ويعد المحتوى الدراسي من أهم مكونات الكتب الدراسية وأخطرها تأثيراً في تكوين المتعلم وتوجيهه للإسهام بنجاح في الحياة العملية لذلك فمن الواجب تحديث المحتوى بصفة مستمرة بحيث يرتبط بالتطور العلمي التكنولوجي والتربوي المعاصر وان يتجاوز القاعة الدراسية للمجتمع المحلي والعالمي الأمر الذي يستدعي بناء المحتوى في أطار أهدافه المرسومة في ضوء معايير علمية واضحة من اجل التأكد بين مدة وأخرى لمستوى جودته . (البابطين، ١٩٩٧، ص١٠)

❖معايير اختيار المحتوى.

في ظل الثورة المعلوماتية والنمو المتزايد للمعرفة الإنسانية في المجالات كافة باتت عملية اختيار المحتوى عملية معقدة وصعبة تحتاج إلى تضافر جهود الخبراء والمتخصصين في المجالات التربوية والأكاديمية لاختيار المحتوى المناسب من بين الكم الهائل من المعرفة بحيث تحقق أهداف المنهج القريبة والبعيدة لذا ينبغي أن تتم عملية اختيار المحتوى في ضوء معايير أساسية ذات صلة بالجوانب السياسية والاجتماعية والسيكولوجية والعلمية والتربوية ومن أهم هذه المعايير ما يأتي:-

١.أن يكون المحتوى مرتبطاً بالأهداف العامة والخاصة فيتضمن جميع الخبرات التي تعمل على إحداث النمو المتكامل والشامل للمتعلم في جوانبه المعرفية والوجدانية والمهارية كافة.

٢.أن يكون صادقاً وذا دلالة يتميز بالدقة والأمانة العلمية ويتسم بالحداثة ويقدم احدث المعارف العلمية المعاصرة التي أثبتت البحوث والدراسات صحتها وان يكون ذا فائدة وقيمة وظيفية للمتعلم.(الدليمي والهاشمي، ٢٠٠٨، ص٩٠)

٣.أن يراعي حاجات وميول ومهارات المتعلم العقلية والنفسية والجسدية النافعة لهم وللمجتمع مع مراعاته للفروق والاستعدادات الفردية عبر التنوع في الأنشطة والتنوع في مصادر التعلم والتدريبات العملية مما يؤدي بدوره الى تفاعل المتعلمين كافة مع المحتوى .

٤.ربط المحتوى بالواقع الاجتماعي الثقافي للمتعلم المسلم وتقديمه بصورة متوافقة مع معتقداته وقيمه الإسلامية تحصنه ضد الاختراق الثقافي للثقافات الأخرى وتزوده بمهارات التفكير كالنقد والتحليل والتفسير يتعلم من خلالها الانتقاء مما يقدم له من أفكار وثقافات تسمح له بالإفادة من المنجزات الحضارية في ظل ما يسمى بالهيمنة الثقافية في ظل الثورة المعلوماتية والنمو المتزايد للمعرفة الإنسانية.

٥.أن يراعي المحتوى ظروف تطبيقه في الواقع من حيث عدد الساعات المتخصصة وكفاءة المتعلمين والإمكانات المادية والفنية المتوفرة لكي يحقق الأهداف التي وضع من اجلها .

٦.عالمية المحتوى ونقصد بالعالمية هنا العامل الجغرافي والمكاني فالمحتوى الجيد يشتمل على أنماط من التعليم التي لا تعترف بالحدود الجغرافية أو الحواجز المصطنعة بين البشر وبالأخص في الوقت الحاضر الذي أصبح العالم فيه أشبه بقرية صغيرة بفضل الاكتشافات المتلاحقة في عالم التكنولوجيا والاتصال . (الحريري، ٢٠١١، ص١٢٣-١٢٤)

❖معايير تنظيم المحتوى.

بعد ان يتم اختيار المحتوى على وفق المعايير السابقة تأتي عملية تنظيم المحتوى بشكل معين يؤدي الى ان يتعلمه الفرد بشكل اسرع و اسهل ومتدرج وبحيث ينمو هذا التعلم ويعمق ويثبت لدى المتعلم وتستمر اثاره معه وهناك مجموعة من المعايير الأساسية التي يجب مراعاتها عند تنظيم المحتوى وهذه المعايير تتمثل فيما يلي:-

١- الاستمرار: «ويقصد به العلاقة الراسية لعناصر المنهج الرئيسية» وهذا يعني اتاحة الفرصة امام المتعلم لممارسة جوانب التعلم المختلفة من مفاهيم وحقائق وتعميمات ومهارات وقيم واتجاهات في مراحل مختلفة سواء على مستوى الصف أم المراحل الدراسية المختلفة وهو ما يسمى بالاستمرار الرأسي أي اتاحة فرص متكررة لممارسة هذه الجوانب حتى يفهمها المتعلمين مثال على ذلك اذا كان من ضمن اهداف تدريس اللغة العربية تنمية المهارات اللغوية الأساسية لدى الطالب فمن الضروري اتاحة فرص مستمرة ومتكررة للطالب لكي يمارس فيها المهارات ويتقنها وذلك من خلال مواد اللغة العربية التي تدرس له أثناء سنوات دراسته اما الاستمرار الافقي فيتحقق عبر الترابط بين المواد الدراسية التي يدرسها المتعلمين كالربط بين التاريخ والجغرافيا وذلك كأن يَدرس للطالب أوضاع شبه الجزيرة العربية قبل مجيء الإسلام وفي الجغرافيا يَدرس جغرافية شبه الجزيرة العربية.

٢-التتابع : ويقصد بالتتابع هو ان تكون الخبرة الحالية التي يكتسبها الفرد مبنية على أساس خبرات سابقة وان تكون هذه الخبرة أساس لخبرات لاحقة، وتحقيق التتابع في تنظيم المحتوى يتطلب ان تقدم الخبرات للمتعلمين بصورة متدرجة تبدأ من السهل ثم تزداد تعقيداً واتساعاً وعمقاً كلما انتقلنا الى مستوى أعلى وان تكون تلك الخبرات مترابطة داخل المادة الواحدة وعلى مستوى المراحل التعليمية ومن ذلك دراسة عملية الجمع والطرح في البداية ثم يدرس الطالب عملية الضرب ثم القسمة لأنه لابد ان تسبق عملية دراسة القسمة دراسة بقية العمليات السابقة وهذا التتابع شانه ان يزيد دافعية المتعلم لدراسة المحتوى والتفاعل معه مما يسهم في تحقيق نتائج تعلم افضل كما ان له فوائد ايضا من ناحية ثبوت المادة العلمية والتأكد من فهم المتعلم لها فهما صحيحاً كاملاً دقيقاً.

٣-التكامل :- ويقصد به ان تقدم المعرفة في صورة مترابطة غير مجزأة بحيث يشعر المتعلم بوحدة المعرفة وتكاملها سواء كان ذلك على مستوى الموضوعات التي يعالجها المحتوى في المادة الواحدة أم بين المادة والمواد الدراسية الأخرى كالتكامل بين فروع المعرفة مثل التاريخ و الجغرافية وعلم الاجتماع تحت مسمى (الدراسات الاجتماعية) وهذا من شأنه ان يجعل المتعلم اكثر فاعلية اذ انه يرى العلاقات بين المجالات المختلفة التي يتضمنها المحتوى المعرفي في المنهج، ان هذا المعيار في تنظيم المحتوى ليس جديداً تماماً في مجال التعليم فقد وجد في المنهج التربوي الإسلامي فقد كان المفسرون الأوائل يستخدمونه عند تفسير القران من حيث انهم كانوا يتناولون الآية لغوياً ونحوياً وتشريعياً واقتصادياً وسياسياً وهناك أيضا التفسير الموضوعي الذي تجمع به الآيات القرآنية التي تتصل بموضوع معين بغض النظر عن مكانها بالقران الكريم ثم تفسيرها بحيث يكتمل فهم الموضوع .(الدليمي والهاشمي، ٢٠٠٨، ص٩٢)

❖مداخل تنظيم المحتوى.

هناك عدة مداخل لتنظيم المحتوى منها التنظيم المنطقي و التنظيم السيكولوجي:-

١-التنظيم المنطقي: وهو اكثر التنظيمات شيوعاً وانتشاراً، تتخذه معظم المواد الدراسية مدخلاً لتنظيم محتواها بحيث تأخذ فيه المادة العلمية مكاناً بارزاً فهي تشكل المحور الأساسي في العملية التعليمية . ويقوم هذا التنظيم على مجموعة من المبادي الأساسية أهمها.

أ.مبدأ التتابع الزمني :- أي دراسة الموضوعات بحسب تسلسلها الزمني فيدرس ما حدث أولاً ثم يليه ما حدث بعده ثم ما حدث بعد ذلك وهكذا فتقوم دراسة التاريخ على هذا المبدأ، أذ تدرس العصور القديمة أولاً، ثم الوسيطة، ثم الحديثة، ثم المعاصرة.

ب. التدرج من البسيط الى المعقد :- والبسيط هنا هو ما يحتوي على عدد أقل من العناصر بينما المركب هو ما يتكون من عدد أكبر من تلك العناصر مثال ذلك دراسة الاوكسجين والهيدروجين تأتي قبل دراسة الماء باعتبار ان الأوكسجين والهيدروجين أبسط في تركيبهما من الماء.

ج. التدرج من المحسوس الى المجرد :- أي أن المتعلم ينبغي أن يمر بالأشياء المحسوسة أولاً، ثم ينتقل الى المفاهيم المجردة وهذا يتلاءم مع النمو العقلي ويمكن تطبيق هذا المبدأ في الرياضيات عند تعليم الأرقام إذ توضع ثلاثة اقلام للدلالة على الرقم ثلاثة ثم يتم بعد ذلك الانتقال الى استخدام الأرقام والرموز للتلميذ ويقصد به تقديم الخبرات المحسوسة للمتعلمين ثم الانتقال الى الخبرات المجردة.

د. التدرج من الجزء الى الكل :- فالكل يتكون من أجزاء واذا عرفت الأجزاء أولا سهلت معرفة الكل الذي يتكون منها بعد ذلك وتطبيقاً لهذا المبدأ يشرح المدرسون المفردات الصعبة في النص الأدبي للمتعلمين أولا ثم يتم شرح الجمل والتراكيب بعد ذلك.

هـ. التدرج من المعلوم الى المجهول :- أي البدء بتقديم خبرات التعلم المعروفة لدى الطالب وبعد دراستها ينتقل منها إلى تقديم ما يجهله من تلك الخبرات، وماله صلة بطبيعة الحال بما يعرفه وهذا يكون بتذكير الطلاب بالموضوعات السابقة التي تمت دراستها في السنوات الماضية والتي لها علاقة بالدرس الجديد ثم الانتقال منها الى الدرس الجديد .

و. التدرج من القريب الى البعيد :- وينطبق هذا المبدأ كثيراً على ميدان الجغرافيا إذ يستحسن أن يتم في محتوى المنهج طرح عشرات الأمثلة من البيئة المحلية ثم العربية ثم الإسلامية وأخيراً الدولية .

ب-التنظيم السيكولوجي (النفسي):

وهذا التنظيم يقوم على الأسس النفسية المرتبطة بخصائص نمو المتعلمين وميولهم وحاجاتهم ومشكلاتهم ويعتبرها هي الاساس في اختيار المحتوى، وهنا لابد من الاشارة الى ان التعلم الناجح يتطلب الاخذ بكلا التنظيمين السابقين عند تنظيم المحتوى وذلك يكون بشكل متوازن من غير تفضيل احدهما على الاخر.(الشافعي، ٢٠١٦، ص٤٥-٤٩)

الفصل الثالث(منهج البحث وإجراءاته)

يعرض الباحث في هذا الفصل الإجراءات التي اتبعت في تحقيق أهداف البحث وهي على النحو الاتي:-

أولاً/ منهج البحث.

لتحقيق اهداف البحث الحالي استخدم الباحث المنهج الوصفي الذي يعرف بأنه « استقصاء ظاهرة من الظواهر كما هي قائمة في الحاضر بقصد تشخيصها وكشف جوانبها وتحديد العلاقات بين عناصرها، وهو منهج لا يقف عند حدود وصف الظاهرة وانما يذهب ابعد من ذلك فيحلل ويفسر ويقارن ويقيّم بقصد الوصول الى تقييمات ذات معنى . (العزاوي، ٢٠٠٨، ص٩٧)

ثانياً/ مجتمع البحث.

يتحدد مجتمع البحث الحالي بجميع طلبة قسم التاريخ (الدراسة الصباحية) في كلية التربية للعلوم الانسانية للعام الدراسي (٢٠١٨- ٢٠١٩) والبالغ عددهم (٤٣٨) طالباً وطالبة، والجدول (١) يوضح حجم مجتمع البحث موزعين بحسب الصف والنوع .

جدول (١)

(مجتمع البحث موزعين بحسب الصف والنوع)

الصف	النوع		المجموع	النسبة المئوية
	ذكور	اناث		
الاول	٦٣	١٣٠	١٩٣	٤٤٪
الثاني	٥٤	٥٠	١٠٤	٢٤٪
الثالث	٥١	٤٣	٩٤	٢١٪
الرابع	١٦	٣١	٤٧	١١٪
المجموع	١٨٤	٢٥٤	٤٣٨	١٠٠٪

ثالثاً/ عينة البحث.

يعد استخدام العينات من الوسائل الاقتصادية التي تخفض تكلفة البحث العلمي في مجال الدراسات الانسانية والاجتماعية، ويمكن تعريف العينة بانها« مجموعة الوحدات التي تم اختيارها من مجتمع الدراسة لتمثل هذا المجتمع في البحث محل الدراسة. (سليمان، ٢٠٠٩، ص٧٦) وتقسم عينة البحث الحالي على نوعين هما :-

١- عينة (البحث الأساسية)

بعد أن تم جمع المعلومات المتعلقة بالمجتمع الإحصائي للبحث والمتمثل بجميع طلبة قسم التاريخ في كلية التربية للعلوم الانسانية والبالغ عددهم (٤٣٨) طالباً وطالبة، اختار الباحث منهم وبالطريقة الطبقية عينة بلغ حجمها(٢٢٠) طالباً وطالبة وهذا العدد يشكل نسبة (٥٠٪) من نسبة المجتمع الاصلي والجدول (٢) يبين ذلك.

جدول(٢)

(يبن عينة البحث الاساسية موزعين بحسب الصفوف والنوع)

ت	الصف	عدد الطلبة		المجموع
		ذكور	اناث	
١	الاول	٣٣	٦٥	٩٨
٢	الثاني	٢٧	٢٥	٥٢
٣	الثالث	٢٦	٢١	٤٧
٤	الرابع	٨	١٥	٢٣
المجموع		٩٤	١٢٦	٢٢٠

٢- عينة (التحليل الإحصائي).

لغرض التأكد من صدق وثبات أداة البحث اختار الباحث عينة لإجراء عملية التحليل الإحصائي بلغ عددها (١٢٠) طالباً وطالبة من خارج عينة البحث الاساسية وهذا العدد يشكل نسبة (٢٧٪) من مجتمع البحث .

رابعاً/ أداة البحث.

يرمي البحث الحالي إلى تقويم كتب التاريخ في كليات التربية في ضوء معايير جودة المحتوى، لذا فان الاستبانة هي الأداة المناسبة لتحقيق ذلك الهدف ؛ إذ تُعد الاستبانة من بين أكثر أدوات جمع البيانات والمعلومات ذات العلاقة بمشاعر الافراد وسلوكهم ودوافعهم واتجاهاتهم ازاء موضوع معين.(العزاوي، ٢٠٠٨، ص١٣١)

خطوات بناء أداة البحث.

١ .الإفادة من الأدبيات والدراسات السابقة ذات العلاقة بمتغيرات البحث الحالي .

٢. الاطار النظري المتعلق بمحتوى الكتب الدراسية ومعايير الجودة.

خبرة الباحث كونه تدريسي في كلية التربية للعلوم الإنسانية تخصص طرائق تدريس التاريخ وقد تكونت أداة البحث بصيغتها الأولية من (٤٢) فقرة، موزعة على ستة معايير .

الخصائص السيكومترية للأداة .

يرى أبو علام (٢٠٠١) الى أن هنالك خاصيتان أساسيتان لابد من توافرهما في أدوات جمع البيانات وهما الصدق والثبات وبدون تلك الخائص والصفات لا يمكن الوثوق في قدرة الأداة على قياس ما صممت لأجله ولا بدقة النتائج التي تم الوصول إليها. (ابو علام، ٢٠١١، ص٤٦٥) وسوف يتم توضيح تلك الخصائص على النحو الآتي :-

١- الصدق (Validity)

للتأكد من مدى دقة الأداة في تمثيل الظاهرة التي تنتمي إليها فقد عرضت الاداة بصيغتها الأولية على مجموعة من الخبراء والمختصين بلغ عددهم (١٢) خبراء، لبيان آرائهم وملاحظاتهم في صلاحية الفقرات والمجال الذي تنتمي اليه؛ واعتمدت نسبة (٨٠٪) من الاتفاق بين الخبراء كحد ادنى لقبول الفقرة ؛ وقد حصلت جميع الفقرات على رضا وقبول الخبراء، وبذلك بقي عدد الفقرات النهائي (٤٢) فقرة والجدول (٣) يوضح مكونات الاداة.

جدول (٣)

يبين عدد معايير وفقرات الاداة.

ت	المعيار	عدد الفقرات
١	الاول	١٠
٢	الثاني	٥
٣	الثالث	٧
٤	الرابع	٧
٥	الخامس	٦
٦	السادس	٧
المجموع		٤٢

٢- الثبات (Reliability)

يشير مفهوم الثبات الى اتساق الدرجات التي يحصل عليها افراد العينة اذا ما اعيد تطبيق الاداة عليهم اكثر من مرة .(عبد الوارث، ٢٠١١، ص١٢١) وقد حُسبَ الثبات بطريقتين هما:

- طريقة التجزئة النصفية (Split-Half)

حُسب الثبات باستخدام طريقة التجزئة النصفية (Split-Half) عبر الرجوع إلى درجات عينة التحليل الاحصائي، إذ حسبت درجة النصف الأول من الأداة ودرجات النصف الثاني، عبر تجزئة الأداة إلى نصفين واعتبرت الفقرات ذات الأرقام الفردية هي فقرات النصف الأول والفقرات ذات الأرقام الزوجية هي فقرات النصف الثاني، وتم حساب الارتباط بين النصفين عن طريق استخدام معامل ارتباط (بيرسون)، وقد بلغت قيمة الارتباط (٠، ٧٨)، وعند استخدام معادلة (سبيرمان – براون) لتصحيح قيمة معامل الثبات فقد بلغت قيمته (٠، ٨٨) وهذه النتيجة تدل على أن الأداة تتمتع بدرجة عالية من الثبات تطمئن الباحث في حال تطبيقها على العينة الاساسية .

- طريقة الفا – كرونباخ ((Cronbach's Alpha

استخرج معامل الثبات بطريقة (ألفا – كرونباخ) لكل معيار من معايير الاداة الستة وكذلك للأداة ككل، والجدول (٤) يوضح ذلك .

جدول(٤)

يمثل درجات معامل ثبات (ألفا – كرونباخ)

ت	المعيار	عدد الفقرات في كل معيار	معامل الثبات
١	الاول	١٠	٠، ٨٢
٢	الثاني	٥	٠، ٨٨
٣	الثالث	٧	٠، ٩٠
٤	الرابع	٧	٠، ٨٧
٥	الخامس	٦	٠، ٨٥
٦	السادس	٧	٠، ٨٤
المجموع		٤٢	٠، ٨٨

يتضح من الجدول اعلاه أن معامل الثبات الكلي للأداة بلغ (٠، ٨٨) وهذا دليل على أن الأداة تتمتع بدرجة عالية من الثبات تطمئن الباحث عند تطبيقها على عينة البحث الأصلية .

خامساً/ تطبيق أداة البحث على عينة البحث الاساسية.

بعد الانتهاء من اجراءات البحث والتأكد من خصائص الأداة السكيومترية، طبقت أداة البحث على العينة المشمولة بالبحث والبالغ عددها (٢٢٠) طالباً وطالبة في يومي الثلاثاء والاربعاء الموافقين (٥-٦/ ٣/ ٢٠١٩). وبعد الانتهاء من تطبيق الاداة تم تحليل نتائجها لمعرفة النتائج النهائية للبحث .

سادساً/ الوسائل الإحصائية.(Statistical Means)

لمعالجة البيانات احصائياً والتوصل الى النتائج النهائية تمت الاستعانة بالرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) .

سابعاً/ تفريغ بيانات أداة البحث.

بعد الانتهاء من جمع الاستبانات من أفراد عينة البحث تم تفريغ بياناتها في البرنامج الإحصائي للعلوم الاجتماعية (SPSS) وذلك لإجراء العمليات الإحصائية المناسبة لتحقيق أهداف البحث، وبما أن كل فقرة من فقرات أداة البحث تضم خمسة بدائل متدرجة فقد تمت عملية تفريغ البيانات عبر إعطاء وزن (درجة) لكل بديل من البدائل الخمسة وعلى النحو الآتي .

جدول (٥)

أوزان بدائل الإجابة عن فقرات أداة البحث .

ت	البدائل	الأوزان
١	متواجد بدرجة عالية جداً	٥
٢	متواجد بدرجة عالية	٤
٣	متواجد بدرجة متوسطة	٣
٤	متواجد بدرجة ضعيفة	٢
	متواجد بدرجة ضعيفة جداً	١

وتحسب الدرجة الكلية لكل فرد وفقاً للبدائل المختارة من قبله ومن خلال جمع الدرجات الخاصة بكل فقرات الاداة البالغة (٤٢) فقرة، وبذلك تراوح المدى النظري لدرجات افراد العينة ما بين (٢١٠) درجة وتمثل الحد الأعلى للاستجابة و(٤٢) درجة وتمثل الحد الادنى للاستجابة .

الفصل الرابع (عرض النتائج وتفسيرها)

يتضمن هذا الفصل عرضاً وتحليلاً للنتائج التي توصل إليها البحث ومن ثم مناقشة وتفسير تلك النتائج في ضوء أهداف البحث، ولتسهيل تفسير النتائج التي توصل اليها البحث الحالي فقد حولت الدرجات الخام الى درجات معيارية لتحديد مستوى درجة تواجد معايير الجودة في محتوى الكتب الدراسية في قسم التاريخ وعلى النحو الاتي:-

1.تم تحويل درجات أوزان بدائل الاجابة عن فقرات اداة الدراسة الى مستويات معيارية والجدول (٦) يوضح ذلك.

جدول (٦)

الحكم على درجة تواجد الجودة في محتوى كتب التاريخ

المستويات	الوزن المئوي	درجة تواجد الجودة
١ – ١، ٨٠	٢٠ ٪ – ٣٦ ٪	بدرجة ضعيفة جداً
١، ٨١ – ٢، ٦٠	٣٦، ١٠ ٪ – ٥٢ ٪	بدرجة ضعيفة
٢، ٦١ – ٣، ٤٠	٥٢، ١٠٪ –٦٨ ٪	بدرجة متوسطة
٣، ٤١ – ٤، ٢٠	٦٨، ١٠ ٪ – ٨٤ ٪	بدرجة عالية
٤، ٢١ – ٥	٨٤، ١٠ ٪ – ١٠٠ ٪	بدرجة عالية جداً

لتحديد درجة تواجد معايير الجودة في محتوى الكتب الدراسية في قسم التاريخ من وجهة نظر الطلبة، تم إيجاد قيم المتوسطات الحسابية والأوزان المئوية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات البالغة (٤٢) فقرة، وفي ما يأتي عرض لنتائج الدراسة وبحسب اهدافها.

اولاً/ نتائج البحث الخاصة بالهدف الأول والذي ينص على(بناء اداءة في ضوء معايير الجودة لتقويم محتوى كتب التاريخ في كليات التربية).

وقد تم التحقق من هذا الهدف أثناء الفصل الثالث عند بناء اداة البحث المتمثلة بالاستبانة والمكونة من (٤٢) فقرة موزعة على (٦) معايير .

ثانياً/ نتائج البحث الخاصة بالهدف الثاني والذي ينص على(التعرف على مستوى درجة تواجد الجودة في محتوى كتب التاريخ في كلية التربية للعلوم الإنسانية في جامعة كربلاء من وجهة نظر طلبة قسم التاريخ).

ومن اجل التحقق من هذا الهدف، تم استخراج قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان المئوية لكل فقرة من فقرات الاداة والبالغة (٤٢) فقرة، والجدول (٧) يوضح ذلك .

جدول (٧)

(المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان المئوية لكل استراتيجية من الاستراتيجيات) .

ت	المعيار الأول / قدرة محتوى الكتب الدراسية على ترجمة أهداف المنهج الدراسي . المؤشرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن المئوي	تقدير المستوى
١	تساعد كتب التاريخ على تنمية أنواع التفكير لدى الطلبة .	٢,٤٣	٠,٧٦	٤٨,٦٤٪	ضعيفة
٢	تعمل كتب التاريخ على مساعدة الطلبة في حل مشكلاتهم .	٢,٣٩	٠,٧٨	٤٧,٧٣٪	ضعيفة
٣	تؤهل الطلبة لمتابعة دراستهم العليا.	٤,٢٩	٠,٩٦	٨٥,٧٣٪	عالية جداً
٤	تجعل المتعلم محور العملية التعليمية	٢,٤٦	٠,٧٨	٤٩,٢٧٪	ضعيفة
٥	تساعد على ربط المادة الدراسية بالبيئة المحلية .	٢,٤٠	٠,٨٠	٤٧,٩١٪	ضعيفة
٦	تنمي القدرة على اتخاذ القرارات .	٢,٥٧	٠,٧٠	٥١,٣٦٪	ضعيفة
٧	تشجع الطلبة على الاطلاع المستمر على مصادر المعرفة المتنوعة .	٢,٥٠	٠,٧٥	٤٩,٩١٪	ضعيفة
٨	تنمي الاتجاهات الايجابية نحو تخصص التاريخ .	٢,٥٠	٠,٨١	٤٩,٩١٪	ضعيفة
٩	تعمل على تحقيق أهداف دراسة التأريخ	٣,٥٧	٠,٧٦	٧١,٤٥٪	عالية
١٠	تثير تفكير الطلبة ودافعيتهم نحو التعلم	٢,٣٧	٠,٨٦	٤٧,٣٦٪	ضعيفة
	المتوسط العام للمعيار	٢,٧٥	٠,٧٩	٥٤,٩٣٪	متوسطة
	المعيار الثاني / قدرة محتوى كتب التاريخ على مواكبة التطورات العلمية ومتغيرات العصر المؤشرات				

١١	تتسم كتب التاريخ بالحداثة والتجديد	٢,٤٦	٠,٧٣	٤٩,١٨٪	ضعيفة
١٢	تساير كتب التاريخ تطورات العصر الحالي.	٢,٣٨	٠,٨١	٤٧,٦٤٪	ضعيفة
١٣	كتب التاريخ قادرة على استيعاب متغيرات العصر .	٢,٤٦	٠,٧٨	٤٩,٢٧٪	ضعيفة
١٤	تواكب كتب التاريخ التطورات العلمية .	٢,٤٦	٠,٧٦	٤٩,١٨٪	ضعيفة
١٥	تتضمن مواضيع علمية على درجة كبيرة من الأهمية .	٢,٣٥	٠,٧٨	٤٧,٠٩٪	ضعيفة
	المتوسط العام للمعيار	٢,٤٢	٠,٧٧	٤٨,٤٧٪	ضعيفة
	المعيار الثالث / قدرة محتوى كتب التاريخ على مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة المتعلمين .				
	المؤشرات				
١٦	خلو كتب التاريخ من التداخل والتكرار .	٢,٤٥	٠,٧٩	٤٩,٠٩٪	ضعيفة
١٧	تسهم كتب التاريخ في تطوير قدرات الطلبة على البحث والاكتشاف والاستقصاء .	٢,٣٤	٠,٨٠	٤٦,٨٢٪	ضعيفة
١٨	توفر فرص التعلم الذاتي للطلبة	٢,٤٩	٠,٧٢	٤٩,٨٢٪	ضعيفة
١٩	تنمي كتب التاريخ القدرة على التفكير .	٢,٣٣	٠,٧٨	٤٦,٥٥٪	ضعيفة
٢٠	تسهم كتب التاريخ في اختيار طرائق التدريس التي تساعد الطلبة على استيعابها	٢,٣٧	٠,٧٦	٤٧,٤٥٪	ضعيفة
٢١	تسهم كتب التاريخ في توظيف الوسائل والتقنيات التربوية التي تساعد على فهمها واستيعابها	٢,٤١	٠,٧٥	٤٨,١٨٪	ضعيفة
٢٢	تحتوي كتب التاريخ نشاطات متنوعة	٢,٤٠	٠,٧٣	٤٨,٠٠٪	ضعيفة
	المتوسط العام للمعيار	٢,٤٠	٠,٧٦	٤٧,٩٩٪	ضعيفة
	المعيار الرابع / ارتباط محتوى كتب التاريخ بالواقع وقدرته على استيعاب المتغيرات				
	المؤشرات				

٢٣	تهتم كتب التاريخ بإبراز المشكلات العربية والإسلامية والعالمية المعاصرة .	٣,٥٥	٠,٩٠	٧١,٠٩٪	عالية
٢٤	تهتم كتب التاريخ بالمحافظة على النسيج الثقافي للمجتمع	٢,٣٨	٠,٨٠	٤٧,٥٥٪	ضعيفة
٢٥	ا تهتم كتب التاريخ بإبراز المتغيرات الاقليمية والعالمية .	٢,٤١	٠,٧٨	٤٨,١٨٪	ضعيفة
٢٦	ملائمة كتب التاريخ لمتطلبات سوق العمل	٢,٥٢	٠,٧١	٥٠,٣٦٪	ضعيفة
٢٧	تعكس كتب التاريخ خصوصية المجتمع العراقي.	٣,٤٩	٠,٨٦	٦٩,٨٢٪	عالية
٢٨	تسهم في مساعدة الطلبة على فهم الواقع الحضاري للعراق.	٢,٤١	٠,٨١	٤٨,١٨٪	ضعيفة
٢٩	يرتبط محتوى كتب التاريخ بما يدرس في المرحلة الثانوية .	٣,٥١	٠,٨٧	٧٠,١٨٪	عالية
	المتوسط العام للمعيار	٢,٩٠	٠,٨٢	٥٧,٩١٪	متوسطة
	المعيار الخامس / اتسام محتوى كتب التاريخ بالمرونة والتكامل والحداثة والشمول .				
	المؤشرات				
٣٠	تتسم الكتب التاريخية بالتكامل والتسلسل المنطقي .	٢,٥٩	٠,٦٧	٥١,٧٣٪	ضعيفة
٣١	تؤكد كتب التاريخ على تنمية جميع جوانب شخصية المتعلم .	٢,٣١	٠,٧٧	٤٦,١٨٪	ضعيفة
٣٢	تقدم خبرات تتسم بالشمول (معارف – مهارات – قيم) .	٢,٤٤	٠,٧٥	٤٨,٨٢٪	ضعيفة
٣٣	تحقق كتب التاريخ التوازن بين الجانبين العملي والنظري .	٢,٥٠	٠,٧٤	٥٠,٠٠٪	ضعيفة
٣٤	مرونة كتب التاريخ في توظيف أكثر من طريقة تدريسية.	٢,٤٨	٠,٧٥	٤٩,٦٤٪	ضعيفة

٣٥	تتناسب مع مختلف فئات المجتمع .	٢,٥١	٠,٧٨	٥٠,١٨٪	ضعيفة
	المتوسط العام للمعيار	٢,٤٧	٠,٧٤	٤٩,٤٢٪	ضعيفة
	المعيار السادس/ قدرة محتوى كتب التاريخ على إتاحة الفرصة لتحقيق التعلم الفعال.				
	المؤشرات				
٣٦	تراعي كتب التاريخ الفروق الفردية بين المتعلمين	٢,٥٣	٠,٧٧	٥٠,٦٤٪	ضعيفة
٣٧	تنمي كتب التاريخ مهارة التعلم الذاتي .	٢,٣٧	٠,٨٠	٤٧,٤٥٪	ضعيفة
٣٨	تنمي كتب التاريخ مهارة التواصل مع الآخرين .	٢,٥٨	٠,٦٥	٥١,٦٤٪	ضعيفة
٣٩	تنمي القدرة على الحوار والمناقشة	٢,٤١	٠,٧٧	٤٨,٢٧٪	ضعيفة
٤٠	تساعد كتب التاريخ الطلبة على البحث عن مصادر التعلم .	٢,٣٧	٠,٨٠	٤٧,٣٦٪	ضعيفة
٤١	تدرب كتب التاريخ الطلبة على الاستقلالية في التفكير والعمل .	٢,٣٦	٠,٧٨	٤٧,٢٧٪	ضعيفة
٤٢	تنمي كتب التاريخ القدرة على اتخاذ القرار وحل المشكلات .	٢,٢٧	٠,٨١	٤٥,٤٥٪	ضعيفة
	المتوسط العام للمعيار	٢,٤١	٠,٧٧	٤٨,٣٠٪	ضعيفة
	المتوسط العام للأداة ككل	٢,٥٨	٠,٧٨	٥١,٦١٪	ضعيفة

يتضح من الجدول (٧) أن المتوسط العام لاستجابات افراد العينة من طلبة قسم التاريخ على درجة تواجد معايير الجودة في محتوى الكتب التاريخية كانت بدرجة ضعيفة على وفق المستويات المعيارية التي حددها الباحث لتقدير المستوى وكما مبين في الجدول (٦)، إذ بلغ المتوسط الحسابي العام لاستجابات أفراد العينة على فقرات الأداة (٢,٥٨) والانحراف المعياري بلغ (٠.٧٨) والوزن المئوي (٥١,٦١ ٪)، وهذه النتيجة تشير إلى ضعف درجة تواجد الجودة في محتوى الكتب الدراسية، وكذلك تظهر النتائج ان المعيار الرابع قد حصل على المرتبة الاولى في استجابات الافراد، اما المعيار الاول فقد حصل على المرتبة الثانية، بينما حصل

المعيار الخامس على المرتبة الثالثة، وحصل المعيار الثاني على المرتبة الرابعة، أما المعيار السادس فقد حصل على المرتبة الخامسة، اما المرتبة الاخيرة فكانت من نصيب المعيار الثالث.

وهذه النتيجة جاءت بعكس الواقع المؤمل فإن كلية التربية للعلوم الانسانية في جامعة كربلاء واسوة بباقي كليات الجامعة رفعت ومنذ عدة سنوات شعار الجودة وبدأت بتطبيقها في العملية التعليمية كاستجابة لتوجهات وزارة التعليم العالي في تجويد العملية التربوية في العراق وكذلك من اجل مواكبة التطورات والمتغيرات العالمية الا أن الواقع يشير عكس ذلك، ويرجع الباحث السبب في هذه النتيجة الى :-

١.أن اغلب الكتب الدراسية في قسم التاريخ يعود تاريخ تأليفها الى القرن الماضي ولم تجرى عليها أي تحديث أو تطوير الا بإضافة بعض المواد الجديدة .

٢.عدم مراعاة اغلب مؤلفي الكتب لمعايير اختيار وتنظيم المحتوى الدراسي.

٣.لم يراعِ اغلب مؤلفي الكتب التاريخية في التعليم الجامعي اسس ومواصفات اعداد الكتب كونهم غير مختصين ببناء وتصميم الكتب الدراسية.

٤.عدم وجود الترابط بين المواد والكتب الدراسية فكل مادة منفصلة عن الاخرى .

ثالثاً/ نتائج البحث الخاصة بالهدف الثالث والذي ينص على(التعرف على الفروق في استجابات أفراد العينة في الحكم على درجة تواجد الجودة في محتوى كتب التاريخ في كلية التربية للعلوم الإنسانية باختلاف متغير النوع (ذكر – انثى)

ومن اجل التحقق من هذا الهدف، تم استخراج المتوسطات الحسابية الانحرافات المعيارية بحسب متغير النوع (ذكور – اناث)، فتبين إن المتوسط الحسابي لدرجة العينة المختارة من الذكور(١٠٩, ٢٢) درجة وبانحراف معياري (١٢, ٢١)، في حين كان المتوسط الحسابي لدرجة العينة المختارة من الإناث (١٠٧, ٥٥) درجة وبانحراف معياري (١٣, ٩٧)، وعند اختيار معنوية الفروق بين متوسطي درجات الإناث والذكور باستخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين(t-test)وجد بان القيمة التائية المحسوبة تساوي (٠, ٨١٨) وعند مقارنتها بالقيمة التائية الجدولية البالغة (١, ٩٦)عند مستوى دلالة (٠٠٥) وبدرجة حرية (٢١٨)، تبين أن القيمة التائية المحسوبة اقل من القيمة التائية الجدولة، أي إنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين عينتي البحث تعزى لمتغير النوع والجدول (٨) يوضح ذلك

جدول (٨)

(نتائج اختبار دلالة الفروق بين متوسط درجات افراد عينة البحث من (الذكور والاناث)

الجنس	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالة المعنوية
					المحسوبية	الجد ولية	
ذكور	٩٤	٢٢،١٠٩	٢١،١٢	٢١٨	٨١٨،٠	١، ٩٦	غير دالة
اناث	١٢٦	٥٥،١٠٧	٩٧،١٣				

يتضح من الجدول (٨) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة على فقرات أداة الدراسة تعزى لمتغير النوع ويعد هذا مؤشراً على اتفاق عينة البحث من الذكور والاناث على عدم وجود معايير الجودة في محتوى الكتب الدراسية، ويعتقد الباحث أن سبب استجابة أفراد العينة على فقرات الاستبانة بهذا الشكل يعود إلى أن افراد عينة البحث متفقين على ان هنالك ضعفاً واضحاً في محتوى الكتب الدراسية وهذا الضعف ولد لديهم تلك المشاعر والاتجاهات السلبية نحو تلك الكتب .

الفصل الخامس(الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات)

اولا / الاستنتاجات.

١.يمكن ان نعد الجودة مفتاحاً لتطوير كل المجالات ومنها مجال التربية والتعليم .

٢.لا يمكن حصر تأثير جودة الكتب الدراسية على المتعلمين فقط بل يتعدى ذلك الى جميع افراد المجتمع.

٣..للتقويم اهمية بالغة في حياة كافة الافراد.

٤.يعد محتوى الكتب الدراسية الاكثر تأثيراً في تكوين المتعلمين وتوجيههم.

٥.ان دراسة التاريخ تسهم بتربية الجانب الوجداني والاخلاقي عند المتعلمين .

ثانيا / التوصيات.

١.على وزارة التعليم العالي والبحث العلمي العمل على توفير مواد دراسية عالية الجودة لمواكبة التوجهات العالمية في التعليم العالي.

٢.على مؤلفي الكتب التاريخية العمل بمبدأ المشاركة عند الشروع بالتأليف لاسيما مع المتخصصين في مجال تصميم المناهج والكتب الدراسية وبنائها.

٣.الافادة من قائمة المعايير التي وضعها الباحث في الدراسة الحالية عند علاج جوانب الضعف والقصور في محتوى كتب التاريخ الحالية .

٤.على الجامعة أن تشجع اقامة المؤتمرات والندوات وورش العمل التي تهتم بتقويم الكتب الجامعية على وفق الاسس العلمية .

٥.على مؤلفي الكتب الدراسية التاريخية في الجامعات العراقية مراعاة تضمين تلك الكتب عنصر الحداثة، وكذلك الاهتمام بإبراز المشكلات الإقليمية والعالمية المعاصرة.

ثالثا / المقترحات.

١.اجراء دراسة لتطوير محتوى الكتب الدراسية في قسم التاريخ في ضوء معايير الجودة.

٢.اجراء دراسة تقويمية لمحتوى كتب التاريخ في ضوء معايير التنمية المستدامة أو متطلبات سوق العمل .

٣.اجراء دراسة لمعرفة متطلبات تضمين معايير الجودة في محتوى الكتب الدراسية الجامعية ولاسيما كتب التاريخ .

٤. اجراء دراسة لمعرفة وجهة نظر اعضاء هيئة التدريس في قسم التاريخ في جودة محتوى الكتب الدراسية .

ملحق (١)

أسماء الخبراء والمحكمين مرتبة بحسب الحروف الهجائية واللقب العلمي

ت	الاسم	اللقب العلمي	الاختصاص	مكان العمل
١	اوراس هاشم الجبوري	أُستاذ	طرائق تدريس	كلية التربية للعلوم الانسانية/ جامعة كربلاء
٢	احمد عبد الحسين عطية	أستاذ	علم النفس التربوي	كلية التربية للعلوم الانسانية/ جامعة كربلاء
٣	حيدر حسن اليعقوبي	استاذ	علم النفس التربوي	كلية التربية للعلوم الانسانية/ جامعة كربلاء
٤	حيدر زامل الموسوي	استاذ	طرائق تدريس اللغة العربية	كلية التربية للعلوم الانسانية/ جامعة كربلاء
٥	جبار رشك شناوة	استاذ	طرائق تدريس التاريخ	كلية التربية / جامعة القادسية
٦	محمد حميد المسعودي	استاذ	طرائق تدريس عامة	كلية التربية الاساسية/ جامعة بابل
٧	هناء خضير جلاب	استاذ	طرائق تدريس التاريخ	كلية التربية ابن رشد/ جامعة بغداد
٨	احمد هاشم العميري	استاذ مساعد	طرائق تدريس التاريخ	كلية التربية للبنات/ جامعة بغداد
٩	سعد جويد كاظم	استاذ مساعد	طرائق تدريس التاريخ	كلية التربية للعلوم الانسانية/ جامعة كربلاء
١٠	عدي عبيدان الجراح	استاذ مساعد	طرائق تدريس اللغة العربية	كلية التربية للعلوم الانسانية/ جامعة كربلاء
١١	محمد كاظم الحمداني	استاذ مساعد	طرائق تدريس الجغرافية	كلية التربية الاساسية/ جامعة بابل

المصادر والمراجع

١.ابـن منظـور، أبي فضـل جمـال الديـن محمـد مكـرم(٢٠٠٠) لسـان العـرب، ط١، المجلد الثالـث، دار صـادر، بـيروت، لبنـان .

٢.ابـو عـلام، رجـاء محمـود(٢٠١١) مناهـج البحـث في العلـوم التربويـة والنفسـية، ط٦، دار النشر للجامعـات، القاهـرة، مصر.

٣.أبـو لبـدة، سـبع محمـد (١٩٨٥) مبـادئ القيـاس والتقييـم التربـوي، ط٣، جمعيـة عـمال المطابـع التعاونيـة، عـمان، الأردن .

٤.أنيـس، إبراهيـم وآخـرون (٢٠٠٤) المعجـم الوسـيط، ط٤، مكتبـة الـشروق الدوليـة، مجمـع اللغـة العربيـة، القاهـرة، مـصر.

٥.البابطين، عبـد العزيـز عبـد الوهـاب (١٩٩٧) أسـس تقويـم البرامـج الأكاديميـة في التعليـم العـالي، ورقـة عمـل مقدمـة إلى» نـدوة التعليـم العـالي في المملكـة العربيـة السـعودية :رؤى مسـتقبلية للقـرن الواحـد والعشريـن « للفـترة مـن ٤-٧ جمـادي الآخـرة، ١٤١٨، السـعودية .

٦.الحريري، رافدة (٢٠٠٨) التقويم التربوي، ط١، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن .

٧. (٢٠١١) الجـودة الشـاملة في المناهـج وطـرق التدريـس، ط١، دار المسيرة للنشر والتوزيـع، عـمان، الأردن.

٨.الدليمـي، طـه عـلي والهاشـمي، عبـد الرحمـن عبـد (٢٠٠٨) المناهـج بـين التقليـد والتجديـد «تخطيطـاً، وتقويـماً، وتطويـراً»، ط١، دار أسـامة للنـشر والتوزيـع، عـمان، الأردن.

٩.الدمـرداش، سرحـان عبـد المجيـد (١٩٨١) المناهـج المعـاصرة، ط٣، مكتبـة الفـلاح للنشر والتوزيـع، الكويـت .

١٠.الرواحـي، نـاصر بـن يـاسر والبلـوشي، سـليمان بـن محمـد (٢٠١١) فعاليـة برنامـج أعـداد المعلـم بكليـة التربيـة في امتـلاك الطلبـة المعلمـين للكفايـات المهنيـة وعلاقتهـا باتجاهاتهـم نحـو العمـل في مهنـة التدريـس، مجلـة الدراسـات التربويـة والنفسـية جامعـة قابـوس، المجلـد ٥، العـدد (٢)، سـلطنة عـمان.

١١.سـليمان، جمـال احمـد (١٩٩٩) طرائـق تدريـس التاريـخ لطلبـة دبلـوم التأهيـل التربـوي، ط١، منشـورات جامعـة دمشـق، مطبعـة الداودي، دمشـق، سـوريا.

١٢.سـليمان، سـناء محمـد(٢٠٠٩) مناهـج البحـث العلمـي في التربيـة وعلـم النفـس ومهاراتـه الاساسـية، ط١، عـالم الكتـب للنـشر والتوزيـع، القاهـرة، مـصر.

١٣.الشـافعي . صـادق عبيـس (٢٠١٢) تطويـر برنامـج اعـداد مـدرسي التاريـخ في كليـات التربيـة في الجامعـات العراقيـة في ضـوء معايـير الجـودة الشـاملة، اطروحـة دكتـوره غـير منشـورة، كليـة التربيـة (ابـن رشـد)، جامعـة بغـداد.

٤١.(٢٠١٦) اساسـيات في المنهـج والكتـاب المـدرسي، ط١، دار الصـادق الثقافيـة للطباعـة والنـشر، العـراق.

١٥.الشـافعي، محمـد (١٩٩٦) المنهـج المـدرسي من منظـور جديد، ط١، مكتبـة العبيـكان، الريـاض، المملكة العربية السـعودية.

١٦.شـحاتة، حسـن والنجـار، زينـب(٢٠٠٣) معجـم المصطلحـات التربويـة والنفسـية، ط١، الـدار المصريـة- اللبنانيـة للنـشر والتوزيـع، القاهـرة، مـصر.

١٧.الطائي، أضـواء عبـد الكريـم أحمـد إبراهيـم .(٢٠٠٨) مـدى اهتـمام تدريـسي وتدريسـيات مـادة التاريـخ بالجوانـب الوجدانيـة في تدريـس التاريـخ مـن وجهـة نظـر طلبتهـم والتدريسـيين أنفسـهم في كليـة التربيـة الأساسـية، مجلـة أبحـاث كليـة التربيـة الأساسـية، المجلـد ٧، العـدد(١)، العـراق.

١٨.عبـد الـوراث، سـمية علي (٢٠١١) البحـث التربـوي والنفسي دليـل تصميـم البحـوث، ط١، مكتبـة الانجلـو المصريـة، مصر.

١٩.العـزاوي، رحيـم يونـس(٢٠٠٨) مقدمـة في منهـج البحـث العلمـي، ط١، دار دجلـة للنـشر والتوزيـع، عـمان، الاردن.

٢٠.عطيـة، محسـن عـلي (٢٠٠٨) الاسـتراتيجيات الحديثـة في التدريـس الفعـال، ط١، دار صفـاء للنشر والتوزيع، عـمان، الاردن .

٢١.قـاضي، سـهيل حسـن ومبـارك، عبـد الحكيـم موسـى (١٩٩٣) دراسـة تقويميـة لبطاقـة تقويـم الأداء الوظيفـي للمعلمـين مـن وجهـة نظـر المعلمـين والإداريـين والموجهـين، بحـث مقـدم إلى المؤتمـر الثـاني لكليـة التربيـة في جامعـة أم القـرى « إعـداد معلـم التعليـم العـام في المملكـة العربيـة السـعودية .

٢٢.قطـاوي، محمـد إبراهيـم (٢٠٠٧) طـرق تدريـس الدراسـات الاجتماعيـة، ط١، دار الفكـر للنـشر والتوزيـع، عـمان، الأردن .

٢٣.مرعـي، توفيـق احمـد والحيلـة، محمـد محمـود (٢٠٠٢) المناهـج التربويـة الحديثـة مفاهيمهـا وعناصرهـا وأسسـها وعملياتهـا، ط٣، دار المسيرة للنـشر والتوزيـع والطباعـة، عـمان، الأردن .

٢٤.منسي، محمـود عبـد الحليـم (١٩٩٨) التقويـم التربـوي، دار المعرفـة الجامعيـة، الإسـكندرية، مـصر.

٢٥.نـبراي، يوسـف (١٩٩٩) الإشراف التربـوي، دار الكتـاب الجامعـي، دولـة الإمـارات العربيـة المتحـدة .
النعيمـي، محمـد عبـد العـال وآخـرون(٢٠٠٩) طـرق.٢٦ ومناهـج البحـث العلمـي، ط١، دار الـوراق للنـشر والتوزيـع، . عـمان، الاردن
29-Juran، j.M and Fim(1993) Quality planning an Analysis Singapore :mc Grow- Hill.
30- Kearns، d (1994) using Quality to redesign school system، san Francisco، jossey Bass.
31-Unesco، (2005) EFA Global Monitoring Report، "Understanding Education Quality. .
32-weiss، Iris، R، Michael، S.Knapp، Karens. Hollweg، Gail B، (eds)(2002). Investigating the influence of standards a frame work for Research in mathematics، science، and technology education .Washington، DC:National Academy Pr

خطوات تحليل محتويات المناهج التعليمية

«تحليل محتوى كتب اللغة العربية للصفوف الثلاثة الأولى من مرحلة التعليم الابتدائي بالنسبة لحقوق الطفل نموذجا»

Analysis Thresholds of Educational Curricula Content
Content Analysis of the First Three Grades in the Primary School
(Child Rights as an Example)

أ.د. محمود فتوح محمد
/ جامعة الجوف/ السعودية

Prof.Dr.Mahmud Fatuh Muhammed
University of Juf,Saudya
deanmahmoud@yahoo.com

ملخص البحث :

الحمد لله الذي خلق الخلق بحكمته، وشملهم بعطفه ورعايته وذلل لهم سبل العيش ليسلكوها وأعانهم على تكاليف الحياة ليغالبوها، وأحمده تعالى حمدًا يليق بجلال وجهه وعظيم سلطانه، واشهد أن لا إله إلا الله وحده لا شريك له خلق فسوى وقدر فهدى وأشهد أن سيدنا ونبينا محمدًا عبد الله ورسوله وصفيه من خلقه وخليله، وخير من دعا إلى الرحمة والرأفة والإحسان وعلى آله وصحبه ومن سار على نهجهم إلى يوم البعث والجزاء وبعد. ويتميز العصر الحالي بالنمو العلمي المتسارع ويرافقه تطور إبداعي تكنولوجي مما انعكس بصورة واضحة على مناهج التعليم العام وظهرت الحاجة واضحة لمراجعة المناهج وتحليلها وتقويمها وتطويرها لمواكبة التطور العلمي والتكنولوجي. وتسعى الدراسة الحالية الى التعرف على خطوات تحليل محتويات المناهج التعليمية. وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي الذي يقوم على وصف الظاهرة وصفاً دقيقاً من خلال جمع المعلومات والعمل على تصنيفها والتعبير عنها كماً وكيفاً، وذلك للوصول إلى استنتاجات تسهم في التعرف على تساؤلات الدراسة. وقد توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج سيأتي ذكرها فى مجمل الدراسة.

الكلمات المفتاحية: تحليل المحتوى، المنهج.

Abstract

The present time heaves into view as crestive and observant of technological creative development reflected on the educational curricula more evidently. A need for revaluating, analyzing, developing to keep in pace with the technological and scientific development. The current study endeavours to fathom the analysis thresholds to explicate the content of the educational curricula. The descriptive approach is employed here to elucidate the phenomenon through data collection and categorizing to answer the questions of the study

المبحث الاول: مدخل الى الدراسة:

مقدمـة:

دعـي المجتمـع الإنسـاني إلي حمايـة الطفـل والدفـاع عـن حقوقـه مـن خـلال العديـد مـن الاتفاقيـات والوثائـق الدوليـة والمحليـة التـي توفـر للطفـل الحمايـة وتدعـم حقوقـه الإنسـانية بشـكل عـام، وذلـك بعـد أن تبـين تعـرض الأطفـال في جميـع أنحـاء العـالم للكثـير مـن الانتهـاكات نتيجـة انسـحاب دور الأسرة وقيـام العديـد مـن البدائـل لرعايتـه والتـي كانـت سـبباً مـع غيرهـا مـن الأسـباب في تفشـي ظاهـرة العنـف ضـد الأطفـال مـن اسـتغلال جنسـي وبـدني واقتصـادي مـع انتشـار الصراعـات المسـلحة والحـروب والاحتـلال ممـا عـرض الأطفـال وذويهـم للقتـل والتشريـد وغـير ذلـك مـن الانتهـاكات اللاإنسـانية التـي يتعـرض لهـا الأطفـال ممـا دفـع ذلـك منظمـة الأمـم المتحـدة أن تجعـل قضايـا الطفـل عـلى قائمـة الأجنـدات الدوليـة وصيغـت العديـد مـن الاتفاقيـات الدوليـة الخاصـة بالطفـل وكان أهمهـا اتفاقيـة حقـوق الطفـل عـام ١٩٨٩ ويليهـا إعـلان حقـوق الطفـل عـام ١٩٩٠، وقـد حرصـت هـذه الاتفاقيـات عـلى وضـع أسـس قانونيـة دوليـة لحمايـة الطفـل واحـترام كرامـة جميـع الأطفـال وتقديـم أقـصى قـدر لهـم مـن العنايـة والرعايـة والحمايـة . وتضـم هـذه الاتفاقيـات العديـد مـن الإيجابيـات كحـصر مشـكلات جميـع الأطفـال عـلى مسـتوى العـالم ثـم وضـع ضوابـط قانونيـة وآليـات تنفيذيـة وإجـراءات وتدابـير حاسـمة للقضـاء عـلى هـذه المشـكلات، كـما يحسـب لهـذه الاتفاقيـات النـص عـلى تعزيـز مسـئولية الأسرة والوالديـن بصفـة خاصـة والقضـاء عـلى التمييـز عـلى أسـاس العـرق وبـين أطفـال الريـف والحـضر والأغنيـاء والفقـراء والأصحـاء وأصحـاب العاهـات (أبـو الـوف، ٢٠٠٠، ٥٨)، كـما يحسـب لهـذه الاتفاقيـات أنهـا وضعـت الطفـل عـلى قائمـة الأجنـدات الدوليـة ووضعـت الكثـير مـن المبـادئ والأهـداف لتحقيقهـا عـلى المسـتوى الـدولي ودعـت الـدول للاعـتراف بهـا والتصديـق عليهـا ثـم اتخـاذ القـرارات اللازمـة لتحقيقها(بـوادي، ٢٠٠٥، ٧٨).

وفي ضـوء النمـو العلمـي المتسـارع الـذي يميـز العـصر الحـالي، والـذي انعكـس بصـورة واضحـة عـلى مناهـج التعليـم العـام هـذا مـن جانـب، ومـن جانـب اخـر في ضـوء أهميـة حقـوق الطفـل عـلى المسـتوى المحـلى والـدولي ظهـرت الحاجـة الواضحـة لمراجعـة المناهـج وتحليلهـا وتقويمهـا وتطويرهـا لمواكبـة التطـور العلمـي والتكنولوجـي مـن ناحيـة، ومـن ناحيـة اخـرى ضرورة دراسـة حقـوق الطفـل، لـذا تحـاول الدراسـة الحاليـة تحليـل محتـوى كتـب اللغـة العربيـة للصفـوف الثلاثـة الأولى مـن مرحلـة التعليـم الابتدائـي في المملكـة العربيـة السـعودية بالنسـبة لحقـوق الطفـل كنمـوذج لخطـوات تحليـل محتويـات المناهـج التعليميـة.

مشكلة الدراسة:

يمكن تلخيص مشكلة الدراسة الحالية من خلال الإجابة على التساؤل الآتي:

ما مدى تضمين كتب اللغة العربية في الصفوف الثلاثة الأولى من التعليم الابتدائي لحقوق الطفل في المملكة العربية السعودية كنموذج لخطوات تحليل محتويات المناهج التعليمية؟

وينبثق من التساؤل الرئيسي التساؤلات الفرعية الآتية:

- ما مدى احتواء كتب اللغة العربية في الصفوف الثلاثة الأولى من التعليم الابتدائي لمجالات حقوق الطفل (مجال الحياة الكريمة، مجال الوقاية والحماية، مجال النمو لشامل)؟
- ما مدى تركيز أسئلة المناقشة والاستيعاب الواردة في كتب اللغة العربية بالصفوف الثلاثة الأولى من التعليم الابتدائي على حقوق الطفل؟
- ما مدى تعبير الصور التعليمية الواردة في كتب اللغة العربية بالصفوف الثلاثة الأولى من التعليم الابتدائي على حقوق الطفل؟

هدف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى التحقق من مدى تضمين كتب اللغة العربية في الصفوف الثلاثة الأولى من التعليم الابتدائي لحقوق الطفل في المملكة العربية السعودية كنموذج لخطوات تحليل محتويات المناهج التعليمية.

أهمية الدراسة:

وتتجلى أهمية الدراسة الحالية في الآتي:

١. تأتى أهمية هذه الدراسة من ندرة الدراسات النفسية والتربوية التي تناولت تحليل محتوى حقوق الطفل وتضمينها في كتب اللغة العربية في الصفوف الثلاثة الأولى من التعليم الابتدائي لحقوق الطفل في المملكة العربية السعودية كنموذج لخطوات تحليل محتويات المناهج التعليمية.

٢. وتتجلى أهمية هذه الدراسة في محاولتها الكشف عن مدى تضمين لحقوق الطفل في كتب اللغة العربية في الصفوف الثلاثة الأولى من التعليم الابتدائي

٣. تأتى أهمية هذه الدراسة في كونها تأخذ بتوصيات العديد من الاتفاقيات التي عقدت على المستوى المحلى والدولي والتي تحث على الاهتمام بالطفل.

حدود الدراسة:

■تتحدد الدراسة الحالية بكتب اللغة العربية المقررة على الصفوف الثلاثة الأولى من التعليم الابتدائي في المملكة العربية السعودية مما لا يجيز تعميم نتائجها على كتب أخرى لمستويات صفية أعلى أو اقل.

■تتحدد الدراسة الحالية على حقوق الطفل الواردة في قائمة حقوق الطفل المستخدمة في هذه الدراسة الأمر الذي يحول دون تعميم نتائجها على أي حقوق أخرى لم ترد فيها.

مفاهيم الدراسة:

أولاً: مفهوم تحليل المحتوى:

يعرف الباحث مفهوم تحليل المحتوى في الدراسة الحالية بأنه الوصف الموضوعي والمنظم والكمي للمضمون الظاهر للمادة العلمية ويتم استخدامه لمعرفة مدى تضمين محتوى المناهج جوانب التعلم الأساسية للمحتوى.

ثانيا: مفهوم حقوق الطفل:

يقصد الباحث بمفهوم حقوق الطفل في الدراسة الحالية بالحقوق التي أدرجت في قائمة حقوق الطفل، والتي قام الباحث بإعدادها كأداة للدراسة وتتضمن (٤٥) حقا من حقوق الطفل. وتقع هذه الحقوق في ثلاث مجالات هي: مجال الحياة الكريمة، مجال الوقاية والحماية، مجال النمو لشامل وهذه المجالات تتفق مع أحكام الاتفاقية الدولية لحقوق الطفل.

ثالثا: مفهوم الصفوف الثلاثة الأولى:

يعرف الباحث الصفوف الثلاثة الأولى في الدراسة الحالية بأنها الصفوف الثلاثة الأولى من مرحلة التعليم الابتدائي (الصف الأول– الصف الثاني – الصف الثالث) والتي يلتحق بها تلاميذ تتراوح أعمارهم بين (٦-٩ سنوات).

رابعا: مفهوم كتب اللغة العربية:

يعرف الباحث كتب اللغة العربية في الدراسة الحالية بأنها الكتب المقررة على تلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى من مرحلة التعليم الابتدائي (الصف الأول– الصف الثاني – الصف الثالث) ويبلغ عددها ست كتب بواقع جزأين « كتابين » لكل صف من الصفوف الثلاث الأولى من التعليم الابتدائي: أحدهما يدرس في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي أم الجزء الاخر فيدرس في الفصل الدراسي الثاني.

المبحث الثاني: الإطار النظري

أولا: تحليل محتويات المناهج التعليمية:

مكونات أو عناصر محتوى المنهج:

تتمثل مكونات أو عناصر محتوى المنهج في الآتي:

❖الحقائق: هي نتاجات معرفية مفردة وخاصة يحصل عليها الإنسان من خلال الإدراك الحسي وتتسم بالتكرار وتعتمد على الملاحظة الدقيقة والموضوعية والمجردة.

❖المفاهيم: تتمثل في الصورة الذهنية للمدركات الحسية أو المجردة وتتكون من تجريد عدة صفات مشتركة لعدة ظواهر ويتكون من اسم ودلالة لفظية.

❖المبادئ: تمثل المبادئ علاقة كيفية بين المفاهيم. وتُصاغ في صورة عبارة صحيحة علمياً لها صفة الشمول ويمكن التوصل إليها من خلال التفكير (العساف، ١٩٩٠، ٢٣٥).

❖القوانين: هي علاقة كمية بين المفاهيم وهي عبارات صحيحة علمياً يعبر عنها رمزياً وتُحسب كمياً وتتسم بالثبات النسبي.

❖القواعد: هي علاقات كمية وكيفية بين المفاهيم العلمية ولها صفات القانون العلمي.

❖النظريات: هي إطار نظري يقوم على افتراضات وتصورات ذهنية تم التحقق منها بالتجريب تفسر العلاقة بين الحقائق والمفاهيم والمبادئ والقوانين وتساعد على التنبؤ والتحكم والضبط للظواهر المختلفة.

❖القيم: هي مواقف تنمو وتستقر في المجتمعات وتصبح معايير يقاس من خلالها سلوك الأفراد. وتشتمل على مجموعة من المكونات المعرفية والانفعالية والمهارية التي تحدد كل موقف.

❖الاتجاهات: هي شعور الفرد النسبي تجاه ظاهرة معينة ويعبر عنه بالقبول أو الرفض لمجموعة من المكونات المعرفية والانفعالية والمهارية ويظهر المكون الانفعالي بصورة تنبئ بسلوك المتعلم.

❖الميول: تتمثل الميول في اهتمامات وتنظيمات وجدانية تظهر في سلوك المتعلم. ويمكن ملاحظاتها وقياسها.

❖أساليب التفكير: تتمثل أساليب التفكير في القدرات العقلية المختلفة التي يمكن توظيفها بالمادة الدراسية. وتتألف من عدة أنماط منها: تفكير علمي، وناقد، وتأملي، وحل المشكلة، وإبداعي... إلخ.

❖المهارات: تتمثل المهارات في قدرة المتعلم على القيام بعمل معين بسرعة ودقة وإتقان، وتوفير في الوقت والجهد مثل: استخدام الأجهزة والأدوات، والتحكم فيها، ومهارات الاتصال، والتواصل العلمي، ومهارات حل الأسئلة: كمياً وكيفياً، ومهارات عمليات التعلم (حويحي، ١٩٩٥، ١٥٠)

المعايير الأساسية لتنظيم محتوى المنهج:

تتمثل المعايير الأساسية لتنظيم محتوى المنهج في التالي:

❖الارتباط بالأهداف التربوية: يكون الارتباط بالأهداف التربوية من خلال الارتباط بالفلسفة العامة والواقع الثقافي والاجتماعي، مع مراعاة جوانب النمو الشامل للمتعلم بما يساعد على تحقيق المخرجات الأساسية للتعلم.

❖الشمول والعمق: يعرض محتوى المادة العلمية بصورة شاملة لجميع المجالات العلمية التي تغطيها المادة العلمية بحيث تعطي فكرة واضحة عن المادة العلمية ونظامها بدرجة من العمق بحيث تتناول هذه المجالات أساسيات المادة العلمية والمبادئ والمفاهيم والأفكار الأساسية ويتم تحديد تلك المجالات حسب حاجة الطلبة لها ويتم تقسيمها حسب المراحل التعليمية التي يجب أن يمر بها الطالب حيث يظهر التوازن بصورة واضحة بين الكم والكيف للمادة العلمية.

❖الصدق والدلالة: تُعرض المادة التعلمية بحيث تكون أكثر حداثة وصحيحة علمياً من الناحية العلمية البحتة. ويمكن استخدامها في مواقف تطبيقية على مجالات واسعة، ومواقف متنوعة. وتساعد الطالب على البحث والاكتشاف والتفكير، مع توظيفها في الحياة وحل المشكلات الحياتية المختلفة) حسين، ٣٣، ١٩٩٦).

❖التنظيم المنطقي والسيكولوجي لمحتوى المنهج: يعني التنظيم المنطقي عرض المادة العلمية بصورة متسلسلة متدرجة مترابطة، من البسيط للمعقد، ومن القديم للحديث، ومن الملموس للمجرد. في حين يعنى التنظيم السيكولوجي عرض المادة العلمية في مستوى تفكير الطالب ونضجه العقلي وقدراته الذهنية مع مراعاة احتياجاته العقلية، والنمائية، والاجتماعية... إلخ.

❖التنظيم الرأسي لمحتوى المنهج: يقصد بالتنظيم الرأسي التتابع بمحتوى المادة الدراسية الواحدة، بحيث تتضمن كل مرحلة دراسية معارف وخبرات أكثر تركيباً وتعقيداً من المعارف والخبرات التي كانت متضمنة في المرحلة السابقة. وتتطلب تحليلاً أكثر عمقاً واتساعاً للأفكار والمفاهيم ومهارات أكثر تركيباً وهذا يظهر استمرار المحتوى ولا يظهر التكرار بحيث يتم تنازل الخبرات بصورة أكثر اتساعاً وعمقاً. وتعدل في الخبرات السابقة التي تساعد بناء بنية معرفية متطورة للمتعلم.

❖التنظيم الأفقي لمحتوى المنهج: يحقق التنظيم الأفقي مبدأ التكامل والترابط بين محتويات المادة الدراسية الواحدة وبين المواد الدراسية المختلفة في المرحلة الواحدة كأن تتكامل مفاهيم علم الفيزياء مع مفاهيم علم التفاضل والتكامل، مما يساعد في فهم أعمق وأشمل للمادتين (الهاشمي وعطية، ٢٠٠٩، ٢٩).

خطوات تحليل محتوى المنهاج:

يتطلب القيام بعملية تحليل محتوى المنهاج القيام بالخطوات التالية:

❖قراءة محتوى المادة العلمية قراءة جيدة وتحديد جوانب التعلم الأساسية المراد دراستها داخل المحتوى، وقبل الخوض في عملية التحليل يجب تحديد جوانب التعلم الأساسية للمادة حسب طبيعتها والتعريفات الإجرائية لها حيث: لكل مادة بنية منظمة ومفاهيم وطرق تفكير خاصة.

❖دراسة كل وحدة من المادة الدراسية على حدة وتحديد كافة جوانب المتعلم المتضمنة فيها ويتم التركيز بشكل أساسي على المفاهيم الرئيسة للمادة.

❖وضع المفاهيم الرئيسة للمادة الدراسية بعد تحديدها في جداول يحدد من خلاله التسلسل الرأسي للمفاهيم، ومدى الترابط، وهل تساعد طريقة عرض المفاهيم في التوصل للمبادئ والقوانين المرتبطة بها، ويدرس بغية التدرج الهرمي للمفاهيم والترابط الأفقي بين مفاهيم المادة الواحدة ومفاهيم المواد الأخرى (الهاشمي وعطية، ٢٠٠٩، ٣٠).

❖تحديد نقاط الضعف الأساسية والقفزات غير المنطقية في عرض المفاهيم في المراحل المتتالية.

❖تحديد مجالات المادة الدراسية التي تم تناولها في المادة الدراسية بصورة جيدة والمجالات التي تم تناولها بصورة ضعيفة والمجالات التي لم يتم تناولها.

❖دراسة مدى عمق أو سطحية المفاهيم المتناولة والكيفية اللازمة لتناول هذه المفاهيم.

تحديد المجالات الأساسية للمادة الدراسية الواجب توافرها في مناهج المرحلة الدراسية مع مراعاة التدرج الهرمي للمفاهيم ومراعاة كافة المعايير التي سبق عرضها (حسين، ٢٥، ١٩٩٦).

ثانيا: حقوق الطفل:

نبذة تاريخية عن حقوق الطفل:

يمتد الاهتمام بحقوق الطفل إلى عمق التاريخ الإنساني حيث تظهر المراجع التاريخية انشغال الحكماء والفلاسفة والعلماء والأديان المختلفة برعاية الطفولة وحمايتها، ومع بدايات القرن العشرين وضعت اجلانتين جيب في عام ١٩٢٣ إعلان حقوق الطفل تبنته عصبة الأمم المتحدة عام ١٩٢٤ واعتمدته وسمي (إعلان جنيف): تألف نص الإعلان من خمس نقاط وكان يكفل للأطفال رعاية خاصة وحماية بغض النظر عن أجناسهم وجنسياتهم (صبارينى، ١٩٩٧، ٢٧٦) وفي السنوات اللاحقة تم تطوير ذلك النص عام ١٩٤٨ عند مناقشة الإعلان العالمي لحقوق الإنسان ليصبح نواة الإعلان العالمي لحقوق الطفل الذي اعتمدته الجمعية

العامة للأمم المتحدة بالإجماع في عام (١٩٥٩) ولقد تكون الإعلان من عشر نقاط وشمل وسائل متعلقة برفاهية الطفل وحقه في التنشئة وحمايته من كل أشكال الإهمال والقسوة والاستغلال والممارسات التي تعزز سائر أنواع التمييز، لكنه لم تكن واجبة النفاذ من الناحية القانونية (عتيقة، ١٩٩٥، ١٠٣).

اعتمدت الجمعية العامة للأمم المتحدة في عام ١٩٨٩ اتفاقية حقوق الطفل، بقرارها ٤٤/ ٢٥ المؤرخ في ١٩٨٩ بموجب المادة (٤٩) من الميثاق .ومنذ ذلك الحين، صادقت جميع الدول الأعضاء في الأمم المتحدة على "اتفاقية حقوق الطفل»، باستثناء الصومال والولايات المتحدة الأمريكية، وأصبحت هذه الدول مُلزَمة بأن تراعي دائما مصالح الطفل الفضلى في أعمالها وسياساتها وتحدد الاتفاقية بوضوح حقوق الإنسان الأساسية للأطفال كافة في كل زمان ومكان وهي: حقهم في البقاء؛ وحقهم في النمو إلى أقصى الحدود؛ وحقهم في الحماية من المؤثرات الضارة والأذى والاستغلال؛ وحقهم في المشاركة في الحياة الأسرية والثقافية والاجتماعية مشاركة كاملة فضلا عن الخدمات في مجال الرعاية الصحية والتعليم القانونية والمدنية والاجتماعية. وتمثل هذه المعايير معالم مرجعية يمكن أن يقاس بها التقدم كما أن الدول التي تصدق على الاتفاقية (أبو الوف، ٢٠٠٠، ٥٨).

أهمية الأطفال:

يعتبر الأطفال مستقبل البشرية ومصدر قوتها الحقيقية واستمرار مسيرتها نحو عمارة الكون والقيام بواجب استخلاف الإنسان لله عز وجل بالحق والعدل والخير كما في قوله تعالى : ﴿ وإذ قال ربك للملائكة إنى جاعل فى الأرض خليفة قالوا أتجعل فيها من يفسد فيها ويسفك الدماء ونحن نسبح بحمدك ونقدس لك قال إنى أعلم ما لا تعلمون ﴾ (سورة البقرة : الآية ٣٠) والإسلام يوجه الإنسان إلي ضروريات خمس هي : حفظ الدين وحفظ النفس وحفظ النسل وحفظ العقل وحفظ المال، ومن هذا المنطلق جاء حرص الإسلام على النسل للمحافظة على كيان المجتمع وبقائه، كما اهتم الإسلام بالأطفال ورغب في إنجابهم وأسس لهم أحكاماً تنظم حياتهم وتوفر لهم الأمن والرعاية والحماية والحياة الكريمة مع أسرهم (بوادي، ٧٨، ٢٠٠٥).

أهمية دراسة حقوق الطفل:

تعد حقوق الطفل اللبنات الأساسية لثقافة راسخة لحقوق الإنسان، وهي الأساس لضمان الحقوق الإنسانية للأجيال المقبلة والأطفال، كبشر، يحقُّ لهم الحصول على جميع الحقوق التي يضمنها «الإعلان العالمي لحقوق الإنسان» والعهود المختلفة التي انبثقت عنه (Edmonds,1992,205) الأمر الذي يدعو إلى ضرورة أن تتضمن مناهج التعليم لحقوق الطفل في سن مبكر لأنه إذا لم يدرك الطفل حقوقه منذ نعومة أظفاره يصبح من غير الممكن أن يحظى بذلك في سن مبكر (Cantwell,1992,207)

المبحث الثالث: الدراسات السابقة

قام الباحث بتقسيم الدراسات السابقة إلى نوعين:

أولاً: دراسات تناولت مدى تضمين المناهج الدراسية لحقوق الإنسان:

هدفت دراسة كارول Carol (١٩٩٢) إلى التعرف على حقوق الإنسان في كتب الصف الرابع الابتدائي، وقد توصلت الدراسة إلى أن حقوق الإنسان لم تحظ بالعناية الكافية وان الكتب قد احتوت على قدر غير وافر منها.

هدفت دراسة ساري (١٩٩٥) إلى الكشف عن مدى توافر مفاهيم حقوق الإنسان في كتب اللغة العربية لمرحلة التعليم الابتدائي في الأردن وقد أشارت نتائج الدراسة إلى مفاهيم حقوق الإنسان في كتب اللغة العربية لمرحلة التعليم الابتدائي يكثر شيوعها في بعض المناهج بينما يندر وجودها في البعض الأخر

هدفت دراسة بوشرباك (١٩٩٥) إلى التعرف على حقوق الإنسان وحرياته الأساسية في إطار مناهج التعليم بدولة قطر، وقد توصلت الدراسة إلى أن الكتب التي تحتوي على موضوعات تتعلق بحقوق الإنسان وحرياته قليلة إذ وجد موضوع واحد يتعلق بحقوق الإنسان وحرياته في الصف الخامس في حين وجد ثلاث موضوعات تتعلق بحقوق الإنسان وحرياته في الصفوف الثانوية الثلاثة

هدفت دراسة السايح (١٩٩٥) إلى التعرف على الوضع الراهن لمناهج حقوق الإنسان وحرياته الأساسية بالمرحلة الثانوية بالمغرب، وقد توصلت الدراسة إلى أن مناهج المرحلة الثانوية بالمغرب على عدد قليل من حقوق الإنسان

هدفت دراسة كل من سلام وعبد لمنعم (١٩٩٥) إلى التعرف على واقع حقوق الإنسان وحرياته الأساسية بالتعليم الثانوي بمصر وقد أشارت نتائج الدراسة إلى كتب اللغة العربية تحتوي على (٦٤) حقا ولم يعثر على أي حق من حقوق الطفل المتفق عليها عالميا.

هدفت دراسة البخاري (١٩٩٥) إلى التعرف على حقوق الإنسان والديمقراطية في التعليم الثانوي بدولة تونس وقد أشارت نتائج الدراسة إلى احتواء مناهج التعليم الثانوي بدولة تونس على كم قليل من حقوق الإنسان.

هدفت دراسة براهمة (١٩٩٧) إلى التعرف على مدى اهتمام كتب الدراسات الاجتماعية في المرحلة الثانوية بمبادئ التربية الدولية في ضوء تحليل محتواها ووجهة نظر معلميها، وقد أظهرت نتائج الدراسة ان كتب الدراسات الاجتماعية في المرحلة الثانوية لم تعطى الاهتمام الكافي لحقوق الإنسان كما ينبغي وتستحق.

ثانياً: دراسات تناولت مدى تضمين المناهج الدراسية لحقوق الطفل:

هدفت دراسة الحريشة (٢٠٠٢) إلى تحليل كتب التربية الاجتماعية والوطنية للصفوف الأربعة الأولى من مرحلة التعليم الابتدائي للوقوف على مدى تركيزها على حقوق الطفل وقد أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود تطابق فيما تحتويه تلك الكتب من حقوق الطفل مع ما هو متوقع توافره فيها، هذا بالإضافة إلى الموضوعات التي تضمنت حقوق الطفل

المبحث الرابع: الاجراءات المنهجية للدراسة

- تساؤلات الدراسة:

تتمثل تساؤلات الدراسة الحالية في التالي:

١-ما مدى تضمين كتاب القراءة للصف الأول من التعليم الابتدائي (جزء أول- جزء ثاني) لحقوق الطفل الواردة في موضوعات القراءة؟

٢-ما مدى تضمين كتاب القراءة للصف الأول من التعليم الابتدائي (جزء أول- جزء ثاني) لحقوق الطفل الواردة في موضوعات الأناشيد؟

٣-ما مدى تضمين كتاب القراءة للصف الأول من التعليم الابتدائي (جزء أول- جزء ثاني) لحقوق الطفل الواردة في الصور التعليمية الواردة في موضوعات القراءة؟

٤-ما مدى تضمين كتاب القراءة للصف الأول من التعليم الابتدائي (جزء أول- جزء ثاني) لحقوق الطفل الواردة في أسئلة المناقشة الواردة في موضوعات القراءة؟

٥-ما مدى تضمين كتاب القراءة للصف الثاني من التعليم الابتدائي (جزء أول- جزء ثاني) لحقوق الطفل الواردة في موضوعات القراءة؟

٦-ما مدى تضمين كتاب القراءة للصف الثاني من التعليم الابتدائي (جزء أول- جزء ثاني) لحقوق الطفل الواردة في موضوعات الأناشيد؟

٧-ما مدى تضمين كتاب القراءة للصف الثاني من التعليم الابتدائي (جزء أول- جزء ثاني) لحقوق الطفل الواردة في الصور التعليمية الواردة في موضوعات القراءة؟

٨-ما مدى تضمين كتاب القراءة للصف الثاني من التعليم الابتدائي (جزء أول- جزء ثاني) لحقوق الطفل الواردة في أسئلة المناقشة الواردة في موضوعات القراءة؟

٩-ما مدى تضمين كتاب القراءة للصف الثالث من التعليم الابتدائي (جزء أول- جزء ثاني) لحقوق الطفل الواردة في موضوعات القراءة؟

١٠-ما مدى تضمين كتاب القراءة للصف الثالث من التعليم الابتدائي (جزء أول- جزء ثاني) لحقوق الطفل الواردة في موضوعات الأناشيد؟

١١-ما مدى تضمين كتاب القراءة للصف الثالث من التعليم الابتدائي (جزء أول- جزء ثاني) لحقوق الطفل الواردة في الصور التعليمية الواردة في موضوعات القراءة؟

١٢-ما مدى تضمين كتاب القراءة للصف الثالث من التعليم الابتدائي (جزء أول- جزء ثاني) لحقوق

الطفل الواردة في أسئلة المناقشة الواردة في موضوعات القراءة؟

●الاجراءات المنهجية للدراسة

اتبع الباحث في دراسته الميدانية الخطوات والإجراءات المنهجية الآتية:

أولا: اختيار عينه الدراسة

تكونت عينة الدراسة الحالية من كتب اللغة العربية المقررة على تلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى من الحلقة الأولى من التعليم الابتدائي (الصف الأول– الصف الثاني– الصف الثالث) ويبلغ عددها ست كتب بواقع جزأين لكل صف من الصفوف الثلاث الأولى من التعليم الابتدائي: أحدهما يدرس في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي أم الجزء الاخر فيدرس في الفصل الدراسي الثاني وذلك على النحو التالي:

●يتضمن الجزء الأول من كتاب اللغة العربية للصف الأول عدد (٣) وحدات تتوزع على (١٨) درس وتشغل (١٦٦) صفحة في حين يتضمن الجزء الثاني من كتاب الصف الأول عدد (٥) وحدات تتوزع على (١٦) درس وتشغل (١٩٢) صفحة.

● يتضمن الجزء الأول من كتاب اللغة العربية للصف الثاني عدد (٤) وحدات تتوزع على (١٢) درس وتشغل (١٦٤) صفحة في حين يتضمن الجزء الثاني من كتاب الصف الثاني عدد (٤) وحدات تتوزع على (١٢) درس وتشغل (١٥٤) صفحة.

● يتضمن الجزء الأول من كتاب اللغة العربية للصف الثالث عدد (٤) وحدات تتوزع على (١٢) درس وتشغل (١٤٢) صفحة في حين يتضمن الجزء الثاني من كتاب الصف الثالث عدد (٤) وحدات تتوزع على (١٢) درس وتشغل (١٨٤) صفحة.

ثانيا: خطوات إجراء الدراسة:

اتبع الباحث في إجراء الدراسة الحالية اسلوب تحليل المضمون وذلك على النحو التالي:

❖قام الباحث بتحديد عينة الدراسة الحالية والذي تمثل في كتب اللغة العربية المقررة على تلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى من الحلقة الأولى من التعليم الابتدائي

❖حدد الباحث الهدف من التحليل وهو التحقق من مدى تضمين كتب اللغة العربية في الصفوف الثلاثة الأولى من التعليم الابتدائي لحقوق الطفل في المملكة العربية السعودية

❖تحديد فئات التحليل وهي الحقوق الواردة في قائمة حقوق الطفل والبالغ عددها (٤٥) حقا

❖قام الباحث باختيار الفكرة كوحدة للتحليل.

❖قام الباحث باختيار الاستعانة باثنين من المعلمين العاملين في مرحلة التعليم الابتدائي وتدريبهم على

إجراء التحليل بعد شرح قائمة حقوق الطفل لهم

❖قسم الباحث قائمة حقوق الطفل إلى ثلاث مجالات هي: مجال الحياة الكريمة، مجال الوقاية والحماية، مجال النمو لشامل وهذه المجالات تتفق مع أحكام الاتفاقية الدولية لحقوق الطفل

❖قام الباحث بجمع تكرارات كل حق على حسب المجال الذي تنتمي إليه ثم تفريغ البيانات في جداول والخروج بنتائج الدراسة وتفسيرها وإعداد التوصيات في ضوء نتائجه.

ثالثا: أداة الدراسة:

❖قام الباحث في هذه الدراسة بتصميم وبناء قائمة حقوق الطفل، وقد مرت عملية بناء وتصميم المقياس بالخطوات الآتية:

١. إعداد صورة مبدئية لقائمة حقوق الطفل حيث قام الباحث بمراجعة التراث التربوي والنفسي المتعلق بحقوق الطفل، وقد تكونت القائمة من (٥٥) فقرة وزعت على ثلاث مجالات هي: مجال الحياة الكريمة، مجال الوقاية والحماية، مجال النمو لشامل وهذه المجالات تتفق مع أحكام الاتفاقية الدولية لحقوق الطفل

٢. صدق قائمة حقوق الطفل: قام الباحث بالتحقق من صدق الأداة مستخدماً الصدق المنطقي (المحكمين)، حيث عرضت قائمة حقوق الطفل على عدد من أساتذة علم النفس والصحة النفسية والإرشاد النفسي، وبناء على أراء المحكمين تم إعداد الصورة النهائية لقائمة حقوق الطفل، حيث اعتمد الباحث الفقرات التي حصلت على نسبة اتفاق (٠,٨٠) فأكثر حيث كان عدد الفقرات (٥٥) فقرة تم حذف عشرة فقرات فأصبح عدد فقرات قائمة حقوق بعد الحذف (٤٥) فقرة وزعت على ثلاث مجالات هي:

المجال الاول: مجال الحياة الكريمة: ويشمل الفقرات من (١-١٥) وتتمثل في الاتي:

١-الانتفاع من الضمان الاجتماعي

٢-منح الإعانات للطفل ومن يعوله

٣-توفير الاحتياجات الخاصة للطفل المعاق مجانا بما يكفل له حياة كريمة.

٤-إمكانية حصول الطفل المعاق على التعلم والتدريب

٥-اعتبار مصلحته هي الفضلى في جميع الإجراءات المتعلقة به

٦-مساعدة الدولة ورعايتها له إذا حرم من بيئته العائلية

٧-مراعاة حقوق وواجبات والدية أو الأوصياء علية

٨-تسجيله في السجلات الرسمية فور ولادته

٩-منحه اسما وجنسية ودينه

١٠-توفير الرعاية اللازمة لرفاهة للحفاظ على حياته

١١-الاستماع إليه في أي إجراءات قضائية أو إدارية تحصه

١٢-مساعدته إذا كان لاجئا

١٣-لا يجوز إجهاض الجنين إلا إذا ثبت الطيب خطورة ذلك على الام

١٤-توفير الرعاية الصحية له ولأمة

١٥-مراعاة معايير سلامته على مستوى بعيدا عن التقاليد الصحية غير الصحية

المجال الثاني: مجال الوقاية والحماية: ويشمل الفقرات من (١٦-٣٠) وتتمثل في الاتي:

١٦- حماية الطفل من إشكال التمييز المختلفة

١٧- حمايته من أشكال العنف والإساءة عندما لا يكون برعاية والديه

١٨- حمايته إذا خالف القانون من التعذيب أو العقوبة القاسية

١٩- عدم حرمان الطفل من حريته والاتصال بأفراد أسرته في حالة السجن

٢٠- وقاية الطفل من النزاعات المسلحة

٢١- منع اشتراكه في الحروب أو التجنيد في القوات المسلحة

٢٢- حماية حياته الخاصة من أي تعرض غير قانوني

٢٣- ضرورة معرفة والديه وتلقى رعايتهما والحفاظ على صلاته بهما وإن انفصل عنها

٢٤- ضرورة التزود بمعلومات عن أفراد عائلته الغائبين وجمع شملهم

٢٥- منع نفله إلى خارج الدولة أو العودة إليها بطريقة غير مشروعة

٢٦- حمايته من جميع أشكال الاستقلال الاقتصادي وأداء الأعمال الخطرة

٢٧- حمايته من الانتهاك الجنسي أو أي أشكال ضارة برفاهة

٢٨- وقايته من استخدام المخدرات وإنتاجها أو بيعها

٢٩- اتخاذ التدابير التي تحول دون بيعه أو الاتجار به بأي شكل من الأشكال

٣٠- إعطائه الأولوية في الحصول على الوقاية والإغاثة في حالة وقوع الكوارث

المجال الثالث: مجال النمو لشامل: ويشمل الفقرات من (٣١-٤٥) وتتمثل في الاتي:

٣١- إكسابه مهارات التفكير

٣٢- حق الطفل في الراحة ومزاولة الأنشطة والألعاب المناسبة له

٣٣- تعليمة بمناخ يحترم كرامته وإنسانيته ويحقق النمو الشامل

٣٤- توجيه التعليم نحو شخصيته ومواهبة وقدراته

٣٥- تعليمة احترام حقوق الوالدين والآخرين وحريتهم

٣٦- تعريفه بيئته وكيفية حمايتها

٣٧- تعليمة احترام القواعد والآداب والقوانين

٣٨- تعليمة لغته القومية

٣٩- تشجيعه على التعليم وجعله إجباري ومجاني

٤٠- الحصول على المعلومات من شتى المصادر باستثناء الضار منها

٤١- تشجيع إنتاج كتب ومجلات الأطفال ونشرها

٤٢- احترام حق الطفل في حرية التعبير والفكر

٤٣- تشجيع الطفل على ممارسة شعائره الدينية

٤٤- حثه على المشاركة بحرية في الحياة الثقافية

٤٥- توفير مستوى معيشي ملائم لتحقيق نموه الشامل

٤٦- حساب ثبات قائمة حقوق الطفل:

يقصد بثبات الأداة أن يعطي المقياس النتائج نفسها إذا ما تكرر تطبيقه على العينة لمرات عديدة مع مراعاة الظروف المماثلة للتأكد من ثبات التقدير لقائمة حقوق الطفل اعتمد الباحث على اثنان كمساعدين له في إجراء التحليل باستخدام قائمة حقوق الطفل يعملون بالتدريس في الصفوف الثلاثة الأولى من الحلقة الأولى من التعليم الابتدائي وتم حساب معامل ثبات التقدير بينهما باستخدام المعادلة التالية: معامل ثبات التقدير (Martin, and Pear, 1978,89)=

عدد مرات التقدير

عدد مرات التقدير + عدد مرات الاختلاف x ١٠٠

جدول رقم (١) يوضح معامل ثبات التقدير لكتب الصفوف الثلاثة الأولى من الحلقة الأولى من التعليم الابتدائي

المجال	الصف الأول		الصف الثاني		الصف الثالث		الثبات الكلي
	جزء أول	جزء ثان	جزء أول	جزء ثان	جزء أول	جزء ثان	
مجال الحياة الكريمة	٪٩٢	٪٩٠	٪٩٣	٪٩٢	٪٩٤	٪٩٥	٪٩١
مجال الوقاية والحماية	٪٩٣	٪٩١	٪٩٤	٪٩٣	٪٩٣	٪٩٣	٪٩٥
مجال النمو لشامل	٪٩٢	٪٩١	٪٩٥	٪٩١	٪٩٢	٪٩٤	٪٩٣
الثبات الكلي	٪٩٢	٪٩٠	٪٩٤	٪٩٢	٪٩٣	٪٩٤	٪٩٢

مما سبق يتبين أن أداة الدراسة تتمتع بدلالات صدق وثبات مقبولة لأغراض الدراسة.

ثالثا: تحديد الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة الحالية:

استخدم الباحث العديد من الأساليب الإحصائية في الدراسة الحالية وهي على النحو الآتي:

(١) النسبة المئوية والتكرارات لحساب معامل ثبات التقدير لكتب الصفوف الثلاثة الأولى من الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الابتدائي.

(٢) النسبة المئوية والتكرارات لاختبار فروض الدراسة.

وقد أجريت المعالجات الإحصائية باستخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS.

المبحث الخامس: نتائج الدراسة

أولاً: عرض ومناقشة نتائج الدراسة:

التساؤل الاول:« ما مدى تضمين كتاب القراءة للصف الأول من التعليم الابتدائي (جزء أول- جزء ثاني) لحقوق الطفل الواردة في موضوعات القراءة «

تم اختبار هذا التساؤل من خلال حساب التكرار والنسبة المئوية لكل حق من حقوق الطفل الواردة في جزئي كتاب القراءة للصف الأول، كما هو واضح في الجدول الاتي:

جدول رقم (٢) يوضح مدى تضمين كتاب القراءة للصف الأول من التعليم الابتدائي (جزء أول- جزء ثاني) لحقوق الطفل الواردة في موضوعات القراءة

الجزء / المجال	الحق	الجزء الأول من كتاب القراءة للصف الأول			الجزء الثاني من كتاب القراءة للصف الأول		
		رقم الوحدة (رقم الدرس)	ك	٪	رقم الوحدة (رقم الدرس)	ك	٪
مجال الحياة الكريمة (١-١٥)	٣	٥(٢)	٥	٪٢,٣	٤(١)	٤	٪٣,٦
	٩	١(١،٢،٣،٤،٥) ٢ (١،٢،٢،٤،٥) ٣ (١،٢،٢،٤،٥)	٣٢	٪١٤,٥	٧(٢)٨(١،٣)	٨	٪٧,٢
		المجموع	٣٧	٪١٦,٨	المجموع	١٢	٪١٠,٨
مجال الوقاية والحماية (١٦-٣٠)	٢٣	٢ (١،٢،٢،٤،٦)	١	٪.٥	٦(١)٨(٢)	٢	٪١,٨
		المجموع	١	٪.٥	المجموع	٢	٪١,٨
مجال النمو لشامل (٣١-٤٥)	٣١	١(١،٢،٣،٤،٦) ٢ (١،٢،٢،٤،٥)	٧	٪٣,٢	.....	٠	٪٠
	٣٢	٣(١،٢،٣،٤)	٣	٪١,٤	٦(٣)٨(١،٢)	٦	٪٥,٤
	٣٣	٢(٣)	٥	٪٢,٣	.....	٠	٪٠
	٣٥	.....	٠	٪٠	٨(٢)	٧	٪٦,٣
	٣٦	١(١،٢،٣،٦) ٢(١،٢،٣،٤،٦) ٣(٢،٤،٥)	١١ ٢	٪٥٠,٩	٦(٢،٤) ٧(٢،٣) ٧(١،٣) ٨(١،٢،٣)	٤٦	٪٤١,٤

تدل بيانات الجدول السابق على عدة نتائج من أهمها ما يلي:

	٣٨	١(١،٢،٣،٦)	٣٥	٪١٥,٩	.....	٠	٪٠
	٣٩	٢(١)٣(٤)	٨	٪٣,٦	.....	٠	٪٠
	٤٠	.....	٠	٪٠	٧(٢)٨(٣)	٥	٪٤,٥
	٤٢	.....	٠	٪٠	٦(٢،٣)٧(١)٨(١،٢،٣)	٢١	٪١٨,٩
	٤٣	.....	٠	٪٠	٦(١)٧(١،٣)٨(٢)	١٢	٪١٠,٨
	٤٤	٢(٥)٣(٤)	٦	٪٢,٧	.....	٠	٪٠
	٤٥	٢(٣)٣(٦)	٦	٪٢,٧	.....	٠	٪٠
		المجموع	١٨٢	٪٨٢,٧	المجموع	٩٧	٪٨٧,٤
المجموع الكلى للمجالات			٢٢٠	٪١٠٠		١١١	٪١٠٠

١- اشتملت موضوعات كتاب القراءة للصف الأول من التعليم الابتدائي (جزء أول- جزء ثاني) على (١٥) حقا فقط من قائمة حقوق الطفل "أداة الدراسة" والتي تحتوي على (٤٥) حقا.

٢- استحوذت موضوعات الجزء الأول من كتاب القراءة للصف الأول على أعلى نسبة من مجموع حقوق الطفل المتضمن في كتاب القراءة للصف الأول من التعليم الابتدائي وذلك بمعدل تكرار (٢٢٠) في مقابل (١١١) للجزء الثاني من موضوعات كتاب القراءة للصف الأول.

٣- اختلفت نسبة تضمين مجالات حقوق الطفل المتضمن في موضوعات كل من جزئي كتاب القراءة للصف الأول بل وجاءت متفاوتة ففي موضوعات الجزء الأول جاءت مجالات حقوق الطفل موزعة توزيعا تنازليا كالتالي: مجال النمو لشامل (٧, ٨٢٪) ومجال الحياة الكريمة (٨, ١٦٪) ومجال الوقاية والحماية (٥. ٪)، في حين جاءت مجالات حقوق الطفل في موضوعات الجزء الثاني موزعة توزيعا تنازليا كالتالي: مجال النمو لشامل (٤, ٨٧ ٪) ومجال الحياة الكريمة (٨, ١٠ ٪) ومجال الوقاية والحماية (٨, ١ ٪)

٤- احتل الحق (٣٦) نسبة تكرار عالية في كتاب القراءة للصف الأول من التعليم الابتدائي (جزء أول- جزء ثاني)

التساؤل الثاني: «ما مدى تضمين كتاب القراءة للصف الأول من التعليم الابتدائي (جزء أول- جزء ثاني) لحقوق الطفل الواردة في موضوعات الأناشيد»

تم اختبار هذا التساؤل من خلال حساب التكرار والنسبة المئوية لكل حق من حقوق الطفل الواردة في جزئي كتاب القراءة للصف الأول، كما هو واضح في الجدول الاتي:

جدول رقم (٣) يوضح مدى تضمين كتاب القراءة للصف الأول من التعليم الابتدائي (جزء أول- جزء ثاني) لحقوق الطفل بالنسبة لموضوعات الأناشيد

الجزء / المجال	الحق	الجزء الأول من كتاب القراءة للصف الأول			الجزء الثاني من كتاب القراءة للصف الأول		
		رقم الوحدة (رقم الدرس)	ك	٪	رقم الوحدة (رقم الدرس)	ك	٪
مجال الحياة الكريمة (١-١٥)	٣	٥(٢)	٥	٢,٣٪	٤(١)	٤	٣,٦٪
	٩	١(٥،٤،٣،٢،١) ٢ (٥،٤،٢،٢،١) ٣ (٥،٤،٢،٢،١)	٣٢	١٤,٥٪	٧(٢) ٨(١،٣)	٨	٧,٢٪
		المجموع	٣٧	١٦,٨٪	المجموع	١٢	١٠,٨٪
مجال الوقاية والحماية (١٦-٣٠)	٢٣	٢ (٦،٤،٢،٢،١)	١	٠.٥٪	٦(١) ٨(٢)	٢	١,٨٪
		المجموع	١	٠.٥٪	المجموع	٢	١,٨٪
مجال النمو لشامل (٣١-٤٥)	٣١	١(٦،٤،٣،٢،١) ٢ (٥،٤،٢،٢،١)	٧	٣,٢٪	.....	٠	٠٪
	٣٢	٣(٤،٣،٢،١)	٣	١,٤٪	٦(٣) ٨(٢،١)	٦	٥,٤٪
	٣٣	٢(٣)	٥	٢,٣٪	.....	٠	٠٪
	٣٥	.....	٠	٠٪	٨(٢)	٧	٦,٣٪
	٣٦	١(٦،٣،٢،١) ٢(٦،٤،٣،٢،١) ٣(٥،٤،٢)	١١ ٢	٥٠,٩٪	٦(٤،٢) ٧(٣،٢) ٧(٣،١) ٨(٣،٢،١)	٤٦	٤١,٤٪

تدل بيانات الجدول السابق على عدة نتائج من أهمها ما يلي:

- اشتملت موضوعات الأناشيد في كتاب القراءة للصف الأول من التعليم الابتدائي (جزء أول- جزء ثاني) على (٤) حقا فقط من قائمة حقوق الطفل "أداة الدراسة" والتي تحتوي على (٤٥) حقا.
- استحوذت موضوعات الأناشيد في الجزء الثاني من كتاب القراءة للصف الأول على أعلى نسبة من مجموع حقوق الطفل المتضمن في كتاب القراءة للصف الأول الثاني من التعليم الابتدائي وذلك بمعدل تكرار (٢٢) في مقابل (٧) للجزء الأول من موضوعات كتاب القراءة للصف الأول.

■التساؤل الثالث: « ما مدى تضمين كتاب القراءة للصف الأول من التعليم الابتدائي (جزء أول- جزء ثاني) لحقوق الطفل الواردة في الصور التعليمية الواردة في موضوعات القراءة »

تم اختبار هذا التساؤل من خلال حساب التكرار والنسبة المئوية لكل حق من حقوق الطفل الواردة في جزئي كتاب القراءة للصف الأول، كما هو واضح في الجدول الاتي:

جدول رقم (٤) مدى تضمين كتاب القراءة للصف الأول من التعليم الابتدائي (جزء أول- جزء ثاني) لحقوق الطفل الواردة في الصور التعليمية الواردة في موضوعات القراءة

الجزء / المجال	الحق	الجزء الأول من كتاب القراءة للصف الأول			الجزء الثاني من كتاب القراءة للصف الأول		
		رقم الوحدة (رقم الدرس)	ك	٪	رقم الوحدة (رقم الدرس)	ك	٪
مجال الحياة الكريمة (١-١٥)	٣	٥(٢)	٥	١,٥٪	.....	٠	٠٪
	٩	١(٥)٢ (٣، ٥، ٦) ٣(١، ٣، ٤، ٥)	٣٨	١١,٠٪	.....	٠	٠٪
	١٤	.....	٠	٠٪	٤(١،٦)	١٣	١١,٨٪
		المجموع	٤٣	١٢,٥٪	المجموع	١٣	١١,٨٪
مجال الوقاية والحماية (١٦-٣٠)	٢٣	٤(٢)	٤	١,١٪	٤(١) ٨(٢)	٢	١,٨٪
		المجموع	٤	١,١٪	المجموع	٢	١,٨٪

مجال النمو لشامل (٣١-٤٥)	٣١	١(٤، ٣، ٢، ١، ٥، ٦)	٨٢	٢٣,٨٪	٠٠٠٠٠٠٠	٠	٠٪
	٣٢	٢(١)	٤	١,١٪	٦(٣)٨(١، ٢)	٧	٦,٤٪
	٣٣	١(١)٢(٣)	١١	٣,٢٪	٠٠٠٠٠٠٠	٠	٠٪
	٣٥	٠٠٠٠٠٠٠٠	٠	٠٪	٨(٣)	٤	٣,٦٪
	٣٦	١(١، ٢، ٣، ٥) ٢(١، ٢، ٤، ٦) ٣(٢، ٤، ٥)	١٣٤	٣٨,٩٪	٤(٢، ٣، ٤) ٥(٢، ٣، ٤)٦(١، ٢، ٣) ٨(١، ٢، ٣)	٦٢	٥٦,٤٪
	٣٨	١(٥)	٣٥	١٠,٢٪	٠٠٠٠٠٠٠	٠	٠٪
	٣٩	١ (١) ٢(٤) ٣(٦، ٤، ١)	٩	٢,٦٪	٠٠٠٠٠٠٠	٠	٠٪
	٤٠	٠٠٠٠٠٠٠	٠	٠٪	٥(٤) ٨(٣)	٣	٢,٧٪
	٤٢	٠٠٠٠٠٠٠	٥	٠٪	٤(٢،٣) ٥(١)٨(٢)	٦	٥,٥٪
	٤٣	٠٠٠٠٠٠٠	٠	٠٪	٦(١)٧(٢)٨(١)	١٣	١١,٨٪
	٤٤	١(٥)٢(٤)	١٢	٣,٥٪	٠٠٠٠٠٠٠	٠	٠٪
	٤٥	١(٢)٢(٣)٣(٥)	١٠	٢,٩٪	٠٠٠٠٠٠٠	٠	٠٪
		المجموع	٢٩٧	٨٦,٣٪	**المجموع**	٩٥	٨٦,٤٪
المجموع الكلي للمجالات			٣٤٤	١٠٠٪		١١٠	١٠٠٪

تدل بيانات الجدول السابق على عدة نتائج من أهمها ما يلي:

»اشتملت الصور التعليمية الواردة في موضوعات كتاب القراءة للصف الأول من التعليم الابتدائي (جزء أول- جزء ثاني) على (١٦) حقا فقط من قائمة حقوق الطفل "أداة الدراسة" والتي تحتوي على (٤٥) حقا.

»استحوذت الصور التعليمية الواردة في موضوعات الجزء الأول من كتاب القراءة للصف الأول على أعلى نسبة من مجموع حقوق الطفل المتضمن في كتاب القراءة للصف الأول من التعليم الابتدائي وذلك بمعدل تكرار (٣٤٤) في مقابل (١١٠) للجزء الثاني من موضوعات كتاب القراءة للصف الأول.

»اختلفت نسبة تضمين مجالات حقوق الطفل المتضمن في الصور التعليمية الواردة في موضوعات كل من

جزئي كتاب القراءة للصف الأول بل وجاءت متفاوتة ففي موضوعات الجزء الأول جاءت مجالات حقوق الطفل موزعة توزيعا تنازليا كالتالي: مجال النمو لشامل (٣, ٨٦ ٪) ومجال الحياة الكريمة (٥, ١٢ ٪) ومجال الوقاية والحماية (١, ١ ٪)، في حين جاءت مجالات حقوق الطفل في موضوعات الجزء الثاني موزعة توزيعا تنازليا كالتالي: مجال النمو لشامل (٤, ٨٦ ٪) ومجال الحياة الكريمة (١٣) ومجال الوقاية والحماية (٨, ١ ٪)

»احتل الحق (٣٦) نسبة تكرار عالية في الصور التعليمية الواردة في كتاب القراءة للصف الأول من التعليم الابتدائي (جزء أول- جزء ثاني)

»التساؤل الرابع: « ما مدى تضمين كتاب القراءة للصف الأول من التعليم الابتدائي (جزء أول- جزء ثاني) لحقوق الطفل الواردة في أسئلة المناقشة الواردة في موضوعات القراءة»

وذلك من خلال حساب التكرار والنسبة المئوية لكل حق من حقوق الطفل الواردة في جزئي كتاب القراءة للصف الأول، كما هو واضح في الجدول الاتي:

جدول رقم (٥) يوضح مدى تضمين كتاب القراءة للصف الأول من التعليم الابتدائي (جزء أول- جزء ثاني) لحقوق الطفل الواردة في أسئلة المناقشة الواردة في موضوعات القراءة

الجزء / المجال	الحق	الجزء الأول من كتاب القراءة للصف الأول			الجزء الثاني من كتاب القراءة للصف الأول		
		رقم الوحدة (رقم الدرس)	ك	٪	رقم الوحدة (رقم الدرس)	ك	٪
مجال الحياة الكريمة (١-١٥)	٩	٠٠٠٠٠٠٠٠٠٠	٠	٪٠	٤(٢) ٨(٣، ١)	٨	٪١, ٧
	١٠	٢(٣)	١	٪. ٢	٠٠٠٠٠٠٠٠٠	٠	٪٠
		المجموع	١	٪. ٢	المجموع	٨	٪١, ٧
مجال الوقاية والحماية (١٦-٣٠)	٢٣	١(٦)	٤	٪. ٩	٠٠٠٠٠٠٠٠	٠	٪٠
		المجموع	٤	٪. ٩	المجموع	٠	٪٠

مجال النمو لشامل (٣١-٤٥)	٣١	١(٥)٢(١، ٢، ٣، ٤، ٥، ٦) ٣(١، ٢، ٣، ٤، ٥)	٢٣٠	٥٥,٦٪	٤(٢، ٤) ٥(٢، ٣، ٤)٦ (١، ٣) ٧ (، ١، ٢، ٣)	٢٢٦	٤٨,١٪
	٣٢	٠٠٠٠٠٠	٠	٠٪	٦(٣) ٨(١، ٢)	٢	٠٤٪
	٣٦	١(١، ٢، ٣، ٥) ٢(١، ٢، ٦) ٣(٢، ٥)	٣٨	٩,٢٪	٠٠٠٠٠٠	٠	٠٪
	٣٨		١١٠	٢٦,٦٪	٤(١، ٢، ٣، ٤) ٥(١، ٢، ٣، ٤)٦(١، ٢، ٣، ٤) ٧(١، ٢، ٣)	٢٢٣	٤٧,٤٪
	٣٩	١(٤)	٢	٠٤٪	٠٠٠٠٠٠	٠	٠٪
	٤٢	٠٠٠٠٠٠٠٠٠٠	٠	٠٪	٤(١)٥(٤)	٤	٠٩٪
	٤٣	١(٣)٢(٤، ٥)	١٤	٣,٤٪	٦(١)٧(١، ٢)٨(٣)	١٢	٢,٦٪
	٤٤	١(٤) ٢(١، ٢، ٣، ٤، ٥، ٦) ٣(٢، ٥)	١٥	٣,٦٪	٠٠٠٠٠٠	٠	٠٪
		المجموع	٤٠٩	٩٨,٨٪	المجموع	٤٦٢	٩٨,٣٪
المجموع الكلي للمجالات			٤١٤	١٠٠٪		٤٧٠	١٠٠٪

تدل بيانات الجدول السابق على عدة نتائج من أهمها ما يلي:

- اشتملت أسئلة المناقشة الواردة في موضوعات كتاب القراءة للصف الأول من التعليم الابتدائي (جزء أول- جزء ثاني) على (١١) حقا فقط من قائمة حقوق الطفل "أداة الدراسة" والتي تحتوي على (٤٥) حقا.

■استحوذت أسئلة المناقشة الواردة في موضوعات الجزء الثاني من كتاب القراءة للصف الأول على أعلى نسبة من مجموع حقوق الطفل المتضمن في كتاب القراءة للصف الأول من التعليم الابتدائي وذلك بمعدل تكرار (٤٧٠) في مقابل (٤١٤) للجزء الأول من موضوعات كتاب القراءة للصف الأول.

■اختلفت نسبة تضمين مجالات حقوق الطفل المتضمن في أسئلة المناقشة الواردة في موضوعات كل من جزئي كتاب القراءة للصف الأول بل وجاءت متفاوتة ففي موضوعات الجزء الأول جاءت مجالات حقوق الطفل موزعة توزيعا تنازليا كالتالي: مجال النمو لشامل (٩٨,٨٪) (٢. ٪) ومجال الوقاية والحماية (٩. ٪) ومجال الحياة الكريمة، في حين جاءت مجالات حقوق الطفل في موضوعات الجزء الثاني موزعة توزيعا تنازليا كالتالي: مجال النمو لشامل (٩٨,٣ ٪) ومجال الحياة الكريمة (١,٧ ٪) ومجال الوقاية والحماية (٠٪)

■احتل الحق (٣١) نسبة تكرار عالية في أسئلة المناقشة الواردة في كتاب القراءة للصف الأول من التعليم الابتدائي (جزء أول- جزء ثاني)

التساؤل الخامس: «ما مدى تضمين كتاب القراءة للصف الثاني من التعليم الابتدائي (جزء أول- جزء ثاني) لحقوق الطفل الواردة في موضوعات الأناشيد» تم اختبار هذا التساؤل من خلال حساب التكرار والنسبة المئوية لكل حق من حقوق الطفل الواردة في جزئي كتاب القراءة للصف الأول، كما هو واضح في الجدول الاتي:

جدول رقم (٦) يوضح مدى تضمين كتاب القراءة للصف الثاني من التعليم الابتدائي

(جزء أول- جزء ثاني) لحقوق الطفل الواردة في موضوعات الأناشيد أول- جزء ثاني) لحقوق الطفل الواردة في موضوعات الأناشيد

الجزء / المجال	الحق	الجزء الأول من كتاب القراءة للصف الثاني			الجزء الثاني من كتاب القراءة للصف الثاني		
		رقم الوحدة (رقم الدرس)	ك	٪	رقم الوحدة (رقم الدرس)	ك	٪
مجال الحياة الكريمة (١-١٥)	٩	٠٠٠٠٠٠٠	٠	٠٪	٥(٣)	٤	١٤.٨٪
		المجموع	٠	٠٪	المجموع	٤	١٤.٨٪
مجال الوقاية والحماية (١٦-٣٠)	٠	٠٠٠٠٠٠٠	٠	٠٪	٠٠٠٠٠٠٠	٠	٠٪
	٠	٠٠٠٠٠٠٠	٠	٠٪	٠٠٠٠٠٠٠	٠	٠٪
		المجموع	٠	٠٪	المجموع	٠	٠٪

مجال النمو لشامل (٣١-٤٥)	٣٦	٠٠٠٠٠٠٠	٠	٪٠	٦(١)٧(٢)	٢٠	٪٧٤.١
	٤٢	٠٠٠٠٠٠٠	٠	٪٠	٨(٣)	٣	٪١١.١
	٤٣	٤(٢)	٩	٪١٠٠	٠٠٠٠٠٠٠	٠	٪٠
		المجموع	٩	٪١٠٠	المجموع	٢٣	٪٨٥.٢
المجموع الكلي للمجالات			٩	٪١٠٠	٪٠	٢٧	٪١٠٠

تدل بيانات الجدول السابق على عدة نتائج من أهمها ما يلي:

❖اشتملت موضوعات الأناشيد في كتاب القراءة للصف الثاني من التعليم الابتدائي (جزء أول- جزء ثاني) على (٤) حقا فقط من قائمة حقوق الطفل "أداة الدراسة" والتي تحتوي على (٤٥) حقا.

❖استحوذت موضوعات الأناشيد في الجزء الثاني من كتاب القراءة للصف الثاني على أعلى نسبة من مجموع حقوق الطفل المتضمن في كتاب القراءة للصف الثاني من التعليم الابتدائي وذلك بمعدل تكرار (٢٢) في مقابل (٧) للجزء الأول من موضوعات كتاب القراءة للصف الثاني.

التساؤل السادس:« ما مدى تضمين كتاب القراءة للصف الثاني من التعليم الابتدائي (جزء أول- جزء ثاني) لحقوق الطفل الواردة في موضوعات القراءة «

تم اختبار هذا التساؤل من خلال حساب التكرار والنسبة المئوية لكل حق من حقوق الطفل الواردة في جزئي كتاب القراءة للصف الأول، كما هو واضح في الجدول الاتي:

جدول رقم (٧) يوضح مدى تضمين كتاب القراءة للصف الثاني من التعليم الابتدائي (جزء أول- جزء ثاني) لحقوق الطفل الواردة في موضوعات القراءة

الجزء / المجال	الحق	الجزء الأول من كتاب القراءة للصف الثاني			الجزء الثاني من كتاب القراءة للصف الثاني		
		رقم الوحدة (رقم الدرس)	ك	٪	رقم الوحدة (رقم الدرس)	ك	٪
مجال الحياة الكريمة (١-١٥)	٩	١(٣، ٢، ١)٢(٢)٣(١)	١٢	٪٨.٤	٦(١)٧(٢)٨(٣)	٤٥	٪١٨.٩
	١٠	٠٠٠٠٠٠٠	٠	٪٠	٧(١، ٢)	١	٪.٥
	١٤	٢(٢)٣(٢، ١)	١٤	٪٩.٧	٠٠٠٠٠٠٠	٠	٪٠
		المجموع	٢٦	٪١٨.١	المجموع	٤٦	٪١٩.٤

مجال الوقاية والحماية (١٦-٣٠)	٢٣	١(٣)٢(١)٤(١، ٣،)	١٣	٩,٠٪	٥(٢) ٦(٣، ٢)٧(١)	٥	٢.١٪
		المجموع	١٣	٩,٠٪	المجموع	٥	٢.١٪
مجال النمو لشامل (٣١-٤٥)	٣١	٠٠٠٠٠٠٠	٠	٠٪	٦(٢٤)	٠	٠٪
	٣٢	١(١)٢(٣)٣(١) ٤(٣، ١)	١٥	١٠,٤٪	٠٠٠٠٠٠٠	٠	٠٪
	٣٦	١(١، ٢، ٣) ٢(٣، ٢، ١) ٣(٢)٤(١)	٤٢	٢٩,٢٪	٦(٢، ١) ٧(١، ٢)٨(، ٣، ٢)	٩٠	٣٧.٩٪
	٣٧	٣١(٢) ٢(٣) ٤(١)	١٠	٦,٩٪	٦ (١) ٧(٣)	٥	٢.١٪
	٤٠	٣(٢، ١)٤(١، ٢)	٦	٤,٢٪	٥(٣، ١) ٦(٢، ، ٣)٨(، ٢، ١)	٢١	٨.٩٪
	٤١	٠٠٠٠٠٠٠	٠	٠٪	٦(٢٣)	١	٠.٥٪
	٤٢	٣(١) ٤(٣)	٨	٥,٦٪	٦(٣، ٢) ٧(١)٨(٣)	٢٣	٩.٧٪
	٤٣	٠٠٠٠٠٠٠	٠	٠٪	٥(٢، ٣) ٦(٢)٧(١) ٨(٢، ١)	٤١	١٧.٣٪
	٤٤	٢(١)	٣	٢,١٪	٦(١، ٢)	٣	١.٢٪
		المجموع	١٠٥	٧٢.٩٪	المجموع	١٨٦	٧٨.٥٪
المجموع الكلي للمجالات			١٤٤	١٠٠٪		٢٣٧	١٠٠٪

تدل بيانات الجدول السابق على عدة نتائج من أهمها ما يلي:

- اشتملت موضوعات كتاب القراءة للصف الثاني من التعليم الابتدائي (جزء أول- جزء ثاني) على (١٣) حقا فقط من قائمة حقوق الطفل "أداة الدراسة" والتي تحتوي على (٤٥) حقا.
- استحوذت موضوعات الجزء الثاني من كتاب القراءة للصف الثاني على أعلى نسبة من مجموع حقوق الطفل المتضمن في كتاب القراءة للصف الأول من التعليم الابتدائي وذلك بمعدل تكرار (٢٣٧) في مقابل (١٤٤) للجزء الأول من موضوعات كتاب القراءة للصف الثاني.

■احتل الحق (٣٦) نسبة تكرار عالية في كتاب القراءة للصف الثاني من التعليم الابتدائي (جزء أول- جزء ثاني)

التساؤل السابع: « ما مدى تضمين كتاب القراءة للصف الثاني من التعليم الابتدائي (جزء أول- جزء ثاني) لحقوق الطفل الواردة في الصور التعليمية الواردة في موضوعات القراءة»

وذلك من خلال حساب التكرار والنسبة المئوية لكل حق من حقوق الطفل الواردة في جزئي كتاب القراءة للصف الأول، كما هو واضح في الجدول الاتي:

جدول رقم (٨) يوضح مدى تضمين كتاب القراءة للصف الثاني من التعليم الابتدائي (جزء أول- جزء ثاني) لحقوق الطفل الواردة في الصور التعليمية الواردة في موضوعات القراءة

الجزء / المجال	الحق	الجزء الأول من كتاب القراءة للصف الثاني			الجزء الثاني من كتاب القراءة للصف الثاني		
		رقم الوحدة (رقم الدرس)	ك	٪	رقم الوحدة (رقم الدرس)	ك	٪
مجال الحياة الكريمة (١-١٥)	٩	١(٣، ٢، ١)٢(٣)	٧	٪١٠.٤	٠٠٠٠٠٠٠	٠	٪٠
	١٠	٠٠٠٠٠٠٠	٠	٪٠	٥(٣)	١	٪٤.٨
	١٤	٢(١)	٢	٪٣.٠	٠٠٠٠٠٠٠	٠	٪٠
		المجموع	٩	٪١٣.٤	المجموع	١	٪٤.٨
مجال الوقاية والحماية (١٦-٣٠)	٢٣	٢(١)٣(٣)٤(٣، ١)	٥	٪٧.٥	٥(٢)٨(٢)	٢	٪٩,٥
		المجموع	٥	٪٧.٥	المجموع	٢	٪٩.٥
مجال النمو لشامل (٣١-٤٥)	٣٢	١(٢)٤(٣)	٢	٪٣.٠	٠٠٠٠٠٠٠	٠	٪٠
	٣٦	١(١، ٢، ٣) ٢(٣، ٢، ١) ٣(١)٤(٣)	٣٧	٪٥٥.٢	٥(٣، ٢، ١)٦(٣، ٢)٨(٣، ٢، ١)	١٤	٪٦٦.٧
	٣٧	(٢)١	١	٪١.٥	٠٠٠٠٠٠٠	٠	٪٠
	٤٠	١(١)٣(٢)	٥	٪٧.٥	٠٠٠٠٠٠٠	٠	٪٠
	٤٢	(١)٣	١	٪١.٥	٠٠٠٠٠٠٠	٠	٪٠
	٤٣	٢(١)٢(٣)	٤	٪١٠.٢	٦(٢، ١)	٢	٪٩.٥
	٤٤	٤(٢)	٣	٪٤.٥	٦(٣)	١	٪٤.٨
	٤٥	١(٢)٢(٣)٤(١)	١٠	٪١٤.٩	٧(٢)	١	٪٤.٨
		المجموع	٥٣	٪٧٩.١	المجموع	١٨	٪٨٥.٧

المجموع الكلي للمجالات		٦٧	١٠٠٪		٢١	١٠٠٪

تدل بيانات الجدول السابق على عدة نتائج من أهمها ما يلي:

- اشتملت الصور التعليمية الواردة في موضوعات كتاب القراءة للصف الثاني من التعليم الابتدائي (جزء أول- جزء ثاني) على (١٢) حقا فقط من قائمة حقوق الطفل "أداة الدراسة" والتي تحتوي على (٤٥) حقا.
- استحوذت الصور التعليمية الواردة في موضوعات الجزء الأول من كتاب القراءة للصف الثاني على أعلى نسبة من مجموع حقوق الطفل المتضمن في كتاب القراءة للصف الثاني من التعليم الابتدائي وذلك بمعدل تكرار (٦٧) في مقابل (٢١) للجزء الثاني من موضوعات كتاب القراءة للصف الثاني.
- احتل الحق (٣٦) نسبة تكرار عالية في الصور التعليمية الواردة في كتاب القراءة للصف الثاني من التعليم الابتدائي (جزء أول- جزء ثاني)

التساؤل الثامن: ما مدى تضمين كتاب القراءة للصف الثاني من التعليم الابتدائي (جزء أول- جزء ثاني) لحقوق الطفل الواردة في أسئلة المناقشة الواردة في موضوعات القراءة

تم اختبار هذا التساؤل من خلال حساب التكرار والنسبة المئوية لكل حق من حقوق الطفل الواردة في جزئي كتاب القراءة للصف الأول، كما هو واضح في الجدول الاتي:

جدول رقم (٩) يوضح مدى تضمين كتاب القراءة للصف الثاني من التعليم الابتدائي (جزء أول- جزء ثاني) لحقوق الطفل الواردة في أسئلة المناقشة الواردة في موضوعات القراءة

الجزء / المجال	الحق	الجزء الأول من كتاب القراءة للصف الثاني			الجزء الثاني من كتاب القراءة للصف الثاني		
		رقم الوحدة (رقم الدرس)	ك	١٠٥٪	رقم الوحدة (رقم الدرس)	ك	٠٪
مجال الحياة الكريمة (١-١٥)	٩	٠٠٠٠٠٠٠	٠	٠٪	٥(٢)٦(٢، ١)٧(٣)	٧	٢.٥٪
	١٠	٠٠٠٠٠٠٠	٠	٠٪	٨(١)	١	٠.٤٪
	١٤	٣(٢،١)	٩	٤.٨٪	٠٠٠٠٠٠٠	٠	٠٪
		المجموع	٩	٤.٨٪	المجموع	٨	٢.٩٪

مجال الوقاية والحماية (١٦-٣٠)	٢٣	٣(٢)٤(١)	٦	٣.١٪	٠٠٠٠٠٠٠	٠	٠٪
		المجموع	٦	٣.١٪	المجموع	٠	٠٪
مجال النمو الشامل (٣١-٤٥)	٣١	١(٣، ٢، ١)٣(٣، ٢)٤(٣، ٢، ١)	٧٩	٤١.٨٪	٥(٣، ٢، ١)٧(٣، ٢)٨(٣، ٢، ١)	١٥١	٥٤.٧٪
	٣٦	١(١، ٢، ٣،)	٦	٣.٢٪	٥(٣، ٢، ١)٦(٣، ٢، ١)٧(٣، ٢، ١)٨(٢، ١، ، ٣)	٥٥	١٩.٩٪
	٣٧	١(٢)٣(١)٤(٣)	٩	٤.٨٪	٠٠٠٠٠٠٠	٠	٠٪
	٣٨	١(١، ٢، ٣)٢(٣، ٢)٣(٣، ١)٤(٣، ٢، ١)	٦٨	٣٦.٠٪	٦(٣، ٢، ١)٦(٣، ٢، ١)٧(٣، ٢، ١)٨(٢، ١،)	٣٦	١٣.٠٪
	٤٠	٣(١)	١	٠.٥٪	٠٠٠٠٠٠٠	٠	٠٪
	٤١	٠٠٠٠٠٠٠	٠	٠٪	٦(١)	٥	١.٨٪
	٤٢	٠٠٠٠٠٠٠	٠	٠٪	٧(٢)	١	٠.٤٪
	٤٣	١(٣، ١)٢(١)٣(١)	١١	٥.٨٪	٦(٣، ٢، ١)٧(٣، ٢، ١)٨(٢، ١، ٣)	٢٠	٧.٢٪
		المجموع	١٧٤	٩٢.١٪	المجموع	٢٦٨	٩٧.١٪
المجموع الكلي للمجالات			١٨٩	١٠٠٪		٢٧٦	١٠٠٪

تدل بيانات الجدول السابق على عدة نتائج من أهمها ما يلي:

- اشتملت أسئلة المناقشة الواردة في موضوعات كتاب القراءة للصف الثاني من التعليم الابتدائي (جزء أول- جزء ثاني) على (١٢) حقا فقط من قائمة حقوق الطفل "أداة الدراسة" والتي تحتوي على (٤٥) حقا.
- استحوذت أسئلة المناقشة الواردة في موضوعات الجزء الثاني من كتاب القراءة للصف الثاني على أعلى نسبة من مجموع حقوق الطفل المتضمن في كتاب القراءة للصف الثاني من التعليم الابتدائي وذلك بمعدل تكرار (٢٧٦) في مقابل (١٨٩) للجزء الأول من موضوعات كتاب القراءة للصف الثاني.
- احتل الحق (٣١) نسبة تكرار عالية في أسئلة المناقشة الواردة في كتاب القراءة للصف الثاني من التعليم الابتدائي (جزء أول- جزء ثاني)

التساؤل التاسع: « ما مدى تضمين كتاب القراءة للصف الثالث من التعليم الابتدائي (جزء أول- جزء ثاني) لحقوق الطفل الواردة في موضوعات القراءة»

تم اختبار هذا التساؤل من خلال حساب التكرار والنسبة المئوية لكل حق من حقوق الطفل الواردة في جزئي كتاب القراءة للصف الأول، كما هو واضح في الجدول الاتي:

جدول رقم (١٠) يوضح مدى تضمين كتاب القراءة للصف الثالث من التعليم الابتدائي (جزء أول- جزء ثاني) لحقوق الطفل الواردة في موضوعات القراءة

الجزء / المجال	الحق	الجزء الأول من كتاب القراءة للصف الثالث			الجزء الثاني من كتاب القراءة للصف الثالث		
		رقم الوحدة (رقم الدرس)	ك	٪	رقم الوحدة (رقم الدرس)	ك	٪
مجال الحياة الكريمة (١-١٥)	١	(٣)٢	١	٪.٣	٠٠٠٠٠٠٠	٠	٪١.٥
	٤	(١)٢	١	٪.٣	٠٠٠٠٠٠٠	٠	٪١١.٠
	٩	١(١، ٢)٢(٤، ٥، ٦، ٧، ٨)٣(١٠)٤ (١٥، ١٦، ١٧، ١٨، ١٩، ٢)	٦٩	٪٢٣.٤	(١)٥	٥٢	٪٢٨.٤
	١٤	١(٢)٢(١)٣(٢)	٢٩	٪٩.٨	٠٠٠٠٠٠٠	٠	٪٠
		المجموع	١٠٠	٪٣٣.٨	المجموع	٥٢	٪٢٨.٤
مجال الوقاية والحماية (١٦-٣٠)	١٧	٠٠٠٠٠٠٠	٠	٪٠	١(١)	٦	٪٣.٣
	٢٣	١(١) ٢(٢)٣(٢، ١)	٢٤	٪٨.١	(٢)٤	٥	٪٢.٧
		المجموع	٢٤	٪٨.١	المجموع	١١	٪٦.٠

مجال النمو لشامل (٣١-٤٥)	٣١	٠٠٠٠٠٠٠	٠	٠٪	١(٢، ٣)٤(١)	٥	٥.٪
	٣٢	١(٣، ٢، ١)٢(١)	٨	٢.٧٪	٠٠٠٠٠٠٠	٠	٠٪
	٣٥	١(١)٢(٣)	٧	٢.٤٪	١(٣)	١	٣٨.٩٪
	٣٦	١(، ٣، ٢، ١)٢(٣، ١)٤(٢، ١)	٩٣	٣١.٤٪	٢(، ٣، ٢، ١)٣(٣) ٤(٢)	٥٦	٣٠.٦٪
	٣٧	٢(٢)	٨	٢.٧٪	٤(٣)	٨	٤.٤٪
	٤٠	١(١، ٢)٣(٣)٤(٢، ١)	١٣	٤.٤٪	٢(١)٣(١)٤(٣)	٢٠	١٠.٩٪
	٤٢	١(١، ٢)٢(٣، ٢)٣(١)٤(١)	٢٢	٧.٤٪	٢(٢)٤(١)	٩	٤.٩٪
	٤٣	(١، ٢)٢(٣، ٢)	٢٠	٦.٨٪	٢(٣، ١)٣(٢)٤(١)	٢١	١١.٥٪
	٤٤	٤(٣)	١	٠.٣٪	٠٠٠٠٠٠٠	٠	٠٪
		المجموع	١٧٢	٥٨.٢٪	المجموع	١٢٠	٦٥.٦٪
المجموع الكلي للمجالات			٢٩٦	١٠٠٪		١٨٣	١٠٠٪

تدل بيانات الجدول السابق على عدة نتائج من أهمها ما يلي:

❖اشتملت موضوعات كتاب القراءة للصف الثالث من التعليم الابتدائي (جزء أول- جزء ثاني) على (١٥) حقا فقط من قائمة حقوق الطفل "أداة الدراسة" والتي تحتوي على (٤٥) حقا.

❖استحوذت موضوعات الجزء الأول من كتاب القراءة للصف الثالث على أعلى نسبة من مجموع حقوق الطفل المتضمن في كتاب القراءة للصف الأول من التعليم الابتدائي وذلك بمعدل تكرار (٢٩٦) في مقابل (١٨٣) للجزء الثاني من موضوعات كتاب القراءة للصف الثالث.

❖احتل الحق (٣٦) نسبة تكرار عالية في كتاب القراءة للصف الثالث من التعليم الابتدائي (جزء أول- جزء ثاني)

❖التساؤل العاشر:« ما مدى تضمين كتاب القراءة للصف الثالث من التعليم الابتدائي (جزء أول- جزء ثاني) لحقوق الطفل الواردة في موضوعات الأناشيد»

تم اختبار هذا التساؤل من خلال حساب التكرار والنسبة المئوية لكل حق من حقوق الطفل الواردة في جزئي كتاب القراءة للصف الأول، كما هو واضح في الجدول الاتي:

جدول رقم (١١) يوضح مدى تضمين كتاب القراءة للصف الثالث من التعليم الابتدائي (جزء أول-

جزء ثاني) لحقوق الطفل الواردة في موضوعات الأناشيد

الجزء / المجال	الحق	الجزء الأول من كتاب القراءة للصف الثالث			الجزء الثاني من كتاب القراءة للصف الثالث		
		رقم الوحدة (رقم الدرس)	ك	٪	رقم الوحدة (رقم الدرس)	ك	٪
مجال الحياة الكريمة (١-١٥)	٩	٢(٣)٤(٢)	١٤	٢٨.٦٪	٥(٣)٦(٢) ٧(٢) ٨(١)	٢٣	٤٤.٢٪
		المجموع	١٤	٢٨.٦٪	المجموع	٢٣	٤٤.٢٪
مجال الوقاية والحماية (١٦-٣٠)	٢٣	١(٣)٢ (١)	٥	١٠.٢٪	٠٠٠٠٠٠٠	٠	٠٪
		المجموع	٥	١٠.٢٪	المجموع	٠	٠٪
مجال النمو لشامل (٣١-٤٥)	٣١	٠٠٠٠٠٠٠	٠	٠٪	٥(٣)	١٠	١٩.٢٪
	٣٦	١(٣)٢(١)٣(٢)	٢٦	٥٣.١٪	٥(٢)٦(١)٨(٢)	٢٧	٥١.٩٪
	٤٢	٣(٣)٤(١)	٤	٨.٢٪	٠٠٠٠٠٠٠	٠	٠٪
	٤٣	٠٠٠٠٠٠٠	٠	٠٪	٦(١)	٢	٣.٨٪
		المجموع	٣٠	٦١.٢٪	المجموع	٣٩	٧٥.٠٪
المجموع الكلي للمجالات			٤٩	١٠٠٪	٠٪	٥٢	١٠٠٪

تدل بيانات الجدول السابق على عدة نتائج من أهمها ما يلي:

- اشتملت موضوعات الأناشيد في كتاب القراءة للصف الثالث من التعليم الابتدائي (جزء أول- جزء ثاني) على (٦) حقوق فقط من قائمة حقوق الطفل "أداة الدراسة" والتي تحتوي على (٤٥) حقا.
- استحوذت موضوعات الأناشيد في الجزء الثاني من كتاب القراءة للصف الثالث على أعلى نسبة من مجموع حقوق الطفل المتضمن في كتاب القراءة للصف الثالث من التعليم الابتدائي وذلك بمعدل تكرار (٥٢) في مقابل (٤٩) للجزء الأول من موضوعات كتاب القراءة للصف الثالث.

التساؤل الحادي عشر: « ما مدى تضمين كتاب القراءة للصف الثالث من التعليم الابتدائي (جزء أول- جزء ثاني) لحقوق الطفل الواردة في الصور التعليمية الواردة في موضوعات القراءة»

تم اختبار هذا التساؤل من خلال حساب التكرار والنسبة المئوية لكل حق من حقوق الطفل الواردة في

جزئي كتاب القراءة للصف الأول، كما هو واضح في الجدول الاتي:

جدول رقم (١٢) يوضح مدى تضمين كتاب القراءة للصف الثالث من التعليم الابتدائي (جزء أول- جزء ثاني) لحقوق الطفل الواردة في الصور التعليمية الواردة في موضوعات القراءة

الجزء / المجال	الحق	الجزء الأول من كتاب القراءة للصف الثالث			الجزء الثاني من كتاب القراءة للصف الثالث		
		رقم الوحدة (رقم الدرس)	ك	٪	رقم الوحدة (رقم الدرس)	ك	٪
مجال الحياة الكريمة (١-١٥)	٩	(٣)٢	١	٦.٧٪	(٢)٥	١	٨.٣٪
	١٤	(١)٢(٢)١	٢	١٣.٣٪	٠٠٠٠٠٠٠	٠	٠٪
		المجموع	٣	٢٠٪	المجموع	١	٨.٣٪
مجال الوقاية والحماية (١٦-٣٠)	٢٣	(١،٢)٣(١)١	٣	٢٠٪	(٣)٧(٢)٦	٢	١٦.٧٪
		المجموع	٣	٢٠٪	المجموع	٢	١٦.٧٪
مجال النمو لشامل (٣١-٤٥)	٣٥	٠٠٠٠٠٠٠	٠	٠٪	(٣)٨	١	٨.٣٪
	٣٦	٢(٣، ١)٣(١)٣(٢، ١)٤(٣، ١)	٧	٤٦.٧٪	٥(٢)٦(٣، ١)٨(٣، ٢)	٥	٤١.٧٪
	٣٧	٠٠٠٠٠٠٠	٠	٠٪	٦(٣، ١)	٢	١٦.٧٪
	٤٣	٤(١٤)	١	٦.٧٪	(٢)٥	١	٨.٣٪
	٤٤	٥(١٧)	١	٦.٧٪	٠٠٠٠٠٠٠	٠	٠٪
		المجموع	٩	٦٠٪	المجموع	٩	٧٥٪
المجموع الكلي للمجالات			١٥	١٠٠٪		١٢	١٠٠٪

تدل بيانات الجدول السابق على عدة نتائج من أهمها ما يلي:

■اشتملت الصور التعليمية الواردة في موضوعات كتاب القراءة للصف الثالث من التعليم الابتدائي (جزء أول- جزء ثاني) على (٨) حقا فقط من قائمة حقوق الطفل "أداة الدراسة" والتي تحتوي على (٤٥) حقا.

■استحوذت الصور التعليمية الواردة في موضوعات الجزء الأول من كتاب القراءة للصف الثالث على أعلى نسبة من مجموع حقوق الطفل المتضمن في كتاب القراءة للصف الثالث من التعليم الابتدائي وذلك بمعدل تكرار (١٥) في مقابل (١٢) للجزء الثاني من موضوعات كتاب القراءة للصف الثاني.

■احتل الحق (٣٦) نسبة تكرار عالية في الصور التعليمية الواردة في كتاب القراءة للصف الثالث من التعليم الابتدائي (جزء أول- جزء ثاني)

التساؤل الثاني عشر:« ما مدى تضمين كتاب القراءة للصف الثالث من التعليم الابتدائي (جزء أول- جزء ثاني) لحقوق الطفل الواردة في أسئلة المناقشة الواردة في موضوعات القراءة»

تم اختبار هذا التساؤل من خلال حساب التكرار والنسبة المئوية لكل حق من حقوق الطفل الواردة في جزئي كتاب القراءة للصف الأول، كما هو واضح في الجدول الاتي:

جدول رقم (١٣) يوضح ما مدى تضمين كتاب القراءة للصف الثالث من التعليم الابتدائي (جزء أول- جزء ثاني) لحقوق الطفل الواردة في أسئلة المناقشة الواردة في موضوعات القراءة

الجزء / المجال	الحق	الجزء الأول من كتاب القراءة للصف الثالث			الجزء الثاني من كتاب القراءة للصف الثالث		
		رقم الوحدة (رقم الدرس)	ك	٪	رقم الوحدة (رقم الدرس)	ك	٪
مجال الحياة الكريمة (١-١٥)	٩	١(١)٢(٣،١)	٧	٪١.٦	٥(٢)	٢	٪.٦
	١٤	١(٢)٢(٣)	١١	٪٣.٠	٠٠٠٠٠٠٠	٠	٪٠
		المجموع	١٨	٪٤.٦	المجموع	٢	٪.٦
مجال الوقاية والحماية (١٦-٣٠)	٠	٠٠٠٠٠٠٠	٠	٪٠	٠٠٠٠٠٠٠	٠	٪٠
		المجموع	٠	٪٠	المجموع	٠	٪٠

مجال النمو لشامل (٣١-٤٥)	٣١	١(١، ٢)٢(٣، ٢، ١)٣(، ٣، ٢، ١)٤(٣، ٢، ١)	٢٤٢	٦١.٤٪	٥(١، ٢، ٣)٦(٣، ١)٧(٣)٨(٣، ١)	١٧٤	٥٠.٦٪
	٣٥	١(١)	٢	٥.٪	٠٠٠٠٠٠٠	٠	٠٪
	٣٦	٢(٣، ٢، ١)٣(٢) ٣(٣، ١)٤(٢، ١)	٣٠	٧.٦٪	٠٠٠٠٠٠٠	٠	٠٪
	٣٨	١(١، ٢)٢(٣، ٢، ١)٣(٣، ٢، ١)٤(٣، ٢، ١)	١٠١	٢٥.٦٪	٥(١، ٢، ٣)٦(٢، ١)٧(٢)٨(٣، ١)	١٦٨	٤٨.٣٪
	٤٣	٢(١)	١	٣.٪	٠٠٠٠٠٠٠	٠	٠٪
		المجموع	٣٧٦	٩٥.٤٪	المجموع	٣٤٢	٩٩.٤٪
المجموع الكلي للمجالات			٣٩٤	١٠٠٪		٣٤٤	١٠٠٪

تدل بيانات الجدول السابق على عدة نتائج من أهمها ما يلي:

• اشتملت أسئلة المناقشة الواردة في موضوعات كتاب القراءة للصف الثالث من التعليم الابتدائي(جزء أول- جزء ثاني) على (٧) حقا فقط من قائمة حقوق الطفل "أداة الدراسة" والتي تحتوى على (٤٥) حقا.

• استحوذت أسئلة المناقشة الواردة في موضوعات الجزء الأول من كتاب القراءة للصف الثالث على أعلى نسبة من مجموع حقوق الطفل المتضمن في كتاب القراءة للصف الثالث من التعليم الابتدائي وذلك بمعدل تكرار (٣٩٤) في مقابل (٣٤٤) للجزء الثاني من موضوعات كتاب القراءة للصف الثالث.

• احتل الحق (٣١) نسبة تكرار عالية في أسئلة المناقشة الواردة في كتاب القراءة للصف الثالث من التعليم الابتدائي (جزء أول- جزء ثاني)

في ضوء نتائج الدراسة السابقة يتضح لنا الاتي:

• أن تضمين كتب اللغة العربية في الصفوف الثلاثة الأولى من التعليم الابتدائي لحقوق الطفل في المملكة العربية السعودية لم تكن على المستوى المنشود إذ تم التركيز على بعض الحقوق دون غيرها، وهذا يعنى أن مؤلفي هذه الكتب لم يضعوا حقوق الطفل في الاعتبار عند الإعداد لهذه الكتب إذا أن الأفكار المتعلقة بحقوق

الطفل قد عرضت في هذه الكتب بشكل غير مخطط أو مقصود على الرغم من وجود بعض حقوق الطفل في بعض الموضوعات وأسئلة المناقشة والصور التعليمية الواردة في هذه الكتب ولعل ما يؤكد ذلك ما أظهرت نتائج الدراسة من أن أعلى نسبة لتضمين حقوق الطفل في كتب اللغة العربية في الصفوف الثلاثة الأولى كانت للحقوق في مجال النمو أما اقلها فكان للحقوق في مجال الوقاية، وهذا يشير إلى غياب منهج واضح ومحدد للتربية من اجل حقوق الطفل هذا من جانب، ومن جانب ثان يشير إلى تعدد اهتمامات واضعي المناهج.

• احتل الحق (٣١) والذى ينص على «ضرورة إكسابه مهارات التفكير للطفل « على نسبة عالية والذى ورد عند تحليل أسئلة المناقشة الواردة في هذه الكتب، ويعزو ذلك الى اعتماد واضعي المناهج الى تعليم اللغة العربية عن طريق استخدام الوسائل الحديثة التي تعتمد على التفكير، هذا من جانب ومن جانب اخر احتل الحق (٣٦) والذى ينص على «ضرورة تعريف الطفل بيئته وكيفية حمايتها « على نسبة عالية والذى ورد عند تحليل هذه الكتب، وهذا يشير إلى تأثر واضعي المناهج بالرأي القائل بضرورة إدماج البعد البيئي في مناهج التعليم والعمل على تعريف الطفل بيئته وكيفية حمايتها

ثانياً: التوصيات:

في ضوء ما سبق عرضه من نتائج فان الباحث يوصى بما يلي:

١.ضرورة عمل دورات تدريبية لمعلمي مرحلة التعليم الابتدائي بصفة عامة ولمعلمي الصفوف الثلاثة الأولى بصفة خاصة على كيفية تدريس حقوق الطفل في تلك المرحلة.

٢.العمل على تطوير مناهج التعليم في مرحلة التعليم الابتدائي من خلال إدخال المفاهيم الخاصة بحقوق الطفل ضمن المناهج الدراسية المقررة على هذه المرحلة.

٣.ضرورة العمل على زيادة النصوص الشعرية "الأناشيد" التي تقيس حقوق الطفل في الطفل في كتب اللغة العربية المقررة على الصفوف الثلاثة الأولى من مرحلة التعليم الابتدائي

٤.العمل على جعل مادة حقوق الطفل وتشريعاته مادة أساسية ضمن مقررات إعداد معلمي رياض الأطفال بكليات التربية.

٥.يجب العمل على زيادة كل من الصور التعليمية وأسئلة المناقشة التي تعبر عن حقوق الطفل في كتب اللغة العربية المقررة على الصفوف الثلاثة الأولى من مرحلة التعليم الابتدائي

المراجع و المصادر

القران الكريم

• أبو الوف، احمد (٢٠٠٠): الحماية الدولية لحقوق الإنسان في إطار منظمة الأمم المتحدة، القاهرة، دار النهضة العربية.

• البخاري، عمران (١٩٩٥): حقوق الإنسان والديمقراطية في التعليم الثانوي بدولة تونس، مجلة التربية الجديدة، مجلد (٦)، عدد (٥٨).

• براهمة، نبيل (١٩٩٧): مدى اهتمام كتب الدراسات الاجتماعية في المرحلة الثانوية بمبادئ التربية الدولية في ضوء تحليل محتواها ووجهة نظر معلميها، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.

• بوادي، حسنين المحمدي (٢٠٠٥): حقوق الطفل بين الشريعة الإسلامية والقانون الدولي، الإسكندرية، دار الفكر الجامعي.

• بوشرباك، أحمد (١٩٩٥): حقوق الإنسان وحرياته الأساسية في إطار مناهج التعليم بدولة قطر، مجلة التربية الجديدة، مجلد (٦)، عدد (٥٨).

• الحريشة، على كايد (٢٠٠٢): حقوق الطفل في كتب التربية الاجتماعية والوطنية للصفوف الأربعة الأولى من مرحلة التعليم الابتدائي في الأردن، مجلة جامعة ام القرى للعلوم التربوية والإنسانية، مجلد (١٤)، عدد (١).

• حسين، سمير (١٩٩٦): تحليل المضمون، عالم الكتب، القاهرة.

• حويحي، نعمة الله إسماعيل (١٩٩٥): تحليل محتوى أدب الأطفال في ضوء معايير الأدب في التصور الإسلامي، مكتبة الملك عبد العزيز، الرياض.

• سارى، حلمى (١٩٩٥): مفاهيم حقوق الإنسان في كتب اللغة العربية لمرحلة التعليم الابتدائي في الأردن، مجلة دراسات العلوم الإنسانية، مجلد (٢٢)، عدد (٦).

• السايح، السعيد (١٩٩٥): الوضع الراهن لمناهج حقوق الإنسان وحرياته الأساسية بالمرحلة الثانوية بالمغرب، مجلة التربية الجديدة، مجلد (٦)، عدد (٥٨).

• سلام وعبد لمنعم (١٩٩٥): واقع حقوق الإنسان وحرياته الأساسية في التعليم الثانوي بمصر، مجلة التربية الجديدة، مجلد (٦)، عدد (٥٨).

• صبارينى، غازي حسن (١٩٩٧): الوجيز في حقوق الإنسان وحرياته الأساسية، عمان، مكتبة دار الثقافة للنشر.

• عتيقة، نجوى على (١٩٩٥): حقوق الطفل في القانون الدولي، دار المستقبل العربي، القاهرة.

• العساف، صالح محمد (١٩٩٠): المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية، مكتبة العبيكان، الرياض.

• فريق من المتخصصين (٢٠١٩): القراءة للصف الأول من التعليم الابتدائي، ج١، مكتبة الملك فهد الوطنية للنشر، الرياض.

• فريق من المتخصصين (٢٠١٩): القراءة للصف الأول من التعليم الابتدائي، ج٢، مكتبة الملك فهد الوطنية للنشر، الرياض.

• فريق من المتخصصين (٢٠١٩): القراءة للصف الثالث من التعليم الابتدائي، ج١، مكتبة الملك فهد الوطنية للنشر، الرياض.

• فريق من المتخصصين (٢٠١٩): القراءة للصف الثالث من التعليم الابتدائي، ج٢، مكتبة الملك فهد الوطنية للنشر، الرياض.

• فريق من المتخصصين (٢٠١٩): القراءة للصف الثاني من التعليم الابتدائي، ج١، مكتبة الملك فهد الوطنية للنشر، الرياض.

• فريق من المتخصصين (٢٠١٩): القراءة للصف الثاني من التعليم الابتدائي، ج٢، مكتبة الملك فهد الوطنية للنشر، الرياض.

• الهاشمي، عبد الرحمن، وعطية، ومحسن (٢٠٠٩): تحليل محتوى مناهج اللغة العربية رؤية نظرية تطبيقية، ط١، دار الصفاء، عمان.

▪Cantwell, N (1992). Conventionally theory: An overview of the origin, content and significance of the Conventionally on the rights of the child "Social education, 56, No 207-210

▪Carol, W (1992). Human rights education in the elementary school: A case study of fourth grades response to a democratic social action, Oriented, Human rights curriculum, dissertation abstract international, 53, No.6 p6680.

▪Edmonds, Beverly (1992). The convention on the right of the child: A point of departure "Social education, 56, No 205-207

▪Martin, G and Pear, J (1978). Behavior modification what it is and how to it: NJ, Prentice-hall.

التعددية الدلالية القواعدية

طريق إلى نمذجة تعليمية مستجدة

Introduction of Principled Polysemy as
a Novel Model in Education

د.سيد محمد رضا ابن الرسول
أستاذ بجامعة أصفهان قسم اللغة العربية وآدابها / ايران
د.سيد فضل الله ميرقادري
أستاذ بجامعة شيراز قسم اللغة العربية وآدابها / ايران
د.ناديا دادبور
خريجة دكتوراه بجامعة أصفهان قسم اللغة العربية وآدابها / ايران

Prof. Sayyed Mohammadreza Ibnorrasool
Faculty of foreign Languages, University of Isfahan, Iran
Prof.Seyyed Fazlollah Mirghaderi
Dept of Arabic language and literature , Shiraz University, Iran
Lectur .Nadiya Dadpour
Faculty of foreign Languages, University of Isfahan, Iran
dadynady95@gmail.com

ملخص البحث:

تتربع التعددية الدلالية القواعدية التي أبدعها المنظّران؛ تايلور وإيوانس على منصة اللسانيات الإدراكية لتبيّن مدى فاعلية الإدراك في حقل الإنتاج الدلالي كما أنّها تضع بنانها على كيفيات الاستعمال اللغوي في شتى مستويات الخطاب. وترنو هذه الرؤية التنظيرية إلى خلق شبكات دلالية تتصدرها دلالة نووية وتحوم في مدارها دلالات هامشية تقترب من النواة تارة وتبتعد عنها تارة أخرى. وتسعى من وراء خلق هذه الشبكات إلى إعطاء فكرة صائبة تجاه الخيوط العلائقية التي تجربها كل من اللإيحاءات الهامشية في الشبكات المعنية. تستهدف هذه الدراسة المتواضعة معالجة مرايا توظيف هذه الشبكات كأداة نشيطة مرنة في شتى مستويات التعليم تأسيساً لنمذجة تعليمية مبتكرة تأتي بثمارها ناضجة كل حين وذلك انطلاقاً من المنهج الوصفي التحليلي. ما توصّل إليه هذا البحث يزيح الستار عن فاعلية نمذجة التعددية الدلالية القواعدية في شتى مستويات تعليم اللغة العربية وآدابها سيما تعليم النصوص، وتعليم الترجمة، وتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

الكلمات المفتاحية: تايلور وإيوانس، التعددية الدلالية القواعدية، مستويات التعليم، تعليم اللغة العربية وآدابها .

Abstract

Principled polysemy, proposed by Tyler and Evans (2003), can be regarded as one of the most prominent theories in the cognitive linguistics approach. The mentioned model focuses on explaining the cognitive functioning level in the area of the creation of meaning and specifically accentuates the use of words and meanings in everyday conversations and language use. This theory leads to the creation of semantic networks that have a core meaning at top of the network and some peripheral meanings surrounding the core meaning. These semantic networks have been mainly created to specify the semantic relationships between the core meaning and the peripheral meanings. The present study aimed at evaluating the effectiveness of Tyler and Evans 'principled polysemy theory at various levels of teaching Arabic language and literature using the descriptive-analytic method. Moreover, the obtained findings can lead to presentation of a novel educational model in this regard. The findings of the present study revealed the efficiency of principled polysemy theory at various educational levels, especially teaching Arabic texts, training translation, and teaching conversation of Arabic to non-Arabic learners.

Keywords: Educational levels, principled polysemy, teaching Arabic language and literature, Tyler and Evans

المقدمة

تحديد الموضوع

أهمية قضية التعليم وحسومتها لا تترك للمخاطب مجالاً للتأرجح والزلزال في هذا الموقف ؛ فهذا أمر لا ترداد في استبصار خطورته ولا شك يلج جدران صرامته. وهنالك مراحل التعليم تستعصي أحايين على قطبي عملية التدريس أي المعلم والمتعلّم وهذا الاستعصاء أو انعدام إثمار عملية التدريس في نهاية المطاف، يدفعان بالباحثين نحو التفكير الذي يقدّم الحلول إنضاجاً لعملية التدريس. وقد وقفت هذه المقالة على أعتاب التعددية الدلالية سيما التعددية الدلالية القواعدية التي اقترحها تايلور وإيوانس لتقدّم مناويل مستجدة وفاعلة لعملية التدريس وذلك بتوظيف الشبكات الدلالية التي تنتجها التعددية الدلالية بصورة مباشرة أو غير مباشرة.

هدف البحث

استهدف البحث وضع عدسة مكبرة على التعددية الدلالية القواعدية استخراجاً للمؤهلات التعليمية الكامنة فيها بغية اقتراح نمذجة تعليمية مستجدة.

أسئلة البحث

الأسئلة التي ذهب البحث وراءها وسكب جهده في حل مواضعها المستعصية؛ هي:

- كيف يمكن توظيف التعددية الدلالية القواعدية كنمذجة تعليمية مستجدة؟
- ما هي المناهج التعليمية التي تتفرّع عن التعددية الدلالية القواعدية التي اقترحها تايلور وإيوانس؟

منهج البحث

المنهج الذي تتبّعت خطواته هذه المقالة هو المنهج الوصفي التحليلي؛ فتستأنف عملها بشرح التعددية الدلالية القواعدية شرحاً موجزاً كحجر أساس للنمذجة التعليمية المقترحة. وفي الخطوة التالية تبدأ بتفصيل المناهج التعليمية التي تستأهل بأن تنطلق عن التعددية الدلالية القواعدية وهنالك وقفة نقدية قصيرة على الجوانب الإيجابية والمواضع السلبية لهذا المقترح المستجد.

خلفية البحث

الدراسات التي سبقت هذه الدراسة أو ما تمهد الأرضية المناسبة للولوج في هذا البحث تتوزع في إطارين؛ الأول: ما يتعلق بالتعددية الدلالية وكشف الغطاء عن وجهها والثاني: ما يخصّ بطرائق التدريس وتسليط الأضواء على هذا المحور.

أما الإطار الأول فيضم الدراسات التالية وما شابهها:

رسالة جامعية تحت عنوان «تعدد المعنى في كلمة «الدين» في القرآن الكريم» لـ فضلك يزيدة[1] وقد درس فيه الباحث دلالات المؤشر الاسمي «الدين» في القرآن الكريم من دون أن يتتبع في خطواته منهجاً لسانياً بارزاً.

والمقالة المسماة بـ «التعدد الدلالي بين النظر والتطبيق؛ سورة يوسف نموذجاً» للباحثة نادية رمضان النجّار؛ تصدّت الباحثة في بحثها لعمل غني في حقل التعدد الدلالي في اتجاهي التقليدي والمعصرن وكشفت القناع عن مرايا هذه الظاهرة اللغوية باتخاذ نهج تطبيقي يسلط الأضواء على الكيفيات التعددية في قصة النبي يوسف عليه السلام في القرآن الكريم.

المقالة المعنونة بـ «بررسى مقوله «بر» در گلستان سعدى» للباحث حدائق رضائي وآخرين؛ وقد عالجت الدّراسة، التعددية الدلالية للمؤشر الحرفي «بر» في كتاب روضة الورد؛ فبعد وصف دلالات هذا المؤشر ورصفها، يصرّح المقال بالعلاقات الدلالية التي تتواجد بين المعاني الهامشية والمعنى المركزي النووي إلى أن انتهى بتقديم خريطة تصوّر الشبكة الدلالية للمؤشر «بر» في الكتاب المدروس.

والمقال الذي عنون بـ «ابعاد معنايى «انداختن» و«بريدن» با رويكردى درزمانى: چندمعنايى، همنامى يا هممعنايى بافت مقيد؟» لـ إحسان جنكيزي وسبيدة عبدالكريمي؛ وقد درست هذه المقالة المؤشرين الفعليين «رمى» و«قطع» باللغة الفارسية وأزاحت الستار عن كيفياتهما الدلالية وراح يفصل بعضها عن بعض أهي ترتبط بالتعددية أو تتعلق بالهومونيمي أو هي ناتجة عن الاشتراك اللفظي السياقي؟ وبهذا المنهج يتمّ عرض إيحاءات المؤشرين المدروسين وتتحدّد أنظمتها الوظيفية.

ثمة المقالة المسمّاة بـ: «شبكه معنايى فعل گرفتن براساس انگاره چندمعنايى اصولمند» للباحث محمد عموزاده والآخرين؛ هذا البحث يقترب من البحث الحاضر اقتراباً شديداً وقد توصّل الباحث من خلال دراسته للمؤشر الفعلي «گرفتن» إلى شبكة هذا المؤشر الدلالية بصورة شاملة من دون تحديد الدراسة في نطاق نص مميّز.

وأما الإطار الثاني الذي يتمحور حول مدار التدريس وطرائقه فيتجلى في الدراسات التالية وما يماثلها:

جودت الركابي(٢٠٠٢م). طرق تدريس اللغة العربية، دمشق: دار الفكر. وقد احتوى هذا المؤلَّف على مجموعة دروس ألقاها الكاتب على طلاب كلية التربية بجامعة دمشق الذين يُعدّون أنفسهم ليصبحوا مدرسين مؤهلين لتدريس اللغة العربية وآدابها.

علوي عبد الله طاهر(٢٠١٠م). تدريس اللغة العربية على وفق أحدث الطرائق التربوية، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع. وقد تناول الدارس فيما صنف طرائق التدريس لشتى المواد الدراسية منها: تعليم القواعد النحوية، وتعليم البلاغة العربية والنقد والعروض، ثم تعليم الأدب والنصوص، وتعليم الإنشاء والتعبير وأخيراً تعليم المحادثة والمناقشة وقد اقترح فيما اقترح الطريقة القياسية، والطريقة الاستقرائية، وطريقة النص.

فهد خليل زايد(٢٠٠٦م). أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة والصّعوبة، عمان: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع. عالج فيه الباحث كيفيات التدريس الأساسيّ وقد بيّن من خلال دراسته أنماط الاضطرابات اللغوية النطقيّة والتعبيرية، ثم فتح الأبواب أمام تعليم القراءة تعليماً جذريّاً؛ فانطلق نحو التعبير، أهدافه، خطوات تدريسه؛ وفي نهاية المطاف انطلق نحو مقترحات تساعد على رفع معوّقات التعليم.

هنادا طه تامير(٢٠١١م). تعليم اللغة العربية المبني على المعايير؛ معايير وعلامات تقدّم ومؤشّرات أداء، أدلّة تقييم، كلمات بصرية، خطة لدرس مبني على المعايير، بيروت: أكاديميا. أكدت الباحثة فيما ألّفت على أهمية استحضار المعايير في عملية التدريس فراحت تبيّن ماهية المعيار وتطبيقاته، ثم شرحت التقييم المبني على المعايير، وأخيراً أسفرت عن مؤشرات الأداء للغة العربية لكل مرحلة صفيّة. والملحوظ أن هذه الخطة قد تمّ تطبيقها على صفوف الأساسية أي صف الروضة إلى الصف الثاني عشر، من دون الدراسات العليا. وقد ألحقت ببحثها آراء من المدرسين الذين وظّفوا طريقة المعايير في مدارسهم.

ما أبدعته هذه البضاعة المزجاة هو التركيز على التعددية الدلالية وبالضبط التعددية الدلالية القواعدية كنمذجة تعليمية مستجدة واستخراج الأنماط التعليمية من هذه النمذجة ووضع العدسة على مرايا هذه النمذجة المقترحة آونة التطبيق على أرض الواقع.

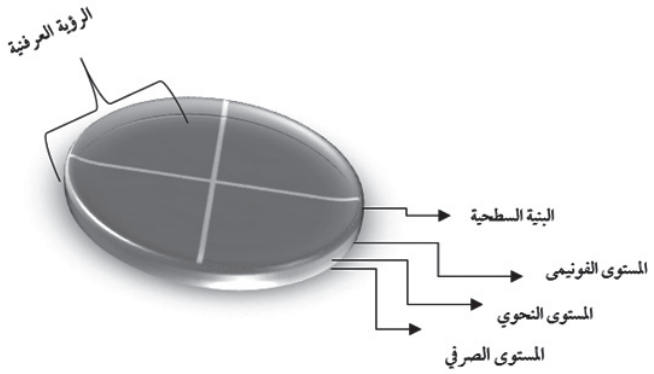
الواجهة التنظيرية

التعددية الدلالية القواعدية[٢]

أُقْتُرحت نمذجة التعددية الدلالية القواعدية من قبل تايلور وإيوانس في مؤَلّفهما «دلالة الحروف الإنجليزية»[٣] تبيناً للأصداء الدلالية للألفاظ؛ وقد شهدت هذه الرؤية حضورها في واجهة اللسانيات العرفنية كردّ فعل للتعدديات الدلالية التي تقول باستاتيكية الشبكات الدلالية والتي عرفت بنمذجة «التحديد التام للتعدد الدلالي»[٤]، والملحوظ أن التعددية الدلالية القواعدية لن تنصرف ولن تولّي الأدبار عن الأصول التي التزمت بها اللسانيات العرفنية؛ سيما أصل التعميم[٥] وأصل الإدراك[٦].

أصل التعميم يؤكد على رؤية عامة في تحليل المستويات اللغوية فبينما تقسّم أخرى الرؤى اللسانية البنيات اللغوية على مستويات مباينة من صرفية وصوتية ونحوية وغيرها، تنظر اللسانيات العرفنية إلى هذه المستويات بنظرة موحّدة وتلحّ على أن اللغة بما لديها من مستويات وجوانب تولد في عباءة القدرات الإدراكية التي تسوّي بين شتى المستويات اللسانية وتلمّ شتاتها. ويُضرب بالكعكة مثالاً لتسليط الأضواء على هذه القاعدة ومضغها في الذاكرة على أن كل طبقة من طبقات الكعكة، من الشوكولاتة والكريما والعجينة وفصوص

الفواكه تشكّل في المجموع ما يُعرف بالكعكة وكل هذه الطبقات على حدّها تماثل مستويات اللغة على الانفراد وذلك ما يتجلّى في الخطاطة التالية:



الشكل ١: نمذجة أصل التعميم في اللسانيات العرفنية

أما أصل الإدراك فيؤكد على أن القواعد التي تصفها اللغة وتبيّنها لابد من أن تنطبق انطباق النعل بالنعل على القواعد المسيطرة في الذهن وعلى العمليات الدماغية التي اكتشفت في أخرى فروع الإدراكية وشتى المجالات العرفنية (راجع: مهند، ١٣٩٣ هـ. ش: ص ١٦– ٢١).

هذا، وقد انسكب اهتمام التعددية الدلالية القواعدية ومجهودها في إنشاء نمذجة لائقة تتميز بميزتين؛ الأولى: تخطيط منهج تحليلي يخطو في سبر أغوار دلالة الألفاظ وغربلة مكامنها الإيحائية على مسبار متين وطريق قويم يتسم بالقواعدية كسمة بارزة. والميزة الثانية: أن تقدّم هذه الخطاطة مفاتيح فاعلة في تحديد الدلالات المستقلة عن غيرها من الدلالات الـ آن– قولية[٧] والدلالات السياقية[٨](راجع: تايلور وإيوانس، ٢٠٠٣م: ص ١٠٥).

تهدف التعددية الدلالية القواعدية في معالجتها للمؤشرات اللغوية إلى خلق شبكة دلالية[٩] يتصدّرها معنى مركزي نووي تطوف في مداره دلالات هامشية ترتبط به عن كثب أو تتمسك به عن بعد. فتحديد المعاني الهامشية التي تتميز بالاستقلالية وانتقاء معنى مركزي متأصل في الشبكة يعد في حسبان هذه النمذجة المقترحة قبل كل شيئ.

فالمواصفات التي تهيئ الأرضية المناسبة لانتقاء المعاني المستقلة[١٠] ووضعها في الشبكة كمعنى لائق جدير تتوزع في إطارين:

الأول: أن لا يتواجد المعنى المرنوّ في أخرى إيحاءات العينة المدروسة.

الثاني: دراسة العينات المعنية في الواقع اللغوي الوظيفي والتأكد من استقلاليتها التي تؤكد وتوقّع عليها بأنها لم تكن إيحاءات ناتجة عن السياق أو دلالات خلقتها العلاقات التوزيعية.

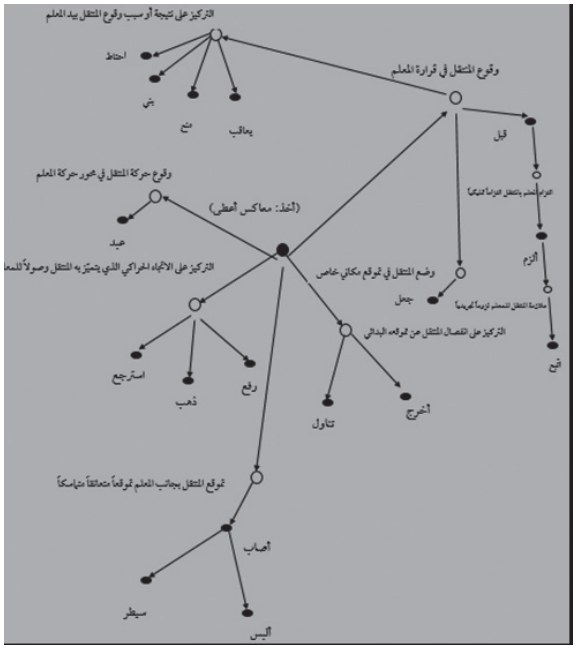
أما كيفيات تحديد المعنى المركزي عند تايلو وإيوانس فتقوم قوائمها عبر الفحص عن الأسس التالية واختبار العينات المرشّحة في نطاقها:

- أن يدلّ على أول دلالة ترسّخت في ذاكرة اللغة وسجلّتها يد التاريخ.
- أن يخيم على جميع الإيحاءات المتواجدة في الشبكة بكيفية من الكيفيات؛ فاترة كانت أم قاتمة.
- أن يتم توظيفه في الأنساق التركيبية بنفس المعنى المعنيّ من دون أي تأرجح أو انزياح.
- أن تسجل العلاقات الجوارية التوزيعية للإيحاء المركزي تلك الكفاءة والاستئهال وقوفاً في ذاك الموقف ونزولاً في هذا المنزل.
- احتمال التوقعات القواعدية انطلاقاً من الكيفيات الإيحائية المرنة يعطي رصيداً محترماً للعينة المعنية على أنها الدلالة المركزية (راجع: المصدر نفسه: ص ٤٦- ٧٩).

هذه هي أهم ملامح التعددية الدلالية القواعدية التي تموقعت في منظومة اللسانيات العرفنية.

الشبكة الدلالية للمؤشر الفعلي «أ خـ ذ» في القرآن الكريم

توصلت الدراسة بعد معالجة الدلالات الإيحائية للمؤشر الفعلي «أ خـ ذ» في القرآن الكريم، إلى الشبكة الدلالية التالية:



(راجع: دادبور، ١٣٩٧: ص ١١٥ - ١٦٧).

فترسم هذه الشبكة أمام المتلقّي، أولاً: المعنى المركزي للمؤشر الفعلي «أخـ ذ» وهو ما يعاكس العطاء، ثم يحدد المعاني الهامشية التي ترتبط بكيفية من الكيفيات بالدلالة المركزية، وبالدرجة الثالثة تكشف الغطاء

عن الخيوط العلائقية المتواجدة بين المعاني الهامشية والمعنى المركزي الذي يتصدّر الشبكة وقد أطلق على هذه العلاقة بـ «الربطة الدلالية»؛ فمثلاً التركيز على اتّجاه الفاعل أو المفعول وصولاً إلى المقصدية يشكّل الربطة الدلالية للمعاني الهامشية التالية: رفع، وذهب، واسترجع.

أهمية الشبكات الدلالية في التعليم

الشبكات الدلالية تعمل قبل كل شيء على تسجيل نشاط باهر في نطاق تعليم الألفاظ أياً كانت. فتتولد شبكات الألفاظ في الذهن مبدئيّاً في لغة الأم. وتتوزع الشبكات من هذا المنظور على قسمين: شبكة العلاقات التوزيعية التجاورية وشبكة العلاقات الاستبدالية.

والملحوظ أن العلاقات التجاورية تجد مأمنها في الذهن بسرعة فائقة ودقة وقّادة إذا ما قورنت بحلقة العلاقات الاستبدالية (راجع: رقيب دوست والآخرون، ١٣٩١: ص ١٢).

التدقيق في الشبكات والكشف عن زواياها الكامنة تثيرُ النقاش في الصف. أما الأثر الذي تتركه هذه النقاشات كتقنية تعليمية نافذة فيتلخص فيما يلي:

- ❖ تنبّه المتلقين وتدفع بهم إلى خضمّ البحث.
- ❖ يعد النقاش طاقة تشجيعيّة يساعد المتعلّمين على تلقّي دروسهم في رغبة ونشاط.
- ❖ النقاشات تطوف في الغالب على مدار الرؤى الناقدة ومعالجتها علاجاً صائباً يبتعد عن أي سقم أو أقلّ سخرية.
- ❖ يحثّ المتعلم على تقديم حلول إبداعيّة.
- ❖ ينمّي القدرات الاجتماعية في المتعلّمين (راجع: آقازاده وأحديان، ١٣٧٨: ص٦٤).

مناهج توظيف الشبكات الدلالية في حقل التعليم

تصنّف مناهج توظيف الشبكات الدلالية في حقل التعليم على مستويين: المباشر وغير المباشر. الشق الأول أي المنهج المباشر يعمل على ارتقاء مستوى الطالب التعليمي عن طريق استراتيجية خلق الشبكة بعينها على يد الطالب أو تشجيع الطالب على تفصيل معلومات شبكة معدة تزويداً لخزانته المعلوماتية.

أما الشق الثاني أي المنهج غير المباشر فيتمّ فيه توظيف معلومات الشبكات بصورة غير مباشرة ولربما المتلقي للبطاقات التعليمية لا يعي المنجم الذي صدرت عنه جعبة معلوماته الجديدة آونة تلقّيها وهو الشبكات المحددة بعينها. وأحياناً يبرز المنهج غير المباشر على المنصة بالتركيز على خطوة من الخطوات المتواجدة في تحديد المعاني في نمذجة التعددية الدلالية القواعدية.

مناهج توظيف الشبكات الدلالية المباشرة

المنهج الاستكشافي

يهدف المنهج الاستكشافي إلى استيعاب المفردة واستقرارها في ذاكرة المتلقي؛ فتتم فيه خلق الشبكة على يد الطالب حيث تقدّم إليه كميات مناسبة من الجمل المنوعة التي تحتوي كل منها على ألفاظ مماثلة بمعاني متباينة وعلى الطالب أن يخمّن المعاني الهامشية انطلاقاً من المفاهيم التي يلتقطها من تلك الجمل. ولا بد للمدرس تقديم شرح مستفيض عن الدلالة المركزية وكيفياتها وهنالك إشارة إلى بعض أسباب الخلق الدلالي ليكون مفتاحاً يكشف به الطالب المعنى المستجد كشفاً صائباً.

فبعدما كشف الطالب المعاني المستجدة ووضعها في الشبكة التي رسمها بيده يصل الدور إلى المعلم ليرسم الشبكة المئوية لتلك اللفظة المماثلة ويبيّن الزلل التي وقع فيه الطلاب أو العقم الذي أصيب بشبكاتهم. فجراء هذه العملية المثيرة يتمكن الطالب من:

- ❖استيعاب المعنى اللغوي للمفردة
- ❖إدراك الوجوه الدلالية المتباينة بين المعنى اللغوي والموسوعي والسياقي والمتدوال للمفردة
- ❖صياغة جمل متباينة بتوظيف لفظ مماثل بأدق صورة ممكنة

لعبة الفراغ بالشبكة

الاستراتيجية التعليمية التي تذهب وراءه لعبة الفراغ بالشبكة تتم عبر توظيف برامج الحاسوب أو بهندسة يدوية مبسطة. تمنح هذه الاستراتيجية للطالب قدرة على خيار الدلالة الصائبة للفظة المماثلة. تمتاز هذه العملية عن أخرى شقيقاتها بمنح الطالب خيارات عديدة تكون له خير معونة على انتقاء المعنى الصحيح ووجدان الدلالات الهامشية من دون ملل أو أي إرهاق. فيكوّن المدرس بطاقات يكتب عليها معاني اللفظة المعنيّة من جهة ومن جهة أخرى يرسم شبكة من المعنى المركزي تحيطه جمل عديدة بلفظ مماثل مميز اللون يليه الفراغ. فعلى الطالب أن يلحق كل بطاقة إلى جملة واحدة في الشبكة وهكذا تكتمل الشبكة شيئاً فشيئاً على يد الطالب في لعبة تشجيعية تحثّه على استمرار عملية إملاء الفراغات. وأخيراً تكتمل الشبكة ويأتي المعلم في الواجهة ليبيّن مدى نجاح الطلاب ومواقف أخطائهم وكيفيات اضطراباتهم الإدراكية.

يتمكن الطالب في نهاية المطاف من:

- ❖فهم قضية التعددية الدلالية وكيفيات تواجدها في واقع اللغة
- ❖ خلق جمل متباينة بتوظيف اللفظ المماثل بشكل صائب

المنهج الاستظهاري

العمليـة التعليميـة في المنهـج الاسـتظهاري تخطـو خطواتهـا في سـير معاكـس لمـا عهـد في المنهجـين السـابقين أي المنهـج الاستكشـافي أو لعبـة إمـلاء الفـراغ ؛ فـلا يهـدف هـذا المنهـج إلى خلـق الشـبكة عـلى يـد المتعلّـم أو إكمالهـا بـل يرنـو المنهـج الاسـتظهاري إلى اسـتظهار المعلومـات وصيانتهـا في الذاكـرة وذلـك عـبر تقديـم معلومات معـدة للطالب. فيمنـح المعلـم فرصـة للطالـب كـي يتأمـل الشـبكة التـي رُسـمت خطوطهـا ووضعـت خانـات المعـاني الهامشـية فيهـا. فيوجّـه المعلـم سـؤالاً أساسـياً للمتعلمـين ويمنحهـم فرصـة حتـى يأتـوا بإجاباتهـم التـي تـتراوح بـين الصحـة والسـقم؛ والسـؤال الأسـاسي هـو: مـا هـي الكيفيـات العلائقيـة بـين المعـاني الهامشـية والمعنـى المركـزي في الشـبكة الموجـودة؟

الإجابـة عـن هـذا السـؤال تتطلّـب دقـة فائقـة وتفكـير عميـق كـما أنـه يخضـع لعـدة إجابـات متباينـة صحيحـة مـا يدفـع المعلـم إلى توظيـف المنهـج الاسـتظهاري رغـم بسـاطة ظهـره في المسـتويات التعليميـة الراقيـة. وهكـذا تترسـخ الألفـاظ المماثلـة ومعانيهـا في الذاكـرة ولا تقـف ثمـرة هـذا المنهـج عنـد هـذا الرصيـف بـل تعلـوه إلى المسـتويات الـدرس البلاغـي الـذي يجـد فيـه الطالـب كيفيـات التوسـيع الـدلالي وأسـباب خلـق المعـاني وهـذه الظاهـرة تنمـي مسـتويات الطالـب التعليميـة وتجعلـه يغـادر إلى عـالم يتميّـز بالأدلـة والبراهـين.

وتعـدّ اسـتحضار الخيـوط العلائقيـة بـين المعنـى المركـزي النـووي والمعـاني الهامشـية في التعدديـة الدلاليـة القواعديّـة ضرورة لا منـاص منهـا.

والملحـوظ أن هـذا المنهـج يتـزاوج مـع طريقـة العصـف الذهنـي «إذ تنمـي قـدرة التفكـير الإبداعـي وتنشـط الطالـب وتوقـظ طاقاتـه الكامنـة وتمحـو المعوقـات التـي تحـول دون تقـدّم النـاس وإثـراء تفكيرهـم وهـي الطريقـة التـي يجتمـع فيهـا جماعـة مـن النـاس يبـدون بآرائهـم فتولـد آراء جديـدة. العصـف الذهنـي أسـلوب للتفكـير الجماعي أو الفـردي» (هاشـمي، ٢٠٠٥م: ص ٩٣).

الرسم التالي يبين كيفيات العصف الذهني في ذاكرة الفرد إلى إنتاج جمل بديعة:

(زارع، ٢٠١٢م: ص ١٠٢).

فالفحص عن الكيفيات العلائقية ثم إدلاء الآراء حيال معاني مفردات الشبكة الدلالية المعنية وصنع الجمل بالمعاني الهامشية على يد الطلاب يساعد على خلق أفكار جديدة وتدرب المتعلّمين على التفكير الجماعي السليم.

المنهج المكثف

يقع المنهج المكثّف في إطار تضافر مجموعة من الشبكات الدلالية التي تقدم للطالب وهو في الحقيقة تكثيف للمنهج الاستظهاري؛ فإذا كان المنهج الاستظهاري يدير عدسة البحث والتدقيق نحو شبكة موحّدة فالمنهج المكثف يرمي بمجموعة من الشبكات في ميدان الفحص والمعالجة. لكن خيار الشبكات في هذا المنهج لا يتم عشوائياً بل لابد أن ينطلق عن مبدأ محدد يهدف سيراً متقادماً في عملية التدريس. فيقترح انتقاء شبكات ذات صلة دلالية خاصة تنتهي في نهاية المطاف إلى التقاط القواسم المشتركة أو الفروق الخفية بينها. فيُقترح خيار شبكة المفردات المضادة أو المرادفة ليعي الطالب ميادين توظيف كل لفظة بالضبط لئلا يقع في ورطة الاستعمال الخاطئ سيما عند تعليمه للغة أخرى دون ما ينطق بها.

المنهج الوظيفي المقارن

تستأهل الشبكات الدلالية بأن تجتاز حدود الاستعمال اللغوي لتصبح خانة لتعليم الكيفيات القواعدية فمن هذا المنظور يتحول المعنى المركزي إلى قولبة قواعدية سائدة في اللغة المعنية وتحلّ الإنزياحات القواعدية المتواجدة محل المعاني الهامشية في الشبكات اللغوية الاعتيادية.

تستأهل الشبكات القواعدية أن توظّف توظيفاً ثنائيّاً؛ تعليماً للكيفيات القواعدية للغة الأم، حيث تقوم فيه عملية التعليم على التدقيق في الكيفيات القواعدية للغة التي يتحدّث بها الطالب ومقارنة هذه الكيفيات، العملية التي تدرّب الطالب على تحديد نطاق توظيف القوالب القواعدية واتقان خاناتها القواعدية واستبصار تبايناتها إبصاراً يحول دون وقوعه في ورطة الخطأ، وتتم الوظيفة الثانية عبر تعليم الكيفيات القواعدية للغة ثانية متعلّمة ومن هنا تنجم نمذجة «المنهج الوظيفي المقارن». ويبدو أن للشبكات القواعدية في وظيفتها الثانية فاعلية كبرى في مسيرة التعليم وخطته المستقيمة فيهدف هذا المنهج إلى مقارنة النمذجات القواعدية بين اللغتين ما يمهد الأرضية المناسبة للكشف عن القواسم المشتركة أو المواضع المتباينة التي تساعد الطالب على استيعاب اللغتين وتمهد له الأرضية المناسبة لصياغة الجمل صياغة من دون اعوجاج.

والملحوظ أن الطريقة التي يقتدى بها لمقارنة الشبكات لا تكون على السواء بل تختلف باختلاف الهدف الذي ترنو إليه عملية التعليم. فإذا كانت الخطة الدراسية تهدف لتعليم القواعد النحوية تدار عدسة البحث على تضخيم الكيفيات النحوية ووضع الحدود بين أدنى مستويات الصحة إلى أرقاها. وإذا كانت الغاية

التعليمية تصوّب بناءها نحو تعليم المتعلقات من الحروف وأخرى القيود ومظاهرها التي تطفو على البنية السطحية فيكون التركيز حينئذ على هذه الخيوط العلائقية من دون أن يتزحزح عن هذا المدار.

المنهج الاستبدالي

التماثلات الوظيفية التي تأتي في الواجهة فينة بعد فينة تمنح للطالب إمكانية استبدال الألفاظ أو القوالب بعضها ببعض في الشبكات. فالعثور على هذه الثماثلات والتدقيق فيها تُعِدُّ الدارس على خلق جمل جديدة صائبة فتوجيه الطالب إلى هذه الدفة يفتح ملفاً تعليمياً مثيراً يجد فيه المشارك نفسه أمام الكم المقبول من الوجوه اللغوية أو القواعدية التي تخضع لعملية الاستبدال. العملية المثيرة التي تدفع بالطالب إلى أن يتضافر مع المواد التعليمية من دون أي عناء أو إرهاق.

المنهج المصوّر

المنهج المصور الذي يستبدل فيه صورة محددة بلفظة معنية في الشبكة تفيد المستويات الدنيا التعليمية فيتدرّب الطفل فيه على اتقان المفردات أو الجمل انطلاقاً من أسّ تجريبي إدراكي؛ فتجري هذه العملية التعليمية وتطبّق على أرض الواقع بمناويل شتى؛ هي:

- ❖ الشبكة مصورة والمطلوب استبدال كل صورة ببطاقة من الألفاظ أو الجمل.
- ❖ الشبكة اعتيادية والمطلوب وضع بطاقات الصور مكان كل ربطة من الربطات الدلالية في الشبكة.
- ❖ وضع بطاقات الصور وضعاً خاطئاً في الشبكة والمطلوب تصحيح الأخطاء وتصويبها.
- ❖ وضع الشبكة المصورة أمام التلميذ والمطلوب شرح الشبكة ومفرداتها بأهداف مميّزة.

مناهج توظيف الشبكات الدلالية غير المباشرة

ما يقترحه تايلر وإيوانس وصولاً للمعاني المجزئة أو تحديداً للمعانى المركزية في الشبكات يخضع بأن يصبح بوابة للتعليم وتستأهل أحياناً أن تصطبغ تلك الخطوات نفسها منهجاً تعليمياً مثيراً. وقد سميت هذه المناهج بالمناهج التعليمية غير المباشرة لأنها تبتعد عن توظيف الشبكات توظيفاً مباشراً. تتجلى إمكانية توظيف غير المباشر للشبكات في نطاق التعليم في النقط التالية:

- ❖ تحديد الخيوط العلائقية بين المعنى المركزي والمعاني الهامشية
- ❖ التوقعات القواعدية
- ❖ المعنى البدائي والمشهد الأساسي
- ❖ العلاقات الجوارية

المواد الدراسية والشبكات الدلالية

تعمل الشبكات الدلالية بشكل حاسم على اكتساب اللغة الثانية ومهاراتها وقد تتفاعل هذه الرؤية التنظيرية من دون شك مع أهم فرضيات المقترحة في فهم واكتساب اللغة الثانية؛ منها: «نظرية التباين (contrastive hypothesis) وترى أن اكتساب لغة ثانية يتحدد بصورة كبيرة بفعل الأنماط الصوتية واللغوية الخاصة باللغة الأم. ثم نظرية تحليل الأخطاء (Error Analysis Hypothesis) وهي معنية بالوقوف على تأثير التداخل اللغوي النابع من داخل اللغة الأجنبية ذاتها. نظرية اللغة المرحلية (Interlanguage Theory) وتعني أن للغة نظامها الخاص بها تعمل من خلاله، أي أنها لغة مرحلية أو انتقالية تسبق مرحلة الوصول إلى التمكن الكامل من اللغة الأجنبية» (لقم، ٢٠١٦م: ص ٣٦ و ٣٧).

ولن يجد المتلقي صعوبة في توظيف المناهج المقترحة المأخوذة من التعددية الدلالية القواعدية، أينما ظهرت المفردة على منصة المادة الدراسية المعنيّة. فتأتي هذه النمذجة لتتفاعل بدافع كبير مع مراحل تدريس اللغة الثانية ومراحلها، وتندمج مع عملية تعليم التعبير، والنصوص، والترجمة، والإنشاء، والصرف والنحو. ولاشك أن هذه المواد الدراسية لا تتفاعل مع هذه المناهج بكيفية متساوية. فتعليم مفردات اللغة وألفاظها يحطّم الرقم القياسي في توظيف المناهج المقترحة، قياساً للحقول التعليمية الأخرى، فتخضع جميع هذه المناهج من المنهج الاستكشافي ولعبة الفراغ بالشبكة والمنهج الاستظهاري والمنهج المكثّف والمنهج الوظيفي المقارن، والمنهج الاستبدالي والمنهج المصور بأن يعمل بنفاذ كبير في نطاق تعليم المفردات. وهنالك التعبير الشفهي ثم الإنشاء وهو التعبير الكتابي يعتلجان والمناهج المقترحة بدرجة ثانية. ثمة النصوص وتحليلها هي الساحة التي تشرق فيها فاعلية الشبكات ونشاطها.

وأما حقل الترجمة فهو ينساق مع المنهج الوظيفي المقارن. فيمكن توظيف هذا المنهج في شتى مستويات الترجمة؛ ترجمة المفردة، وترجمة العبارة وترجمة الفقر والنصوص. والمنهج المصور يرتبط ارتباطاً واضح الارتجال بأدنى مستويات تعليم الترجمة أي ترجمة المفردات والجمل البسيطة جداً.

والشبكات القواعدية التي تضع بناءها على القاعدة المطردة كالقاعدة المركزية، وتسلط الأضواء على الانزياحات القواعدية كالقواعد الهامشية تأخذ بيد قطبي التعليم في تلقي الصرف والنحو وقسم من البلاغة وشقّ من اللسانيات.

ما يلفت النظر هو أن المناهج المقترحة تصطدم بالعقم عند الاصطدام ببعض مجالات التعليم وتزول فاعليتها إلى درجة الصفر، فلا فاعلية لها في ترقية مهارة الاستماع مثلاً.

رؤية نقدية تجاه الخريطة التعليمية للشبكات الدلالية

توظيف التعددية الدلالية القواعدية وبالضبط الشبكات الدلالية كمنهج تعليمي على الرغم من الجوانب

الإيجابية التي يتميّز بها لا يسلم كسائر المناهج التعليمية من المعوقات التي تحول دون اعتباره منهجاً تعليميّاً متكاملاً؛ ففي التالي إشارة إلى الجوانب الإيجابية والجوانب السلبية لهذا المقترح التعليمي.

الجوانب الإيجابية

❖جدة هذا المقترح التعليمي.

❖تنمية التفكير الإبداعي.

❖الطاقة التشجيعية التي تحثّ الطالب على مواصلة الدرس.

❖توظيف الشبكات الدلالية بهدفين؛ التعليم الأساسي والتعليم الثانوي المساعد.

الجوانب السلبية

❖انعدام شمولية هذا المنهج واصطدامه بالعقم في بعض مجالات التعليم.

❖استغراق الزمن الطويل لرسم الشبكات الدلالية الصائبة والطريق اللولب الذي يسلكه الباحث خلقاً لهذه الشبكات التي تكوّن اللبنة الأساسية لهذا المنهج.

❖خرق نطاق الزمن والإطار التعليمي المعتاد ما يعرقل عملية التعليم الصحيح أحياناً.

❖إنشاء ارتباك نفسي لدى الطلاب عند الخيار الخاطئ للشبكات وانعدام علاقة متينة بينها وبين معلومات الطالب أحياناً.

❖تداخل بعض المناهج المقترحة عند التطبيق على أرض الواقع.

النتيجة

جولة في التعددية الدلالية القواعدية كنمذجة تعليمية مستجدة ترشد المتلقي إلى النتائج التالية:

❖ تستأهل التعددية الدلالية القواعدية التي اقترحت من قبل تايلور وإيوانس أن تصبح نمذجة تعليمية مستجدة وذلك عبر توظيف الشبكات الدلالية التي تنتهي إليها هذه النمذجة بكيفية من الكيفيات في عملية التعليم.

❖ أهم المناهج التعليمية التي تنطلق عن التعددية الدلالية القواعدية؛ هو: المنهج الاستكشافي، ولعبة الفراغ بالشبكة، والمنهج الاستظهاري، والمنهج المكثّف، والمنهج الوظيفي المقارن، والمنهج الاستبدالي، والمنهج المصوّر.

❖ تتراءى فاعلية التعددية الدلالية القواعدية في تعليم اللغة أو ما يتعلّق باللغة بصفة من الصفات أكثر من المواد الدراسية الأخرى. فتعمل الشبكات الدلالية بفاعلية ونفاذ في تعليم اللغة لغير الناطقين بها، ثم تعليم التعبير، واستيعاب النصوص، والترجمة، والإنشاء. وهنالك الشبكات القواعدية لها فاعليّة ملحوظة في تدريس الصرف والنحو واللسانيات. وتتم هذه الفاعلية بصورة مباشرة أو غير مباشرة. أما الاستماع فهو من أقل المهارات اللغوية تفاعلاً بالمناويل التعليمية المقترحة.

❖ وقفة تأملية على المناويل التعليمية المقترحة توحي بالجوانب السلبية والإيجابية لهذه النمذجة المستجدة. أما الجوانب الإيجابية فتؤكد على أنّ تطبيق هذا المقترح على أرض الواقع يؤدي إلى تنمية التفكير الإبداعي لدى الطلاب كما أنه يتميّز بطاقة تشجيعيّة قوية تحثّ الطالب على مواصلة عملية التعليم. وتستأهل بأن توظّف هذه النمذجة التعليمية بصورتين: المباشرة وغير المباشرة. والجوانب السلبية التي تعاني منها هذه النمذجة هي عدم شمولية المنهج المقترح واصطدامه بالعقم في بعض مجالات التعليم، ثم صعوبة عملية رسم الشبكات الدلالية وعدم صحتها المئوية في بعض الحالات، ثم استغراق زمن طويل حين تطبيق المناويل المقترحة ما يخلّ بعملية التعليم. وأخيراً إثارة الاضطرابات النفسية لدى الطلاب عند الخيار الخاطئ للشبكات.

هوامش البحث

١) Principled polysemy

٢) The Semantics of English Prepositions

٣) full– speci Fication model of polysemy

٤) generalilation commitment

٥) cognitive commitmant

٦) Online Meanings

٧) Contextual Interpretations

٨) Semantic Network

٩) Independent Sense

١٠) Prototype

المصادر و المراجع

*احديان، محمد، ومحرم آقازاده (١٣٧٨). راهنمای کاربردی روشهای نوین تدریس (برای آموزش و کارورزی)، تهران: آییژ.

*آفرين، زارع (٢٠١٢م). مناهج وإستراتيجيات تعليم كتابة التعبير(دراسة وصفية ـ تحليلية)، مجلة دراسات إسلامية معاصرة، جامعة كربلاء. صص ١ – ٣٩.

*دادبور، ناديا (١٣٩٧). التعددية الدلالية لأفعال الحركة في القرآن الكريم: رؤية إدراكية، رسالة دكتوراه بإشراف الدكتور السيد محمد رضا ابن الرسول ومساعد الإشراف: الدكتور حدائق رضائي، قسم اللغة العربية وآدابها، جامعة أصفهان.

*رقيب دوست، شهلا، ورؤيا جديری جمشيدی (١٣٩١). تأثير آموزش شبكههای واژگانی بر درک مطلب فارسی آموزان غير ايرانی، پژوهشنامه آموزش زبان فارسی به غير فارسی زبانان سال اول، شماره دوم، صص ١٣٥ – ١٦١.

*مهند، محمد راسخ (١٣٩٣). درآمدی بر زبانشناسی شناختی نظريهها و مفاهيم، چاپ چهارم، تهران: سازمان مطالعه و تدوين كتب علوم انساني دانشگاهها(سمت).

*هاشمي، عبد الرحمن عبد العلي (٢٠٠٥م). تدريس البلاغة العربية رؤية نظرية تطبيقية محبوسة، عمان: دار المسيرة.

*لقم، أحمد علي علي (٢٠١٦م). اكتساب العربية التجارب، المعوقات، الآفاق، مؤتمر معوقات تعليم العربية في الجامعات العالمية، الندوات والمؤتمرات ٢٧، أبحاث المؤتمر السنوي العاشر الذي نظمه معهد ابن سينا للعلوم الإنسانية بالتعاون مع مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز لخدمة اللغة العربية في مدينة باريس.

القدس في منهاج اللغة العربية الفلسطيني الجديد

دراسة تحليلية للمرحلة الثانوية

Jerusalem in the Arabic Curricula
"New Palestinian"

د. فادي صقر عصيدة
وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية
محاضر غير متفرغ في جامعة بيرزيت – فلسطين

Dr.Fadi Saqar `Aseida, University of Beirut, Palestinian Ministry of Higher education

fadi_137@yahoo.com

ملخص البحث :

يعرض هذا البحث لقضية تختص بالمنهاج الفلسطيني الذي يدرس في المدارس الفلسطينية في كل مكان، وبالتحديد قضية القدس في منهاج اللغة العربية، حيث يعالج حضور هذه القضية المهمة في هذا المنهاج، ومدى اهتمامه بها. وقد هدف هذا البحث إلى بيان حضور قضية القدس في منهاج اللغة العربية في المرحلة الثانوية، والتعرف على الأليات والوسائل التي اتبعها منهاج اللغة العربية لايصال قضية القدس للطلبة في هذه المرحلة، وبيان أبرز قضايا مدينة القدس التي عرضها منهاج اللغة العربية في هذه المرحلة، والوقوف على جوانب الإبداع أو الإخفاق في طرح هذه القضية المهمة. وقد اقتضت طبيعة هذا البحث أن يسير وفق المنهج الوصفي التحليلي من خلال تحليل المحتوى، ومناقشة وسائل عرضها، ومدى تحقيقها للأهداف التي وضعت لأجلها في المنهاج. وقد خلص البحث إلى عدد من النتائج أبرزها: اهتم منهاج اللغة العربية في هذه المرحلة بقضية القدس اهتماما كبيرا، وظهر التنوع في وسائل عرض قضية القدس في منهاج اللغة العربية، فجاءت في دروس المطالعة والقصائد الشعرية، وكذلك في موضوعات التعبير أو حتى أمثلة القضايا اللغوية المتنوعة، كما ظهر لنا تنوع كبير في القضايا التي تخص القدس وناقشها المنهاج وبخاصة اعتداءات الاحتلال وجرائمه في القدس، ومحاولة إثبات أحقية الفلسطيني فيها.

Abstract

The present paper tackles the issue of the Palestinian captives to fathom the way the Arabic curricula take in concentrating on such essential topic. There is a focus on the fourth secondary school to see how such a stage perceives the issue. Furthermore, the findings manifest that there are a great attention to such a topic, a diversity of broaching it in poetry and prose written by the captives or by other people and a reference to the humanitarian angles; health state.

المقدمة

مدينة جذورها ضاربة في عمق التاريخ، كل شيء يشهد أن بناتها كنعانيون، وسكانها عرب منذ القدم، لذلك فهي حازت منزلة عظيمة في تاريخها، فمكانها مميز في وسط قارات العالم القديم، لذلك تعاقبت عليها الحضارات والجماعات، تاركة خلفها تاريخا وأثارا تدل على قداسة هذا المكان، وهذه المدينة.

وبمجيء الإسلام وظهور نجمه على العالم اكتسبت هذه المدينة قداسة دينية بربطها بالمسجد الحرام في حادثة الإسراء والمعراج، وجعلها القبلة الأولى للمسلمين لمدة العام والنصف تقريبا، فكانت أولى القبلتين وثالث الحرمين، ومعراج محمدﷺ إلى السماء، وفيها مهد المسيح عيسىﷺ- فهي مدينة الأديان السماوية الثلاث، وزهرة المدائن.[1]

وكانت القدس مسكنا للعديد من القبائل والأمم كالكنعانيين اول من سكن فلسطين واستوطن فيها، ثم الرومان، ثم الفتح الإسلامي بداء من عهد عمر بن الخطاب –رضي الله عنه-، مرورا بالأمويين والعباسيين والعثمانيين، حتى سقطت تحت حكم الانتداب البريطاني وأخيرا تحت احتلال الصهاينة في العامين ١٩٤٨ و١٩٦٧م.

ومنذ أن سقطت القدس بيد الاحتلال الصهيوني وهو لا يألو جهدا في تغيير معالمها الدينية والحضارية، سعيا منه لإثبات أحقيته فيها، وأنها الأرض الموعودة التي وعدهم الله بها في كتابه المقدس، فكانت مصادرة الأراضي وبناء المستوطنات، والاعتقالات والإبعاد لخيرة أبنائها، ووضع كل العوائق في وجه سكانها الأصليين لتخلوا للغرباء الوافدين، وكان التعليم في المدينة المقدسة أحد ميادين الحرب؛ فعمل المحتل على تهويد المناهج، ومنع المنهاج الفلسطيني من الوصول للمدينة، وحذف كل شيء فيه ذكر لفلسطين وأهلها، ومحاولة فرض منهاج غريب على مدارسها العربية، وهنا كان المنهاج الفلسطيني الذي صدرت نسخته الأولى عام ٢٠٠٠م ونسخته الأخيرة في العامين ٢٠١٧ و٢٠١٨حريصا على تثبيت الحق الفلسطيني في هذه المدينة المقدسة، فكانت القدس من أهم القضايا التي عالجها المنهاج الفلسطيني في كل طبعاته وبخاصة المنهاج الجديد، حيث حرصت وزارة التربية والتعليم على أن تكون القدس بكل تفاصيلها ومعالمها وقداستها وصمودها حاضرة في المنهاج، رغم تنوع المؤلفين وتعددهم لكتب المنهاج، إلا أن الهدف كان واضحا وجليا عند الجميع وهو أن تبقى قضية القدس حاضرة في أذهان الأبناء والطلبة والمعلمين وأولياء الأمور، فإن مات الكبار فالصغار لا ينسون، وستبقى القدس بإسلاميتها وعروبتها تاجا تتزي به المناهج الدراسية في كل المراحل، لذلك كانت هذه الدراسة تحليلا لصورة القدس في المناهج المدرسية للصفوف الثانوية، وذلك للوقوف على مدى حرص وزارة التربية للحفاظ على عروبة القدس وحمايتها من التهويد، وتأكيد الحق الإسلامي والعربي فيها.

مشكلة الدراسة وسؤالها:

تعد المناهج الدراسية من أهم أسس التربية، فهي النقطة التي تصل المتعلم بالعالم المحيط به، ومن أهم الوسائل التي تستخدمها الأمم لتحقيق أهدافها وغاياتها. فالمناهج تعكس واقع المجتمع وفلسفته وثقافته وحاجاته وتطلعاته، وهي وسيلة تنفذ بها الدول سياساتها الاجتماعية والثقافية والتربوية والاقتصادية والسياسية. وفي الواقع الفلسطيني الرازح تحت الاحتلال، وما يتعرض له من محاولات للتهويد وتغيير في ثقافته ومحاولة طمس كل شيء يربطه بأرضه، لذلك كانت المناهج الفلسطينية إحدى وسائل مقاومة هذا الشعب في وجه المحتل وأدواته، وذلك بترسيخها لثوابته وحقه بأرضه، فكانت القدس حاضرة في هذا المنهاج؛ لتخط في عقول الطلبة أحقية هذا الشعب في هذه المدينة المباركة المقدسة، فتمحورت مشكلة الدراسة حول التعرف إلى صورة القدس وكيفية تناولها في المنهاج الفلسطينية الجديدة لكتب (اللغة العربية في المرحلة الثانوية، من خلال تحليل محتوى الكتب للصفوف المذكورة، وبناء على ما تقدّم، فإن مشكلة الدراسة تتحدد في السؤال الآتي:

كيف تظهر صورة القدس في كتب اللغة العربية للمرحلة الثانوية؟

أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى تحليل محتوى كتب اللغة العربية للمرحلة الثانوية للوقوف على صورة القدس في هذه الكتب، كون المناهج مكونا مهما للنظام التربوي، فهي الإطار العام للتعليم الذي يتم من خلاله تعبئة الطلبة بالقيم والأنماط السلوكية والمهارات اللازمة لحياتهم المستقبلية، وقد اهتّم الباحث بتحليل كتب المرحلة المذكورة لأنها مرحلة مهمة في إعداد الطلبة بشكل عام، كما أنها نواة المعرفة التي ترتكز عليها وزارة التربية والتعليم في نشر القيم والمعتقدات الوطنية الفلسطينية، خاصة تلك التي تتعلق بالقدس.

أهمية الدراسة

تكمن أهمية هذه الدراسة في أنها:

١. الدراسة الأولى -على حد علم الباحث- التي عرضت لهذا الموضوع في المناهج الفلسطينية الجديدة والمرحلة الثانوية.

٢. تسليط الضوء على صورة القدس في منهاج اللغة العربية للمرحلة الثانوية، والطريقة التي تم فيها تناول هذه الصورة.

٣. تشكل دليلا لواضعي المناهج الفلسطينية للوقوف على مواطن القوة والضعف التي اعترت المنهاج حول صورة القدس.

٤. تساعد المعلمين والمعلمات على فهم المغزى من الحديث عن القدس في المنهاج، وبالتالي ضرورة تركيزهم على تعزيز صورة القدس في نفوس طلبتهم، وعرضها بالطريقة التي هدف لها المنهاج وإثراء هذه الصورة بما يحقق الهدف من عرضها في المنهاج.

حدود الدراسة

اقتصرت هذه الدراسة على الكتب الدراسية الآتية من المنهاج الفلسطيني الجديد:

١- اللغة العربية للسنة الدراسية (٢٠١٨/ ٢٠١٩) للصف الحادي عشر- المسار الأكاديمي، حيث تشمل كتابين: الأول للفروع كافة، ويضم المطالعة والنصوص والقواعد والعروض والتعبير، وهو مكون من جزأين لكل فصل جزء، والآخر خاص بالفرعين الأدبي والشرعي، ويضم الأدب والبلاغة، وهو للفصلين معا.

٢- اللغة العربية للسنة الدراسية (٢٠١٨/ ٢٠١٩) للصف الحادي عشر- المسار المهني، وهو جزء واحد للفصلين معا.

٣- اللغة العربية للسنة الدراسية (٢٠١٨/ ٢٠١٩) للصف الثاني عشر (التوجيهي)، حيث تشمل كتابين: الأول للفروع كافة، ويضم المطالعة والنصوص والقواعد والعروض والتعبير، وهو للفصلين، والآخر خاص بالفرعين الأدبي والشرعي، ويضم الأدب والبلاغة، وهو جزء واحد للفصلين

٤- اللغة العربية للسنة الدراسية (٢٠١٨/ ٢٠١٩) للصف الثاني عشر- المسار المهني، وهو جزء واحد للفصلين معا.

الدراسات السابقة

لقد اطلع الباحث على العديد من الدراسات والبحوث التي لها علاقة بموضوع البحث، ومنها على سبيل التمثيل.

محمد الحوامدة: القدس الشريف في كتب اللغة العربية في المرحلة الأساسية في الأردن "دراسة تحليلية"

عرضت هذه الدراسة لمكونات صورة القدس الشريف في منهاج اللغة العربية الأردني في المرحلة الأساسية، وقد جعل الباحث هذه المكونات خمسا، هي تاريخ القدس، وجغرافية القدس، والقدس الشريف والحركة الصهيونية، ومكانة القدس الشريف عند العرب والمسلمين، والمعالم الأثرية والمقدسة في القدس الشريف، وبين نتائج الدراسة خلو كتابي اللغة العربية للصفين الأول والثاني الأساسيين من أية صورة للقدس الشريف .في حين كان مستوى تتبع مكونات صورة الشريف المتضمنة في كتب اللغة العربية منخفضا.

مشهور أحمد اسبيتان: «القدس في مناهج الأدب المقررة في المدارس الفلسطينية»

عرضت هذه الدراسة تناول صورة القدس في المناهج الفلسطينية، وبالتحديد مناهج الأدب المقررة في المدارس الفلسطينية من الصف الأول الأساسي وحتى الصف الثاني عشر، وقد توصلت الدراسة إلى أن المناهج غطت القدس في القرآن والحديث والشعر والنثر وخاصة الخطب، وأوصت الدراسة بإعادة صياغة منهاج الصف الثاني الأساسي لتكون صورة القدس فيه أكثر وضوحا.

خليل عبد الفتاح حاد: «تجربة وزارة التربية والتعليم العالي في تعزيز الثوابت الفلسطينية لدى الشباب الفلسطيني».

عرضت هذه الدراسة لمعرفة الدور الذي تقوم به وزارة التربية والتعليم العالي لتعزيز الثوابت الفلسطينية لدى الشباب الفلسطيني، حيث أظهرت الدراسة أن المناهج الفلسطينية لها دور مميز في تعزيز هذه القيم من خلال إثرائها وتعزيزيها بموضوعات عن القدس وحق العودة وتنقيتها من شوائبها. وكان إثراء هذه المباحث بالقيم والثوابت الفلسطينية لجميع المراحل، حيث قامت دائرة المناهج بالوزارة وبالتعاون مع المؤسسات الأهلية بتنفيذ عدة مشاريع منها مشروع تعزيز حضور القدس في المنهاج الفلسطيني.

يعقوب خلة: واقع مكانة القدس في منهاجي التربية الإسلامية واللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في الوطن العربي.

هدفت هذه الدراسة لمعرفة واقع مدينة القدس في منهاجي التربية الإسلامية واللغة العربية في الوطن العربي للمرحلة الأساسية العليا (السابع والثامن والتاسع)، للوقوف على مدى تضمن هذه المناهج لقضية القدس وأهميتها في فلسطين، في فلسطين ومصر والإمارات وغيرها، وقد اختلفت النتائج التي توصلت لها الدراسة؛ فكان حضور القدس في منهاج اللغة العربية المصري (صفر ٪)، وفي الفلسطيني (٧٥ ,٦٪) وفي الأردني (٥٠ ,٤٪)، وفي الإماراتي (٩٨ ,٠ ٪).

منهجية الدراسة

اعتمدت هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي من خلال تحليل المحتوى، نظرا لملائمته أغراض الدراسة، فهو يقدم وصفا دقيقا للمحتوى لبيان مدى حضور القدس في المنهاج موضع الدراسة، ثم تحليل هذا المنهاج، وتحليل الصورة التي ارتسمت للقدس في هذا المنهاج، والوقوف على الكيفية التي اتبعها المنهاج في تنظيم المحتوى الدراسي بالنسبة لحضور صورة القدس.

أداة الدراسة

تم استخدام أداة مطورة لتحليل كتب المنهاج موضع الدراسة (تحليل المضمون)، هي تقنية منهجية تعمل على إعطاء وصف كمي موضوعي منظم للمضمون الذي احتوته تلك الكتب، وتم اختيار عدد من الضمامين التي شكلت صورة القدس في هذه الكتب، حيث تم تقسيم تلك المضامين إلى عدة صور تم رصدها وتحليلها وهي: الصورة الدينية، والصورة التاريخية بمعالمها وأعلامها، والصورة الصابرة المقاومة، وقد تم اختيار عدد من النصوص والنماذج التي تمثل كل صورة من الصور التي ظهرت فيها القدس في المنهاج.

المناهج الدراسية الفلسطينية في مواجهة الاحتلال

منذ أن قدمت السلطة الفلسطينية للوطن عام ١٩٩٥م، وتسلمت مقاليد الحكم والسيادة في مناطق الحكم الذاتي، بدأت وزارة التربية والتعليم العالي بوضع الخطط لأول منهاج فلسطيني يؤلفه أساتذة وعلماء فلسطينيون وبإشراف كامل من كادر مهني وتنفيذي فلسطيني، وتم هذا الأمر عام ٢٠٠٠م، حيث دخلت المدارس الفلسطينية المنهاج الفلسطيني الأول، وهذا كان إنجازا عظيما لهذه الدولة الفتية.

إن هذا المنهاج الفلسطيني كان مستهدفا من الاحتلال الصهيوني، وذلك أن « العملية التربوية في فلسطين تتم في أجواء غير مواتية ناجمة عن إرهاب الاحتلال الإسرائيلي، والعوائق المقامة كالجدار والحواجز على الطرق والمداهمات المتواترة للمدارس والجامعات واعتقال وقتل الطلاب والمعلمين وأهالي الطلبة، ثم نهج الإفقار في ظروف التضييق المتعمد، وكل هذه الممارسات الفظة تؤثر سلبا على طاقة الاستيعاب الإقبال على الدراسة والتعلم، وتؤثر سلبا على التخطيط للمستقبل.»[٢]

لقد عمل الاحتلال الصهيوني على محاربة كل شيء فلسطيني وبخاصة في المدينة المقدسة، حيث منع استخدام الخرائط المكتوب عليها اسم فلسطين، كما قامت سلطات الاحتلال في ومنها المنهاج الفلسطيني الذي كان في مرمى نيران دولة الاحتلال الصهيوني، التي عملت منذ، احتلالها لمدينة القدس في عام ١٩٦٧م، على تقويض قطاع التعليم وربطه بجهات التعليم «الإسرائيلي» إشرافاً وإدارة، لذلك فقد قامت بحذف كل ما له علاقة بالوطن والوطنية من المناهج الفلسطينية؛ «ففي كتب اللغة العربية والاجتماعيات، واستصدار قرارات بطمس اسم فلسطين من الخرائط، الضفة الغربية بحذف عبارات معينة وقصائد شعرية فيها أي ذكر لاسم فلسطين، وأي عبارات وقصائد تشير إلى كفاح الفلسطينيين وتضحياتهم».[٣]

لذلك كان لا بد من مواجهة هذه السياسية الاحتلالية بكل حزم وقوة، فكانت المناهج الفلسطينية الجديدة ساحة لتلك المواجهة، حيث حرصت تلك المناهج على تأصيل قضية فلسطين وكل ما يتعلق بها، وكانت

أقوى تلك المعارك تدور حول القدس هذه المدينة التي يدعي اليهود أحقيتهم فيها، وحاربوا لأجل ذلك كل شيء يمجد عروبتها، ويؤكد إسلاميتها وعروبتها، وهذا ما دافعت عنه المناهج الفلسطينية بكل قوة وحرصت على نفيه، وإثبات ضده، لذلك فإن تثبيت صورة القدس في المناهج سيعمل على تأكيد الحق والتاريخ الفلسطينيين فيها.

وقد ظهر هذا الأمر جليا في الخطوط العريضة لمناهج اللغة العربية التي وضعتها وزارة التربية والتعليم العالي، وهذا ما أكده الدكتور جواد النوري الذي كان نائبا لمنسق الخطوط العريضة لهذا المنهاج حيث يقول: لكن البعد الفلسطيني كان ذا مساحة واسعة في المنهاج، وذلك من منطلق خصوصية المنهاج، من جهة، ولتعميق أواصر الصلة بين الطلبة الفلسطينيين وأدبائهم، وما لهم من إنتاج، من جهة أخرى ... حاولت النصوص المختارة، في هذه الكتب، تجسيد الأهداف والقيم التي جاءت في كتاب الخطوط العريضة.[٤]

وإذا عدنا إلى وثيقة الإطار المرجعي لتطوير المناهج الوطنية الصادرة عن وزارة التربية والتعليم العالي فإننا نجد أن في نصوصها نصا صريحا لا يقبل التأويل هو أن القدس عاصمة فلسطين[٥]، وكذلك فإن من أهداف التعليم الثانوي كما وضحته الوثيقة ترسيخ الوعي والانتماء الوطني والديني لدى الطلبة وتوظيف كفاياتهم ومعارفهم في خدمة المجتمع وتلبية حاجات الدولة الحالية والمستقبلية.[٦]

ويرى الدكتور: خليل عبد الفتاح حاد، مدير عام الإشراف والتأهيل التربوي في وزارة التربية والتعليم العالي أن «اختيار المنهاج الفلسطيني لتعزيز القيم والثوابت يمثل استراتيجية لوزارة التربية والتعليم العالي، لأنه يبني شخصية الطالب الفلسطيني منذ صغره إلى أن يصل المرحلة الجامعية وإلى ما بعدها حين يكون معلما ومربيا ورساما لنتمكن من غرس القيم والمبادئ النبيلة بأيدي المعلمين المخلصين للمحافظة على الأجيال الصاعدة والمطالبة بإحقاق الحق وعودة القدس إلى أصحابها الشرعيين»[٧].

مضامين صورة القدس في مناهج اللغة العربية

بعد الاطلاع على منهاج اللغة العربية للمرحلة الثانوية، ودراسته دراسة معمقة، وإخضاعه للمنهج الوصفي التحليلي، وتحليل محتوى هذا المنهاج رأينا أن القدس كانت حاضرة في هذا المنهاج وفي كل كتبه، وفي جميع فروعه، ويمكن لنا أن نضع مضامين الصورة التي ظهرت فيها القدس في المنهاج، ضمن ثلاثة مضامين: الدينية، والتاريخية، والصامدة المقاومة.

الصورة الدينية

تكاد المكانة الدينية التي تتمتع بها مدينة القدس أن تكون العامل الأهم في المنزلة العظيمة التي تحظى بها القدس في نفوس العرب والمسلمين، بل حتى غيرهم من أصحاب الأديان الأخرى، فهي «تمتاز بسمة منفردة ملازمة لها عبر التاريخ، وهي صفة القداسة، بالنسبة لجميع الأديان السماوية دون استثناء، مما رفع قدرها وجعل لها مكانة خاصة في القلوب»[٨]، وهذه المنزلة المقدسة كانت حاضرة في المنهاج الفلسطيني بكل قوة ووضوح.

في كتاب الحادي عشر – المسار الأكاديمي- الجزء الأول، وضمن درس القواعد (التوكيد) نجد مثالاً للتوكيد اللفظي يؤكد على أهمية القدس الدينية وأنها قبلة المسلمين، حيث جاء في المثال: «القدس قبلة السلمين الأولى، القدس قبلة المسلمين الأولى»[٩].

واستكمالا لعناصر الصورة الدينية في كتاب الحادي عشر نجد درسا كاملاً يتحدث عن فلسطين ومدنها وأبرزها مدينة القدس وما فيها من معالم مقدسة وتاريخية، وذلك في نص مقتبس من كتاب ابن بطوطة، وقد حظيت القدس في الدرس بتركيز مهم، حيث كان الدرس في ثلاث صفحات، احتلت القدس ومعالمها منه أكثر من صفحة وثلث، وقد تنوعت فيه الصورة التي رسمها الكاتب للمدينة المقدسة، فكان منها الديني والتاريخي والجغرافي، فمثلا تحدث عن مكانة القدس عند المسلمين ومنزلتها الدينية في معتقداتهم فقال: «ثم وصلنا إلى بيت المقدس –شرفه الله- ثالث الحرمين الشريفين في رتبة الفضل، ومصعد رسول الله ﷺ- ومعراجه إلى السماء»[١٠].

وهذه المعلومة الدينية والمقدسة تم ذكرها في درس النحو للكتاب نفسه وذلك في التدريب الثالث لأسئلة البدل ص٣٩ حيث جاءت ضمن سؤال الإعراب فكانت العبارة «زار ابن بطوطة الأقصى أولى القبلتين وثالث الحرمين» والمطلوب من السؤال هو إعراب كلمة (أولى القبلتين)، نلحظ أن التركيز كان للأهمية الدينية للقدس وبخاصة كونها القبلة الأولى للمسلمين قبل تحولها للكعبة المشرفة، كذلك ربطها المقدس بالمسجدين الأعظمين في الإسلام وهما: المسجد الحرام والمسجد النبوي الشريف.

وهذا التأكيد على قبلة المسلمين جاء في درس نحوي في كتاب المهني للثاني عشر حيث طلب السؤال إدخال كان وأخواتها على الجمل، وكانت الجملة الثانية «القدس قبلة المسلمين»[١١] فالصورة الدينية هنا واضحة جلية وهي قبلة المسلمين.

وصورة القدس الدينية والمقدسة ظهرت بشكل واضح في درس كامل خصص للقدس ومناقبها ومنزلتها الدينية والتاريخية، في كتاب الحادي عشر في جزئه الثاني، وذلك في قصيدة تحت عنوان «هذه البلاد لنا»، وقد وضع المنهاج صورة للدرس ذات دلالة دينية واضحة، تمثلت في الربط بين مكة المكرمة والكعبة المشرفة من

جهة، والقدس من جهة أخرى، وهذا الربط مصدره ديني من رحلة الإسراء والمعراج.

أما القصيدة فقد ظهرت فيها الملامح الدينية للمدينة المقدسة، حيث حرص الشاعر على هذه الصورة كونها الأبرز والأهم، لذلك وجدناه يعرض لها من زوايا عدة؛ فهو في مطلع القصيدة أشار إلى معجزة الإسراء والمعراج والتي قام بها الرسول ﷺ من البيت الحرام الى البيت المقدس في القدس فقال:[١٢]

يا خَيرَ مُنطَلِقٍ مِن خَيرِ مُنطَلَقِ ... للقُدسِ فاجتَمَعَ البَيتانِ في نَسَقِ

يحدوكَ لِلقُدسِ جِبريلُ الأمينُ عَلى الـ ... بُراقِ تَسري بِهِ كالنَّجمِ في الغَسَقِ

كُنتَ الإمامَ لِكُلِّ المُرسَلينَ بِهِ ... يا مَن وُصِفتَ بِحُسنِ الخَلْقِ وَالخُلُقِ

نلحظ أن النص السابق ربط ربطا مقدسا بين مكة والقدس وحضور النبي ﷺ للقدس مع جبريل ﷺ ليكون إماما للأنبياء، وهذا الربط أعاده المنهاج في أسئلة الفهم والاستيعاب ص٧٩ حيث جاء السؤال حول هذا الربط طالبا من الطلبة الاستشهاد بالآية القرآنية التي ربطت بين المسجدين، وهذا الربط تم إعادته في السؤال السابع من أسئلة التحليل والمناقشة وذلك بمقارنة البيت الثاني في القصيدة مع بيت للبوصيري، حول رحلة الإسراء والمعراج، وكذلك تمت إعادة الفكرة في أسئلة (اللغة والأسلوب) ضمن أسئلة الاختيار من متعدد، حيث طلب السؤال أن يوضح الطلبة المقصود بعبارة (فاجتمع البيتان)[١٣].

وهذه الصورة المقدسة للقدس وأنها جزء من الدين والمعتقدات، وسبب ذلك أنها مسرى النبي ﷺ رسمها الشاعر في الأبيات السادس والسابع والثامن، فقال:[١٤]

ما القُدسُ مِثلُ سِواها مِن مَدائِنَ بل ... إنّي رَأيتُ بِها ديني وَمُعتَنَقي

سَرى النَّبيُّ لَها مِن مَكَّةٍ، أَلَقٍ ... يَسيرُ مِنهُ إِلى فَيضٍ مِنَ الأَلَقِ

وَخُصَّ بِالذِّكرِ في القُرآنِ تَكرِمَةً ... فَمَن يُجارِيهِ عِندَ الفَخرِ في سَبَقِ

فالقدس مميزة عن غيرها لأنها مسى الرسول ﷺ، وهذا التميز للمدينة المقدسة أكده المنهاج في السؤال الربع من أسئلة الفهم والاستيعاب ص٧٩ للدرس نفسه.

والصورة المقدسة المباركة للمدينة المباركة، وفضائلها نراها في منهاج الثاني عشر في درس كامل حمل عنوان «القدس بوصلة ومجد» حيث عرَّف الدرس بالأهمية الدينية والقدسية لها، وذلك في التمهيد للنص ص٣٧، وفي الفقرة الخامسة منه نرى بعضا من مكانتها الدينية المقدسة فهي « هيَ نافِذةُ الصّادِقينَ الذّين يَعْبُرون الأرض تجُاه السَّماءِ عَبْرَ نوَافذِها الّتي بارَكَها القرآن، إنَّها مَدينةُ الله، تَجْتَمِعُ في أرْوِقَتِها القلوبُ المُؤمِنة، كما اجتمعَ الأنبياءُ مُعْلِنينَ اصْطِفافَهُم خَلْفَ رسولِ الله، فَغَدَتْ آيَةً مِنْ كتاب الله، نتَعَبَّدُ بترْديدِها تَرْتيلا وابْتِهالا ً وزِيادَةً في اليَقين؛ لأنَّها الوَعْيُ الّذي لا تزُيِّفُه سياسةُ الأمرِ الواقع، ولا تلُغيهِ أسْوارٌ تشُيَّدُ هُنا، ولا تَهْويدٌ يُمارَسُ هُناك[١٥].

نرى أن النص ذكر بعض فضائل القدس وركّز على ذكرها في القرآن الكريم في بداية سورة الإسراء، وهذا الذكر جعلها تحتل تلك المكانة المباركة المقدسة فهي تتردد على ألسنة المؤمنين في كل تلاوة لهذه السورة المباركة.

وفي كتاب الحادي عشر المسار المهني هناك درس كامل من دروس المطالعة بعنوان «القدس عاصمة الثقافة «نجد حديثا عن مكانة القدس الدينية عند المسلمين، حيث الصورة التي وضعت على بداية الدرس لمعلم اسلامي مميز هو قبة الصخرة، تتوسط المدينة المقدسة[١٦].

وفي قصيدة تميم البرغوثي في منهاج الحادي عشر المهني نرى الصورة الدينية في سطر منها حيث الاقتباسات من الإنجيل والقرآن، فقال: «في القدس أبنية حجارتها اقتباسات من الإنجيل والقرآن»[١٧]

فالمنهاج في اختياره لهذا الجزء من القصيدة أراد أن يوصل رسالة مهمة وهي القدسية التي تتمتع بها هذه المدينة في الأديان كلها، فالمسلمون والمسيحيون يقدسونها في قرآنهم وإنجيلهم.

وهذه القدسية أيضا كانت المقطع الثاني من النص المختار من القصيدة، حيث الهلال رمز المسلمين، وقباب مساجدها وكنائسها التي أعطتها قدسية وإجلالا، فهي تعرف عن نفسها بهذه القدسية، وهذا ما ركز عليه المنهاج في أسئلة الفهم والاستيعاب في سؤاله الثاني[١٨].

وهذه الصورة الدينية للقدس وقداستها عند المسلمين تم ذكرها في كتاب الثاني عشر (التوجيهي) المسار المهني في درس نثري بعنوان (السياحة الدينية في فلسطين)، حيث جاء فيه تعدادا لمظاهر القداسة الدينية في القدس، « القدسُ عاصمةُ فلسطينَ فيها خيرُ مظهرٍ للسّياحةِ الدّينيّةِ، فقلوبُ المسلمينَ في العالمِ تتعلّقُ بمسْجِدِها الأقصى وصخْرتِها المشرّفةِ، وترتبطُ بالأماكنِ الدينيّةِ في العالمِ العربيِّ مسرًى ومِعراجاً .كما يرتبطُ السّائحونَ بكنائسِها كالقيامةِ الجميلةِ بتصميمِها الدّاخليّ المشبَعِ بالفُسَيْفِساءِ والرّسوماتِ.[١٩]

من النص السابق نرى معالم القداسة عند المسلمين والمسيحيين، فالمساجد وقبة الصخرة تحاكي الكنائس وتتناغم في إعطاء المدينة قداسة دينية. وهذا التعداد للأماكن الدينية كان محور سؤال من الأسئلة الفهم والاستيعاب ص١٦ حيث طلب السؤال تعداد أبرز الأماكن الدينية.

الصورة التاريخية –أعلامها ومعالمها-:

تعد القدس مدينة من أعرق مدن العالم؛ حيث أسسها الكنعانيون القادمون من جزيرة العرب قبل حوالي ٣٣٠٠ سنة قبل الميلاد، وقد تعرضت المدينة في تاريخها الطويل لاحتلالات كثيرة، ودمرت عدة مرات، حتى جاء الفتح الإسلامي لها في عهد الخليفة عمر بن الخطاب –رضي الله عنه- وأعطى أهلها من غير المسلمين عهدا عُرف بالعهدة العمرية، وبعدها خضعت للغزو الصليبي الذي استمر قرابة المئة عام إلى أن حررها صلاح الدين الأيوبي[٢٠].

وقد كانت هذه المحطات التاريخية حاضرة في عدة مواقع من المنهاج الفلسطيني موضع دراستنا؛ ومنه

مثلا ما جاء في كتاب الحادي عشر في جزئه الأول؛ حيث رسم درس ابن بطوطة بعضا من ملامح الصورة التاريخية لمدينة القدس، فتحدث عن سورها التاريخي، وما تعرض له من هدم وبناء على يد الملك الفاضل صلاح الدين الأيوبي، فقال:« ولها السورُ العظيمُ، وكان الملك الصّالح الفاضل صلاح الدّين بن أيوب- جزاه اللهّ عن الإسلام خيراً-، لّما فتح هذه المدينة هَدَمَ منها السّورَ بعضَه، ثم استنقض الملكُ الظاهر هدمه؛ خوفاً من أن يقصدها الروم فَيَتَمنَّعوا بها، ولم يكن بهذه المدينة نهرٌ فيما تقدم، وجَلبَ لها الماء في هذا العهد الأميرُ سيف الدّين تنكيز أميرُ دمشق».[٢١]

وقد تأكد هذه المعلومات التاريخية حول هدم السور المحيط بالقدس في أسئلة المناقشة والتحليل ص ٣٥، حيث جاء السؤال الرابع في فرعه الأول سائلا عن سبب هدم سور القدس مرتين.

وفي ص٣٦ كانت إحدى الأمثلة النحوية تُعطي معلومة تاريخية حول بناء قبة الصخرة المشرفة، وذلك ضمن درس البدل، حيث جاءت العبارة «أبدع الأمويون في بناء الصخرة قبتها»[٢٢]

إن المثال النحوي السابق جاء بمعلومة تاريخية حول قيام الأمويين ببناء القبة التي تزين الصخرة المشرفة، وهذا يربط بين المعلومة التاريخية حول القدس وبين القاعدة النحوية التي اشتملتها وهي مجيء كلمة (قبتها) بدل بعض من كل.

وهذه المعلومة التاريخية تم إعادة تأكيدها أيضا في الدرس نفسه وضمن المجموعة الرابعة من درس البدل، وذلك ضمن البدل التفصيلي حين تحدث عن زيارة ابن بطوطة لمدينة القدس ضمن عدة مدن زارها، فجاءت الجملة كالآتي: «زار ابن بطوطة المدن الفلسطينية: غزة، والخليل، وبيت لحم، والقدس، واللد»[٢٣].

وفي سياق الشعر الوارد في المنهاج عرضت قصيدة «هذه البلاد لنا» في كتاب الحادي عشر في الجزء الثاني لشخصيات إسلامية تاريخية كانت صانعة جزء من تاريخ القدس، مثل عمر بن الخطاب وصلاح الدين الأيوبي، حيث جاء في القصيدة[٢٤]

دَعني أقَبِّلْ خُطا الفاروقِ فوقَ ثَرًى ... تَكَحَّلَتْ عَينُهُ مِن خَطوِهِ العَبِقِ
يُهدي إِلى الكونِ ما قَد شاءَ مِن مُثُلٍ ... في عُهدَةٍ كَشَفَتْ ما فيهِ مِن خُلُقِ
دعني أعانِقْ صَلاحَ الدّينِ فيهِ فَكَم ... قَلبي يُعاني مِنَ الأشواقِ وَالحَرَقِ

فالشاعر يستحضر عمر بن الخطاب رضي الله عنه فاتح مدينة القدس ومعطي أهلها العهدة العمرية المعروفة، وصلاح الدين الأيوبي محررها من الصليبيين.

وفي كتاب الأدب والبلاغة للصف الحادي عشر نرى حديثا عن تاريخ القدس، وبالتحديد احتلالها على يد الصليبيين وتحرير صلاح الدين لها، « فقد احتلَّ الصّليبيّون القدس سنة (٤٩٢هـ)، وواكب الأدب جهود القادة والسّلاطين في توحيد بلاد المسلمين تمهيداً لاسترداد القدس، وسجّل الأبطال :عماد الدّين زَنكي،

ونـور الدّيـن زَنكـي، وصـلاح الدّيـن الأيّـوبيّ، انتصـارات عظيمـة، تَوَّجَهـا صـلاح الدّيـن بانتصـاره في حطّـين، وفتـح بيـت المقـدس سـنة (٥٨٣ هـ)، واكـب الأدبُ الأحـداثَ الجِسـام الّتي تعرّضـت لها البـلاد، وسـجّل الوقائـع تسـجيلاً أمينـاً، كـما في كتـاب أبي شـامة المقـدسيّ(الرّوضتـين في أخبـار الدّولتـين النّوريّـة والصّلاحيّـة.)» [٢٥].

فالنـص السـابق يركـز عـلى احتـلال القـدس في العـصر الصليبـي، ويوضـح الـدور الـذي قـام بـه صـلاح الديـن لتحريرهـا، واسـترادها منهـم، ولذلـك ذكـر أحدهـم أعـلام هـذه المدينـة المقدسـة وهـو أبـو شـامة المقـدسي.

وقـد أعـاد المنهـاج تأكيـد هـذه المعلومـة في أسـئلة التقويـم ص١٠، حيـث جـاء السـؤال الأول بأسـلوب الاختيـار مـن متعـدد حـول العـام الـذي فتـح فيـه صـلاح الديـن بيـت المقـدس.

وفي درس (الرثـاء) مـن الكتـاب السـابق، حـضرت القـدس كمدينـة محتلـة نالـت قسـطا مـن رثـاء الشـعراء لهـا حـين كانـت محتلـة بيـد الصليبيـين، «واتسـع مفهـوم الرثـاء لاحقـا في العصريـن العبـاسي والأندلـسي، ليضـم المـدن والممالـك التـي تسـقط في أيـدي الأعـداء مثـل: رثـاء البـصرة بعـد وقوعهـا في أيـدي الزنـج في العـصر العبـاسي، ورثـاء المـدن الأندلسـية، ورثـاء القـدس»[٢٦].

فالمنهـاج يذكـر المدينـة في فـترة احتلالهـا ويذكرهـا كونهـا نالـت جـزءا مـن الرثـاء أسـوة ببعـض المـدن الإسـلامية كالبـصرة والأندلـس.

وفي درس البلاغـة (مفهـوم الإنشـاء) في الكتـاب نفسـه نـرى أن أمثلـة الـدرس اسـتحضرت القـدس وعمـر بـن الخطـاب رضي الله عنـه بمثـال حـول الجمـل الإنشـائية، حيـث كان المثـال يمثـل إنشـاء طلبيـا عرضـه الاسـتفهام فـكان المثـال: «متـى فتـح عمـر بـن الخطـاب القـدس؟»[٢٧].

وفي كتـاب الثـاني عـشر ظهـرت حقبـة تاريخيـة مـن حقـب القـدس الطويلـة، وتـم الاشـارة إليهـا في درس حـول المدينـة المقدسـة وكانـت تلـك الإشـارة هـي بنـاء سـور المدينـة المقدسـة عـلى يـد العثمانيـين، حيـث جـاء فيـه « أرقُ المدينـة المحتلّـةِ لا يَخْفـى عـلى أحبابِهـا، فَغُبـارُ الأيّـام البُنِّـيُّ عـلى أسـوارها- التـي تحكـي قصّـة النقّـاش العثـمانيّ- كالسَّـوادِ الّـذي تَتَشَّـحُ بـه عيـون الأمّهـات مـن طـول السَّـهَر، فكيـف تنـام؟[٢٨]

وتمـت إعـادة هـذه القضيـة وتوضيحهـا بشـكل أفضـل في أسـئلة الفهـم والاسـتيعاب حيـث جـاء السـؤال الثـاني بشـكل مبـاشر حـول بنـاء السـور حولهـا، إذ جـاء فيـه «وردت في الفقـرة الثانيـة إشـارة إلى بـاني السـور، نحددهـا»[٢٩].

وفي كتـاب الثـاني عـشر الأكاديمـي (الأدب والبلاغـة) نـرى صـورة تاريخيـة حـاضرة في قصيـدة محمـود درويـش (أبـد الصبـار)، حيـث نجـد المنهـاج يفـسر كلمـة (يوشـع بـن نـون) في الهامـش بالحديـث عـن حقبـة مـن تاريـخ القـدس، «(فيوشـع بـن نـون) يقـال أنـه نبـي مـن بنـي إسرائيـل تسـلم قيـادة اليهـود بعـد موسـى عليه السلام- وخـرج مـن بهـم مـن التيـه ودخـل القـدس وحاصرهـا وأخذهـا مـن الكنعانيـين»[٣٠].

وهذا التاريخ نراه واقفا خائفا في القدس كما عبر عنه عمر أبو ريشة حين قال في القدس:

وقف التاريخ في محرابها وقفة المرتجف المضرب[٣١].

إن الحديث عن القدس ومعالمها التاريخية، ورموزها الدينية، لا يكتمل إلا بالحديث عن المسجد الأقصى وفيه الصخرة المشرفة، فهي معالم دينية تاريخية إسلامية، وقد تحدث درس «من رحلة ابن بطوطة» عنهما مطولا في كتاب الحادي عشر الجزء الأول، حيث تحدث عن المسجد الأقصى وقبة الصخرة، ووصف كلا منهما وصفا دقيقا، مبرزا ملامح الجمال التاريخي والمعماري فيهما، فقال عن المسجد الأقصى: «وهو من المساجد العجيبة الفائقة الحُسن، يقال :إنّه ليس على وجه الأرض مسجدٌ أكبر منه، وطولُه من شرق إلى غرب سبعمئة واثنتان وخمسون ذراعاً، بالذّراع المالكيّة، وعرضه من القِبلة إلى الجَوْف أربعمئة ذراع وخمسة وثلاثون ذراعاً، وله أبواب كثيرة في جهاته الثّلاث، وأما الجهة القِبليّة منه فلا أعلمُ بها إلاّ باباً واحداً، وهو الّذي يدخل منه الإمام.»[٣٢].

والأمر نفسه في حديثه عن قبة الصخرة، حيث وصف جمال معالمها التاريخية العمرانية، فقال عنها: «وهي من أعجب المباني وأتقنها، وأغربها شكلا، وقد توفر حظها من المحاسن، وأخذت من كل بديعة بطرف ... فهي تتلألأ نورا وتلمع لمعان البرق، يحار بصر متأملها في محاسنها، ويقصر رائيها عن تمثيلها»[٣٣].

وتأكيدا لوصف هذه المعالم المقدسة في القدس أعاد المنهاج طرح سؤال حول طول المسجد الأقصى في أسئلة الفهم والاستيعاب ص٣٥ السؤال الأول الذي تم التركيز فيه على جمال قبة الصخرة كونها الجزء الأجمل في القدس وذلك بطرح سؤال حول دلالة عبارة وردت في النص تبرز جمال قبة الصخرة المشرفة.

وفي مجال الكتابة كان أحد دروس التعبير في كتاب الثاني عشر المهني يتحدث عن القدس والتاريخ العريق الذي تفوح منه رائحة العمارة الإسلامية المتقنة، حيث جاء السؤال :« نكتب مقالة حول مظاهر فن العمارة الإسلامية في القدس»[٣٤]

وفي الجزء الثاني من كتاب الحادي عشر تحدث الكتاب عن أحد شعراء القدس، وأعلامها، وهو الشاعر معتز القطب، حيث أدرج الكتاب نصا له حول مدينة الخليل، وقد عرّف المنهاج بالشاعر وأنه ينتسب للقدس، «معتز القطب شاعر وباحث أكاديمي مقدسي مبدع، ولد في مدينة القدس، ويعمل عميدا للبحث العلمي في جامعة القدس»[٣٥].

إن تركيز المنهاج على أعلام المدينة المقدسة واضح وجليّ، فهو استعمل كلمة مقدسي وذكر القدس مكانا للولادة، مع أنه مع غيره من الشعراء كان يكتفي بذكر دولة الشاعر وهذا يدل على أهمية القدس وأعلامها في المنهاج.

ومن أعلام القدس وتاريخها كان ظاهر العمر الزيداني أحد الرجال الفلسطينين من الجليل وكانت القدس ضمن خططته لبناء كيان عربي مستقل منها مدينة القدس، فجاء في نص حمل عنوان (ظاهر العمر الزيداني) أن القدس كانت ضمن المدن التي ضمها العمر لكيانه، فجاء فيه «ضاما إليه الخليل والقدس ونابلس وبيت لحم»[٣٦].

أما في كتاب الحادي عشر المهني فقد افتتح درس «القدس عاصمة الثقافة»، بالحديث عن تاريخ المدينة المقدسة، من حيث تعاقب الحضارات عليها وتأسيسها على يد الكنعانيين، ومرورا بالفتح الإسلامي وأبرز معالم القدس وما فيها من معالم أثرية وتاريخية وبعض الأحداث المهمة التي حصلت فيها عبر تاريخها « حظيتِ مَدينَةُ القُدْسِ عَبرَ تاريخِها الطَويلِ بِمَكانَةٍ فَريدَةٍ، جَعَلَتْها محَطَ أَنْظارِ كَثيرينَ؛ فَهِيَ تَقَعُ ي قَلْبِ العالِمِ، وَتُشَكِلُ حَلْقَةَ وَصْلٍ بَينَ قارّاتِهِ، وجمع الله فيها خَيرْاتِ الأرض، فَتَعاقَبَتْ عَلَيْها حَضاراتٌ وَثَقافاتٌ مْختَلِفَةٌ مُنْذُ أَسَسَها الكَنْعانِيّونَ قَبْلَ آلاف السّنينَ، مُروراً بالحضارة العَرَبِيّةِ الإسلامية الَتي جَعَلَتْ مِنْها موئلا لِحَرَكَةٍ عِلْمِيّةٍ نَشِطَةٍ، وَمَرْكَزَ إِشْعاعٍ حَضارِيٍ يَرْفِدُ البشرية بِالعِلْمِ ومعرفة وَالفُنون.[٣٧]

الصورة المقاومة الصامدة: –

في منتصف أيار من العام ١٩٤٨ قامت العصابات الصهيونية بالهجوم على المدينة المقدسة، واحتلالها، وفقا لخطة هجومية محكمة بالسيطرة على تلك المباني، كمكتب البريد العام، وعمارة الجنايات العامة وبنك باركليس، ومركز قيادة البوليس واستوديوهات الإذاعة[٣٨]. وفي حزيران من عام ١٩٦٧م، تعرض العرب إلى نكسة كبيرة، فسقطت الضفة الغربية بما فيها ما تبقى من القدس، وواصل الكيان الصهيوني تهويد أرض فلسطين بشكل حثيث، وسعى لاجتثاث هويتها الإسلامية ومعالمها الحضارية.[٣٩] وأمام كل هذه الإجراءات الصهيونية كان الصمود، وكانت المقاومة لهذا الاحتلال، فرفض الفلسطينيون الاعتراف بالاحتلال وشرعيته على المدينة، لذلك شن الاحتلال ضدها حربا ضروسا على مختلف الأصعدة، ومنها التعليم والمناهج، فكان لزاما على واضعي المناهج أن تكون القدس في صمودها ومقاومتها حاضرة في مؤلفاتهم، وفي تحليل المنهاج موضوع الدراسة نرى هذه الصورة القاتمة للمحتل وإجراءاته في القدس، وفي المقابل كانت الصورة المشرقة للمقاومة والصمود.

في أحد دروس النحو الواردة في كتاب الحادي عشر (١) في جزئه الأول وبالتحديد في درس العدد، عرض الكتاب لقضية احتلال القدس على يد الصهاينة، وذلك في التدريب الثالث ص٧٨، حيث كان الهدف من السؤال هو تصويب الخطأ النحوي في كتابة العدد فكانت عبارة «مر على احتلال مدينة القدس الشريف خمسين عام».

إن الجملة السابقة قدمت معلومة حول استمرار الاحتلال الصهيوني باحتلال المدينة المقدسة، وأن هذا الاحتلال مستمر منذ خمسين عاما، فالطالب سيشعر وهو يصوب الخطأ النحوي أن هذا الاحتلال ما زال موجودا وأن المدينة تعاني منذ زمن وما زالت تعاني.

وفي النصوص الشعرية في الكتاب ذاته كانت القدس حاضرة واحتلالها إلى زوال كما يرى الشاعر الذي قال: غدا ترف على القدس الشريف لنا بيارق رغم ليل الفسق والرهق[٤٠]

فالشاعر يحدوه الأمل بانتصار القدس وأهلها على المحتل الغاصب، الذي جعله ليلا يخيم على المدينة، وسوف ترف بيارق النصر عالية على أسوار هذه المدينة المقدسة.

أما في منهاج الثانوية العامة (التوجيهي) للمسارين الأكاديمي والمهني فإننا نرى الثبات في القدس، وعدم تركها للمحتل الغاصب مهما حصل، وهذا ما عبر عنه الشاعر عبد اللطيف عقل في قصيدته المشهورة (رسالة إلى صديق قديم) والتي تضمنها المنهاج الجديد، حيث جاء فيها معاتبا صديقه:

«وقد عدت تؤذيني وأحتمل

تعيرني بأني تابه في القدس»[٤١]

نرى أن الشاعر قد اختار القدس وذكرها في قصيدته مع أن المقصود هو فلسطين؛ فالشاعر يرفض كل إغراءات صديقه لترك القدس، ويصمد في وجه المحتل الذي يمارس كل قمع في وجه القدس وأهلها.

وفي تمارين النحو من كتاب الثانوية نرى القدس حاضرة في درس الإعلال، وذلك في السؤال الرابع ص٣٣، حيث يُطلب من الطلبة توضيح الإعلال في الكلمات المخطوط تحتها، وكانت الجملة رقم (هـ) تتحدث عن الثبات في القدس، والأمل بتحريرها فهي عاصمة فلسطين: «ميعادنا القدس، عاصمة دولة فلسطين». وفي كتاب الحادي عشر للمسار المهني نرى تأكيداً على حرية المسجد الأقصى ورفض الاحتلال، والإيمان بأن العلم الفلسطيني سيرفع على أسوار القدس، فجاء في أحد دروس النحو في نماذج معربة «سيرفع شبل العلم الفلسطيني على أسوار القدس»[٤٢]

ومثل هذا التأكيد جاء في كتاب الثاني عشر المهني، حيث جاء المثال على تقدم اسم كان وأخواتها على خبرها وجوبا، في حالة تساوي اسمها وخبرها في التعريف: «ستظل القدس عاصمة فلسطين الأبدية»[٤٣]

فالأمثلة السابقة أكدت على أحقية هذا الشعب في مدينة القدس، وأنها العاصمة الأبدية لدولة فلسطين.

وفي درس الإبدال في منهاج الثانوية، نرى القدس في أمثلة الدرس التوضيحية، وقد جاءت هذه في المثال الأول الذي يتحدث عن حزن القدس ودخولها إلى كهف الوطن الحزين، بسبب إجرام المحتل ضدها، وضد أهلها فكان المثال هو: «تأوي القدس إلى كهف الوطن الحزين، وتصطحب معها فتيتها»[٤٤].

والمثال الأخير من الأمثلة كان حول القدس ورفضها كل غريب عليها، وأن أي كلمة لا تكون لأجل القدس هي كلمة أعجمية دخيلة، «كل مفردة خارج معجم القدس أعجمية لا متسع لها في الوعي»[٤٥].

وفي موضوع التعبير في كتاب الثانوية العامة نرى أن صمود القدس في وجه المحتل والتأكيد على فلسطينية

المدينة وأنها العاصمة الأبدية لفلسطين، فهي لا حق لمحتل فيها، ولا لغاصب ولا تسلم أمرها إلا لأهلها[٤٦]؛ حيث يُطلب من الطلبة كتابة مقالة حول القدس وصمودها في مواجهة المحتل الغاصب.

وفي تمارين النحو في كتاب الثاني عشر المهني نرى مقاومة المحتل في أحد تدريبات المفعول به حيث جاءت الأبيات لتعبر عن شخصية أهل القدس وأنهم لا يرضون الذلة والهوان، بل يولدون مقاومين، حيث جاء نصا لراشد حسين ومطلوب منه استخراج المفعول به:

وإن لم يجدوا شيئا أصروا

هذه البنت الصغيرة

ولدت في القدس

والمولود في القدس

سيضحي قنبلة[٤٧]

وفي الدرس نفسه (المفعول به) إصرار على ذكر القدس وأهلها المرابطين الذين يحمونها حيث جاءت الجملة الثالثة من التمرين الثالث « يحمي القدس مرابطوها»[٤٨]

ومثل هذه الجملة كانت حاضرة في الوحدة التاسعة في تدريب عن النواسخ حيث جاءت جملة «ما زال في القدس مرابطوها الذين يدافعون عنها»[٤٩].

وفي درس «القدس بوصلة ومجد» في كتاب الثاني عشر نرى جُلَّ الدرس قد ركز على معاناة القدس من الاحتلال وإجراءاته وقمعه، ومع ذلك فالقدس وأهلها صابرون محتسبون لا يستسلمون للطغاة مهما حصل، ونأخذ لهذا مثالين اثنين للتدليل، فالنص مليء بها، فمثلا يقول النص: «إنها الأمُّ المُكابِرة، تَنزِفُ على مَدار الوقت، لكنّها هيهاتَ أن تسُلِم نفسَها للطُّغاة .تلَتْحَف سورَها كَثَوْبِ طهُر، وتأبى أنْ تموت، يُخْكِمُ الغُزاة قَبَضاتِهم على روحها، وما زالتْ مُنْذُ خمسين عاماً تَشُدّ قبْضتها على قَبَضاتهم، وتُناورُ لِتلتقِطَ أنْفاسَها، وتُقاومُ بِقليلٍ من العَتاد، وكثيرٍ من الصُّمود والإباء والتَّحدّي، وهلْ تَقْوى يَدٌ آثِمةٌ على قَدَر الله؟ وهل يستطيعُ الغُزاةُ الغُرَباء– مَهما بلَغتْ سَطوتُهم –أنْ يُذهِلوا قلبَ الأمّ عنْ أبنائها؟[٥٠].

فالقدس هنا هي الأم الصابرة على الاحتلال، وقد أبدع الشعراء والأدباء قديما وحديثا في ربط المدن بالمرأة والأم لعلاقات كثيرة بينهما، وهذه الأم ترفض الاستسلام أو الخضوع للطغاة والاحتلال وتصر على البقاء حية رغم كل الظروف وقسوة المحتل.

وفي موضوع آخر نرى هذا التأكيد على الصمود ورفض الخضوع: «فهي العصيبة على الرضوخ وإن أنَّ ترابها ذات يوم تحت أقدام الغزاة»[٥١].

ومن أبرز القضايا التي عالجها المنهاج موضوع الدراسة ما تتعرض له المدينة المقدسة من محاولة لتشويه تاريخها، وإحلال تاريخ مشوه قائم على الخرافات والادعاءات الباطلة المحرفة، وهذا ما نلحظه في درس «القدس بوصلة ومجد» في الكتاب الأول للثانوية العامة، فمثلا جاء فيه «وهي الّتي تَعرفُهم بِسيماهُم، و إنْ حَفَر الأعداءُ في تاريخها أخاديدَ كاذبة، وادّعاءاتٍ باطلة، و أقاموا فوْق ترابها تُراثا مُزيفًّا، ً وواقعِا مَدْعوما بالقوّة والجَبَروت»[٥٢]

فالقدس تعرف سكانها، وتعرف أهلها الأبطال، وترفض التخلي عنهم حتى لو زوّر الاحتلال التاريخ، وادعى ادعاءات باطلة بحقه في هذه المدينة، فالتاريخ يعرف القدس عربية إسلامية.

وفي موضع آخر في الدرس السابق تأكيد على رفض التزييف في تاريخ المدينة المقدسة، فجاء فيه «في القدسِ يُطِلُّ التّاريخُ ساطِعا بحِقائقِه التّي لا يُخالطِها الشَّكّ، ولا تُزَيِّفُها الخُرافاتُ ولا الأساطير .أسواقُها تُنْبِئُ بِالحقيقة، ونُقوشُها تَقْطَع قَوْلَ كُلِّ مُدعٍّ، وتكُذبِّ كلُ أفاّك، فَتَتَجَلّى القدسُ مدينةً عربيّةً مُؤمنةً إلى أنْ يَرِثَ الله الأرضَ ومَنْ عَليْها.[٥٣]

وفي كتاب الثاني عشر المهني نرى تشوه تاريخ القدس من الاحتلال الصهيوني فهو حريص على تزوير التاريخ دون حق أو عدالة وما من معيقٍ للسّياحةِ الدّينيّةِ أسوأ من الاحتلالِ الَّذي كَشَّرَ عَنْ أنْيابِهِ، وَأعْمَلَ مَخالِبَهُ في الأماكنِ الدّينيّةِ، وَأطْلَقَ العِنانَ للفَسادِ وَالعَرْبَدَةِ؛ فَشَوَّهَ مَعالِمَ، وَطَمَسَ أخرى، وَنَقَلَ لِلْعالَمِ عَنْها مَزاعِمَ مغلوطةً دونَ اعْتِبارٍ لِحَقٍّ أوْ عَدالَةٍ[٥٤]. وهذا التشويه والتهويد للمدينة المقدسة كان محور سؤال في المناقشة والتحليل ص١٦، حيث جاء السؤال «مدينة القدس من أكثر المدن الفلسطينية التي تعرضت للطمس والتشويه والتهويد، نعلل ذلك؟»[٥٥]

وفي الختام لنلق نظرة على الجدول الآتي الذي يظهر حضور صورة القدس في المنهاج، ونسب ذلك ومضمون الصورة التي سعى المنهاج لايصالها.

جدول يبين مدى حضور القدس في المنهاج الفلسطيني للمرحلة الثانوية، ومضامين هذا الحضور

اسم الكتاب	الصف	عدد صفحات الكتاب	النسبة المئوية	عدد الصفحات التي وردت فيها القدس	مضامين الصورة		
					الصورة الدينية	الصورة التاريخية	الصورة المقاومة الصامدة
اللغة العربية (١) المسار الأكاديمي	الثاني عشر (التوجيهي)	٩٩	١٠,١٪	١٠	٣	٣	٧
اللغة العربية (٢) الأدب والبلاغة	الثاني عشر (التوجيهي) للأدبي والشرعي	٩٦	٣,٢٪	٣	١	٢	
اللغة العربية	الثاني عشر (التوجيهي) الفرع المهني		١٣,١٪	١٥	٢	٥	٩
اللغة العربية (١) – المسار الأكاديمي	الحادي عشر الجزء الأول جميع الفروع عدا المهني	٧٩	١٥.١٪	١٢	١	١٠	١
اللغة العربية (١) – المسار الأكاديمي	الحادي عشر الجزء الثاني جميع الفروع عدا المهني	١١١	٤.٥٪	٥	٢	٢	٢

اللغة العربية (٢) الأدب والبلاغة	الحادي عشر للفرعين الأدبي والشرعي	٩٠	٤.٤٪	٤		٤	
اللغة العربية	الحادي عشر– الفرع المهني	١٢٢	١٢.٢٪	١٥	٢	٨	٥

الخاتمة

يمكن لنا أن نسجل عددا من النتائج التي توصلت لها الدراسة بالآتي:

١. كان المنهاج الفلسطيني من أهم الخطوات التي قامت بها وزارة التربية الفلسطينية نحو بناء الدولة والمجتمع الفلسطيني.

٢. تعرض المنهاج الفلسطيني لحرب شرسة جدا من الاحتلال الصهيوني، وبخاصة في مدينة القدس الشريفة.

٣. كانت القدس في منهاج الثانوية حاضرة في كل الكتب التي تمت دراستها وتحليها وبنسب متفاوتة.

٤. كانت القدس حاضرة في فروع اللغة العربية كافة، سواء في مواضيع القراءة، أو النصوص الشعرية، أو دروس النحو، أو التعبير.

٥. تنوعت صورة القدس في المنهاج الفلسطيني وكان أبرزها الصورة الدينية والتاريخية والمقاومة والصمود.

التوصيات

بناء على ما سبق من دراسة وتحليل للمنهاج يمكن لنا وضع عدد من التوصيات وبالتحديد لصانعي المنهاج.

- ضرورة إعادة النظر في بعض الكتب التي كان فيها حضور القدس باهتا وضعيفا.
- التركيز على الأنشطة التي تتطلب البحث عن موضوعات تهتم بالقدس، سواء أكانت تقارير أو صوراً تتناسب مع طبيعة المرحلة.
- التركيز في امثلة البلاغة على الأمثلة التي تبرز القدس وتبين أهميتها
- إجراء مزيد من الأبحاث للكشف عن صورة القدس في المناهج للمراحل كلها، بل وتعديها إلى المرحلة الجامعية.

هوامش البحث

١) ينظر: الفرا، عبد الناصر. الجذور التاريخية لمدينة القدس وكيفية الحفاظ عليها، بحث منشور، جامعة القدس المفتوحة. خان يونس. ٢٠١٣، ص ١٩٤ -١٩٥.

٢) مضية، سعيد. التربية قضية سياسية ومسؤولية المجتمع بأسره، مجلة رؤى التربوية، صادرة عن مركز القطان للبحث والتطوير التربوي، عدد ٣٠، تشرين ثان ٢٠٠٩.

٣) الحوراني، محمد. تهويد التعليم العربي في القدس، مجلة الموقف الأدبي، العدد ٤٦٤، كانون الأول ٢٠٠٩، ص ٧٦.

٤)النوري، محمد جواد. اللغة العربية في القرن الحادي والعشرين، في المؤسسات التعليمية في فلسطين الواقع والتحديات واستشراف المستقبل، مؤسسة فلسطين للثقافة، الثلاثاء ٢٢ ربيع الآخر ١٤٢٦هـ- ٣١ أيار ٢٠٠٥م

٥)وزارة التربية والتعليم العالي: وثيقة الإطار المرجعي لتطوير المناهج الوطنية، أيار ٢٠١٦، ص٥، المادة الثانية.

٦) وزارة التربية والتعليم العالي: وثيقة، ص ١٩.

٧) جاد، خليل عبد الفتاح. تجربة وزارة التربية والتعليم العالي في تعزيز الثوابت الفلسطينية لدي الشباب الفلسطيني، أعمال مؤتمر الشباب والتنمية في فلسطين.. مشكلات وحلول، غزة: الجامعة الإسلامية، ٢٠١٢، ص ٢٥٤.

٨) خلة، يعقوب. واقع مكانة القدس في منهاجي التربية الإسلامية واللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في الوطن العربي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، قسم المناهج وطرق التدريس، الجامعة الإسلامية، غزة، ٢٠١٣م، ص ١١.

٩) وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية: الصف الحادي عشر، اللغة العربية (١)، ط١، رام الله، مطبعة ثيرد دايمنشن، ٢٠١٨، ج١، ص ٢٥.

١٠) وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية: الصف الحادي عشر، اللغة العربية (١)، ج١، ص٣٢.

١١) وزارة التربية والتعليم، الصف الثاني عشر المهني، اللغة العربية، ص٤٠

١٢) وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية: الصف الحادي عشر، اللغة العربية (١)، ج٢، رام الله، مطبعة ثيرد دايمنشن، ٢٠١٨ ص٧٨.

١٣) وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية: الصف الحادي عشر، اللغة العربية (١)، ج٢، ص٨٠.

١٤) وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية: الصف الحادي عشر، اللغة العربية (١)، ج٢، ص٧٨.

١٥) وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية: الصف الثاني عشر، اللغة العربية (١)، الطبعة التجريبية، نابلس: مطبعة النصر التجارية ومكتبتها، ٢٠١٨، ص٣٨.

١٦) وزارة التربية والتعليم، الصف الحادي عشر المهني، اللغة العربية، الطبعة التجريبية، رام الله، ٢٠١٨م، ص٢٩.

١٧) وزارة التربية والتعليم، الصف الحادي عشر المهني، اللغة العربية، ص٣٥.

١٨) وزارة التربية والتعليم، الصف الحادي عشر المهني، اللغة العربية، ص٣٧.

١٩) وزارة التربية والتعليم، الصف الثاني عشر المهني، اللغة العربية، ص١٣.

٢٠) ينظر للمزيد حول تاريخ المدينة المقدسة: جبار، تيسير، وآخرون. تاريخ القدس، منشورات جامعة القدس المفتوحة، ٢٠٠٩، ص ٤٦. محاسنة، محمد، وآخرون. تاريخ مدينة القدس، دار حنين، عمان، ٢٠٠٢، ص ٣٣ -٣٦.

٢١) وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية: الصف الحادي عشر، اللغة العربية (١)، ج١، ص٣٢-٣٣.

٢٢) وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية: الصف الحادي عشر، اللغة العربية (١)، ج١، ص٣٦

٢٣) وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية: الصف الحادي عشر، اللغة العربية (١)، ج١، ص٣٧.

٢٤) وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية: الصف الحادي عشر، اللغة العربية (١)، ج٢، ص٧٨.

٢٥) وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية: الصف الحادي عشر، اللغة العربية (٢)، الطبعة الأولى، رام الله، ٢٠١٨، ص ٩.
٢٦) وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية: الصف الحادي عشر، اللغة العربية (٢)، ص٥٦.
٢٧) وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية: الصف الحادي عشر، اللغة العربية (٢)، ص٧٩.
٢٨) وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية: الصف الثاني عشر، اللغة العربية (١)، ص٣٨
٢٩) وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية: الصف الثاني عشر، اللغة العربية (١)، ص٣٩
٣٠) وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية، الصف الثاني عشر، اللغة العربية (١)، ص٣٦
٣١) وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية، الصف الثاني عشر الأكاديمي، اللغة العربية (٢)، الطبعة التجريبية، القدس: مطبعة الشرق العربية، ٢٠١٨، ص٨٦.
٣٢) وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية: الصف الحادي عشر، اللغة العربية (١)، ج١، ص٣٣.
٣٣) وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية: الصف الحادي عشر، اللغة العربية (١)، ج١، ص٣٣.
٣٤)وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية، الصف الثاني عشر المهني، اللغة العربية، الطبعة الأولى، رام الله، ٢٠١٨م ص١١٤.
٣٥) وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية: الصف الحادي عشر، اللغة العربية (١)، ج٢، ص٥٨
٣٦) وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية، الصف الحادي عشر المهني، اللغة العربية، ص١١٤.
٣٧) وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية: الصف الحادي عشر المهني، اللغة العربية، ص ١٩.
٣٨)رباح، إسحاق. تاريخ القدس عبر العصور، ط١، دار كنوز المعرفة، ٢٠١٠م، ص ٢٩٣.
٣٩) صالح، محسن. الطريق القدس دراسة تاريخية في رصيد التجربة الإسلامية، ط٢، مركز الإعلام العربي، ٢٠٠٣م، ١٩ - ٢١.
٤٠) وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية: الصف الحادي عشر، اللغة العربية (١)، ج٢، ص٧٨.
٤١) وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية: الصف الثاني عشر، اللغة العربية (١)، ص١٨. والصف الثاني عشر، اللغة العربية، المهني ص ١٩.
٤٢) وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية، الصف الحادي عشر المهني، اللغة العربية، ص٢٠.
٤٣) وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية، الصف الثاني عشر المهني، اللغة العربية، ص٣٨
٤٤) وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية: الصف الثاني عشر، اللغة العربية (١)، ص٤٤،
٤٥) وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية: الصف الثاني عشر، اللغة العربية (١)، ص٤٤
٤٦) وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية: الصف الثاني عشر، اللغة العربية (١)، ص٤٦.
٤٧) وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية، الصف الثاني عشر المهني، اللغة العربية، ص٨٨.
٤٨) وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية، الصف الثاني عشر المهني، اللغة العربية، ص٨٩.
٤٩) وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية، الصف الثاني عشر المهني، اللغة العربية، ص١١٤
٥٠) وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية: الصف الثاني عشر، اللغة العربية (١)، ص٣٨.
٥١) وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية: الصف الثاني عشر، اللغة العربية (١)، ص٣٩.
٥٢) وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية: الصف الثاني عشر، اللغة العربية (١)، ص٣٨
٥٣) وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية: الصف الثاني عشر، اللغة العربية (١)، ص٣٨
٥٤) وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية: الصف الثاني عشر، اللغة العربية – المهني، ص ١٥.
٥٥) وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية، الصف الحادي عشر المهني، اللغة العربية، ص١٦

المصادر والمراجع

أولا: الكتب العربية

١.جبار، تيسير، وآخرون. تاريخ القدس، منشورات جامعة القدس المفتوحة، ٢٠٠٩.

٢.رباح، إسحاق. تاريخ القدس عبر العصور، ط١، دار كنوز المعرفة، ٢٠١٠م.

٣.صالح، محسن. الطريق القدس دراسة تاريخية في رصيد التجربة الإسلامية، ط٢، مركز الإعلام العربي، ٢٠٠٣م.

٤.محاسنة، محمد، وآخرون. تاريخ مدينة القدس، دار حنين، عمان، ٢٠٠٢.

٥.وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية. الصف الثاني عشر الأكاديمي، اللغة العربية (٢)، الطبعة التجريبية، القدس: مطبعة الشرق العربية، ٢٠١٨

٦.وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية. الصف الثاني عشر الأكاديمي، اللغة العربية (١)، الطبعة التجريبية، نابلس: مطبعة النصر التجارية ومكتبتها، ٢٠١٨.

٧.وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية. الصف الثاني عشر المهني، اللغة العربية، الطبعة الأولى، رام الله، ٢٠١٨م.

٨.وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية. الصف الحادي عشر، اللغة العربية (١)، ط١، رام الله، مطبعة ثيرد دايمنشن، ٢٠١٨، ج١.

٩.وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية. الصف الحادي عشر، اللغة العربية (١)، رام الله، مطبعة ثيرد دايمنشن، ٢٠١٨، ج٢.

١٠.وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية: الصف الحادي عشر، اللغة العربية (٢)، الطبعة الأولى، رام الله، ٢٠١٨.

١١.وزارة التربية والتعليم، الصف الحادي عشر المهني، اللغة العربية، الطبعة التجريبية، رام الله، ٢٠١٨م.

ثانيا: المجلات

١٢.اسبيتان، مشهور. القدس في مناهج الأدب المقررة في المدارس الفلسطينية. مجلة جامعة القدس للأبحاث والدراسات. ع١٨. مج١، ٢٠٠٩م.

١٣.الحوامدة، محمد. القدس الشريف في كتب اللغة العربية في المرحلة الأساسية في الأردن "دراسة تحليلية"، مجلة جامعة النجاح للأبحاث - العلوم الإنسانية، مج ٢٧، عدد ٧، ٢٠١٠م.

١٤.الحوراني، محمد. تهويد التعليم العربي في القدس، مجلة الموقف الأدبي، العدد ٤٦٤، كانون الأول ٢٠٠٩.

١٥.الفرا، عبد الناصر. الجذور التاريخية لمدينة القدس وكيفية الحفاظ عليها، بحث منشور، جامعة القدس المفتوحة. خان يونس. ٢٠١٣.

١٦.مضية، سعيد. التربية قضية سياسية ومسؤولية المجتمع بأسره، مجلة رؤى التربوية، صادرة عن مركز القطان للبحث والتطوير التربوي، عدد ٣٠، تشرين ثان ٢٠٠٩.

ثالثا: الرسائل العلمية

١٧.خلة، يعقوب. واقع مكانة القدس في منهاجي التربية الإسلامية واللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في الوطن العربي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، قسم المناهج وطرق التدريس، الجامعة الإسلامية، غزة، ٢٠١٣م.

رابعا: المؤتمرات

١٨.جاد، خليل عبد الفتاح. تجربة وزارة التربية والتعليم العالي في تعزيز الثوابت الفلسطينية لدي الشباب الفلسطيني، أعمال مؤتمر الشباب والتنمية في فلسطين .. مشكلات وحلول، غزة: الجامعة الإسلامية، ٢٠١٢.

خامسا: مقالات الإنترنت

١٩.النوري، محمد جواد. اللغة العربية في القرن الحادي والعشرين، في المؤسسات التعليمية في فلسطين الواقع والتحديات واستشراف المستقبل، مؤسسة فلسطين للثقافة، الثلاثاء ٢٢ ربيع الآخر ١٤٢٦هـ- ٣١ أيار ٢٠٠٥م.

٢٠.وزارة التربية والتعليم العالي: وثيقة الإطار المرجعي لتطوير المناهج الوطنية، أيار ٢٠١٦.

عوائق البحث العلمي في الجامعة التونسية:
التشخيص والمخرجات

Scientific Research Hindrances in Tunisian University: Diagnosis and Solutions

أ.م.د. مصطفى بن تمسّـك
قسم العلوم التربوية / المعهد العالي للدراسات التطبيقية في الانسانيات
الجامعة التونسية / تونس

Asst. Prof .Dr.Mustafa Ibn Tamsik
Dept of Educational Sciences, Higher Institute for Applied Humanities, University of Tunis, Tunis
mbentemessek@yahoo.fr

ملخص البحث :

لا شك أن أهم عامل لتقدم الشعوب ورقيها هو تحصيل العلوم تحصيلا سليما متكاملا، فبالعلم تنهض الأمم وتتغير أحوال الشعوب. لهذا اضحى البحث العلمي رمزا لقوة الدول وسيادة الشعوب والدعامة الرئيسة لاقتصادياتها. لكن أنظمة التعليم الجامعية في الدول العربية والإسلامية وبالتخصيص النظام التعليمي الجامعي في تونس، لم تدرك بعد اهمية الاستثمار في هذا المجال، مجال صناعة العقول الخلاقة واملنا في الخروج من حالة الوهن الحضاري.

فما الصعوبات والمعوقات التي يعاني منها البحث العلمي اليوم في الجامعة التونسية؟ وما هي مخرجات الازمة؟

تنطلق فرضيات البحث من تشخيص وصفي يرصد نوعين من العوائق التي تحول دون تقدم البحث العلمي في اوطاننا وفي تونس تحديدا، وهي عوائق ذاتية وموضوعية. المستوى الذاتي ويتعلق بالباحث نفسه. والمستوى الموضوعي ويتصل بالخيارات التي تنتهجها الدولة ووزارة التعليم العالي بالتحديد في إدارة مؤسسات البحث العلمي.

وعيا منا بهذه الازمة، نتقدم بهذه المخرجات العملية في مسعى للنهوض بالعقل العربي المبدع:

١.الاهتمام بالباحث المحترف وتحفيزه ماديا ومعنويا على الرهانات البحثية وافاقها. والعمل على تطوير قدراته البحثية من خلال دورات تدريبية عالية الجودة.

٢.العمل على ترسيخ القناعة لدى الجميع (دولة ومجتمعا وامة) بأن البحث العلمي هو الكفيل بتحقيق أمن شعوبنا ودعم سيادتنا الوطنية وانهاء كل اشكال التبعية الاقتصادية والثقافية والعسكرية.

٣.تخصيص ميزانية معتبرة للبحث العلمي ومؤسساته والقائمين عليها.

٤.تشريك القطاع الخاص والمجتمع المدني في الاستراتيجية العامة للبحث العلمي في اطار انفتاح الجامعة على محيطها المحلي والعالمي.

Abstract

Without doubt, the development of nations emanates from acquiring sciences in way to serve their missions. By science nations make stride and prosperity and change their state. The issue of mind investment is far-flung to bring it into effect as there are certain hindrances the current paper is to trace.

The hypothesis manifests two kinds of hindrances, subjective and objective, the first pertains to the researcher himself, the second does to the choices the state and the ministry of higher education take to run the scientific research foundations.

Some recommendations need be considered:

1.Giving care and importance to the researcher financially and spiritually and developing his research abilities.

2.Inculcating in the mind of the state, society and nation the concept that the scientific research is the sole way to bring security, sovereignty and obliterating all kinds of military, cultural and economical dependency.

3. Allocating a sufficient budget on the scientific research, foundations and incharges.

4.Having partnership with the private sector to erect a universal strategy for the scientific research on the scale of covering the local and global orbit.

المقدمة

تتصل المعوقات الذاتية للبحث العلمي بشخصية الباحث التونسي الذي يفتقر الى الحد الأدنى من التحفيز المادي لإجراء بحوثه على أكمل وجه، اذ غالبا ما ينحدر الباحثون من أوساط محدودة الدخل، ولذلك تستبد بهم الحاجة الى التوظيف المستعجل أكثر من الشغف بالبحث العلمي. وقد بينتْ الوقائع ان الطالب/ الباحث انما يضطر للانخراط في وحدات البحث التابعة لجامعته في سنوات انتظار الوظيفة، وما ان يتيسر له ذلك حتى يهجر مخابر البحث نهائيا.

اما عن العوائق الموضوعية، فتتصل بضعف الإنفاق المالي حيث تخصص الدولة التونسية نسبة ٠,٦٦ من الناتج الوطني الخام لتمويل البحث العلمي. فضلا عن غياب التعاون والتنسيق البحثي بين مختلف حلقات البحث العلمي ابتداء من الباحث إلى مختلف الدوائر الأخرى على مستويات مختلفة وطنية ودولية. وضعف قاعدة المعلومات داخل الجامعات والمراكز والمختبرات والمؤسسات الاقتصادية والاجتماعية والمدنية. هنالك ايضا توجه عام لوزارة التعليم العالي والبحثي العلمي التونسية يتمثل في التركيز على البحث العلمي في حقل التقنيات والبحوث التجريبية على حساب البحث العلمي في مجال الانسانيات، اعتمادا على منطق النجاعة والمردودية وفي علاقة باقتصاد السوق.

أما البحوث التي تتناول المسائل المجردة والمعرفية فتنقصها النجاعة والمردودية ما ينتج عنه تهميش هذه المجالات البحثية. وهو ما يمكن إدراجه في خانة التمييز السلبي بين العلوم ومختلف حقول المعرفة وبين الباحثين أنفسهم ووحدات البحث.

اضحى امتلاك العلم والتكنولوجيا في الأزمنة الحديثة مؤشرا حاسما تقاس به نهضة الدول والأمم والحضارات. وقد كان الغرب سباقا في فهم هذه المعادلة، اذ راهن على تحصيل العلوم والتقنيات بالوسائل التجريبية والمنطقية بعد ان عانى طويلا من هيمنة الأسطورة والخرافة.

تغيرت اذن معايير القوة والشرعية في كل المجالات، بدءا بالعلم الذي أصبح يستمد قوته ومشروعيته مما ينشئه العقل البشري بكل حرية واختيار، الى المجتمع الذي باتت تحكمه أنظمة ادارة معقلنة، الى الاقتصاد المخطط، وصولا الى الدولة ومؤسساتها التي باتت تستمد قوتها من تكنولوجيا التحكم في البشر عبر انساق قانونية وتأديبية وردعية وتربوية وثقافية موغلة في العقلنة.

واعتبارا لأهمية امتلاك ناصية العلوم للتحكم في الأشياء والبشر بالنجاعة المطلوبة، تُخصص جلّ دول العالم المتقدم ميزانيات ضخمة للبحث العلمي، وبحسب آخر بيانات معهد اليونسكو للإحصائيات فإن ٤ بلدان فقط حول العالم تنفق ما يزيد على ١٠٠ مليار دولار سنويًا على البحث والتطوير، تأتي في مقدمتها

الولايات المتحدة ثم الصين. وأظهر تقرير المعهد أن الولايات المتحدة توظف ٤٢٩٥ باحثًا لكل مليون نسمة، مقابل ١٠٩٦ باحثًا في الصين رغم تعداد سكانها الضخم، ما يؤكد هيمنة أمريكا على سوق البحث والتطوير، إذ تمثل وحدها ٢٧٪ من إجمالي الإنفاق العالمي[١].

وفي المقابل ما تزال الدول العربية-الإسلامية، تفتقر الى سياسات ومخططات واضحة ومستقلة للنهوض بالبحث العلمي وامتلاك تكنولوجيات الريادة العالمية[٢]، لأسباب موضوعية يتعلق بعضها بالتبعية التي فرضها عليها الاستعمار «الناعم»، باعتباره يتحكم في انتاج العلم وترويجه، ويتعلق بعضها الآخر بضعف الانفاق على المراكز البحثية وضعف احترافية قيادات التسيير والقرار، والاتكال كليا على استيراد التكنولوجيا بأثمان باهظة بموجب خضوع جلّ الدول العربية الى اتفاقيات وصفقات تبعية اقتصادية لأباطرة التكنولوجيا المعاصرة.

لا يشذ المنوال التونسي في مجال البحث العلمي والتكنولوجي عن المناويل العربية، باعتباره جزءًا من السياسات العامة للدولة الوطنية، التي ما زالت تنشد استقلال قرارها السيادي على ثرواتها من مستعمر الامس. وطالما ان الثروات منهوبة منذ صفقة الاستقلال (١٩٥٦)، فالاقتصاد تابع بالضرورة كالسياسة والثقافة والاعلام والترفيه والتعليم بكل مستوياته ولا سيما ما يتصل بالحياة الجامعية وبالبحوث العلمية، الكفيلة بتحررينا من كل اشكال التبعية.

ويبدو ان جلّ الدول العربية ما تزال واقعة تحت وطأة ضعف قرارها السيادي فيما يتصل بمشاريع البحوث التي تزمع الانخراط فيها. وحتى لا تستغرقنا «نظرية المؤامرة» فنحمّل الاخر مسؤولية ضعفنا العلمي والتكنولوجي، رصدنا، في الحالة التونسية التي تهمنا في هذا البحث، نوعين من العوائق التي تحول دون تقدم البحث العلمي وهي عوائق ذاتية وموضوعية.

تتصل المعوقات الذاتية للبحث العلمي بشخصية الباحث التونسي الذي يفتقر الى الحد الأدنى من التحفيز المادي لإجراء بحوثه على أكمل وجه، اذ غالبا ما ينحدر الباحثون من أوساط محدودة الدخل، ولذلك تستبد بهم الحاجة الى التوظيف المستعجل أكثر من الشغف بالبحث العلمي. وقد بينت الوقائع ان الطالب-الباحث انما يضطر للانخراط في وحدات البحث التابعة لجامعته في سنوات انتظار الوظيفة، وما ان يتيسر له ذلك حتى يهجر مخابر البحث نهائيا.

اما عن العوائق الموضوعية، فتتصل بضعف الإنفاق المالي حيث تخصص الدولة التونسية نسبة ٠,٦٦,٠ من الناتج الوطني الخام لتمويل البحث العلمي. فضلا عن غياب التعاون والتنسيق البحثي بين مختلف حلقات البحث العلمي ابتداء من الباحث إلى مختلف الدوائر الأخرى على مستويات مختلفة وطنية ودولية. وضعف قاعدة المعلومات داخل الجامعات والمراكز والمختبرات والمؤسسات الاقتصادية والاجتماعية والمدنية.

هنالك ايضا توجه عام لوزارة التعليم العالي والبحث العلمي التونسية يتمثل في التركيز على البحث العلمي في حقل التقنيات والبحوث التجريبية على حساب البحث العلمي في مجال الانسانيات، اعتمادا على منطق النجاعة والمردودية وفي علاقة باقتصاد السوق.

أما البحوث التي تتناول المسائل المجردة والمعرفية فتنقصها النجاعة والمردودية، ما ينتج عنه تهميش هذه المجالات البحثية. وهو ما يمكن إدراجه في خانة التمييز السلبي بين العلوم ومختلف حقول المعرفة وبين الباحثين أنفسهم ووحدات البحث.

والسؤال المطروح في ضوء هذا التشخيص المختصر لازمة البحث العلمي، هو: لماذا تستمر هذه العوائق وتتفاقم، على الرغم من حزمة الإصلاحات التي تقدمت بها حكومات ما بعد الثورة ١٤ جانفي ٢٠١١؟ وهل الازمة هيكلية ومستحكمة في ذهنية الباحث التونسي وفي ذهنية اطار الاشراف أو الأمر يتعلق بعدم قدرتنا على ابتكار منوال بحث علمي يجمع بين الخصوصية والكونية؟ وبعبارة أخرى، لا بد ان ينطلق البحث العلمي من إمكانيات البلاد وخاصة حاجياتها التنموية، حتى لا يكون بضاعة تنتج حسب حاجيات شركات المناولة الاجنبية. وبالتوازي لا بد ان يضع الباحثون ومراكز البحث عموما نصب اعينهم هدف اللحاق والتنافسية مع من يتقدم علينا في مجالات التكنولوجيا، وان نعمل على مضاهاتهم ومنافستهم بندية. وبإيجاز، لا يحقق البحث العلمي أهدافه وارباحه، الا متى تحول الى قوة استثمارية عالية المردودية والتنافسية.

•منظومة البحث العلمي التونسي: النشأة والرهانات والتحديات

-مفهوم البحث العلمي

يحيل هذا المفهوم المركّب الى الدلالات التالية: يتصل «البحث» بمختلف العمليات التي يجريها الباحث في الظاهرة بدءا من الملاحظة الى الفرضية الى الاستقراء الى التجريب ومن ثمة الى الاستنباط والاستخلاص. ويفترض في الباحث ان يتجرد من كل الاحكام المسبقة حول ما يعرفه عن الظاهرة. وان ينأى عن الاحكام الذاتية والنزوية، وان لا يركن الى المعرفة المتأتية بطريق الحس المشترك او الظن (الدوكسا كما يسميها الاغريق). ويفترض على الباحث أيضا أن يلتزم الموضوعية المطلقة، فلا تتدخل اهواؤه او معتقداته او رؤيته للعالم في مسارات البحث، وان يلتزم الحيادية التامة والنسبية المطلقة في نتائج بحثه، حتى يكون على أهبة الاستعداد لمراجعة اخطائه متى تبين له ذلك، لا بل عليه ان يتعلم من الخطأ مثلما يؤكد ذلك الابستمولوجي الفرنسي غاستون باشلار، وان يطبّق على أبحاثه إجرائية «التفنيد» بتعبير كارل بوبر، حتى يتيقن من صلاحية نتائجه وسلامة تمشياته البحثية[٣].

لا يكون البحث «علميا» الا إذا التزم بهذا التمشي. والمقصود ب«العلمي» هو، علاوة على ما ذكرنا،

الاعتماد كليا على مرجعين للحقيقة لا ثالث لهما، وهما : العقل والتجربة. ويستحسن الجمع بينهما في علاقة جدلية، متكافئة حتى لا يطغى صوت العقل على محك التجربة او العكس.

على البحث العلمي ان يراوح جدليا بين مرجعيتي الحقيقة: العقل والتجربة، بشكل يتحقق فيه التطابق المنشود بين النظرية والواقع. وهكذا لا ينحصر الإنتاج العلمي في المعارف الصورية على غرار الرياضيات والمنطق. وبالمثل، لا يمكن للتجربة ان تستغرق حقيقة الأشياء، ويغدو العقل مجرد منتج للأنظمة الرمزية.

ومن نافلة القول، ان بلوغ هذا التطابق، يعني ان مصدر المعرفة لا يكمن في قدرات الانسان الادراكية فحسب (القدرة على الترميز والترييض والتكميم)، بل في الوقائع المادية الممتدة بمختلف اشكالها (مادية- سائلة- ضوئية- موجية-ذرية). لكن الفرد المفكر لم يستطع ان يحقق استقلال عقله وحرية التفكّر في الظواهر وتخيّلها على النحو الذي يرضيه، الا في اللحظة التي تخلّص منها من رواسب الاسطورية والعامية، وانجز «القطيعة الابستمولوجية» الشهيرة بتعبير غاستون باشلار[٤] مع كل هذه المرجعيات.

وبفضل اليات التجاوز والقطع وإعادة البناء من الصفر، تبدلت حياة الانسان بسرعة مذهلة، ففي ثلاثة قرون تقريبا، حققت البحوث العلمية تقدما مبهرا للإنسانية على جميع الأصعدة، وتحركت عجلة التاريخ تحركاً متسارعاً وغير مسبوق، فما انجز منذ القرن السابع عشر والى الان، لم تنجزه الإنسانية عبر الاف القرون!.

الا ان ثمن الوصول الى مستوى التحكم العقلاني الشامل في تدبر حياة المجتمعات، لم يكن يسيرا، فقد واجهته اخطار جمة. ويذكر مؤرخو العلم على سبيل المثال معاناة العلماء في أوروبا وملاحقة محاكم التفتيش لهم مثل (غاليلو وكوبرنيك وتيكو براهي وغيرهم)، لانهم تجرؤوا على مخالفة تعاليم الكنيسة وقرروا الاعتماد على العقل والتجربة والتخلي عن المعارف الكنسية الجامدة.

التشريعات القانونية والإدارية المنظمة للبحث العلمي في تونس

أنشئت وزارة التعليم العالي والبحث العلمي بمقتضى امر حكومي مؤرخ في ٠٢ افريل ١٩٧٩ وقد ضمت ادارتين واحدة خاصة بالتعليم العالي والاخرى بالبحث العلمي.[٥] وبعد صدور قانون التعليم العالي والبحث العلمي عدد ٧٠ سنة ١٩٨٩، أنشئت المؤسسة الوطنية للبحث العلمي. نظمت هذه المؤسسة أول عملية تقييم للأنشطة البحثية في تونس واقتصرت عملية التقييم على هياكل المعهد الوطني للبحث العلمي والتقني، وكان ذلك بالاعتماد على مجموعة من الباحثين الاجانب.

واعتبارا للدور التنموي الكبير للبحث العلمي، أُفردت له هيكل وزاري مشرف على البحث العلمي سنة ١٩٩٠ والمعروف بكتابة الدولة للبحث العلمي[٦]. وكان ذلك بمنزلة ثورة في هذا المجال الذي كان منغلقا على

نفسه في مخابر البحث وبعض المؤسسات الكبرى للتعليم العالي. وبالفعل كانت سنوات التسعينات وبداية الالفية الثالثة حقبة بناء مؤسسات البحث العلمي هيكليا وتشريعيا وبشريا. فالتمويل المخصص للبحث العلمي ارتفع الى ٠،١ ٪ سنة ١٩٩١ من الناتج المحلي الخام. ثم الى ١٪ سنة ٢٠٠٤ (لكن الانفاق الفعلي لم يتجاوز٠,٧ حسب مؤشرات التنمية العلمية لبنك البيانات العالمي).

ثم انشئت عدة هيئات إدارية للرصد والتشاور وتقييم للقطاع بين عامي ١٩٩٣ و ١٩٩٧، وصدر اول قانون توجيهي سنة ١٩٩٦ للبحث العلمي والتطور التكنولوجي[٧]. وبعثت بعض المراكز البحثية بما في ذلك مركز العلوم والتكنولوجيا النووية بمفهوم لا يرتقي الى ما كان عليه البحث النووي في سنوات الستين، ودون تخصيصه بقانون او امتيازات تتناسب وحساسية هذا القطاع كما هو معمول به في كل بلدان العالم التي طورت العلوم والتكنولوجيا في مجال البحوث النووية.

وبداية من سنة ٢٠٠٥ ارتقت ادارة البحث العلمي من مستوى كتابة دولة الى وزارة ملحقة بمؤسسة رئاسة الوزراء بهدف تنمية الكفاءات وإيقاف نزيف هجرة الادمغة التونسية الى الخارج. وبالفعل تفيد الأرقام المسجلة آنذاك ان نسبة الباحثين المتفرغين للبحث قد بلغ ما يقارب ٤، ٥ ٪ سنة ٢٠٠٦ بعد ما كانت في حدود ٢ ٪ سنة ٢٠٠٠. وتجاوزت نسبة الانفاق على البحث والتطوير ١٪ من الناتج المحلي الإجمالي. وشهدت وحدات البحث نموا متسارعا سنة ٢٠٠٦ حيث بلغت ٦٣٨ وحدة اما المخابر فكان عددها اقل (١٣٩ مخبر سنة ٢٠٠٦).

لكن هذه الأرقام تغيرت منذ ٢٠٠٩ عقب صدور الامر المتعلق بتنظيم هياكل البحث[٨] والذي كان يهدف الى مضاعفة مخابر البحث التجريبي. وبالفعل بلغ عدد المخابر سنة ٢٠١٤ الى ٢٧٧ بينما تقلص عدد الوحدات الى ٢٩٩ وحدة.

خارطة المؤسسات البحثية

يمكن القول ان النواة الاولى للبحث العلمي في تونس أسست منذ الحقبة الاستعمارية الفرنسية (١٨٨١-١٩٥٦). وقد تركز اهتمام المستعمر بالبحوث الفلاحية والبحرية لما تزخر به البلاد من ثروات في هذين المجالين لم تستثمر علميا او اقتصاديا. وقد أحدثت إدارة البحث الاستعماري مراكز بحث لهذا الغرض ما تزال قائمة الى اليوم وهي على التوالي: معهد باستور الذي أسس سنة١٨٩٣ ومعهد البحوث البيطرية بتونس (١٩١٢) والمعهد الوطني للبحوث الزراعية بتونس (١٩١٣) والمعهد الوطني للعلوم وتكنولوجيا البحار (١٩٢٤)

وبعد الاستقلال (١٩٥٦) تدعمت مؤسسات البحث العلمي بباقة واسعة من المراكز البحثية النشيطة على

غـرار: المعهـد الوطنـي للـتراث(١٩٥٧) ومحطـة البحـوث الغابيـة (١٩٥٧) ثـم مركـز الطاقـة الذريـة (١٩٥٩). ووقـع انشـاء أول مركـز بحـوث تونـسي في مجـال الميـاه(٩٥٩). تـلاه مركـز البحـوث في اسـتعمالات الميـاه المالحـة في الزراعـة (١٩٦٢). وفي المجال الاقتصادي الاجتماعي أُنشئ مركز الدراسات والبحوث الاقتصادية الاجتماعية سنة١٩٦٢ .

ويعتبر مركز الطاقة الذرية الذي أنشأ سنة ١٩٥٩ من اهم المكاسب التي حققتها تونس بعيد الاستقلال في مجال العلوم والتكنولوجيا والتجديد. بدأ هذا المركز في تصميم وتطوير عديد المجالات العلمية التكنولوجية مثل تخصيب اليورانيوم وانتاج الطاقة النووية والشمسية وتحلية المياه والحماية من الإشعاع والتي مازالت الى اليوم مصنفة ضمن التكنولوجيات العالية. لكن في غياب رؤية لدى الحكومة في هذا المجال الاستراتيجي، وقع رفض تمويل تركيز المفاعل النووي السلمي بالجنوب، الذي صممه المهندس محمد علي العنابي قبل وفاته سنة ١٩٦٢ بهدف مزدوج انتاج طاقة كهربائية (٧٥ ميغاوات سنويا) وتحلية المياه المالحة (١٥٠٠٠م٣/ اليوم) وخطط لتنفيذه الدكتور المهندس بشير التركي، ثم غُلِقت هذه المؤسسة سنة ١٩٦٩ دون أي تقييم لأنشطتها. وعلى انقاض هذا المركز أستحدث معهد البحوث العلمية والتقنية (IRST)مع قرار حاسم لحظر جميع الأنشطة البحثية في مجال الطاقة النووية.[٩]

وفي سنة ١٩٨٣ وبهدف خلق مؤسسة بحثية على منوال المركز الوطني للبحث العلمي (CNRS) الفرنسي حُوِّل معهد البحوث العلمية والتقنية الى المعهد الوطني للبحث العلمي والتقني المتكون من ١١ مركزاً في اختصاصات مختلفة لم ينتصب منها الا ٧ في ٣ جهات مختلفة. من بين هذه المراكز خمسة منها متواجدة في محيط سليمان وقع تحويلها الى وحدات بحث بداية من التسعينات ثم مخابر بحث في اواخر التسعينات ثم تطورت مرة اخرى الى ٤ مراكز سنة ٢٠٠٦ ضمن منظومة الاقطاب التكنولوجية. ومن هنا يتأكد ان تركيز منظومة البحث العلمي بإشراف وزارة التعليم العالي لم تكن ضمن رؤية مستقبلية واضحة او مخطط استراتيجي بل كانت ضمن تبعية لمنظومات معينة.

كما وأُنشئ العديد من الهيئات ذات الصلة بالبحث العلمي على غرار المجلس الأعلى للبحث العلمي وصندوق البحث العلمي والتحكم في التكنولوجيا الذي مول البرامج القومية للبحوث.

-عوائق البحث العلمي وتحدياته

يوجد في تونس اليوم ١٣ جامعة و٢٠٣ مؤسّسة تعليم عالٍ وبحث. ويدرّس بالجامعات التونسية قرابة ١٣ ألف أستاذ جامعي ويبلغ العدد الإجمالي للطلبة بالتعليم العالي بكلّ المراحل ٣٢٢ ألف. غير أن التعليم الجامعي المجاني الذي اشتهرت به تونس ليس في أحسن حالاته الآن، بدليل غياب الجامعات التونسية عن

ترتيب أفضل الجامعات في العالم أو تدني ترتيبها، وذلك ضمن تصنيفات عديدة وعلى رأسها تصنيف مركز الجامعات العالمية في جامعة جياو تونغ بشنغهاي أو تصنيف مجلة «Higher Time Education»[١٠].

ولهذا التراجع على المستوى العلمي مؤشرات تدل عليه ومنها النسبة العالية لانقطاع الطلبة عن الدراسة ففي سنة ٢٠١١ بلغت نسبة انقطاع الطلبة عن الدراسة في المدارس الاعداديّة ٩٪ و١١٠٪ في المعاهد الثّانويّة. وتشهد نسب الانقطاع ارتفاعاً ملحوظاً في الأقاليم الدّاخليّة من الجمهورية التونسية مثل ولايات القيروان والقصرين ووسيدي بوزيد الموجودة بالوسط التونسي.

وبالنظر إلى الأرقام نلاحظ وجود نسب مرتفعة لرسوب الطلبة بالجامعة التونسية، إذ إن نصفهم يرسبون في السّنة الأولى بالدراسة بالجامعة ويخفق ثلثهم في السّنة الثّانية. ولئن كان عدد أصحاب الشّهادات العليا في تزايد كبير إذ إنه ارتفع بنسبة ١٦٠٪ في المدة المتراوحة بين ٢٠٠٢ و٢٠١١، فإنّ هذه النّسبة العالية لا تعبّر بالضرورة، حسب الدراسات، عن مستوى علميّ جيّد لخرّيجيّ الجامعات.

ولعل المشكل الأساسي بالجامعة التونسية تزامن بشكل ملحوظ مع اعتماد منظومة «إجازة وماجستير ودكتوراه» أو ما يعرف بنظام «أمد.»

ويمثل نظام «أمد» هيكلية جديدة للتعليم العالي تقوم على بناء التكوين الجامعي حسب ثلاثة مستويات تهدف نظرياً لرصد كفاءات الطالب. وانطلق العمل بنظام الإجازة والماجستير والدكتوراه «أمد» منذ سنة ٢٠٠٦-٢٠٠٧ وبينت دراسة قام بها معهد التوثيق التونسي سنة ٢٠١١ أن أكثر من ٥٠٪ من الطلبة والأساتذة لا يفهمون جيداً هذه المنظومة، علاوة على أن المبادئ الأساسية لهذه المنظومة لا تشهد تطابقاً ما بين المستوى النظري والتطبيقي. ففي حين تؤكد المذكرات الإطارية لوزارة التعليم العالي على أن المنظومة تهدف إلى إرساء نظام تكوين مرن وقابل للمقارنة مع الأنظمة المتداولة دوليا، فإن منظومة التعليم الحالي حادت عن اهدافها الأساسية التي نصت عليها المذكرة المنظمة لبرنامج «أمد».

استفاد قطاع البحث العلمي في تونس بإجراءات عديدة تهدف إلى تطوير أدائه وتفعيل دوره بما يضفي مزيدا من الفاعلية على إسهامه في الجهد التنموي بالداخل، وعلى إشعاعه على المستوى العالمي.

وتتركز الاستراتيجية الوطنية للبحث العلمي بالخصوص على تحديد الأوليات الوطنية في المجال، وإحداث مراكز بحث ومدارس دكتوراه فضلا عن تعزيز التعاون الدولي في القطاع.

ورغم الجهود المبذولة للنهوض بهذا القطاع، فانه لا يزال يشكو من عدة نقائص.

لتجاوز هذه النقائص يتعين إعادة النظر في الجوانب القانونية والإدارية لمراكز البحث وفي هيكلتها، مع حسن التصرف في الموارد البشرية وفي توزيع الاعتمادات المرصودة لها.

وتشير إحصائية رسمية إلى استغلال ٨ براءات اختراع فقط من لدن مؤسسات اقتصادية على الصعيد الوطني من بين ٢٧٩ براءة اختراع مسجلة منذ سنة ٢٠٠٠ الى غاية سنة ٢٠١٥.

وان عدد النشريات العلمية الصادرة في السنوات الأخيرة يعد متواضعا، اذ ان مؤشر معدل عدد الإسهامات السنوية الصادرة بالمجلات العلمية المفهرسة لكل مدرس باحث قار لم يتجاوز ٠ فاصل ٣ بالمائة سنة ٢٠٠٨ بالنسبة الى الاختصاصات كافة.

ورغم أهمية البحوث والكفاءات العلمية في جامعاتنا، ورغم ما نستمع إليه يوميا من تثمين لأدمغة تونسية تقدم الإضافة في الخارج، إلا أن الواضح أن العلاقة بين المؤسسات الصناعية والبحث العلمي في تونس، ما تزال مهمشة ويعوزها الاطار القانوني المنظم، اذ لا تتعامل المؤسسات الاقتصادية مع الكفاءات الجامعية بدعوى افتقارهم الى الخبرة العملية، وانغماسهم في التكوين النظري. في حين تلتقطهم المؤسسات البحثية والاقتصادية المقيمة في الخارج، بل تتهافت عليهم لصلابة تكوينهم العلمي.

اذ نجد المئات من الأطباء والباحثين والمهندسين التونسيين المنتشرين في فرنسا وأمريكا وألمانيا أصدروا براءات اختراع ومقالات علمية ثمنّها الأجانب، بعد أن خرجوا منكسرين من بلادهم وجهودهم غير معترف بها.

تشكو الاستراتيجية الوطنية في قطاع البحث العلمي والتكنولوجي، من التذبذب وهى في حاجة ملحة إلى الإصلاح، اذ لم يتم الى حد الان تحديد الأولويات الوطنية في قطاع البحث العلمي بصفة مدققة وعلمية، علما ان هذه الأولويات كانت تخضع إلى أجندات سياسية في عهد النظام البائد.

تتوزع مخابر ووحدات البحث ومدارس الدكتوراه على عديد الاختصاصات في مجالات "علوم الحياة والبيوتكنولوجيا" و"البيولوجيا" و"العلوم الصحيحة" و"العلوم القانونية والاقتصادية والتصرف" و"علوم وتقنيات المهندس" و"العلوم الإنسانية والاجتماعية".

وفي مجال التعاون الدولي، انخرطت تونس في العديد من اتفاقيات الشراكة سواء على الصعيد الثنائي او متعدد الأطراف. ومن ضمن برامج الشراكة "مذكرة تفاهم لبعث برنامج تعاون بين الجامعات ومراكز البحث مع الوكالة الاسبانية للتعاون الفني" و"برنامج تنفيذى لاتفاقية التعاون الثقافي والعلمي والتقني مع حكومة البرتغال" و"برنامج ثلاثي للتعاون العلمي والتكنولوجي التونسي الهندي". وانخرطت تونس منذ سنة ٢٠٠٦ في البرنامج المتوسطي ٣+٣ والذي يهدف إلى إحداث وتمويل برامج أورو-متوسطية في ميادين علوم وتقنيات الإعلام والاتصال لمدة ثلاث سنوات قابلة للتجديد الى جانب المشاركة في البرنامج الاطاري السابع للبحث والتطوير التابع للاتحاد الأوروبي.

وفي افق الإصلاح المرتقب لمنظومة البحث العلمي، أصدرت وزارة التعليم العالي والبحث العلمي مؤخرا كتيبا بعنوان: البحث العلمي: الأولويات، التوجيهات والبرامج ٢٠١٧-٢٠٢٢ في ٤٨ صفحة[١١]، عرضت فيه مخططا لتطوير القطاع على غرار إبرام عقود برامج مع المراكز ومعاهد البحث، وتعميم تغيير صبغة مراكز ومعاهد البحث الى مؤسسات علمية وتكنولوجية ذات صبغة عمومية.

ومن ضمن هذه التوصيات أيضا مواصلة عملية تأهيل هياكل البحث والشروع في إحداث اقطاب بحثية كبرى وذلك بهدف تجميع اكثر ما يمكن من القدرات البحثية المتميزة وتحقيق التناسق والتكامل بينها والسعي إلى التوظيف الأمثل للموارد المادية والمالية تلبية للحاجيات الوطنية من البحوث التنموية في الميادين ذات الأولوية.

سيتركز البحث العلمي في المخطط الخماسي(٢٠١٧-٢٠٢٢) على ستة محاور: وهي الأمن المائي والطاقي والغذائي، والمشروع المجتمعي والتعليم والثقافة والشباب، وصحة المواطن، والانتقال الرقمي والصناعي، والحوكمة واللامركزية، والاقتصاد الدائري والتنمية المستدامة.

وقد بيّن كاتب الدولة المكلف بالبحث العلمي خليل العميري في افتتاحية هذا الكتيب "أننا في تونس نحتاج إلى الانتقال إلى منوال تنمية جديد يقوم على الارتقاء بالقيمة المضافة وذلك بالتوظيف الأمثل للموارد البشرية، مما من شأنه تأمين الانتقال الديمقراطي ودعم التنمية الشاملة وتوفير فرص التشغيل لأصحاب الشهادات العليا"[١٢].

وقدم الكتيب تحيينا احصائيا جديدا للمؤسسات الجامعية في تونس، والتي تعد حاليا ١٣ جامعة وتضم ٢٠٥ مؤسسة تعليم عال وبحث علمي و٣٧ مدرسة دكتوراه و٤٠ مركزا وطنيا للبحث من بينها ٢١ مركزا يضم هياكل بحث معترفا بها من الهيئة الوطنية لتقييم أنشطة البحث العلمي و٣١٤ مخبر بحث و٣٢٤ وحدة بحث موزعة على الجامعات ومراكز البحث وقرابة ٢٠ ألف باحث نصفهم تقريبا حائزون على الدكتوراه و١٤ في المائة على التأهيل الجامعي. ويناهز التمويل الجملي للبحث العلمي صفر فاصل ٦٦ في المائة من الناتج الداخلي الخام ويعتمد بصفة شبه كلية على التمويل العمومي.

مخرجات الازمة

بعد تشخيص عوائق منظومة البحث العلمي التونسي، ومخطط الإنقاذ الذي تقدمت به وزارة الاشراف، نسهم من موقعنا في المخرجات التالية:

- على الجامعة أن تستعيد دورها كقاطرة نخبوية تسهم في دفع المجتمع الى التقدم على جميع الاصعدة.
- اعتبارها الإطار العام للخلق والإبداع والتغيير الفعلي والحقيقي للمجتمع.
- يتعين على الجامعة المعاصرة ان تنأى بنفسها عن التجاذبات السياسية، فلا تغير سياساتها بحسب موازين القوى السياسية، بل تلتزم الحياد العلمي، وتقدم للمجتمع الحلول العملية لمشاكله التنموية والتكنولوجية، وتعمل بكل جهد وتفان على اللحاق بركب الجامعات المتقدمة بحثيا وعلميا، حتى ترتقي في مراتب التصنيف العالمي.
- لكن تحقيق هذا الرهان، يتوقف على إرساء تصور صارم للحوكمة الرشيدة للمؤسسات الجامعية ومخابر ووحدات واقطاب البحث، حتى يتضاءل منسوب الفساد المرتفع سواء في مستوى التصرف الإداري او القرار السياسي او الاطار البحثي. فالكل بات محل ارتياب في ظل تفاقم العجز المالي وسوء التصرف في مؤسسات البحث العلمي. وعليه يتوجب تفعيل عمل الهياكل الرقابية والمحاسبة الصارمة والتقييم المنتظم وملاحقة المفسدين ومساءلتهم.
- ويتعين على هياكل التسيير السياسي احترام الحريات الأكاديمية كما نص عليها دستور الجمهورية التونسية الثانية(٢٠١٤) في الباب الثاني: الحقوق والحريات، الفصل ٣٣. وذلك بعدم فرض توجهات قيمية او اخلاقوية او سياسية او فئوية او طائفية او دينية في المقررات الجامعية. وتمكين الأستاذ الجامعي من فضاء كاف للحريات البحثية والإبداعية والإنتاجية مع تحفيزه ماديا ومعنويا، حتى يتوقف نزيف هجرة الادمغة. وبحسب دراسة للمعهد التونسي للدراسات الاستراتيجية، هاجر ٤ آلاف أستاذ جامعي تونسي إلى الخارج بعد الثورة. وتصدّرت تونس المرتبة الثانية عربيًا بعد سوريا في هجرة الكفاءات العلمية إذ غادر تونس ٩٤ ألف كفاءة تونسية خلال الـ٦ سنوات الأخيرة، من بينهم ٢٤ في المائة من الأساتذة الجامعيين والباحثين. وامام خطورة هذا النزيف الذي ينذر بإفراغ الجامعة التونسية من كفاءاتها، أطلق عدد من الأساتذة الجامعيين حملة تحت مسمى «سأهاجر.. ولن أغادر»[١٣] على مواقع التواصل الاجتماعي، وتهدف إلى تسليط الضوء على وضع الجامعة العمومية. ويسعى أصحاب هذه الحملة إلى تنفيذ حملة احتجاجية صامتة يحملون فيها تابوتًا يرمز للجامعة العمومية.
- لم يشر المخطط الخماسي الى مساوئ ما بات يعرف في تونس بمنظومة: «أمد» التي دخلت حيز التنفيذ في[١٤] ٢٠٠٨ (وتعني نظاماً جامعياً ينقسم على ثلاث مراحل تعليمية: إجازة(ثلاث سنوات) ثم ماجستير(سنتان) ثم دكتورا(ثلاث سنوات كحد ادنى وخمسة كحد اقصى). «وقع اعتماد هذه المنظومة بتسرّع دون تخطيط حقيقي أو تشاور وفي غياب لتصور جماعي لمستقبل ولدور جديد للجامعة ولتأثير هذه المنظومة على المستوى العام للتعليم. فكان أن

أصبح معيار التعليم للشباب التونسي بكالوريا مع ثلاث سنوات. بينما المعيار الحقيقي في أوروبا (...) هو بكالوريا مع خمس سنوات. ومكّن بذلك نظام أمد من التخفيض من نفقات الدولة أو من الحد من تسارعها على إثر الارتفاع غير المسبوق لعدد الطلبة نظرا للبلورة الديماغوجية والاستعمال السياسوي لمفهوم حق التلاميذ والطلبة في النجاح. هذا الإسقاط المتسرّع لمنظومة أمد أدخل إرباكا في برامج التعليم وعدم فهم وغياب الوضوح (المقروئية) للمسالك والمعايير بالنسبة للطلبة وكذلك بالنسبة لقسط كبير من إطارات التدريس والإدارة»[١٥]. وتعتبر منظومة «أمد» مشروعاً تدميرياً استهدف الجامعة العمومية في الصميم. اذ اعتمدت بطريقة متسرّعة وغير مدروسة ودون مراعاة خصوصية النسيج الاقتصادي والصناعي والاجتماعي للبلاد. تميّزت عشرية إحداث هذه المنظومة بتبنّي سياسة الكمّ على حساب الكيف. وكان شعارها زمن حكم الطاغية زين العابدين بن علي "٥٠٠ ألف طالب". لهذا وقع إحداث المئات من المؤسسات الجامعية دون إطار تدريس مؤهّل وفي غياب بنايات أو معدّات تدريس ملائمة. وكان معظمها على وجه الكراء وتقسيمها الجغرافي غير مدروس. وقد صاحب هذه الحملة المسعورة لملء مدارج هذه المؤسسات الجامعية بالطلبة، اعتماد سياسة التخلّي عن المناظرات الوطنية في المدارس الابتدائية والمعاهد الثانوية والتنفيل ب٢٥ في المئة في البكالوريا، وذلك لتسهيل الدخول إلى الجامعة دون عراقيل تذكر. كلّ هذا أدّى إلى تواجد مئات الآلاف من الطلبة بمستوى ضعيف ومتوسّط يدرسون في ظروف كارثية تفتقر للتأطير الجيّد وينعدم فيها البحث مع منظومة هجينة تموّل المجتمع بكتائب من حاملي الشهادات المعطّلين عن العمل دون كفاءة وبمستوى علمي وتقني ضحل. والنتيجة كانت تقهقر الجامعة التونسية إلى المراتب الأخيرة في التصنيفات العالمية للجامعات. كما سبق ذكره

●تعاني جل المؤسسات الجامعية نقصانا فادحا في سلك الأساتذة المؤطرين لشهادة الدكتورا وما بعد الدكتورا، نظرا للعدد المحدود لصنف المشرفين على مثل هذه البحوث. وفي تونس لا يسمح القانون الجامعي الا للأساتذة المحاضرين وأساتذة التعليم العالي بتأطير هذه البحوث. بينما تعج الأقسام الجامعية بالأساتذة المساعدين والمساعدين. وهؤلاء يعانون من صعوبات تعجيزية جمة للارتقاء الى الدرجة الموالية. والنتيجة تدهور مستوى التأطير وانحصاره في نوع من «اللوبيات الجامعية» التي باتت تحتكر هذا المجال. ونقترح هنا إعادة النظر في طريقة الترقيات العلمية للأساتذة الباحثين، بحيث تتقلص الإجراءات الزمنية والشروط التعجيزية والبيروقراطية المكبلة، حتى يتحصل لدينا العدد الكافي من المؤطرين، وتتفكك لوبيات التأطير الجامعي، وتنتصر الكفاءات على الولاءات.

●يجب ان تستعيد الجامعة التونسية دورين أساسيين: أولهما حضاري، على الجامعة ان لا تكتفي بمنح الشهادات التشغيلية، بل ينبغي ان تكوّن اجيالا ومواطنين صالحين. وما حصل في العقود السابقة هو تحول

الجامعة الى مراكز لتخريج الفنيين حسب الطلب. ولهذا لابد ان نعيد للجامعة المواد والمناهج التي تحفز على التفكير النقدي والابداع العلمي.

•على الجامعة التونسية ان تعيد تموقعها داخل المحيط المجتمعي، وتتفاعل مع الحراك العام وتساهم في التشخيص والمخرجات. وان تكون قاطرة تنموية، تزود المجتمع بالكفاءات والمهارات ورجالات الدولة من القياديين، وبالقوى المدربة لحماية امن الوطن وسيادته.

•في سياقات الانفتاح الكوني الموسوم بالعولمة الزاحفة، يتوجب على الجامعة التونسية التكيف مع التقدم الرقمي المتسارع، وتحيين أنظمتها المعرفية ومناهجها ومراجعة تكوينها واعادة رسكلة اطاراتها وموظفيها وباحثيها، وذلك بعقد شراكات علمية مع جامعات أوروبية وغير اوروبية وتبادل الخبرات والندوات والاطارات.

الخاتمة

لم تـدرك الامـة العربيـة الى اليـوم أهميـة الاسـتثمار في قطـاع البحـث العلمـي والابتـكار التكنولوجـي، لأنهـا استسـهلت اسـتيراد التكنولوجيـا الجاهـزة مقابـل التخـلي عـن ثرواتهـا الباطنيـة وخاصـة النفـط والغـاز الطبيعـي، للـشركات الغربيـة بأثـمان زهيـدة. وعـلى الرغـم مـن تألـق الشـباب التونـسي في الجامعـات الأجنبيـة وفي مراكـز البحـث الكـبرى ونذكـر عـلى سـبيل الذكـر لا الحـصر العـالم الفلكـي الكبـير محمـد الأوسـط العَيّارِي وهـو مهنـدس و عـالم و مخترع تونسي يشـغل منصـب كبـير المستشـارين بوكالة الفضـاء الأمريكية-ناسـا وبالتـوازي رئيـس قسـم الهيـاكل الفضائيـة في الوكالـة نفسـها [١٦] والدكتـور محمّـد عبيـد مديـر المهندسـين في الناسـا الـذي نجـح سـنة ٢٠١٥ في إطـلاق مسـبار فضائـي أطلـق عليـه اسـم «إنسـايت» نحـو كوكـب المريـخ، فـان الدولـة التونسـية لا زالـت تتجاهـل هـؤلاء العلـماء ولا تعـترف بعبقريتهـم، لهـذا يهاجـرون الى مواطـن البحـث والاعـتراف والتقديـر، وتحْـرم بلداننـا مـن عطاءاتهـم، ونظـل نعـاني التبعيـة وتـزداد الفجـوة الرقميـة بيننـا وبينهـم. والسـؤال الحاسـم هنـا: لمـاذا تتـمادى الدولـة في تجاهـل عبقريـة الطاقـات الشـابة ونجاحاتهـا الباهـرة؟ هـل يكـون الامـر مقصـودا، حتـى تظـل بلداننـا مجـرد أطـراف تابعـة للمراكـز العالميـة النافـذة؟

ان تحويـل ثـورة شـباب الحريـة والكرامـة(٢٠١١) الى ثـروة وطنيـة يسـتفاد منهـا الوطـن قبـل كل شيء، يتطلـب قـرارا وطنيـا سـياديا وعقـلا تونسـيا ريـاديا. وباسـتطاعة هـذه الطاقـات الشـابة التصنيع والخلـق والابـداع وتوفـير الاسـتقلال الحقيقـي للدولـة، متـى مُنحـت الفرصـة المطلوبـة وتهيئـت الظـروف والحوافـز التـي توفرهـا مراكـز البحـث الغربيـة.

الهوامش

١) للاستزادة، انظر: كتيب الإحصاءات العالمية الصادر عن معهد اليونسكو للإحصائيات، بتاريخ ٣١ أيار/ مايو ٢٠١٨ https://unstats.un.org/unsd/publications/pocketbook/files/AR-world-stats-pocketbook-٢٠١٨.pdf.

٢) انظر على سبيل المثال : د. احمد عبد الجواد، إشكالية البحث العلمي والتكنولوجيا في العالم العربي، دار قبا للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، ٢٠٠٠، ص. ٧ وما يليها

٣) انظر : كارل بوبر، منطق البحث العلمي، ترجمة محمد البغدادي، المنظمة العربية للترجمة، ٢٠٠٧، ص. ١١٦

٤) غاستون باشلار، تكوين العقل العلمي : مساهمة في التحليل النفساني للمعرفة الموضوعية، ترجمة خليل احمد خليل ط ٣، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر، بيروت ١٩٨٦، ص ٥٩

٥) أمر عدد ٢٩٣ لسنة ١٩٧٩ مؤرخ في ٢ أبريل ١٩٧٩ يتعلق بتنظيم وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

٦) قانون عدد ٧٠ لسنة ١٩٨٩ مؤرخ في ٢٨ جويلية ١٩٨٩ يتعلق بالتعليم العالي والبحث العلمي

٧) القانون التوجيهي عدد ٦ لسنة ١٩٩٦ المؤرخ في ٣١ جانفي ١٩٩٦ المتعلق بالبحث العلمي وتطوير التكنولوجيا.

٨) أمر عدد ٦٤٤ لسنة ٢٠٠٩ مؤرخ في ٢ مارس ٢٠٠٩ يتعلق بضبط تنظيم مخابر البحث.

٩) https://www.leaders.com.tn/article/1071-bechir-torki

١٠) http://www.kapitalis.com/anbaa-tounes/2018/11/15/3

١١) https://googl/CWQrTy

١٢) البحث العلمي: الأولويات، التوجيهات والبرامج ٢٠١٧-٢٠٢٢، الافتتاحية، ص.٣

١٣) http://www.kapitalis.com/anbaa-tounes/2018/02/24

١٤) أمر عدد ٣١٢٣ لسنة ٢٠٠٨ مؤرخ في ٢٢ سبتمبر ٢٠٠٨ يتعلق بضبط الإطار العام لنظام الدراسة وشروط التحصيل على الشهادة الوطنية للإجازة في مختلف مجالات التكوين والمواد والمسالك والتخصصات في نظام «أمد».

١٥) كريمة بن كحلة، « منظومة التعليم العالي في تونس: المباح والمتاح لإصلاح الإصلاح» مقال منشور في جريدة المغرب بتاريخ ٠٧ أكتوبر ٢٠١٢

١٦) https://ar.wikipedia.org/wiki/ محمد الأوسط العياري

المناهج التربوية بين المقاربة بالمحتوى وبالكفاءة

العوائق والتحديات

Educational Curricula between Content and Competence Approaches (Hindrances and Challenges)

أ.د. إبراهيم مشارة
وزارة التربية / الجزائر

Prof.Dr.Ibrahim Mashara
Ministry of Education, Algeria
brahim.mechara@gmail.com

ملخص البحث:

لاشك أن التربية عصب الحياة المستقبلية ولا شك أن المراهنة عليها تفكير استراتيجي واع فالعقل البشري ومادته الرمادية هما الرأسمال الحقيقي للأمة، والأمم المتطورة اقتصاديا وعلميا وثقافيا هي الأمم التي يعرف قطاع التربية بها ازدهارا ورُقياً والعكس صحيح.ولاشك أن التقييم والنقد خير عاصم من الذاتية التي تعمي البصر عن التبصر بمواطن الزلل فإذا كانت التربية تستند إلى مناهج تصاغ وفق التطلعات الكبرى لأي شعب وما يعرف بأهداف التربية العامة فإن نقد تلك المناهج ودراستها ودراسة آثارها على المدى القريب والمتوسط والبعيد مسألة إستراتيجية وحيوية في الوقت نفسه.

حين نجح الاتحاد السوفياتي -سابقا- في إطلاق أول قمر صناعي إلى الفضاء ثم نجاحه في إرسال أول رائد فضاء إلى الفضاء دعا العلماء وخبراء التربية في أمريكا إلى إعادة دراسة المناهج العلمية والتربوية في أمريكا ليتأتى إدراك النقص فيها فنجاح دولة وليدة حديثة خارجة للتو من الإقطاع الزراعي في غزو الفضاء قبل أكبر دولة في العالم علميا وصناعيا وعسكريا أمر غير مسوغ. وفعلا أُعيد النظر في هذه المناهج واستدرك الأمريكيون النقص وتسلّموا بادرة غزو الفضاء والكواكب معا.

المناهج التربوية في العالم العربي تعرضت لسلسلة كبرى من التغييرات والنقد بغية إصلاحها وجعلها مواكبة للتطور الحضاري والبشري الذي يعرفه العالم المتقدم والنامي ولاشك أنها تشترك جميعا في بعض النقاط فيما يعرف بأهداف التربية كالبعد الوطني والقومي والإنساني وضرورة تكريسهما في المناهج التربوية ثم الاحتفاء بالجانب العلمي والتقني وتكريسهما باعتبارهما لب الاقتصاد والرقي التقني والحضاري دون إهمال الآداب والفنون وللأمة العربية فيهما نصيب كبير منذ العصر العباسي.

ولاشك أن المناهج التربوية لا تخرج عن الأطر الثلاث الكبرى المؤطرة لها، ونعني بها المقاربة بالمحتوى وبالأهداف وبالكفاءات، ولكل حسناتها وثمراتها في الميدان ولكل عيوبها ومآخذها في منطقتنا العربية الطامحة إلى مستقبل واعد يجمع بين ماض الأمس العريق وحاضر اليوم الطامح. يمكن أن تكون التجربة الجزائرية خير نموذج نعتمد عليه ونضربه مثلا نظرا لأننا مارسنا الإشراف على اللغة العربية في الوزارة منذ ١٣ عاما وهي تجربة أتاحت لنا الوقوف على الحسنات والعثرات معا. ومن الله التوفيق.

Abstract

Without doubt, education is the sinew of the future life and the base of challenge as it is a strategic thought and a real power of the nation and the developed nations in economy, science and culture. Such nations prosper as the sector of education ascends in prominence and vice versa.

The evaluation acts deserve more attention for not threading sight and insight and for rectifying a fault or a defect. Such leads to fathom future strategies meeting the requirements of a nation.

The educational curricula are to derail from the three frameworks: content, aims and competence into an approach between them, an amalgamation between a promising future, proud past and inspiring present.

مدخل

«اقرأ باسم ربك الذي خلق، خلق الإنسان من علق، اقرأ وربك الأكرم الذي علم بالقلم، علم الإنسان ما لم يعلم»[1]

كانت تلك أولى آيات الوحي الشريف التي تنزلت على سيدنا محمد ﷺ وسلم وهي آيات تؤكد مزية العلم ومزية القراءة لأنها كينونة إنسانية وماهية بشرية ترتقي بالإنسان عن مستوى العجماوات فالإنسان كائن لغوي «وَعَلَّمَ آدَمَ الْأَسْمَاءَ كُلَّهَا ثُمَّ عَرَضَهُمْ عَلَى الْمَلَائِكَةِ فَقَالَ أَنبِئُونِي بِأَسْمَاءِ هَٰؤُلَاءِ إِن كُنتُمْ صَادِقِينَ»[2] وهو كائن عاقل يعيش في دنيا محفوفة بالشهوات والمخاطر المغرية ولكن العقل يكبح جماح الغريزة ويرتقي بالإنسان إلى المنزلة التي وضعه الله فيها مرتبة التكريم الحقيقية فبامتثاله للأمر الإلهي وكبحه لجماح غريزته يصير أرفع من الملائكة فلا عجب أن رأينا الحياة الإنسانية تتطور هذا التطور الرهيب في مختلف العلوم والصنائع وتنفذ من أقطار السماوات بفضل سلطان العلم والتربية .والعكس صحيح فما ذلت امة إلا بتركها سبيل العلم وانخرطت في سبيل الغريزة فتكالبت عليها الأمم ولعله حال الأمة العربية اليوم التي تركت ميراثها العلمي والتربوي وجنحت إلى الدعة والسكينة والأخذ بالرفاهية حتى استنفدت كل طاقتها وكانت لقمة سائغة لأعدائها وهذه القوة عند الأعداء مردها في النهاية إلى القوة العلمية والتربوية أي قوة المدرسة فجميع التطورات والقوى مردها في النهاية إلى سلطان العلم وما كانت تلك الأمم القوية حاليا إلا أمماً من الهمج كما حدثنا التاريخ ولكنها تطورت يوم أخذت بمنهج التطور الحقيقي الموجود في الأخذ بسبيل التربية والتعليم .

ولقد أسماها المؤرخون نهضة عربية وأرخوا لها بتاريخ الحملة الفرنسية على مصر عام ١٧٩٨ يوم أدرك العرب الفارق بينهم وبين الأمم الغربية وهو فارق في العلم بالأساس الذي تقدمه المدرسة كحجر الزاوية في فعل التعليم والتربية وما حفلت به كتب المؤرخين العرب من إشادة بتطور الغرب المحتل الغازي ككتاب علي مبارك الخطط التوفيقية وكتاب رفاعة الطهطاوي تخليص الإبريز في تاريخ باريز وما رأيناه من حملات علمية قصد التعلم والتثاقف وترجمة روائع العلم وبدائع الفنون إلى اللغة العربية لأن منافسة الأمم لن يكون إلا في مضمار العلم الذي أحرزوه فتقدموا وأخطأنا السبيل إليه فتأخرنا ولم يكن ذلك دأبنا في تاريخ السلف خاصة في القرن الرابع الهجري كما لخص ذلك آدم ميتز في كتابه الرائع « الحضارة الإسلامية في القرن الرابع» [3]

من أجل ذلك رأينا الهبة العربية في الإنفاق على التعليم في بداية القرن وفي إنشاء المدارس وفي السماح للبنات بالتعلم وفي إيفاد البعثات العلمية إلى أروبا ثم فتح الجامعات في كل بلد عربي ويتضاعف الإنفاق العربي على التعليم متجاوزا في بعض البلدان العربية حجم الإنفاق العسكري أو مساويا له وحققت الأمة العربية خطوات جيدة لا سبيل إلى إنكارها، وتجلت في الكم الكبير من المؤلفات الفكرية والفلسفية والأدبية وبعض المنجزات العلمية ولولا عوائق السياسة وعوائق الاقتصاد تارة وتكالب الغرب نفسه على إفشال

مخطط النهضة العربية –لأن في فشل النهضة مصلحته- فالتبعية تخدمه والاستقلال عنه يخذله لولا ذلك لكنا شهدنا نهضة حقيقية تلحقنا بركاب الدول المتقدمة حقا.

ولقد شهدت المدارس العربية وهي الخلية التربوية الأولى سيلا من السندات التربوية وتدفقت على مهنة التربية والتعليم جيوش من المعلمين والمشرفين التربويين، وأُنشئت لذلك وزارات خاصة بميزانيات كبيرة، كل ذلك في سبيل تحقيق حلم النهضة المنشود وتباينت المناهج التربوية من بلد عربي لآخر فهناك المنهج التربوي المتأثر بالثقافة الأنجلوسكسونية في البلدان التي خضعت للانتداب أو الاحتلال البريطاني والمنهج التربوي المتأثر بالثقافة الفرنكفونية في البلدان التي خضعت للاحتلال أو الانتداب الفرنسي كما في شمال إفريقيا.

لكن من المهم أن نقول إن منهجين كبيرين أخذ ت بهما كثير من الدول العربية في مسارها التربوي والعلمي وهما منهج المقاربة بالمضمون أو المحتوى ثم المقاربة بالأهداف وأخيرا نتيجة الطفرة العلمية والتقنية والمعلوماتية وتغير العالم إلى قطبية واحدة تؤطرها الولايات المتحدة وأروبا الغربية وما نتج عنها من تغيرات جيو سياسية كبيرة كانهيار المعسكر الشرقي ثم سقوط بغداد والوصول إلى النظام العالمي الجديد، وكان هذا المنهج الذي تبنته كثير من الدول العربية هو منهج المقاربة بالكفاءة أو الكفاية كما تسمى في دول أخرى، وسنركز على تاريخ المقاربة بالمحتوى تعريفا وأهدافا وإجراءات ذاكرين محاسنها وعثراتها ثم نلج إلى المقاربة بالكفاءة تعريفا وأهدافا ذاكرين حسناتها وعثراتها وبعض الحلول التي تقدم لتحسينها من أجل نجاعة تربوية لمدرسة أصيلة متفتحة على العالم الجديد . وسيكون رصيدنا التربوي بوصفي معلماً للغة العربية في ثانويات الجزائر من ١٩٩٢إلى ٢٠٠٧ ثم مشرفاً تربوي على مادة اللغة العربية في وزارة التربية الجزائرية من ٢٠٠٧ إلى يومنا هذا خير معين في رصد الظاهرة وتشريحها والوقف على إيجابيتها وعثراتها التي لا نكتفي برصدها بل بتقديم الحلول الناجعة وليست التجربة الجزائرية إلا نموذجا عربيا يشترك مع كل التجارب العربية في أهم السمات ويتباين عنها في اختلافات طفيفة .

إن الرغبة منا في غد المدرسة العربية المشرق وفي الغد الناهض الذي نرجوه للأمة العربية هو الذي يدفعنا إلى الإدلاء بدولنا متلمسين من الخبرة التربوية تدريسا وإشرافا تربويا، ومن الثقافة الخاصة التي نستعين بها رافداً في البحث فحتى مسارنا العربي في الممارسة الأدبية نقدا وشعرا وقصة نستعين به مادام الهدف واحداً وهو الوقوف على إيجابيات وعوائق مختلف الطرائق التربوية ولعلنا نكون قد خدمنا أمتنا العربية ولو بالنزر اليسير.

ومن الله التوفيق وعليه التكلان.

معنى كلمة مقاربة :

المقاربة اسم مصدر قارب، ومقاربة نص النظر فيه، تحليله لمعرفة أوجهه.[٤] وفي الاصطلاح التربوي المقاربة «: يرتبط مصطلح المقاربة بمصطلحي طريقة و تقنية و للتمييز بينهما فالمقاربة تعنى بنظريات مختلفة تتعلق بطبيعة

الموضوع المدروس مثلا اللغة كيفية تعلمها و تعليمها.و تهتم الطريقة بالخطط المتنوعة في تدريس اللغة أي ما يخص مسألة المناهج بينما تستعمل التقنية أنواعا مختلفة من أنشطة القسم التي تدعم الدرس مثل : الألعاب و لعب الأدوار و حل المشكلات و غيرها من تقنيات التنشيط التربوي(٥).

المقاربة بالمحتوى: النشأة، الإيجابيات، والعوائق

هي مقاربة تتوسل في تعليمية اللغة العربية وفي تمنية الذائقة الأدبية لدى المتعلم وفي شحذ وجدانه لتذوق الجمال الأدبي بحشد كم كبير من النصوص الأدبية من لدن العصور الأدبية التي درج مؤرخو الأدب على تقسيم التاريخ الأدبي العربي بدءاً بالعصر الجاهلي فصدر الإسلام فالعصر الأموي فالعباسي فعصور الضعف -كما درجوا على تسميتها- فالعصر الحديث جاعلين من تاريخ الحملة الفرنسية على مصر بقيادة نابليون بونابرت عام ١٧٩٨ تاريخ التأسيس للعصر الحديث وتقسم المرحلة الثانوية التي تستمر ثلاث سنوات على استيعاب كل هذه العصور فتخصص السنة الأولى للعصرين الجاهلي والأموي والسنة الثانية للعصر العباسي والسنة الثالثة للعصرين عصر الضعف والعصر الحديث كما في الجزائر مثلا وتتوزع بقية الأنشطة المتعلقة باللغة العربية من نحو وصرف وبيان وعروض وإنشاء مرافقة للنصوص الأدبية وتتخلص النتيجة النهائية لبرنامج اللغة العربية كما يحددها المنهاج في(٦):

١-إلمام المتعلم بالعصور الأدبية وربطها بالجانب السياسي

٢-التعرف الى أشهر الشعراء الذين مثلوا كل مرحلة من خلال دراسة نصوصهم

٣- تنمي المعارف الأخرى من نحو وصرف وبيان وعروض ثقافة المتعلم اللغوية وتكرس إلى جانب النصوص الأدبية ثقافة عامة خاصة باللغة العربية تتيح للمتعلم الكتابة الجيدة والفهم الصحيح والتذوق الجيد للأدب، ولقد استمرت هذه المقاربة في الجزائر مثلا عشريتين كاملتين حتى تم العدول عنها إلى مقاربة أخرى هي المقاربة بالأهداف.

لعل من حسنات هذه المقاربة في مراعاتها للجانب التاريخي لتطور الأدب في علاقته الجدلية بالتاريخ السياسي هي الإلمام الكبير بالعصور الأدبية والحشد الكبير من النصوص الأدبية التي تعضد الحكم النقدي على ذلك العصر فضلا عن المعارف الكثيرة في علوم اللغة العربية الموزعة على البرنامج طوال السنوات الثلاث من المرحلة الثانوية.

إن نظرة في كتاب اللغة والأدب العربي للسنة الأولى ثانوي من الشعبة الأدبية وبعد دراسة نص واحد وتحكيمه مع المنهاج يتيح لنا ذلك التعرف الى الثغرات التي تواكب تعليم اللغة والأدب لطلاب المرحلة الثانوية وأهمها:

- التركيز كثيرا على شخصية صاحب النص سواء أكان شاعرا أم كاتبا والإلمام بتفاصيل حياته وخلفية

تكوينه ومجمل مؤلفاته مما يأخذ وقتا طويلا على حساب النص الأدبي نفسه مما يجعل من ساعة اللغة العربية ساعة معارف وعلوم مفصولة عن تحليل النص وإدراك جوانب الجمال فيه مما حدا بالمتعلمين- نظرا لنظام خاطئ في تقديم نص الامتحان- إلى التركيز على الحفظ –حفظ الجزئيات المتعلقة بالشاعر- وهذه لعمري خطيئة في تعليمية اللغة العربية وتذوق أدبها.

- وبالرجوع إلى الكتاب نفسه كثيرا ما يتسم اختيار النصوص الأدبية بجانب عشوائي مادام يحقق الغرض العام وينخرط في ذلك العصر ونقصد بذلك اختيار نصوص ذات لغة صعبة –وهي صعبة طبعا بالقياس إلى عصرنا- ولكنها لا تجد من المتعلم القابلية للتعلم والإقبال بل تنفره وتجعله ينظر إلى مادة الأدب على أنها مادة جافة ولا علاقة لها بمحيطه ولا عصره وحجته في ذلك الألفاظ الصعبة- التي يجد الصعوبة في نطقها- وهذه إشكالية كبيرة في تقديم وتدريس النص الأدبي فمن المفروض مراعاة الثقافة اللغوية للمتعلم والحجم الزمني وروح العصر فيجنح البيداغوجيون إلى اختيار نصوص أخرى لشعراء جاهليين مثلا- ممن لا تتسم لغة بإغراب شديد وما أكثر هؤلاء الشعراء وما أكثر هذه النصوص ونحن لا نطالب العصر الجاهلي مثلا أن يكون عصرا حديثا حتى يتمكن أبناؤنا من فهم وتذوق نصوصه ولكننا نطلب من اللجان المشرفة على إعداد البرامج اللغوية مراعاة العصر والمراهقة والأحجام الزمنية وضغط المنهاج في العلوم الأخرى التي يدرسها في الصف إلى جانب اللغة العربية وهدفنا هو الدفاع عن اللغة نفسها والبرامج الأدبية والبحث عن سبل لتقريبها من عقل ووجدان المتعلم في العصر الحديث.

وآية ذلك أن المتعلم يتعلم اللغة والأدب مدة ثلاث سنوات وربما نال شهادة البكالوريا ومع ذلك يبقى عاجزا عن كتابة فقرة صحيحة أو شرح نص أدبي أو التعبير عن موقفه بلغة عربية فصيحة بسيطة والأدهى من ذلك أنه يذهب إلى الجامعة ويتخصص في تخصصات أخرى ويجر معه عجزه اللغوي –واللغة وعاء الفكر- كما قال هيجل فنتج من ذلك متخرج في الهندسة أو الطبابة أو الفلسفة أو الصيدلة لا يحسن كلاما عربيا كتابة أو مشافهة ويتعلل لذلك بعدم التخصص.

إن هذه الوضعية لمزرية حقا في حياتنا الثقافية وكم رأينا من مسؤولين يتكلمون بلغة أجنبية أو ينخرطون في كلام عامي دارج عجزا عن التعبير بلغة عربية سليمة وفصيحة مع أنهم درسوا في هذا المدرسة أو تلك وتخرجوا من هذه الجامعة أو تلك !.

وبالرجوع إلى كتاب اللغة العربية للسنة الأولى ثانوي نجده يحشد كماً كبيرا من النصوص الأدبية-جاهلية وإسلامية- موزعة على الموسم الدراسي وكأن الهدف صار المرور مرور الكرام على النصوص وإنهاء البرنامج على حساب الفهم والحكم ولعلها خطيئة كبرى أن تكون المنهجية المقترحة لفهم النص ونقده في المنهاج موضوعة إلى جانب النص في شكل أسئلة مع الإحابة من فهم عام للنص ودراسة الألفاظ والأساليب والصور

البيانية والعاطفة والحكم النهائي على النص وملامح البيئة مما يجعل من المتعلم نموذجا في الاتكال وروح السلبية والتواكل والحقيقة أن منهجيتنا قتلت روح الإبداع وكرست روح الاتكال وشجعت على الرتابة والنمطية .

لقد درست خمسة عشر عاما في المرحلة الثانوية مادة اللغة العربية قبل أن أنتقل إلى الإشراف التربوي على هذه المادة العزيزة في وزارة التربية وكنت أصطدم في بداية العام بعزوف المتعلمين عن اللغة العربية وإقبالهم على اللغات الأجنبية والعلوم التطبيقية الأخرى وأنخرط معهم في حوار هادئ لمعرفة الأسباب قصد العلاج واتخاذ التدابير اللازمة لإنقاذ مستقبلهم اللغوي ومن خلال الاستبانات الشفوية أدركت أن عزوفهم يكون بسبب:

١-صعوبة النصوص الأدبية من ناحية اللغة

٢-المضامين الشعرية لا تنسجم مع روح العصر وثقافته واحتياجاته

٣-جانب النمطية والتكرارية في الأسئلة مما يجعل من الأحكام جاهزة

٤-الكثافة في البرنامج وضغطه الشديد

فكان يقولون لي على سبيل التهكم: الألفاظ قوية والأسلوب خبري والعاطفة جياشة.

وفي قولهم جانب كبير من الحق، فالمتعلم يعكس سياسة تربوية فإذا رأينا هذا هو حكم العموم فمعنى ذلك أن هناك خطأ في المنهاج وفي السياسة التربوية لهذه اللغة يجب استدراك الأمر وإلا استفحل وصارت مأساة تربوية.

لقد كنت أبذل مجهودا في تغيير هذه النظرة مستعينا بغيرتي على اللغة وحبي لها -وأحيانا- كنت أخرج على حرفية المنهاج لأضفي على الأداء الدينامية والإبداع وأسلم من النمطية والتكرار والحشو .

إن في طريقة طرح الأسئلة المتعلقة بالنص الأدبي تكرارية لا سبيل إلى إنكارها سواء في فهم النص في الجانب الفكري أو التقرب من الألفاظ وأساليبه في الجانب البنائي (الجانب اللغوي) أو جانب الخيال والشعور والعاطفة إن طبيعة الحشو والكثرة الطاغية على الحصر لتلك الأساليب والصور البيانية فضلا على الجانب التقليدي في الحكم على عاطفة صاحب النص -وقد صدق المتعلمون في القول عنها بأنها عاطفة جياشة تارة وصادقة تارة أخرى.

وهذه الكثرة في النصوص الأدبية تصاحبها كثرة في تدريس أنشطة اللغة العربية الأخرى من نحو وصرف وبيان وعروض في علاقة مفصولة تماما عن النص الأدبي مع تقديم نماذج للاستيعاب والفهم لتلك الدروس بكثرة على حساب الوقت والتدرج وحسن الاختيار والاكتفاء بالوجيز النافع فغدا الأمر تلقينيا بحتا وانخرط الكل في لعبة الشكل -الكم- على حساب الكيف والمضمون.

وتزيد الاختبارات في تكريس النمطية والرتابة وإخضاع روح المتعلم لمبدأ الكم على حساب الكيف والحفظ على حساب الفهم ونحن لا نعني بالاختبار وسلطته هنا ما عناه ميشيل فوكو في تحليله لعلاقة الاختبار بالسلطة ولكن نعني علاقة الاختبار بتنمية روح التواكل والسلبية والحفظ مما جعل المتعلم لا يفكر

في الخروج من هذا القفص الذي أدخلناه فيه لأن ذلك يضيع عليه ببساطة النجاح الذي مرد الأمر فيه إلى الانسجام مع هذه الفلسفة التربوية.

لعلها الأجواء نفسها التي حدثنا عنها طه حسين في الأيام ذلك الحديث الرائع عن المعاناة في التعلم مع شيوخه الأزهريين والكثافة والنمطية ورفض الشك والتفكير والإبداع والخروج عن المألوف[٧]. على الرغم من الفارق الزمني فهو يرسم هذه الأجواء التربوية في أواخر القرن التاسع عشر ولكننا كررنا الأخطاء نفسها بكل أسف في القرن العشرين.

في الجزائر مثلا بلد عاش على هذه الفلسفة التربوية القائمة على مبدأ الحفظ والتلقين في تدريس اللغة العربية على حساب الفهم والنقد وتنمية مبدأ الحرية وتشجيع الإبداع والرأي الشخصي، والانصراف عن ثمرة الآداب العالمية التي نقلت إلى لغة عربية سلسة وهي تشجع الجانب الإنساني وتحث عليه فالعناصر الثلاث في رسم الأهداف التربوية لابد من مراعاتها في كل بلد في العالم ونقصد بذلك الهدف الوطني والقومي والإنساني.

لقد نشأ جيل نتيجة هذه الفلسفة التربوية فضلا عن قصوره اللغوي يشكو من قصور آخر هو القصور الفكري وهو قصور أدى به إلى معاداة الثقافة الإنسانية والنظرة إليها نظرة دونية واعتقاده نفسه أنه المركز والآخر الهامش[٨] وأنه لا جدوى من ثقافته وأدبه لأنه أدب خارج عن الدين متمرد عليه وقد انخرط كثيرون في تيارات العنف السياسي نتيجة للتربية الخاطئة والمناهج التربوية القاصرة التي أنتجت جيلا يزدري ثقافة الآخر ويحكم عليها بالقصور دون التقرب منها والحكم عليها.

لقد عزا كثير من الباحثين روح السلبية في المواطن المعاصر وقصوره اللغوي والمعرفي وميله إلى الانطواء والعزلة ورفض ثقافة الآخر المختلف والحكم عليها بالقصور الى الفلسفة التربوية الخاطئة ولأدونيس كثير من المقولات في هذا الجانب فضلا عن الجابري وبرهان غليون ومحمود أمين العالم ونجيب محفوظ.

لقد عشنا أواخر هذا القرن على ثورة متطرفة وانخراط رهيب في مشاريع دينية –إسلاموية سياسية– لا علاقة لها بروح الإسلام السمح وانفتاحه على الآخر واحترامه لثقافته نتيجة فلسفتنا التربوية القائمة على الكم على حساب الكيف والروح الوطنية أو القومية الضيقة على حساب الروح الإنسانية .

كيف يمكن تنمية فكر وروح مواطن متفتح إيجابي متسامح يبدع باللغة العربية وفي اللغة العربية وللغة العربية وهو في المرحلة الثانوية لم يقترب من نصوص إنسانية في الأدب العالمي لأعمدة الأدب العالمي كشكسبير ولامارتين وهوجو وهمنجواي وهوميروس وفولتير وغيرهم؟ ! .

مع أن الثقافة العربية في عصر ازدهارها هي ثقافة إنسانية بالأساس ونظرة فاحصة على المنجزات الحضارية والفلسفية والفكرية والأدبية للقرن الرابع الهجري تؤكد هذا المنحى في الثقافة العربية الإسلامية التي نماها وأطرها الدين الإسلامي.

من أجل ذلك ونتيجة للضغط الاقتصادي وتخلخل البنية الاقتصادية والسياسية للمجتمع العربي وصلنا إلى مجتمع غير مبدع تحتل القراءة حيزا غير مهم في حياته نتيجة لانخراطه في تدبير المعاش وعدم وجود التشجيع من لدن أولي الأمر والسمة الغالبة للعصر العربي الحديث هو أنه مجتمع استهلاكي نمطي لعل الحرية السياسية التي فقدها هي تربوية بالأساس وقد ألمحنا إلى ذلك سابقا في تحليل الفلسفة التربوية القائمة على الكم على حساب الكيف والنمطية على حساب الإبداع والجبر على حساب الحرية ولعل العربية هي التي دفعت الثمن فكم هم الذين يبدعون بها إبداعا إنسانيا كبيرا وكم هم الذين يمارسون بها متعة القراءة مهما اختلفت مشاربهم الفكرية والاجتماعية والسياسية والثقافية. إنه لأمر محزن جدا أن ترى دولة ليست بالمتقدمة جدا في الاتحاد الأوربي كإسبانيا مثلا تنتج من الكتب وتترجم من الثقافة الإنسانية ما يتفوق على العالم العربي مجتمعا. ونفس الأمر بالنسبة لعدو ينافسنا الفضاء الجغرافي العربي والسياسية والاقتصاد هو إسرائيل فهي أيضا تتفوق علينا في مضمار الإبداع والكتابة والترجمة والأرقام المقدمة خير دليل على ذلك.

من أجل ذلك ونتيجة لعصر الجديد هوعصر العولمة والرقمنة والتنافس المعلوماتي والصناعي عدلت كثير من الدول العربية في مناهجها الدراسية ونحن لا نعني بذلك أبدا التعديلات الخارجية التي تفرضها القوى العظمى والتي يراد منها تكريس الهيمنة وتبعية العالم العربي للإمبريالية الغربية ولإسرائيل وإنما نعني الإحساس الداخلي النابع من الإحساس بالخيبة والتأخر والرغبة في الانطلاق والتحرر والمواكبة لهذا العصر الجديد فهو إحساس طيب مادام ينبع من الذات وليس مفروضا ويجدر بنا أن نلج إلى مفاهيم العصر الجديد قبل الحديث عن المناهج الدراسية الجديدة خاصة كمناهج اللغة العربية إنه عصر:

-يعتمد على المعلومة وهو عصر انفجار معرفي

-التطور الكبير في التقانة الرقمية والحوسبية

-تداخل العلوم واندماجها سواء العلوم الإنسانية أم العلوم التطبيقية

-الجانب البرجماتي في المعرفة

إن ذلك يعني أن كل شيء صار موجودا على شبكة الأنترنت من معارف إنسانية أو أدبية أو اقتصادية أو فكرية والجانب الإيجابي هو كيف يستثمر المرء تلك المعارف ويوظفها ويستفيد منها فلم يعد الأمر مسألة كم وإنما مسألة كيف ولا مسألة تلقين واستظهار وإنما هو مسالة كفاية أو كفاءة كما تسمى في الجزائر أي الجانب البرجماتي والوظيفي للمعرفة ومنها اللغة العربية نفسها.

ومن أجل ذلك تم العدول عن المقاربة بالمحتوى إلى المقاربة بالكفاءة أو الكفاية كما تسمى في دول عربية أخرى وهي تجربة خاضتها دول متطورة في أروبا وأمريكا بلجيكا وكندا مثلا حيث استفاد المنهاج الجزائري التربوي في بنائه والذي سمي بمنهاج الإصلاح التربوي.

٥-المقاربة بالكفاءة البداية، السيرورة والتحديات:

يعرف كثير من التربويين والمتخصصين في المناهج التربوية المقاربة بالكفاءة أو الكفاية كما تسمى في دول أخرى بأنه منهج تربوي أملته ضرورات العصر المتطور والانفجار المعلوماتي والتكامل بين مختلف العلوم وهو منهج يلجأ الى الفكر الذرائعي سبيلا إلى الإصلاح والتجديد إن المقاربة بالكفاءة هي مقاربة تقصد رأسا إلى وظيفية المعرفة وتحول تلك المعارف المكتسبة والراهنة إلى كفاءة وظيفية، وفي حالة اللغة العربية إتقان اللغة محادثة وكتابة واستثمار تلك الكفاءة في تملك ناصية الثقافة والعلوم الأخرى حقيقة فاللغة هي وعاء الفكر وضعف اللغة يؤدي إلى خلل كبير في سائر التعلمات الأخرى لمختلف العلوم الإنسانية والتطبيقية بل إن الخلل في تعلم واكتساب اللغة العربية يؤدي إلى تشويش وخلل في بناء الهوية ذاتها فاللغة جزء كبير من الهوية ورافد مهم لها فالمقاربة بالكفاءة لم تعد تهتم بكم المعارف وإنما بوظيفيتها ومدى تحكم المتعلم فيها وتحويلها إلى كفاءة قولية وكتابية بله فكرية في تداخل مع التعلمات الأخرى للعلوم الإنسانية والتطبيقية في إطار إدماج المعارف والتعلمات وبالعودة إلى المنهاج الجزائري والذي سمى منهاج الإصلاح التربوي في جميع المراحل الدراسية من ابتدائي إلى متوسط إلى ثانوي نراه يلح على وظيفية المعرفة وإدماج التعلمات بما يتيح للمتعلم التحكم في اللغة والاتسام بالحاسة النقدية والجمالية حتى يؤدي ذلك إلى تكوين مواطن معتز بانتمائه الوطني والقومي والإنساني ومساهم بقدر كبير في الإضافة إلى الرصيد الحضاري لأمته وللإنسانية[٩]

وجاء كذلك في تعريف البياغوجيا والكفاءة: كلمة بيداغوجية، كلمة ذات أصل يوناني تتكون من مقطعين هما: Peda وتعني الطفل، و Gogie وتعني علم، أي علم وفن تربية الطفل.

وعند جمع المقطعين Pédagogie يصبح المعنى الكامل للمصطلح هو علم تربية الطفل.

أما كلمة مقاربة، الذي يقابله المصطلح اللاتيني Approche، فإن معناه، هو الاقتراب من الحقيقة المطلقة وليس الوصول إليها، لأن المطلق أو النهائي يكون غير محدد في المكان والزمان.كما أنها من جهة أخرى خطة عمل أو استراتيجية لتحقيق هدف ما.

وفيما يخص مصطلح الكفاءة الذي يقابله في اللغة الأجنبية La Compétence، فالمقصود به هو مجموع المعارف،والقدرات والمهارات المدمجة،ذات وضعية دالة،والتي تسمح بإنجاز مهمة أو مجموعة منه.

و بالرجوع إلى اللغة العربية فهي مصدر من كفأ أو كفى «كفأ، يكفأ» «كفى، يكفي» يقصد به الحالة التي يكون بها الشيء مساويا لشيء أخر و هي القدرة على العمل وحسن تصريفه و هي القدرة على الأداء و الانجاز الكفء القادر و القوي على العمل و حسن الأداء

الكفاءة مفهوم عام يشمل القدرة على استعمال المهارات والمعارف الشخصية في وضعيات جديدة، داخل إطار حقله المهني، وتحوي أيضا تنظيم العمل وتخطيطه، وكذا الابتكار والقدرة على التكيف مع النشاطات غير العادية.

حسب لوي دينو)مجموعة من التصرفات الاجتماعية-الوجدانية، ومن المهارات المعرفية والحس-حركية، التي تمكن من ممارسة دور، وظيفة، نشاط، مهمة أو عمل معقد على أكمل وجه

إن مفهوم الكفاءة معقد جدا إذ نجد أكثر من مئة تعريف لها يرجع سبب هذا الغموض الى السياق الذي تستعمل فيه إذ إن أغلب التعريفات تتفق على أن العناصر الاساسية التي تحدد الكفاءة هي :

١ / على الكفاءة أن تدمج عدة مهارات .

٢ / تترجم الكفاءة بتحقيق نشاط قابل للملاحظة .

٣ / تطبق الكفاءة في سياقات مختلفة سواء كان السياق شخصيا أو اجتماعيا أو مهنيا

و الكفاءة مفهوم شامل للاستعداد و القدرة و المهارة على تصريف العمل باستعمال المهارات و المعارف في وضعيات جديدة ضمن حقل مهني معين

فالكفاءة تعني التنظيم، والتخطيط للعمل تعني التجديد والتحول والتطور والقدرة على التكيف الايجابي مع نشاطات مستجدة .

فالكفاءة مفهوم أكثر شمولية، إذا ما قارناه بمفهوم القدرة أو المهارة أو الاستعداد

لان هذه المفاهيم الأخيرة وسائل لتحقيق الكفاءة، فمفهوم الكفاءة يعني نهاية الغاية وتكون قابلة للتقويم.

٢- ابستمولوجية مفهوم الكفاءة

لقد ظهر مفهوم الكفاءة في نهاية القرن التاسع عشر في مجال الشغل، وتبلور في مطلع القرن العشرين عندما استعمل في مجال التكوين المهني، إذ ارتبط استعماله بالكفاءة المهنية، فقد جاء التعريف على على النحو آلاتي : الكفاءة المهنية هي قدرة الشخص على استعمال مكتسباته من معارف و خبرات و تجارب، من أجل شغل مهنة أو وظيفة أو عمل جاد، حسب شروط محددة و معترف بها في عالم المهن و الحرف والصنع.

كما أنه صار مرتبطاً بالتدريبات العسكرية و المناورات القتالية في الهجوم وفي الدفاع، برا و بحرا و جوا، ثم طوّرو وظّف أخيرا في ميدان التربية و التعليم و التكوين، اذ أصبح مرتبطا ببناء المناهج التعليمية و هو ماأصبح معروفا في الأوساط التربوية « المقاربة بالكفاءات»

٣- مستجدات المنهاج:

أ- من مفهوم البرنامج إلى مفهوم المنهاج:

إن تطبيق بيداغوجية المقاربة بالكفاءات، يستلزم التخلي عن مفهوم البرنامج، والانتقال إلى مفهوم المنهاج؛

إذ الأول عبارة عن مجموعة المعلومات والمعارف التي يجب تلقينها للطفل في مدة معينة، في حين أنّ الثاني يشمل كل العمليات التكوينية التي يسهم فيها التلميذ، تحت إشراف ومسؤولية المدرسة، في مدة التعليم، أي كل المؤثرات التي من شأنها إثراء تجربة المتعلم خلال فترة معينة و لعل دواعي اصلاح المنظومة التربوية في الجزائر ترجع الى :

- التحول الجذري في نظريات علوم التربية وممارساتها
- الانفجار المعرفي وبروز وسائل الاتصال الحديثة
- التدهور الملاحظ على مستوى التلاميذ بالنظر إلى الكفاءات الحقيقية التي يتخرجون بها من الدراسة .
- التعديلات الجزئية والتجارب السابقة التي لم تؤتِ أكلها
- التحديات الراهنة في مختلف المجالات
- استفحال ظاهرتي التسرب والرسوب المدرسيين
- النتائج الضعيفة خاصة في مختلف الامتحانات الرسمية
- عدم الانسجام الأفقي والعمودي بين المواد والأطوار
- الاقتصار على التقويم التحصيلي شكليا لا بيداغوجيا
- سلبية التعلم بسبب هيمنة المعلم رغم تعدد مصادر المعرفة
- اعتبار المعرفة غاية في حد ذاتها
- كثافة البرامج التعليمية التي تحول دون تنفيذها
- اعتبار المؤسسة التربوية مجرد مكان لتلقي المعرفة
- عجز التلاميذ عن توظيف مكتسباتهم لحل مشكل او للتواصل مع الآخر شفهيا

إن الكلام على بيدغوجيا الكفاءات هو كلام على بيداغوجيا حديثة النشأة، فهي تستهدف تحقيق كفاءات لدى المتعلمين كالتحليل و التركيب والتطبيق و التقويم.

فبيداغوجيا الكفاءات يسعى الى تمكين المتعلمين من القيام بانجازات تتميز بالجودة والإتقان، كلما أسندت لهم مهمة من المهام او دور من الأدوار، والجودة في الانجاز تعتبر في التعليم الكفائي مؤشرا من مؤشرات اكتساب الكفاءة، وليست الكفاءة نفسها .

ويمكننا توضيح الفرق بين تصور كل من بيداغوجيا التدريس الهادف وبيداغوجيا التدريس الكفائي للعملية التعليمية / التعلمية بالنقاط التالية:

أ/ بيداغوجيا الأهداف

التعلم:

- الربط بين المثير والاستجابة
- التركيز على تنمية السلوك
- التركيز على المتعلم وعلى محتويات الأهداف
- تسيير الدرس من طرف المدرس
- الانتقائية
- التضخم المفاهيمي

دور المدرس:

- المالك الفعلي للمعرفة
- يتدخل باستمرار

التقويم:

- الاهتمام بالنتيجة
- التقويم تشخيصي وتكويني وتحصيلي

المتعلم:

- سلبي لكنه منفعل
- له حوافز تتحكم فيها تدعيمات المحيط الخارجي

التعلم :

- الانطلاق من المعارف السابقة للمتعلم
- التركيز على تنمية القدرات والكفاءات
- التركيز على التعلم
- مساهمة المعلم في سير الدرس
- الشمولية
- الاختزال المفاهيمي

ب/ بيداغوجيا الكفاءات:

دور المدرس

- يعد وسيطا بين المعرفة
- يسهل عملية التعلم الذاتي وينسق

التقويم:

- تتبع السيرورة التعليمية منذ البداية إلى النهاية
- التقويم تشخيصي وتكويني وتحصيلي

المتعلم:

- يساهم في عملية البناء
- ايجابي وفاعل
- له حوافز مرتبطة بتصوره حول المشكلة أو التهمة وبقدراته الذاتية [١٠]

وفي حالة اللغة العربية حافظ المنهاج على العصور الأدبية كما ورثها من لدن دارسي الأدب ومؤرخيه وذلك نظرا لعلاقة تلك العصور بالجانب السياسي ازدهارا أو تراجعا ولكنه تحاشى الثغرات التي سجلها على منهاج المقاربة بالأهداف وبالمحتويات وهو في بنائه لم يعد يتشبث بالمناهج النقدية القديمة (الوصفية) بل تلمس في بنائه العلوم اللسانية الحديثة البنيوية والتفكيكية والسميائيات ولو بشكل مقتصد وأبقى على كلمة مقاربة لما توحي به تلك الكلمة من مرونة وقابلية للتأويل رفعا لليقينية والجزم تماشيا مع فكرة تعدد القراءة وانفتاحها على كل الاحتمالات والقصد من ذلك تنمية مهارة القراءة والإبداع والحرية في التفكير والاختلاف والتعايش مع الأفكار الأخرى المختلفة وقابلية النص للتأويل واختلاف الرؤية وفي بناء الوحدات التعلمية تحاشى المنهاج الخطأ الجسيم في المناهج السابقة، تلك المناهج التي تعد النص الأدبي المقترح للدراسة مع إيراد الأسئلة والأجوبة في الوقت نفسه مما يقتل روح البحث والاستقصاء ويجعل المتعلم خاملا اتكاليا فجاءت النصوص صماء بلا أجوبة ماعدا أسئلة الفهم العام للنص وأسئلة البناء الفكري واللغوي والنقدي وهي أسئلة يلح المنهاج على أنها أسئلة للاستئناس والمقصود من ذلك رفع تبعية المعلم للكتاب وحرفيته وتشجيعه هو على البحث والإبداع بما يخدم غرض الحصة فيعد الأسئلة من عندياته بناء على كفاءات الوحدة التعلمية ومستوى المتعلمين والفروق الفردية ويستأنس بأسئلة الكتاب زيادة ونقصا مما يدفع بالمتعلم إلى إعمال فكره وتنشيط قواه العقلية والنفسية لفهم النص وتذوقه وحتى في شرح غوامض النص ترك المنهاج هامشا للفعل الإرادي للمعلم والمتعلم على السوية فلم يأت بشرح كل غوامضه بل اقتصر على البعض منها فقط لترك الفرصة للمتعلم للبحث بنفسه في المظان الأخرى كالقواميس والمعاجم وهذا للتأكيد على الجانب المهاري وتنميته لدى المتعلم وهو هنا يلح على تلك الفكرة التي لخصها المثل الصيني القديم «لا تعطني السمك بل علمني كيفية الصيد» فالمتعلم الذي يتعب في بناء تعلمه بنفسه بمعية معلمه وإرشاده تجد تلك المعارف المكتسبة رسوخا في عقله ونفسه فهو في الواقع يتعلم منهج البحث وهو المقصود من التربية والتعليم فالمدرسة في الواقع تربي المتعلم على فضيلة البحث والدراسة والاستقصاء وتربي فيه كذلك فضيلة التواضع المعرفي،

وقد لاحظنا من خلال الرصد والمتابعة والاستقصاء عجز الطلبة عن البحث في المراحل الجامعية المتقدمة، لأن المدرسة في الواقع لم تقم بدورها في تنمية ملكة التفكير والنقد ولم تسلح المتعلم بأبجديات البحث العلمي فوصل إلى مراحل دراسية عليا وهو يشكو من تخلخل تعلماته، هل من نافلة القول أن كثيرا من طلبتنا عاجزون عن إعداد مذكرة جامعية تحريرا وتبويبا وتهميشا وإثباتا للمراجع؟ وقد انسحب الحكم على اللغات الأجنبية فتعليمها يعاني من صعوبات جمة لقد اقتصرنا في تعليمها على الجانب التلقيني الإلقائي من المعلم وبمجهوده الكامل في غياب التفاعل والمبادرة الفردية للمتعلم والانفتاح على وسائل المعرفة الأخرى التي تتيح التحكم في تلك اللغات كالصحافة ووسائل الاتصال الحديثة من أنترنت وغيرها مع أن إتقان اللغات حاجة ملحة وضرورة في واقعنا العربي الحديث المتسم بالتعثر والطامح إلى عصر جديد من التمكن والإتقان والإبداع للدخول بحق إلى العصر الحديث عصر الصناعة والمعلومة والديقراطية وحقوق الإنسان.

ليست العبرة إذاً بكم الأسئلة التي يقترحها الكتاب وإنما العبرة بتدرجها ومراعاتها لمستوى المتعلمين ومدى تنشيطها لقدراتهم العقلية والنفسية ليغدو الفصل الدراسي خلية نحل في العمل والمبادرة، ولم يعط المنهاج أهمية كبيرة لصاحب النص مستفيدا من نظرية الألسنية الحديثة البنيوية والتفكيكية التي تجعل النص هو العماد هو المنطلق وهو المنتهى ولذا سماها بحق مقاربة نصية مستفيدا هذا المنهاج في بنائه من رواد الألسنية الحديثة كدوسيسير وبارت فالنص هو المنطلق في التعلم، ولذا جاء التعريف بصاحب النص موجزا مقتصرا على نقاط طفيفة تضع المتعلم في جو الدرس والتي سماها المنهاج وضعية الانطلاق ربحا للوقت لاستثماره في قتل النص بحثا واستقصاء ومساءلة ومن رحم النص تتولد المعارف اللغوية الأخرى من نحو وصرف وبيان وبديع وعروض تلك الأنشطة التي كانت متفرقة عن النص الأدبي كأن النص في وادٍ والمعارف اللغوية الأخرى في وادٍ ولذا يتعلم المتعلم كل دروس النحو دون أن يستفيد منه في تحرير سليم أو حديث صائب وهو ما نلاحظه على المتخرجين من الجامعات في كثرة اللحن الفاحش والعجز عن الانطلاق والاسترسال في التعبير فأي وظيفة أدتها دروس النحو العربي؟ وينسحب الحكم على التعلمات الأخرى في علوم اللغة العربية .

يقتصر المنهاج في تعليم الروافد اللغوية على القليل من الأمثلة فهو يستنسلها من رحم النص نفسه محافظة على السياق الذي وردت فيه ويصرف كل همه إلى التشويق والإثارة وخلق الدافعية للتعلم من طريق «وضعية مشكلة»ويراهن على التقويم الذي هو حجر الزاوية في التعلم المبني على المقاربة بالكفاءة إن التقويم يسمح بتدارك الثغرات عند من يشكو من تهلهل في معارفه الراهنة والقبلية «كل المعارف هي معارف متلاحمة متشابكة هي نتيجة لما سبقها ومقدمة لما يليها» فالنواسخ مثلا لها علاقة بالجملة الإسمية والفعلية والاستعارة لها علاقة بنائية مع التشبيه، والمعارف كثيرا ما تشتبه الى حد التعمية على غير المتعلم الحصيف كالحال والتمييز، والمفعولات: به ومعه ولأجله وفيه وهلم جرا وليس هذا من شان تعليم اللغة

العربية فقط بل ينطبق على كل المعارف الأخرى إنسانية وتطبيقية إن التقويم يتيح للمعلم قياس مدى رسوخ التعلمات الحديثة وتماسكها مع التعلمات الجديدة ومن ثمة التدخل في الوقت اللازم لسد الخلل وجبر الكسر وردم الهوة، ويتابع التقويم هدفه في الارتقاء من قياس التعلمات ومدى رسوخها إلى تحويل تلك التعلمات إلى كفايات أو كفاءات وظيفية تتيح للمتعلم التفريق والتوظيف الحسن لمكتسباته الراهنة في بناء سليم محادثة أو مشافهة وربما الارتقاء في التقويم إلى الهدف الوجداني وهو أعلى الأهداف ونعني به التذوق والمخيلة والحكم النقدي فنحن نرى هنا تعلما يعتمد على وحدة كاملة من نص أدبي وروافد لغوية وتحقيق كفاءات في نهاية الوحدة تختبر بالتقويم والاطمئنان على رسوخ تلك التعلمات مع السابقة في إطار الإدماج الذي يتاخم الحدود للعلوم الأخرى العربية مع التاريخ والجغرافيا مثلا والفلسفة وهكذا.

إن المقاربة بالكفاءة حاولت تحاشي الثغرات في المناهج السابقة والتي أجملها الدارسون في:

-الكثافة والضغط الشديد على المتعلم

-عدم اندماج تلك التعلمات في وحدة واحدة مما جعلها أفلاذا غير متناسقة

-الجانب السلبي والتواكلي في المتعلم الذي جعله يعتمد بالكلية على المعلم.

-أسلوب الإلقاء والتلقين الذي يجعل الفعل التعليمي من طرف واحد وهو في الواقع ثنائية :تعليمي/ تعلمي، معلم / ومتعلم

عدم التفاعل والاندماج مع التعلمات الأخرى في العلوم الإنسانية والتطبيقية فالمعرفة المبنية على المقاربة بالكفاءة هي معرفة إدماجية بالأساس

لكن على الرغم من ذلك مازال المنهاج الحديث المبني على المقاربة بالكفاءة يشكو من نقائص وينبغي تداركها حتى لا نسقط كرة أخرى في نقائص المنهاج السابقة ونعود كرة أخرى إلى التلقين والإلقاء وقتل الدافعية للتعلم عند المتعلم .

إن الإصلاح التربوي يقتضي النظر بعمق إلى الركائز الثلاث في الفعل التعليمي/ التعلمي وهي المعلم والمتعلم والسند التربوي.

أما بالنسبة للمعلم فينبغي تكوينه جديا فمعظم المعلمين يحتاجون إلى تكوين عميق وجدي يتماشى مع المعارف الحديثة والتطورات الكبيرة في شتى العلوم والتطبيقات إن المعلم الذي بدا مساره المهني في التسعينات مثلا ولم يجدد طرائقه ومعارفه سيدخل لا محالة في النمطية والتكرار والرتابة وتآكل معارفه القديمة وعدم تماشيها مع المعارف المستحدثة والمناهج الجديد ومعلم متعثر يؤدي لا محالة إلى تعليم فاشل للأسف.

وأما المتعلم فينبغي تحسين الشروط الموضوعية للتعلم كتحاشي الكثافة والعدد الكبير للمتمدرسين في حجرة واحدة وهذه الكثافة تخل بالأداء وتعيق المعلم في متابعة كل المتمدرسين، ويستتبع ذلك تحسين

الشروط الأخرى كحالة الفصل الدراسي والمؤسسة التعليمية ومدى تطابقها مع شروط البناء الحديث وترميمها وجاهزيتها وتوفرها على الوسائل الحديثة في التعلم من مخبر للتطبيقات العلمية ومخابر لتعلم اللغات والمكتبة المدرسية وتوفرها على المراجع العلمية والأدبية وتحديثها وتغذيتها بالجديد النافع وانخراط المتعلمين في فضيلة القراءة والبحث اقتداء بمعلميهم كما ينبغي متابعة المتعلمين ومساعدة من يشكو من نقص مادي أو اجتماعي أو حتى سيكولوجي، فالمتعلمين هم إطارات المستقبل وقادة الأمة والعناية بسلامتهم الجسدية والنفسية والعصبية والاجتماعية ذريعة إلى التعلم الصحيح والجاد والنافع، والخلل في هذه الشروط يؤدي إلى عثرات كبرى ما أصعب جبرها، ولنا في الدول الغربية الناهضة المثل كيف تتابع المتعلم وتسعفه وكيف تحافظ على توفر الروابط الموضوعية للتعلم وتحسنها وتستثمر في التعليم معظم الميزانية في حين نحن للأسف ما زال صرف الميزانية عندنا يخصص معظمه إلى الجيش والمؤسسات العسكرية وكأننا على أهبة الحرب دائما مع أن الحرب الحقيقية هي على الاستبداد والعماء والتعصب والتخلف والانتهازية وكل أشكال الفساد.

وهذه لا تحاربها إلا المدرسة الجادة .

يجب النظر إلى المتعلم نظرة علمية وإنسانية صحيحة إنه ليس وعاء يحشى بالمعارف وإنما هو ذات مكرمة وروح خلاقة وطاقة كبيرة يجدر تنميتها واستثمارها مستقبلا و التركيز بجد على ثنائية التعلم والتعليم في شراكة تربوية لا سبيل لفك أواصر هذه الرابطة دفعا للمنهج التلقيني الذي يلح على اعتبار المتعلم مجرد وعاء يحشى بالمعرفة في غياب كلي لمبادرته الفردية وخصوصيته الروحية والإنسانية وكيف السبيل إلى مجتمع حر وشفاف وديمقراطي يعتز بذاته وبقيمه الاجتماعية والإنسانية في غياب هذه الثنائية؟

مازالت للأسف كثير من مدارسنا مجرد فصول دراسية تقدم المعرفة النظرية مفصولة عن المعرفة العلمية ونعني بذلك فصل المدرسة عن المجتمع فكيف السبيل إلى فرد معتز بوطنه وبقوميته وهو لم يخرج من فضاء مدرسته أو بيئته الصغرى؟ وأين ثقافة الاكتشاف والكشف والاستجمام التي تجدد الطاقات وتربي المتعلم على مزية الاختلاف والتعدد تلك التي يكتسبها من المدرسة في خرجاتها السياحية والاستكشافية وهو ما تحرص عليه المدارس في الدول المتقدمة؟

وأما السند التربوي فينبغي إعطاؤه مزيدا من الاعتبار ومزيداً من المراجعة والتقويم والنقد في سبيل سند تربوي فعال مع تحديثه باستمرار بما يواكب روح العصر مع المحافظة على الثنائية (الأصالة والمعاصرة)، ينبغي دائما في اختيار النصوص التركيز على الدوائر الثلاث الوطنية والقومية والإنسانية فيبغي أن يجد المتعلم تاريخ وروح وثقافة وطنه أولا لكن ينبغي حسن الاختيار وأن لا يقع ذلك لدوافع شخصية ومحاباة في اختيار النصوص وهو ما لاحظناه في اختيار النصوص الجزائرية، لقد قدمت نصوصا وطنية ليست بذات قيمة وأهملت نصوصا جادة ولربما هو حادث في كثير من الدول العربية الأخرى وأما الرابطة القومية فلا سبيل لتمتينها إلا عبر الفكر

والشعور وهو ما تتيحه نصوص الأدب وينبغي أن يخضع ذلك لمصفاة جادة لا تسمح لروح الجمود والتعصب والانغلاق بالتسلل إلى تلك البرامج وأما الدائرة الإنسانية فهي مهمة كباقي الدوائر إننا بشر وننتمي إلى العائلة الإنسانية الكبيرة ونتقاسم مع بني الإنسان الجغرافيا والتاريخ والمصالح التجارية وينبغي أن نكرس ثقافة التعدد والاختلاف إنها لب الوجود الإنساني (ولو شاء ربك لجعل الناس أمة واحدة ولا يزالون مختلفين إلا من رحم ربك ولذلك خلقهم) [11] وفي الأثر الشريف(كلكم لآدم وآدم من تراب)[12] فالنصوص العالمية الإنسانية ترسخ ثقافة الاختلاف وتحارب التعصب وتسمح بالمرونة والفخر بالانتماء للعائلة الإنسانية ولا سبيل لمحاربة الإرهاب والتطرف والواحدية في الرأي وفي التفسير إلا بتكريس ثقافة إنسانية أصيلة.

ينبغي أن تخضع الكتب المدرسية دائماً للمراجعة قصد تلافي الأخطاء بأنواعها وفي الكتب الجزائرية مثلا كثير من الأخطاء حتى اللغوية وبله الفكرية وأخطاء في طرح الأسئلة وبعضها مكرر وبعضها لا جدوى منه وبعضها لا يراعي الكفاءات المرحلية وبعضها لا يراعي مستوى المتعلمين وتعلماتهم القبلية كما ينبغي الحذر من سلبيات الرقمنة والحوسبة وشبكات الأنترنت التي كرست في المتعلم الخمول والسلبية والتواكل وتعلم القرصنة في المدرسة ولا عجب أن رأينا القرصنة والسرقات تمتد إلى الأطاريح الجامعية فتتفجر فضائح علمية في كل بلاد العرب. إن المتعلم عليه أن يعتمد على فهم النص وتذوقه وإتقان روافده النحوية والبيانية والموسيقية لأن ذلك ذريعة لامتلاك ناصية اللغة وعلى الوسائط العلمية الأخرى المساعدة فقط يستعين بها المتعلم لتنظيم تعلماته وتوظيفها توظيفا صحيحا لقد لاحظ المربون دائما سلبيات التعاطي مع الحاسوب في الاعتماد الكلي على ما هو منشور على شبكة الأنترنت وطبعه ثم تقديمه للمعلم دون جهد فردي في التنظيم والتأطير والصياغة اللغوية والطامة انخراط كثير من المعلمين في هذه المسرحية التي تضر بالفعل التربوي فلا عجب أن رأيناها تمتد إلى المدرجات الجامعية.

إن الإصلاح التربوي الجاد ينبغي أن يشمل حتى الفضاء المدرسي برمته من خلق روح المبادرة والمنافسة والإبداع وستعمل تلك الروافد كعامل مساعد في الاكتساب العلمي ونعني بذلك تنمية روح القراءة والإبداع الأدبي في شكل قصص ومسرحيات وخواطر شعرية ومنافسات علمية تماما كما نلحظه في العالم المتطور وحري بنا أن نقتدي به.

ويلعب الإشراف التربوي دورا كبيراً في تكريس سياسة الإصلاح فالمشرف التربوي موجه ومرشد ومقوم ومبدع في الوقت نفسه إن رسكلة المشرفين وإطلاعهم على مستجدات الحياة العلمية والأدبية والتربوية كفيل بإتاحة الفرصة لهم بالعمل في ظروف مثلى وينعكس ذلك على أدائهم في توجيه وإرشاد المعلمين كما أن في تمكينهم من وسائل البحث والخرجات العلمية منبعاً آخر للعمل الثري والخلاق.

٦-عود على بدء:

إن هذا العصر الذي نعيش فيه هو عصر المعلومة ومن يمتلك المعلومة يمتلك ناصية السياسة والاقتصاد والعلم ولكن السؤال المهم ماذا أعمل بتلك المعلومة هذا ما تحاول المقاربة بالكفاءة الإجابة عنه وتطرح نفسها بديلاً تربوياً ناجعاً وفعالاً إن العبرة ليست بالكم ولكن بالوظيفية فلسفة ذرائعية صحيحة إن المقاربة بالكفاءة تبحث في جوهر الفعل التربوي وتحاول أن تكيفه مع الفائدة والوظيفة أي وضع منهج لجمع المعرفة ثم تنظيمها وتحويلها إلى شيء مفيد وعملي في حياة المتعلم إنها لا تعطيه المعلومة بل تساعده في الوصول إليها بطرق صحيحة وتنمي فيه روح البحث والمساءلة والنقد وتكرس مبدأ الذاتية والحرية والكرامة الشخصية، أليس هذا ماعناه القول المأثور (اطلب العلم من المهد إلى اللحد) وما عناه القول المأثور للإمام علي –كرم الله وجهه- «كل إناء يضيق بما فيه إلا وعاء العلم فإنه يتسع»

لعل من العثرات الكبرى في منهج المقاربة في الكفاءة في مادة اللغة العربية أنها وقعت فريسة لذلك الخطأ الذي يسميه علماء الألسنية بالتمركز المنطقي[١٢] حين يبحثون في شعرية النص ويرفضون كل نص صار مجرد تمركز منطقي أي أخبار ومعلومات تماما كما كان أسلافنا يسمون ما ليس بشعر نظما مادام يتوسل بالقافية والوزن ونعني بالتمركز المنطقي في مادة اللغة العربية الخضوع الكبير للسميائيات والمناهج الحديثة في النقد من بنيوية وتشريحية فتحولت حصص اللغة العربية إلى حصص علمية أشبه بحصص العلوم التطبيقية وغاب الجانب الذوقي والوجداني في دراسة الأدب وتذوقه. والدليل على ذلك حصول المترشحين في الامتحانات الرسمية على معدلات عالية في اللغة العربية مع العجز عن التحرير السليم والمشافهة باللغة العربية وذلك راجع لتكريس المنهاج إضفاء الطابع العلمي على منهاج اللغة العربية- وهو محق نسبيا- ولكن على حساب البعد الفني والوجداني. والحل هو التوازن بين التمركز المنطقي والبعد الفني.

وعود على بدء لقد قال هوجو مرة : «من فتح مدرسة فقد أغلق سجنا» ولكن من اللازم أن نقول هنا وعلم بالشكل الصحيح؛ لأن التعليم الخاطئ مضر وكم هو مؤلم ذلك القول الصحيح :(خطأ المهندس يقع على الأرض وخطأ الطبيب في الأرض وخطا المعلم يمشي على الأرض) فلن يكون سوى هدر للطاقات البشرية والاقتصادية، وقد وصلنا إلى العصر الذي نجد فيه جحافل من المتعلمين تعليما عاليا من المتخصصين في القانون أو الطبابة أو الاقتصاد أو العلوم الأخرى ولكن يعانون فقرا معرفيا ولغويا ووجدانيا وإنسانيا أي هم ماهرون من الناحية التقنية وخائبون من الناحية الإنسانية أي أنصاف متعلمين كما يسمون تارة أخرى.

إن المقاربة بالكفاءة منهج سليم في التعليم ولكن ينبغي تجويده وبتر كل الأعضاء الضارة التي تكاد تودي بالجسم السليم، فهذا العصر الذي نعيشه هو عصر المعرفة بحق ولكن المعرفة اقترنت بالوظيفية فحري بنا أن نأخذ به و(إن الله لا يغير ما بقوم حتى يغيروا ما بأنفسهم)[١٤]. فالتغيير سنة الكون؛ لأنه صراع باتجاه الكمال حتى وإن لم يدرك فهي محمدة لبني الإنسان.

هوامش البحث:

١.سورة العلق الآية١، ٥

٢.سورة البقرة٣١

٣.آدم ميتز الحضارة الإسلامية في القرن الرابع الهجري المقدمة

٤.المعجم الوسيط مادة قارب

٥.دفاتر تربوية المغرب

٦.منهاج اللغة العربية السنة الأولى ثانوي وزارة التربية الوطنية ١٩٩٢

٧.طه حسين الأيام الجزء ٢ دار المعارف

٨.أدونيس النظام والكلام

٩.المنهاج الجديد للغة العربية السنة الأولى ثانوي وزارة التربية ٢٠٠٢

١٠.بيداغوجيا المقاربة بالكفاءة في الممارسة التعليمية جامعة قاصدي مرباح ورقلة الجزائر :شرقي رحيمة بوساحة نجاة فيفري ٢٠١٩.

١١.سورة هود ١١٨

١٢.من خطبة حجة الوداع للرسول ﷺ وسلم

١٣.الخطيئة والتكفير عبد الله الغذامي من البنيوية إلى التشريحية المركز الثقافي ط ٦/ ٢٠٠٦ العربي

١٤.سورة الرعد الآية١١

المهارات التدريسية اللازمة لتدريسيي كلية التربية للعلوم الإنسانية / جامعة كربلاء من وجهة نظرهم

Teaching Skills Required for Teaching the Faculty of Education for Human Sciences Karbala University from Their Point of View

أ.م.د. عدي عبيدان سلمان الجراح
جامعة كربلاء / كلية التربية للعلوم الانسانية
قسم العلوم التربوية والنفسية

Assistant professor Uday Obeidan Salman Al- Jarah
Methods of teaching Arabic language
University of Karbala, College of Education
and Human Sciences
Department of Educational and Psychological Sciences
drodayaljarrah@gmail.com

ملخص البحث

يهدف البحث إلى :

١- تشخيص المهارات التدريسية اللازم توافرها عند تدريسيي كلية التربية للعلوم الانسانية/ جامعة كربلاء.

٢- ترتيب المهارات التدريسية بحسب أهميتها من وجهة نظر أفراد عينة البحث.

٣- المقارنة بين حملة شهادات الماجستير والدكتوراه في توافر المهارات التدريسية.

٤- المقارنة بين الذكور والإناث (متغير النوع).

٥- المقارنة بحسب سنوات الخدمة .

ولتحقيق أهداف البحث أطلع الباحث عل مجموعة من الأدبيات والدراسات ذوات الصلة بالبحث، وسؤال بعض الخبراء والمختصين في هذا المجال، تم إعداد استبانة مكونة من ست مجالات وهي : (الفلسفة والأهداف التربوية، تخطيط الدرس، تنفيذ الدرس، العلاقات الإنسانية وإدارة الصف، الجانب العلمي والنمو المهني، التقويم) وقد بلغ عدد فقرات الاستبانة (٤١) بعد التعديل وملاحظات المحكمين والخبراء .

أختار الباحث عينة مكونة من (٧٥) تدريسياً وتدريسية، موزعين على أقسام الكلية الخمس فضلا عن مركز الحاسبة الالكترونية.

ولحساب المعالجات الإحصائية الخاصة بالبحث استعمل الباحث الوسائل الإحصائية الآتية : (معامل ارتباط بيرسون، ومعادلة سبيرمان براون، ومعادل ألفا كرونباخ، ومعادلة جتمان، واختبار T-test، والوسط المرجح، والوزن المئوي، وتحليل التباين الأحادي "Anova") .

توصل البحث إلى مجموعة نتائج كان من بينها :

١- إن استجابات التدريسين كانت مقبولة للمهارات التدريسية .

٢- كثير من التدريسين يمتلكون مهارات خاصة ومميزة تجعلهم أكفاء في تدريسهم للمواد العلمية .

وفي ضوء نتائج البحث أوصى الباحث ببعض التوصيات والمقترحات استكمالاً للبحث واستمراراً له .

Abstract

The present Study aims at:

1. Diagnosis of the teaching competencies that are required to be taught when teaching the Arabic language in both kidneys

2.Arranging the instructional adequacy according to their importance from the subject's perspective.

3.Comparing the instructional adequacy of instructors who have a PH.D degree and those who have M.A degree.

4.Comparing Male and Female instructors.

5.Comparing the instructional years of service.

To achieve the aims of the research, the researchers consult a number of related previous studies as well as consulting experts and specialists in the field of education. A questionnaire of six domains has been prepared. The domains are (Philosophy and educational aims, Planning, execution, Human relations and classroom management, the Scientific side and professional development and the assessment (evaluation). After the experts' modification, the questionnaire has got (41) items.

The researcher chose a sample of (75) teaching and teaching, distributed to the two Arabic language departments at the Faculty of Education for Humanities and Islamic Sciences.

In order to reach the statistical result, the researcher utilized the following tools: (Pearson correlation, Coefficient, Spearman Brown Formula, Alpha Cronbach Formula, Getman Formula, t-test, Mean scores, and percentage) .

The research achieves the following results:

1.Instructors responses for instructional adequacy were acceptable.

2.Many instructors have special and distinguished adequacy that make them efficient in teaching the materials.

In the light of these results a number of some recommendations and suggestions for further study are postulated.

الفصل الأول

التعريف بالبحث

مشكلة البحث : (Problem of the Research) :

تقع مؤسسات التعليم الجامعي في قمة الهرم في المستوى العلمي ومما لاشك فيه أن الجامعات أصبحت ألان تواجه مسؤولية القيام بدور جديد في عالم اليوم إذ أصبحت الجامعات مصدر التقدم والتطور التكنلوجي المعاصر .

ونظراً لأهمية الوظيفة التي يؤديها عضو هيئة التدريس في الجامعة في العملية التعليمية ولكي يتمكن من القيام بوظيفته التعليمية بشكل فعال لابد من امتلاكه لمجموعة من المهارات التدريسية، والتقويمية، والإنسانية، إذ أكدت الكثير من الدراسات والأدبيات ذوات الصلة بالبحث ومنها دراسة (السامرائي والباوي، ١٩٩٩)، ودراسة (الغزيوات، ٢٠٠٥)، ودراسة (Henderson,Verint,1988)، على انه يجب إعداد برامج تدريب لأعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات لما له من أثر إيجابي في تطور المستوى التعليمي للطلبة (Riggs,1984,p13) .

ويلاحظ أن التعليم الجامعي يحدد كفاءته الأستاذ الجامعي وبراعته في تهيئة المناخ التدريسي المناسب للتعليم وتنمية الإثارة العقلية عند طلابه والتواصل الايجابي معهم فضلاً عن طبيعة العلاقات التي قد تساعد في استثارة دافعيتهم وبذل قصارى ما لديهم من قدرات وشحذ هممهم في طريق التحصيل العلمي المميز والذي سوف ينعكس على عطائهم ومدى إيجابية تفاعلهم (الحيلة، ٢٠٠٢، ص٢٦) .

وهنا تأتي ضرورة رفع كفاية الأستاذ الأساسية لذلك اتجهت الجهود في أغلب بلدان العالم إلى تطوير التعليم فالتطوير عملية مهمة وموضوعية ومنظمة إذ سمحت للتدريسي بحرية التصرف داخل القاعة الدراسية مستعملاً الطرائق والأساليب التربوية المتنوعة التي تحقق له كفايات فنية وعلمية تحتاجها القاعة الدراسية (Barent,Ginsberg,1991,p45) .

وتتمثل سمات التدريسي في العوامل والخصائص والمواصفات الواجب توافرها عنده مثل الطلاقة اللفظية، والتمكن من المادة التي يُدَرسها، والقدرة على حُسن العرض، وحب العمل مع الآخرين وتكوين علاقات طيبة مع زملائه التدريسيين ومع أفراد المجتمع الذي ينتمي إليه خارج الكلية، كما أن عضو هيئة التدريس له واجبات آخر فهو يقوم بواجب الباحث والمحكم والخبير، لما يقدم من نتاجات علمية مبتكره لحل قضايا ومعوقات المجتمع الإنساني، ويساهم في عمليات التنمية الاقتصادية، والاجتماعية، والثقافية، كما يشارك داخل الجامعة في وضع

القرارات، والمناهج الدراسية، ومنح الدرجات العلمية، والإشراف على البحوث والأنشطة الطلابية، والامتحانات، والأعمال الإدارية، فضلاً عن عملية التدريس وكونه المثل الأعلى لطلابه (الزبيدي، ١٩٩٨، ص١٣٠) .

أهمية البحث: (Importance of the Research) :

إن مستوى التعليم العالي ونوعيته ونجاح الجامعة في تحقيق الأهداف الملقاة على عاتقها يتحدد عبر نوعية أعضاء هيئة التدريس بعدهم قادة التعليم ولهم أهمية كبيرة ومسؤولية معقدة ومتعددة الجوانب في نقل التكنلوجيا إلى طلبتهم ليلحقوا بالتقدم العلمي والتطور التقني السريع .

وتعد التربية القوة المؤثرة في حياة الأمم إذ تقرر بها نوعيتها واتجاهاتها في أداء المجتمع في المحافظة على مقوماته الأساسية عبر بناء مواطنيه والكشف عن طاقاتهم ومواردها واستثمارها وتعبئتها (عفيفي، ١٩٧٦، ص١) .

وهي عطاء إنساني يحقق للفرد والمجتمع تطوراً وارتقاء إلى مستويات أفضل وهي الوسيلة التي يحقق بها بقاء المجتمعات الإنسانية واستمرارها بتعليم أفراد المجتمع كيف يسلكون في المواقف الاجتماعية المتنوعة على أساس ما يتوقعه منهم المجتمع الذي ينشؤون فيه. (النجيحي، ١٩٦٨، ص١٧) .

والتربية الحديثة تؤكد ضرورة توافر المهارات التدريسية عند التدريسيين ليؤدوا واجبهم الفعال في عملية تدريس الطلبة، ولقد ازداد بالسنوات الأخيرة الاهتمام بالمهارات وتدريسها وذلك لإيمان التربويين بأهميتها في بناء شخصية الطلبة(القاعود، ١٩٦٨، ص٦٦) .

وتعد كفاءة التدريسي الجامعي أحد مكونات منظومة الجودة الشاملة التي يتم في ضوئها تقويم التعليم الجامعي ويضمن قدرته على مواجهة تحديات المستقبل المتمثلة في الثورة التكنولوجية، والمعلوماتية، والمعرفية (عبد المقصود، ١٩٩٧، ص٧٤) .

وركزت العديد من الدراسات والأدبيات كما قد نوهنا سابقاً على أهمية المهارات عند التدريسي وضرورة توافرها على اعتبار انه المنفذ الحقيقي للأهداف التربوية، كما أكدت على أن التدريس الفعال يرتبط ارتباطاً وثيقاً بكفاءة الأستاذ عند قيامة بواجباته المتعددة والمتطورة بين الفينة والأخرى، إذ أن الصفات الشخصية، والعقلية، والخُلقية، والعلمية، وكيفية استعمالها تنعكس على سلوكه داخل القاعة الدراسية وخارجها، وكذلك يُتَخذ سلوك التدريسي اساساً لتقدير كفاءته (السعيد، ١٩٩٠، ص٢١٠) .

أهداف البحث (Objectives of the Research) :يهدف البحث إلى :

١- تحديد المهارات التدريسية اللازمة لتدريسيي كلية التربية للعلوم الإنسانية/ جامعة كربلاء من وجهة نظرهم.

٢- ترتيب المهارات التدريسية بحسب أهميتها من وجهة نظر أفراد عينة البحث.

٣- المقارنة بين حملة شهادات الماجستير والدكتوراه في مجالات البحث.

٤- المقارنة بين الذكور والإناث (متغير النوع).

٥- المقارنة بحسب سنوات الخدمة.

حدود البحث (Limitation of the Research) :يقتصر البحث على :

١- تدريسيي كلية التربية للعلوم الإنسانية/ جامعة كربلاء.

٢- المهارات التدريسية.

٣- العام الدراسي : ٢٠١٨- ٢٠١٩م.

تحديد المصطلحات وتعريفها (Definition of Terms) :

أولاً : المهارة :اصطلاحاً :عرفها كل من :١-(سعادة) بأنها : (القدرة على القيام بعمل ما بشكل جيد) (سعادة، ٢٠٠١، ص٤٧٧) .

٢-(سماره) بأنها : (مجموعة من المعارف والمفاهيم والاتجاهات التي توجه سلوك التدريس عند الأستاذ وتساعده على أداء عمل ما داخل القاعة الدراسية او خارجها) (سماره، ٢٠٠٤، ص٤٥) .

ثانياً : التدريس : أ- اصطلاحاً :عرفها كل من :١- (الحمادي وظافر) بأنه : (موقف يتفاعل فيه المتعلم من طريق المدرس مع الخبرة التعليمية تفاعلاً إيجابياً ونشيطاً ينتهي بتحقيق أهداف الدرس مع اكتساب قيم، وخبرات، وألوان من السلوك، والقدرات، والمهارات، والاتجاهات، والاستعدادات، او تعديل او تنمية لها) (الحمادي، وظافر، ١٩٨٤، ص١٠٧) .

٢- (الرشدان) بأنه : (عملية الحوار والتفاعل والأخذ والعطاء ما بين التدريسي والطالب لتحصيل المعرفة، ومن ثم بناء شخصية الطالب بناءً متكاملاً من الوجوه جميعها) (الرشدان، ١٩٩٤، ص٢٨٦) .

ثالثاً : المهارات التدريسية : تُعَرف نظرياً بأنها : القدرات، والقابليات، والإمكانيات التي يمتلكها التدريسي في مجال تصميم عملية التدريس وتنفيذها وتقويمها لتحقيق تعليم أكثر فاعليه .

أما تعريف المهارات التدريسية إجرائياً فهي : السلوكيات والقدرات والخبرات التي يمتلكها التدريسي في جامعة كربلاء كلية التربية للعلوم الإنسانية، ويظهرها في أثناء التدريس ويمكن ملاحظتها وقياسها عبر الإجابة التي يؤديها التدريسي « عينة البحث» على المقياس الذي أُعدَ لهذا الغرض.

الفصل الثاني

(دراسات سابقة)

١-دراسة(السامرائي والباوي، ١٩٩٩م) :

أجريت هذه الدراسة في العراق، جامعة بغداد / كلية التربية (ابن رشد)، ورمت إلى الكشف عن) :السلوك التدريسي لمدرسي المواد العلمية في المدارس المتوسطة في مدينة بغداد)، تكونت عينة البحث من(١٤٦) مدرساً ومدرسة، موزعين على مختلف المناطق الجغرافية للمدارس في مدينة بغداد أما أداة البحث فقد صمم الباحثان استبانة تضمنت عدة محاور هي : (الخطط الدراسية، طرائق التدريس، الوسائل التعليمية، استعمال المختبر، تقويم الطلبة، المكتبة المركزية، النشاطات العلمية)، واستعان الباحث بالوسائل الإحصائية لمعالجة بيانات بحثهما وهي)معامل ارتباط بيرسون، ومربع كاي، والوسط المرجح، و والوزن المئوي) أما بخصوص نتائج البحث فتوصل الباحثان لعدة نتائج منها :

١- إن غالبية المدرسين والمدرسات لم يستفيدوا من برامج الإعداد المهني عبر مدة الإعداد والدراسة قبل الخدمة .

٢- يلاحظ أن دور الطالب يكاد يكون سلبياً في أغلب الممارسات الواجب إتباعها في تدريس هذه المواد وإن التركيز منصباً على الجانب المعرفي والعقلي.

٣- يعد الكتاب المنهجي المقرر تدريسه المرجع الوحيد للمادة، وليس هناك مراجع إضافية مساعدة او مساندة للمدرس او الطالب (السامرائي، والباوي، ١٩٩٩، ص١- ٩٥) .

٢- دراسة (الغزيوات، ٢٠٠٥) :

أُجريت هذه الدراسة في الأردن، جامعة مؤتة / كلية الدراسات الاجتماعية، وهدفت إلى معرفة :) كفايات أعضاء الهيئة التدريسية الذين يُدَرَسون في كلية الدراسات الاجتماعية من وجهة نظر الطلبة أنفسهم)، بلغت عينة الدراسة (٢١٦) طالباً وطالبة، استعمل الباحث : (النسب المئوية، والمتوسطات، والانحرافات المعيارية، والرتب، واختبار T-test)، وسائل إحصائية لمعالجة بيانات دراسته، وفي ضوء المعالجات الإحصائية توصل الباحث إلى:

أن الطلبة غير راضين عن استعمال أعضاء الهيئة التدريسية لطرائق التدريس التقليدية، والقياس والتقويم البدائي، والتعامل الغير إنساني، والتعصب بالرأي (الغزيوات، ٢٠٠٥، ص٧٠) .

(القيسي، ٢٠١٢م، ص٣٢ - ١٥٩) .

٣- دراسة(Henderson,Verint,1988) :

أجريت هذه الدراسة في، الولايات المتحدة الأمريكية، جامعة منيسوتا، وهدفت تشخيص : (المهارات التي يحتاجها أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة منيسوتا) تكونت عينة الدراسة من)١٤٠(عضواً من أعضاء الهيئة التدريسية، طور الباحث لأغراض الدراسة استبانة شملت (٧٢) فقرة موزعة على بعض المجالات منها : (طرائق التدريس، المحتوى....الخ) إذ أظهرت النتائج حاجة أعضاء الهيئة التدريسية لبعض المهارات أهمها : (استعمال الدافعية في طرائق التدريس، إدارة وضبط الصف، استعمال الوسائل التعليمية، استعمال الكومبيوتر، مهارة طرح الأسئلة)(Henderson,Verint,1988,p655) .

مؤشرات ودلالات من الدراسات السابقة :

١- مكان إجراء الدراسة :أجريت الدراسات السابقة في ثلاث بلدان هي (العراق «جامعة بغداد»، الأردن «جامعة مؤتة»، الولايات المتحدة الأمريكية «جامعة مينوسوتا»)، أما البحث الحالي فقد اجري في العراق، جامعة كربلاء .

٢- الأهداف :اتفقت الدراسات السابقة في أن أغلب أهدافها رمت إلى تشخيص المهارات التدريسية، اما البحث الحالي فيشبهها في أغلب أهدافه .

٣- المنهجية : إعتمدت الدراسات السابقة على المنهج الوصفي لأنه المنهج المناسب لتحقيق الأهداف المرجوة، والبحث الحالي يشابهها .

٤- حجم العينة :انحصرت أحجام العينات التي أخضعتها الدراسات السابقة للتجربة، بين (١٤٠ - ٢١٦)، والبحث الحالي فان حجم عينته هو)١٤٣ (تدريسياً وتدريسية .

٥- الجنس :اعتمدت الدراسات السابقة على جنسي الذكور والإناث كعينة في تطبيق تجاربها والبحث الحالي يشابهها .

٦- أداة البحث :اتفقت الدراسات السابقة على استعمال الاستبانة كأداة لتحقيق أهداف بحوثها، والبحث الحالي اعتمد الاستبانة أيضا.

٧- الوسائل الإحصائية :أجمعت الدراسات السابقة على استعمال الوسائل الإحصائية الآتية:)الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، معامل ارتباط بيرسون، معادلة سبيرمان براون التصحيحية، الوسط المرجح، الوزن المئوي، معادلة كودر– ريتشادسون ٢٠، ومعادلة ألفا كرونباخ(، والبحث الحالي يتفق معها.

٨- النتائج :توصلت الدراسات السابقة إلى تحقيق الأهداف التي سعت إليها، أما البحث الحالي، فسيتم عرض وتفسير نتائجه، وذلك في الفصل المخصص له وهو الفصل الرابع .

الفصل الثالث

(منهجية البحث وإجراءاته)

منهجية البحث :

إن منهج البحث المستعمل في أي دراسة يتحدد تبعاً لنوع الدراسة وطبيعتها والأبعاد التي تهتم بها والأهداف المقصودة منها (جابر, ٢٠٠٢, ٢٤) .وقد اعتمد البحث الحالي على منهج البحث الوصفي كونه الأنسب لطبيعة البحث الحالي، إذ أن هذا المنهج يهتم بوصف ما هو كائن من اجل التطوير نحو الأفضل (داوود, ١٩٩٠, ١٥٩).

مجتمع البحث :

يشمل مجتمع البحث على تدريسيي قسميي اللغة العربية في كليتيي التربية للعلوم الإنسانية والعلوم الإسلامية / جامعة كربلاء، وقد بلغ عدد أفراد مجتمع البحث الكلي (١٤٣) تدريسياً وتدريسية.

عينة البحث : قُسِمَتْ عينة البحث إلى قسمين هما :

١-العينة الاستطلاعية :

يرى (Nannaly) إنْ عينة التحليل الإحصائي والتي تستعمل لمعرفة وضوح الفقرات من عدم وضوحها والخصائص السايكومترية من الصدق الثبات وغيرها، يجب أن تكون ممثلة لمجتمع البحث، وكذلك متوافقة مع فقرات الاستبانة، إذ يعطي (Nannaly) مقابل كل فقرة من فقرات الاستبانة (٥) من الأساتذة كعينة تحليل إحصائي(Nannaly,1978,p262)، وبما أن الاستبانة المستعملة في هذا البحث تتكون من (٤١) فقرة والتي تم أعدادها من قبل الباحث بعد الاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة والمذكور بعضها في الفصل الثاني فإن عينة التحليل الإحصائي يجب أن تبلغ (٢٤٥) إلا أن مجتمع البحث ككل يتكون من (١٤٣) لذلك وجب أن تؤخذ ككل لمعرفة الخصائص السايكومترية وهي:

أ- الصدق:

إن مؤشر الصدق من الخصائص السايكومترية المهمة التي ينبغي توفرها في المقاييس، لأنه يعد مؤشراً في قياس ما وضع من اجله او مؤشراً حقيقياً للاستجابة المكممة، والذي بدوره يحقق من مدى القدرة على تحقيق الغرض الذي اعد من اجله (اليعقوبي, ٢٠١٣, ٢٤٠).

واعتمد البحث مؤشرين من مؤشرات الصدق هما الصدق الظاهري كمؤشر للاتساق الخارجي إذ عُرِضَ

المقياس بصيغته الأولية على مجموعة من الخبراء في مجال العلوم التربوية والنفسية وطرائق التدريس (ملحق١) لبيان مدى اتفاقهم حول صلاحية الفقرات، واعتمد البحث نسبة اتفاق ٨٠٪ لقبول الفقرات، ونالت جميع الفقرات على نسبة اتفاق تجاوزت في اغلبها الـ ٨٠٪ .

كما اعتمد البحث على الصدق البنائي كمؤشر للصدق الداخلي من خلال قياس العلاقة الارتباطية بين الفقرة والمجال الذي تنتمي إليه وعلاقة الفقرة بالمجموع العام للاستبانة، وكانت جميع الفقرات ذات ارتباطات دالة احصائياً بالمجال الذي تنتمي إليه وكذلك بالمقياس (ملحق ٢).

ب- الثبات:

يؤكد التعريف الشائع للثبات انه يشير إلى إمكانية الاعتماد على أداة القياس وهذا يعني أن ثبات الاختبار هو أن يعطي نفس النتائج باستمرار إذا ما استخدم الاختبار أكثر من مرة تحت ظروف مماثلة (صابر وخفاجة, ٢٠٠٢، ص ١٦٥).

واعتمد البحث في قياس الثبات على طريقة التجزئة النصفية لكل مجال من مجالات المقياس والتي تقضي بتقسيم كل جزء إلى نصفين ثم حساب معامل الارتباط بينهما والذي بدوره يصحح باستعمال معادلة سبيرمان براون التصحيحية ودلت النتائج على دلالة الارتباط بين جميع الإنصاف في كل المجالات كما هو مبين في الملحق (٣).

وكذلك تم استخدام معادلة جتمان في حساب الثبات كما اعتمد البحث على قياس الثبات بطريقة الفا كرونباخ والتي تقضي بقياس الارتباطات الداخلية بين جميع الفقرات، وبلغت قيمة معامل الفا (٠,٩٣)، لذلك أصبحت الاستبانة بصيغتها النهائية جاهزة للتطبيق ملحق (٤).

٢- العينة الأساسية:

شملت العينة الأساسية للبحث جميع تدريسيي كلية التربية للعلوم الإنسانية / جامعة كربلاء، كما قد ذكرنا تفاصيلها في صفحات سابقة.

وفي ضوء ذلك وزِعَتْ الاستبانة بصيغتها النهائية على أفراد عينة البحث.

الوسائل الإحصائية :اعتمدت الوسائل الإحصائية التالية في البحث:

١- معامل ارتباط بيرسون، ٢- معادلة سبيرمان براون التصحيحية، ٣- معادل الفا كرونباخ، ٤- معادلة جتمان، ٥- الاختبار التائي T-test لعينة واحدة ولعينتين مستقلتين، ٦- الوسط المرجح، ٧- الوزن المئوي، ٨- تحليل التباين الأحادي (Anova)

الفصل الرابع

(عرض نتائج البحث وتوصياته)

يتضمن هذا الفصل عرضاً لنتائج البحث وتفسيراً لها بحسب أهدافها، ثم الاستنتاجات التي توصل إليها البحث فالتوصيات والمقترحات وعلى النحو الأتي:

أولاً : عرض النتائج وتفسيرها:

الهدف الأول: تحدد المهارات التدريسية اللازمة لأساتذة قسمي اللغة العربية في كليتي التربية للعلوم الإنسانية والعلوم الإسلامية في جامعة كربلاء من وجهة نظرهم.

ولتحقيق هذا الهدف رُتِبَتْ النتائج بحسب استجابات عينة البحث على فقرات الاستبانة وبحسب المجالات وعلى النحو الآتي :

أولاً- المجال الأول : كفايات الفلسفة والأهداف التربوية : ويتضمن هذا المجال (٥) فقرات رُتِبَتْ تنازلياً بحسب إستجابات عينة البحث كما هو موضح في الجدول (١) :

جدول (١)

فقرات مجال الفلسفة والأهداف التربوية مرتبة تنازلياً

ت	التسلسل ضمن المجال	الرتبة	الفقرات	الوسط المرجح	الوزن المئوي
١	١	١	يستوعب أهداف تدريس المادة	٤,٠٥	٨٠,٩٠٪
٢	٥	٢	يستوعب النظام التربوي للدولة	٣,٩٦	٧٩,٢٦٪
٣	٢	٣	يفهم الأهداف التربوية العامة	٣,٨٨	٧٧,٥٣٪
٤	٤	٤	يدرك الفلسفة التربوية للدولة	٣,٨٤	٧٦,٧٩٪
٥	٣	٥	يجيد تصنيف الأهداف التربوية العامة	٣,٧٤	٧٤,٨١٪

وكما هو معمول به في أغلب الأدبيات والدراسات ذوات الصلة بالبحث في أنها تفسر الثلث الأعلى من فقرات المجال، وهذا لا يعني أن الفقرات الآخر غير ذات أهمية إلا أن ذلك فيه إختصاراً للوقت والجهد وينطبق ما ذكرناه على بقية المجالات الأخرى ضمن البحث، ويتضح من ألجدول في أعلاه ما يأتي:

١- حصول الفقرة (يستوعب أهداف ... الخ) على المرتبة الاولى ضمن المجال الاول بوسط مرجح بلغ (٤,٠٥) ووزن مئوي قدرة (٨٠,٩٠٪) إن حصول هذه الفقرة على هذه المرتبة أمر طبيعي، لان التدريسي لا يمكن له أن يدرس ما لم يعرف ما يدرس أي ما الهدف من تدريسه لهذه المادة، لانه إذا عرف ما الهدف مما

يدرس إستطاع من تقسيم وقت الدرس على أهداف التدريس، وإستطاع إيضاً من أن يجزء الموضوع المراد تدريسه إلى أجزاء ليسهل ايصاله للطلبة .... إلى غير ذلك من فوائد معرفة التدريسي لأهداف تدريس المادة .

٢- وردت الفقرة (يستوعب النظام التربوي ... الخ) بالترتيب الثاني ضمن المجال الاول، بوسط مرجح قدرة (٣,٩٦) ووزن مئوي بلغ (٧٩,٢٦٪)، إن ورود هذه الفقرة بهذا الترتيب المتقدم ضمن فقرات المجال هو أن التدريسي جزء لا يتجزأ من الدولة فهو بذلك قادر على معرفة نظامها التربوي وما تدعو إليه، ومن ثمَّ فهو قادر على استيعاب نظامها التربوي بسهولة .

ثانياً : المجال الثاني : تخطيط التدريس : يشمل هذا المجال (٩) فقرات رُتِبَتْ تنازلياً بعد تفريغ البيانات إحصائياً وكما هو مبين في الجدول (٢).

جدول (٢)

فقرات مجال تخطيط التدريس مرتبة تنازلياً

ت	التسلسل ضمن المجال	الرتبة	الفقرات	الوسط المرجح	الوزن المئوي
١	١	١	يجيد توزيع الوقت على أجزاء المحاضرة	٤,٥١	٩٠,١٢٪
٢	٧	٢	يجيد تحديد المفاهيم الاساسية التي تتضمنها المحاضرة	٤,١٩	٨٣,٧٠٪
٣	٨	٣	يجيد تصنيف الأهداف إلى المجالات المعرفية	٤,١٧	٨٣,٤٦٪
٤	٣	٤	يجيد تحديد ستراتيجيات توجيه الاسئلة في المحاضرة	٤,١٧	٨٣,٤٦٪
٥	٩	٥	يراعي خبرات الطلبة السابقة	٤,٠٩	٨١,٧٣٪
٦	٢	٦	يحسن إعداد خطة سنوية تتضمن وصفاً كاملاً لما يؤدية عبر عام دراسي كامل	٤,٠٧	٨١,٤٠٪
٧	٤	٧	يجيد تحليل الأهداف التربوية إلى أهداف معرفية، ووجدانية، ونفسحركية	٣,٤٧	٧٤,٨١٪
٨	٦	٨	يصيغ أهداف المحاضرة بشكل سلوكي قابل للتحقيق، والملاحظة، والقياس	٣,٧٢	٧٢,٥٩٪
٩	٥	٩	يراعي المستوى العقلي للطلبة عند إجراء عملية التخطيط	٣,٦٣	٦٥,٣٤٪

ويتبين من الجدول في أعلاه ما يأتي :

١-جاءت الفقرة (يجيد توزيع الوقت .... الخ) على المرتبة الاولى بوسط مرجح بلغ (٤,٥١) ووزن مئوي قدرة (٩٠,١٢٪)، إن السبب وراء حصول هذه الفقرة على هذا الترتيب هو أن أغلب التدريسين ممن يجيدون توزيع الوقت على محاور المحاضرة، لانهم أما من خرجيي كليات التربية ومن ثمَّ فهم على معرفة كافية بأساليب التدريس وطرائقه، أو البعض منهم من خرجيي كليات اللغات او الآداب فقد دخلوا في دورات لطرائق التدريس وأساليبه التي يقيمها قسم العلوم التربوية والنفسية، فأصبحوا على دراية وقدرة على أن يكون وقت المحاضرة عندهم مقسماً بشكل دقيق.

٢- حصلت الفقرة (يجيد تحديد المفاهيم.... الخ) على الترتيب الثاني ضمن فقرات المجال بوسط مرجح قدرة (٤,١٩)ووزن مئوي بلغ (٨٣,٧٠ ٪) إن أغلب التدريسين ونتيجة لخبرتهم العلمية الكافية، فلهم القدرة على تقسيم المحاضرة على عدة محاور كمفاهيم اساسية، ثم الانتقال إلى المفاهيم الجزئية، وهكذا يتم الانتقال بالمحاضرة من السهل إلى الصعب، ومن البسيط إلى المعقد، ومن المعلوم إلى المجهول، ومن المحسوس إلى المجرد .

٣- الفقرة (يجيد تصنيف الأهداف ... الخ) جاءت بالترتيب الثالث، بوسط مرجح بلغ (٤,١٧) ووزن مئوي مقداره (٨٣,٤٦٪) إن معرفة التدريسي بتصنيف الأهداف أمر جيد لانه إن لم يجيد معرفتها، او أنه لا يميز بين ما هو معرفي، , ووجداني، ونفسحركي، لا يستطيع أن يراعي ذلك عند تدريس طلبته، ولا يراعي الفروق الفردية بين الطلبة، لذلك فإن أغلب التدريسين (عينة البحث) على دراية كافية بتصنيف الأهداف .

ثالثاً : المجال الثالث : تنفيذ التدريس : يشمل هذا المجال (١٠) فقرات رُتِبَتْ تنازلياً بعد تفريغ البيانات إحصائياً وكما هو مبين في الجدول (٣)

جدول (٣)

فقرات مجال تنفيذ التدريس مرتبة تنازلياً

ت	التسلسل ضمن المجال	الرتبة	الفقرات	الوسط المرجح	الوزن المئوي
١	٨	١	يشجع الطلبة على المشاركة في النشاطات اللاصفية	٤.٥٤	٪٩٠.٨٦
٢	٩	٢	يؤكد على إنجاز الواجب اليومي وعدم تأجيله	٣.٩٨	٪٧٩.٥١
٣	١٠	٣	يراعي الفروق الفردية بين الطلبة	٣.٩٦	٪٧٩.٢٦
٤	١	٤	يستعمل لغة واضحة وسليمة في أثناء سير المحاضرة	٣.٩٦	٪٧٩.٢٦
٥	٤	٥	يستعمل إجراءات تهيئة المحاضرة لجذب انتباه الطلبة	٣.٩٣	٪٧٨.٥٢
٦	٥	٦	يوجه أسئلة في أثناء المحاضرة متنوعة الأهداف والمستويات	٣.٨٨	٪٧٧.٥٣
٧	٦	٧	يستعمل أمثلة وشواهد توضيحية تربط المحاضرة وتحقق أهدافها	٣.٨٠	٪٧٦.٠٥
٨	٧	٨	يجيد استعمال الوسائل والتقنيات التربوية في أثناء سير المحاضرة	٣.٧٣	٪٧٤.٥٧
٩	٣	٩	ينوع في طرائق التدريس وأساليبه على وفق طبيعة المحاضرة	٣.٧٠	٪٧٤.٠٧
١٠	٢	١٠	يقدم المحاضرة بصوت واضح ومسموع للجميع	٣.٤٦	٪٦٩.١٤

ويتضح من الجدول السابق ما يأتي :

١- حصول الفقرة (يشجع الطلبة على .... الخ) على المرتبة الاولى بوسط مرجح بلغ (٤,٥٤) ووزن مئوي قدرة (٩٠,٨٦٪) وذلك لان التدريسي يحاول أن ينوع في مصادر تعليم الطلبة وتقويمهم، لان الطالب لا يمكن أن يقوم من الامتحانات التحريرية او الشفوية فقط، بل هناك نشاطات متنوعة آخر يمكن للطلبة أن يبدعوا فيها ويظهروا إمكانياتهم وقابلياتهم عبر المشاركة بالأنشطة الصفية واللاصفية، لأنها تخلق جو من الالفة والتعاون والمنافسة العلمية بين الطلبة .

٢- الفقرة (يؤكد على إنجاز.... الخ) جاءت بالترتيب الثاني بوسط مرجح قدرة (٣,٩٨) ووزن مئوي بلغ (٧٩,٥١٪)، إذ إن التدريسي حريص كل الحرص على إنجاز الطلبة لواجباتهم اليومية في تحضير المحاضرات، او عبر تكليفهم بامتحانات يومية إلى غير ذلك من الواجبات التي يكلف بها التدريسي طلبته .

٣- حلت الفقرة (يراعي الفروق... الخ) بالتسلسل الثالث ضمن فقرات المجال بوسط مرجح (٣,٩٦) ووزن مئوي (٧٩,٢٦٪) يختلف الطلبة في ما بينهم في المستويات العلمية فليس من المعقول أن يتشابه او يتساوى طالبين مع بعضهم في نفس المستوى حتى وان كانوا من التوائم المتطابقة او المتماثلة، لان أصابع اليد الواحدة غير متشابه كما يقال في المثل الشائع، لذلك فالتدريسي المتميز هو الذي يميز بين طلبته على وفق هذه الفروق ويراعيها.

رابعاً : المجال الرابع : العلاقات الإنسانية وإدارة الصف : يشمل هذا المجال (١١) فقرة رُتِبَتْ تنازلياً بعد معالجة البيانات إحصائياً وكما هو موضح في الجدول (٤).

جدول (٤)

فقرات مجال تنفيذ التدريس مرتبة تنازلياً

ت	ا لتسلسل ضمن المجال	الرتبة	الفقرات	الوسط المرجح	الوزن المئوي
١	٣	١	يحرص على مشاركة الطلبة جميعهم في المحاضرة	٤.٣٣	٨٦.٦٧٪
٢	١	٢	يحرص على تنمية الضبط الذاتي عند الطلبة	٤.١٩	٨٣.٧٠٪
٣	٨	٣	يجيد فهم علاقات الطلبة مع بعضهم البعض	٤.١٦	٨٣.٢١٪
٤	٢	٤	يعمل على تنفيذ النظام داخل القاعة الدراسية	٤.٠٤	٨٠.٧٤٪
٥	٥	٥	يستعمل مبدأي الثواب والعقاب بشكل متوازن	٣,٧٧	٧٥.٣١٪
٦	١٠	٦	يساهم في حل مشكلات الطلبة	٣.٦٢	٧٢.٣٥٪
٧	١١	٧	يشارك في مختلف النشاطات ا لا جتما عية	٣.٦٢	٧٢,٣٥٪

٨	٧	٨	يعامل الطلبة بطريقة حضارية	٣.٦٠	٪٧٢.١٠
٩	٦	٩	يقيم علاقة طيبة مع القسم وزملائه التدريسين	٣.٥٩	٪٧١.٨٥
١٠	٩	١٠	يقيم علاقة مع الطلبة قائمة على الاحترام المتبادل	٣.٤٠	٪٦٩.٦٣
١١	٤	١١	يركز على تسجيل الحضور والغياب بأستمرار	٣.٤٧	٪٦٩.٣٨

ويلاحظ من الجدول السابق أن :

١-وردت الفقرة (يحرص على مشاركة ....) في الترتيب الاول بوسط مرجح مقداره (٤,٣٣) ووزن بلغ (٨٦,٦٧٪) لان التدريسي الناجح إذا أراد أن يراعي الفروق الفردية بين الطلبة، ما قد نوهنا في المجال السابق وهو الثالث الفقرة الثالثة، فعليه أن يسعى لان يشارك جميع الطلبة في المحاضرة كي يأخذ عن مستوياتهم انطباعا كاملاً، ويميز بينهم عبر المشاركة في المحاضرة، وجدوى هذه المشاركة وأهميتها .

٢- الفقرة (يحرص على تنمية....) جاءت بالترتيب الثاني بوسط مرجح بلغ (٤,١٩) ووزن مئوي مقداره (٨٣,٧٠٪) من مميزات التدريسي الناجح السعي إلى تدريب طلبته على تنمية الضبط الذاتي عندهم وعدم الحديث الجانبي مع بعضهم، او الخروج عن نطاق المحاضرة، والتعويد على الحرص على حرمة المحاضرة كونها مقدسة، الا أن ذلك لا يتم إلى إذا استعمل التدريسي طرائق وأساليب متنوعة في التدريس .

٣- جاءت الفقرة (يجيد فهم علاقات ....) بالمرتبة الثالثة ضمن فقرات المجال بوسط مرجح مقداره (٤,١٦) ووزن مئوي (٨٣,٢١٪) إن التدريسي أكثر من غيره معرفة بعلاقات الطلبة الإنسانية والعلمية بعضهم مع البعض الاخر، لانه في يوم من الايام كان طالباً ومر بمراحل البكالوريوس والماجستير والدكتوراه، وهو أقرب شخص اليهم خصوصاً في هذا المجال، ومن ثمَّ ستكون له القدرة على معرفة هذه العلاقات بشكل جيد .

خامساً : المجال الخامس : الجانب العلمي والنمو المهني : يضم هذا المجال (٩) فقرات وبعد مراجعة استجابات عينة البحث عليها رُتِبَتْ تنازلياً وكما هو مبين في الجدول (٥).

جدول (٥)

فقرات مجال الجانب العلمي والنمو المهني مرتبة تنازلياً

ت	التسلسل ضمن المجال	الرتبة	الفقرات	الوسط المرجح	الوزن المئوي
١	١	١	يختار طريقة تدريس مناسبة لكل محاضرة	٤.٢٦	٨٥.١٩٪
٢	٢	٢	عنده إلمام واسع بمادة تخصصه العلمي	٤.١٦	٨٣.٢١٪
٣	٥	٣	يشخص المعوقات التي تواجه تدريس مادته ويعمل على حلها	٤.١٥	٨٢.٩٦٪
٤	٣	٤	يشارك في الندوات والمؤتمرات الخاصة بتطوير المادة	٤.٠٧	٨١.٤٠٪
٥	٤	٥	يستعمل المادة العلمية المتصفة بالحداثة	٣.٨٣	٧٦.٥٤٪
٦	٦	٦	يقدم أهمية استعمال البيئة في تدريس مادته ويعمل على حلها	٣.٤١	٦٩.٨٨٪
٧	٩	٧	يستعين بمراجع خارجية تتعلق بالمادة العلمية	٣.٣٣	٦٦.٦٧٪
٨	٨	٨	يساهم في تقديم العون والتوجيه العلمي لطلبته	٣.٢٠	٦٣.٩٥٪
٩	٧	٩	يحرص على متابعة آخر المستجدات في المناهج وطرائق التدريس	٢,٩٩	٥٩.٧٥٪

ويبين الجدول في أعلاه ما يأتي :

١-حلول الفقرة (يختار طريقة تدريس ....)بالمرتبة الاولى بوسط مرجح بلغ (٤,٢٦) ووزن مئوي مقداره(٨٥,١٩ ٪) إن التدريسي الذي يعتمد على طريقة تدريس واحدة غالباً ما يوصف بانه كلاسيكي وغير مبدع، ويسبب الملل والضجر عند طلبته، فالطلبة ليسوا على مستوى واحد من التفكير، لذلك فهم بحاجة إلى أكثر من طريقة في التدريس تتناسب مع مستوياتهم العقلية وتراعي الجوانب النفسية والوجدانية عندهم فضلاً عن الجانب العقلي .

٢- الفقرة (لدية إلمام واسع ....) جاءت بالترتيب الثاني ضمن فقرات المجال بوسط مرجح بلغ (٤,١٦) ووزن مئوي(٨٣,٢١٪) إن أغلب التدريسين عينة البحث عندهم دراية واسعة وإلمام جيد بمادة تخصصهم، لذلك تجدهم متمكنين من المادة العلمية وقادرين على الاحاطة بالمعلومة من مختلف اتجاهاتها ومن مصادر متنوعة .

٣- وردت الفقرة (يشخص المعوقات ....الخ) بالترتيب الثالث بوسط مرجح قدرة(٤,١٥)ووزن مئوي يقدربـ (٨٢,٩٦٪) هناك العديد من المواد يعاني منها الطلبة وخاصة تلك المواد ذات التراكيب اللغوية المعقدة، او تلك التي تحمل تفعيلات كما في المواد العروضية والصرفية لم يعتد الطلبة على دراستها، لذلك وجب على التدريسي الحاذق أن يشخص هذه المعوقات وأن يعمل بمعية زملائه من الاختصاص نفسه والطلبة أنفسهم لتضليل هذه المعوقات وحلها .

سادساً : المجال السادس : التقويم : يضم هذا المجال (٥) فقرات وبعد مراجعة استجابات عينة البحث عليها رُتِبَتْ تنازلياً وكما هو مبين في الجدول(٦)

جدول (٦)

فقرات مجال الجانب العلمي والنمو المهني مرتبة تنازلياً

ت	التسلسل ضمن المجال	الرتبة	الفقرات	الوسط المرجح	الوزن المئوي
١	٢	١	يوجه الاسئلة إلى أكبر عدد ممكن من الطلبة	٤.٠٢	٨٠.٤١٪
٢	٤	٢	يربط الاسئلة التقويمية بأهداف تدريس المحاضرة	٣.٧٥	٧٥.٠٦٪
٣	٥	٣	يتمكن من إصلاح وتقويم الطرائق والاساليب التي يستعملها في تدريسه على وفق نتائج الطلبة	٣.٦٩	٧٣.٨٣٪
٤	١	٤	يستعمل سجلاً يومياً لتسجيل درجات الاختبارات اليومية الشفوية والتحريرية	٣.٦٢	٧٢.٣٥٪
٥	٣	٥	يجيد استعمال وسائل قياس وتقويم متنوعة ومناسبة لمستوى المحاضرة	٣.٣٣	٦٦.٦٧٪

ويلاحظ من الجدول السابق ما يأتي :

١- حصول الفقرة (يوجه الاسئلة إلى .... الخ) على المرتبة الاولى وبوسط مرجح قدرة (٤,٠٢) ووزن مئوي بلغ (٨٠ .٤١٪) إن الاستاذ المتميز هو الذي يحاول أن يشرك جميع طلبته في المحاضرة كي يتأكد من مدى استيعابهم لها من جهة، ولكي يحقق مبدأ العدالة في توزيع الاسئلة من جهة اخرى، ويراعي الفروق الفردية بين الطلبة من جهة ثالثة، وهذا أمر إيجابي يحسب لعينة البحث .

٢- جاءت الفقرة (يربط الاسئلة التقويمية ... الخ) بالترتيب الثاني بوسط مرجح بلغ (٣,٧٥) ووزن مئوي (٠٦ , ٧٥٪) ومن الواضح أن أغلب التدريسين عندهم القدرة على توجيه بعض الاسئلة التقويمية عند نهاية المحاضرة، او عند نهاية كل محور منها، ليكتشفوا مدى استيعاب الطلبة للمحاضرة، وكم هو المتحقق من أهداف تدريس المادة .

الهدف الثاني : ترتيب المهارات التدريسية بحسب أهميتها من وجهة نظر أفراد عينة البحث :ولتحقيق هذا الهدف تم جمع الاوساط المرجحة والاوزان المئوية لكل مجال وتقسيمها على عددها لنحصل على الوسط المرجح والوزن المئوي لكل مجال، ثم يتم ترتيب هذه الاوساط المرجحة والاوزان المئوية تنازلياً وكما هو مبين في الجدول (٧) .

جدول (٧)

ترتيب المجالات بحسب الوسط المرجح والوزن المئوي لكل مجال مرتبة تنازلياً

رتبة المجال	اسم المجال	الوسط المرجح	الوزن المئوي
١	مجال كفايات تخطيط التدريس	٤	٪٧٩.٦٤
٢	مجال كفايات تنفيذ التدريس	٣.٨٩	٪٧٧.٨٨
٣	مجال كفايات الفلسفة والأهداف التربوية	٣.٨٩	٪٧٧.٨٦
٤	مجال كفايات العلاقات الإنسانية	٣.٨١	٪٧٦.١٢
٥	مجال كفايات الجانب العلمي والنمو المهني	٣.٧٢	٪٧٤.٤٠
٦	مجال كفايات التقويم	٣.٦٨	٪٧٣.٦٨

الهدف الثالث :المقارنة بين حملة شهادات الماجستير والدكتوراه في مجالات البحث :يتبين من الجدول(٨) أن هناك فروق ذوات دلالة إحصائية بين التدريسين من حملة شهادة الماجستير والدكتوراه تارة لصالح الدكتوراه وأخرى لصالح الماجستير، سوى مجال الجانب العلمي والنمو المهني فلا يوجد فيه فروق ذوات دلالة إحصائية.

جدول (٨)

المجال والشهادة والعينة والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية المحسوبة والجدولية للماجستير والدكتوراه

ت	المجال	الشهادة	العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	القيمة التائية
١	الفلسفة والأهداف التربوية	ماجستير	٧٥	١٨.٤٦٩٤	١.٦٤٦٩٩	-٦.٩٨٩
		دكتوراه	٦٨	٢٠.٧٣٥٢	١.٣٥١٠٢	
٢	تخطيط الدرس	ماجستير	٧٥	٣٤.٣٦٧٣	٢.٨١١٣٩	-٦.٣٠٧
		دكتوراه	٦٨	٣٧.٧٦٧٤	٢.٢٨٦٩٩	
٣	تنفيذ الدرس	ماجستير	٧٥	٤٢.٣٤٦٩	٢.٧٧٣٠٢	٨.١١٨
		دكتوراه	٦٨	٣٦.٦٠٤٧	٣.٩٧٠٩٦	
٤	العلاقات الإنسانية	ماجستير	٧٥	٤٥.٣٥١٠	٤.٢٥٢٧٥	٦.٠٩٧
		دكتوراه	٦٨	٣٩.٧٩٠٧	٤.٦٤٧٣٧	
٥	الجانب العلمي والنمو المهني	ماجستير	٧٥	٣٤.١٤٢٩	٣.٦٦٨٥٦	١.٦٠٠
		دكتوراه	٦٨	٣٢.٩٧٦٧	٣.٢٦٩٥٤	
٦	التقويم	ماجستير	٧٥	١٨.٣٠٦١	٣.٥٤٠٥٠	-٣.٠٣٦
		دكتوراه	٦٨	٢٠.١٣٩٥	١.٨٧١٨٦	
المجموع		ماجستير	٧٥	١٩٣.٠٨١٦	٩.٦٤٥٤٦	٢.٦٩٨
		دكتوراه	٦٨	١٨٨.٠٢٣٣	٨.١٣٧١٨	
بلغت القيمة التائية الجدولية ١,٩٦ عند مستوى دلالة ٠,٠٥						

ومن الملاحظ من الجدول السابق أن للشهادة الاكاديمية العليا وظيفة مهمة في التدريس، ولكن هذا لا يعني أن الشهادة الاعلى (الدكتوراه) تكون متفوقة دائماً لان العبرة ليس فقط بالحصول على الشهادة بل بالبحث والتنقيب عن آخر المستجدات في حقل التخصص، والمطالعة المستمرة ومعرفة آخر التطورات العلمية والتربوية في ميدان العمل، لذلك وجدنا أن حملة شهادة الماجستير في أغلب المجالات كانت لهم الغلبة والتفوق على حملة شهادة الدكتوراه.

الهدف الرابع : المقارنة بين الذكور والاناث (متغير الجنس) : ويلاحظ من الجدول (٩) وجود فروق ذوات دلالة إحصائية لصالح الذكور في بعض المجالات ولصالح الاناث في مجالات آخر وعلى النحو الاتي :

جدول (٩)

المجال والجنس والعينة والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية المحسوبة والجدولية لمتغير الجنس

ت	المجال	الجنس	العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	القيمة التائية
١	الفلسفة والأهداف التربوية	ذكور	٧٤	١٨.٨٩٥٨	١.٧٤١١١	-٣.٥١٦
		اناث	٦٩	٢٠.٢٢٧٣	١.٨٩٠٧٨	
٢	تخطيط الدرس	ذكور	٧٤	٣٤.٩٧٩٢	٣.٣٠٣٧٠	-٣.٣٥٢
		اناث	٦٩	٣٧.٠٢٢٧	٢.٣٤٥١٠	
٣	تنفيذ الدرس	ذكور	٧٤	٤٠.٨٥٤٢	٣.٢٤٠٥٠	٢.٧٩٢
		اناث	٦٩	٣٨.٣٦٣٦	٥.١٦٧٣٩	
٤	العلاقات الإنسانية	ذكور	٧٤	٣٤.٩١٦٧	٤.٤١٠٣٤	٢.١٦٥
		اناث	٦٩	٤١.٥٩٠٩	٥.٧٨٠١٥	
٥	الجانب العلمي والنمو المهني	ذكور	٧٤	٣٤.٧٠٨٣	٢.٩٢٤٢٨	٣.٣٣٤
		اناث	٦٩	٣٢.٣٨٦٤	٣.٧٣٦٧٨	
٦	التقويم	ذكور	٧٤	٢٠.٣٤٧٥	٢.٩٠٩٣١	٤.٦٩٥
		اناث	٦٩	١٧.٧٧٢٧	٢.٤١٥٢٤	
المجموع		ذكور	٧٤	١٩٣.٧٩١٧	٩.٩٢٧٣١	٣.٥٢٢
		اناث	٦٩	١٨٧.٣٦٣٦	٧.٢٣٧١٥	
بلغت القيمة التائية الجدولية ١,٩٦ عند مستوى دلالة ٠,٠٥						

ويتضح من الجدول السابق وجود فروق ذوات دلالة إحصائية لصالح الاناث في مجالي الأهداف التربوية والفلسفة، وتخطيط الدرس، ويعد ذلك طبعياً لان المرأة طالما تميل إلى الجوانب النظرية، أما بقية

المجالات فقد تفوق فيها الذكور على الاناث مثل مجال تنفيذ الدرس ومجال العلاقات الإنسانية، وذلك لان للرجل حرية أكثر للحركة داخل قاعة المحاضرة، وهو أقل تقيداً في إقامة علاقات إنسانية مع طلبته بعكس المرأة التي قد تنحرج من التحرك داخل قاعة المحاضرة، وبحكم عادات المجتمع وتقاليده العربية والشرقية والدينية لذلك نجد أن المرأة أقل من الرجل في إقامة علاقات انسانية مع الطلبة او مع زملائها الاخرين .

الهدف الخامس : المقارنة بحسب سنوات الخدمة : يتبين من الجدول (١٠) أن هناك فروقات ذوات دلالة إحصائية بين مجالات الاستبانة كلما زادت سنوات الخدمة عند التدريسين في بعض المجالات، ولا توجد في مجالات آخر وعلى النحو الاتي :

جدول (١٠)

المجال وسنوات الخدمة والعينة والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية المحسوبة والجدولية لسنوات الخدمة

ت	المجال	سنوات الخدمة	العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	القيمة التائية
١	الفلسفة والأهداف التربوية	اقل من ٥ سنوات	٥٤	١٨.٦٥٧١	١.٨١٤٠٤	
		من ٥ إلى ١٠ سنوات	٤٧	١٩.٢٤٠٠	١.٦٩٠١٧	
		اكثر من ١٠ سنوات	٤٢	٢٠.٧١٨٨	١.٦٣١٠٤	
٢	تخطيط الدرس	اقل من ٥ سنوات	٥٤	٣٤.٨٠٠٠	٣.٢٣٤٠١	
		من ٥ إلى ١٠ سنوات	٤٧	٣٥.٢٠٠٠	٢.٧٢٣٣٦	
		اكثر من ١٠ سنوات	٤٢	٣٧.٨١٢٥	٢.٢٦٣٨٥	
٣	تنفيذ الدرس	اقل من ٥ سنوات	٥٤	٣٩.٤٥٧١	٣.٩٥٨١٨	
		من ٥ إلى ١٠ سنوات	٤٧	٤٠.٩٢٠٠	٤.٣٥٨١٣	
		اكثر من ١٠ سنوات	٤٢	٣٨.٩٠٦٣	٤.٨٨١٥٦	
٤	العلاقات الإنسانية	اقل من ٥ سنوات	٥٤	٤٢.٢٢٨٦	٥.٢٧٥٢٨	
		من ٥ إلى ١٠ سنوات	٤٧	٣٥.١٦٠٠	٣.٤٠٤٢٥	
		اكثر من ١٠ سنوات	٤٢	٤٢.٣٧٥٠	٦.٢٤١١٢	
٥	الجانب العلمي والنمو المهني	اقل من ٥ سنوات	٥٤	٣٣.٩٧١٤	٢.٩٥٥٤١	
		من ٥ إلى ١٠ سنوات	٤٧	٣٣.٦٨٠٠	٣.٦٢٥٣٧	
		اكثر من ١٠ سنوات	٤٢	٣٣.١٢٥٠	٤.٠٢٢١٢	

٦	التقويم	اقل من ٥ سنوات	٥٤	١٨.٣٤٢٩	٢.٩٠٩٨٥	
		من ٥ إلى ١٠ سنوات	٤٧	١٨.١٦٠٠	٢.٥٩٢٩٤	
		اكثر من ١٠ سنوات	٤٢	٢٠.٨٣٤٠	٢.٧٨٣٧٠	

ويتضح من الجدول في أعلاه وجود فروق ذوات دلالة إحصائية كلما ازدادت سنوات الخدمة في مجالات الفلسفة والأهداف التربوية، وتخطيط الدرس، والتقويم، وهذا أمر طبيعي لان التدريسي كلما ازدادت سنوات خبرته ودخل في دورات تطويريه متعددة في أثناء ممارسه عملة كلما كانت لديه القدرة الكافية على تحديد الفلسفة التربوية المناسبة للتدريس، واشتقاق الأهداف المناسبة، ومن ثمَّ تخطيط الدرس وتقويمه، ويمكن أن تتضح الفروقات الإحصائية بحسب سنوات الخدمة أيضا من خلال جدول تحليل التباين الاحادي أنوفا، وكما مبين في جدول (١١) .

ANOVA

جدول (١١)

تحليل التباين الاحادي لبيان الفروقات الإحصائية بحسب سنوات الخدمة

المجال		Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
الفلسفة والأهداف التربوية	Between Groups	73.988	2	36.994	12.523	.000
	Within Groups	262.914	141	2.954		
	Total	336.902	142			
تخطيط الدرس	Between Groups	171.351	2	85.676	11.011	.000
	Within Groups	692.475	141	7.781		
	Total	863.826	142			

تنفيذ الدرس	Be-tween Groups	59.310	2	29.655	1.528	.223
	Within Groups	1727.235	141	19.407		
	Total	1786.554	142			
العلاقات الإنسانية وإدارة الصف	Be-tween Groups	63.357	2	31.723	1.155	.320
	Within Groups	2355.031	141	27.472		
	Total	2508.478	142			
النمو العلمي والمهني	Be-tween Groups	12.208	2	6.104	.408	.616
	Within Groups	1113.911	141	12.516		
	Total	1126.120	142			
التقويم	Be-tween Groups	139.090	2	69.545	8.977	.000
	Within Groups	689.464	141	7.747		
	Total	828.554	142			

المجموع	Be-tween Groups	682.738	2	341.369	4.241	.017
	Within Groups	7141.914	141	80.336		
	Total	7832.652	142			

ثانياً : الاستنتاجات Conclusions)) :

في ضوء نتائج البحث تم التوصل إلى الاستنتاجات الاتية :

١-إن استجابات تدريسيي كلية التربية للعلوم الإنسانية كان مقبولاً للمهارات التدريسية بحسب ما أظهرته نتائج البحث.

٢- الكثير من التدريسين يملكون مهارات خاصة ومميزة تجعلهم أكفاء ومميزين في تدريسهم للمواد العلمية.

٣- حققت الفقرات جميعها الوسط الفرضي المطلوب منها والبالغ (٣) لان مجموع البدائل هو (٥) .

٤- حققت الفقرة (يشجع الطلبة على المشاركة في النشاطات اللاصفية) في مجال (تنفيذ الدرس) أعلى وسط مرجح وقد بلغ (٤,٥٤) ووزن مئوي بلغ (٩٠,٨٦٪) وفي نفس الوقت حققت الفقرة (يحرص على متابعة آخر المستجدات في المناهج وطرائق التدريس) في مجال (الجانب العلمي والنمو المهني) أدنى وسط مرجح وقد بلغ (٢,٩٩) ووزن مئوي بلغ (٥٩,٧٥٪) .

٥- في حين لم تحقق أي فقرة من فقرات الاستبانة وسط مرجح كامل أو وزن مئوي كامل ايضاً .

٦- أُعيد ترتيب مجالات الاستبانة بحسب أهميتها عند عينة البحث .

٧- أتضح وجود فروق ذوات دلالة إحصائية بين مجالات البحث في مختلف الأهداف التي حددها الباحث سواء أكان بين حملة الشهادات ام غيرهم، وبحسب متغير الجنس، وبحسب سنوات الخدمة .

رابعاً: التوصيات (Recommendation) :

في ضوء نتائج البحث واستنتاجاته توصل الباحث إلى عدة توصيات وهي:

١-إعتماد قائمة المهارات التدريسية التي تم تحديدها في البحث والافادة منها في تقويم تدريسيي الجامعة.

٢- الافادة من المهارات التدريسية المعتمدة في البحث لطلبة الدراسات العليا اللذين يعدون لممارسة مهنة التدريس الجامعي

٣-أصدار دليل للتدريسيين يتضمن المهارات التدريسية المعتمدة في هذا البحث.

٤- الافادة من قائمة المهارات المعتمدة في البحث في اختبار صلاحية حملة الشهادات العليا الماجستير والدكتوراه قبل ممارسة مهنة التدريس الجامعي.

خامساً : المقترحات (Propositions) :

استكمالاً للبحث واستمرارا له يمكن اقتراح الابحاث الاتية :

١-إجراء بحث مماثل للبحث الحالي لتحديد المهارات التدريسية عند تدريسيي الجامعات من وجهة نظر الطلبة .

٢- إجراء بحث مقارن لبرامج إعداد التدريسيين في كليات التربية المختلفة .

٣- إجراء بحث مماثل للبحث الحالي لتحديد المهارات التدريسية عند تدريسيي الكليات العلمية .

الملاحق

ملحق (١)

أسماء الخبراء والمحكمين الذين عُرِضَتْ عليهم الاستبانة مرتبين بحسب الاحرف الهجائية واللقب العلمي

ت	أسم الخبير أو المحكم	التخصص
١	أ. د . احمد عد الحسين الازيرجاوي	شخصية وصحة نفسية
٢	أ . د . اوراس هاشم الجوري	طرائق تدريس اللغة الكردية
٣	أ. د . حيدر زامل كاظم الموسوي	طرائق تدريس اللغة العربية
٤	أ. د . رجاء ياسين عبد الله	علم النفس التربوي
٥	أ. د . صادق عبيس الشافعي	طرائق تدريس الاجتماعيات
٦	أ.د. علي عبد الكريم آل رضا	فلسفة تربية وعلم الجمال
٧	أ . م . د . سعد جويد الجبوري	طرائق تدريس الاجتماعيات
٨	أ . م . د . محمود حمزة عبد الكاظم	طرائق تدريس الاجتماعيات
٩	أ.م .د. صلاح مجيد كاظم	طرائق تدريس الاجتماعيات
١٠	أ. م . د . زينب كاظم جاسم	طرائق تدريس اللغة العربية

ملحق (٢)

مقياس الصدق البنائي علاقة الفقرة بالمجال وعلاقتها بالمجموع العام للاختبار

الفقرة	الفلسفة	المجموع
X1	.884**	.873**
X2	.574**	.551**
X3	.606**	.560**
X4	.379*	.210
X5	.618**	.523**
الفقرة	التخطيط	المجموع
X6	.506**	.332*
X7	.701**	.553**
X8	.778**	.656**
X9	.818**	.680**
X10	.808**	.856**
X11	.711**	.740**
X12	.690**	.651**
X13	.575**	.601**
X14	.511**	.414**

الفقرة	التنفيذ	الفقرة	المجموع
X15	.806**	X25	.799**
X16	.609**	X26	.604**
X17	.699**	X27	.611**
X18	.577**	X28	.460**
X19	.733**	X29	.660**
X20	.623**	X30	.668**
X21	.628**	X31	.597**
X22	.517**	X32	.414**
X23	.759**	X33	.713**
X24	.695**	X34	.653**
الفقرة	التقويم	المجموع	
X45	.642**	.578**	
X46	.592**	.550**	
X47	.637**	.733**	
X40	.804**	.807**	
X41	.878**	.825**	

العلاقات	الفقرة	المجموع
.724**	X25	.680**
.625**	X26	.591**
.505**	X27	.465**
.736**	X28	.684**
.792**	X29	.784**
.608**	X30	.416**
.851**	X31	.801**
.867**	X32	.911**
.682**	X33	.751**
.557**	X34	.531**
.625**	X35	.547**
العلمي	الفقرة	المجموع
.664**	X36	.606**
.710**	X37	.705**
.672**	X38	.555**
.687**	X39	.536**
.567**	X40	.607**
.790**	X41	.727**
.٨٠٦**	X42	.778**

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

X34
.646**
.617**
X35
.779**
.764**

ملحق (٣)

معاملات الثبات

المعامل الاحصائي	المجال					
	تخطيط الدرس	تنفيذ الدرس	الفلسفة والأهداف التربوية	العلاقات الإنسانية وإدارة الصف	النمو المهني والعلمي	التقويم
الارتباط	٧٢٨.	.٧٣٤	.٧٧٤	.٧٨٣	.٨٩٣	.٧٤٥
سبيرمان براون	٨٣٤.	.٨٤٦	.٨٧٣	.٨٧٨	.٩٣٤	.٨٥٣
جتمان	٨٢٠.	.٨٥٢	.٨٦٨	.٨٧٧	.٩٤٠	.٨٥٣
الفا كرنباخ	٠.٩٣					

المصادرو المراجع

١- جابر، عبد الحميد جابر : إتجاهات وتجارب معاصرة في تقويم المدرسين، ب . ط، القاهرة، ٢٠٠٢ .

٢- الحفني، عبد المنعم : موسوعة علم النفس والتحليل النفسي، ط٤، مطبعة أطلس، القاهرة، ١٩٩٤ .

٣- الحيلة، محمد محمود : طرائق التدريس وأستراتيجياته، ب . ط، دار الكتاب الجامعي، أبو ظبي، ٢٠٠٢ .

٤- داوود، عبد المعطي : دراسات في مدخل المهارات، عرض للمنهج ونتائج، ١٩٩٠ .

٥- الزبيدي، هادي محمود شمخي : عضو هيئة التدريس في التعليم العالي في الوطن العربي (مواصفاته، معايير ألقاءة، إعداده مهنياً)، ١٩٩٨ .

٦- السامرائي، مهدي صالح وماجدة إبراهيم الباوي : السلوك التدريسي لمدرسي المواد العلمية في المدارس المتوسطة في مدينة بغداد، مجلة الاستاذ، العدد (٢١) ج (١) كلية التربية (ابن رشد) جامعة بغداد، ١٩٩٩ .

٧- سعادة، جودة أحمد : تدريس مهارات الخرائط ونماذج الكرة الارضية، ط١، دار الشروق، عمان، الاردن، ٢٠٠١ .

٨- سمارة، فوزي أحمد : التدريس مفاهيمة، أساليبة، طرائقة، ط١، مؤسسة الطريق، عمان، الاردن، ٢٠٠٤

٩- السعيد، سعيد محمد : أثر تدريب مقرر مبادئ التدريس بكليتي التربية بعين الشمس والعريش على أداء طلاب السنة الثالثة خلال التربية العملية، المؤتمر العلمي الثاني، إعداد المعلم، التراكمات والتحديات (٤)، ١٩٩٠ .

١٠- صابر , فاطمة عوض و خفاجة , ميرفت علي : اسس ومبادئ البحث العلمي , ط١ , مطبعة الاشعاع الفنية، مصر، ٢٠٠٢

١١- عابد، عدنان : المهارات التدريسية لدى معلمي الرياضيات في الاردن وعلاقتها بأتجاهاتهم نحو مهنة الرياضيات وطرق تدريسها، التربية والعلم، دار الكتب، العدد (١٠)، ١٩٩١ .

١٢- عبد المقصود، محمد سعيد : مراكز تدريب المعلمين أثناء الخدمة وهيكلتها التنظيمية بالبلاد العربية، دراسة جدوى وإمكانية تطوير برامج وأساليب التدريب أثناء الخدمة بالبلاد العربي، إدارة التربية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، القاهرة، ١٩٩٧ .

١٣- العساف، محمد : منهج الدراسات الاجتماعية، دار العلم، بيروت، ١٩٨٩ .

١٤- عفيفي، محمد الهادي : في أصول التربية، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، ١٩٧٦ .

١٥- الغريب، رمزية : التقويم والقياس النفسي، مطبعة الانجلو مصرية، القاهرة، ١٩٧٧ .

١٦- الغزيوات، محمد إبراهيم : تقويم المهارات التدريسية لدى أعضاء الهيئة التدريسية في كلية العلوم التربوية من وجهة نظر الدراسات الاجتماعية، مجلة كلية التربية، العدد (٢٢)، جامعة الامارات العربية المتحدة، ٢٠٠٥ .

١٧- فرج , صفوت : القياس النفسي , المكتبة الانجلو مصرية، مصر، ٢٠٠٧ .

١٨- القاعود، إبراهيم وآخرون : مناهج التربية الاجتماعية أساليب تدريسها، وزارة التربية والتعليم، اليمن، ١٩٦٨

١٩- اللقاني، أحمد حسين وبرنس أحمد رضوان، تدريس المواد الاجتماعية، عالم الكتب، القاهرة، ١٩٨٤ .

٢٠- النجيحي، محمد لبيب : الاسس الاجتماعية للتربية، مكتبة الانجلومصرية، القاهرة، ١٩٦٨ .

٢١- Berry.Barentt.and Ginsber.Rick,Effec-tiveschooland teacher Professionalism Education policyat cross roads, in games Bliss and others In Effective school, prentice hall, new jersey, 1991

٢٢. Henderson.D,and Virant.m.Astudy of need for farther Learning as seen by teacher of secondary school mathematics.school sciences .and mathematics.1988

٢٣- Nannly . J . c Psychometric Theory , .2ed , New York , Megara Hill 1978

٢٤- pedro.t.orata,theprablem professor of education,the journal of .higher,16,education.1999

٢٥- Riggs.H.Teather evaluation and defi-ciencies in teacher need fulliment.17.Dissertation Abstract Interna-.tional.1984

الخطوات المنهجية في كتابة متن المقدّمة
الأصول والتغيّرات

Methodological Steps in Writing the Introduction: Origins and Changes

د. خالد البحري
جامعة تونس المنار

Dr.Khalid Al-Bahri
University of Tunis, Al-Manar
bahrikhaled99@gmail.com

ملخص البحث :

تـدرس هـذه الورقـة العلميّـة، مـن خـلال نـماذج نصيّـة منتخبـة، المنهـج البحثـي الـذي أسـتند إليـه في كتابـة متـن خطبـة الكتـاب أو مقدّمتـه. و سـيكون تركيزنـا بالأسـاس عـلى فنـون الكتابـة الفلسـفية لأنّهـا تختـصّ، في نظرنـا، بتقنيـات تشـمل بعامّـة صـوغ الفكـرة و تشـكيل المفهـوم و بنـاء الاسـتدلالات و توظيـف الحيـل اللغويـة و الأسـلوبية، و تختـصّ في متـون مقدّماتهـا بضبـط الغـرض و تحديـد الموضـوع و صـوغ الإشـكال و تعيـين الخصـم و الإبانـة عـن المفاصـل، الـخ. و لمّـا كان المنهـج البحثـي في الفلسـفة، أي ذاك الـذي يـروم إنشـاء متـن يحـاول فيـه الاقتـداء بالمتـون الفلسـفية الكـبرى، يتأسّـس عـلى مقتـضى إتقـان كيفيـة بنـاء مقدّمـة البحـث، لـزم عـلى الباحـث أن يتدبّـر أمرهـا و يعمـل عـلى تبـيّن عناصرهـا و بنيتهـا و العلاقـات التـي تنسـجها مـع العمـل ككل، لأنّ منهـج الكتابـة في الفلسـفة ليـس رصفـا لشـتات مـن الآراء و الأطروحـات أو مجـرّد تأليـف بـين انطباعـات و خواطـر، و إنّـما هـو طريقـة وعـرة في قيـادة العقـل و في التعبـير عـن الفكـرة. و لذلـك حتـى يكـون البحـث نَهجًـا لا بـدّ لـه أن يسـلك «الـدّرب الآمنـة» و فـق عبـارة كنـط الشـهيرة.

Abstract

This paper examines, using selected textual samples, the research methodology on which the text of the book's introduction is based. We will focus mainly on the art of philosophical writing because, in our opinion, it is specialized in the techniques that general involve the formulation of the idea and the formation of the concept, as well as the building -up of deductions and the use of linguistic and stylistic tips .On the other hand, the introductory texts define the purpose, determine the subject, formulate the problem, detect the opponent and pose the articulations. Since the approach of research in philosophy, which tries to imitate the way of the philosophical writing, rests on the necessity to control the construction of the text of the research introduction , it was necessary for the researcher to manage it and to identify the elements; the structure and the relationships that unite the work because the method of writing in philosophy is not a simple dissertation of opinions and theses or a synthesis of impressions and thoughts, but a hard way to direct the mind and express the idea. Therefore, for research to be methodical, it must take the «safe way», to use Kant's famous phrase.

المقدمة

قد يكون الإقبال على نصوص الفلاسفة و نظرياتهم بالتدارس و البحث أمرا يسمح للمتدرّبين على أفانين التفكير الفلسفي بالإطّلاع على جملة من الطروحات والأفكار والمفاهيم على امتداد تاريخ الفلسفة. غير أنّ الشروع في الكتابة الفلسفية يبدو أمرا عسيرا. إذ إنه لا شيء يتيح للباحث بعد أن اطّلع على مدوّنات قلميّة فلسفيّة ما، و على جملة الأفكار التي يدافع عنها فيلسوف بعينه، أن يُقبل مباشرة و بيُسر على كتابة نصّ فلسفي كالذي يكتبه الفلاسفة تحديدا.

إنّ الكتابة الفلسفية حينئذ قرينة عشرة طويلة بنصوص الفلاسفة وبضروب ممارساتهم للكتابة، و بتفكّر دائم و تقليب مستمرّ لأفكارهم ولغتهم و مفاهيمهم و خطاباتهم و أساليبهم التعبيرية و استدلالاتهم و براهينهم و أنماط حجاجهم و نوعيّة أشكلتهم. من أجل ذلك كان من الجدير دوما أن نسعى و نكدّ- عند معاشرة نصوص الفلاسفة- من أجل فهم الكيفيّة التي بمقتضاها ينشئون نصوصهم، و من ثمّ التدرّب على فنيّات تصميم المتن الفلسفي و تحريره، و التفكّر في السبل المنهجية الكفيلة بانجاز البحث وفق ما استقرّ من أصول فكرية و معرفية متّصلة بالمشكلات الفلسفية و أطرها أو مقدّماتها النظرية، و بالفرضيّات و المعالجات الممكنة لها، و بالنتائج التي يمكن استخلاصها من البحث رمّة.

و إذا كان اختلاف آراء الباحثين بل وتناقضها أحيانا لا يحصل- كما بين ذلك ديكارت على صواب- «من كون البعض أكثر تعقّلا من البعض الآخر بل من كوننا نسوق أفكارنا على دروب مختلفة. ولا نعتبر الأشياء نفسها. إذ لا يكفي أن يكون الفكر جيّدا. بل أهمّ من ذلك أن يطبّق تطبيقا حسنا»[1]، وإذا كان الباحث المبتدئ الذي يتهيّأ لإنشاء نصّ يسوق فيه أفكاره مطالبا، بادئ الأمر، أن يتقن فنون كتابة المتون الفلسفيّة وتقنياتها، فإنّ ذلك الاقتضاء لا ينبغي أن يُفهم على أنّه مجرّد غرض فنّي جمالي و أسلوبي، لأنّه لو كان ذلك كذلك لاستحال المتن الفلسفي متنا فنّيا أدبيا لا غير، وإنّما الأمر يتطلّب الوعي الحادّ بأنّ للمتون الفلسفية شخصيتها المنهجية و الأسلوبية المندرجة عضويا في صميم التعبير عن حركيّة الفكرة. و لعلّه من أجل ذلك أكّدت الأستاذة الفرنسيّة أنطونيا صولاز (Antonia Soulez) في كتابها الموسوم بـ» كيف يكتب الفلاسفة؟»[2] أنّ الفيلسوف إنّما هو كاتب (écrivain) بمعنى أنّه ليس مجرّد مؤلّف(auteur) يرصف غالبا الأفكار رصفا شكليا وفق حيل لغويّة و منهجيّة و حجاجيّة، و إنّما متنه يكون متنا فلسفيا لأنّ جنس كتابته من جنس محنته الفكريّة ففيها ومن خلالها و بها يمتحن اقتداراته و بداهاته فتكون صيغوغته المفهومية والمنهجية والأسلوبية موجّهة لنمط تفكيره الخاصّ.[3]

إنّه من الضروري حينئذ أن يدرك الباحث أنّه لا انفصال بين كتابة نصّ في الفلسفة و قيادة العقل» قيادة حسنة»[٤]، أي بين إنشاء متن و بين الوعي بأهميّة جعل طريق ترتيب الأفكار و القضايا فيه طريقا نهجًا أي بيّنًا واضحًا. على الباحث أن يعي جيّدا أنّه عندما يفكّر، فإنّما عليه في آن أن يتبيّن بنفسه سبُل صوغ أفكاره، و لا جدال في أنّ هذه الصيغوغة يلزمها منهاجا أي طريقا واضحا. إنّ المتن يكون متاهة إنْ لم تُمنْهج الطرق التي فيه حتى تكون واضحة بيّنة ناهجة سالكة.

على هذا الأساس، نرى أنّه من اللازم- عندما يتمّ النظر في شروط تصميم المتن الذي يندرج ضمن تخصّص العلوم الإنسانية و الاجتماعية بعامة، و تخصّص الفلسفة حصرا- أن نبحث في الأصول التي تأسّست عليها كتابة المتن بدءا. و لّما كان المتن في الفلسفة متونا، و حتّى يكون المتْن متينا، كان من البداهيّ أن نعتبر أنّ دراسة المنهج البحثي الذي أُستند إليه في كتابة متن خطبة الكتاب أو مقدّمته تعتبر من أهمّ الشروط التي يتأسّس عليها بناء البحث الفلسفي بشكل خاص.

و بالرغم من الاختلاف القائم بين متون مقدّمات المؤلفات التي في سائر حقول الإنسانيّات، و بين متن المقدّمة الخاصّة ببحث جامعي أكاديميّ، و منزلته المنطقية و المنهجية من المتن العام، فإنّه لا مفرّ للباحث من إتقان كيفيّة بناء متن مقدّمة بحثه، و إدراك بنيته و عناصره، و الوعي التام بأصوله الفكريّة و المعرفية، الفنيّة- التقنيّة و المنهجيّة، و بالتغيّرات الطارئة عليه. و من شأن ذلك كلّه أن يجعل الباحث على وعي بأنّ منهج كتابة المتن في الفلسفة تخصيصا ليس رصفا لشتات من الآراء و الأطروحات أو مجرّد تأليف بين انطباعات و خواطر، و إنّما هو طريقة وعرة في قيادة العقل و في التعبير عن الفكرة معا. و لذلك كان النجاح في صوغ متن المقدّمة الشرط الضروري الذي يسمح للباحث من سلك «الدّرب الآمنة» للتفكير و من ثمّ كتابة متن البحث الفلسفي على أصوله.

I- في متن المقدّمة و أصوله

١. الغرض من الكلام

يُعتبر الغرض من الأصول الرئيسة التي يقوم عليها النصّ الفلسفيّ بعامّة، و ينهض عليها الوضع المنطقي لمتن المقدّمة بخاصةّ. فكلّ مقدّمة إذا غاب عنها تحديد الغرض من الكلام على موضوع بعينه إنّما هي مقدّمة فاشلة، لأنّه من غير المشروع منطقيا و منهجيا أن تكون خالية من الشرط الضروري الذي يجعل منها مقدّمة. فالمقدّمة، شأنها شأن الخارطة أو البوصلة، هي التي ستهدي الباحث و القارئ النجدين.

و لّما كان الغرض من بين المبادئ المنهجيّة و المنطقيّة التي تستوجبها الكتابة الفلسفية الرصينة، كان من اللازم بالنسبة إلى الباحث في الفلسفة بالأساس أن يتعلّم السّبل المعرفية و الفكرية و المنهجيّة التي يُفصح من

خلالها بشكل صريح و دقيق، و بطريقة مقتضبة ومكثّفةَ المعنى عن الغرض الذي قاده إلى وضع موضوع بعينه موضع تفكّر فلسفي و بالتالي موضع مخاصمة فكريّة أو مساجلة معرفيّة.

و بالإطّلاع على عيّنة من الكتابات الفلسفيّة القديمة منها و الحديثة و المعاصرة، و المندرجة ضمن سياقات معرفية و ثقافية مختلفة، إلى جانب إطلالات على نماذج أخرى من الكتابات، يتبيّن لنا أنّ الغرض صار أصلا مستقرّا في ميدان المبادئ المنهجية التي ينهض عليها متن المقدّمات و إن اختلف الفلاسفة في كيفيّات التعبير عنه أو في موضع الإعلان الصريح عنه سواء أذُكر في مبتدئ الكلام في المقدّمة أو في وسطها أو في الجزء الأخير منها. أو أنّه ذُكر كذلك في موضع ما ثمّ تمّ، بعد ذلك، معاودة التصريح به على نحو آخر. فماذا نعني بالغرض؟

يعني الغرض (dessein)، بوجه عام، الهدف أو المراد أو المرمى أو المغزى أو الغاية القصوى التي على أساسها أقدم الفيلسوف على الكلام على مسألة بعينها أو على موضوع محدّد. يقول ديكارت: « وهكذا فليس غرضي هنا تدريس الطريقة التي يجب على كل واحد أن يتّبعها ليقود عقله قيادة حسنة، بل إظهار الكيفيّة التي بها سعيت إلى قيادة [عقلي] فحسب.»[٥]

و البيّن من هذا أنّه على الباحث أن يفهم بوضوح أنّ الإقدام على التفكّر فلسفيا في موضوع ما ليس بالأمر الهيّن، لأنّه لّما كان الغرض من الكلام يعني، من جهة أولى، ضبطا دقيقا و واضحا للصيغوغة الإشكالية التي وفقها ستتمّ معالجة موضوع ما من الموضوعات الفلسفيّة، فإنّ ذلك الضبط يعني التقيّد المنهجي رأسا، أي أنّ الغرض هو الإطار الذي سيسوّر منهجيا، و على امتداد البحث ككلّ، الكلام في موضوع ما، و لذلك نبّه الغزالي إلى ضرورة ألاّ « يخرج الكلام عن مقصود»[٦] الكتاب. كما أنّ ضبط الغرض في مقالة ما لا ينبغي أن يكون منفصلا عن الأصول الفكرية و المنهجيّة التي بُني عليها الغرض العام في جملة مقالات بعينها كما هو بيّن فيما ذكره أبو بكر الرازي عندما قال:« إنّ نحتاج أن نبني أمرنا فيما هو غرضنا المقصود في هذه المقالة على أصول قد تقدّم بياننا لها في كتب أُخَرْ لا بدّ من الاستعانة لتخفيف ما في هذه المقالة بها (...) فإنّه لا غنى عنه في استتمام غرض هذه المقالة و الأصول التي نبني عليها فروع السيرة الفلسفية و نأخذها ههنا و نقتضبها اقتضابا.»[٧]

و إذا توجهنا صوب النظر في الدلالة الاشتقاقية للفظة « غرض» وجدنا أنّها مشتقّة في اللاتينية من لفظ designo و الذي بدوره متأتّ من لفظ signo أي علّم (marquer)، بمعنى وضع علامة على شيء ما أو وسَم أو أشار إلى أو أشّر على، الخ، و منه علامة (signe). أما البادئة (de-) فتعني في هذا الموضع تشديدا للمعنى وتقوية له، الأمر الذي يجعل من الغرض بمثابة مشروع يستهدف القيام بشيء ما، و ينطوي بالتالي على قصد واضح و هدف معلن، و من ثمّ يتضمّن تصميما محدّدا.

و من الأمثلة الموضّحة لذلك ما أورده الشيخ محمّد الطاهر ابن عاشور حيث قال محدّدا الغرض من

كتابة كتابه **مقاصد الشريعة الإسلاميّة**:« هذا كتاب قصدت منه إلى إملاء مباحثَ جليلة من مقاصد الشريعة الإسلاميّة، و التمثيل لها، والاحتجاج لإثباتها؛ لتكون نبراسا للمتفقّهين في الدين، و مرجعا بينهم عند اختلاف الأنظار و تبدّل الأعصار، و توسّلا إلى إقلال الاختلاف بين فقهاء الأمصار، و دربةً لأتباعهم على الإنصاف في ترجيح بعض الأقوال على بعض عند تطاير شرر الخلاف، حتّى يستتبّ بذلك ما أردناه غيرَ مرّة من نبذ التعصّب و الفيئة إلى الحقّ، إذا كان القصد إغاثة المسلمين ببُلالةِ تشريع مصالحهم الطارئة متى نزلت الحوادث و اشتبكت النوازل، و بفصلٍ من القول إذا شجرت المذاهب، و تبارت في مناظرتها تلكم المقانبُ.»[8]
و في موضع آخر من مقدّمة الكتاب نفسه يقول:« و إنّي قصدت في هذا الكتاب خُصوص البحث عن مقاصد الإسلام من التشريع في قوانين المعاملات و الآداب التي أرى أنّها الجديرة بأن تُخصَّ باسم الشريعة، و التي هي مظهر ما راعاه الإسلام من تعاريف المصالح و المفاسد و ترجيحاتها، ممّا هو مظهرُ عظمة الشريعة الإسلاميّة بين بقيّة الشرائع و القوانين و السياسات الاجتماعية لحفظ نظام العالم و إصلاح المجتمع.»[9]

و تكشف المقاربة الاشتقاقية للفظة «غرض» (dessein) عن قرابة لغويّة بينها و بين لفظة تصميم(design) و لفظة رسم(dessin)، و هو ما يعني أن ضبط الغرض هو اقتدار منهجي و معرفي و فكري و فنيّ في آن واحد، لأنّ من استطاع تمثّل الغرض من كلامه على موضوع بعينه، و استطاع بالتالي ضبط صيغوغته الإشكالية كان قادرا على رسم حركة أفكاره و تخيّر الأدوات الحجاجية و الاستدلالية و اللغوية و الفنيّة الملائمة لبلوغ مرماه.

و لّما كان ضبط الغرض ينطوي، من ناحية أخرى، و بشكل صريح أو ضمني، على الطرف الذي ينازله الفيلسوف أو يخاصمه، فإنّ ذلك قد يكون مردّه اختلاف في المقاربات شأن ما أورد الغزالي في كتابه **مقاصد الفلاسفة** حينما قال:« (...) رأيت أن أقدم على بيان تهافتهم كلاما وجيزا مشتملا على حكاية مقاصدهم من علومهم المنطقيّة و الطبيعيّة و الإلهيّة من غير تمييز بين الحقّ منها و الباطل، بل لا أقصد إلاّ تفهيم غاية كلامهم من غير تطويل، بذكر ما يجري مجرى الحشو و الزوائد الخارجة عن المقاصد، و أورده على سبيل الاقتصاص والحكاية مقرونا بما اعتقدوه أدلّة لهم، و مقصود الكتاب حكاية(مقاصد الفلاسفة) و هو اسمه...»[10]

و قد تكون المخاصمة سبيلا لتقليب النظر فلسفيا في مستجدّ معرفي و علمي بعينه كما في المدخل الذي وضعه ماركوز لكتابه **الحبّ و الحضارة**، و الذي كان غرضه الكلام على السيكولوجيا الفرويدية، و فيه قال:«إنّ غاية هذه الدراسة هي إنشاء تمهيد لـ« فلسفة السيكولوجيا التحليليّة»، و ليس للسيكولوجيا ذاتها. (...) و ليس هدفنا نحن أن نأتي بتفسير مصحّح أو معدّل للمفاهيم الفرويّة، و لكنّنا نريد أن نحدّد تطبيقات هذه المفاهيم الفلسفيّة و الاجتماعية.»[11]

و قد لا يكون الخصم بالضرورة فيلسوفا أو عالما أو طرحا ما، و إنّما قد يكون واقعا تشكّل تاريخيا و أنتج خطاباته على نحو ما نجده مثلا لدى فوكو القائل في المقدّمة التي وضعها لكتابه **الكلمات و الأشياء**:« في هذه الدراسة إنّما نريد تحليل هذه التجربة [التجربة العارية للنظام و صيغ وجوده]. فالمقصود هو تبيان ما استطاعت أن تعيره، منذ القرن السادس عشر، وسط ثقافة كثقافتنا.»[١٢]

و لعلّه من نافلة القول إنّ من الفلاسفة من ضبط غرض كلامه انطلاقا من مقاربة أخلاقية تستدعي مخاصمة النفس أوّلا كابن مسكويه مثلا القائل: « غرضنا في هذا الكتاب أن نحصّل لأنفسنا خُلُقا تصدُر به عنّا الأفعال كلّها جميلة و تكون مع ذلك سهلة علينا لا كلفة فيها و لا مشقّة و يكون ذلك بصناعة و على ترتيب تعليمي و الطريق إلى ذلك أن نعرف أوّلا نفوسنا (...).»[١٣]

٢.موضوع الكلام

لمّا كان الغرض في الكتابة الفلسفية هو المقصود الأقصى و البعيد من الكلام، و لمّا كان الكلام إنّما هو كلام على مسألة ما أو في موضوع بعينه، ترتّب عن ذلك أنّ الصيغوغة الإشكالية التي يتميّز بها عادة الغرض عن الموضوع هي أسبق منطقيا و منهجيا عن تحديد الموضوع، فضلا عن أنّه ينكشف، في الغرض، البعد المُناظري أو المُخاصمي لصاحب الكلام، فيكون صوغه للغرض من كلامه كشفا عن وجه الجدّة في تناول موضوع ما يمكن أن يشترك فيه مع غيره. فالصيغوغة الإشكالية، بوصفها ميزة الغرض القصوى، هي التي تجعل من قول الفيلسوف أو طرحه تناولا غير مطروق أو غير مسبوق من جهة أنّه يمثّل فتحا منهجيا أو تغييرا في طريقة التفكير، و إن كان الموضوع الذي فيه يخوض موضوعا قديما و قيل فيه ما قيل أو أُشبع بحثا كما يقال شأن موضوعات الحقّ و الخير و الجميل.

إنّ الموضوع حينئذ هو المسألة التي يدور عليها الكلام في البحث أو في الكتاب مثل موضوعة تعريف الفلسفة. فإذا كان أرسطو قد حدّد الغرض من الفلسفة أو المراد منها وهو البحث في الموجودات لمعرفة حقائق الأشياء من حيث هو بحث ينبغي أن يُطلب لذاته، فإنّ الشارح الأكبر ابن رشد، قد خالفه النظر و القول معتبرا أنّه على الفلسفة أن تكون في خدمة علم التوحيد. و لذلك افتتح ابن رشد مقدّمة كتابه **فصل المقال** بصوغ إشكالي تعاقبيّ للغرض من كلامه على تعريف الفلسفة و صلتها بالشرع، ثمّ ضبط إجابته المختلفة بشكل صريح و دقيق قائلا:« (...) هل أوجب الشرع الفلسفة؟ فإنّ الغرض من هذا القول أن نفحص، على جهة النظر الشرعي: هل النظر في الفلسفة و علوم المنطق مباح بالشرع، أم محظور، أم مأمور به، إمّا على جهة الندب، و إما على جهة الوجوب. فنقول: إن كان فعل الفلسفة ليس شيئا أكثر من النظر في الموجودات، و اعتبارها من جهة دلالتها على الصانع، أعني من جهة ما هي مصنوعات، فإنّ الموجودات إنّما تدلّ على الصانع لمعرفة صنعتها.

و إنّه كلّما كانت المعرفة بصنعتها أتم كانت المعرفة بالصانع أتم، و كان الشرع قد ندب إلى اعتبار الموجودات، و حثّ على ذلك. فبيّن أنّ ما يدلّ عليه هذا الاسم إمّا واجب بالشرع، و إمّا مندوب إليه.»[١٤]

إنّ ضبط موضوع الكلام يمثّل إذن أصلا من الأصول المنهجية الرئيسة في كتابة متن المقدّمة الخاصّة بالبحوث أو الكتابات الفلسفية. و قد اختلف الفلاسفة في التعبير عن موضوعات نظرهم بحسب الأغراض التي حدّدوها لأنفسهم. فمنهم من افتتح مقدّمته مباشرة بتحديد موضوع كلامه شأن غادمير مثلا في كتابه **الحقيقة و المنهج** قائلا:« تُعنى هذه الدراسات بمشكلة التأويلية«hermeneutics ». و ليست ظاهرة الفهم و ظاهرة التأويل الصحيح لما تمّ فهمه مشكلة خاصة بمنهاجيّة العلوم الإنسانيّة وحدها.»[١٥] أو كذلك ليوتار في مقدّمة كتابه **الوضع ما بعد حداثي** حينما قال:« موضوع هذه الدراسة هو وضع المعرفة في المجتمعات الأكثر تطوّرا.»[١٦] أو كذلك برغسون في تصدير كتابه **رسالة في معطيات الوجدان البديهية** و هو القائل:« لقد ولينا وجهة بحثنا نحو مشكلة وقع اختيارنا عليها من بين عرمة المشاكل، و هي مشكلة الحرية المشتركة بين الإلهيات و علم النفس. و سنقود دراستنا للإدلاء أنّ كلّ جدل يحتدم معمعانه بين الجبريّين و خصومهم يستلزم التباسا سابقا بين الدوام و المكان، بين التعاقب و التعاصر، بين الكيف و الكم: فإذا انحسرت هذه الشبهة، و أزيح هذا اللبس و الغموض قد تزول الاعتراضات القائمة في سبيل الحريّة و تعريفاتنا لها، و تتلاشى معضلة الحريّة ذاتها إلى حدّ ما.»[١٧]

و قد يلجأ بعض الفلاسفة إلى تحديد موضوعات كلامهم وفق تخريج استفهامي مثلما هو الحال مع الفيلسوف الألماني كنْت في تصدير الطبعة الأولى من كتابه **نقد ملكة الحكم** حيث يقول: « و السؤال الآن هو: هل **لملكة الحكم**- و هي حلقةٌ وسطٌ بين الفهم و العقل في نظام ملكات المعرفة فينا- مبادئ **قبلية** خاصّة بها؟ هل هي مبادئ مكوِّنة أم منظِّمة فقط(و هي بالتالي لا تُظهر حقلا خاصّا بها)؟ و هل هي التي تصدر **قبليا** القاعدة للشعور باللذة أو الألم، كونَها الحلقة الوسط بين ملكة المعرفة و ملكة الرغبة(على غرار ما **يفرضه** الفهم على الأولى و العقل على الثانية من قوانين **قبلية**)؟ هذا هو موضوع نقد ملكة الحكم الذي بين أيدينا الآن.»[١٨]

أمّا جان بول سارتر فيقول في خاتمة مقدّمة كتابه **الكينونة و العدم**:« هل نحن ربحنا أم خسرنا عندما ألغينا مختلف التعارضات و استبدلناها بثنائية وحيدة تؤسّس لها كلّها؟ هذا ما سنراه بعد قليل، لكن يمكن القول في الوقت الحاضر إنّ النتيجة الأولى» لنظريّة الظاهرة» هي أنّ الظهور لا يحيل إلى الكينونة بالطريقة نفسها التي تحيل بها الظاهرة إلى الـ»نومين» عند كنْت. و بما أنّه لا يوجد وراء الظاهرة أي شيء، و بما أنّها لا تدلّ إلاّ على نفسها(و على السلسلة الكاملة للتجلّيات)، فلا يمكن أن تستند الظاهرة إلى أي كينونة أخرى غير كينونتها الخاصة، و لا أن تكون الغشاء الرقيق من العدم الذي يفصل الكائن-الذات الفاعلة عن الكائن- المطلق. إذا

كانت ماهية الظهور هي « ظهور» لم يعد يتعارض مع أيّ كائن، يحقّ لنا طرح مشكلة كينونة هذا الظهور. هذه هي المشكلة التي ستشغلنا هنا، و التي ستكون منطلقا لأبحاثنا حول الكينونة و العدم.»[١٩]

٣.مسوّغات الكلام

إنّه ما من كلام فلسفي في موضوعة بعينها إلاّ و كان هناك ما يسوّغ قوله و لذلك جاء في إهداء ديكارت كتابه **تأملات ميتافيزيقية** إلى عمداء و علماء الكليّة اللاهوتية المقّدسة في باريس قوله إنّه ثمة:« سبب [la raison] وجيه جدا يحدوني على أن أقدم لكم هذا الكتاب(...). و أن أوضح لكم قصدي[ce que je m'y suis proposé] فيه بشكل موجز.»[٢٠]

غير أنّ المسوّغات قد يَختلف الإفصاح عنها من فيلسوف إلى آخر، و من مساق ثقافي إلى آخر، و من حقل معرفي إلى آخر. كما أنّ المسوّغات قد تكون موضوعية فيكون الانتباه إليها أمارة على حدّة الذهن أو عمق البحث. و يمكن أن تكون أيضا دوافع ذاتية خالصة كتلك التي أفصح عنها ابن عربي في **فصوص الحكم** بقوله:« « أمّا بعد: فإنّي رأيت رسول الله صلى الله عليه و سلّم في مبشِّرة أُريتُها في العشر الآخر من محرّم سنة سبع و عشرين و ستمائة بمحروسة دمشق، و بيده صلّى الله عليه و سلّم كتاب، فقال لي: هذا» كتاب فصوص الحكم» خذه و اخرج به إلى الناس ينتفعون به، فقلت: السمع و الطاعة لله و لرسوله و أولي الأمر منّا كما أُمِرنا. فحقّقت الأمنية و أخلصت النيّة و جرّدت القصد و الهمّة إلى إبراز هذا الكتاب كما جدّه لي رسول الله ﷺ من غير زيادة و لا نقصان.»[٢١]

و قد تكون المسوّغات بمثابة أمر وُجّه للكاتب من أجل معرفة رأيه في مسألة من المسائل المختلف فيها أو نحوه يقول مسكويه: :« ورد عليّ أمر الأمير الأجلّ المظفّر المؤيّد من السماء، أطال الله بقاه و أدام نعماه و تأييده و علاه، بالكلام على المسائل الثلاث التي تشتمل على العلوم كلّها و تحتوي على الحكم بأجمعها...»[٢٢]

و قد تكون المسوّغات كذلك أقرب ما يكون إلى «ذرائع» يلجأ إليها الكاتب لتشريع كلامه في الموضوع الذي سيخوض غمار الكلام فيه شأن ما ذكره فوكو في قوله:« لهذا الكتاب مكان ولادة في نصّ لـ (بورخيس) (Borges). في الضحكة التي تهزّ لدى قراءته كلّ عادات الفكر-فكرنا: الفكر الذي له عمرنا و جغرافيتنا-، مزعزعة كلّ السطوح المنظّمة و الخطط التي تعقّل لنا التدفّق الغزير للكائنات، و تجعل ممارستنا القديمة – لـ الذات: même، و للآخر :Autre، ترتعش و تقلق لمدّة طويلة.»[٢٣]

و لا شيء يمنع أيضا من أن حصول الاقتران بين تسويغ الكلام و تعيين الخصم أو بين المناسبة التي ساعدت على الكلام في الموضوع و المسوّغ الذي يشرّع الكلام فيه.

أمّا عن المسوّغات الموضوعية فمن الأمثلة الدّالة عليها ما أورده الفارابي في كتابه **الجمع بين رأيي الحكيمين** عندما قال:« أما بعد، فإنّي لمّا رأيت أكثر أهل زماننا قد تحاضّوا و تنازعوا في حدوث العالم و قدمه، و ادّعوا أنّ بين الحكيمين المقدمين، المبرّزين اختلافا في إثبات المبدأ الأوّل، و في وجود الأسباب منه، و في أمر النفس و العقل، و في المجازات على الأفعال خيرها و شرّها، و في كثير من الأمور المدنيّة و الخلقيّة و المنطقيّة؛ أردت، في مقالتي هذه، أن أشرع في الجمع بين رأييهما، و الإبانة عمّا يدلّ عليه فحوى قوليهما، ليظهر الاتّفاق بين ما كانا يعتقدانه، و يزول الشك و الأرتياب عن قلوب الناظرين في كتبهما. و أبيّن مواضع الظنون و مداخل الشكوك في مقالاتهما، لأنّ ذلك من أهمّ ما يُقصد بيانه، و انفع ما يراد شرحه و إيضاحه.»[٢٤]

و المنحى نفسه تقريبا نحاه الشيخ محمّد الطاهر ابن عاشور في مقدمة كتابه **مقاصد الشريعة الإسلامية** حينما صرّح قائلا:« دعاني إلى صرف الهمّة إليه ما رأيت من عسر الاحتجاج بين المختلفين في مسائل الشريعة، إذْ كانوا لا ينتهون في حجاجهم إلى أدلّة ضروريّة، أو قريبة منها، يُذعن إليها المُكابر، و يهتدي بها المُشبَّه عليه، كما ينتهي أهل العلوم العقليّة في حجاجهم المنطقي و الفلسفي إلى الأدلّة الضرويّات و المشاهدات و الأصول الموضوعة، فينقطع بين الجميع الحجاجُ، و يرتفع من أهل الجدل ما هم فيه من لَجَاج، و رأيت علماء الشريعة بذلك أولى، و لَلآخرةُ خيرٌ من الأُولى.» [٢٥]

٤ .تحديد الطاعن على الكلام أو الكلام على الخصم

يكشف تاريخ الفلسفة على جملة من الخصومات الفكرية التي اختلفت أسبابها و دوافعها. غير أنّ الثابت هو أنّ الخصومة تدلّ على اختلاف أو تناقض في النظر في الغرض من الكلام على موضوع بعينه أو تناوله و مقاربته. و لذلك يعدّ رصد الخصم و معارضة طروحاته أو تهفيت قوله و مناقضة أحكامه من الأصول المنهجية التي يتقيّد بها متن مقدّمة البحث أو الكتاب لأنّه على الباحث أن يلتزم بالكشف عن الخصم أو عن طرحه المراد اتّخاذ مسافة نقديّة منه. و من الأمثلة الدالّة على ذلك ما قاله الغزالي في **تهافت الفلاسفة**:« أمّا بعد، فإنّي قد رأيت طائفة يعتقدون في أنفسهم التميّز عن الأتراب و النظراء بمزيد الفطنة و الذكاء، قد رفضوا وظائف الإسلام من العبادات، و استحقروا شعائر الدين(...) و إنّما مصدر كفرهم سماعهم أسماء هائلة(...). فلمّا رأيت هذا العرق من الحماقة نابضا على هؤلاء الأغبياء، انتدبت لتحرير هذا الكتاب، ردّا على الفلاسفة القدماء، مبيّنا تهافت عقيدتهم. و تناقض كلمتهم، فيما يتعلّق بالإلهيات، و كاشفا عن غوائل مذهبهم و عوراته، التي هي على التحقيق مضاحك العقلاء، و عبرة عند الأذكياء، (...) و نحن نكشف عن فنون ما انخدعوا به، من التخابيل و الأباطيل، و نبيّن أنّ كل ذلك تهويل، ما وراءه تحصيل، و الله تعالى وليّ التوفيق، لإظهار ما قصدناه من التحقيق.»[٢٦]

إنّ تعيين الخصم أو الطاعن على القول يتبعه بالضرورة صوْغٌ للردّ مثل ذاك الذي أكّده ديكارت في **التأملات** قائلا:« (...) و لما كنت قد رجوت بتلك» الرسالة في المنهج» كلّ الذين يجدون، في مؤلفاتي، ما يستحقّ النقد أن يتفضّلوا بتنبيهي إليه، فإنني لم اعثر إلاّ على اعتراضين وجيهين، يتعلّقان بما قلته عن هاتين المعضلتين، أريد أن أجيب عنهما، الآن، بإيجاز قبل أن أشرحهما شرحا أتقن.»[٢٧]

و قد يكون الردّ وفق مقدّمات يصدّر بها الكاتب مقدّمته على نحو من أنحاء ما فعله الغزالي عندما صدّر كتابه **تهافت الفلاسفة** بمقدّمات أربع « تعرب عن مساق الكلام في الكتاب»[٢٨]: مقدمة أولى: فحواها في فساد الحكم «بظن و تخمين، من غير تحقيق و يقين»[٢٩]، و المقدمة الثانية في بيان الخلاف بينهم و بين غيرهم من الفرق و هو على ثلاثة أقسام[٣٠]. و مقدّمة ثالثة فيها تحديد المقصود و هو « تنبيه من حسن اعتقاده في الفلاسفة، و ظنّ أنّ مسالكهم نقيّة عن التناقض، ببيان وجوه تهافتهم....»[٣١] و مقدّمة رابعة تكشف «حيل هؤلاء في الاستدراج- إذا أورد عليهم إشكال في معرض الحجاج.»[٣٢]

و يمكن القول، على وجه الإجمال، إنّ الردّ على الطاعنين على القول يؤكّد على أمرين اثنين هامين:

أوّلا، أنّه ما عاد من الممكن القول إنّ من يطرق موضوعا، فإنّما هو في نظره موضوع بكرٌ وغير مطروق وغير متناول البتّة. معنى ذلك أنّ من يبحث في موضوع عليه أن يدرك بتواضع كبير أنه ليس أوّل من بحث فيه ولن يكون آخرهم. و لذلك لابدّ من التمييز بوضوح- كما سبق و قلنا- بين الغرض و الموضوع، و لا بدّ أيضا على الباحث أن يتوغّل في أقوال السابقين و المعاصرين، و لذلك قال أبو علي مسكويه في **الفوز الأصغر**:« إنّ هذه المسائل لمّا كانت غاية ما ينتهي إليه البحث و نهاية ما يحرص عليه العقل، لم يبق خاطر إلاّ و قد كدّ و كدح لها، و لا ناظر إلاّ و قد سنح و برح فيها، فقد تداولها الناس خاصة و عامة، و إن كانت طرقهم فيها متغايرة و وجوه نظرهم منها متباينة و درجاتهم بعد الوصول إليها متفاوتة، **و متى تكلّم واحد من أهل عصرنا فيها احتاج إلى تصفّح الكتب و حكاية الأقوال و استخراج النكت، و تتبّع آثار السلف و ما زاده خلف بعد خلف.**»[٣٣]

ثانيا، بما أنّ كلّ موضوع وقع طرقه وتمّ التعرّض إليه ومباشرته بالنظر، فإنّ الصعوبة الكبرى بالنسبة إلى الباحث ستكون في الغرض الطريف و الجديد الذي سينشئه أو يبتكره. فالباحث ليس حرّا في ترك ما أنجزه السابقون فيما ينوي البحث فيه، وإنّما المطلوب منه أن يستعرض ما قيل في موضوع قِيلِه الذي سيقول بكيفية دقيقة و مختصرة حتى يكون لما سيقوله بعد الذي قيل قولا وجيها. و لنا فيما صاغه الشيخ محمّد الطاهر ابن عاشور دليلا ساطعا حيث يقول في كتابه **مقاصد الشريعة الإسلاميّة**:« و قد يظنّ ظانّ أنّ في مسائل علوم الفقه غُنيةً لمتطلِّب هذا الغرض، بيد أنّه إذا تمكّن من علم الأصول رأى رأْي اليقين أنّ معظم مسائله مختلف

فيها بين النُظّار، مستمرّ بينهم الخلاف في الأصول تبعا للاختلاف في الفروع...»[٣٤] ثم قال: « و قد وقع لإمام الحرمين(...) اعتذار عن... (...) و هو اعتذار واهٍ؛ لأنّا..(...) ثم أضاف فقال:« وقد استشعر الإمام.... ذلك فقال...(...) و رأيت(...) أنّ (...).» ثم قال:« و قد حاول ... (...) و أنا أرى أنّ سبب اختلاف(...) هو (...). فينبغي أن نقول: (...)[٣٥].»

إنّ الأمانة العلمية والشيء المُحكم أو الوثيق يقتضيان تخصيص مساحة كافية في متن المقدّمة للكلام فيما تمّ التوصّل إليه في ذلك الموضوع بالذات دون تحريف أو تدخّل ايديولوجي. و يصطلح منهجيا على هذه اللحظة بلحظة الرّصد أي بيان ما أُنجز في ذلك الموضوع، لأنّه إن تبيّن الباحث قدر الإمكان ما أُنجز فيما هو مقبل عليه، فإنّه سيعمل على مخالفته وسيسعى، إلى حدّ ما، إلى التجديد والإضافة، وهو أمر ليس بالهيّن ويستدعي تواضعا علميا كبيرا و بحثا معمّقا و جادّا.

على كلّ من سيكتب بحثا أن يكون مطالبا إذن بأن يتخّذ موقفا ممّا كُتِب فيما سيكتُب فيه أي أن يقوم بعمليّة تملّك لخصومه المفترضين، أعني أولئك الّذين سيدخل معهم في سجال فكري و معرفي. فما معنى أن نتملّك خصما؟

ليس المقصود بذلك مجرّد تلخيص لما قدّمه هذا الخصم أو ذاك و إنّما استعادة أسئلته وتنزيلها في أفق جديد أي القدرة على البحث في الأسباب التي جعلت هذا الكاتب أو ذاك يكتب ما كتب ويطرح ما طرح، ويقف ما وقف، و لا يكون ذلك إلاّ عبر اقتدار منهجي حاسم هو الكشف عن الافتراضات أو المسبّقات الضمنية و المقدّمات النظريّة التي ينطلق منها، أو الكشف عن أنّ ما كتبه وطرحه وقاله إنّما يُردّ إلى القراءات التي توخّاها واعتمدها و التي تبدو جليّة مثلا في الإحالات التوثيقيّة المعتمدة. يقول أبو بكر الرازي:« إنّ ناسا من أهل النظر و التمييز و التحصيل لّما رأونا نُداخِل الناس و نتصرّف في وجوه من المعاش عابونا و استنقصونا و زعموا أنّا حائدون عن سيرة الفلاسفة و لا سيّما عن سيرة إمامنا سقراط(...). أما نحن فعلى خلاف ذلك. (...). و سنجيبهم بما عندنا في ذلك إن شاء الله.»[٣٦]

٥. خطوات الكلام

عندما يُقبل الباحث على كتابة بحث، فإنه سيضطر إلى أنّ يؤخّر فكرة أو عنصرا أو فصلا أو يقدّمه، و لابدّ أن يكون حينئذ واعيا بنمط التمشّي الذي يتّبعه ومدى ملاءمته لتخلّق الأفكار التي سيصوغها، وعليه أن يُشرِّع باستمرار لما يقدّمه أو يؤخّره، أو لما يختصره أو يكثّفه. معنى ذلك أنّ مفاصل الكلام على الموضوع التي يذيّل بها الباحث عادة متن مقدّمة بحثه ليست مجرّد عرض شكلي و إنّما هي تندرج في صميم صوغ الفكرة. إنّها بمثابة تشكّل أو تخلّق مصغّر لما سيكون عليه العمل أو البحث ككل. فهذا برغسون مثلا يكتب

في خاتمة تصديره لكتابه **رسالة في معطيات الوجدان البديهيّة** قائلا:« و قد خصّصنا الفصل الثالث من دراستنا هذه لتلك البرهنة، أمّا الفصلان اللذان بحثنا فيهما عن الشدة و الدوام فهما بمثابة مدخل له.»[٣٧] أمّا أبو علي مسكويه فيقول في مقدمة كتابه **الفوز الأصغر**:« و قد قسمت المسائل الثلاث إلى ثلاثين فصلا ليكون كلّ فصل يحتوي على عشرة فصول، و هي: (...).»[٣٨]

و قد يأتي الكلامُ على خطوات الكلامِ على هيأة اللحظات المنهجيّة المبنيّة بشكل استدلاليّ متين دالّة على نمط إقامة أطروحة والدفاع عنها أو مناقشة لأفكار و الردّ عليها. و لذلك نجد مثلا بشلار يقول في كتابه **حدس اللحظة**:« قبل أن نبدأ عرضنا نرى من المفيد أن نبدي بعض الملاحظات التي تتعلّق بشرح المنهج الذي اخترناه. ليس هدفنا أن (...) لهذا اقتربنا أكثر ما يمكن من(...). إننا استعنّا إذا بكل حريّة بـ (...) . و في الأخير فإنّ الذي قدّمناه يمثّل(...).»[٣٩]

٦. الكلام على تنبيهات بعينها

لمّا كانت الكتابة محنة و دربة كان من الضروري على الباحث الذي يروم كتابة بحث فلسفيّ أن يلتزم بألاّ يخون نفسه ومن ينتظره من القرّاء. لكأنّ الباحث مكره على إبرام عقد مع الفكرة التي يروم التعبير عنها بلا تناقض من جهة، و مع القارئ الذي سيشتبك مع نصّه من جهة أخرى.

و عندما يُقبل الباحث على الكتابة الفلسفيّة، فإنّه لن يكون في محضر شخص اكتتبه فلان أي انتدبه وسأله ليكتب له كتابا في حاجة. إذ إنّه ما من كتابه فلسفية لا يُطلب فيها شيء يكون مخفيا من جهة ما، و الباحث عندما يبحث عنه فكأنما هو يبحث عن حتفه. هو ذا البحث، أي طلب الشيء في التراب كما في الدلالة اللغوية. لا بدّ على الكاتب عندها أن يكون هذا الموثوق به: أن تأتمنه أفكاره و حدوساته على اختياراته وأن يأتمنه النصّ بوصفه وثيقة الأصل فيها أن تكون محكمة البناء.

و إنّه من أجل ذلك جنح الكتّاب إلى إيراد بعض التنبيهات أو الإيضاحات في متون مقدّماتهم. فهذا كنط يقول في مقدّمة الطبعة الأولى من كتابه **نقد العقل المحض**:« إلاّ أنّني لا أقصد بهذا نقدا للكتب و المذاهب، بل أقصد نقد ملكة العقل عموما و ذلك بالنظر إلى كلّ المعارف التي يمكن أن يُسعى إلى تحصيلها **مستقلاّ عن كل تجربة**، و بالتالي تقرير إمكان أو عدم إمكان[وجود] ميتافيزيقا بوجه عام، و تحديد مصادرها و مداها و حدودها، و لكن على أن يتمّ هذا كلّه على أساس مبادئ.»[٤٠]

و الأمر نفسه جرى عليه قول ماركوز في المدخل الذي عقده لكتابه **الحبّ و الحضارة** قائلا:« و لابدّ في البداية من بعض التفسيرات لبعض الألفاظ المستعملة. فكلمة (حضارة) تستعمل هنا بصورة تبادلية مع

لفظة « الثقافة». كما هي الحال في كتاب فرويد:« عياء في الحضارة». و كلمة « عنف» و « عنفي»، تستعملان بالمعنى اللااصطلاحي للكلمة لتعني العمليات الشعوريّة و اللاشعوريّة في آن واحد، الخارجيّة و الداخليّة للإحباط، و القسر و الضغط. و تستعمل لفظة « غريزة» متطابقة تماما مع الدلالة الفرويديّة لكلمة Trieb، و ترجع إلى دوافع أوّليّة للعضويّة الإنسانيّة الخاضعة للتعديلات التاريخيّة، و تفسّر هذه الدوافع بطريقة نفسيّة و جسديّة معا.»[٤١]

و قد يأتي التنبيه على المعنى المقصود من مصطلح مستخدم كقول الشيخ محمد الطاهر ابن عاشور:« فمصطلحي إذا أطلقت لفظَ التشريع أنّي أريد به ما هو قانون للأمّة، و لا أريد به مطلق الشيء المشروع، فالمندوب و المكروه ليسا بمُراديْن لي، كما أرى أنّ أحكام العبادات جديرة بأن تسمّى بالدّيانة، و لها أسرار أخرى تتعلّق بسياسة النّفس، و إصلاح الفرد الذي يلتئم منه المجتمع، لذلك قد اصطلحنا على تسميتها بنظام المجتمع الإسلامي، و قد خصصتها بتأليف سمّيته «أصول نظام المجتمع في الإسلام.»[٤٢]

و قد يأتي التنبيه على سبيل الإيضاح و رفع الحرج المنهجي كما في قول ابن مسكويه في **تهذيب الأخلاق**:« و لمّا كان لكلّ صناعة مبادى عليها تبتنى و بها نحصّل و كانت تلك المبادى مأخوذة من صناعة أخرى و ليس في شيء من هذه الصناعات أن تبيّن مبادى أنفسنا كان لنا عذر واضح في ذكر مبادى هذه الصناعة على طريق الإجمال و الإشارة بالقول الوجيز و إن لم يكن مما قصدنا له(...).»[٤٣]

II- في التغيّرات الطارئة على متن المقدّمة

من التغيّرات الطارئة على متون المقدّمات في البحوث الفلسفية خاصّة يمكن أن نكتفي بذكر مثالين اثنين و إن اختلفت فيهما وجهات النظر:

- **أوّلا: التخلّي عن استهلال الكلام أو فاتحته**

لمّا كان الابتداء أو التدبيج أي«النقش و التزيين»- على نحو ما ورد في لسان العرب- هو ما يمكن أن يواجه به المرء الآخر و يطلّ به عليه، فإنّ ما في الابتداء من اقتداء و احتذاء و انتباه ما يجعل من الباحث أو الكاتب مجبرا على التمهيد إلى ما سيتكلّم فيه أي افتتاح قوله و تصدير كلامه أو استهلاله.

و لمّا كان للمتقدّمين فضل على من بعدهم هو فضل التأسيس و التمهيد، و أنّ للمتأخرين الخائضين فيها أن يقضوا حقّ من قبلهم بالتلخيص و التجريد[٤٤]، كان من غير الضروري أن يكون احتذاء اللاحقين بالسابقين في إنشاء متون المقدّمات احتذاء النعل بالنعل لأنّه لابدّ من مراعاة التطوّرات الفكرية و المنهجية الحادثة و كذلك السياقات الثقافية و المعرفيّة الحافّة. فما كان تقليدا ملزما في زمن ما، لأنّه محكوم باكراهات بعينها، قد

يكـون في زمـن لاحـق مـن فوائـض القـول أو ممّـا يخالـف الموضوعيّـة العلميـة.

بيـد أنّ الاسـتهلال أو التمهيـد قـد يتّخـذ منحـى آخـر يكـون مقبـولا شـأن التمهيـد بذكـر أصـول و جُمـل مـن الحكمـة[٤٥]، غـير أنّ التمهيـد بتوجيـه الـكلام إلى مخاطـب بعينـه قـد يثير إشـكالات مـن ذلـك اسـتهلال ابـن سـينا بالقـول: « أيهـا الحريـص عـلى تحقّـق الحـقّ»[٤٦]، أو كقـول سـبينوزا الاسـتهلالي:« قارئـي الفيلسـوف!»[٤٧]

- ثانيا: **التشريع للكلام على عنوان الكتاب**

لّما كان الفيلسـوف هـو «مـشرّع العقـل الإنسـاني»[٤٨] (le législateur de la raison humaine)، كان مـن المهـمّ القـول إنّـه عندمـا يكتـب فهـو يـشرّع و لا يـبرّر. و قـد صـار مـن الوجيـه اليـوم أن يبـاشر الكاتـب التشريـع إلى عنـوان بحثـه. ففـي مفتتـح مقدّمتـه التـي خـصّ بهـا مصنّفـه **الاختـلاف و التكـرار** يقـول جيـل دولـوز تحوّطـا مـن أي سـوء فهـم:« ليـس التكـرارُ العموميّـةَ.»[٤٩] أمّـا الأسـتاذ مشير باسـيل عـون، فإنّـه يبـادر بتشريـع الـكلام عـلى العنـوان الـذي وُضـع للمصنّـف الـذي قـام بتحريـره قائـلا: « في جميـع الأحـوال، أؤثـر الـكلام عـلى الفكـر الفلسـفي المعـاصر في لبنـان لأسـباب شـتى. أوّلا، لا يسـتطيع أحـد أن يجـزم أنّ الفلسـفة، بـما هـي تفكّـر نقـدي وهّـاب للمعنـى، تطيـق الانتـماء إلى قـوم دون قـوم، أو إلى منطقـة دون منطقـة، أو إلى حقـل اختبـاري دون حقـل آخـر. ثانيـا، يُجمـع أهـل المعرفـة عـلى القـول إنّ الفلسـفة تنطـوي عـلى مكتسـبين اثنـين: المكتسـب الأوّل يقـوم عـلى ابتـداع المفاهيـم و شـيد عـمارة فلسـفية أو أنظومـة فلسـفية متناسـقة متجانسـة متماسـكة، جامعـة مانعـة، خليقـة باسـتنطاق جميـع قابليّـات المعيـش الإنسـاني و الوعـي الإنسـاني و الفهـم الإنسـاني. أمّـا المكتسـب الثـاني، فيتحقّـق في الإفصـاح الأصيـل عـن اختبـارات الوجـود الإنسـاني في رحابـة انبسـاطه.»[٥٠]

و قـد اعتمدنـا أيضـا هـذا التمشّي في كتابنـا الموسـوم بـ **مفهـوم الخلق في فلسـفة برغسـون** حيـث شرّعنـا في مقدّمتـه للعنـوان الـذي وضعنـا بقولنـا:« أيسـر التبصّـر أن نقـرّ منـذ البـدء بـأنّ اختيارنـا- في العنـوان- للفظـة» مفهـوم» بـدلا عـن لفظـة « فكـرة» مثـلا يعـود إلى موقـف برغسـون ذاتـه مـن الـ» مفهـوم».(...) و إنّ الانفسـاح الـذي بـين المفهـوم المتصلّـب و المفهـوم السـيّال قـد لا يكـون كافيـا لتبريـر اختيـار هـذا العنـوان: « مفهـوم الخلـق» ذلـك أنّنـا مـا لم نبـادر إلى حمايـة هـذا الاختيـار مـن احتـمال تحريـف قـد يجيئـه مـن انـزلاق تأويـلي أو قـراءة متسرّعـة، فـإنّ ذلـك الاختيـار لـن يكـون دقيقـا في فلسـفة تـروم الدقّـة و الوضـوح.»[٥١]

الخاتمة

محصول القول، إنّ ما يجعل من كلّ فيلسوف عظيم كاتبا كبيرا- على حدّ عبارة الفيلسوف الفرنسي المعاصر جيل دولوز-[٥٢] هو أنّه لا يقول قوله كيفما اتّفق، فكتابته لنصوصه يقدّها من جنس رؤيته للفكر و اللغة و المنهج و الحقيقة. و لذلك، على كلّ من رام تدبّر شروط المنهج البحثي السليم أن يكون على بيّنة من أصول كتابة المتن بعامّة، تلك الأصول التي أصّلها القدماء و« فرّعوها، و أذاعوها في عالمهم و شرعوها، حتى عُرِفتْ بهم، و نُقِلتْ عنهم. و هم أساطينها و دعائمها، و قِوامها و نظامها و تمامها.»[٥٣]

و لمّا كان الرأي الذي يقال في الغالب هو أنّه « لا يجب أن تُقرأ المقدّمات إلاّ عند النهاية. و يجب على العكس من ذلك، أن تُقرأ الخلاصات في البداية»[٥٤]، كان من الضروري منطقيا و فكريا تملّك سبل تصميم المنهج الذي يجعل من كتابة متن المقدّمة نهجًا حتّى تستبين للكاتب و للقارئ على حدّ سواء دروب الفكر و الحياة معا.

هوامش البحث

١) رينيه ديكارت، حديث الطريقة، ترجمة و شرح و تعليق عمر الشارني، المنظمة العربية للترجمة، ط١، بيروت، ٢٠٠٨، الجزء الأوّل، ص ص ٤٢-٤٣.

٢) Antonia Soulez, Comment écrivent les philosophes? Éd. Kimé, Paris, ٢٠٠٣.

٣) و لذلك اعتبر كنط مثلا أنّ كلّ كتاب من حيث أنّه شيء مكتوب هو خطاب عمومي و من ثمّ يكون الفيلسوف كاتبا:
« Un livre est un écrit (…) qui présente un discours que quelqu'un tient au public au moyen de signes linguistiques visibles. Celui qui parle au public en nom propre s'appelle l'écrivain.» Kant E., Qu'est-ce qu'un livre? PUF, Paris, 1995, p.133.

٤) رينيه ديكارت، حديث الطريقة، مصدر مذكور، الجزء الأوّل، ص ٤٧.

٥) رينيه ديكارت، حديث الطريقة، مصدر مذكور، الجزء الأوّل، ص ٤٧.

٦) أبو حامد الغزالي، تهافت الفلاسفة، تحقيق سليمان دنيا، دار المعارف بمصر، ط٤، القاهرة، د.ت، ص ٣١٠.

٧) أبو بكر الرازي، رسائل فلسفية. مضاف إليها قطعا من كتبه المفقودة، تحقيق لجنة إحياء التراث العربي، منشورات دار الآفاق الجديدة، ط٥، بيروت، ١٩٨٢، كتاب السيرة الفلسفية، ص ١٠١.

٨) محمّد الطاهر ابن عاشور، مقاصد الشريعة الإسلاميّة، تقديم حاتم بوسمّة، دار الكتاب المصري و دار الكتاب اللبناني، القاهرة-بيروت، ٢٠١١، مقدّمة، ص ص ٣-٤.

٩) محمّد الطاهر ابن عاشور، مقاصد الشريعة الإسلاميّة، مصدر مذكور، مقدّمة، ص ١٠.

١٠) أبو حامد الغزالي، مقاصد الفلاسفة، حقّقه و قدّم له محمود بيجو، مطبعة الصباح، ط١، دمشق، ٢٠٠٠، ص ١٠.

١١) هربرت ماركوز، الحبّ و الحضارة، ترجمة مطاع صفدي، دار الآداب، ط٢، بيروت، ٢٠٠٧، المدخل، ص ص ١٧ - ١٨.

١٢) ميشيل فوكو، الكلمات و الأشياء، ترجمة مطاع صفدي، سالم يفوت، بدر الدين عرودكي، جورج أبي صالح، كمال اصطفان، شارك في المراجعة جورج زيناتي، مركز الإنماء القومي، بيروت، ١٩٨٩-١٩٩٠، مقدّمة، ص ٢٤.

١٣) أحمد بن مسكويه، تهذيب الأخلاق، دار الكتب العلمية، ط١، بيروت، ١٩٨٥، ص ٣.

١٤) أبو الوليد بن رشد، فصل المقال و تقرير ما بين الشريعة و الحكمة من الاتّصال، قدّم له و علّق عليه ألبير نصري نادر، ط٢، دار المشرق(المطبعة الكاثوليكية)، بيروت، ١٩٦٨، ص ٢٧.

١٥) هانز جورج غادمير، الحقيقة و المنهج، الخطوط الأساسية لتأويلية فلسفية، ترجمة حسن ناظم و علي حاكم صالح، راجعه عن الألمانية جورج كتوره، دار أويا، ط١، طرابلس، ٢٠٠٧، ص ٢٧.

١٦) جان-فرنسوا ليوتار، الوضع ما بعد حداثي، ترجمة أحمد حسان، دار شرقيات للنشر و التوزيع، ط١، القاهرة، ١٩٩٤، مقدمة، ص ٢٣.

١٧) هنري برغسون، رسالة في معطيات الوجدان البديهية، ترجمة كمال يوسف الحاج، منشورات كنوز الفكر الغربي، دار الأحد، طَ١، بيروت، ١٩٤٥، ص ١٣.

١٨) إمانويل كنْت، نقد ملكة الحكم، ترجمة غانم هنا، المنظمة العربية للترجمة، ط١، بيروت، ٢٠٠٥، تصدير الطبعة الأولى ١٧٩٠، ص ص ٦٢-٦٣. التشديد من الكاتب.

١٩) جان بول سارتر، الكينونة و العدم، بحث في الأنطولوجيا الفينومينولوجية، ترجمة نقولا متيني، مراجعة عبد العزيز العيادي، المنظمة العربية للترجمة، ط١، بيروت، ٢٠٠٩، مقدمة، ص ٢٤.

٢٠) رينه ديكارت، تأملات ميتافيزيقية في الفلسفة الأولى تثبت أن الله موجود و أنّ نفس الإنسان تتميّز من جسمه، ترجمة كمال

الحاج، منشورات عويدات، بيروت-باريس، ط٤، ١٩٨٨، ص ٩.
٢١) محيي الدين بن عربي، فصوص الحكم، تعليق أبو العلا عفيفي، دار إحياء الكتب العربية، القاهرة، ١٩٤٦، ص ٤٧.
٢٢) أبو علي مسكويه، الفوز الأصغر، حقّقه و قدّم له صالح عضيمة، الدار العربية للكتاب، تونس، ١٩٨٧، ص ٢٩.
٢٣) ميشيل فوكو، الكلمات و الأشياء، مصدر مذكور، مقدّمة، ص ٢٠.
٢٤) أبو نصر الفارابي، كتاب الجمع بين رأيي الحكيمين، قدّم له و حقّقه ألبير نصري نادر، المطبعة الكاثوليكية، ط١، بيروت، ١٩٦٠، ص ٧٩.
٢٥) محمّد الطاهر ابن عاشور، مقاصد الشريعة الإسلاميّة، مصدر مذكور، مقدّمة، ص ٤.
٢٦) أبو حامد الغزالي، تهافت الفلاسفة، مصدر مذكور، ص ص ٧٢-٧٤.
٢٧) رينه ديكارت، تأملات ميتافيزيقية في الفلسفة الأولى، مصدر مذكور، ص ص ٢٣-٢٤.
٢٨) أبو حامد الغزالي، تهافت الفلاسفة، مصدر مذكور، ص٧٥.
٢٩) المصدر نفسه، ص ص ٧٦-٧٨.
٣٠) المصدر نفسه، ص ص ٧٩-٨١.
٣١) المصدر نفسه، ص ص ٨٢-٨٣.
٣٢) المصدر نفسه، ص ص ٨٤-٨٥.
٣٣) أبو علي مسكويه، الفوز الأصغر، مصدر مذكور، ص ٢٩. التشديد من عندنا.
٣٤) محمّد الطاهر ابن عاشور، مقاصد الشريعة الإسلاميّة، مصدر مذكور، مقدّمة، ص ٤.
٣٥) المصدر نفسه، ص ص ٦-٨.
٣٦) أبو بكر الرازي، رسائل فلسفية. مضاف إليها قطعا من كتبه المفقودة، مصدر مذكور، كتاب السيرة الفلسفية، ص ٩٩.
٣٧) هنري برغسون، رسالة في معطيات الوجدان البديهية، مصدر مذكور، تصدير، ص ١٣.
٣٨) علي بن مسكويه، الفوز الأصغر، مصدر مذكور، ص ٣١.
٣٩) قاستون بشلار، حدس اللحظة، تعريب رضا عزوز و عبد العزيز زمزم، الدار التونسية للنشر، تونس، ١٩٨٦، توطئة، ص ١٥.
٤٠) إمانويل كنْت، نقد العقل المحض، ترجمة غانم هنا، مراجعة فتحي المسكيني، المنظمة العربية للترجمة، ط١، بيروت، ٢٠١٣، مقدمة الطبعة الأولى، ص ٢٠. التشديد من الكاتب.
٤١) هربرت ماركوز، الحبّ و الحضارة، مصدر مذكور، المدخل، ص ١٨.
٤٢) محمّد الطاهر ابن عاشور، مقاصد الشريعة الإسلاميّة، مصدر مذكور، مقدّمة، ص ١١.
٤٣) أحمد بن مسكويه، تهذيب الأخلاق، دار الكتب العلمية، ط١، بيروت، ١٩٨٥، ص ص ٣-٤.
٤٤) أنظر: أبو علي بن سينا، الإشارات و التنبيهات، مع شرح نصير الدين الطوسي، تحقيق سليمان دنيا، سلسلة ذخائر العرب، دار المعارف، القاهرة، ١٩٦٠، القسم الأول، المنطق، ص ١٦١.
٤٥) أبو علي بن سينا، الإشارات و التنبيهات، مع شرح نصير الدين الطوسي، تحقيق سليمان دنيا، سلسلة ذخائر العرب، دار المعارف، القاهرة، ١٩٦٠، القسم الأول، المنطق، ص ١٦٥.
٤٦) المصدر نفسه، ص ١٦٥.
٤٧) اسبينوزا، رسالة في اللاهوت و السياسة، ترجمة و تقديم حسن حنفي، مراجعة فؤاد زكريا، دار التنوير، ط١، بيروت، ٢٠٠٥، مقدمة، ص ١١٨.

٤٨) Kant E., Critique de la raison pure, , in Œuvres philosophiques I, édition publiée sous la direction de Ferdinand Alquié avec , pour ce volume, la collaboration d'Alexandre J.-L. Delamarre, Jean Ferrari, Bernard Lortholary, François Marty, Jacques Rivelaygue, Sylvain Zac, Paris, Gallimard, 1980, Théorie transcendantale de la raison , chap.III Architectonique de la raison pure, p. 1389.

٤٩) جيل دولوز، الاختلاف و التكرار، ترجمة وفاء شعبان و مراجعة جورج زيناتي، المنظمة العربية للترجمة، ط١، بيروت، ٢٠٠٩، المقدّمة، ص ٤٥.

٥٠) مشير باسيل عون(محرّرا)، الفكر الفلسفي المعاصر في لبنان، مركز دراسات الوحدة العربيّة، ط١، بيروت، ٢٠١٧، مقدّمة عامة، ص ١٤.

٥١) خالد البحري، مفهوم الخلق في فلسفة برغسون، منشورات ضفاف و منشورات الاختلاف، ط١، بيروت- الجزائر، ٢٠١٦، ص ١٧ و ص ١٩.

٥٢) Deleuze G. et Parnet C., L'abécédaire de Gilles Deleuze, Éditions Montparnasse, Paris, 2004.

٥٣) حنين بن اسحق، آداب الفلاسفة، اختصره محمد بن علي بن إبراهيم أحمد بن محمد الأنصاري، حقّقه و قدّم له و علّق عليه عبد الرحمن بدوي، منشورات معهد المخطوطات العربية، المنظمة العربية للتربية و الثقافة و العلوم، ط١، الكويت، ١٩٨٥، تمهيد، ص ٣٧.

٥٤) جيل دولوز، الاختلاف و التكرار، مصدر مذكور، تصدير، ص ٣٧.

التجربة الجزائرية في بناء المناهج التربوية بين الواقع والآفاق
دراسة نقدية تحليلية في المناهج المعاد كتابتها

Algerian Experience in Building Educational Approaches between Reality and Prospects
(Analytical Critical Study in the Reformed Approach)

أ. درقاوي كلتوم
المركز الجامعي أحمد زبانة غليزان / الجزائر

Prof.Darqawi Kalthum
University Centre of Ahmmed Zabana Ghalizan, Algeria
derkaouirelizane48@gmail.com

ملخص البحث :

في ظل التفكير في ملامح مدرسة المستقبل واستلهاما للتجارب العالمية في مجال استحداث الأنظمة التربوية وتجديدها بدأ التخطيط والتصور لصياغة مناهج جديدة تستجيب لمقتضيات المرحلة القادمة ولا سيما أنه لم يعد بوسع المدرسة أن تضطلع بمهمتها التقليدية - نقل المعارف وتلقينها – في ظل التطور المعرفي والتكنلوجي المتسارع في شتى مجالات العلوم الصورية والإنسانية والطبيعية، وقد كانت المقاربة بالكفايات جواب المدرسة الملائم لاكتساب الفرد، المعرفة والكفاءة والشخصية المتوازنة الفاعلة والايجابية التي تؤسس له موقعا كنموذج المواطن الايجابي في العالم بأسره وتأتي هذه الورقة للوقوف على التجربة الجزائرية في النهوض بالمدرسة من خلال تطبيق المقاربة بالكفايات .

الكلمات المفتاحية : المناهج، المقاربة بالكفايات، الاصلاحات

Abstract

In the light of thinking in school ‘s features of future and inspiration by global experiences in renewal and development of educational systems ‘s field there is an attempt to formulate new approaches which respond the requirements of the next stage especially since the school could no longer take over its traditional mission –transferring and teaching knowledge . For the accelerated development of knowledge and technology in various sciences, visual, human and natural, the approach to competencies comes as the appropriate answer to acquire knowledge and balanced and positive personality that establish a position as the model of the positive citizen in the whole world is based on this .The National Commission for building approaches into the educational system in Algeria adopts competencies as a systematic methodological option for improving and developing education. In view of what the latter has improved in international experiences, especially in teachers formation’s fields and the advancement of educational learning operation in general, there rises a question; what is the way to apply an approach? What are the obstacles faced by the Algerian school since the adoption of the choice of approach competencies? Is adopting this approach an option or necessity imposed by the educational reality? What are the solutions and suggestions for the success of such an approach in the Algerian educational system?

Keywords: Curricula, competence approach, reforms

المقدمة:

لقد شهدت المدرسة الجزائرية تحولا جذريا في السنوات الأخيرة وذلك بتبنيها مقاربة بيداغوجية جديدة تؤسس لمدرسة معاصرة حديثة في جميع النواحي سواء أو على مستوى المنهجية من خلال تطبيق بداغوجيا الكفاءات التي أثبتت نجاعتها على مستوى العديد من القطاعات وعلى إثر هذا، عمدت اللجان التربوية لبناء المناهج في جل دول العالم إلى تبني المقاربة بالكفايات خياراً منهجياً بيداغوجياً من أجل تحسين التعليم وتطويره ونظرا لما أثبتته هذه الأخيرة في التجارب العالمية خاصة في ميادين تكوين المعلمين والنهوض بالعملية التعليمية التعلمية عامة فما السبيل لتطبيق مقاربة كهاته؟ ما العراقيل التي واجهت المدرسة الجزائرية منذ تبنيها خيار المقاربة بالكفايات؟ هل تبنيها لهذه المقاربة هو خيار أو ضرورة يفرضها الواقع التعليمي؟ ماهي العراقيل والأزمات التي أضحت تواجهها اليوم المدرسة الجزائرية؟ هل كانت المقاربة بالكفايات الإصلاح الملائم؟

١ – مدخل مفاهيمي حول المقاربة بالكفايات.

يعد الإصلاح البيداغوجي وفق المقاربة المنهجية الحديثة – المقاربة بالكفايات –اللبنة الأساسية لتطوير المدرسة المعاصرة وحل الإشكالات التي تقف عائقا أمام تكوين رأس مال البشري – المتعلم وتجنيده لتحقيق التنمية المستدامة في مختلف القطاعات والمجالات.

قبل أن نقف على هذا التصور لابد من الوقوف على المصطلحات المفاتيح لهذه الورقة البحثية .

أ– الكفاية:

١– المفهوم اللغوي:

يعرفها ابن منظور في «لسان العرب»، فيقول: قول حسان بن ثابت: وروح القدس ليس له كفاء أي جبريلﷺليس له نظير، ولا مثيل، والكفيئ: النظير، وكذلك الكفء والمصدر الكفاءة، والكفء:النظير والمساوي، ويقال: كَفَأتُ القِدْرَ وغيرها، إذا كببتها لتفرغ ما فيها والكُفَاةُ: الخدم الذين يقومون بالخدمة، جمع كاف، وكفى الرجل كفاية، فهو كاف، إذا قام بالأمر[١]

أما في الاشتقاق الخاص باللغة الفرنسية لكلمة «كفايةcompétence»، يشير قاموس Le petit Robert إلى أربع دلالات محورية لهذه الكلمة حسب بعض المجالات من أهمها:

١ – القانون: وتعني فيه الجدارة والأهلية والاختصاص.

٢- اللغة المتداولة: تدل فيها كلمة الكفاية على الدراية والمعرفة العميقة وسعة الاطلاع.

٣- البيوليوجيا: تعني فيها صفة النسيج أو الخلية القادرين على الاستجابة لمثير وهي التشكل واتخاذ صفات مغايرة[٢]

٢- المفهوم الاصطلاحي للكفاية:

يعرف فليب بيرنو الكفاءة» قدرة الشخص على تفعيل موارد معرفية مختلفة لمواجهة نوع محدد من الوضعيات»[٣٣]وتعني الكفاءة بهذا المفهوم إعداد الفرد لمواجهة مواقف الحياة المختلفة من خلال وضعه في وضعيات تعلمية تعليمية وتحويل المعارف النظرية إلى موارد مادية تسهل عليه الحياة اليومية وتمكنه من مواجهة المواقف التي تقف أمامه عائقا.

ب- مفهوم المنهاج:

يجدر الإشارة إلى أن تعريف المنهاج التربوي قد أخذ منحى تجديديا عبر الأزمان، وتم استحداث مفاهيم جديدة تتلاءم مع متطلبات العصر الحديث، ولهذا سنعرض المفهومين القديم والجديد:

١- المفهوم القديم للمنهاج :

يطابق مصطلح المنهاج مصطلح البرنامج في المفهوم التقليدي وهو«عبارة عن»تحديد المواد المراد تعليمها، والساعات المخصصة لذلك، والمضامين التي تقدم في فترة من فترات التعليم بمفهوم المعارف«[٤] أو هو مجموعة المواد الدراسيةsubjects التي يقوم المتخصصون بإعدادها وتأليفها ويقوم المعلمون بتنفيذها أو تدريسها ويسعى الطلاب إلى تعلمها أو دراستها»[٥]

إن هذا المفهوم الضيق للمنهاج الذي يتأسس على مفهوم التربية ومبدأ المعرفة المقدس والتلقين والحشو، قد أضحى لا يتناسب مع معطيات المدرسة المعاصرة وأصبحت الحاجة ملحة إلى استحداث مفهوم جديد للمنهاج يتلاءم مع مقتضيات المرحلة الجديدة.

٢- المفهوم الحديث للمنهاج:

يعرف المنهاج في مفهومه الحديث بوصفه «مجموعة من العمليات المخططة من أجل تحديد الأهداف والمضامين والطرائق واستراتجيات التعليم وتقييمه، وكذا الوسائل المعتمدة للقيام به، مثل الكتب المدرسية، والوسائل السمعية البصرية وغيرها»[٦]

ج- مفهوم الإصلاح التربوي:

يشير مفهوم الإصلاح التربوي إلى منظومة من الإجراءات التربوية التي تهدف إلى إخراج النظام التربوي من أزمته إلى حالة جديدة من التوازن والتكامل الذي يضمن له استمراريةً وتوازنًا في أداء وظيفته بصورة منتظمة وقد يتجه الإصلاح إلى إجراء تغييرات نوعية في جميع جوانب النظام التربوي المراد إصلاحه، كما يمكن للإصلاح أن يتم في جانب من جوانب النظام التربوي. ويمكن القول في هذا السياق إن مفهوم الإصلاح وإجراءاته مرهونة بمستوى ودرجة الأزمة التي يعاني منها النظام التربوي أو التعليمي[٧].

ب/ مسار بناء المناهج في المنظومة التربوية الجزائرية:

شهدت المنظومة التربوية الجزائرية تطبيق جملة من المناهج التربوية أعقبت بجملة من التحولات والاصلاحات المتتابعة بعد الاستقلال مباشرة يمكن أن نختصرها في مرحلة ما بعد الاستقلال ومرت بثلاث مراحل وقد حرص المسؤولون على المدرسة على الاحتفاظ بالمدرسة الموروثة – أي الاحتفاظ بالنظام التربوي التابع للاستعمار في مرحلة ما قبل الاستقلال- وإحداث تغييرات في المناهج أبرز ما سجل في هذه المرحلة[٨]:

أ- مرحلة التبني(سياسة تعليمية) والتوجيه: تم فيها تبني التعليم وإلحاقه بالدولة الجزائرية وميزت هذه المرحلة بقلة النضج والمناهج العامة لا ترقى إلى مستوى المنهاج.

ب- مرحلة الإصلاح الجزئي والتصحيح الضروري: تواصلت عملية الإصلاح بأسلوب يفتقر إلى الدقة ابرز ماجاء فيه التعريب والاحتفاظ بمكونات المدرسة الموروثة مع إدخال عناصر جديدة .

ج- مرحلة التغيير الشامل وبناء المناهج التعليمية :

شهدت هذه المرحلة تغييرا شاملا وإصلاحا عميقا مس النظام التربوي١٩٨٠ ابرز ما جاء فيه إقرار نظام التعليم الابتدائي والمتوسط ويمدد المرحلة الإلزامية إلى ٩ سنوات

د- مرحلة الإصلاح التربوي مع حلول ٢٠٠١: وأعيد فيها هيكلة التعليم الأساسي في طورين اثنين بدلا من ثلاثة أطوار هي:

التعليم الابتدائي ٥ سنوات

التعليم المتوسط ٤ سنوات

ج/ المقاربات العامة في بناء مناهج المنظومة التربوية في الجزائر:

عرفت المنظومة التربوية في الجزائر منذ الاستقلال ثلاث مقاربات أساسية في بناء المناهج وهي:

١- المقاربة بالمضامين: تقوم هذه المقاربة على أساس المحتويات والنمط التقليدي اكتساب المعرفة جاهزة ثم استرجاعها.

٢- المقاربة بالأهداف:

«بيداغوجية تحث إلى ربط الهدف المسطر بالعملية الإجرائية وإمكانية تحقيقه، ويوجد هناك هدف عام مقسم إلى أهداف ثانوية، وتسعى كلها إلى تحقيق الهدف العام، وهذه المقاربة تعمل على تقسيم وقت المتعلمين إلى كتل متتالية وصغيرة الحجم من أجل تحقيق كل هدف علمي»[٩]

٣- المقاربة بالكفاءات :

المقاربة بالكفايات« تصور تربوي بيداغوجي ينطلق من الكفاءات المستهدفة في نهاية أي نشاط تعليمي، أو نهاية مرحلة تعليمية – تعلمية – لضبط إستراتيجية التكوين في المدرسة من حيث انتقاء المحتويات وأساليب التقويم وأدواته[١٠]، وقد أدى تبني هذا النموذج إلى تغير مهمة المدرسة المعاصرة، فلم يعد من مهامها تلقين المعارف وحشو أذهان التلاميذ أو نقل المعرفة بالمفهوم التقليدي بل تجاوزه إلى استثمار المعارف النظرية في حل مشكلات الحياة اليومية من خلال اختبار المتعلم في وضعيات مشكلة تهيئة لمواجهة مشكلات الحياة، وبهذا تغيّرت وجهة المدرسة من مؤسسة لنقل المعارف إلى مؤسسة للاستثمار في الإنسان من خلال إعداده لمواجهة الحياة وربط الصلة بين المعارف التي تلقن ومحيطه الخارجي.

وبناء على ما سبق شكلت المقاربة بالكفايات جواب المدرسة الجزائرية الملائم لاكتساب الفرد، المعرفة والكفاءة والشخصية المتوازنة الفاعلة والايجابية التي تؤسس له موقعا مناسبا، كنموذج المواطن الايجابي في العالم بأسره

٣- ١الخلفية المعرفية البيداغوجيا المقاربة بالكفايات :

ظهر هذا المنهج في بادئ الأمر في المجال المهني تحديدا المقاولاتية أنموذج Paradiamg في السياق الاقتصادي، لبعض الدول المتقدمة في نهاية السبعينيات من القرن العشرين[١١] وسافر بعد ذلك إلى علوم التربية ليمتد إلى علم التدريس، بعدما أثبت نجاعته في الميدان السابق– المقاولاتية – وانطلق هذه المنهج في التوسع بداية الأمر في الدول الكبرى، إذ في ملتقى النظريات الفلسفية والاقتصادية، إذ جاء بتصور مختلف في ميدان التربية والتعليم يضع المتعلم في قلب اهتمامات فلسفة التربية الحديثة بغية بناء وإنتاج شخصية عملية تمتلك ما يؤهلها لمواجهة مشكلات الحياة التي تعترضها، ولتجعل من هذا الأخير شخصا قادرا على التعلم

مدى الحياة على اعتبار أن التعلم يقوم على مبدأ رئيس مفاده كيف نتعلم[١٢]

وبهذا تكون هذه المقاربة قد غيرت مجرى التعليم والمهمة التي تضطلع بها المدرسة المعاصرة اليوم من مجرد تلقين المعارف وإكسابها للتلميذ إلى مؤسسة فاعلة ومهمة في بناء شخصية المواطن الصالح والاستثمار في الإنسان عموما، وتأهيله للاندماج في الحياة الفعلية.

أما الأساس العلمي الذي انبثق منه هذا المنهج هو النزعة البنائية والتي ظهرت ردَّ فعل للمدرسة السلوكية التي تحصر التعلم في مبدأ مثير واستجابة و« تنطلق البنائية في تفسيرها للتعلم من مبدأ التفاعل بين الذات والمحيط من خلال العلاقة البنائية بين الذات العارفة وموضوع المعرفة »[١٣] إذ تركز هذه النزعة على التصورات التعليمية للمتعلم من خلال مجموعة من الاستراتيجيات والوضعيات والبيداغوجيات مثل بيداغوجيا المشروع، الوضعية المشكل وهي كيفية دراسة المشكل، أو معالجته، أو بلوغ الغاية ترتبط بنظرة الدارس إلى العالم الفكري الذي يجيده، وترتبط كل مقاربة بإستراتيجية تعليم إلخ..[١٤]

إذ إن الغاية الأساسية للتعليم والتعلم وفقها هي وضع المتعلم في وضعيات ومواقف ديداكتيكية تتماشى ووتيرة وأسلوب تعلمه، إذ يواجه في هذه الوضعيات الحقيقية ما يسمح له باكتساب معارف ومفاهيم تمكنه من الارتقاء من مجرد الإحساس واستقبال المعارف والمعلومات عبر الحواس إلى التمثل والبناء، وبهذا فإن مهمة هذا المنهج إعداد المتعلمين من أجل خوض تجارب يستفيدون منها في مواجهة واقعهم.

دواعي اختيار المقاربة بالكفايات جواباً لسؤال المدرسة الجزائرية المعاصرة:

لقد أملت التحولات العميقة التي عرفتها المدرسة في منتصف القرن العشرين ضرورة الانتقال النوعي من تلقين المعارف إلى توظيفها في وضعيات فعلية واختبارها، إذ لم يعد امتلاك المعارف النظرية وحدها دليلا على تمكن الفرد وقدرته ومعيارا مهماً على ثقافته واستعداده، كما أن مهمة المتعلم لم تعد تنحصر في إعادة إنتاج للمعرفة، للمحافظة على الإرث الثقافي، بل إنه وسيلة لإنتاج المعرفة وفق التصور البراغماتي الذي فرضه التوجه الاقتصادي للدولة عموما وأصبحت المدرسة الجزائرية في ظل هذا الوضع أداة ومؤسسة لإعداد المتعلم لا ترتكز على تلقين المعارف وتعبئتها ولا تنحصر مهمتها في كونها وسيلة لنقل المعرفة من مصادرها لتعطي الانطباع السلبي حول المتعلم من خلال إهمال دوره في عملية إكسابه للمعرفة، إذ هي اليوم في ظل دورها الجديد ملزمة بتنمية كفايات المتعلمين إلى جانب معارفهم وتفعيلها بل اختبارها بتمكينهم من تذليل الصعوبات التي يواجهونها في حل مشكلات الحياة، إذ بات من الضروري أن تستهدف تعلما مستديما قابلا للتطوير والتجديد والتحويل يتماشى مع مقتضيات المرحلة الراهنة والمقبلة .

بناءً على ذلك أظهرت لجنة بناء المناهج الدراسية في الجزائر الوعي المعرفي بضرورة هجرة التصورات والخيارات المنهجية والتربوية المفضية لتراجع المردود التعليمي في سنوات خلت، وفي العوائق العلمية والتعليمية، وقد حان الوقت لضرورة التغيير الواعي على جميع الأصعدة والميادين التعليمية، وضرورة العمل على إدخال إصلاحات شاملة على مستوى الوسائل وطرائق التقديم والتوقيت والبرامج والمحتويات ...إلخ.

واستقرت في الأخير على تبني المقاربة بالكفايات بوصفها خياراً بيداغوجياً بدلا من المقاربة بالأهداف، وعلى المقاربة النصية بعدِّها خيارا لسانيا مدعما لهذا البناء، [١٥] وقد تم تطبيقها في بداية سنة ٢٠٠٣، ٢٠٠٤ وتعميم المناهج وفق هذه المقاربة من اللجنة الوطنية لبناء المناهج، وقد ظهرت هذه المقاربة للوقوف على النقائص وتقديم البدائل للثغرات التي ظهرت في المقاربات السابقة .

ويعد خيار المقاربة بالكفايات الأمثل والأنسب لتحقيق ما تضطلع به المدرسة الجزائرية المعاصرة من مهمّات صعبة خاصة أمام التحديات التي تواجهها «فتحاول تقليص الهوة بين المجتمع والمدرسة وتسعى إلى الإنصاف، وذلك بضمان تحقيق تعليم جيد ومستديم قابل للتحويل في الحياة الشخصية والاجتماعية والمهنية،

وبناء على ما سبق يمكننا أن نختصر أسباب ودواعي الاندفاع الحالي للمدرسة الجزائرية نحو تطبيق المقاربة بالكفايات ويرجع الأمر إلى سببين رئيسين هما[١٦]:

أولها:

إن مسألة تحويل وتعبئة القدرات والمعارف ليست سهلة المنال لأنها تتطلب التمرن والتمرس وهذا يستلزم وقتا كبيرا وخطوات ديداكتيكية ووضعيات تعليمية جمة وملائمة .

ثانيها:

إن تحويل وتعبئة الموارد في المدرسة لا يحظى بضبط وافر من الوقت، ولا يعطي أهمية للتمرن على ذلك ويتمخض عن ذلك قلة التمرس ووضعية يكدس فيها التلاميذ المعارف ويجتازون الامتحانات دون أن يكونوا قادرين على تعبئة مكتسباتهم في وضعيات الحياة اليومية وفي الشغل وخارجه (أوقات الفراغ، والعائلة).

ولا شك في أن تطبيق المقاربة بالكفاءات ضرورة لحل أزمة المدرسة المعاصرة والتي تمثلت في:

- عزلة المدرسة عن المجتمع.
- قطيعة المدرسة عن سوق العمل.
- الاهتمام بالجانب الكمي لا الكيفي وحشر المعارف النظرية، وقطيعتها عن واقع الإنسان والمتعلم.

إن هذه العوائق والاختلالات شكلت الدافع الرئيس لتغيير المدرسة الجزائرية وجهتها نحو الاستثمار في الإنسان وتطبيق المقاربة بالكفايات والتركيز على الكيف لا الكم .

واقع المدرسة الجزائرية في ظل المقاربة بالكفايات :

لا شك أن تبني المدرسة الجزائرية المعاصرة المقاربة بالكفايات كان ضرورة ملحة وحتمية يفرضها الواقع الاقتصادي الاجتماعي والسياسي الذي يقتضي نقلة نوعية نحو النموذج الأمريكي البرجماتي، والاستثمار في رأس المال البشري المتعلم، والعمل على بناء معارف مادية يحسن استثمارها في مواجهة المواقف الحقيقية غير أن هذا الحل اصطدم بمعوقات حالت دون تحقيقها لغاياتها ويمكن أن نجمل واقع المدرسة اليوم على النحو الآتي.

إن المتتبع للواقع المدرسي الجزائري[١٧] اليوم يشهد تناقضا منهجيا ومعرفيا في بناء المناهج وفق المقاربة بالكفايات وتطبيقها على أرض الواقع مما يجعل المدرسة ومهامها في حالة فوضى خاصة في ظل الإصلاحات المتكررة في فترات وجيزة مما يفوت على التلميذ الاستقرار والتدرج والتكامل في اكتساب معارفه ولو حاولنا توصيف واقع المدرسة الجزائرية في ظل التحديات التي تواجها أمام تطبيق المقاربة بالكفايات سنجملها فيما يلي :

– مناهج متذبذبة غير متناسقة لا توائم مكتسبات التلميذ وتبقى نظرية يصعب تطبيقها على أرض الواقع لأسباب عديدة نذكر منها:

– تنبني المقاربة بالكفايات على المتعلم وتفعيل دوره في بناء معارفه واستثمارها في تحسين واقعه غير أن هذه المقاربة تطبق على متعلم تتوفر فيه شروط بناء المعرفة وعلى المدرسة أن تبني مناهجها بحسب قدرات التلميذ الواقعية لا المفترضة .

– الإمكانات المادية والبشرية تركز المقاربة بالكفايات على بيداغوجيات عديدة تتطلب موارد وإمكانات مادية وهيكلة بشرية ووسائل يستوجب تطبيقها إلى جانب العدد المناسب للمتعلمين الأمر الذي يسمح بمتابعة المتعلم وتطبيقه لمختلف الانشغالات والوضعيات فردا فردا.غير أن المدرسة المعاصرة –العربية– يجاوز عدد التلاميذ في صفوفها ٤٠ تلميذا فكيف يمكنها تحقيق الكفايات في ظل هذا الوضع؟

– التسرع في تطبيق المقاربة بالكفايات دون تهيئة الأرضية والظروف الملائمة لنجاحه .

–نقص التكوين البيداغوجي للمفتشين ومتفقدي التربية والتركيز على المعارف النظرية في التكوين دون تقديم ورشات تطبيقية فعلية تجعل المعلمين والأساتذة في صلب الهدف .

– نقص التكوين البيداغوجي للأساتذة المعنيين بتطبيق هذه المقاربة في المدرسة فاغلبهم لا يتوفرون على ملمح أستاذ/ معلم قادر على تجسيد هذا المبدأ والوصول إلى الكفاءات المطلوبة والغايات المسطرة في المناهج .

– الإصلاحات المتكررة للمناهج، الأمر الذي يبرهن على فشل المدرسة في الوصول إلى الغايات والمرامي التي تصبو إليها من تطبيق المقاربة بالكفايات.

رابعا المقاربة الشاملة:

عمدت اللجنة القائمة على بناء المناهج الى انتهاج مقاربة جديدة نتيجة النقائض والنتائج السلبية التي عرفتها المنظومة التربوية الجزائرية في الجيل الاول فتم على اثر هذا استحداث مقاربة جديدة تنبثق من رحم المقاربة بالكفايات عرفت بالمقاربة الشاملة «

« تم استحداث المقاربة بالكفاءة الشاملة في ظروف غامضة ومستعجلة لتطبيقها في الدخول المدرسي للسنة الدراسية ٢٠١٦/ ٢٠١٧ وأشير إليها أول مرة في الإصلاح الأخير الذي شهده قطاع التربية والتعليم في الجزائر سنة ٢٠١٦ وما سمي بالجيل الثاني وقد تم عرضه في يوم برلماني ١٧ أبريل ٢٠١٦»[١٨]

تعريفها:

المقاربة الشاملة هي مقاربة تتكئ على المقاربة بالكفايات وتهدف إلى جعل المعارف النظرية سلوكات ملموسة من طريق استغلال كل نقاط التقاطع بين المواد وجعلها موادًا مستكملة موحدة لتشكيل الكفاءة المستهدفة [١٩] خلاصة القول تهدف هذه المقاربة إلى إعداد التلميذ بكيفية التعامل مع مواقف الحياة اليومية من خلال إدماج معارفه الشاملة وإدراجها في محيطه اليومي .

المقاربة الشاملة من الجيل الأول إلى الجيل الثاني:

اعتمدت المقاربة الشاملة بداية السنة الدراسية ٢٠١٦/ ٢٠١٧ وسميت مناهج هذه المرحلة بمناهج الجيل الثاني أو المناهج المعاد كتابتها على اعتبار مناهج الإصلاح الأول ٢٠٠٣ أو المناهج التي طبقت فيها المقاربة بالكفايات مناهج الجيل الأول.

عود على بدء إن تطبيق المقاربة الشاملة هو مواصلة المسار الأول والمناهج أو تطويرها لا أكثر ويمكن أن نقف على ابرز نقاط التحول:

– العمل بمبدأ تقاطع وتشارك المواد الدراسية وهو ما لم يكن معمولاً به في الجيل الأول.

– العمل على تعزيز الموارد المعرفية وإدراج البعد القيمي للمواقف المتمثلة.

– تحسين الممارسات في القسم للرفع من مستوى التحصيل بالنسبة للطفل.

الخاتمة:

لقد شهدت المدرسة الجزائرية تحولا جذريا منذ الموسم الدراسي ٢٠٠٢/ ٢٠٠٣ وذلك من خلال تبنيها تنظيما بيداغوجيا جديدا يؤسس لمدرسة حديثة سواء على مستوى البنية التعليمية (التعليم الابتدائي والمتوسط والتعليم الثانوي) أو على مستوى المنهجية من خلال تطبيق بيداغوجيا التدريس بالكفايات، كمنهجية تربوية ناجعة في التعامل مع الوضعيات التعليمية، وإمكانية المتعلم في اكتساب وتحصيل المعرفة. غير أنها اصطدمت هي الأخرى بجملة من العوائق حالت دون تطبيقها والوصول إلى الأهداف المنشودة مما دفع اللجان القائمة على بناء المناهج التي كفلتها وزارة التربية الوطنية إلى اقتراح جملة من الإصلاحات والدخول في مرحلة إصلاحية مستعجلة شاملة تكمل المرحلة الأولى تدعى المقاربة الشاملة التي طبقت سنة ٢٠١٦/ ٢٠١٧ شملت هذه الإصلاحات الطور الابتدائي والمتوسط في انتظار تطبيقها الموسم الدراسي المقبل ٢٠١٩/ ٢٠٢٠ في المرحلة الثانوية .

بناء على ماسبق يخلص البحث الى جملة من التوصيات والاقتراحات نجملها في:

– مراجعة مختصين المناهج الحالية وتخصيص خبراء في الميدان مع توفير الوقت اللازم لإعادة البناء والتصحيح بناءً على الثغرات الحالية المسجلة في القطاع وتخفيف البرامج بما يتلاءم مع الغايات والأهداف المنشودة.

– الاهتمام بالمدرسة وقطاع التربية والتعليم من خلال تسخير غلاف مالي مناسب ولتهيئة المدرسة بكل الموارد المادية والبشرية المؤهلة للقيام بالمهمة.

– إعادة تكوين مفتشي التربية الوطنية والتكوين في مجال المقاربة بالكفايات والاستعانة بالجامعة والإطارات الأكاديمية من أجل تحقيق التكوين النوعي والعملي في المجال نفسه.

– إقامة ورشات صيفية والتكوين المستمر للأساتذة والمعلمين مع إرفاق التكوين باختبارات فعلية تطبيقية لضمان اكتساب ملمح الأستاذ المهيأ للتدريس وفق المنهج القديم.

– الاستعانة بالتكنولوجية في تقييم نتائج القطاع من خلال برمجة النتائج في أرضية رقمية تمكن من تقييم نتائج الإصلاح في كل مرة وتنصيب لجان علمية مسؤولة عن تقييم مشروع الإصلاح في مختلف المناحي.

هوامش البحث

١) ابن منظور، «لسان العرب»دار الجيل بيروت، المجلد الخامس، ص: ٢٦٩

٢) لحسن بوتكلاي، مفهوم الكفايات وبناؤها عند فليب بيرنو، مجلة علوم التربية، المجلد٣، العدد ٢٥ ص٧٤.

٣) عبد الرحمن التومي، منهجية التدريس وفق المقاربة بالكفايات دط، ٢٠٠٣، ص٧٤-٧٣.

٤) محمد صالح حثروبي:المدخل إلى التدريس بالكفاءات، دار الهدى للطباعة والنشر عين مليلة، الجزائر ٢٠٠٢، ص:٢٣.

٥) محسن عطية:المناهج الحديثة وطرائق التدريس، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان الادرن ٢٠٠٩، ١٤٣٠ه ص٢٣.

٦) محمد صالح حثروبي المدخل إلى التدريس بالكفاءات ص٢٣ (مرجع سابق).

٧) د علي أسعد وطفة: إشكالية الإصلاح التربوي في الوطن العربي:التحديات والتطلعات المستقبلية ينظر الموقع: http: //m-alotaibi.com /site /?p=١٧١ أطلع عليه يوم:٢٥/ ٥/ ٢٠١٩ الساعة ١٩:٣٦.

٨) ينظر:أ نصيرة سالم، أ.تالي جمال:الإصلاحات التربوية في الجزائر أي مفهوم للإصلاح مجلة دفاتر العدد ٩، ٢٠١٦. الجزائر ص:٥٨.

٩) ينظر:أ نصيرة سالم، أ.تالي جمال: الإصلاحات التربوية في الجزائر أي مفهوم للإصلاح مجلة دفاتر العدد ٩، ٢٠١٦. الجزائر ص:٥٨ (مرجع سابق).

١٠) محمد صالح حثروبي المدخل إلى التدريس بالكفاءات ص٢٣ (مرجع سابق)، ص:١٢.

١١) خديجة واهمي، المقاربة بالكفايات: مدخل لبناء المناهج التعليمية، مجلة دفاتر التربية والتكوين، العدد ٢، مايو ٢٠١٠، (ص: ٢٢)

١٢) ينظر: بوعلاق محمد مقاربة بالكفايات بين النظرية والتطبيق في النظام التعليمي الجزائري ٢٠١٤ص٢٣.

١٣) محمد صالح حثروبي المدخل إلى التدريس بالكفاءات، ص١٣.

١٤) عبد الكريم غريب وآخرون علوم التربية ص٢٥.

١٥) وزارة التربية الوطنية، مشروع الوثيقة المرافقة للمنهاج السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، جانفي ٢٠٠٥، ص١.

١٦) إذ أشار الباحث فليب بيرنو إلى هذين السببين في حواره مع باولا جانتيل ينظر: ترجمة لحوار لفيليب بيرنو Philippe Perrenoudمع باولا جانتيل Paola Gentileوروبيرتا بنسيني ٢٠٠٠.Roberta

١٧) وتم التوصل إلى النتائج اعلاه باستخدام اداة البحث الملاحظة والتربص الميداني وبناء تجربة الباحثة وملاحظاتها في الميدان باعتبارها أستاذة التعليم الثانوي واشتغلت في مجال التعليم بالمدرسة الجزائرية فترة من الزمن .

١٨)ينظر:أ جدي مليكة المنظومة التربوية في الجزائر من المقاربة بالاهداف إلى الكفاءات الشاملة مجلة آفاق للعلوم جامعة الجلفة العدد السابع مارس ٢٠١٧ ص

١٩) موسعي بوسعيد، الترتيبات البيداغوجية في البرامج الجديدة (دراسة حالة اللغة العربية والرياضيات) مداخلة ضمن اعمال الملتقى البرلماني حول البرامج والمناهج التربوية على ضوء الإصلاحات ١٧ ابريل ٢٠١٦ ساعة ١٠:٣٠.

المصادر والمراجع :

١.ابـن منظـور، «لسـان العـرب»دار الجيـل بـيروت، المجلـد الخامـس.

٢.بوعـلاق محمـد مقاربـة بالكفايـات بـين النظريـة والتطبيـق في النظـام التعليمـي الجزائـري ٢٠١٤

٣.جـدي مليكـة المنظومـة التربويـة في الجزائـر مـن المقاربـة بالأهـداف إلى الكفـاءات الشـاملة مجلـة آفـاق للعلـوم جامعـة الجلفـة العـدد السـابع مـارس ٢٠١٧

٤.خديجـة واهمـي، المقاربـة بالكفايـات: مدخـل لبنـاء المناهـج التعليميـة، مجلـة دفاتـر التربيـة والتكويـن، العـدد ٢، مايـو ٢٠١٠.

٥.عبـد الرحمـن التومـي، منهجيـة التدريـس وفـق المقاربـة بالكفايـات دط، ٢٠٠٣،

٦.عبد الكريم غريب وآخرون علوم التربية

٧.عـلي أسـعد وطفـة : اشـكالية الاصـلاح التربـوي في الوطـن العـربي : التحديـات والتطلعـات المسـتقبلية ينظـر الموقـع :http: / /m-alotaibi.com /site /?p=١٧١ يـوم ٢٥/ ٥/ ٢٠١٩ سـاعة ١٩:٣٦.

٨.لحسـن بوتـكلاي، مفهـوم الكفايـات وبناؤهـا عنـد فليـب بيرنـو، مجلـة علـوم التربيـة، المجلـد٣، العـدد ٢٥.

٩.محسـن عطيـة : المناهـج الحديثـة وطرائـق التدريـس، دار المناهـج للنـشر والتوزيـع، عـمان الادرن ٢٠٠٩، ١٤٣٠ه

١٠.محمـد صالـح حثـروبي :المدخـل إلى التدريـس بالكفـاءات، دارالهـدى للطباعـة والنـشر عـين مليلـة، الجزائـر ٢٠٠٢،

١١.موسـعي بوسـعيد، الترتيبـات البيداغوجيـة في البرامـج الجديـدة (دراسـة حالـة اللغـة العربيـة والرياضيـات) مداخلـة ضمـن اعـمال الملتقـى البرلمـاني حـول البرامـج والمناهـج التربويـة عـلى ضـوء الإصلاحـات ١٧ ابريـل ٢٠١٦ سـاعة ١٠:٣٠.

١٢.نصيرة سالم، أ.تالي جمال : الإصلاحات التربوية في الجزائر أي مفهـوم للإصـلاح مجلـة دفاتـر العـدد ٩، ٢٠١٦. الجزائر

١٣.وزارة التربيـة الوطنيـة، مـشروع الوثيقـة المرافقـة للمنهـاج السنة الأولى من التعليـم الثانـوي العـام والتكنولوجي، الديـوان الوطنـي للمطبوعـات المدرسـية، الجزائـر، جانفـي ٢٠٠٥،

١٤. Philippe Perrenoud ترجمـة لحـوار لفيليـب بيرنـو .وروبيرتـا بنسيني Paola Gentile2000 مع بـاولا جانتيـل Roberta

15.Perrenoud Paola Gentile مـع بـاولا جانتيـل وروبيرتـا بنشـيني Roberta Bencini Philippe Perrenoud Construire des compétences Université de Genève propos recueillis par Paola Gentile et Roberta Bencini in Nova Escola Brésil septembre 2000 pp 19 31 Source originale http www unige ch fapse SSE teachers perrenoud php main php 2000 2000 30 html

المناهج التعليمية لمادتي التاريخ والجغرافيا بالمغرب:
التأصيل والتحليل والتأهيل

Curriculum for History and Geography in Morocco:
Rooting, Analysis and Rehabilitation

م.د. أنس بوسلام
المغرب

Lect.Dr. Anas bosalom
Morocco
barisani009@gmail.com

ملخص البحث:

يروم البحث دراسة المناهج التعليمية لمادتي التاريخ والجغرافيا بالمغرب لمرحلتي الثانوي والإعدادي، وذلك على ثلاثة مستويات، وهي التأصيل للموضوع، فالتحليل، ثم التأهيل، ويتضمن البحث المحاور الآتية:

أولا:التأصيل لموضوع المناهج التعليمية الخاصة بمادتي التاريخ والجغرافيا:

١-عرض تاريخي لتطور المناهج التعليمية الخاصة بمادتي التاريخ والجغرافيا

٢-الأصول الفكرية والمعرفية والفلسفية للمناهج التعليمية المغربية عموما ولمادتي التاريخ والجغرافيا خصوصا من خلال قراءة في المنهاج العام الحالي لوزارة التربية الوطنية بالمغرب وحضور مادتي التاريخ والجغرافيا فيه:

-الميثاق الوطني للتربية والتكوين الصادر سنة ٢٠٠٠ والمتبني لمقاربة الكفايات

-الكتاب الأبيض الصادر سنة ٢٠٠٢.

-وثيقة التوجيهات التربوية العامة والبرامج الخاصة بتدريس مادتي التاريخ والجغرافيا للتعليم الثانوي والإعدادي.

ثانيا:قراءة تحليلية للمناهج التعليمية التخصصية لمادتي التاريخ والجغرافيا:

١-قراءة تحليلية في الوثائق الرسمية المعبرة عن الاختيارات التربوية والمنهجية الحالية لوزارة التربية الوطنية على مستوى مادتي التاريخ والجغرافيا.

٢-قراءة في نظام التقويم والامتحانات.

٣-قراءة تحليلية في مضامين الكتب الدراسية.

ثالثا:المناهج التعليمية لمادتي التاريخ والجغرافيا: قراءة نقدية واقتراحية:

١-أهم الانتقادات والإشكاليات المطروحة على مادتي التاريخ والجغرافيا: إشكالية انتقاء المحتويات الدراسية بين الخصوصية والكونية القيم المحمولة في المحتويات الدراسية بين التنافر والتكامل مدى صلاحية النهجين التاريخي والجغرافي المطبقين ونظام التقويم التقليدي المعمول به حاليا جدوى حصر الدراسة في المرحلة الثانوية التأهيلية في المجال المتوسطي والفترة الحديثة والمعاصرة مدى صلاحية التحقيب التاريخي الأسري في تقسيم الدروس، مدى صلاحية هيكلة دروس الجغرافيا وفق تصميم: المظاهر، العوامل، المشاكل، حضور الجانب الإيديولوجي في المناهج...

٢-أهم البدائل المقترحة:

الأخذ بالعناصر التالية في بناء المناهج الجديدة مع استحضار النقل الديداكتيكي طبعا:، التدريس بالوضعية المشكلة في المادتين معا، التاريخ الإشكالي، التاريخ الحضاري بالمفهوم البروديلي، التاريخ البنيوي، التاريخ الجهوي، التحقيب بالبنى والمفاهيم والحضارات، توسيع مجال الدراسة وزمانها في مادة التاريخ، إسهامات المدارس التاريخية والجغرافية المعاصرة، جغرافية ما بعد الحداثة، التقويم البديل، الانفتاح على التجارب الدولية الناجحة (دول أوربا الشمال، كندا...)ومحاولة تبيئها وفق الخصوصيات المحلية.

Abstract

The research includes the following aspects:

First: the rooting of the subject of educational curricula in the fields of history and geography:

1-Historical presentation of the evolution of educational curricula in the fields of history and geography

2-Intellectual, cognitive and philosophical assets of Moroccan educational curricula in general and history and geography in particular.

Second:Analytical reading of the curricula of history and geography:

1-the official documents reflects the educational choices and the current methodology of the Ministry of National Education at the level of history and geography

2-evaluation system

3-the contents of textbooks.

Third: The educational curricula of history and geography: critical reading and alternatives:

1-The most important criticisms and controversies: the problem of selecting the contents of the study and the values carried in the contents of the study. Then there is an act of the validity of the historical and geographical approaches and the traditional evaluation system. It is to review the feasibility of limiting the study during the preparatory secondary stage in the Mediterranean field and the modern and contemporary period. So there is an extent of validity of the structure of geography lessons according to axes: phenomena, factors, problems. The presence of ideology.

2-The most important alternatives proposed:

Teaching the problematic situation in history and geography/problematic history/civilization , history in the concept/structural history/regional history/prospecting in structures, concepts and civilizations/expanding the field of study and its time in the subject of history/geography postmodernism/alternative evaluation.

تمهيد:

يروم البحث دراسة المناهج التعليمية لمادتي التاريخ والجغرافيا بالمغرب لمرحلتي الثانوي والإعدادي، وذلك على ثلاثة مستويات، وهي التأصيل للموضوع، فالتحليل، ثم التأهيل، بهدف إبراز ما للتجربة المغربية في تدريس هاتين المادتين وما عليها، غير غافلين عن استعراض السياق التاريخي لهذه التجربة، ومركزين انتباهنا على أوجه القصور وعلى المقترحات والبدائل من خلال استحضار مختلف المستجدات العلمية والأكاديمية ذات الصلة بالموضوع، غايتنا في ذلك كله الارتقاء بمنظومتنا التربوية سواء في المغرب أو في عالمنا العربي.

أولا: التأصيل لموضوع المناهج التعليمية الخاصة بمادتي التاريخ والجغرافيا:

١-عرض تاريخي لتطور المناهج التعليمية الخاصة بمادتي التاريخ والجغرافيا:

أ- مرحلة الحماية الفرنسية:

توجهت السياسة التعليمية الكولونيالية إلى إنشاء المدارس الفرنسية (السكويلة في عرف المغاربة) إذ لغة التدريس هي الفرنسية ومجال الدراسة في التاريخ والجغرافيا هي فرنسا مع تقديم تاريخ وجغرافيا مغربية منتقاة بما يخدم الإيديولوجيا الاستعمارية من خلال تهميش تاريخ المغرب الإسلامي خلال العصر الوسيط والتركيز على الفترة الرومانية والأمازيغية القديمة مثلا، إضافة إلى تقليص عدد ساعات تدريس اللغة العربية، ذلك أن الحفاظ على مصالح فرنسا لا يمر عبر ترسيخ استعمار عسكري فقط، بل الأخطر من سابقه، وكان قادة الاستعمار يفكرون، منذ البداية بالتعليم، لذلك توجهوا إلى إخضاع النفوس والعقول ثقافيا، للتمكن من إخضاع الأجساد، وحتى إذا توهمت الأجساد التحرر تبقى العقول والنفوس مقيدة و تابعة، هذا بالضبط هو ما وعاه جورج هاردي مدير التعليم في المغرب في الفترة الاستعمارية.

وإزاء ذلك قامت الحركة الوطنية المغربية-كما هو معلوم- بإنشاء ما يسمى بـ«المدارس الحرة» حيث التدريس باللغة العربية وتلقين مبادئ الدين الإسلامي وتاريخ وجغرافية المغرب بهدف الحفاظ على الهوية المغربية العربية الإسلامية، تلك التي تحاول فرنسا محوها وتغييرها في مدارسها الفرنسية، وعموما فقد عرف العهد الاستعماري ازدواجية في التعليم واقتصاره على فئات محدودة وفرنسة أطره ومعلميه ولغته.

ب- مرحلة ما بعد الاستقلال: تمحورت مبادئ المدرسة المغربية حول توحيد التعليم وتعميمه ومغربته وتعريبه، وهي مبادئ تناقض تماما في منطلقاتها وأهدافها تلك التي أرستها مدرسة الاستعمار الفرنسي، وهكذا يمكن الوقوف على الوثائق والمراحل الآتية:

– التعليمات الرسمية سنة ١٩٦٧: صدرت هذه الوثيقة عن وزارة التربية الوطنية باللغة الفرنسية، ودعت الأساتذة إلى استخدام لغة سليمة، وحددت العمليات المنهجية التي يقوم بها التاريخ.

– التعليمات الرسمية سنة ١٩٧٣، ١٩٧٦: أصدرتها وزارة التربية الوطنية، وتضمنت قسمين: الأول توجيهات عامة، ويتضمن معطيات عن الحصص الدراسية والأهداف وطرائق التدريس والدروس والوسائل واستعمال الكتب المدرسية، والثاني يؤكد اهتمام الجغرافيا بالبيئة في أبعادها الطبيعية والبشرية والاقتصادية، رامت هذه الوثيقة وضع إطار موحد لتدريس مواد الاجتماعيات (التاريخ والجغرافيا) بعد تعريبها سنة ١٩٧١. صنفت هذه التعليمات أهداف تدريس مواد الاجتماعيات إلى نوعين هما:

– أهداف وطنية: تتمثل في تكوين المواطن الصالح وتربية الجيل الصاعد تربية قويمة وتهيئ المتعلم لتحمل مسؤولياته في عالم الغد.

– أهداف تربوية: تتجلى في التعرف ماضي المجموعات البشرية لفهم معطيات الحاضر وتنمية مفاهيم الزمان والمكان والبيئة، وكذا تنمية القدرة على التحليل والمقارنة والاستنتاج وروح الملاحظة والنقد الموضوعي.

أُخِذ على هذه التوجيهات أنها تتسم بطابع العمومية، وتفتقر للتنميط التربوي، كما أنها لا تشكل منطلقا أساسيا للمنهاج، مع هيمنة منطق البرنامج والمحتوى على غيره.

أما عن طرائق التدريس فاعتمدت في التاريخ طريقة حوارية وتجنب الإلقاء، وفي الجغرافيا التدرج في تحليل الظواهر الجغرافية (الوصف– التحليل– الاستنتاج– التركيب...) ومراقبة أعمال التلاميذ بواسطة أسئلة كتابية وشفوية.

يلاحظ على هذه الوثيقة غياب أي تعريف لمفهوم طرائق التدريس وعدم تدقيق مفهوم الطريقة الحوارية بإبراز شروط الحوار وأشكاله، والخلط بين الطريقة الديداكتيكية وتقنية أخذ النقط، والتداخل بين طريقة التدريس ومنهجية استخدام الوسائل من جهة وطرائق التقويم من جهة ثانية، مع إغفال الإشارة إلى التوجيهات الخاصة بتدريس مادة التربية على المواطنة.

وقسمت نظام التقويم والامتحانات على مستويين هما:١–مراقبة أعمال التلاميذ من خلال أسئلة المراقبة ومراقبة دفاتر التلاميذ٢– الامتحانات الخاصة بشهادة الدروس الثانوية والباكالوريا.

يلاحظ أن عنصر التقويم غير مستقل، بل يندرج ضمن مفهوم طرائق التدريس (مراقبة أعمال التلاميذ)، واقتصار وظيفة التقويم على تقويم حصيلة المتعلم المعرفية وإغفال باقي الجوانب الأخرى الحسية الحركية

والوجدانية، إضافة إلى اعتبار التقويم مجرد قياس يقتصر على الوصف الكمي لمكتسبات المتعلم.

- برنامج الاجتماعيات في التعليم الثانوي سنة ١٩٧٩[١]: هيمنت مقاربة المحتوى والكم على هذه الوثيقة إذ خصص الجزء الأكبر لاستعراض البرنامج الدراسي ومحتوياته (من الصفحة ٢٣ إلى الصفحة ٧٩ من أصل ٨٠ صفحة)، وقد أشارت هذه الكراسة اشارة مقتضبة إلى ضرورة تدعيم تدريسية المادة داخل الفصول الدراسية من خلال إدماج الوسائل الخاصة ومن ضمنها «آلات لعرض الصور»، مذكرة ببعض الإجراءات الكفيلة باستثمارها استثمارًا عقلانيًا داخل الفصول الدراسية.

-البرامج والتوجيهات التربوية الخاصة بتدريس الاجتماعيات بالمرحلتين الإعدادية والثانويةلسنة ١٩٨٧[٢] وسنة ١٩٩٤[٣]: استهدفت الوثيقة الصادرة سنة ١٩٨٧ عن وزارة التربية الوطنية تجديد المنظور الذي يتأسس عليه منهاج مواد الاجتماعيات ومواكبة مستجدات البحث التربوي، أما التوجيهات التربوية لسنة ١٩٩٣، والتي صدرت أيضا عن وزارة التربية الوطنية، فقد رامت الانسجام مع المبادئ التي تتأسس عليها بيداغوجيا الأهداف، والتكيف مع بنية النظام التعليمي الجديد (نظامي التعليم الأساسي والثانوي).

صنفت توجيهات ١٩٨٧ و١٩٩٣ أهداف تدريس مواد إلى نوعين هما: الأهداف عامة: وهي صنفان: أولاهما أهداف نوعية خاصة بكل مادة من مواد الاجتماعيات، وثانيهما أهداف مرحلية خاصة بكل مستوى دراسي، والأهداف خاصة: بمعنى أنها إجرائية خاصة بدرس أو بمحور دراسي.

حاولت هاتان الوثيقتان تجاوز ثغرات الوثيقة السابقة، فاتسمت باحترام مبدأ التنميط التربوي للأهداف، واعتبار بيداغوجيا الأهداف مدخلا لبقية عناصر المنهاج، مع تصنيف هذه الأهداف بمراعاة الجوانب السيكولوجية في المتعلم.

أما عن طرائق التدريس، فاقترحت تصورا لطريقة ناجحة في مواد الاجتماعيات تقوم على ضبط الخطوات الأساسية للدرس واعتماد الطريقة الحوارية وانتقاء الوسائل التعليمية المناسبة وأهمية الزيارات والرحلات الدراسية.

يلاحظ على هاتين الوثيقتين عدم التمييز بين أشكال الحوار الأساسية (الحوار الكلاسيكي، الحوار الديداكتيكي)، والخلط بين طرائق التدريس وطرائق التقويم، وكذا التركيز على الحوار فقط وإغفال باقي أشكال العمل الديداكتيكي (دينامية الجماعات مثلا...)

وحددت هذه التوجيهات شروط الحوار في وضوح الأهداف ودقتها والتحضير لأسئلة الحوار الأساسية

وتهيئ التلاميذ المسبق للحوار وملاءمة الأسئلة للأهداف المسطرة ولمراحل الدرس وللمستوى الإدراكي للتلاميذ، مع توظيف أجوبة التلاميذ في إعداد الملخص، ونبهتا من أخطاء الحوار كالاستطراد والابتعاد عن موضوع الدرس وتحويل الحوار إلى استظهار التلاميذ لموضوع الدرس وعدم تعميم الحوار واقتصاره على التلاميذ النجباء وعدم ضبط مشاركة التلاميذ في الحوار.

أما فيما يخص نظام التقويم، فقد قسمته توجيهات ١٩٨٧ و١٩٩٣ إلى نوعين هما:

- التقويم الشفوي: تمثل في أسئلة المراجعة والبحوث والأعمال التطبيقية وتقارير الرحلات والزيارات

- التقويم الكتابي: تجلى في الفروض العادية والاختبارات الدورية وامتحانات نهاية السنة الدراسية.

- اعتبرت هذه التوجيهات بيداغوجيا الأهداف المنطلق الرئيس لتحديد مجال التقويم وأشكاله، مع شمول هذا التقويم للجوانب الثلاث في شخصية المتعلم (العقلية، الحسية- الحركية، الوجدانية)، ونظرت للتقويم باعتباره عنصرا أساسيا لضبط العملية التعليمية وتصحيح مسارها.

امتد الحيز المخصص للبرنامج الدراسي والمحتوى في وثيقة ١٩٨٧ من الصفحة ٥٥ إلى الصفحة ٩٣ من أصل ٩٥ صفحة، في حين امتد الجزء المخصص لهذا البرنامج في الوثيقة الموالية من الصفحة ٢٥ إلى الصفحة ٣٩ من أصل ٦٣ صفحة، ومن ثم بدأنا نلحظ تراجعا في الاهتمام بالمحتوى مقابل زيادة الانشغال بعناصر منهاجية أخرى لها أهميتها أيضا.

غير أنه يلاحظ على هذه التوجيهات عدم التحديد الدقيق لمفهوم التقويم وغياب الإشارة إلى تحليل نتائج الاختبارات كخطوة أساسية في اتخاذ القرارات لتصحيح مسار العملية التعليمية، إضافة إلى التركيز على دور المدرس وإغفال الأطراف الأخرى (التقويم الذاتي)، وغياب الإشارة إلى أنواع الاختبارات الموضوعية.

وعموما فقد سقطت البيداغوجيا التي تبنتها وزارة التربية الوطنية في مجموعة من المنزلقات من قبيل: الاعتماد على تلقين المعارف عوض المهارات والقدرات، والارتكاز على مفهوم البرنامج الدراسي عوض المنهاج، ولذلك توجهت الوزارة مع بداية الألفية الثالثة إلى التوصية بتبني مقاربة الكفايات، والتي لم تتقاطع مع بيداغوجيا الأهداف، وإنما استوعبتها وجعلتها جزءًا بسيطا في منظومتها، كما سنشرح لاحقا.

٢-الأصول الفكرية والمعرفية والفلسفية للمناهج التعليمية المغربية عموما ولمادتي التاريخ والجغرافيا خصوصا من خلال قراءة في المنهاج العام الحالي لوزارة التربية الوطنية بالمغرب وحضور مادتي التاريخ والجغرافيا فيه:

في البداية يقصد بمنهاج المادة في الوثائق الرسمية الحالية والأدبيات التربوية المغربية والدولية أسس بناء هذا المنهاج والكفايات والقدرات الخاصة به ومضامينها وتوزيعها الدوري ومنهجية العمل الديداكتيكي والدعامات أوالوسائل الديداكتيكية، إضافة إلى التقويم التربوي والتنظيم التربوي للمادة...، أما البرنامج الدراسي، فهو أخص وأضيق من هذا المفهوم بكثير، إذ يعني المضامين والمحتويات الدراسية وتوزيعها الدوري والسنوي، وبذلك فالمنهاج يحتوي مفهوم البرنامج، فالأول نسق بينما الثاني هو عنصر في هذا النسق.

تحكمت في صيرورة إصلاح المناهج بالمغرب مجموعة من الآليات الوظيفية أهمها: اللجنة الخاصة للتربية والتكوين سنة ٢٠٠٠، لجنة الاختيارات سنة ٢٠٠١، واللجنة البيسلكية البيتخصصية، واللجان التقنية التخصصية، واللجنة الدائمة للبرامج المحدثة سنة ٢٠٠٤، ولجنة التقويم والمصادقة على مشاريع الكتاب المدرسي المقدمة للوزارة من طرف مجموعات المؤلفين، وذلك وفق مبدأي التعدد والمنافسة[٤].

يحدد المكتب الدولي للتربية سيرورة إنتاج أو تغيير منهاج دراسي في سبع حلقات رئيسة ومترابطة، ينبغي التعاطي معها بشكل نسقي، وهي الحوار السياسي، وتصميم المنهاج، وإدارة المنظومة وحكامتها، والكتب المدرسية والمعينات الديداكتيكية الأخرى، ونظرية القدرات المرتبط بمفهوم التنمية المهنية، وعمليات تنفيذ المنهاج، والتقييم والتقويم.

ويرى مدير المناهج والبرامج الحالي بوزارة التربية الوطنية في إحدى محاضراته بمركز تكوين مفتشي التعليم بالعاصمة المغربية الرباط أنه يتوجب إجراء حوار مجتمعي حول الاختيارات التربوية وتحديد الجهات المعنية بالمشاورات والسعي للحصول على دعم سياسي واسع والتعامل الذكي مع المسائل الحساسة كتأجيلها مثلا حتى إنضاج الشروط.

– الميثاق الوطني للتربية والتكوين الصادر سنة ١٩٩٩: يعتبر هذا الميثاق بمنزلة دستور لوزارة التربية الوطنية، وله أهمية منهجية استكشافية وأهمية بيداغوجية ديداكتيكية بالغة تتجلى في تبنيه للمقاربة بالكفايات، وقد صمم هذا الميثاق على قسمين رئيسين متكاملين: تضمن القسم الأول المبادئ الأساسية التي تضم المرتكزات الثابتة لنظام التربية والتكوين والغايات الكبرى المتوخاة منه، وحقوق وواجبات كل الشركاء والتعبئة الوطنية لإنجاح الإصلاح. أما القسم الثاني، فيحتوي على ستة مجالات للتجديد موزعة على ١٩ دعامة للتغيير: هذه المجالات هي، نشر التعليم وربطه بالمحيط الاقتصادي، والتنظيم البيداغوجي، والرفع من جودة التربية والتكوين، والموارد البشرية، والتسيير والتدبير، والشراكة والتمويل.

وتعمل سلطات التربية والتكوين المركزية والجهوية والإقليمية والمحلية بالمتابعة عن كثب لتحقيق مواد

هـذا الميثـاق، وذلـك :

أ – بالتنفيذ الفوري للإجراءات التي نص الميثاق على تطبيقها في أفق الدخول المدرسي لسبتمبر ٢٠٠٠ ؛

ب – باعتـماد النصـوص التشريعيـة والتنظيميـة اللازمـة، طبقـا لـروح الميثـاق ونصـه، ومنحهـا الأسـبقية في التـداول والمصادقـة والتنفيـذ، وتسريـع المسـاطر المتبعـة في هـذا الشـأن، ولاسـيما إعـداد مشروع قانـون إطـار يتضمن الأهـداف والمبـادئ والإجـراءات العامـة التـي ينـص عليهـا الميثـاق ؛

ج – بتعبئـة كل الأطـر الإداريـة والتربوية في جميـع الإدارات المختصة، على المسـتويات اللامركزية واللامتمركزة، لتدقيـق مختلـف دعامات الميثـاق وتنفيذها ؛

د – بوضـع آليـة المتابعـة اليقظـة والدقيقـة، عـلى مسـتوى الحكومـة، وكـذا مـن طريـق البرلمـان والمجالـس المنتخبـة والـرأي العـام كـما جـاء في المـادة ١٥٧ أعـلاه[٥].

وقـد حـصر الميثـاق أهـداف مراجعـة المناهـج والبرامـج في تحديـد مواصفـات التخـرج والمؤهـلات المطابقـة لهـا، وتحقيـق الجـذوع المشـتركة والجسـور داخـل نظـام التربيـة والتكويـن وبـين هـذا الأخـير والحيـاة العمليـة، وصياغـة أهـداف تكميليـة للعمليـة التعليميـة التعلميـة، ومراعـاة المرونـة اللازمـة للسـيرورة التربويـة وقدرتهـا عـلى التكيـف مـن خـلال تجـزيء المقـررات الدراسـية إلى وحـدات تعليميـة، واعتـماد نظـام الوحـدات المجـزوءة.

تعتـبر الكفايـات مقاربـة وليسـت بيداغوجيـة: بمعنـى أنـه ليـس لهـا أصـول في أي مـن النظريـات البيداغوجيـة المعروفـة كالنظريـة السوسـيوبنائية، كـما قـد يظـن بعـضٌ، وإنـما تعـود أصولهـا إلى المدرسـة الأنكلوسكسـونية في التربيـة، والتـي اسـتقت بدورهـا هـذه المقاربـة مـن قطـاع المقاولـة في الثلاثينـات مـن القـرن المـاضي.

للكفاية مفاهيم متعددة في الأدبيات التربوية، ويمكن الاقتصار في التمثيل لذلك بالتعريفات التالية:

+حسـب فليـب برينـوPerrenoudphilppe: الكفايـة هـي القـدرة عـلى الفعـل والعمـل بشـكل فعـال ومفيـد في إطـار وضعيـات وسـياقات مركبـة، وذلـك بتوظيـف مكتسـبات قبليـة. إنهـا القـدرة عـلى ابتـكار الأجوبـة الجديـدة التـي تقتضيهـا الوضعيـة المشـكلة التـي يواجههـا المتعلـم. ولـن يتـم ذلـك باسـتخدام المعـارف والمقـررات، وإنـما بالقـدرة عـلى توظيـف مـا يـلاءم منهـا بإتقـان وفعاليـة[٦].

+ حسـب بيـير جيـلي Pierre Gillet الكفايـة نظـام مـن المعـارف(Connaissances) والتصـورات في إطـار خطاطـة إجرائيـة تخـول داخـل عائلـة مـن الوضعيـات تحديـد مهمـة مشـكلة وحلهـا بواسـطة فعـل[٧].

تتدرج الكفايات وفق تنميط محدد وذلك على مستويين هما: أولا: مستوى الأهداف العامة، وفيه تتحدد المواصفات العامة للتربية والتكوين، وثانيا: مستوى الأهداف الصنافية: إذ تنقسم الكفايات إلى نوعين: واحدة نوعية خاصة بكل مادة دراسية، وأخرى ممتدة عرضانية بين المواد الدراسية، وفي هذا المستوى تحدد القدرات سواء القدرات المعرفية أو الحسية الحركية أو الوجدانية، وكلها تخدم إنجازات المتعلمين.

تتمثل أساسيات الجهاز المفاهيمي للمقاربة بالكفايات في الكفاية أولا، فالقدرة، ثم المهارة، وأخيرا الوضعية المشكلة، وتتجلى الهندسة الديداكتيكية للمجزوءة في الكفاية الأساس، والقدرات وأهداف التعلم وتوزيع أهداف التعلم حسب القدرات ولوحة تدبير زمن الإنجاز.

هذا ويرتكز منهاجا التاريخ والجغرافيا على عدة مبادئ أهمها: اختيار المناهج بدل البرامج، وتبني مدخل الكفايات عوض بيداغوجيا الأهداف، والتركيز على التعلم الذاتي وتجاوز التلقين السلبي...

- وثيقة لجنة الاختيارات: صدرت سنة ٢٠٠١ عن لجنة ضمت ٤٨ عضوا، وحددت الاختيارات في مجال القيم، وتنمية وتطوير الكفايات، والمضامين وتنظيم الدراسة وتحديد مواصفات المتعلمين.

- الكتاب الأبيض: وثيقة صادرة عن لجان مراجعة المناهج التربوية المغربية للتعليم الإبتدائي والثانوي الإعدادي والتأهيلي سنة ٢٠٠٢التابعة لوزارة التربية الوطنية في يونيو٢٠٠١، ويأتي في سياق إعادة النظر في المناهج الدراسية وتحيينها في أفق أجرأة اختيارات وتوصيات الميثاق الوطني للتربية والتكوين. ومرجعيته الأساسية هي الميثاق الوطني للتربية التكوين، وهو من المشاريع التي خصصتها الوزارة لمعالجة الإصلاحات التربوية الخاصة بالتعليم الأولي والابتدائي والتعليم الثانوي بسلكيه الإعدادي والثانوي، ويضم الأجزاء التالية: ١-الاختيارات والتوجهات التربوية، ٢-المناهج التربوية في التعليم الابتدائي، ٣-المناهج التربوية للسلك الإعدادي[٨]، ٤-المناهج التربوية لقطب التعليم الأصيل٥-المناهج التربوية لقطب الآداب والإنسانيات[٩]، ٦-المناهج التربوية لقطب الفنون، ٧-المناهج التربوية لقطب العلوم٨-المناهج التربوية لقطب التكنولوجيات.

تحدد هذه الوثيقة الاختيارات والتوجهات في مجال تنظيم الدراسة تحديد مواصفات المتعلمين وتكوين الأطر التربوية بشكل عام وفي جميع الأسلاك التعليمية من الابتدائي إلى الثانوي، والتاريخ في نظر هذه الوثيقة يصون وينمي ذاكرة الإنسانية التي تختزن تجارب الشعوب والأمم والحضارات، ويتيح فهم البشرية وصيرورتها عبر الزمن إلى نقطة الحاضر، وينمى الوعي بالزمن، ويعلم التفكير في الزمن كمعنى لوجود الإنسان وكحركة وسيرورة يعطى لها اتجاه، ويعلم الحس النسبي وحس التوقع والتبصر وروح التسامح والتواضع والانفتاح على الآخر[١٠]، أما الجغرافيا باعتبارها موقعة الأحداث في المكان وفهمها أو إدراك التنظيم

الفضائي لحياة الإنسانية على سطح الأرض، فهي تنمي القدرة على التوجه ذهنيا في المدن وعلى تحديد مواقع الأحداث وتوزيع الثروات الطبيعية وأنظمة الإنتاج والمبادلات التجارية، وتمكن من إدراك التشابهات والاختلافات بين التنظيمات المدنية[١١]، وتتضمن الوثيقة أيضا الاختيارات والتوجهات التربوية العامة في مجال مواد الاجتماعيات الثلاث (التاريخ والجغرافيا والتربية على المواطنة)، سواء في مجال القيم أوفي مجال الكفايات أو في مجال المضامين، وتوضح الوثيقة طبيعة المنهاج المقترح والذي يتدرج من الاستئناس في المرحلة الابتدائية، فالاكتساب في المرحلة الإعدادية، ثم الترسيخ في المرحلة الثانوية، وعلى مستوى منهاج مادة التاريخ تبرز الوثيقة المنطلقات العامة لهذا المنهاج ممثلة في السياق الاجتماعي والسياق التربوي والمرجعية الديداكتيكية، لتسطر الأهداف العامة فالكفايات الخاصة بالمادة في المراحل الابتدائية والإعدادية والثانوية مثل الموضعة في الزمن واستعمال شبكة تحليل الحضارة ومعالجة وثائق وآثار تاريخية في الإعدادي واكتساب مفاهيم تاريخية والأدوات المنهجية المعتمدة في التاريخ والكفايات النهائية، إضافة إلى الغلاف الزمني للمادة وعناصر البرنامج الدراسي في الأسلاك المذكورة ومجزوءات السلك التأهيلي وأخيرا استراتيجيات التعليم والتعلم من طرائق تدريسية ودعامات أو وسائل وتقويم.

أما عن منهاج الجغرافيا، فالوثيقة تحدد أيضا المنطلقات العامة لهذا المنهاج ممثلة في السياق الاجتماعي والسياق التربوي والمرجعية الديداكتيكية، لتسطر الأهداف العامة، فالكفايات الخاصة بالمادة في المراحل الابتدائية والإعدادية والثانوية مثل تنمية الكفايات السابقة والاكتساب الأولي للعمليات المكونة للنهج الجغرافي ولأشكار التعبير الجغرافي واكتساب المعارف الأساسية والمهارات التنظيمية وإدراك وظيفة الجغرافيا في الإعدادي واكتساب مفاهيم تاريخية والأدوات المنهجية المعتمدة في التاريخ والكفايات النهائية، زيادة على الغلاف الزمني للمادة وعناصر البرنامج الدراسي في الأسلاك المذكورة ومجزوءات السلك التأهيلي، وأخيرا استراتيجيات التعليم والتعلم من طرائق تدريسية ودعامات أو وسائل وتقويم.

وعموما يعتبر الكتاب الأبيض الوثيقة المؤسسة للتوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادتي التاريخ والجغرافيا وباقي المواد سواء بالسلك الابتدائي أو الإعدادي أو الثانوي، والتي ستصدر لاحقا كما سنبين، وإن كانت هذه التوجيهات لم تكن منسجمة مئة بالمئة مع الكتاب الأبيض.

-التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادة الاجتماعيات بسلك الثانوي الإعدادي لسنة ٢٠٠٩ [١٢] والتوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادتي التاريخ والجغرافيا بسلك التعليم الثانوي التأهيلي لسنة ٢٠٠٧ [١٣]: تؤكد هاتان الوثيقتان على المرجعيات السابقة، وأضافت إليها ما يلي:

- المرجعيات الديداكتيكية لكل من التاريخ والجغرافيا:

في مادة التاريخ: تم تأكيد مسار إنتاج المعرفة التاريخية أكثر من التركيز على منتوجها، توخيا لاستقلالية المتعلم بجعله يكتسب الأدوات المنهجية لمساءلة التاريخ بفكر نقدي، فيصبح مؤهلا للتموضع في الماضي الذي مازال حاضرا حولنا وفي المجال الذي نعيش فيه[١٤]، إضافة إلى التصريح بمقومات التاريخ، وهي [١٥]:

* مجالات التاريخ: موضوع التاريخ دراسة الماضي البشري بأبعاده المختلفة لاستحضار التفاعلات بين الاقتصادي والاجتماعي والسياسي والذهني والديموغرافي...

* المفاهيم المهيكلة: وهي ثلاثة: الزمن والمجال والمجتمع

* النهج التاريخي: ويتألف من ثلاثة خطوات هي التعريف والتفسير والتركيب

* وسائل التعبير في التاريخ: سواء التعبيرات اللفظية أو العددية أو الكرافيكية

* الإنتاجات في التاريخ: وهي إنتاجات يتم التوصل إليها من خلال معالجة واقع تاريخي مثل الأحداث التاريخية والمفاهيم والاقتراحات المجردة.

في مادة الجغرافيا: تقوم الجغرافيا بدورها بشكل فعال في تنمية الفكر وحصر الموارد المجالية والمساهمة في بناء مخططات إعداد التراب وتتبع التوازنات البيئية[١٦]، زيادة على التصريح بمقومات الجغرافيا، وهي على النحو الآتي[١٧]:

* مجالات الجغرافيا: مجموع الميادين التي تهتم بها الجغرافيا (الطبيعية، والبشرية- والإقليمية...)

* المفاهيم المهيكلة: وهي ثلاث: المورفلوجيا والتوطين والحركة

* النهج الجغرافي: ويتألف من ثلاث خطوات هي الوصف والتفسير والتعميم

* وسائل التعبير في الجغرافيا: سواء التعبيرات اللفظية أو العددية أو المبيانية

* الإنتاجات في الجغرافيا: وهي حصيلة المعرفة التي حققتها الجغرافيا من خلال الدراسات المجالية سواء فيما يخص الأحداث الجغرافية والمفاهيم والاقتراحات المجردة.

- مبادئ الترابط و التكامل والتداخل: سواء بين المادتين (التاريخ والجغرافيا) أوبينهما وبين المواد المجاورة.

- مبدأ التدرج على مستويين: الأول، عبر المراحل والأسلاك، والثاني، داخل كل مرحلة، هذا مع اعتبار

الطابع التصاعدي، والتراكمي للتدرج في اكتساب الكفايات (استئناس – اكتساب – ترسيخ)[١٨]

وتشير الوثيقتان المنهجيتان المذكورتان آنفا إلى أسس وسياقات بناء منهاج التاريخ والجغرافيا:

بالنسبة لمادة التاريخ: تحدثت وثيقة التوجيهات التربوية عن السياقات التالية[١٩]:

* السياق الاجتماعي: يستمد التاريخ وظيفته المجتمعية من مساهمته، مع العلوم الاجتماعية الأخرى في تكوين إنسان يفهم مجتمعه، ويتموضع فيه، حتى يصبح مشاركا وفاعلا فيه.

فالتاريخ يساهم في التكوين الشخصي للإنسان بتلقينه ذاكرة جماعية تتسع من المجموعة المحلية إلى الأمة، ثم إلى العالم، ويسهم في التكوين الفكري للإنسان بتنمية الحس النقدي للأحداث الاجتماعية، وتكوين العقل لتحليل الوضعيات، وتكوين الرأي.

* السياق التربوي: تتبنى التوجيهات التربوية الوثيقة الإطار حول الاختيارات والتوجهات التربوية الصادرة سنة ٢٠٠١، والتي تؤكد مجموعة من القيم والكفايات التي يمكن تحقيقه من خلال مادة التاريخ مثل قيم الهوية والمواطنة والكفايات الثقافية والمنهجية والاستراتيجية والتواصلية وإعمال العقل والوعي بالزمن.

وأن الإصلاح يهدف إلى اعتماد الكفايات مدخلا لبناء المناهج واعتماد مبدأ الاستمرارية والتكامل والتدرج في الكفايات وتنمية مشاركة المتعلم الإيجابية في الشأن المحلي والوطني وإحداث توازن بين المعرفة والمعرفة الوظيفية وتجاوز التراكم الكمي للمعلومات واستحضار البعد المنهجي

- المرجعية الديداكتيكية: سبق الإشارة إليها

بالنسبة لمادة الجغرافيا: تحدثت وثيقة التوجيهات التربوية عن السياقات الآتية[٢٠]:

* السياق الاجتماعي: أصبحت الجغرافيا تركز على الواقع المعاش للفرد والجماعة لتعالج المكونات المجالية بمختلف المقاييس وتساعد على إعداد المجال والتخطيط له واتخاذ القرار في شأن قضاياه ومن ثم اعتبار الجغرافيا منهجا للتفكير المجالي.

*السياق التربوي: إن مراجعة برامج الجغرافيا تستمد مشروعيتها ومرجعيتها التربوية من عدة منطلقات تلخصها وثيقة التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادتي التاريخ والجغرافيا لسلك التعليم الثانوي التأهيلي فيما يلي:

أولا: الميثاق الوطني للتربية والتكوين بمرتكزاته الثابتة الرامية إلى الرقي بالبلاد إلى مستوى امتلاك ناصية

العلـوم، وغاياتـه الكـبرى ممثلـة في جعـل المدرسـة مجـالا مفتوحـا عـلى المحيـط، وتنظيمـه البيداغوجـي المرتبـط بالتمكـن مـن المفاهيـم ومناهـج التفكـير والتعبـير والتواصـل والفعـل والتكيـف، ومراجعـة البرامـج مـن أجـل إدخـال تحسـينات جوهريـة ترفـع مـن جـودة التعليـم

ثانيـا: الوثيقـة الإطـار المسـماة « الاختيـارات والتوجهـات التربويـة العامـة »، والتـي تتحـدث عـن ثلاثـة مستويات: أولاهـا المقاربـة المنهاجيـة مـن خـلال استحضار أهـم خلاصـات البحـث التربـوي في مراجعـة المناهـج باعتـماد مقاربـة شـمولية ومتكاملـة، وثانيهـا القيـم وثالثهـا المضامـين.

●المرجعية الديداكتيكية: سبق الإشارة إليها.

– الرؤيـة الإسـتراتيجية ٢٠١٥– ٢٠٣٠: صـدرت عـن المجلـس الأعـلى للتربيـة والتكويـن والبحـث العلمـي تحـت عنـوان «مـن أجـل مدرسـة الإنصـاف والجـودة والارتقـاء»، وهـي وثيقـة تحـدد الرافعـات الكـبرى الكفيلـة بالنهـوض بالمدرسـة المغربيـة، ومـن بـين هـذه الرافعـات التـي تهمنـا الرافعـة الخامسـة الراميـة إلى تمكـين المتعلمـين مـن اسـتدامة التعلـم وبنـاء المشروع الشـخصي، والرافعـة السـابعة عـشرة الهادفـة إلى تقوية الاندمـاج السوسـيوثقافي، والرافعـة الثامنـة عـشرة التـي تبتغـي ترسـيخ مجتمـع المواطنـة والديمقراطيـة والمسـاواة[٢١].

تتبنـى هـذه الوثيقـة النمـوذج البيداغوجـي القائـم عـلى التعامـل مـع النظـام التعليمـي بوصفـه نسـقا: بمعنـى أن الكل لا يسـاوي بالـضرورة مجمـوع مكونـات النسـق، والتـي مـن بينهـا التصـور والتعليـمات الأسـاس والتقويـم وغيرهـا.

يضـاف إلى هـذه المرجعيـات، أيضـا، البرامـج الحكوميـة في شـقها المتعلـق بالتربيـة والتكويـن، وتقاريـر ودور المجلـس الأعـلى للتربيـة والتكويـن والبحـث العلمـي وانخراطـه في سلسـلة الأعـمال الراميـة إلى تقييـم حصيلـة الميثـاق الوطنـي للتربيـة والتكويـن، وذلـك بعـد أن تـم تكييـف هـذا المجلـس في صيغتـه الجديـدة سـنة ٢٠١٤ بإعـداد تقييـم للإصـلاح للمـدة مـا بـين ٢٠٠٠ و ٢٠١٢، ويتـم الاشـتغال حاليـا عـلى القانـون الإطـار للتربيـة والتكويـن، والـذي مـازال يثـير نقاشـا حـادا في الأوسـاط الرسـمية والتربويـة والأكاديميـة.

ثانيا: قراءة تحليلية للمناهج التعليمية التخصصية لمادتي التاريخ والجغرافيا:

١–قـراءة تحليليـة في الوثائـق الرسـمية المعـبرة عـن الاختيـارات التربويـة والمنهجيـة الحاليـة لـوزارة التربيـة الوطنيـة عـلى مسـتوى مـادة التاريـخ والجغرافيـا:

التوجيهـات التربويـة والبرامـج الخاصـة بتدريـس مـادة الاجتماعيـات بسـلك الثانـوي الإعـدادي: صـدرت هـذه الوثيقـة عـن مديريـة المناهـج والحيـاة الدراسـية التابعـة لـوزارة التربيـة الوطنيـة سـنة ٢٠٠٩، وهـي الوثيقـة

التي مازال العمل جاريا بها إلى الآن، وتستند إلى الميثاق الوطني للتربية والتكوين والكتاب الأبيض أو الوثيقة الإطار للاختيارات والتوجهات التربوية، وتبين الكفايات الممكن بناؤها في إطار تنفيذ مناهج التربية والتكوين ومنها الكفايات المرتبطة بتنمية الذات والكفايات القابلة للاستثمار في التحول الاجتماعي والكفايات القابلة للتصريف في القطاعات الاقتصادية والاجتماعية، ومواصفات المتعلم في نهاية السلك الإعدادي، وتبرز الوثيقة أسس بناء المنهاج في مواد الاجتماعيات وهي الوظيفة المجتمعية والفكرية لمادة التاريخ ممثلة في تكوين إنسان يفهم مجتمعه المحلي والوطني والإقليمي والدولي، ويتموضع فيه حتى يصبح فيه مشاركا وفاعلا[٢٢]، والمرجعية الديداكتيكية تؤكد مسار إنتاج المعرفة التاريخية أكثر من التركيز على منتوجها، توخيا لاستقلالية المتعلم بجعله يكتسب الأدوات المنهجية لمساءلة التاريخ بفكر نقدي، فيصبح مؤهلا للتموضع في الماضي الذي ما زال حاضرا حولنا وفي المجال الذي نعيش فيه[٢٣]، إضافة إلى مجالات الدراسة التاريخية والمنفتحة على مختلف العلوم ذات الصلة بالتاريخ مثل الاقتصاد والديمغرافيا وغيرهما والمفاهيم المهيكلة له(الزمن، والمجال، والمجتمع) والنهج التاريخي المعتمد (التعريف – التفسير – التركيب) ووسائل التعبير (التعبير اللفظي، والتعبير العددي، والتعبير الكرافيكي) والإنتاجات في التاريخ كالأحداث التاريخية والمفاهيم والاقتراحات المجردة، وأنواع الكفايات وهي الكفاية الاستراتيجية والكفايات التواصلية والكفايات المنهجية والكفايات الثقافية والكفايات التكنولوجية والعناصر المكونة لها، وبالنسبة لكفايات التاريخ هي اكتساب الموضعة في الزمن واستعمال شبكة تحليل الحضارات ومعالجة وثائق وآثار تاريخية وتقدير أهمية الحضارة بالنسبة للإنسان، وكل من هذه الكفايات تنقسم إلى مجموعة من القدرات والمضامين وتوزيعها الدوري في السنوات الثلاث للإعدادي، ومنهجية العمل الديداكتيكي إذ يتبنى المنهاج النموذج المتمركز حول المتعلم ومبادئ وخصائص النموذج المعتمد ومن بينها اعتماد مبدأ المعرفة المبنية من طرف المتعلم وبناء التعلم الذاتي وتوظيف طريقة بيدغوجية مفتوحة ترتكز على المناقشة وعلى بيداغوجيا الإبداع وحل المشكلات...[٢٤] وأشكال العمل الديداكتيكي ممثلة في الأشكال الاستعراضية والأشكال الحوارية وأشكال البحث في إطار المهام، والدعامات الديداكتيكية من حيث المبادئ العامة كالتدرج والتنويع والإدماج والتكامل والوظيفية، وكذا الشروط المعتمدة لاستثمار الدعامات كاستحضار الكفايات والقدرات والأهداف المخططة للأنشطة التعليمية والتأكد من صلاحيتها والتخطيط لاستعمالها...وتصنيف هذه الدعامات الديداكتيكية مثل السبورة والكتاب المدرسي والنصوص والخرائط والجداول الإحصائية والمبيانات والرسوم التوضيحية والخطاطات والعينات والنماذج والأنترنيت والمضمون الرقمي وأجهزة العرض السمعية والبصرية وأنواع المعروضات والصور، وتناولت الوثيقة التقويم التربوي إذ يطرح صعوبات باعتبار أن الكفاية خبرة لا تقاس مباشرة

ولا يتم تقويمها انطلاقا من سلوكات، بل من نتائج هذه السلوكات، ويهدف إلى تقويم كفايات المتعلم المتعلقة بالمعارف والمهارات والاتجاهات والسلوكات والقيم ورصد صعوبات التعلم ومساعدة المتعلمين على التقدم في التحصيل[٢٥]، والمبادئ والمكونات الأساسية له وأبرزها توحيد أشكال التقويم وانسجامها مع أهداف المناهج الجديدة، وأنواع التقويم سواء المراقبة المستمرة من فروض كتابية محروسة وأساليب أخرى للمراقبة المستمرة أو الامتحانات الموحدة من حيث مكوناتها وتنظيمها وضوابط ومواصفات مواضيع هذه الامتحانات استنادا إلى الأطر المرجعية المنظمة لها وكيفية تتبع هذه الفروض والامتحانات واستثمارها، وأخيرا التنظيم التربوي الذي يعرض لكيفية تقديم درس الاجتماعيات وإنجاز الدرس والوثائق التربوية والمدرسية الواجب توفرها عند المدرس والظروف الملائمة لتدريس الاجتماعيات وتوزيع حصص مادة الاجتماعيات.

التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادتي التاريخ والجغرافيا بسلك التعليم الثانوي التأهيلي: صدرت هذه الوثيقة عن مديرية المناهج والحياة الدراسية التابعة لوزارة التربية الوطنية سنة ٢٠٠٧، و مازالت سارية المفعول إلى الآن، وتحدد أسس بناء المنهاج في مواد الاجتماعيات، وبالنسبة للتاريخ هو السياق الاجتماعي (تكوين إنسان يفهم مجتمعه، ويتموضع فيه حتى يصبح مشاركا وفاعلا فيه والسياق التربوي الرامي إلى تحقيق مجموعة من القيم والكفايات مثل الهوية والكفايات المسطرة، والتي سنحددها لاحقا، والمرجعية الديداكتيكية من خلال تأكيد مسار إنتاج المعرفة التاريخية أكثر من التركيز على منتوجها، توخيا لاستقلالية المتعلم بجعله يكتسب الأدوات المنهجية لمساءلة التاريخ بفكر نقدي، فيصبح مؤهلا للتموضع في الماضي الذي ما زال حاضرا حولنا وفي المجال الذي نعيش فيه[٢٦]، إضافة إلى مجالات الدراسة التاريخية والمنفتحة على مختلف العلوم ذات الصلة بالتاريخ مثل الاقتصاد والديمغرافيا وغيرهما والمفاهيم المهيكلة له (الزمن/ المجال/ المجتمع) والنهج التاريخي المعتمد (التعريف – التفسير – التركيب) ووسائل التعبير (التعبير اللفظي، والتعبير العددي، والتعبير الكرافيكي) والإنتاجات في التاريخ كالأحداث التاريخية والمفاهيم والاقتراحات المجردة، وأنواع الكفايات، وهي الكفاية الاستراتيجية والكفايات التواصلية والكفايات المنهجية والكفايات الثقافية والكفايات التكنولوجية، وبالنسبة لكفايات التاريخ هي اكتساب كفايات ثقافية معرفية والتموضع في الزمن والمجال وترسيخ اكتساب المهارات المنهجية الكفايات التواصلية والكفايات الاستراتيجية المرتبطة بالمواقف، وكل من هذه الكفايات تنقسم إلى مجموعة من القدرات، ثم المضامين وتوزيعها الدوري والبرنامج الدراسي في السنوات الثلاث للثانوي (الجذع المشترك – السنة الأولى باكالوريا – السنة الثانية باكالوريا) في شعب الآداب والإنسانيات والتعليم الأصيل والعلوم بمسالكها المختلفة والتكنولوجيا، ومنهجية العمل الديداكتيكي إذ يتبنى المنهاج النموذج المتمركز حول المتعلم ومبادئ وخصائص النموذج المعتمد ومن بينها

اعتماد مبدأ المعرفة المبنية من طرف المتعلم وبناء التعلم الذاتي وتوظيف طريقة بيدغوجية مفتوحة ترتكز على المناقشة وعلى بيداغوجيا الإبداع وحل المشكلات...[٢٧]، وأشكال العمل الديداكتيكي ممثلة في الأشكال الاستعراضية والأشكال الحوارية وأشكال البحث في إطار المهام، وضرورة تطوير أساليب الاستفادة من المعينات المألوفة والعمل على توظيف التكنولوجيا الحديثة للإعلام والاتصال، وبجانب هذا أشارت هذه الوثيقة إلى ضرورة استحضار جملة من المبادئ العامة لكيفية استثمار هذه الدعامات (التدرج والتنويع والإدماج والتكامل والوظيفية...)، وفضلا عن الإشارة إلى الدعامات الديداكتيكية الشائعة الاستخدام وضوابط توظيفها (السبورة والكتاب المدرسي...)، اهتمت هذه الوثيقة بالحديث عن الدعامات الديداكتيكية المرتبطة بالتكنولوجيا الحديثة ومنها الأنترنيت والمضمون الرقمي وقيمتها المضافة بالنسبة للمدرس والمتعلم على حد سواء، رغم أن كراسة التوجيهات التربوية ركزت حديثها على الأنترنيت متغافلة عن المضمون الرقمي، إضافة إلى استعراض مختلف أجهزة العرض السمعية والبصرية وأنواع المعروضات ومنها جهاز التلفاز وأجهزة الفيديو والكمبيوتر والداتشاو (جهاز العرض)...

عموما ظلت مناولة هذه الوثيقة التربوية في إطار حديثها عن الأنترنيت والمضمون الرقمي، مناولة عامة وفضفاضة، وتهم بالأساس فضاء الأنترنيت في غياب الحديث عن المضمون الرقمي، إضافة إلى تركيز الاهتمام على الجوانب التقنوية أكثر من الجوانب البيداغوجية والديداكتيكية الضرورية من أجل الرفع من فاعلية هذا الاستثمار، وتعرضت الوثيقة للتقويم التربوي إذ يطرح صعوبات بحكم أن الكفاية خبرة لا تقاس مباشرة ولا يتم تقويمها انطلاقا من سلوكات، وإنما انطلاقا من نتائج هذه السلوكات، ويهدف إلى تقويم كفايات المتعلم المتعلقة بالمعارف والمهارات والاتجاهات والسلوكات والقيم ورصد صعوبات التعلم ومساعدة المتعلمين على التقدم في التحصيل[٢٨]، والمبادئ والمكونات الأساسية له وأبرزها توحيد أشكال التقويم وانسجامها مع أهداف المناهج الجديدة، وأنواع التقويم سواء المراقبة المستمرة من فروض كتابية محروسة وأساليب أخرى للمراقبة المستمرة أو الامتحانات الموحدة من حيث مكوناتها وتنظيمها وضوابط ومواصفات مواضيع هذه الامتحانات استنادا للأطر المرجعية المنظمة لها وكيفية تتبع هذه الفروض والامتحانات واستثمارها، وأخيرا التنظيم التربوي الذي يعرض لكيفية تقديم درس الاجتماعيات وإنجاز الدرس والوثائق التربوية والمدرسية الواجب توفرها عند المدرس والظروف الملائمة لتدريس الاجتماعيات وتوزيع حصص مادة الاجتماعيات.

بقي أن نشير في هذا الصدد أن هناك تشابها كبيرا في المكونات المنهاجية للوثيقتين الأخيرتين أي التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادتي التاريخ والجغرافيا بسلك التعليم الإعدادي وتلك الخاصة بالثانوي التأهيلي.

٢-قراءة في نظام التقويم والامتحانات:

وضعت وزارة التربية الوطنية أطرا مرجعية (وثائق مرجعية) لمدى تحقق الكفايات، وهو اختيار نابع من مفهوم المعايير المستقى من المدرسة الأنكلوسكسونية في التربية، والذي يعود أصل نشأته إلى قطاع المقاولة، وهكذا تم إصدار الأطر المرجعية لمواد الامتحان الجهوي الموحد سواء للسنة الثالثة إعدادي أوالأولى بكالوريا، والامتحان الوطني الموحد للباكالوريا، والمذكرات المنظمة للمراقبة المستمرة في السلكين التعليميين المذكورين:

- مذكرة تأطير وتتبع إجراء فروض المراقبة المستمرة لمادة الاجتماعيات بالتعليم الثانوي الإعدادي: تحدد هذه الوثيقة الرسمية مكونات وضوابط الفروض الكتابية المحروسة على الشكل التالي: الفروض الكتابية المحروسة، الأسئلة الشفوية، الأعمال الصفية، كما تبين هذه المذكرة آليات التتبع والمراقبة على مستوى الإدارة التربوية للمؤسسة التعليمية، وعلى صعيد منطقة التفتيش.

- المذكرة المنظمة لإعداد مواضيع الامتحان الموحد الجهوي لنيل شهادة السلك الإعدادي[٢٩]: تحدد هذه المذكرة مرجعيات ومنطلقات مجال المادة من خلال تحديد الأهداف العامة في التاريخ والجغرافيا والتربية على المواطنة، وهي مرتبطة بالمعرفة وبأدوات اكتساب هذه المعرفة وبالمواقف، وكفايات التاريخ وهي الموضعة في الزمن والاستئناس بمفاهيم تاريخية وتحليل وثائق تاريخية ودراسة شخصية تاريخية، وكفايات الجغرافيا وهي اكتساب أولي لعمليات النهج الجغرافي ولأشكال التعبير الجغرافي واكتساب معارف أساسية وكذا مهارات تنظيمية، ويحدد هذا الإطار أيضا المجالات المضامينية الأساسية لمادة التاريخ، وهي تاريخ المغرب، وتاريخ المشرق العربي، وتاريخ أوربا، وتاريخ باقي العالم، والمجالات المضامينية الأساسية لمادة الجغرافيا، وهي نماذج من الدول المتقدمة وأخرى سائرة في طريق النمو ومعالجة ظاهرة اقتصادية، والمكونات المستهدفة من التقويم، وهي مفاهيم ومصطلحات ومعارف أساسية ومهارات في المادتين معا، إضافة إلى المجالات المضامينية الفرعية، والمستويات المهارية المرتبطة بالكفايات المذكورة، ويتضمن هذا الإطار المرجعي أيضا جدول التخصيص الذي يحدد النسبة المخصصة لكل من هذه المجالات وكذلك نسبة الأهمية للكفايات والقدرات والمهارات التي يخاطبها التقويم، وخصائص أداة تقويم المادة سواء أشكال الوضعيات الاختبارية، وهي الاشتغال بوثيقة أووثائق وكتابة موضوع مقالي ومفاهيم وأعلام وأسئلة موضوعية، ويتم توزيع النقط على مواد الاجتماعيات الثلاث وفق الآتي:(٧ -٧ -٦)، على اعتبار أن التربية على المواطنة تضاف إلى مادتي التاريخ والجغرافيا ويقوم الجميع على أساس مادة واحدة.

- مذكرة الأطر المرجعية لمواد الامتحان الجهوي الموحد: مادتا التاريخ والجغرافيا (السنة الأولى

باكالوريا)[٣٠]: كما المذكرة السابقة، فهذه أيضا تحدد أهداف إصدارها، وهي: توحيد الرؤية بين مختلف اللجن المكلفة بوضع الامتحان الموحد والسعي إلى الرفع من صلاحية مواضيعه وتوحيد مرجعياته واعتماد معيار وطني لتقويم مواضيع الامتحانات الإشهادية[٣١] وتوفير موجهات لبناء فروض المراقبة المستمرة، كما تبين بنية هذا الإطار المرجعي والمؤلفة من ضبط الموارد الدراسية المقررة في الدورة الثانية من السنة الدراسية وتعريف الكفايات والمهارات والقدرات المسطرة لهذا المستوى التعليمي تعريفا إجرائيا وتحديد شروط الإنجاز، وتبرز هذه الوثيقة أيضا معايير بناء مواضيع الاختبارات، وهي معيار تغطية الامتحان للمجالات المعرفية الخاصة بالمادة الدراسية، ومعيار التمثيلية أي أن تعتمد درجة الأهمية المحددة في الإطار المرجعي لكل مجال من مجالات الموارد الدراسية ولكل كفاية أو مستوى مهاري في بناء موضوع الاختبار، ومعيار المطابقة أي مطابقة الوضعيات الاختبارية للمحددات الواردة في هذا الإطار المرجعي، ونعني بها الكفايات والمهارات والموارد الدراسية ومجالاتها وشروط الإنجاز، ويحدد هذا الإطار أيضا المجالات الفرعية لمادة التاريخ والمزمع تقويمها، وهي تاريخ العالم وتاريخ المشرق العربي وتاريخ أوربا وتاريخ المغرب، ويستهدف التقويم على مستوى هذه المجالات تحدي معاني المفاهيم والمصطلحات والوقائع والأعلام التاريخية وضبط استعمالها في سياقها التاريخي وقراءة وتحليل وثائق تاريخية أو كتابة مقال تاريخي باستعمال مكونات نهج المادة، ويتضمن المستويات الكبرى للكفايات والقدرات والمهارات التي يخاطبها التقويم، وهي استعمال نهج المادة في كتابة المقال التاريخي والاشتغال بالوثائق التاريخية، ثم الوضعيات الاختبارية وجدول التخصيص أو النسبة المئوية الخاصة بها، والجدير بالذكر أن التاريخ والجغرافيا في المرحلتين الإعدادية والثانوية تقومان باعتبارهما مادة واحدة، وهكذا يتكون الاختبار في هاتين المادتين من وضعية اختبارية قائمة على إنتاج مقال في إحدى المادتين بنسبة ٥٠٪ من التنقيط ووضعية اختبارية قائمة على الاشتغال بالوثائق في المادة الأخرى بنسبة ٥٠٪، ويقتضي إنتاج مقال تاريخي صياغة مقدمة وعرض وخاتمة، أما الاشتغال بالوثائق، فيهم اختبار المتعلم من خلال نصوص أو خرائط أو صور أو رسوم أو مبيانات أو جداول إحصائية وكرونولجية...

- مذكرة الأطر المرجعية لمواد الامتحان الجهوي الموحد: مادتا التاريخ والجغرافيا (السنة الثانية باكالوريا)[٣٢]: تكرر هذه المذكرة العديد من الأهداف والمعايير والتحديدات السابقة حرفيا، أما المختلف والمتغير، فهي المجالات أو المحتويات الدراسية فقط، فعلى مستوى الأهداف ترمي هذه الوثيقة إلى تحديد المستهدف بدقة (كفايات، ومهارات، ومضامين) بهدف توجيه الفاعلين ورفع درجة الصلاحية عبر التغطية وتمثيلية المنهاج لضمان تكافؤ الفرص وتدقيق مبدأ التعاقد بين المتدخلين واعتماد الوثيقة معيارًا وطنيًا للتقويم وتوفير موجهات للمراقبة المستمرة، أما عن بنية الوثيقة، فهي تضم التحديد الدقيق والإجرائي لمعالم «التحصيل

النموذجي» وضبط الموارد الدراسية من مضامين ومحتويات وحصر درجة الأهمية لكل مجال وتعريف الكفايات والمهارات والقدرات وتحديد درجة الأهمية لكل مستوى مهاري وأخيرا تحديد شروط الإنجاز، وفيما يخص معايير هذا الإطار المرجعي، فهي ثلاثة أولاها معيار التغطية: أي أن يغطي موضوع الامتحان كل المجالات المحددة في هذه الوثيقة، وثانيهما معيار التمثيلية: أي اعتماد درجة أهمية كل مجال وكل كفاية ومهارة في بناء الاختبار، وثانيهما معيار المطابقة: أي مطابقة الوضعية الاختبارية لثلاثة مستويات، وهي الكفاية والمهارة والمضامين والمحتويات وشروط الإنجاز.

- إيجابيات المذكرة:

ـ توفير نص مؤطر وموجه لإعداد الإمتحان الوطني (بمثابة أداة منهجية)

ـ التأسيس لثقافة النصوص المنظمة في أفق تحقيق التراكم

ـ تكريس مبدأ التعاقد والاحتكام إلى النص بين مختلف الفاعلين (المعنيين)

ـ توحيد أشكال التقويم بما يضمن تكافؤ الفرص

ـ ضبط معالم التحصيل النموذجي (معارف، وكفايات، ومهارات، وقدرات)

ـ التنصيص على مؤشرات ومبادئ أساسية: التمثيلية والتغطية والمطابقة

ـ حصر شروط الإنجاز

ـ مستوى التحيين: الجودة، وتحسين الممارسة التقويمية، وتوخي الدقة، وتحديد معالم التحصيل

- مظاهر القصور في المذكرة:

ـ التنافر بين نص المذكرة والمرجع القانوني الذي تستند إليه

ـ تحول المذكرة من مادة شارحة للنص إلى مادة ملحقة بالنص المرجعي

ـ التذبذب وعدم الاستقرار في صياغة بنود المذكرات، مما يعطي صورة الغموض والالتباس لدى المتلقي

ـ إقصاء مكون أساسي في مقاربة المنهاج (المواقف والقيم والاتجاهات)

ـ التركيز على مفردة «المضامين، والمحتويات»، مما يكرس ثقافة الحفظ في بناء الاختبارات

ـ حصر الوضعيات الاختبارية في «وضعيتين» فقط

ـ لا حديث عن فكر نقدي، إبداء رأي، بناء موقف في كلتا الوضعيتين ...

-دراسة نماذج من الإمتحانات الإشهادية المغربية ٢٠٠٧ – ٢٠١٦:

نسجل من خلال الاطلاع على عدد مهم من الامتحانات الإشهادية بسلك الباكالوريا بالمغرب الملاحظات التالية:

ـ خفوت الجوانب المهارية (و الأعمال التطبيقة)

ـ السهو عن مكون القيم، و المواقف، والإستراتجيات

ـ الوضعيات الإختبارية المركبة و المنسجمة الدافعة للتفكير

ـ غياب الإنسجام و التكامل لا على مستوى الوضعية الواحدة، بل على المستوى الخارجي

ـ صعوبة قياس « الكفاية أو القدرة المستهدفة» إلا بشكل مضمر

ـ غياب الإبداع أمام تكريس نمطية الإنتاجات من قبل المتعلمين

يلاحظ عموما على نظام التقويم المغربي ما يلي:

+ غلبة الانشغال بالمضامين والمحتويات والمعارف، وإن كانت مقاربة الكفايات تروم بالدرجة الأولى تنمية القدرات والمهارات أما المعارف فهي وسيلة فقط.

+ غياب نماذج تطبيقية لتنزيل الإطار المرجعي للامتحان على واقع الممارسة التقويمية والاختبارات الإشهادية.

+ طبيعة الأسئلة المقالية تكرس مبدأ الحفظ ولا تستهدف انتقاء واختيار المعطيات وإعادة تنظيمها وربط العلاقات فيما بينها

+ الاشتغال بالوثائق يتميز بخاصيتين: التبسيط في السياق التاريخي مثلا وتزكية استحضار الجانب المعرفي في سؤال كتابة فقرة.

+ ضمور الجانب المهاري وحصره في: تحديد السياق التاريخي، رسم مبيان... ولا تدرج الخريطة (منذ ٢٠٠٩) وأشكال التعبير الكرافيكي الأخرى إلا فيما ندر، مما يهدد خصوصية المادتين، والسؤال هنا لماذا لا يتم الاشتغال على رسم الخرائط والمقاطع؟ لماذا لا يتم وضع أكثر من خريطة في الاختبار؟ لماذا لا يتم

الاشتغال على الخريطة الجغرافية «المندمجة أو المتكاملة « la carte integrée فقد اقتصر المطلوب، في الوضعيات النادرة التي تضمنت الاشتغال على الخريطة، اقتصر على التوطين فقط، وهو أشبه بالحفظ: حفظ معطيات من خريطة جاهزة ونقلها إلى خريطة صماء.

+ التقيد الحرفي بالوضعيتين إلى درجة أن المناهج الحالية استنفدت الوضعيات الاختبارية

+ عبارة « معالم التحصيل النموذجي» الوارد ذكرها في المذكرة، فهل نحن نستهدف في مرحلة الامتحان الإشهادي ما هو «نموذجي» أم الحد الأدنى من التعليمات الضرورية لاجتياز هذه المحطة (انظر المادة ١٨ من القرار ٠٦ , ٢٣٨٥)؟

٣- قراءة تحليلية في مضامين الكتب الدراسية:

- على مستوى مادة التاريخ:

أما توزيع الدروس فقد خصصت السنة الأولى إعدادي في سدسها أو نصفها الأول للتاريخ القديم والنصف الثاني للتاريخ الوسيط الإسلامي، والسنة الثانية في نصفها الأول للتاريخ الوسيط المغربي وفي النصف الثاني التاريخ الحديث الإسلامي والأوربي والعالمي، والسنة الثالثة للتاريخ المعاصر المغربي والإسلامي والأوربي والعالمي. أما المرحلة الثانوية فقد اقتصرت الدراسة فيها على التاريخ الحديث والمعاصر فقط، وذلك بالتدرج في الجذوع المشتركة (السنة الأولى ثانوي) والسنة الأولى باكالوريا والسنة الثانية باكالوريا، وانحصرت الدراسة كذلك في المرحلة الثانوية على المجال المتوسطي فقط، دون غيره

يلاحظ على البرنامج الدراسي للتاريخ اعتماد مايسمى بشبكة تحليل الحضارات في السنة الأولى إعدادي، وهذا أمر جيد يتماشى مع مفهوم التاريخ الحضاري القائم على دراسة البنى، لكن لم يتم الاستمرار في تبني هذا النموذج بالنسبة للمستويات الموالية، ثم تبني التحقيب الأسري السلالي في التأريخ للمغرب في السنة الثانية والثالثة إعدادي، أما في المرحلة الثانوية، فقد ابتعد نوعا ما عن هذا التحقيب التقليدي إذ قسمت الدروس على وفق تناول موضوعاتي إشكالي إلى حد ما ووفق المعلن عنه في الكتب المدرسية، ويسجل على هذه الكتب غياب تاريخ الجهة مقابل الاقتصار على التاريخ العام والوطني.

مازالت الكتب المدرسية بالمغرب توضع وفق مقاربة الأهداف والبرنامج، والتي تم تجاوزها، وليس وفق منحى الكفايات والمنهاج الذي تم تبنيه، ورغم إلغاء الملخصات من هذه الكتب والاقتصار على الدعامات والوسائل التعليمية، فإن طابع الشحن المعرفي ما زال طاغيا وبقوة بحكم نظام التقويم الإشهادي المرتكز

على استرداد المعارف، وإن أعلن القيمون على نظام التقويم من وزارة التربية الوطنية والمركز الوطني للتقويم والامتحانات عكس ذلك، فإن الإطار المرجعي للتقويم وواقع الاختبارات الإشهادية سواء في المرحلة الإعدادية أو الثانوية يعاكس ذلك.

مما يلفت الانتباه أيضا غياب الإطار الناظم لدروس التاريخ للسنة الأولى باكالوريا علوم رياضية وتجريبية، إذ كان الهدف تحجيم الكم فقط على اعتبار أن الكتاب المدرسي يتعلق بالشعبة العلمية، دون النظر إلى اتساق الوحدات والمحاور والمجزوءات في بناء منطقي من الناحية التاريخية، إذ تم القفز، مثلا، من التنافس الإمبريالي واندلاع الحرب العالمية الأولى إلى اليقظة بالمشرق العربي في القرن ١٩ م، ومن تاريخ المغرب المعاصر زمن الحماية والمقاومة والكفاح من أجل الاستقلال واستكمال الوحدة الترابية إلى ملف مفهوم العولمة وتحدياتها.

– على مستوى مادة الجغرافيا: تبنت الكتب المدرسية لمادتي التاريخ والجغرافيا سواء بالثانوي التأهيلي أو الثانوي الإعدادي تقسيم بنية الدروس وفق هيكلة: المظاهر – العوامل – المشاكل، وهو تقسيم بسيط من الناحية المنهجية، خصوصا بعد مستجدات الفكر الجغرافي وبروز الجغرافيا النسقية التفاعلية التي تتجاوز هذا التقسيم الكلاسيكي، من خلال دراسة الموضوع في تفاعلية عناصره البشرية والطبيعية، وهو ما يعني إعادة النظر في هيكلة الدروس والمحاور والمجزوءات، هذا إضافة إلى غلبة الجانب المعرفي، كما التاريخ، بالمقارنة مع الجوانب الأخرى المهارية والنقدية والمواقفية.

ويلاحظ الحضور القوي والطاغي للجغرافيا الاقتصادية على دروس ووحدات ومحاور الكتب المدرسية سواء بالمرحلة الثانوية التأهيلية أو الثانوية الإعدادية، زيادة على إدراج قوى اقتصادية تكرر بعضها بعضًا، إذ تقدم النموذج التنموي والتجربة الاقتصادية نفسها مثل درسي مصر ونيجيريا بالسنة الثالثة ثانوي إعدادي، ومثل دروس الصين والهند والبرازيل بالسنة الثانية باكالوريا آداب وعلوم إنسانية، وكذا درسا اليابان وكوريا الجنوبية بالمستوى نفسه، وشحن الكتاب المدرسي بتكتلات اقتصادية تقدم التجربة عينها تقريبا مثل مجموعة أمريكا الشمالية (ألينا) ودول جنوب شرق آسيا (آسيان) فضلا عن إدراج دروس تقدم مفاهيم ومضامين مكررة مثل دروس المغرب العربي للسنة الثالثة ثانوي إعدادي، وتقادم العديد من المعطيات والبيانات لا سيما تلك التي تخص الجانب البشري والاقتصادي.

مما يسترعي الانتباه أيضا، الفصل الدائم بين الدراسة الطبيعية ونظيرتها البشرية في هيكلة الدروس والوحدات والمحاور والمجزوءات، وهذا ينسحب على جميع المستويات، وهو أمر لا ينسجم مع مستجدات الفكر الجغرافي وخاصة تصورات الجغرافيا النسقية التفاعلية، هذا بالإضافة إلى الضعف الواضح للدروس أو

الوحدات التي تتبنى قضايا إشكالية تتقاطع فيها الأبعاد البشرية والاقتصادية والطبيعية.

ثالثا:المناهج التعليمية لمادتي التاريخ والجغرافيا: قراءة نقدية واقتراحية:

١-أهم الانتقادات والإشكاليات المطروحة على مادتي التاريخ والجغرافيا:

ترتبط هذه الانتقادات والإشكاليات، في الحقيقة، بمجالات الاختلال والقصور في منظومة التربية والتكوين عموما، كالنموذج البيداغوجي والعرض المدرسي والموارد البشرية والحكامة ومجموعة من القضايا الأفقية المستعرضة.

- إشكالية انتقاء المحتويات الدراسية بين الخصوصية والكونية:عرف المغرب منذ استقلاله عن فرنسا، ولازال، صراعا بين أنصار الحفاظ على الهوية والعروبة دون اعتبار للتطورات التربوية الخارجية وأنصار الفرنكفونية والاستلهام الحرفي للتجارب التربوية الغربية دون اعتبار لخصوصية المجتمع المغربي، والحق أن الطرفين معا على صواب وعلى خطأ، إذ لا يمكن التحجر داخل قوقعة الخصوصية، لاسيما وأننا في حالة تخلف حضاري، ولا يمكن التنكر لمن نحن وفرض النموذج التربوي الغربي ذي الخلفيات الإيديولوجية المتعارضة مع عقيدتنا وشخصيتنا، وإن لاحظنا في الآونة الأخيرة، وللأسف، بداية رجحان كفة الفريق الثاني على مستوى الاختيارات الرسمية للوزارة الوصية على القطاع والدولة عموما.

- القيم المحمولة في المحتويات الدراسية المجزءة بين التنافر والتكامل: يعزز إشكالية القيم في المنهاج المغربي العام وكذا المنهاج التخصصي لمادة التاريخ لأن هذه القيم تتسم في الوثائق الرسمية الكبرى لوزارة التربية الوطنية بالصياغة العامة والفضفاضة مما يفسح المجال واسعا للتأويل، إضافة إلى التجريد وغياب الأجرأة لهذه القيم وورودها بشكل ضمني غير صريح وانتقائية القيم وتناقض المرجعيات التي أسست عليها هذه القيم، بل تناقض واختلاف حتى الوثائق الرسمية المحددة لهذه القيم، إذ نجد لها تصنيفا معينا في الكتاب الأبيض الصادر عن وزارة التربية الوطنية سنة ٢٠٠٢ (قيم الهوية – قيم المواطنة – قيم العقيدة الإسلامية – قيم حقوق الإنسان والمبادئ الكونية) وتصنيفا مغايرا في التقرير الذي أصدره المجلس الأعلى للتربية والتكوين حول القيم سنة ٢٠١٧، والذي يقسم القيم إلى قيم الانتماء الديني والوطني وقيم المواطنة المحلية وقيم المحافظة على البيئة وتنميتها المستدامة وقيم البيئة المدرسية، هذا ولا نغفل التضارب الملاحظ في القيم الممرة بالمقارنة بين المواد المدرسة مثل التاريخ والتربية الإسلامية واللغة الفرنسية، ومن خلال التجارب الدولية في مجال القيم، يتضح أن هناك العديد من الدول المتقدمة قد قدمت بعض النماذج في توحيد القيم من خلال البحث في المشترك بين التشكيلات والعناصر الدينية والعرقية والثقافية...المكونة للمجتمع، مثل

التجربة الكندية (القيم الأساسية) والتجربة الأمريكية (القيم الجوهرية) والفرنسية (قيم الجمهورية)

– التمويل: تظل العديد من أوراش الإصلاح رغم طموحها مفتقرة للإمكانيات المادية اللازمة، وهذا ما جعل مديرية المناهج بالمغرب ترفع شعار أومبدأ المرونة أو القابلية للتفكيك في المنهاج العام المتبنى كي لا تضطر للهدم وإعادة البناء من جديد بشكل جذري، على اعتبار أنها عملية ضخمة ومكلفة جدا لميزانية الدولة.

– مدى ملاءمة التقويم لمقاربة الكفايات: سنفصل في نقطة التقويم لاحقا، لكن وبشكل مبدئي، فالتقويم التقليدي الحالي القائم على استرداد المعارف لا يتوافق – وإلى حد بعيد – مع مقاربة الكفايات المعلن عن تبنيها في الوثائق الرسمية لوزارة التربية الوطنية، والتي تروم تنمية القدرات والمهارات أكثر من المحتوى المعرفي.

– الاختلالات في النص والمنهاج أم في الممارسة الميدانية: في الحقيقة، إن التجربة المغربية أثبتت أن الخلل في العنصرين معا: فالمنهاج سواء العام أو التخصصي الخاص بمادة التاريخ والجغرافيا يحتاجان لتنقيح، إن لم نقل إعادة صياغة وتأسيس من جديد وبشكل جذري، وكذلك الممارسة الميدانية الخاصة بالفاعلين في الحقل التربوي، لا سيما المعلمين والأساتذة الذين يحتاجون لتكوين مستمر شامل لمواكبة الإصلاحات التي تقوم بها الجهات المعنية، بل المشاركة فيها مشاركة حقيقية وبناءة واقتراحية وملزمة، وليست تشاورية وشكلية فقط، كما هو الحال اليوم.

– المناهج والبرامج الدراسية بين المركزية والجهوية: تظل هذه المناهج وتلك البرامج مركزية في صياغتها وفي مضامينها، رغم أن الوثائق التربوية الرسمية، والتي سنفصل الحديث عنها لاحقا كالميثاق الوطني للتربية والتكوين يؤكد ضرورة الأخذ بالاعتبارات الجهوية في وضع المناهج واختيار المحتويات الدراسية.

– الخلط الواضح في التعريف والتمييز بين سياقات وأسس بناء المنهاج الاجتماعية والتربوية والديداكتيكية: سواء تعلق الأمر بالتاريخ أو الجغرافيا، مما ينم عن عدم فهم عميق من طرف مؤلفي الوثيقة المنهاجية التخصصية، ونعني بها وثيقة التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادتي التاريخ والجغرافيا بسلكي التعليم الثانوي التأهيلي والثانوي الإعدادي[٣٣].

– مدى صلاحية النهجين التاريخي والجغرافي المطبقين: يعود الفضل في إرساء النهج التاريخي المعمول به في المناهج والبرامج الدراسية لمادة التاريخ للباحث المغربي الدكتور مصطفى حسني إدريسي، وتتلخص خطوات هذا النهج في التعريف: أي الكشف عن الحدث من جميع جوانبه، فالتفسير: أي تقديم العوامل المفسرة له، ثم التركيب: بمعنى بناء استنتاج يلخص المعارف السابقة[٣٤]، ويرجع الفضل في إرساء النهج الجغرافي المعمول به في المناهج والبرامج الدراسية لمادة الجغرافيا للباحث المغربي الدكتور محمد زكور، والذي

قام بتجميع ابستيمولوجي لعدد من المرجعيات الفرنكفونية والأنكلوسكسونية، وتتلخص خطوات هذا النهج في الوصف: أي تحديد الظاهرةمن خلال مجموعة من العمليات، فالتفسير: أي تقديم العوامل المفسرة له، ثم التعميم: أي الخروج بقواعد وقوانين عامة يمكن أن نعممها على حالات أخرى[٣٥]، ويستدعي اختيار هذين النهجين عدة تساؤلات من قبيل:

+ هل أخذ هذا النهج بالإسهامات المنهجية للمدارس التاريخية المعاصرة؟ الواضح أنه لم ينفتح على جميع هذه المدارس.

+ هل المتعلم قادر في المستوى الإعدادي أو الثانوي على فهم هذا النهج وتنزيله وتحكيمه في التعامل مع مختلف الوضعيات التعليمية التعلمية؟

+ هل يتوافق هذا النهج مع مقاربة الكفايات التي يتأسس عليها المنهاج المغربي للمادة؟ الأكيد أن لا، بدليل أن الكفاية تقوم على جعل المتعلم في وضع تعليمي تعلمي يستثمر ويحول فيه موارده المعرفية والمنهجية... السابقة والجديدة لحل مشكلة ما لم تعرض له سابقا، ذلك أن مبدأ التحويل هو أساس وشرط اكتساب الكفاية، في حين نجد نهج الأستاذ الإدريسي يتوقف عند تركيب المعارف السابقة بشكل منظم ومنطقي فقط، حيث يتم التوصل لمنتوج نهائي لعملية ومسار من الربط والبناء والهيكلة[٣٦].

+ هل يستوعب المتعلم، بل المدرس لولبية النهج التاريخي أو الجغرافي، وأن ترتيب خطوات هذا النهج (تعريف – تفسير – تركيب) ترتيب شكلي فقط: فهي متداخلة ومتشابكة حيث تتأرجح العمليات داخل كل وضعية تعليمية : فحينما نصف مثلا توزيع الكثافة السكانية بالمغرب نقوم بالخطوة الأولى، لكن بالموازاة معها نقوم باستخدام الكثافة والتوزع والمجال... وهي مفاهيم تعميمية، وهنا نتساءل عن مدى وعي المدرس وقدرته على تنزيل هذه اللولبية في شكل وضعيات تعليمية – تعلمية.

+ ألا يمكن أن نقوم بالتعميم أيضا في التاريخ، وهو أمر وارد وممكن جدا، بل مطلوب لتحقيق ما يسمى بالتحويل من خلال وضع المتعلم في وضعيات جديدة غير تلك التي تم فيها إرساء الموارد المعرفية والمنهجية، وذلك بغية تأكيد اكتساب الكفاية (أساس الكفاية والوضعية المشكلة هو التحويل).

+ هل نحن نمارس التعميم - فعلا – في درس الجغرافيا بالمغرب، أو التعميم مرحلة منهجية معقدة لا يمكن القيام بها إلا في مستوى البحث الأكاديمي؟

+ أليس من الأولى الإكتفاء في المرحلة الإعدادية والثانوية بتدريس الجغرافيا من خلال مفهوم المنظور la

mise en perspective من خلال البحث عن العلاقات وضبط الميكانيزمات المتحكمة في المجال، حتى إذا تغير مجال الدراسة يتمكن المتعلم من التأقلم والمواكبة وفهم الوضعية الجديدة؟

في الأدبيات الدولية المؤسسة للمناهج ليس هناك حديث عن تعميم، وأمام هذه البلبلة التي خلقها هذا النهج الجغرافي المتبنى رسميا لاسيما خطوته الأخيرة، قدم بعض الباحثين الديداكتيكيين المغاربة بعض المقترحات في هذا الشأن[٣٧]، وعموما، فالموضوع مازال يحتاج إلى دراسة معمقة وانفتاحٍ على مختلف الأدبيات الابستمولوجية سواء المحلية أو الأجنبية واستقراء للتجارب الدولية في هذا الشأن.

– جدوى حصر الدراسة خلال المرحلة الثانوية التأهيلية في المجال المتوسطي والفترة الحديثة والمعاصرة: يبقى هذا الاختيار غير مفهوم، لاسيما أن الدراسة التاريخية الدقيقة تقتضي الانفتاح على مختلف المجالات والأبعاد وفهم التاريخ في سياقه الدولي والعالمي، وليس المتوسطي فقط، حيث يغيب عن البرنامج الدراسي للمرحلة التعليمية المذكورة تاريخ العديد من المناطق مثل أمريكا اللاتينية وافريقيا جنوب الصحراء، والشرق الأقصى وغيرها.

هذا وإن كان للمجال المتوسطي تلك المركزية التاريخية خلال العصرين القديم والوسيط، فقد تراجعت واهتزت بعد التحولات العميقة التي عرفها العالم من القرنين ١٥ و١٦م، والتي لا يتسع المجال للخوض في تفاصيلها، وهو ما يستوجب، كما قلنا، الانفتاح على التاريخ العالمي وعدم التقوقع في البعد المتوسطي فقط على الرغم من أهميته، والتي لا يجادل فيها أحد.

– مدى صلاحية التحقيب التاريخي الأسري في تقسيم الدروس: في الوقت الذي نتحدث فيه عن التحقيب بالبنى والمفاهيم والحضارات، مازال تاريخ المغرب الإسلامي للمرحلة الإعدادية يقسم الدروس وفق الأسر الحاكمة وفق التعاقب التالي: الأدارسة – المرابطين – الموحدين – المرينيين – الوطاسيين– السعديين – العلويين، وهو تقسيم تقليدي– كما هو معلوم– ويغلب عليه التاريخ الحدثي والسردي، وهو لا يخرج، أيضا، عن إطار التاريخ السياسي وتاريخ السلاطين، وبالمقابل لا يحفر تنقيبا ودراسة في تاريخ البنيات الاجتماعية والاقتصادية والذهنية...للمجتمع، ويغيب عنه، كذلك وإلى حد كبير، الرؤية التحليلية والنقدية.

– مدى صلاحية الهيكلة الحالية لدروس الجغرافيا: تتألف هيكلة كل درس في الجغرافيا من ثلاثة محاور: أولاها، المظاهر (مثل مظاهر القوة الاقتصادية لبلد ما)، وثانيها، العوامل (مثل العوامل المفسرة لقوة بلد ما الاقتصادية)، وثالثها، المشاكل (مثل المشاكل التي يعاني منها اقتصاد بلد معين)، وهنا نتساءل: هل تتوافق هذه الهيكلة والتقسيم مع النهج الجغرافي المتبنى من طرف وزارة التربية الوطنية نفسها؟ طبعا لا، فالنهج

المذكور يتألف من خطوات الوصف والتفسير والتعميم، وإلى أي حد تأخذ هذه الهيكلة بمناهج الدراسة الجغرافية بمنظورها الأكاديمي وبإسهامات المدارس والتيارات الجغرافية الحديثة والمعاصرة؟ الواضح أن هذا النهج لم يستوعب تماما ما جاءت به الجغرافيا الأكاديمية على المستوى المنهجي والنظري.

– حضور الجانب الإيديولوجي في المناهج: من خلال استعراض المرجعيات الكبرى للنظام التربوي المغربي كالميثاق الوطني للتربية والتكوين والرؤية الاستراتيجية: ٢٠١٥ – ٢٠٣٠، وغيرها يمكن تسجيل الملاحظات الآتية:

●جمع النظام التربوي المغربي بين النمط الاستبدادي التسلطي في مواطن معينة والنمط الحائر في مواطن معينة أخرى من المنظومة التربوية، مقابل غياب ملامح واضحة للنمط الديمقراطي.

●استهداف المنظومة التربوية تكوين وتخريج ما تسميه الأدبيات التربوية « المواطن الصالح» : أي الصالح في نظر سلطة الدولة الحاكمة، الخاضع لسياساتها وإيديولوجيتها وتوجهاتها، مهما كانت صائبة أو خاطئة، وبالمحصلة، فهو مواطن فاقد لروح النقد والمبادرة والاحتجاج.

●إذا كانت جميع المواد حاملة للقيم وممررة للأفكار، فإنها رغم ذلك، تتباين في كثافة حضور هذه القيم وتلك الأفكار، ولعل مواد الاجتماعيات والتربية الإسلامية واللغة العربية في مقدمة المواد التي تكرس بشكل واضح التوجهات الإيديولوجية والاختيارات الفكرية للسلطة الحاكمة.

من أهم هذه الوثائق وثيقة التوجيهات التربوية العامة والبرامج الخاصة بتدريس مادتي التاريخ والجغرافيا والتربية على المواطنة سواء بالنسبة لمرحلة الثانوي الإعدادي أو الثانوي التأهيلي، وكذا الإطار المرجعي للتقويم، والخاص بالامتحانات الإشهادية للسنة الثالثة ثانوي إعدادي والسنتين الأولى والثانية بكالوريا، ويلاحظ في هذا الباب أن هذه الوثائق وغيرها تقيد عمل المدرس والمتعلم على حد سواء، وترهنهما بمجموعة من الضوابط الإجرائية الشكلية الصارمة والعقيمة، والتي تمنع أطراف العملية التعليمية – التعلمية من الإبداع والخلق والخروج عن المألوف : بمعنى أن هذه الوثائق تضيق هامش الحركة والحرية وإعمال العقل سواء في المنهج أو المضمون أو حتى الشكل.

كما أن التقويم في مادة الاجتماعيات سواء على مستوى المراقبة المستمرة أو على مستوى الامتحانات الإشهادية يعكس نظاما يخاطب ملكات التذكر والحفظ، مقابل تغييب كبير لآليات تقويم تستفز في المتعلم كفايات وقدرات النقد والإبداع والإقتراح والمبادرة.

إن الرصد النقدي والكمي للمناهج والبرامج الدراسية لمادة الاجتماعيات لمرحلتي الثانوي التأهيلي والثانوي الإعدادي يؤكد بشكل جلي حضور إيديولوجية واضحة لها ارتباط بسلطة الدولة الحالية، ومن مظاهر ذلك:

●على مستوى مادة التاريخ: نلاحظ تفصيلا كبيرا وحضورا كميا مهما لتاريخ الدولة العلوية، وذلك بخمسة دروس خلال المرحلة الإعدادية زيادة على الانحياز إلى تاريخ الأشراف سواء الأدارسة (درس كامل) والسعديين (درس كامل تقريبا) واعتبار الكتاب المدرسي الدولة الإدريسية – والتي تشترك مع الأسرة العلوية الحاكمة حاليا في النسب الشريف نفسه – اعتبارها أول دولة إسلامية مستقلة بالمغرب، وهو أمر مازال بشأنه نقاش على المستوى الأكاديمي، على اعتبار وجود دويلات وإمارات خارجية قبل قيام الدولة المذكورة آنفا، مقابل تقزيم حضور دول أخرى مثلت فخر الدولة المغربية: فقد تم – مثلا – دمج تاريخ الدولتين المرابطية والموحدية في درس وحيد فقط، إضافة إلى غياب التاريخ القديم والوسيط تماما خلال مرحلة الثانوي، مقابل التركيز على التاريخ الحديث والمعاصر الذي يوافقه عصر الأشراف السعديين وخصوصا العلويين، والتي تحضر دروسها بشكل وازن في السنتين الأولى والثانية بكالوريا، ولا ننسى غض الطرف عن عدد من المعطيات الأساسية الخاصة بتاريخ المقاومة والتحرير مثل مقاومة الخطابي ودور المخزن[٣٨] فيها وموقف الأخير أيضا من جيش التحرير المغربي، وغير ذلك من القضايا.

●على مستوى مادة الجغرافيا: تعتبر أقل مواد الاجتماعيات من حيث قابليتها لتمرير الخطاب الإيديولوجي، ورغم ذلك فإن المتصفح للبرامج الدراسية لهذه المادة يلاحظ تقديم عدة مغالطات في المعلومات وفي المقاربات فيما يخص جغرافية المغرب للسنة الثانية إعدادي مثل تغييب العديد من المؤشرات الاقتصادية الدالة والمعروفة، والتي إن تم تبنيها في الكتاب المدرسي ستعري هشاشة وتخلف الاقتصاد المغربي كنسبة مساهمة الإنتاج الفلاحي والصناعي المغربيين في الإنتاج العالمي، وقس على ذلك الوحدات الخاصة بجغرافية المغرب في السنة الأولى والثانية بكالوريا، إضافة إلى تقديم اتحاد المغرب العربي في السنة الثالثة ثانوي إعدادي باعتباره تكتلا اقتصاديا جهويا ناجحا.

من وجهة نظر فلسفية، ليس هناك تعليم بريء، مهما بلغت درجة ومنسوب الموضوعية فيه، ويشمل هذا الحكم حتى المنظومات التربوية في الدول ذات الأنظمة الديمقراطية، إذ تتأثر هي الأخرى بالخلفيات التاريخية والحضارية التي نشأت، مثل الديمقراطية الغربية التي تأثرت بالإرث التاريخي المتسم بالنضال الثوري من أجل إرساء أسس العلمانية وإقصاء الدين، كما هو حال التجربة الفرنسية، هذا إضافة إلى مركزية الإنسان

الأوربي الحضارية والفكرية.

يعتبر الحقل التربوي والمؤسسة التعليمية أهم القنوات وأخطرها لتمرير إيديولوجية أي دولة، باعتبار المؤسسة المذكورة من أهم مؤسسات التنشئة الاجتماعية والمعمل الذي يتم فيه تشكيل الأدمغة أو غسيلها، وتعد مواد الاجتماعيات الثلاث سواء التاريخ أو الجغرافيا أو التربية على المواطنة من أهم وأخطر المواد الدراسية الحاملة للقيم، وهي أهم المواد المستبطنة للخطاب الإيديولوجي الذي ترغب السلطة الحاكمة في تمريره لعقول الناشئة.

وأخيرا، فمن التساؤلات المهمة التي تطرح نفسها في هذا الجانب التساؤل التالي: إلى أي حد يمكن إرساء منظومة تربوية تتيح للفرد حرية الاختيار وبناء شخصيته، دون خطاب إيديولوجي تحاول السلطة من خلاله السيطرة على الناشئة وعلى المجتمع؟

٢-أهم البدائل المقترحة:

نقترح الأخذ بالعناصر الآتية في بناء المناهج الجديدة مع استحضار النقل الديداكتيكي طبعا:

-التدريس بالوضعية المشكلة: الوضعية المشكلة أداة (Outil) ديداكتيكية حاضنة تستجمع مختلف الطرائق الديداكتيكية التي يمكن استخدامها، ويقصد بها وضع المتعلم أمام مشكل أو تناقض أو مفارقة بين وضع نعيشه ووضع ننشده، حيث ينطلق من وضعية، أي من سياق له معنى بالنسبة إليه، فللوضعية علاقة بالسياق الاجتماعي والتاريخي والثقافي للمتعلم[٣٩]، وهي أيضا وضعية ديداكتيكية تطرح من خلالها للفرد المهمة التي لا يتغلب عليها إلا بالتعلم الدقيق، وهذا التعلم هو الهدف الحقيقي للوضعية المشكلة الذي يتم برفع العائق الذي يحول دون إنجاز المهمة، كما أنها تفيد في استثمار وتصحيح تمثلات المتعلمين، والمشكلات التي تتضمنها الوضعيات الديداكتيكية هي مواضيع يصادفها المتعلم في الحياة، وفي التعلم عليها أن تكون دالة بالنسبة للمتعلم لممارسة كفاية أوتقويمها، كما أنها وضعية معقدة يستوجب حلها استدماج وتعبئة عدة معارف ومهارات واكتساب سلوكيات لحل المشكل المطروح، والوضعية المشكلة تكون دالة تحرك المتعلم وتحفزه وتعطيه الرغبة في التعلم[٤٠].

تعتبر الوضعية المشكلة الأداة المناسبة لتقويم الكفاية، فهذه الوضعية مؤسسة على مشكلة جديدة غير تلك التي حصل في التعلم، وتتكون الوضعية التقويمية بهذه الأداة من عدة عناصر، أهمها: سياق الوضعية والدعامات المستخدمة والتعليمة وهي سؤال مركب، ويشترط في الوضعية التقويمية أن تكون غير مألوفة، ولم يسبق الاشتغال عليها.

يجب الانطلاق من اعتبار الوضعية المشكلة مرحلة في سيرورة بناء المعارف، وتتألف هذه الوضعية من المراحل التالية :

-مرحلة الإطلاق (الانطلاق): وهي المرحلة الحاسمة، وتشمل الخطوات الآتية: ١-التقويم التشخيصي، ٢- الوضعية المشكلة (الهدف والسياق)، ٣- المهمة، ٤- سؤال التقصي (الإشكالية)، ٥- اقتراح فرضيات وصياغتها .

- مرحلة البناء : وتعرف بمرحلة التموقع لبناء التعلمات، وفيها يتم التذكير بالسؤال المركزي وبالفرضيات والشروع في تمحيص اعتمادا على الدعامات وتصنيفها وترتيبها حسب النهج التاريخي بتوجيه من المدرس وتحت إشرافه، مع تدوينها على الدفتر أو المذكرات والسبورة. وهكذا يجب أن تكون الفرضيات محصورة في ثلاث فرضيات كبرى : فرضية تهم مرحلة التعريف وأخرى تهم مرحلة التفسير وثالثة تخدم مرحلة التركيب.

- مرحلة الهيكلة : مرحلة أساسية في الوضعية المشكلة وهي مرحلة العمليات الفكرية، إذ فيها يتم ترصيد التعلمات اعتمادا على الدعامات المتاحة والتي تخدم أو تنفي فرضية التعريف أو الوصف، ودعامات تخدم أو تنفي فرضية التفسير مع تصنيف وترتيب العوامل المفسرة للمشكلة، ودعامات مرتبطة بفرضية التركيب أو التعميم مع تدوين الخلاصات والمعلومات على السبورة وعلى دفاتر التلاميذ في صيغ مختلفة من جداول أو خطاطات أو لوحات كرونولوجية أو خطوط زمنية أو فقرات إنشائية ...

- مرحلة التحويل: يتم فيها الوقوف على مدى تحقق الكفاية وقياسها، عبر اختلاق وضعية مشكلة مماثلة بدعامات متمفصلة مع طبيعة المشكل المتضمن في الوضعية، وذلك لاختبار مدى قدرة المتعلم على توظيف واستثمار تعلياته وقدراته ومهاراته في حل الوضعية المشكلة الجديدة بنفس الطريقة التي اشتغل بها في الوضعية السابقة.

يعتبر الرهان أساس التعلم في الوضعية المشكلة، إذ يرتبط هذا الرهان بالقيمة المضافة التي تقدمها هذه الوضعية المشكلة للمتعلم، وتشمل ما تم إرساؤه لديه من موارد معرفية منهجية و سويسيو-وجدانية تشكل من خلاله منحى التراكم، والذي يمكن توظيفه في وضعيات أخرى حتى تتحول الكفايات إلى وسائل لبناء التعلمات، ويشمل الرهان في الوضعية المشكلة نوعين من الرهان، فهو أما رهان نظري يستهدف قدرات وموارد علمية تاريخية أو جغرافية محضة أو رهان تطبيقي يرتبط غالبا بالظواهر الاجتماعية المستمدة من الواقع المعيشة اليومي للمتعلم.

يبقى من الشروط الأساسية في الوضعية المشكلة التاريخية هو عنصر تحفيز المتعلم ابستمولوجيا (معارف مدمجة أو تمثلات)، إذ تبنى الصياغة على أساس العائق الشخصي للمتعلم أي جعل المتعلم منخرطا في المعالجة باعتبار أن العائق يمسه شخصيا أكثر ما يمس المادة الدراسية، وهنا يحضر الرهان الفكري (مستلزمات المعارف)، ورهان فهم الوضعية (الوصول إلى فهم العائق) والرهان المنهجي (استحضار النهج التخصصي للمادة) من أجل الوصول إلى هذه التمثلات الأولية أو إعادة هيكلتها وتصحيحها وتنظيمها وإغنائها.

تتجلى أهم العناصر الموجهة لبناء التعليمات في إطار الوضعية المشكلة حسب اجتهادات بعض الباحثين في مجال الديداكتيك في مراكز التكوين بالمغرب فيما يلي: الرهان، الخيط الموجه، المسلكية، العدة، الوصفة الديداكتيكية، المنتوج المنتظر، نمط الهيكلة، تحويل التعليمات: (الرهان، الأنماط، المعابر والممرات)

ومهما يكن، فإنه لا يمكن التدريس بالوضعية المشكلة في ظل المناهج والبرامج الدراسية الحالية، فالوضعية المشكلة تقتضي بناء ومراحل وتناولا ديداكتيكيا يختلف تماما مع المنهاج الدراسي الحالي؛ لذا وجب النظر جذريا في هذا الأخير.

– التاريخ الإشكالي: يقصد به على مستوى الموضوع التاريخ المبرمج وفق قضايا تاريخية كبرى لها أبعاد متعددة ومختلفة تنطلق من الواقع القائم حاضرا والعودة إلى الماضي لتحليلها وتفسيرها واستخلاص العبر منها من أجل استشراف المستقبل، وعلى المستوى المنهجي، يعني تناول هذه القضايا عبر طرح تساؤلات وفرضيات تقتضي الإثبات أو النفي في ضوء منهاج المادة من تعريف وتفسير وتركيب، وفي ضوء المفاهيم المؤطرة للمادة.

على أية حال، ارتبط التاريخ الإشكالي (l'histoire problème) بعدة تسميات منها «التاريخ غير الحدثي »[٤١] أو«التاريخ الفكري» أو «التاريخ المفهومي»، و«هو مصطلح يستعمل للتمييز بين التاريخ في حلته الجديدة والتاريخ السردي في شكله القديم»[٤٢]، وتجدر الإشارة إلى أنه ما قيل عن التاريخ الإشكالي ينسحب تماما على مادة الجغرافيا.

– التاريخ الحضاري والبنيوي بالمفهوم البروديلي المؤسس على عناصر الزمن والمجال والمجتمع: يعتبر أبرز منعطف تاريخي عرفه مسار مدرسة الحوليات هو ما يعرف في الإسطغرافيا التاريخية بالتاريخ الجديد مع المؤرخ فرنان بروديل F.Braudel الذي يصنفه أغلب المؤرخين المعاصرين رائدا للكتابة التاريخية في العصر الحديث بأطروحته « البحر المتوسط والعالم المتوسط في عهد فليب الثاني ١٥٥٨-١٥٩٨[٤٣]»، والتي شكلت منعطفا تاريخيا حاسما في مسار مدرسة الحوليات وتجاوزا للتاريخ السردي، الإخباري، القائم على دراسة الوقائع السياسية البسيطة في الأزمنة القصيرة، والانتقال إلى دراسة تاريخ البنى الاقتصادية والاجتماعية

والثقافية، وذلك في سياق المدد الزمنية الطويلة (les longues durées) بهدف رصد مدى تفاعل الإنسان مع مجاله الجغرافي. وفي هذا الإطار ميز بروديل في دراسته للزمن التاريخي بين ثلاثة مستويات:

- الزمن الجغرافي (le temps géographique): وهو زمن المدد الطويلة وزمن البنيات يتميز بتغيره البطيء.
- الزمن الاجتماعي (le temps social) : وهو زمن الظرفيات وزمن المدد المتوسطة، مثل تاريخ تطور الاقتصاد والمجتمع.
- الزمن الفردي (le temps individuel) : ويطابق زمن الوقائع والأحداث السياسية.

– التاريخ الجهوي: تطرح هذه النقطة إشكالية المناهج بين المركزية والجهوية، ورغم النوايا المعلنة من طرف الوزارة الوصية من أجل مراعاة الخصوصيات الجهوية في البرامج الدراسية، فإن واقع هذه الأخيرة يؤكد أنها ما زالت مركزية لا تراعي اعتبار الاختلافات بين جهات المغرب، وقد نصت المادة ١٠٦ من الميثاق الوطني للتربية والتكوين على تحديد السلطات التربوية الجهوية بإشراك المدرسين في حدود ١٥ ٪إلى ٢٠٪ من مدة التكوين، وتتضمن بالضرورة تكوينا في الشأن المحلي وإطار الحياة الجهوية.[٤٤]

–توسيع مجال الدراسة وزمانها في مادة التاريخ: نقترح في هذا الإطار أن ينفتح البرنامج الدراسي – لا سيما في المرحلة الثانوية التأهيلية– على مجالات أخرى كافريقيا جنوب الصحراء والشرق الأقصى وأمريكا اللاتينية، وعدم قصر الدراسة على المجال المتوسطي بمكوناته المغربية والعربية والإسلامية والأوربية، إضافة إلى ضرورة تغطية البرنامج المذكور لمختلف العصور التاريخية وعدم حصر الدراسة في التاريخين الحديث والمعاصر (من القرن ١٥م إلى القرن ٢٠م)، وهو أمر، في الحقيقة غير مفهوم وغير منطقي وغير علمي، خاصة وأننا نعلم أن مدة عز العرب والمسلمين والمغاربة ارتبطت بالتاريخ الوسيط، والذي أقصي، هو والتاريخ القديم، من المرحلة الثانوية، مع الإبقاء عليه في المرحلة الإعدادية، كما أن دراسة التاريخ عبر تدرج العصور تتماشى والمفاهيم المهيكلة للزمن كالتعاقب والتزامن وغيرهما، وإننا لنوصي بهذا الانفتاح والشمول المجالي والزمني في الدراسة التاريخية إغناء للفهم وتوسيعا للتصور وتعميقا للإدراك فيما يخص تدريس مادة التاريخ في المرحلة الثانوية.

– إسهامات المدارس التاريخية والجغرافية المعاصرة:

بعض إسهامات المدارس التاريخية المعاصرة:

*المدرسة الوضعانية: سعت هذه المدرسة إلى وضع ما يسمى بالضوابط المنهجية للتعامل مع الوثائق على أساس نقد مزدوج: نقد خارجي (نقد الصحة أو الأصالة والمصدر ...)، ونقد داخلي (نقد التأويل والكفاءة والصدق والدقة)، ورغم تجاوز العديد من مقولات هذه المدرسة، فما زالت بعض أدوات اشتغالها متبناة إلى يومنا هذا كتقنيات التحقيق والتوثيق وقراءة الوثائق وتحديدا المكتوبة منها.

*مدرسة الحوليات: في خضم الانتقادات التي وجهت إلى المدرسة الوضعانية برز تيار تاريخي جديد في فرنسا سنة ١٩٢٠ من خلال مجلة التركيب وخاصة مع مجلة»الحوليات التاريخية اقتصاد ومجتمع «سنة ١٩٢٩ بزعامة L.Febvre[٤٥] و M.Bloch[٤٦] اللذين وضعا الأركان الأساسية لمدرسة الحوليات، فقد أخذت الكتابة التاريخية أبعادا جديدة سوسيولوجية ولسانية وجغرافية و ديمغرافية، يقول المؤرخ الفرنسي لوسيان فيفر L.Febvre «سيساهم في كتابة التاريخ اللغوي والأديب والجغرافي والقانوني والطبيب وعالم الأجناس والخبير بمنطق العلوم ...» في إطار ما يسميه فرناند بروديل F.Braudel«السوق المشتركة للعلوم »، ومن ثم برزت الملامح الكبرى لهذه المدرسة التاريخية، ومنها على سبيل الذكر لا الحصر :

- التاريخ الشمولي والدراسة الشاملة القائم على الانفتاح على مختلف العلوم
- توسيع مفهوم الوثيقة التاريخية
- ارتباط التاريخ باهتمامات الحاضر
- تجاوز الوصف والاعتماد على التفسير والسببية
- إعادة تأسيس الزمن التاريخي والمفهمة
- الدراسة القطاعية مع الانفتاح على مختلف المقاربات والحقول المعرفية
- تحول التاريخ إلى دراسة كل ما له علاقة بالإنسان
- استغلال مختلف أصناف الوثاق المكتوبة وغير المكتوبة
- بروز فروع تاريخية جديدة منها
- بروز مقاربات منهجية جديدة
- الانتقال من الجدل النظري إلى العمل الجماعي مع مفكرين آخرين خارج حقل التاريخ كالجغرافيا والسوسيولوجيا

لكـن مـا يهـم في هـذا الصـدد هـو وضـع بروديـل لقواعـد التاريـخ الإشـكالي، لكنـه سـيبرز بقـوة منـذ سـنة ١٩٧٨ مـع جيـل جديـد مـن المؤرخـين وفي طليعتهـم خاصـة J.Le Goff، والـذي أشرف عـلى الموسـوعة التاريخيـة الشـهيرة « قامـوس التاريـخ الجديـد le dictionnaire de la nouvelle histoire»[٤٧].

+ بعض إسهامات المدارس والتيارات الجغرافية:

تقـوم المقاربـة الجغرافيـة حـول دراسـة إشـكالية التنميـة انطلاقـا مـن علاقـة الإنسـان بالمجـال، بمعنـى موقـع الإنسـان في المجـال كخاضـع لـه أو فاعـل فيـه، ومـن هـذا المنطلـق أنتـج الفكـر الجغـرافي مـدارس مختلفـة وتيـارات متعـددة نذكـر منهـا:

*المدرسـة الحتميـة: تؤمـن هـذه المدرسـة بسـيادة الطبيعـة عـلى الإنسـان، أي أن المجتمـع البـشري يخضـع لقوانـين الطبيعـة، وأن الانسـان أسـير بيئتـه، فالطبيعـة حسـب أحـد روادهـا وهـو الجغـرافي الألمـاني كارل رايـتر هـي المسـؤولة عـن التوزيـع والاسـتقرار البـشري، ومـن رواد المدرسـة أيضـا فريدريـك راتـزل الـذي يذهـب إلى كـون الكائـن البـشري في خاصياتـه نتاجـاً للوسـط المعيـش، وهـو نفـس الاعتقـاد عنـد وليـام فـون همبولـت.

* المدرسـة الإمكانيـة: ارتبطـت بالفكـر الجغـرافي الفرنـسي، وبخاصـة بشـخص فيـدال دو لابـلاش، وتذهـب هـذه المدرسـة في اتجـاه قـدرة الإنسـان عـلى التأثـير في المجـال وتغييـره وتحـدي إكراهاتـه، وإمكانيـة تأثـير المجـال في الانسـان أي التأثـير المتبـادل، وهـو نفـس الـشيء عنـد دومنجـان وماكـس سـور.

*المدرسـة الاحتماليـة: تتخـذ المدرسـة موقفـا وسـطا بـين الحتميـة والإمكانيـة، وهـي مدرسـة تؤمـن باسـتحالة تفسـير أحـادي للظاهـرة الجغرافيـة، فتفسـيرها شيء نسـبي، وفيـه نسـبة مـن الاحتـمال، فالظواهـر تفـسر بأسـباب معروفـة وأخـرى غـير معروفـة.

إلى جانب هذه المدارس أفرز الفكر الجغرافي تيارات جغرافية كما يذهب إلى ذلك بول كلافال منها:

*التيـار الكمـي: وهـو تيـار يعتمـد عـلى المعطيـات الكميـة الإحصائيـة في تفسـير الظواهـر، وبأسـلوب رمـزي هنـدسي بـدلا مـن الأسـلوب اللفظـي في إطـار الانفتـاح عـلى الرياضيـات، نشـأ هـذا التيـار مـع الألمـاني كريسـتالر، وتطـور مـع الأمريكـي وليـام بونـج، وتتفـرع إلى الجغرافيـا الإحصائيـة والجغرافيـا الريـاضي، وتعتمـد المنهـج الاسـتنباطي، وتتميـز بكونهـا نسـقية، إضافـة إلى تأثرهـا بالعلـوم الدقيقـة، واعتبارهـا الاقتصـاد محـركا للجغرافيـا بـدل الطبيعـة، والانتقـال مـن مفهـوم الوسـط إلى مفهـوم المجـال، ومـن رمـوز هـذا التيـار Hagget و S. Burton.

*التيـار الراديـكالي: وهـو تيـار متأثـر بالماركسـية، ينطلـق مـن أهميـة إنتـاج الخـيرات الماديـة في تحديـد الواقـع

الاجتماعي، يتمثل هذا التيار في شخص الجغرافي الأمريكي دافيد هارفي.

*التيار السلوكي: تيار يركز على دور المحيط في تشكيل السلوكات الانسانية وقيمه المجتمعية، وهو ما ذهب إليه الأمريكي إدوارد رالوش من خلال كتابه «الجغرافيا الإنسانية»، ويمثل هذا التيار جغرافية نوعية، تتبنى مقاربة فينومينولوجية، وتحدثت عن مفهوم المجال الذاتي، ومن رموزه أيضا Andre Fremont.

*التيار الإيكولوجي: أكد هذا التيار من جديد على دور الطبيعة في تنظيم المجال (بيومناخية)، مع دراسة تأقلم الإنسان مع محيطه البيئي، وإبراز التوازنات والاختلالات بين المعطيات الطبيعية والبيولوجية، ومن رموزه G.Bertant.

*التيار الثوري: وجه نقدا جذريا للجغرافيا الكلاسيكية والاحتمالية الجديدة، وناهض استغلال الانسان للإنسان، ونظرت للمجال كإطار للتباين الاجتماعي (المركز والهامش)، واعتبر الجغرافيا أداة لتحقيق العدالة المجالية.

*جغرافية ما بعد الحداثة: كانت الجغرافيا أحد أبرز العلوم التي تأثرت بتحول ما بعد الحداثة الذي مس العلوم الاجتماعية لاعتبارين أساسيين:

– العولمة والتعارض بين ما هو كوني ومحلي هوياتي، وحركة التدفقات ورهانات التوطين الصناعي والهجرة، وظاهرة التصنيع الثقافي المعرفي، التي شكلت أوراشا مفتوحة في وجه الجغرافيا.

– التحول الابستيمي أو القطائع ما بين الحداثة وما بعد الحداثة حيث أصبحت الجغرافيا تخوض قضايا اجتماعية وتاريخية مجسدة في المعاني والأفكار والأشياء والكائنات الإنسانية.

*الجغرافيا النسقية التفاعلية: المبنية على دراسة الظواهر البشرية والطبيعية في بعدها التفاعلي باعتبارها منظومة، وليست موضوعات مفصولة بعضها عن بعض، وقد أخذت، لإشارة العديد من الدول في مناهجها وبرامجها الدراسية بإسهامات وطروحات هذه الجغرافيا، نظرا لمنظورها الشامل والمتكامل إلى حد بعيد.

بعد هذا الاستعراض، فإن التساؤل الذي يفرض نفسه: هل حسمنا في خياراتنا الابستمولوجية فيما يخص المنهاج ومن ضمنه منهاج التاريخ والجغرافيا؟ طبعا المنهاج التخصصي للمادة يقول إنه يستجيب لمستجدات الفكر التاريخي والجغرافي، لكن عن أي مستجد نتحدث هل يعني ذلك إلغاء تقسيمات الجغرافيا، هل الحديث عن المقاربات النظمية سيلغي التقسيمات الجغرافية القائمة، أم أنها ستحضر وستستمر، وأن المناولة الجغرافية هي التي ستتغير حسب الحالات، ومن ثم ليس هناك تعارض بين الأمرين، وفي الديداكتيك ليس

هناك مقاربة أحادية. كيف ندرس مادة التاريخ بنموذج ابستيمولوجي وديداكتيكي يجمع بين مجموعة من الأبعاد: إذ يتم تبني الدراسة الشاملة والبنيوية لكن دون إغفال الدراسة القطاعية والتاريخ الحدثي...؟ كيف ننزل ديداكتيكيا الحدث الذي تهيكله البنية في مناهجنا الدراسية؟...

- فيما يخص المنهاج العام: نقترح في هذا الباب بناء المنهاج العام، والذي تخرج من رحمه المناهج التخصصية لمختلف المواد الدراسية، وفق التصور الصاعد الذي تبنته منظمة اليونسكو، حيث ينطلق بناء المنهاج ويؤسس له من المجتمع من خلال حوار سياسي ومجتمعي يشرك الفاعلين التربويين المباشرين من أساتذة وتلاميذ وإداريين ومفتشين وغيرهم، إضافة إلى ممثلي الدولة والوزارة الوصية على القطاع وقادة الرأي وصناعه والفاعلين الاقتصاديين... وننصح بتجنب ما ذهبت إليه العديد من الدول فقد اختارت التعاقد مع أحد المكاتب الدولية المختصة في صناعة المناهج والبرامج مثل مؤسسة «The curriculum foundation» بإنجلترا، وذلك لعدة اعتبارات أهمها عدم معرفة هذه المكاتب بالخصوصيات والسياقات التربوية والثقافية والدينية للبلدان التي يصوغون لها هذه المناهج رغم تشاورهم وتنسيقهم مع خبراء محليين، وقد يثير هذا الخيار أيضا ردود فعل مجتمعية غاضبة ورافضة لاستيراد مناهج وبرامج جاهزة من الخارج دون الالتفات للخصوصيات الداخلية أو استنبات المناهج من الداخل.

ونقترح في هذا الباب بناء المنهاج التعليمي على النموذج البيداغوجي المركز على التفاعلات les interactions والقائم على علاقة الذات العارفة بالمعرفة، كما يحلو للفلاسفة ذلك، ذلك أن العلاقة بين العنصرين المذكورين تكون، على نحو ما، علاقة تحد وخصام، وهذا يدفع المتعلم إلى الاستجابة إلى التحدي والتطلع إلى دحض هذه المعرفة أو تعديلها أو تأكيدها، وهذا ما يجعل المتعلم إيجابيا ومنخرطا في العملية التعليمية التعلمية، ومقابل ذلك يتم تجاوز النموذج البيداغوجي التقليدي المتمحور حول المحتوى، بل تجاوز حتى النموذج البيداغوجي المتمركز حول المتعلم فقط.

وننصح بأن يحترم تصميم المناهج الدراسية سواء العامة أو التخصصية العناصر التالية:

. بنية إطار المنهاج الدراسي.

. ما على التلاميذ أن يعرفوه وما يمكنهم القيام به.

. مجالات التعليم وكيفية توزيع الزمن الدراسي.

. المقاربات المعتمدة لمنهاج دراسي متكامل.

. المقررات الدراسية وتنظيم المحتويات.

– فيما يخص صياغة كفايات وقيم المنهاج التربوي لمادتي التاريخ والجغرافيا: من الاقتراحات التي نتقدم بها في هذا الشأن التصريح بالمرجعية الديداكتيكية وتحديد الجهاز المفاهيمي الخاص بها والتصور الابستمولوجي التي ينظمه من خلال إدماج نتائج البحث العلمي والأكاديمي في مجالي التاريخ والجغرافيا، وإعادة النظر في لائحة الكفايات النوعية لمادتي التاريخ والجغرافيا بالشكل الذي يجعلها تعكس الخطاب التاريخي القابل للتعلم عبر صيرورة النقل الديداكتيكي، وإعداد إطار مرجعي لكفايات تعلم التاريخ والجغرافيا بغية تحقيق التوافق والانسجام والتكامل بين مختلف الوثائق التربوية المنظمة للمادتين سواء التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس المادة أوالإطار المرجعي للتقويم أوغير ذلك، إضافة إلى التعامل مع الكفايات والقدرات ككل واحد، فهي متداخلة وممتدة، ويبقى الفصل بينها في الوثائق التربوية فصلا شكليا ومنهجيا فقط، ومع ذلك فوثائقنا المنهاجية تحتاج لتعريف مختصر لكل كفاية، ولا ننسى الاشتغال على عناصر المنهاج بمقاربة المصفوفة، ومن ذلك إعداد مصفوفة للكفايات النوعية خاصة بمادتي التاريخ والجغرافيا تراعي التدرج في نماء الكفاية بين الأسلاك التعليمية، زيادة على إعداد مصفوفة للقيم النوعية في ارتباط بالمواطنة كدائرة مركزية، والاشتغال على اكتساب وترسيخ القيم في علاقة مع الكفايات، وتحديد منهاج التاريخ والجغرافيا لملامح ومواصفات التلميذ الذي نرغب فيه بعد التخرج وتحديد الآليات الكفيلة بذلك، والأخذ بتقارير وتوصيات بعض المؤسسات الفاعلة في الحقل التربوي مثل المجلس الأعلى للتربية والتكوين ذي الدور التحكيمي والتتبعي والرقابي والاقتراحي، والاستفادة من التجارب الدولية في هذا الشأن كالتجربة الفرنسية من خلال إحداث مجلس أعلى للبرامج بدور اقتراحي عوض منح هذه الوظيفة للمجلس الأعلى للتربية والتكوين، والتي تجعله حكما ولاعبا في الوقت نفسه.

– فيما يخص اختيار المضامين والمحتويات التاريخية والجغرافية: نقترح تبني الوضعيات المشكلة التاريخية والجغرافية في هيكلة المجزوءات والمحاور والوحدات الدراسية والقطع مع التصور الحدثي الكرونولوجي الذي جعل برامج التاريخ، ومدة طويلة، أسيرة للمدة الزمنية القصيرة حسب التصور البروديلي، وكذا القطع مع الجغرافيا التقليدية، فمن أجل أن نفسح المجال لتعلم الدرس التاريخي أو الجغرافي ينبغي الاشتغال على مشكلات تاريخية وجغرافية بمعالم زمنية ومجالية ومجتمعية مختلفة يمكن من خلالها العمل على المقولات المفاهيمية للتاريخ الإشكالي والجغرافيا الإشكالية، إضافة إلى المراهنة على النوعية عوض الكم في المضامين التاريخية والجغرافية، ذلك أن حصر الدراسة في عدد محدد من المشكلات التاريخية والجغرافية والعلاقات

الموجودة بينها من حيث المفاهيم والإشكالات واستبدال الدراسة الموسوعية بمدخل منهجي آخر سيساعد على الخروج من متاهة المحتويات، ألا وهو دراسة الحالة l'etude de cas، رغم أن المدخل ما زال يواجه صعوبات في تنظيم البرنامج وفقا له من الناحية الديداكتيكية دون الإخلال بالحد الأدنى من المعارف المنتظر تحصيلها، وتعتبر دراسة الحالة وسيلة لتركيز كم الوضعية المشكلة، فالأخيرة غطاء كبير يتم تصريفه من خلال الثانية بدراسة حالات وتبني عناوين إخبارية من الناحية اللغوية لكن بصياغة تستبطن سؤالا إشكاليا، وقد يسهم طريقة دراسة الحالة في حل مسألة التدبير غير الفعال للتعلمات ارتباطا بالضغط الكمي للمقررات الخاضعة لتقسيم الوحدات والدروس المتوالية والمتراكمة، وقد كان للتجربة الفرنسية السبق في تطبيق هذه الطريقة في البرامج الدراسية منذ سنة ٢٠٠٩[٤٨].

من الناحية الابستيمولوجية، ينبغي الانتقال من معرفة حدثية سردية إلى معرفة إشكالية مفاهيمية[٤٩]، ومن الزاوية السيكوبيداغوجية، يلزم أولا تحديد ما ينبغي أن يتحكم فيه المتعلم، وما ينبغي للمدرس أن يدرسه، ودور المدرس هو تنظيم التعلمات بأحسن الظروف الممكنة من أجل الوصول بالتلاميذ إلى المستوى المنتظر، وثانيهما بإعطاء المعنى للتعلمات، وذلك بأن نبين للمتعلم جدوى وصلاحية ما يتعلمه في المدرسة[٥٠]، أما على مستوى بنية الخريطة المعرفية، فينبغي، الأخذ بمبدأ التدرج، ففي مادة الجغرافيا مثلا، يتم الانطلاق في تدريسها من مقياسين: أحدهما مجالي (بعد محلي- جهوي –وطني- إقليمي –عالمي)، والآخر سيكوبيداغوجي يتدرج من الاستئناس، فالاكتساب، ثم الترسيخ، هذا التدرج يقتضي أيضا مواءمته مع المقياس الأول: بمعنى أن الاستئناس مثلا يوافقه البعد المحلي في المرحلة الابتدائية، ثم التدرج إلى البعد الجهوي، فالوطني، ثم العالمي بنفس المنطق والعودة في الأخير للبعد المحلي لكن برؤية وتصور نقدي واقتراحي للمتعلم، وينطبق هذا على التاريخ أيضا، لكن مع بعض التعديل في المبدأ الأول.

كل هذا يستلزم، في الحقيقة، إعادة نظر شمولية في المنهاج والبرنامج الدراسي للمادة كلها بمختلف وثائقه الرسمية التربوية والديداكتيكية، وهذا لا يتأتى إلا بتغيير الوعاء الأصلي ممثلا في المنهاج العام لوزارة التربية الوطنية، والغريب أن بعض المواد الجيدة في الميثاق الوطني للتربية والتكوين، وهو الوثيقة المؤسسة للمنهاج العام الحالي لم يتم تفعيلها مثل المادة ١٠٦ الخاصة بأهداف مراجعة المناهج والبرامج، والتي حددت من ضمنها «صياغة أهداف تكميلية وتجديدها وتحليلها بما يستجيب لحاجات المتعلمين ومتطلبات الحياة المعاصرة، وبما ينتظره الشركاء من التربية والتكوين»[٥١]، وهي فقرة مادة مستوحاة من النظام الألماني إذ يطلب من الأساتذة إضافة مجزوءات تكميلية من اقتراحهم، ومن ميزات هذه المجزوءات أنها تنفتح على مواضيع لما علاقة بالشأن الراهن، وليس فيها معرفة عالمة، وتوجه لمستويات وأقسام مختلفة.

– فيما يخص الجانب الديداكتكي ونظام التقويم: من البدائل التي نقدمها في هذا السياق هيكلة التعلمات في إطار يحفز على التعلم وضبط نوعية وكمية المعارف والمهارات والخبرات المزمع بلوغها، والاشتغال على تحقيق ما يسمى بالمهارات العليا، ذلك أن ممارستنا التربوية ما زالت محصورة في بلوغ المهارات الصغرى والمتوسطة فقط، زيادة على التحرر من قيود الكتاب المدرسي في صورته المحنطة بتبني صيغ ديداكتيكية جديدة تنبني على أنشطة التعلم الذاتي، واعتماد خطة حل المشكلات، وإنتاج كتب موازية تنكب على توضيح قضايا ديداكتيكية وقيم مرتبطة بالمادتين (التاريخ والجغرافيا) سواء على مستوى تدقيق القدرات وكيفية اشتقاق الأهداف التعلمية منها أو على مستوى الاشتغال على الدعامات الديداكتيكية الأساس الحاملة للمعرفة التاريخية والجغرافية، وكذا إنتاج كتب موازية لإبراز كيفية تنمية العمليات الفكرية الخاصة بالمادتين (النهج التاريخي والنهج الجغرافي)، وكيفية تنمية المهارات المنهجية المرتبطة بالاشتغال بمختلف وسائل التعبير التاريخي والجغرافي[٥٢].

يعتبر نظام التقويم الحالي غير مواكب لمقاربة الكفايات التي تتبناها قبل الوزارة الوصية والحاجة لما يسمى بالتقويم البديل، والذي يقوم على الافتراض القائل بأن المعرفة يتم تكوينها وبناؤها بواسطة المتعلم إذ تختلف هذه المعرفة من سياق لآخر، ويمكن تعريفه أيضا بأنه اتجاه في التقويم التربوي يقوم على وضع الطالب في مواقف حقيقية أو تحاكي الواقع ورصد استجاباته فيها، ويقيس التقويم البديل أداء المتعلم في مواقف حقيقية قريبة بقدر الإمكان من الواقع، حيث يقوم المتعلم بأداء مهام، وتكليفات مشابهة للمهام الحياتية خارج المدرسة، فالتقويم الحقيقي هو الذي يهيئ المتعلمين للحياة، فهو واقعي لأنه يتطلب من المتعلم إنجاز مهمات لها معنى، ويحتاجها في حياته الواقعية، ويتضمن حل مشكلات حياتية..

ونقترح في هذا الإطار العمل بالتقويم التكويني من خلال وضعيات حل المشكلات وتدقيق الملاحظة التكوينية في أثناء حدوثها وربطها بأشكال التغذية الراجعة وقبول الإنجازات والكفايات الجماعية، وإعادة النظر في التقويم الجزائي (القائم على منح نقطة في الاختبار) وذي التمثل والسمعة غير الطيبة لدى المتعلمين، إضافة إلى إشراك المتعلمين في تقويم كفايتهم بالتصريح بالأهداف والمعايير ومناقشتها، وتشجيع التقويم المتبادل والذاتي، بمعنى أن نموذجنا التقويمي ينبغي أن يتم تكييفه وفق مقاربة الكفايات والتقويم بالوضعية المشكلة أو المركبة: بمعنى بناء وضعيات اختبارية مركبة تقوم على دمج عدة مداخل في وضعية واحدة سواء مدخل تعبئة المعارف والمفاهيم المكتسبة أو مدخل المهارات أو مدخل التحليل والتفكير النقدي أو مدخل المواقف والقيم، هذا ولا يجب أن نفصل بين تقويم المنتوج وتقويم الصيرورة، ذلك أن من عيوب نظامنا التقويمي أننا

نحاسب المتعلم على المنتوج فقط، دون النظر أو تقدير صيرورة عمله وإنجازه، كما ينبغي تقليص المسافة بين التعلم والتقويم وألا ننظر لهذا الأخير تمريناً منفصلاً أو تمريناً تحت الطلب، فالإثنان وجهان لعملة واحدة، فوضعيات التقويم تتحدد بالكفايات، ومن عيوب ممارساتنا التقويمية أنها لا تقوم الكفايات، فمنهجية إعداد أدوات التقويم يجب أن تنطلق من انتقاء كفاية معينة في البداية، فتحديد نوعية الأداة المرغوب في بلورتها (فردية، وجماعية، وتحليلية، وشمولية...)، ثم تحديد المعايير والمؤشرات، واختيار سلم التقدير، وبناء الشبكة وإخضاع الشبكة للتجريب، وكل هذا يستلزم إعادة النظر في أسلوب التقويم من خلال تبني آلية جديدة لقياس الأداء أو ما يسمى ب «محكات الأداء» والتي تتضمن قوائم المراجعة مثل قوائم مراجعة الأنشطة أو قوائم الملاحظة ومقاييس تقدير كيفية تتدرج وفق التالي مثلا (أبدا – نادرا – أحيانا – غالبا – دائما)، وأخرى كمية تتدرج من الأداء الضعيف إلى الأداء الكامل وقواعد تصحيح كلية وتحليلية تضع أنواع المحكات مثل متطلبات المهمة والتكرار والدقة والفهم وتغطية المحتوى ومدى تنوع المفردات مع مستويات الأداء الخاصة بكل محك كأن نقول تحققت كلها أو معظمها أو بعضها أو قليل أو لا شيء منها، ومحاولة التوفيق بين التقويم الكمي السائد في المغرب وفي العالم العربي وبين التقويم الكيفي المتبنى من طرف المدرسة الأنكلوسكسونية في التربية، وربط التقويم بالتعلم على مستوى التخطيط للعملية التعليمية التعلمية، وألا يكون كل واحد منهما في واد، فإن لم يفد التقويم التعلم فلا داعي للتقويم أصلا.

وفيما يخص مكونات الوضعية التقويمية ينبغي على مستوى الموضوع الإنشائي المنجز في الاختبار تحديد الحد الأدنى للمعارف من الناحية الكمية، وكذا العناصر المحددة لنوعية المعلومات مثل درجة الصحة العلمية ودرجة الإقناع وغيرهما، وترك بناء تصميم الموضوع للمتعلم، وألا يقدم له جاهزا، بل ينبغي أن تكون مهارة التصميم في حد ذاتها موضوع تقويم objet d'evaluation.

وعموما يتوجب العمل على بناء وضعية اختبارية مركبة تحترم الشروط التالية:

- إعادة النظر في تركيبة المعارف و مصادرها، و تنظيمها و هيكلتها في المنهاج الحالي)التفكير بمنطق الأقطاب، التيمات المركبة، الإشكالية العلمية المؤطرة)
- تثبيت الكفايات المهارية (المتعلقة بالتعبير الخرائطي والغرافيكي، بما يضمن لها تمثيلية موسعة في أفق جعلها محورية في التعلم والتقويم)
- ربط الوضعيات الاختبارية بسياقاتها الاجتماعية والمجالية وبقضايا الزمن الحاضر والراهن، كما تنص على ذلك كثير من الأبحاث النظرية

- إعادة الاعتبار للقيم والمواقف التي تم تجاهلها إلى حد الساعة في الامتحانات الإشهادية
- توسيع مضمون الكتابة المقالية، وتنويع مسارات الإنجاز، وعدم فصلها عن باقي المداخل الأخرى للتقويم، والنظر إليها كعمل ختامي يبنى على ما سبق
- ترتيب مداخل التقويم بطريقة غير ميكانيكية، بل قابلة للتحريك وتغيير المواقع، بما يضمن الإنسجام بين مداخل الوضعية
- تقتضي الوضعية الاختبارية المتعددة المداخل إعادة النظرة في معيار التمثيلية، و جدول التخصيص بالشكل الذي يضمن خصوصية المادتين و يحافظ على هويتيهما (التعبير الخرائطي مكون أساسي في التعلم و التقويم، و فتح الوضعية على قضايا الراهن مؤشر على تطوير التقويم في الجغرافيا مثلا)

إن هذا التجديد الجذري في أسلوب التقويم وآلياته يقتضي إنتاج كتب ترتبط بكيفية تنمية بعض المهارات المنهجية التي تدخل ضمن أدوات، أساليب التقويم في مادتي التاريخ والجغرافيا[٥٣]، هذا ولا ننسى في الأخير ضرورة إخراج الوكالة الوطنية للتقويم والتوجيه إلى حيز الوجود، فحسب المادة ١٠٣ من الميثاق الوطني للتربية والتكوين تحدث وكالة وطنية للتقويم والتوجيه تتمتع بالاستقلال التقني والمالي والإداري وبالشخصية المعنوية ويناط بها القيام بالمهام التالية : البحث التنموي في مجال العلوم الانسانية والاجتماعية واللسانية المطبقة على التربية وطرائق الامتحان والتوجيه التربوي والمهني، الإشراف على مستشاري التوجيه وعلى مراكز الاستشاري والتوجيه، وتزويدها المنتظم بالمعطيات ووسائل العمل، وضع معايير للتقويم والامتحانات، وإنشاء بنك للروائز ومواد اختيار متسمة بالصلاحية والدقة، ومعتمدة على أهداف ومحتويات التعليم المحددة في البرامج والمناهج الرسمية، والتحضير والإشراف على الامتحانات، والسهر على انسجام الامتحانات الموحدة، والعمل على تحديد كيفية المشاركة في الأنظمة العالمية للتقويم، وإعداد تقرير سنوي يضم حصيلة أعمالها ويقدم نتائج السنة الدراسية مشفوعة بتقويمها وبالدروس المستخلصة منها، وينشر هذا التقرير على جميع الدوائر المعنية والرأي العام، ويتضمن هذا التقرير السنوي تقويم المؤسسات وترتيبها حسب نتائجها السنوية[٥٤].

– فيما يخص تكوين المدرسين: من الضروري مراجعة برامج التكوين الأساس في ديداكتيك التاريخ، من خلال إعداد مصوغات تكوينية (كتب) يتم التركيز فيها على الأسس الأبستيمولوجية للخطاب التاريخي في ضوء المستجدات التي أفرزتها المدارس التاريخية عبر العالم، واكساب المستفيدين من هذا التكوين آليات النقل الديداكتكي للمعرفة التاريخية من مستواها العالم إلى مستواها المدرسي القابل للاكتساب من طرف المتعلمين،

والتعامل في هذا الشأن مع مختلف الأطروحات كأطروحة الوضعيات الإدماجية، وتأسيس التكوين في مراكز تكوين الأساتذة والمفتشين التربويين وغيرهم على أساس المقاربة البحثية من خلال الاشتغال على إشكالات وإنتاج أدوات عمل ديداكتيكية، هذا زيادة على مصاحبة التجديدات التربوية في حقل ديداكتيك التاريخ بالتكوين المستمر لفائدة المدرسين في شكل ورشات وحلقات تكوينية مع الانفتاح على تجارب البلدان المتقدمة في مجال التكوين الديداكتيكي لمدرسي مادة التاريخ.

- فيما يخص البحث في مجال ديداكتيك التاريخ والجغرافيا والانفتاح على التجارب الدولية الناجحة: نقترح الأخذ باختيار البحث التدخلي عوض البحث النظري أو الأساسي في مقاربة تدريسية مادتي التاريخ والجغرافيا، وربط الأبحاث في هذا الإطار بالعلاقة التفاعلية بين المكونات الأساس للممارسة الديداكتيكية: أي المعلم بتمثلاته والمدرس بقدراته المهنية والمعرفة التاريخية بخصائصها المفاهيمية والمنهجية، إضافة إلى تكوين مختبرات للبحث الديداكتيكي في الجامعات والأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين التابعة لوزارة التربية الوطنية، بحيث ينخرط فيها الأستاذ المكون والباحث والمفتش التربوي والمدرس الممارس في الفصل، ولا نغفل إحداث مؤسسة أو لجنة لليقظة البيداغوجية على مستوى الوزارة الوصية على القطاع مهمتها الإطلاع على الدراسات الجديدة في الحقل التربوي ومواكبة المستجدات سواء في مادتي التاريخ والجغرافيا أو في باقي المواد المدرسة، مع انفتاح هذه المؤسسة على التجارب الدولية في مجال البحث الديداكتكي في التاريخ والاستفادة من نتائجها في الارتقاء بالدرس التاريخي شكلا ومضمونا ومنهجا مع محاولة تبيئها وفق الخصوصيات المحلية، ومن التجارب الدولية التي نقترح التجارب الفنلندية الكندية والأمريكية والبلجيكية، فالتجربة الأخيرة، مثلا، وتحديدا الخاصة بفيدرالية والوني – بروكسيل، تم تبني منهاج تخصصي للتاريخ والجغرافيا يقوم على أساس وثيقة «Socles de compétences[٥٥]»، والتي توازي وثيقة التوجيهات التربوية والبرامج لدينا بالمغرب، وتتضمن هذه الوثيقة المنهاجية البلجيكية مبادئ عامة، والمهارات والخبرات المشتركة بين المادتين les savoirs-faire communs aux deux disciplines، مثل طرح الأسئلة se poser des questions، وبناء مسلكية أو تمشي للبحث construire une demarche de rcherche والبحث عن المعلومة rechercher de l'information، ثم المهارات والمعارف التخصصية لكل مادة وربطها واستدماجها بالحياة الاقتصادية والاجتماعية les savoirs-faire et savoirs spécifiques à l'éveil et à la formation historique et géographique integrant la vie economique et sociale، فمن مهارات التاريخ استعمال معايير ومعالم الزمن وقراءة أثر من الماضي lire une trace du passé، ومن معارف التاريخ تنظيم الزمن ونمط حياة الأفراد في مدة زمنية محددة le mode de vie des

gens à une époque déterminée، ومن مهارات الجغرافيا استعمال معالم أو معايير مجالية، ومن المعارف تنظيم المجال وتفاعلات الإنسان مع المجال interactions hommes، espace وتم التصريح بالنصوص المؤسسة للاختيارات المنهاجية وهي الدستور البلجيكي وميثاق المدرسة الصادر سنة ١٩٥٩ ومرسوم المهام الصادر سنة ١٩٩٧ ومرسوم التأطير «المتمايز أو المتنوع» ومراسيم « الحيادية» إضافة إلى مراسيم أخرى.

خلاصة: حاولنا في هذا البحث، إذن، تقديم التجربة المغربية على مستوى المناهج التعليمية الخاصة بتدريس مادتي التاريخ والجغرافيا مع وضع هذا الموضوع في سياق المنهاج العام لوزارة التربية الوطنية بالمغرب واختياراته الكبرى ووثائقه المرجعية الأساس، ومقابلته بمستجدات البحث العلمي والأكاديمي، وقد تبين أن للمنظومة المنهاجية بالمغرب بعض عناصر القوة، كما يعتريها العديد من مكامن الخلل والضعف والتعثر رصدنا غالبيتها في هذا البحث، وقدمنا لها حلولا وبدائل لتخطيها وعلاجها، راجين أن تكون هذه الدراسة إسهاما تفيد منه الجهات المعنية سواء بالمغرب أو بباقي الدول العربية، والتي نتشارك معها العديد من القواسم المشتركة والخصوصيات الثقافية، وهو ما يجعل هذا البحث المتواضع قابلا للاقتباس والاستثمار بالمغرب وأيضا من طرف أشقائنا في البلدان العربية الذين يشغلهم هاجس إصلاح منظوماتهم التربوية والتعليمية وتطويرها.

هوامش البحث

١) برنامج الاجتماعيات في التعليم الثانوي، وزارة التربية الوطنية وتكوين الأطر، الكتابة العامة، مديرية التعليم الثانوي، قسم البرامج والتفتيش المختص، مكتبة المعارف، الرباط، شتنبر ١٩٧٩.

٢) البرامج والتوجيهات التربوية الخاصة بتدريس الاجتماعيات بالمرحلتين الإعدادية والثانوية، المملكة المغربية، وزارة التربية الوطنية، الكتابة العامة، مديرية التعليم الثانوي، قسم البرامج، مطبعة المعارف الجديدة، الرباط، ١٩٨٧.

٣) البرامج والتوجيهات التربوية الخاصة بتدريس الاجتماعيات بالتعليم الثانوي، المملكة المغربية، وزارة التربية الوطنية، الكتابة العامة، مديرية التعليم الثانوي، قسم البرامج، مطبعة المعارف الجديدة، الرباط، ١٩٩٤.

٤) يعرف مسار إنتاج الكتاب المدرسي بالمغرب من الناحية المسطرية سواء تعلق الأمر باختياره والمصادقة عليه أو دور النشر التي تحظى بأحقية النشر بعض القيل والقال، ومن ذلك ما حدث سنة ٢٠٠٩ إذ رفعت بعض دور النشر دعوى في مجلس المنافسة.

٥) الميثاق الوطني للتربية والتكوين، الصادر عن اللجنة الخاصة للتربية والتكوين، سنة ١٩٩٩، ص.٦٩

٦) Perineu (philppe), (Construire des compétences dès l'Ecole, coll pratiques etenjeuxpéda-gogiques, ESP ,Paris, 2éme édition,p. 7.

٧) Gillet (Pierre), construire la foemation outils pour les enseibnants et les formateurs, PUF, 1991, p.69.

٨) انظر منهاج التاريخ ضمن الكتاب الأبيض، الجزء الثالث: المناهج التربوية للسلك الإعدادي، وزارة التربية الوطنية، لجان مراجعة المناهج التربوية للتعليم الإبتدائي والثانوي الإعدادي والتأهيلي، يونيو ٢٠٠٢، صص. ١٨ – ٢٩، والذي نفضل أن نفصل فيه عند الحديث عن وثيقة التوجيهات والبرامج الخاصة بتدريس مادة التاريخ بالسلك الإعدادي الصادرة سنة ٢٠٠٩، والتي أسست وصيغت على أساس ما جاء في الكتاب الأبيض لكن بنوع من التفصيل.

٩) انظر منهاج التاريخ ضمن الكتاب الأبيض، الجزء الخامس: المناهج التربوية لقطب الآداب والإنسانيات، وزارة التربية الوطنية، لجان مراجعة المناهج التربوية للتعليم الإبتدائي والثانوي الإعدادي والتأهيلي، يونيو ٢٠٠٢، صص. ٢٣٨–٢٥٠، والذي نفضل أن نفصل فيه عند الحديث عن وثيقة التوجيهات والبرامج الخاصة بتدريس مادة التاريخ بالسلك الثانوي الصادرة سنة ٢٠٠٧، والتي أسست وصيغت على أساس ما جاء في الكتاب الأبيض لكن بنوع من التفصيل.

١٠) المرجع السابق، ص.٣

١١) المرجع نفسه، ص. ٣.

١٢) التوجيهات التربوية العامة والبرامج الخاصة بتدريس مادتي الاجتماعيات بسلك التعليم الثانوي الإعدادي، وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، كتابة الدولة المكلفة بالتعليم المدرسي - الكتابة العامة، مديرية المناهج والحياة المدرسية، شتنبر ٢٠٠٩

١٣) التوجيهات التربوية العامة والبرامج الخاصة بتدريس مادتي التاريخ والجغرافيا بسلك التعليم الثانوي التأهيلي، وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، قطاع التربية الوطنية، مديرية المناهج يوليوز ٢٠٠٧

١٤) المرجع نفسه، ص. ٤

١٥) نفسه، ص. ٥

١٦) نفسه، ص. ٦

١٧) نفسه، ص. ٧

١٨) نفسه، ص. ٣

١٩) نفسه، ص ص. ٣- ٤

٢٠) نفسه، ص. ٦

٢١) رؤية استراتيجية للإصلاح ٢٠١٥ -٢٠٣٠: من أجل مدرسة الإنصاف والجودة والارتقاء، المجلس الأعلى للتربية والتكوين، صص.١٧، ٥٣، ٥٤، ٥٥، ٥٦.

٢٢) التوجيهات التربوية العامة والبرامج الخاصة بتدريس مادتي الاجتماعيات بسلك التعليم الثانوي الإعدادي، وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، كتابة الدولة المكلفة بالتعليم المدرسي - الكتابة العامة، مديرية المناهج والحياة المدرسية، شتنبر ٢٠٠٩، ص.١١.

٢٣) نفسه، ص.١١.

٢٤) نفسه، ص.٣٠.

٢٥) نفسه، ص.٣٦.

٢٦) التوجيهات التربوية العامة والبرامج الخاصة بتدريس مادتي التاريخ والجغرافيا بسلك التعليم الثانوي التأهيلي، وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، قطاع التربية الوطنية، مديرية المناهج يوليوز ٢٠٠٧، ص.٤.

٢٧) المرجع السابق، ص.٣٠.

٢٨) المرجع السابق، ص.٣٦.

٢٩) مذكرة الامتحان الموحد الجهوي لنيل شهادة السلك الإعدادي، الإطار المرجعي لاختبار مادة الاجتماعيات ٢٠١٠، وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، مديرية التقويم وتنظيم الحياة الدراسية والتكوينات المشتركة بين الأكاديميات، المركز الوطني للتقويم والامتحانات. ص. ١- ١٢.

٣٠) مذكرة رقم ٣٤ بتاريخ ٢٦ فبراير ٢٠١٠: الأطر المرجعية لمواد الامتحان الجهوي الموحد: مادتا التاريخ والجغرافيا، وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، مديرية التقويم وتنظيم الحياة الدراسية والتكوينات المشتركة بين الأكاديميات، المركز الوطني للتقويم والامتحانات. ص ص. ١-٣ + الإطار المرجعي الملحق به.

٣١) يقصد بها امتحانات آخر السنة الدراسية.

٣٢) مذكرة الأطر المرجعية المحينة لمواد الامتحان الوطني الموحد للباكالوريا رقم ٠٩٤/ ١٤ بتاريخ ٢٥ يونيو ٢٠١٤، وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني، مديرية التقويم وتنظيم الحياة المدرسية والتكوينات المشترك بين الأكاديميات، المركز الوطني للتقويم والامتحانات والتوجيه.

٣٣)انظر هذا الخلط مثلا في التوجيهات التربوية العامة والبرامج الخاصة بتدريس مادتي التاريخ والجغرافيا بسلك التعليم الثانوي التأهيلي، وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، قطاع التربية الوطنية، مديرية المناهج يوليوز ٢٠٠٧، صص. ٣ - ٦

٣٤) VoirIdrissi(mostapha hassani), Pensée historienne et apprentissage de lhistoire, editeurL'harmat-tan, Paris, Novembre 2005 , pp.129 – 135.

٣٥) voir zgor, m'hammed,géographie et formation intellectuelle, contribution à l'elaboration d'un modele didactique et son application au niveau de l'evaluation de licencies Marocains au seuil de la profession d'enseignement, Thèse présentée en vue de l'obtention du grade de docteur en sciences de l'education, vrigeuniversiteitbrussel – Faculté de psychologie et de pédagogie, 1990, pp 160 – 165.

٣٦) Idrissi (mostapha hassani), op cit, pp.129 – 135.

٣٧) من بينهم شكير عكي الأستاذ بمركز تكوين مفتشي التعليم بالرباط، إذ اقترح في إحدى ورشاته التكوينية مع الطلبة المفتشين للسنة التكوينية ٢٠١٨- ٢٠١٩ تعديلا في خطوات النهج الجغرافي بالطريقة التالية:«- التوطين- الوصف - التفسير- التحويل والوظيفية وتدبير التعليمات في زمن الحياة أو life skils (المهارات الحياتية)، وهذا ما يجعل التعلم لا صفيا، ويقتضي، أيضا، التنسيق بين المواد وإعادة صياغتها وفق مقاربة جديدة مندمجة تتجاوز الفصل والتقسيم التقليدي للمواد»، ويمكن الاستئناس في هذا الصدد بالتجربة الفنلندية.

٣٨) المخزن مفهوم له دلالة خاصة بالمغرب، قد اختلف في تحديده وتعريفه بين مجموعة من الدراسات الأكاديمية، لكن المشترك بينها يؤكد على أنه يعني سلطة الدولة ونظام الحكم ودواليبه ومؤسساته.

٣٩) اللحية (حسن)، الوضعية المشكلة: تعاريف ومفاهيم، حسن اللحية، سلسلة المعارف البيداغوجية، الجزء ١، ٢٠١٧، ص. ٩.

٤٠) المرجع نفسه، ص ص. ١٢-١٣.

٤١) حبيدة (محمد)، من أجل تاريخ إشكالي ترجمات مختارة، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، ط ٢٠٠٤، ص.٧

٤٢) العيادي (محمد)، »المدارس التاريخية ومسألة الحدود بين العلوم الاجتماعية، ضمن مجلة أمل، ع، ١٥ سنة ١٩٩٨، ص. ٣٩

٤٣) Braudel (fernand), La méditerranée et le monde méditerranéen à l'époque de Philippe II, Paris, A. Colin, 1985

٤٤) الميثاق الوطني للتربية والتكوين، الصادر عن اللجنة الخاصة للتربية والتكوين، سنة ٢٠٠٠، ص.٣٨

٤٥) من بين مؤلفاته Pour une histoire à part entière, Paris , Abbeville, impr. F. Paillart , 1962

٤٦) من بين مؤلفاته Apologie pour l'histoire ou métier d'historien, Paris, Armand Colin, 1974

٤٧) لوكوف (جاك(مشرفا، التاريخ الجديد، ترجمة وتقديم محمد الطاهر المنصوري، مراجعة عبد الحميد هنية، المنظمة العربية للترجمة، بيروت - لبنان، طبعة ٢٠٠٧ .

٤٨) par exemple voir, Ministère de l'éducation nationale française, de la jeunesse et de la vie associative (DGESCO – IGEN) Bureau des programmes d'enseignement / Ressources pour la classe de 4e – BO spécial n°6 du 28 août 2008 Histoire – Géographie – Education civique. L'étude de cas en géographie, pp. 1 – 3.

٤٩) عكي (شكير)، التفسير التاريخي: مقاربة ديداكتيكية وفق مدخل الكفايات (الجذع المشترك نموذجا)، أطروحة لنيل درجة الدكتوراه في علوم التربية، جامعة محمد الخامس - كلية علوم التربية، الرباط، ٢٠١٠-٢٠١١، ص. ٢٥٥.

٥٠) المرجع السابق، ص. ٢٥٧

٥١) الميثاق الوطني للتربية والتكوين، الصادر عن اللجنة الخاصة للتربية والتكوين، سنة ١٩٩٩، ص.٣٨.

٥٢) جماعة من المفتشين التربويين، الأسس الإبستمولوجية والمنهجية والديداكتيكية لتدريس الاجتماعيات بالسلك الثانوي التأهيلي: الجذع المشترك نموذجا، تنسيق قادري محمد عز الدين، نشر Top Edition، الطبعة الأولى، ٢٠٠٧، ص ص. ١٧١ - ١٧٢.

٥٣) المرجع السابق، ص.١٧٢

٥٤) الميثاق الوطني للتربية والتكوين، الصادر عن اللجنة الخاصة للتربية والتكوين، سنة ١٩٩٩، ص ص. ٣٦- ٣٧.

٥٥) Federation wallonie – Bruxelles, Administration générale de l 'enseignement et recherche scientifique, socles de Compétenes : Enseignement fondammental et premier degré de l'enseignement secondaire, pp. 74 – 91.

المصادر و المراجع

المراجع باللغة العربية:

* جماعة من المفتشين التربويين، الأسس الإبستمولوجية والمنهجية والديداكتيكية لتدريس الاجتماعيات بالسلك الثانوي التأهيلي: الجذع المشترك نموذجا، تنسيق قادري محمد عز الدين، نشر Top Edition، الطبعة الأولى، ٢٠٠٧

* حبيدة (محمد)، من أجل تاريخ إشكالي ترجمات مختارة، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، ط ٢٠٠٤.

* سلمان (عبد الكبير)، البيداغوجيا اللاتوجيهية عند كارل روجرز، مجلة الدراسات النفسية والتربوية، العدد الثاني عشر، الرباط – المغرب، ماي ١٩٩١.

* -العيادي (محمد)، المدارس التاريخية ومسألة الحدود بين العلوم الاجتماعية، ضمن مجلة أمل، ع ١٥، سنة ١٩٩٨

* لوكوف جاك (إشراف)، التاريخ الجديد، ترجمة وتقديم محمد الطاهر المنصوري، مراجعة عبد الحميد هنية، المنظمة العربية للترجمة، بيروت – لبنان، ط ٢٠٠٧ .

* -اللحية (حسن)، الوضعية المشكلة : تعاريف ومفاهيم، حسن اللحية، سلسلة المعارف البيداغوجية، ج١، ٢٠١٧

* الوثائق التربوية الرسمية والمذكرات الوزارية :

* الميثاق الوطني للتربية والتكوين، الصادر عن اللجنة الخاصة للتربية والتكوين، سنة ١٩٩٩.

* الكتاب الأبيض، الجزء الثالث: المناهج التربوية للسلك الإعدادي والجزء الخامس: المناهج التربوية لقطب الآداب والإنسانيات، وزارة التربية الوطنية، لجان مراجعة المناهج التربوية للتعليم الإبتدائي والثانوي الإعدادي والتأهيلي، يونيو ٢٠٠٢.

* برنامج الاجتماعيات في التعليم الثانوي، ، وزارة التربية الوطنية وتكوين الأطر، الكتابة العامة، مديرية التعليم الثانوي، قسم البرامج والتفتيش المختص، مكتبة المعارف، الرباط، شتنبر ١٩٧٩.

* البرامج والتوجيهات التربوية الخاصة بتدريس الاجتماعيات بالمرحلتين الإعدادية والثانوية، المملكة المغربية، وزارة التربية الوطنية، الكتابة العامة، مديرية التعليم الثانوي، قسم البرامج، مطبعة المعارف الجديدة، الرباط، ١٩٨٧.

* البرامج والتوجيهات التربوية الخاصة بتدريس الاجتماعيات بالتعليم الثانوي، المملكة المغربية، وزارة التربية الوطنية، الكتابة العامة، مديرية التعليم الثانوي، قسم البرامج، مطبعة المعارف الجديدة، الرباط، ١٩٩٤.

* التوجيهات التربوية العامة والبرامج الخاصة بتدريس مادتي التاريخ والجغرافيا بسلك التعليم الثانوي التأهيلي، وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، قطاع التربية الوطنية، مديرية المناهج يوليوز ٢٠٠٧.

* التوجيهات التربوية العامة والبرامج الخاصة بتدريس مادتي الاجتماعيات بسلك التعليم الثانوي الإعدادي، وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، كتابة الدولة المكلفة بالتعليم المدرسي – الكتابة العامة، مديرية المناهج والحياة المدرسية، شتنبر ٢٠٠٩.

* رؤية استراتيجية للإصلاح ٢٠١٥ -٢٠٣٠: من أجل مدرسة الإنصاف والجودة والارتقاء، المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي.

* مذكرة رقم ١٨٥ بتاريخ ١٣ دجنبر ٢٠١٠: تأطير وتتبع إجراء فروض المراقبة المستمرة لمادة الاجتماعيات بالتعليم الثانوي الإعدادي، وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، مديرية التقويم وتنظيم الحياة الدراسية والتكوينات المشتركة بين الأكاديميات، المركز الوطني للتقويم والامتحانات.

* مذكرة رقم ٢٨ بتاريخ ٢٦ فبراير ٢٠١٠ الامتحان الموحد الجهوي لنيل شهادة السلك الإعدادي+ الإطار المرجعي للامتحان الموحد الجهوي لنيل شهادة السلك الإعدادي مادة الاجتماعيات، وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، مديرية التقويم وتنظيم الحياة الدراسية والتكوينات المشتركة بين الأكاديميات، المركز الوطني للتقويم والامتحانات.

* مذكرة رقم ٣٤ بتاريخ ٢٦ فبراير ٢٠١٠: الأطر المرجعية لمواد الامتحان الجهوي الموحد: مادتا التاريخ والجغرافيا، وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، مديرية التقويم وتنظيم الحياة الدراسية والتكوينات المشتركة بين الأكاديميات، المركز الوطني للتقويم

والامتحانات.
* مذكـرة الأطـر المرجعيـة المحينـة لمـواد الامتحـان الوطنـي الموحـد للباكاوريـا رقـم ٠٩٤، ١٤ بتاريـخ ٢٥ يونيـو ٢٠١٤، وزارة التربيـة الوطنيـة والتكويـن المهني، مديريـة التقويـم وتنظيـم الحيـاة المدرسـية والتكوينـات المشـترك بـين الأكاديميـات، المركـز الوطنـي للتقويـم والامتحانـات والتوجيـه.
* مذكـرة رقـم ١٤٢ بتاريـخ ١٦ نونيـبر ٢٠٠٧ حـول التقويـم التربـوي بالسـلك الثانـوي التأهيـلي.
* مذكـرة رقـم ٥٠ بتاريـخ ٢٦ فبرايـر ٢٠١٠ حـول موضـوع الأطـر المرجعيـة لمـواد الامتحـان الجهـوي الموحـد الخـاص بالمترشـحين الاحـرار: مادتـا التاريـخ والجغرافيـا
* مذكـرة رقـم ١٧٥ بتاريـخ ١٩ نونـبر ٢٠١٠ حـول تأطـير وتتبـع المراقبـة المسـتمرة بالتعليـم المدرسي.
* مذكـرة رقـم ١٦، ٠٠٩ بتاريـخ ٢١ يناير حـول تنظيـم المراقبـة المسـتمرة بالمسـار المهني بالتعليـم الإعـدادي ومسـالك الباكالوريا المهنية.

المراجع باللغة الفرنسية:

* Bloch (Marc), Apologie pour l'histoire ou métier d'historien ,Paris, Armand Colin, , 1974.
* Braudel (Fernand), La méditerranée et le monde méditerranéen à l'époque de Philippe II, Paris , A. Colin , 1985
* Febvre (Lucien), Pour une histoire à part entière, Paris , Abbeville, impr. F. Paillart , 1962.
* Federation wallonie – Bruxelles, Administration générale de l 'enseignement et recherche scientifique, socles de Compétenes : Enseignement fondammental et premier degré de l'enseignement secondaire
* Idrissi (mostapha hassani), Pensée historienne et apprentissage de lhistoire, editeur L'harmattan, Paris, Novembre 2005.
* Ministère de l'éducation nationale française, de la jeunesse et de la vie associative (DGESCO – IGEN) Bureau des programmes d'enseignement، Ressources pour la classe de 4e – BO spécial n°6 du 28 août 2008 Histoire – Géographie – Education civique. L'étude de cas en géographie.
zgor, m'hammed, géographie et formation intellectuelle, contribution à l'elaboration d'un modele didactique et son application au niveau de l'evaluation de licencies Marocains au seuil de la profession d'enseignement, Thèse présentée en vue de l'obtention du grade de docteur en sciences de l'education, vrige universiteit brussel – Faculté de psychologie et de pédagogie, 1990.

المتون النحوية في القاعات الدراسية فكرا ومعرفة وفلسفة

رؤية منهجية نقدية

Syntactic Source in Study Classes in the Light of Thought, Knowledge and Philosophy
(A Critical Methodological Vision)

د. محمد زبير عباسي
باكستان

Dr. Muhammed Zubeir `Abbasi

zzubairabbasi@gmail.com

ملخص البحث:

الدراسة المتونية في واقعها الحقيقي مرتبطة بالأسس التي بُنِيَتْ عليها فكرا ومعرفة وفلسفة. وهي ترتبط بمدى صلاحية المتون الفعالة في إثراء محتواها. تلك الدراسة المتونية منذ نشوء أول قاعة دراسية نالت قدرا كبيرا من الاهتمام والاعتناء لدورها البنَّاء في حمل مسؤولية التعليم في نظر أصحابها ومتلقيها على حد سواء. فالعلوم عديدة، والمتون على حسابها كثيرة، حتى كل علم فيه أكثر من كتاب، وكل كتاب يُعَدّ متنا رصينا في ذاك العلم. وعلى سبيل المثال النحو أحد علوم العربية وهو أعلى قدرا وأشرف منزلة، إذ لا يمكن تصور انفكاك أي علم من العلوم الإنسانية ولا سيما ما هي منوطة بالنصوص المقدسة – من النحو في بناء البنية واستنباط النتيجة الصحيحة من النص (العربي) فيه. وهذا النحو الممثَّل جاءت فيه مؤلفات عدة على غرار المستويات الثلاثة: إما هو متن، أو شرح، أو جمع مادة مبعثرة بين الدفتين. وكل مستوى من هذه الثلاثة يتصف بالموضوعية والوصفية والتحليلية، ما يدل على أن المادة المدروسة قد قامت على هذه الأسس الثلاثة. وعند تحليل هذه الأسس يظهر بكل وضوح أن المادة (متنا أو شرحا أو جمعا) المكتوبة تُبْنَى على فكر يؤصلها، ومعرفة تجذرها، وفلسفة تولدها. وهذا الأساس هو الذي جُعِلَ مفتاح دراسة تقتصر على المتون النحوية وصلاتها الفكرية والمعرفية والفلسفية بأصحابها إذ تدرس وجهات نظرهم ورؤاهم في إقامة بُنَى تلك المتون إن وُجِدَت في صعيد الواقع النحوي.

فالمتون النحوية تتوزع أساسا على طرازين كبيرين، أحدهما: الطراز الواقعي اللغوي البسيط، والآخر: البحث التجريدي الافتراضي. وهذا الخلاف المبسط المشكَّل في هذين الطرفين أثار جدلا كبيرا بين نحاة الطرفين: البصري والكوفي في كثير من المسائل النحوية مثل: مسألة العلل، ونظرية العامل وأفرُعِها.[1] وهذا الاختلاف الأساسي لا ينحصر في تبيان المسائل من منظور المنزعين: البصري والكوفي فحسب، بل تجاوز أثرهما تلك الحدود الفاصلة بين نحاة البصرة والكوفة، وفرَّع منهما متونا نحوية كثيرة ما قد أثر أخيرا في صناعة متون بسيطة ومتون تجريدية.

باتت تلك المتون النحوية صلب المادة المدروسة مباشرة أو غير مباشرة في القاعات الدراسية لمكانتها الملموسة لدى أصحاب العلم والمعرفة وهي تختلف في كيانها المتني أو التشريحي أو التعليقي أو التحليلي بحسب استنادها إلى منازع فكرية ومعرفية وفلسفية لأصحابها من مواقع جغرافية أو سياسية إلى الأخرى. ما دام الأمر كذلك فيتبادر للذهن ما يأتي:

* هل ثمة معايير المفاضلة للمتون نفسها؟
* ما هي تلك المعايير التي يفضَّل على أساسها متن دون آخر؟

* وهل اختلاف المتون في القاعات الدراسية أثَّر أو يؤثِّر في تصميم البرنامج في أداء مسئوليته؟
* وهل لاختلاف المتون في القاعات الدراسية أثر في تطوير فكرة أو تغيير رأي أو معرفة لدى الدارس؟
* وإلى أي مدى نجحت هذه المتون في أداء وظيفتها في تعلم العربية وتعليمها ونشرها؟

هـذه الأسـئلة والعديـد غيرهـا هـي التـي يعالجهـا هـذا البحـث كاشـفا الخفايـا المتونيـة العديـدة بغيـة الوصـول إلى الفلسـفة الكامنـة فيهـا والمعرفـة الناجمـة عنهـا والفكـر المؤسِّـس لهـا.

Abstract

The textual study, as a mater of fact, pertains to the target of its establishment in the light of thought, knowledge and philosophy and to the validity of the text role in edifying. It takes much shrifts and responsibility from the first study class erected; sciences are various, consequently the texts grow momentum: for a science there is more than a book.

The present study delimits itself to the textbook as there is evident importance for the people of science and knowledge and it holds a diversity of thought, knowledge and philosophy due ton the geographical site of its creator . As a result, some questions are stirred in the paper.

Keywords: Mutūn, Syntactic, Philosophy, Thought, Perception

المتن لغة واصطلاحا:

قال ابن فارس: «الميم والتاء والنون، أصل صحيح واحد يدل على صلابة في الشيء مع امتداد وطول. منه المتن: ما صلب من الأرض وارتفع وانقاد، والجمع مِتان». [٢] وجاء في «أساس البلاغة»: «م ت ن – هو متين القُوَى، وهم مِتان القُوَى، وقد مَتُنَ متانة. ومتَّن الشيءَ: صلبه. ومتَّن الدلوَ: أحكمها... وماتنه في الشعر: عارضه». [٣]

فمن معاني «المتن» اللغوية: الصلابة، والشدة، والإحكام، والقوة، والمعارضة والمباراة، والارتفاع والاستواء، وما إلى ذلك. وهذه المعاني كلها تؤثر في صناعة المفهوم الاصطلاحي لكلمة المتن عند المتخصصين.

وفي الاصطلاح – أي عند إضافة كلمة «متن» إلى الكتاب أي متن الكتاب – عُرِّف بأنه: «خلاف الشرح والحواشي». [٤]، وعند تطبيق ذاك المصطلح على هامش الواقع المتوني يتضح أمام الناظر فيه أن المتون النحوية في ذاتها تأتي محكمةَ البناء لتيسر للدارسين سبل مبتغاهم العلمي. فلولا المتن شديد الظهر، وقوي المتن، وحكيم القول لفسد العلم المبني عليه.

وقبل هذا التعريف الاصطلاحي لم يظهر على صعيد الواقع أي تعريف آخر ما خلا ذلك لعدة وجوه، ومن أهمها أن هذا المصطلح حاكته العلوم جميعها بحسب مقتضى طبيعتها طوعا ثم أضفت عليه ما اقتضاه مقامها، ومن ثَمَّ أُطلق المتن على كل نص رصين يمثِّل قاعدة في فن من الفنون أو علم من العلوم. فالمتن ليس مصطلحا مقصورا على علم دون علم بل لكل علم رجال، ولكل رجل أعمالٌ اختصاصية تحل محلَّ متنٍ أو متون في ذاك العلم.

وقام بعضهم بالمايزة بين المتن والشرح والحاشية فوضعوا المتن في الدرجة الأولى ثم أتبعوها الشرح فأردفوه الحاشية مع أنها قد توصف بالمعنى المتني عند حسبان الحيثية المطلقة وتجريدها من أي قيود أخرى. ما دامت الحاشية تصلح أن يطلَق عليها المتن فبالأَولى أن يطلَق المتن على الشرح كذلك.

عصر ازدهار الدراسة المتونية:

تُعَدُّ مصر والشام من المدن التي باتت ملآنة بالنحاة القادمين من بغداد بعد أن احتلها التتاريون عام ٦٥٦هـ والأندلس بعد احتلال الفرنجة آخر حواضرها غرناطة عام ٨٩٧هـ، وأولئك النحاة البغداديون والأندلسيون أنتجوا أعمالا ضخمة في علم النحو متنا وشرحا وحاشية، وكان المرتكز الأساسي والهدف الغائي لكل عالم في ذاك العصر هو أن يؤلف في علم النحو منظوما أو منثورا مما جعل المصنفات النحوية في عصرهم تبلغ الذروة كما وكيفا.

فالدراسة المتونية (النحوية) ظهرت بشكل لصيق في عصري المماليك والعثمانيين، إنما كانت هنالك كتب

أو كتيبات أو رسائل صغيرة ضمن رسائل كبيرة في المجال نفسه ولكنها كانت غير كافية مادة ودراسة حتى تعدّ تلك الفترة السابقة فترة الازدهار والتطور للتأليف المتوني، إذ كان الأمر كذلك فأصبح ذانك العصران عنصرين رئيسين في ازدهار هذه الظاهرة التأليفية فقاما بدفعها نحو الرقي والنهوض في تلك المجتمعات. هذان العنصران المتمثلان في منازعهما الجغرافية والثقافية والسياسية والدينية والمدنية تركت أثرا قويا في وضع صبغة خاصة بالمتون النحوية وأصحابها، على الرغم من تعددية هذا الأثر وتنوعه لا يمكن تحديد متن أو بناؤه على أساسه مثل: الخصائص، فإن ابن جني (ت ٣٩٢هـ) يبدو في كتابه أنه كان شيعيا، على حين يبدو من خلال عين متنه أنه لم يكن إلا سنيا فمعتزليا إلخ. هكذا كانت حالات المتون الكثيرة – الأخرى وخاصة النثرية منها.

نوعان رئيسان للمتون:

–متون منثورة

–متون منظومة

حصل النوع الثاني من المتون على قبول واسع بين العامة والخاصة على حد سواء لخفة حفظها على الذاكرة وسهولة جريانها على اللسان واسترجاعها عند مساس الأمر، ولذلك المنظومُ من المتون أكثر انتشارا وشهرة بين طلبة العلم من المنثور من المتون. هذا النوع من المتون قد ظهر عند العرب في القرن الثاني الهجري ولاسيما بعد اتساع رقعة معارفهم وثقافاتهم فاستعانوا بوسيلة مشوقة (نظمية) تعينهم على حفظ المعلومات ونقلها بكل يسر وسهولة وجد وعناية، وكانوا من قبلُ قد امتلكوا ناصية الشعر، فأكبوا على هذا النوع من المتون بغية تيسير حفظ العلوم والمعارف على الأجيال. [٥]

ثبْت الدراسة المتونية المنظومة والمنثورة:

تُعْزَى أقدم منظومة في النحو للخليل بن أحمد الفراهيدي (ت ١٧٥هـ)، [٦] قال خلف الأحمر (ت ١٨٠هـ) في ذلك: «وحروف النسق خمسة» وتسمى حروف العطف. وقد ذكرها الخليل بن أحمد في قصيدته في النحو [٧] (وهي قول الشاعر): [٨]

فَانْسُقْ وَصِلْ بالواوِ قَوْلَكَ كُلَّـــــــــــهُ ... وَبِلا وثُمَّ وأَوْ فَلَيْسَتْ تَصْعُـــــبُ

الفاءُ ناسقَةٌ كذلكَ عندنـــــــــــــا ... وسبيلُها رَحْبُ المذاهِبِ مُشْعَـــبُ

ومن ثَمَّ تُعَدُّ هذه المنظومة أُوْلَى في النحو في ذاك الوقت المبكر من ناحية المنظوم، أما من ناحية المنثور فيمكن أن يُرَدَّ ذاك الأمر – أخيرا – إلى الخليل نفسه عند علاج آرائه الواردة في الكتاب لسيبويه (ت ١٨٠هـ)، لأن آراء الخليل في الكتاب تمثل ثلث النحو.

ثم تتابعت بعدها المتون المنظومة، فنظم أحمد بن منصور اليشكري (ت ٣٧٠هـ) أرجوزة في النحو، وعدد أبياتها ثلاثة آلاف إلا تسعين.

ثم صنف الحريري (ت ٥١٦هـ) أرجوزته النحوية «ملحة الإعراب وسنحة الآداب» في ثلاث مائة وخمسة وسبعين بيتا.

وبعد الحريري نظم الحسين بن أحمد بن خيران البغدادي (ت ٦٠٠هـ) متنا في النحو، ثم تتابعت المتون النحوية حتى وصلت ذروتها في القرن السابع الهجري أثناء عصر المماليك، واتسعت رقعتها وكثر الناظمون لها، وكان من أبرزهم ابن معط (ت ٦٢٨هـ)، وابن الحاجب (ت ٦٤٦هـ)، وابن مالك (ت ٦٧٢هـ).

ومن هذه المنظومات منظومة لنجم الدين الخضراوي (ت ٦٦٣هـ) نظم فيها مفصل الزمخشري (ت ٥٣٨هـ)، وأرجوزة لشهاب الدين أبي شامة المصري (ت ٦٦٥هـ) نظم فيها أيضا مفصل الزمخشري، ومنظومة لشهاب الدين الخوالي (ت ٦٩٣هـ)، نظم فيها توضيح ابن هشام الأنصاري (ت ٧٦١هـ)، وأرجوزة لأبي حيان الأندلسي (ت ٧٤٥هـ) لم يتمها وسماها «نهاية الإغراب في علمي التصريف والإعراب»، ومنظومة في تسعمائة بيت لعلاء الدين طيبرس (ت ٧٤٩هـ) وقد جمع فيها بين ألفية ابن مالك ومنظومة ابن الحاجب وسماها «الطرفة». ومنظومة ابن الوردي (ت ٧٤٩هـ) في مائة وخمسين بيتا واسمها «التحفة الوردية». وأرجوزة في حكم «لو» لتقي الدين السبكي (ت ٧٥٦هـ)، وأرجوزة المقصور والممدود لشمس الدين الهوّاري (ت ٧٨٠هـ). ومنظومة لتقي الدين عبد الرحمن بن أحمد الواسطي البغدادي (ت ٧٨١هـ) لمتن «غاية الإحسان في علم اللسان» لأبي حيان الأندلسي. ومنظومة «الحلاوة السكرية» لشعبان بن محمد المصري الآثاري (ت ٨٢٨هـ). وألفية له أيضا سماها «كفاية الغلام في إعراب الكلام» وأرجوزة لشهاب الدين بن عربشاه الدمشقي (ت ٨٥٤هـ). وألفية في النحو لعبد العزيز اللمطي المكناسي (ت ٨٨٠هـ)، وألفية في النحو والتصريف والخط لجلال الدين السيوطي (ت ٩١١هـ).

هذا الثبت الذي تضمن أهم المنظومات في عصر المماليك يدل على نجاح هذه المنظومات ورواجها. وقد كثر هذا الاهتمام بالمتون المنظومة تصنيفا وتعليما في عصر العثمانيين من حيث الكم ولكنها لم تلق الرواج الذي لاقته المنظومات في عصر المماليك. وعند فحص تلك المتون النحوية لهؤلاء المولعين بها في زمانهم لا يُعْثَر على أي طور من أطوار العصبية لديهم في إقامة صرح المتون النحوية على الرغم من اختلاف معتقداتهم وآرائهم. ثمة أثر طفيف قد يجده القارئ الفطن ما يقوي معتقَد صاحب المتن في سبك مادته وعرضها وتحليلها ودراستها لاتفاقهم في أسس الدراسة المتونية على الهدف المرموق وهو تعليم اللغة العربية وتقريب مفاهيم ثقافتها للمتعلم ليدرك كُنْهَ اللسان العربي فلا يتصرف فيه تصرفا عشوائيا.

ومن أشهر المتون النحوية المنظومة في عصر العثمانيين:

١.أرجوزة لعصام الدين بن عربشاه الإسفراييني (عالم فقيه حنفي) (ت ٩٥١هـ) باسم «الألغاز النحوية».

٢.منظومة لشرف الدين العمريطي (ت بعد سنة ٩٨٩هـ) وسماها «الدرة البهية في نظم الأجرومية».

٣.منظومة إبراهيم الكرمياني المشهور بشريفي (ت ١٠١٦هـ) سماها «الفرائد الجميلة» وهي نظم لشافية ابن الحاجب.

٤.أرجوزة لعمر الفارسكوري (ت ١٠١٨هـ) سماها «جوامع الإعراب وهوامع الأدب» وهي نظم لجمع الجوامع وشرحه همع الهوامع لجلال الدين السيوطي.

٥.ألفية في النحو لعلي بن محمد الأجهوري المالكي (ت ١٠٦٦هـ).

٦.منظومة نحوية لحسن العطار (ت ١٢٥٠هـ).

٧.منظومة في الإخبار بالظروف لمحمد الخضري الدمياطي (ت ١٢٨٧هـ).

٨.منظومتان لناصف اليازجي (ت ١٢٨٨هـ)، سمى الأولى «الخزانة» في علم الصرف، والثانية سماها «جوف الفرا في علم النحو».

ومن المنظومات النحوية التي ظهرت في أواخر العصر العثماني: أرجوزة لأحمد بن عبد الرحيم الطهطاوي (ت ١٣٠٢هـ) واسمها «نظم المقصود» نظم فيها «المقصود» في الصرف المنسوب لأبي حنيفة (ت ١٥٠هـ) ومنظومة «الدرة اليتيمة في علم النحو» لسعيد بن سعد بن نبهان الحضرمي (ت ١٣٢٢هـ). والنظم المشهور بـ «الجامع بين التسهيل والخلاصة المانع من الحشو والخصاصة» المعروف بـ «ألفية ابن بون» للمختار بن بون الشنقيطي (ت ١٣٠٠هـ).

هذا سرد لأسماء المتون النحوية المنظومة وأسماء ناظميها.

أهم خصائص هذه المتون:

إنها موجزة العبارة، ومتصفة بالاختصار الشديد، ويتغلب التلميح فيها على التصريح، وجاءت مفعمة بالإيجاز والرمز من أجل تقديم أو تأخير أو حذف أو غيرها من تصرفات أخرى.

فالمتون النحوية تمثِّل فسيفِساء: قِطَع صغار ملونة ضم بعضها إلى بعض بغية رسم صورة موحدة مركبة. فمن أصحاب تلك المتون متكلمة، ومنهم متصوفة، ومنهم فقهاء على مذهب دون آخر، ومنهم مجتهدون، ومنهم محدثون، ومنهم نقاد، ومنهم أدباء، ومنهم مناطقة، ومنهم فلاسفة، ومنهم معتزلة، ومنهم أشاعرة من أتباع الإمام الشافعي (ت ٢٠٤هـ) في باب العقائد، ومنهم ماتريدية من أتباع أبي منصور الماتريدي (ت ٣٣٢/ ٣٣٣هـ) في باب العقائد، ومنهم من الخارجة والشيعة، ومنهم ظواهر، ومنهم غيرهم، ومنهم من جمع

بين هذا وذاك، فكلٌّ بنى المتن النحوي على سجية عربية خالصة أو تصرف في صياغة القاعدة فعرضها ومثل لها وعلق عليها وفق الرؤية التي يحسبها حقا.

المتون النحوية المنثورة:

أول متن نحوي منثور ظهر في القرن الثاني الهجري، وأول من كتب في ذلك هو خلف بن حيان الأحمر البصري، وسمّى كتابه «مقدمة في النحو» إن صحت نسبته إليه. وبهذا تكون البداية للمتن المنظوم والمنثور واحدة تقريبا إذ لم يفصل الخليل بن أحمد الذي ينسب إليه أول متن منظوم عن خلف الأحمر هذا إلا عشر سنوات.

يقول خلف الأحمر: «لما رأيت النحويين وأصحاب العربية أجمعين قد استعملوا التطويل وكثرة العلل، وأغفلوا ما يحتاج إليه المتعلم المتبلغ في النحو من المختصر والطرق العربية، والمأخذ الذي يخف على المبتدئ حفظه، ويعمل في عقله، ويحيط به فهمه، فأمعنت النظر والفكر في كتاب أؤلفه وأجمع فيه الأصول والأدوات والعوامل على أصول المبتدئين ليستغني به المتعلم عن التطويل، فعملت هذه الأوراق». [٩]

هذه فلسفة ومعرفة وراء تأليف هذا المتن الذي فسره صاحب المتن نفسه، وكان من أهل البصرة.

ثم ألف أبو عمر صالح بن إسحاق الجرمي (ت ٢٢٥هـ) مختصرا في النحو سماه «المقدمة» وسماه بعضهم «مختصر نحو المتعلمين». ثم ألف أبو علي أحمد بن جعفر الدينوري (ت ٢٨٩هـ) مختصرا سماه «المهذب»، جرده من الاختلافات واكتفى فيه بمذهب البصريين.

ثم ألف أبو الحسن محمد بن أحمد بن كيسان (ت ٢٩٩هـ) متنا نحويا اسمه «الموفقي في النحو». ثم ألف أبو جعفر النحاس (ت ٣٣٨هـ) كتابه «التفاحة» وهو متن صغير الحجم كبير الفائدة.

كما كتب أبو الحسن أحمد بن فارس (ت ٣٩٥هـ) مقدمة في النحو ثم جاءت مقدمة ابن بابشاذ أبي الحسن طاهر ابن أحمد النحوي (ت ٤٦٩هـ) ثم مقدمة أبي الحسن علي بن فضال المجاشعي (ت ٤٧٩هـ) ثم المقدمة الجزولية التي تسمى بالقانون لأبي موسى عيسى بن عبد العزيز الجزولي (ت ٦٠٧هـ). ثم ألف أبو الفتح المطرزي (ت ٦١٠هـ) متنا نحويا وأسماه أيضا «المقدمة».

واستمرت حركة تأليف الدراسة المتونية المختصرة في عصر المماليك وازدهرت وكثرت. ومن أشهر ما ألف في ذاك العصر «الكافية» لابن الحاجب (ت ٦٤٦هـ)، و«المقدمة الأجرومية» في النحو لأبي عبد الله محمد بن داود الصنهاجي المعروف بـ ابن آجروم (ت ٧٢٣هـ) وقد شاعت هذه المقدمة وذاعت ثم تلتها «المقدمة الأزهرية» للشيخ خالد الأزهري (ت ٩٠٥هـ) وهي لا تقل في محتواها وقيمتها عن المقدمة الأجرومية.

ويمكن أن يندرج تحت اسم المتون كل كتاب قديم اختصره مؤلفه وأخلاه من الخلاف وكثرة التعليلات،

ومن ذلك كتاب «الجمل في النحو« لأبي القاسم الزجاجي (ت ٣٣٩هـ)، وكتاب «الجمل في النحو»لعبد القاهر الجرجاني (ت ٤٧١هـ)، و«الكتاب» لسبيويه، و«أصول النحو» لابن السراج (ت ٣١٦هـ)، و«المقتضب» للمبرد (ت ٢٨٦هـ)، وهلم جرا. هذه المتون وغيرها الكثيرة غير المدوَّنة ههنا يمكن أن تعد متونا – أيضا – لأنها ضبطت أصول العلم بدقة وإحكام.

الأسباب الأولية للدراسة المتونية:

هذه الأسباب تُعْنَى بالإرهاصات الدينية والنفسية والاجتماعية والتعليمية والاقتصادية وغيرها هي التي وراء ظهور المتون النحوية. فالأغراض التي ألفت من أجلها المتون النحوية منذ القرن الثاني الهجري إلى العصر الحديث طالما تتكون من الغايات، والغاية يقصد بها الهدف الذي وراءه فكر وفلسفة يخلقه ثم ينميه فيطبقه للاستنتاج المطلوب.

ومن تلك الغايات التي تقوم مقام دوافع نحو تأليف المتون هي التسهيل، والتيسير، والاستذكار، والاستيعاب، والاختصار، والاقتصار، والضبط والدقة والإحكام، وتلافي ما ضاع من الكتب، ولاسيما بعد كارثة المشرق وإحراق المؤلفات في بغداد في فتنة «هولاكو« وبعد ما أصاب الأمة من نكسات في الأندلس ثم النكبات السياسية والعسكرية التي حلت بالمسلمين وأفقدتهم جل تراثهم.

والفلسفة وراء تلك المختصرات هو تيسير استيعاب التراث حسب ما رآه أصحابها على طلاب العلم، وهذا الاختصار والإيجاز قد كان مؤديا إلى الخلل في التحصيل العلمي المطلوب، ويقصد ذلك ابن خلدون (ت ١٤٠٦هـ) في قوله الآتي: «اعلم أنه مما أضر بالناس في تحصيل العلم والوقوف على غاياته كثرة التآليف واختلاف الاصطلاحات في التعليم، وتعدد طرقها، ثم مطالبة المتعلم والتلميذ باستحضار ذلك. وحينئذ يسلم له منصب التحصيل. فيحتاج المتعلم إلى حفظها كلها، أو أكثرها ومراعاة طرقها، ولا يفي عمره بما كتب في صناعة واحدة إذا تجرد لها، فيقع القصور، ولابد، دون رتبة التحصيل». [١٠] هذا القول بكل صراحة يؤكد أن حال المتون في ذاك العصر لم يكن على أحسن حال أي إنه لم تكن مشروحة ولا مفسَّرة بل إنها كانت مجموعة ألغاز من ناحية وجهدا خاليا من الحيوية من ناحية أخرى حتى اتهمت تلك الدراسات المتونية بالجفاء والكد والعناء لاختصارها الشديد، والتعددية الاصطلاحية حسب رؤى أصحابها.

بلغ هذا الغموض أقصاه إذ وجد في المطولات (المتون النحوية) التي كتبت بأسلوب غامض مثل: مؤلفات أبي الحسن سعيد بن مسعدة الأخفش الأوسط (ت ٢١٥هـ)، جاء في بعض الروايات أن الجاحظ (ت ٢٥٥هـ) اعترض عليه قائلا: «وقلت لأبي الحسن الأخفش: أنت أعلم الناس بالنحو، فلم لا تجعل كتبك مفهومة

كلها، وما بالنا نفهم بعضها، ولا نفهم أكثرها، وما بالك تقدم بعض العويص، وتؤخر بعض المفهوم؟! قال: أنا رجل لم أضع كتبي هذه لله، وليست هي من كتب الدين، ولو وضعتها هذا الوضع الذي تدعوني إليه، قلت حاجاتهم إلي فيها، وإنما كانت غايتي المنالة، فأنا أضع بعضها هذا الوضع المفهوم، لتدعوهم حلاوة ما فهموا إلى التماس فهم ما لم يفهموا، وإنما قد كسبت في هذا التدبير، إذ كنت إلى التكسب ذهبت». [11] فالغرض الاقتصادي واكب طوال الفترة الغرض التعليمي لتسيير الاقتصاد وتيسير الحفظ، وهذا الغرض طالما يبدو في كتابات نحوية للمتكلمة والفلاسفة.

تأثر المتون النحوية بالعلوم الإسلامية:

هذه الدوافع تمثل الأسباب في أصلها التي تكشف للدارس أن المتون النحوية تأثرت بالكثير من العلوم الإسلامية مثل: القراءات القرآنية، وعلم الحديث، وعلم الكلام، والفقه، وأصول الفقه وغيرها. وهذا التأثر والتأثير دفع الدراسة المتونية النحوية إلى وضعية ووصفية وكيفية في تقعيد قواعد العربية، ففيها مصنفات نحوية لم تكد أن تخلو من التأثر بها مثل: الملحة للحريري، والدرة الألفية لابن معط، والخلاصة، والشافية لابن مالك، والكافية لابن الحاجب وغيرها من النفائس.

فالمتون النحوية إن قبلت أثرا أيا كان ذلك فهو يمثِّل رؤية مسيرها ومنهجيتها في بناء الأصول وإحكام الضوابط ووضع المعايير.

رؤية منهجية قرآنية في المتون النحوية:

ومن أوضح الأدلة على ذلك قول الراغب الأصفهاني (ت ٥٠٢هـ): «فألفاظ القرآن الكريم هي لُب كلام العرب وزُبدته، وواسطته وكرائمه، وعليها اعتماد الفقهاء والحكماء في أحكامهم وحِكمهم، وإليها مَفزع حُذَّاق الشعراء والبلغاء في نظمهم ونثرهم». [12] فما لا يسع الريبة هو إن النحاة استفادوا الكثير من القراءات القرآنية إذ أسهمت تلك القراءات إسهاما كبيرا في إثراء النحو العربي وقضاياه. فالملحوظات الأولى في النحو العربي التي نسبت إلى تلاميذ أبي الأسود الدؤلي أمثال: ميمون الأقرن (وفاة في حدود المئة الأولى من الهجرة)، وعنبسة بن معدان الفيل (ت ١٠٠هـ)، ونصر بن عاصم الليثي (ت ٨٩هـ أو ٩٦هـ)، وعبد الرحمن بن هرمز (ت ١١٧هـ)، وعبد الله بن أبي إسحاق الحضرمي (ت ١١٧هـ)، ويحي بن يعمر العدواني (ت ١٢٩هـ أو ١٣٢هـ)، وعيسى بن عمر الثقفي (ت ١٤٩هـ) وغيرهم – هي تعَدّ صلب المادة وأمثلها في متون النحو ومصادره على حد سواء. تلك الملحوظات وإن لم تكن متنا معلوما من بين المتون ولكنها هي التي أحيت المتون الأولية في الدرس النحوي على شاكلة النحو التحليلي للقرآن الكريم.

فيمكن القول إن النحو العربي أساسا بني في تقعيد أصوله وضبط فروعه على ما ورد في كلام الله – تعالى –. فجاء معظمه على شاكلته حتى صار وسيلة لدرك معاني القرآن الكريم على الرغم من تضارب شديد في مسائل نحوية ولغوية – ما قيل عنها أنها – شاذة أو نادرة. جاء في القرآن الكريم ما هو خلاف للقاعدة المطردة في العربية. فكم من كلمة أو آية خالفت صريح الحكم النحوي المبني على الفصيح من كلام العرب. كقوله تعالى: ﴿إِنْ هَـٰذَانِ لَسَاحِرَانِ﴾ [١٣] وغيرها الكثير من آي العقيدة إذ ورد فيها ما هو مخالف للقواعد المطردة، فوقعوا بين خيارين، أولهما: المعنى والمدلول صحيح والقاعدة مستثناة، والآخر: المعنى فيه شيء من دَخَنٍ أو فساد. فاختاروا الأولَ لاعتمادهم كلام الله – تعالى – وتركوا الآخر لفساده، وهذا دليل بيِّن على أن النحو العربي بجملة متونه الأولى متأثر بالأصل الديني والعرف العقدي.

رؤية منهجية نبوية في المتون النحوية:

تسرب كثير من مصطلحات علم الحديث إلى النحو العربي فصارت جزءا من متونه مثل: الجرح والتعديل، والسفه، والكذب، والغفلة، والشذوذ، والتصحيف، والتحريف، والغريب، والمستدرك، والمستخرج، والسماع، والإجازة وغيرها. يقول السيوطي: «هذا علم شريف ابتكرت ترتيبه، واخترعت تنويعه وتبويبه؛ وذلك في علوم اللغة وأنواعها، وشروط أدائها وسماعها، حاكيت به علوم الحديث في التقاسيم والأنواع». [١٤] هذا من طرف، وفي طرف آخر تأثرت المتون النحوية في وضع الأصول والقواعد بما ورد على لسان رسول الله ﷺ في طيع مادتها.

رؤية منهجية كلامية/ فلسفية في المتون النحوية:

ثمة مصطلحات كثيرة فأثرت في بناء النحو العربي مثل: الدور، والمنزلة بين المنزلتين، وترافع الأحكام، والحكم الطارئ، والسبر والتقسيم، والمعارضة، والتناقض، والتعارض، والاستدلال، والعكس، والدفع، والمنع وغيرها. [١٥] هذه الوفرة الاصطلاحية الفلسفية في المتون النحوية دليل بيِّن على أن المادة النحوية كانت على صلة بالفلسفة والكلام في صناعة ضوابطها.

رؤية منهجية فقهية وأصولية في المتون النحوية:

لا يمكن الرد على صلة التأثر بين الفقه وأصوله وبين النحو العربي إذ نجد كثيرا من المصطلحات مثل: النسخ، والتعليق، والتعدية، والقياس، والعلة، والابتداء، والكناية، والظاهر، واللغو، والحال، والإجماع، والاستنباط، وقياس الطرد، وقياس الشيء، وقياس العلة، والقياس الجلي والخفي، والمصطلحات الخاصة بالعلة وأنواعها، وغيرها التي لاقاها النحو العربي على أسسها المتواجدة في الفقه وأصوله لدى علمائهما.

ويقر ابن الأنباري (ت ٥٧٧هـ) بتأثره بمناهج الفقهاء في تأليفه لكتابه «الإنصاف في مسائل الخلاف بين النحويين البصريين والكوفيين إذ يقول: «فإن جماعة من الفقهاء المتأدبين، والأدباء المتفقهين، المشتغلين عليَّ بعلم العربية، بالمدرسة النظامية – عَمَرَ الله مبانيها ! ورحم الله بانيها ! – سألوني أن ألخص لهم كتابا لطيفا يشتمل على مشاهير المسائل الخلافية بين نحويي البصرة والكوفة، على ترتيب المسائل الخلافية بين الشافعي وأبي حنيفة». [١٦] فما ظهر من المتون التي مزجت بين النحو والفقه: معاني القرآن للفراء(ت ٢٠٧هـ)، ومعاني القرآن للأخفش (ت ٢١٥هـ)، وتأويل مشكل القرآن لابن قتيبة (ت ٢٧٦هـ).

وكذلك نجد في «الأصول في النحو« لابن السراج أثرا قويما بما ورد في أصول الفقه إذ بنى ابن السراج المادة النحوية برمتها في كتابه: «الأصول» على السماع والقياس والتعليل.

ومن أمثلة من جمعوا بين الفقه والنحو والكلام في مؤلفاتهم هو أبو القاسم الزجاجي (ت ٣٤٠هـ) في كتابه: «الإيضاح في علل النحو« إذ استعمل كثيرا من الكلمات والتعبيرات التي تؤول بجمعها إلى الفقه، فترك ذلك فيما ألفه أثرا كبيرا.

رؤية منهجية سنية وشيعية في المتون النحوية:

الفكر السني والشيعي وإن افترقا في بعض مبادئ المعتقدات الدينية ولكنهما اتصلا اتصالا تاما في تحديد مبتغاهما من دراسة النحو العربي وهو الوصول إلى أدق المفاهيم القرآنية وتجنب شيوع اللحن في اللسان. وهذان الأمران قد يجدهما القارئ لدى علماء النحو العربي الذين لهم فضل في إثراء المادة النحوية لباسطيها وممديها أمثال: الخليل بن أحمد الفراهيدي، فقد رأى كثيرون منهم أنه كان شيعيا.. فالكتاب للإمام سيبويه مدين لما بسطه الخليل في النحو العربي إذ مثلت آراؤه ثلث النحو أو ربعه في الكتاب، وأما سائر النحو فمعظمه مبني على التعليل والقياس فيدخل ذاك النحو من هذا الباب إلى نحو سيبويه. هنالك الكثيرون من النحاة الآخرين وهم من مشايخ الشيعة على رأي فآخر أمثال: عطاء بن أبي الأسود (ت ٦٩هـ)، وأبو جعفر محمد بن الحسن بن أبي سارة الرواسي الكوفي (ت ١٨٧هـ)، وأبو عثمان المازني (ت ٢٤٧هـ)، وابن السكيت (ت ٢٤٤هـ)، وابن حمدون (ت ٥٦٢هـ)، وأبو إسحاق النحوي (ت ٣١١هـ)، ومحمد بن سلمة اليشكري (ت ٢٣٠هـ)، وأبو القاسم التنوخي (ت ٣٤٢هـ)، والشريف المرتضى [ت ٤٣٦هـ]، والشريف الرضي (ت ٤٠٦هـ)، وابن الشجري [ت ٥٤٢هـ] وغيرهم.

هذه هي البدايات الثابتة لدى الأوائل الذين لم يتطرقوا أصلا للفروق المذهبية وإثباتها من خلال بناء النحو العربي بل اعتبروه منطلقا موحدا للمعتقدات جميعها. ثم افترقت المتون النحوية في القاعات الدراسية

بعد شيوع المذهبية بحسب استنادها إلى أصحابها مثل: اعتماد الشيعة بشكل كبير على المتون النحوية التي قام بتأليفها حاملو معتقدات شيعية خالصة أو منسوبة إليها مقايسة لحاملي معتقدات سنية محضة بعيدة عن صلاتها الشيعية. ويمكن أن يلحَظ ذلك في إيران أو القاعات الدراسية الشيعية في باكستان وغيرها من البلدان الأخرى. لم ينل أي متن من المتون الشيعية على دعاية كبيرة لعدم فروق كبيرة بين السنية والشيعية في صناعة النحو العربي إلا ثمة فروق جوهرية دقيقة في تأويلات نحوية للنصوص التي تشمل القضايا العقدية، ولكن لم يوضع لذلك متن مستقل من قِبَلِهم حتى يُعْتَدَّ.

رؤية منهجية بصرية وكوفية في المتون النحوية:

المتون النحوية التي تعتمد في ذاتها على الفكر البصري أو الكوفي هي تتمايز في صلب مادتها من خلال إسناد القاعدة إلى النص العربي شعرا كان ذلك أو نثرا، فالمتون الكوفية تعتمد كثيرا على ما جاء في ظاهر النص (اللغة) وخاصة ما سمع من عرب المدن أما المتون البصرية فإنها لا تقبل كل ما سمع من العرب إلا من سلمت فصاحتهم من شوائب التحضر فأخذوا اللغة عن البدو الخُلَّص.

والذي يميز المتون البصرية من المتون الكوفية أو العكس فإنها مسائل نحوية عديدة تعرض لها علماء النحو البصري ولم يتعرض لها علماء النحو الكوفي أو تعرضوا لها ولكن بطريق أو آخر مراعين الحدود الفاصلة بين الفكرين مثل: مصطلح «الخلاف»، و«الصرف»، و«التقريب»، و«الفعل الدائم»، و«المكنى والكناية»، و«العماد»، و«أشباه مفاعيل»، و«الصفة والمحل»، و«الترجمة»، و«التفسير»، و«لا التبرئة»، و«النعت»، و«حروف الجر»، و«حروف الصلة والحشو«، و«ما يجري وما لا يجري»، و«لام القسم»، وغيرها [17] التي لها دور في إثراء اللسان العربي، فإن المتون الكوفية مارستها بل إنها تختلف عن المتون البصرية في علاجها.

ومن المتون الرئيسة الكوفية ما يلي:

١.مصنَّفات الكسائي (ت ١٥٦هـ). [18]

٢.مصنَّفات علي بن المبارك الأحمر (ت ١٩٤هـ).

٣.مصنَّفات الفراء (ت ٢٠٤هـ). [19]

٤.مصنَّفات هشام الضرير (ت ٢٠٩هـ). [20]

٥.مصنَّفات سلمة بن عاصم (ت٢٧٠هـ). [21]

٦.مصنَّفات ثعلب (ت ٢٩١هـ). [22]

٧.مصنَّفات ابن الأنباري (ت ٣٢٨هـ). [23]

إضافة إلى تلك المصنفات هنالك أخرى من أمهات الكتب النحوية التي تؤيد الاتجاه الآخر من النحو العربي العام، ويمثل ذاك الاتجاه أبرز نحاة البصرة أمثال المبرد (ت ٢٨٦هـ) وغيره.

رؤية منهجية ظاهرية وغيرها في المتون النحوية:

الظاهرية ليست مذهبا بل تمثل ظاهرة أو منهجا دخلت كل علم سواء كان شرعيا أم غير شرعي، فدخلت النحو واللغة لتجريدهما من العلل المثقلة الحِمْل، ومن هنا ظهر كثير من المتون النحوية التي سارت وفق منهج الظاهرية، هذه المتون تتميز بإلغاء القياسات النحوية، وإبطال نظرية العامل، والعلل الثواني والثوالث النحوية، وإلغاء باب التنازع إلخ.

وأول رائد هذا المنهج في النحو العربي هو ابن مضاء [ت ٥٩٢هـ] إذ قام بأجرأ محاولة في تاريخ النحو العربي. ثم نالت هذه المحاولة قبولا واسعا بين أهل العلم والمدارس فقام علماء النحو العربي واللغة يختصرون المتون النحوية ويهذبونها حتى أن ظهر كثير منها مطبوعة على سجية الظاهرية.

واليوم جعل المجلس الأعلى في دولة قطر كتاب ابن مضاء «الرد على النحاة» المصدر الأول في تعليم النحو على مستوى العالم العربي ما يدل على حماس شديد وتأييد كبير من الأوساط الأكاديمية. وكتاب الدكتور شوقي ضيف (ت ٢٠٠٥م) «تجديد النحو« خطوة سائدة من امتداد الظاهرية. والدكتور تمام حسان (ت ٢٠١١م) من أكثر المتأثرين بالمناهج اللسانية الحديثة في كتابيه: «اللغة بين المعيارية والوصفية»، و«مناهج البحث في اللغة». وكان قبله الأستاذ إبراهيم مصطفى (ت ١٩٦٢م) والدكتور عبد الرحمن أيوب (ت ٢٠١٣م) في كتابهما: «دراسات نقدية في النحو العربي» تأثرا تأثرا كبيرا بدعوة ابن مضاء. هذه الكتب وإن لم تكن تمثِّل متونا نحوية مباشرة ولكنها تمثِّل في أدنى درجتها قاعدة نحوية رصينة بنيت على فلسفة تميزها عما سواها.

رؤية منهجية سياسية في المتون النحوية:

هذا عنصر واقعي لا يمكن غض البصر عن ذاك الأمر في بناء النحو العربي بشكل إجمالي وبشكل تفصيلي، إن للسلطان والسياسة ثم المجتمع لكل منها أثر بارز ليس في ازدهار علم النحو فحسب، وإنما في القاعدة النحوية نفسها بطريق مباشر أو غير مباشر، ومن الأمثلة التي توضح للقارئ تلك الصورة النحوية:

-ما جرى بين علي بن حمزة الكسائي (ت ١٨٩هـ) وعبد الملك بن قريب بن أصمعي الباهلي (ت ٢٠٨/ ٢١١/ ٢١٦هـ) بحضرة الخليفة العباسي الخامس هارون الرشيد (ت ١٩٣هـ). فلا يصح إنكار أثر السياسة وقوة النفوذ في آراء الكسائي واجتهاداته إذ لا يمكنها أن تسود دون ما وراءها من تلك قوة السلطة، وهذا ما قصده أبو حاتم الجشمي السجستاني ثم البصري (ت ٢٥٠هـ) في قوله الآتي: «لم يكن للكوفيين عالم

بالقرآن ولا كلام العرب، ولولا أن الكسائي دنا من الخلفاء فرفعوا من ذكره لم يكن شيئا... وهو على ذلك أعلم الكوفيين بالعربية والقرآن». [٢٤]

–ما جري بين الكسائي وسيبويه بحضور يحي بن خالد البرمكي (ت ١٩٠هـ) كاتب هارون الرشيد قبل أن يلي الخلاف ثم أصبح وزيره بعد أن تولاها في المسألة الزنبورية. [٢٥]

رؤية منهجية مجتمعية في المتون النحوية:

إن كثيرا من النحاة أفادوا من المجتمع في توضيح المسائل النحوية، فمثلوا للمسائل المطردة أو القياسية من المجتمعات التي يعيشونها مثل: الأخفش فإنه استلهم كثيرا من الأمثلة التوضيحية من الواقع الاجتماعي في مسألة «من» الجارة تكون زائدة في الإيجاب. والأمثلة من هذا القبيل متناثرة في كتب النحو.

فالكثير من المتون النحوية تمثِّل أثر المجتمع في تقعيد القاعدة اللغوية والنحوية مثل: المقتصد في شرح الإيضاح للشيخ عبد القاهر الجرجاني لاهتمامه المتزايد بالتعليل وبسط الحجج، وبخاصة في دراسة المسائل الخلافية، إنه عاش في القرن الخامس الهجري، فاستوعب آثار نحاة القرن الرابع أمثال: الزجاجي، والفارسي، وابن جني وغيرهم. وقبله المقتصد شرح الإيضاح للفارسي الذي أنشأ مدرسة بغداد في أخطر وقت كان فيه الباحثون منحازين إلى نحاة البصرة أو الكوفة. وكذلك المسائل الخلافية التي تعددت فيها الآراء والأقوال، فإن صحة الحكم في الكثير منها منوطة بالسليقة اللغوية المجتمعية مثل: اختلاف البصريين والكوفيين في ناصب المفعول معه في «جئت وخالدا»، أو ناصب المستثنى في «جاء القوم إلا زيدا» وغيرهما.

رؤية منهجية مختصرة ومجردة في المتون النحوية:

الاختصار والتجريد هو الغرض الرئيس من الأغراض العامة في وضع لبنات المتون المنظومة المختصرة، لأن واضعها ما يهمه ترتيب العواطف، وتنظيم الأخيلة بل إنه يضع نصب عينيه هدف توصيل المعلومات والحقائق العلمية المجردة من خلال الاقتصار على الأفكار لطالب العلم أو لمن يرغب في معرفتها.

وهنا تنقسم أصناف المتون في صلبها إلى صنفين آخرين، أحدهما: متون تعليمية أي ما يفهمها القارئ، والآخر: متون مفعمة بالإبهام والغموض، وهذا النوع ليس بمقصود أصلا. أما النوع الثاني فيقول ابن خلدون عنه: «ذهب كثير من المتأخرين إلى اختصار الطرق والأنحاء في العلوم، يولعون بها، ويدونون منها برنامجا مختصرا في كل علم، يشتمل على حصر مسائله وأدلتها، باختصار في الألفاظ، وحشو القليل منها بالمعاني الكثيرة من ذلك الفن، وصار ذلك مخلا بالبلاغة، وعسرا على الفهم، وربما عمدوا إلى الكتب الأمهات المطولة في الفنون بالتفسير والبيان، فاختصروها تقريبا للحفظ، كما فعله ابن الحاجب في الفقه وأصول الفقه، وابن

مالك في العربية، والخونجي في المنطق، وأمثالهم، وهو فساد في التعليم، وفيه إخلال بالتحصيل، وذلك لأن فيه تخليطا على المبتدئ بإلقاء الغايات من العلم عليه، وهو لم يستعد لقبولها بعد، وهو من سوء التعليم... ثم فيه مع ذلك شغل كبير على المتعلم، بتتبع ألفاظ الاختصار العويصة الفهم بتزاحم المعاني عليها وصعوبة استخراج المسائل من بينها، لأن ألفاظ المختصرات تجدها لأجل ذلك صعبة عويصة، فينقطع في فهمها حظ صالح من الوقت». [٢٦] إلى أن قال: «ومنها أنهم لما أغرقوا في الاختصار، صار لفظ المتن مغلقا لا يفهم إلا بواسطة الشراح، أو الشروح والحواشي، ففات المقصود الذي لأجله وقع الاختصار، وهو جمع الأسفار في سفر وتقريب المسافة، وتخفيف المشاق، وتكثير العلم، وتقليل الزمن، بل انعكس الأمر إذ كثرت المشاق في فتح الإغلاق، وضاع الزمن من غير ثمن». [٢٧]

ويمثَّل الاختصار النافع والتجريد المفيد في متن «الآجرومية» إذ اختصر ابن آجروم الكلام في اختيار الأبواب النحوية على أساس رؤية تربوية ليسهل التدرج في التلقين والانتقال من العام إلى الخاص، وتبسيط القواعد جملة حتى يتسنى للمتعلم الإلمام بها.

وكانت هذه المقدمة إلى عهد ليس ببعيد مرجع المدرسين والشيوخ في القرويين والزيتونة، إذ كانت تدرس في السنة الأولى، ثم تدرس المقدمة الأزهرية في الثانية، ثم قطر الندى في الثالثة، ثم ألفية ابن مالك في الرابعة. هذه المتون اتبعت المنهج الاختياري الانتقائي ما سلكه ابن آجروم في متنه، وهذا المنهج قام على المزج بين مذاهب النحاة دون ميل أو تحيز، ولذلك جاءت المعارف النحوية في المقدمة مزيجا بين مصطلحات المدرستين النحويتين: البصرة والكوفة أو الأخريين الجانبيتين وهما: الأندلسية والبغدادية، كل هذا من أجل التبسيط والتسهيل على الناشئة.

الخاتمة:

إن الدراسة المتونية قد قبلت تأثر هذه الأفكار السائدة في أزمنة تأليفها، وهي انبرت خاضعة أقصى درجة للفلسفات المذهبية والكلامية والعقلية والنقلية في عدة مناحيها. لا يمكن بالتحديد أن تقسَّم المتون النحوية على أساس اختلافات فقهيَّة بشكل لصيق، وكذلك لا يصح تقسيمها بشكل دقيق على أساس نظرية طائفية: سنية وشيعية إلا في القليل من المسائل أو جوانب معدودة فيها، وهي تمثل ملحا مزيجا في طحين قمح، لذلك ما درست المتون النحوية حسب انتمائها إلى تلك النظرات الطائفية، لأن مرمى أولئك المؤلفين من تلك المتون النحوية هي العربية وحدها فوعوا ذلك ولم يختلفوا في التقعيد والتنظير والعرض للمسائل الصغيرة والكبيرة إلا أن كلا منهم استمد من معتقده في عرض المسألة النحوية أو اللغوية وصبغهما بحسب سياقات شتى في المتون.

هذه المتون ينبغي أن تحلل وتعلق وتحقق في ضوء معتقدات أصحابها ليتضح للقارئ أن بناء المتن وحَكْيَ المادة فيه جاء بحسب ما تقاضته وجهة نظر صاحبه. ثم توضع متون جديدة حسب مقتضيات متزامنة مع تخصصات حديثة أو تعدَّل متون قديمة زيادة فيها أو شطبا منها بغية تيسير حفظها على الجيل الصاعد في المراحل المبكرة من الدراسة ثم يوجَّه المتخصصون في النحو العربي إلى تلك الرؤى الفردية وأثرها في بناء القاعدة اللغوية وأثرها في بناء حكم شرعي عليها.

وحبذا إن تكفلت المجامع اللغوية ذاك الأمر فيخرج اللسان العربي من مآزق علمية عديدة من ناحية، وكل متن صغير الحجم أو كبيره يحدَّد منزعُ صاحبه في بنائه أو في معالجة مسألة أو مسائل منه ليدرك القارئ واعيا أن المسألة النحوية أو المسائل النحوية في هذا المتن أو ذاك هي ليس مستغلقة فلا تُحَلُّ أو مغلقة فلا تَقْبَل أيَّ تصرف.

ومن المتون التي ظهرت بعنوان: النحو الجديد/ التجديد في النحو/ النحو المجدَّد/ النحو المصفَّى... هي تشير إلى تلك المجهودات التي بذلها أصحابها نحو تيسير النحو وتسهيله وتصفيته وتنقيته وتشذيبه وتهذيبه.

والذي ثبت مما تقدم هو أن تلك المتون النحوية سواء أ تعرض لها هذا البحث الوجيز أم لم يتعرض لها متمايزة في صوغ مادتها وتمثيلها وتحليلها وعرضها ودراستها ونتاجها. وعلى ذلك فإن بعضها يفضُل بعضَها الآخر على أساس اختيار المادة النحوية وفق الرؤى المنهجية النقدية السابقة.

فإن المتون النحوية – باختصار – على اختلاف منازع أصحابها لا تخلو من حالين، إما أن تأتي مبسطة ومشروحة وإما أن تأتي معقدة ومعللة، وبذلك صار لكل متن أو متون أثر وتأثير في القاعات الدراسية وتطوير أفكار الدارسين وتغيير آرائهم لانتمائها إلى منازع أصحابها مرة، واستنادها إلى طريقة علاج المسائل وكيفية صنعتها تارة.

هوامش البحث

١) وأفضل ما يوضح ذلك هي المناظرة التي جرت بين أبي عمرو الجرمي البصري (ت ٢٢٥هـ) وأبي زكريا الفراء الكوفي (ت ٢٠٧هـ) عندما اختلفا في العامل والمسميات التي أطلقت أو اصطلحت عليه. انظروا: أبو البركات عبد الرحمن الأنباري، نزهة الألباء في طبقات الأدباء، تحقيق إبراهيم السامرائي، مكتبة الزرقاء، الأردن ط٣، ١٤٠٥هـ - ١٩٨٥م، ج ١، ص ١١٦.

٢) أبو الحسين أحمد بن فارس بن زكريا، معجم المقاييس في اللغة، تحقيق شهاب الدين أبو عمرو، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع - بيروت - لبنان، ص ٩٧٣.

٣) جار الله أبو القاسم محمود بن عمر الزمخشري، أساس البلاغة، تحقيق أ. عبد الرحيم محمود، تعريف أ. أمين الخولي، ص ٤٢٠.

٤) محمد فريد وجدي، دائرة معارف القرن العشرون، دار الفكر بيروت، ج ٨، ص ٤٣٤-٤٣٥.

٥) وشن رفيدة، تعليمية النحو العربي من خلال النظم الشعري، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماستر في الآداب واللغة العربية، الإشراف: الأستاذة الدكتورة سعدية نعيمة، السنة الجامعية ٢٠١٥-٢٠١٦م، كلية الآداب واللغات، قسم الآداب واللغة العربية، جامعة محمد خيضر - بسكرة، الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، ص ٢٨.

٦) نسبة أول متن منظوم إلى الخليل مبني على كتاب «مقدمة في النحو»، وهو منسوب إلى خلف الأحمر. وبعض الباحثين رفضوا هذا الرأي وأبطلوا نسبة الكتاب إلى صاحبه، وفي حال شك صحة نسبة الكتاب إلى خلف الأحمر تأتي الأبيات مشكوكة في نسبتها إلى الخليل. ورأى بعضهم أن أول من نظم في النحو العربي هو أحمد بن منصور اليشكري (ت ٣٧٠هـ).

٧) برهان الدين إبراهيم بن محمد بن أبي بكر بن أيوب ابن قيم الجوزية، إرشاد السالك إلى حل ألفية ابن مالك، ومعه تمرين الطلاب في صناعة الإعراب، زين الدين خالد بن عبد الله الأزهري، تحقيق محمود نصار، دار الكتب العلمية بيروت - لبنان، ج ١، ص ٣٤.

٨) خلف بن حيان الأحمر البصري، مقدمة في النحو، تحقيق عز الدين التنوخي، وزارة الثقافة والإرشاد القومي، مطبوعات مديرية إحياء التراث القديم، ١٣٨١هـ - ١٩٦١م، ص ٨٥-٨٦.

٩) مقدمة في النحو، ص ٣٣-٣٤.

١٠) عبد الرحمن بن محمد بن خلدون، مقدمة ابن خلدون من كتاب العبر وديوان المبتدأ والخبر، تصحيح وفهرسة أبو عبد الله السعيد المندوه، المكتبة التجارية، مصطفى أحمد الباز مكة المكرمة، (الفصل الخامس والثلاثون في أن كثرة التآليف في العلوم عائقة عن التحصيل)، ج ٢، ص ٢٣٢.

١١) أبو عثمان عمرو بن بحر الجاحظ، كتاب الحيوان، تحقيق وشرح عبد السلام محمد هارون، ط٢، ١٣٨٤هـ - ١٩٦٥م، ج ١، ص ٩١-٩٢.

١٢) أبو القاسم الحسين بن محمد الراغب الأصفهاني، المفردات في غريب القرآن، تحقيق وإعداد مركز الدراسات والبحوث بمكتبة نزار مصطفى الباز، مكتبة نزار مصطفى الباز، ج ١، ص ٤.

١٣) سورة طه، الآية: ٦٤.

١٤) عبد الرحمن جلال الدين السيوطي، المزهر في علوم اللغة وأنواعها، شرح وضبط وتصحيح محمد أحمد جاد المولى بك، علي محمد البجاوي، محمد أبو الفضل إبراهيم، منشورات المكتبة العصرية صيدا - بيروت، ١٤٠٦هـ - ١٩٨٦م، ج ١، ص ١.

١٥) الشارف لطروش، أثر الفقه وأصوله في الدرس النحوي العربي، حوليات التراث، جامعة مستغانم الجزائر، العدد ٠٥/٢٠٠٦، ص ٩١-٩٢.

١٦) كمال الدين أبو البركات عبد الرحمن بن محمد بن أبي سعيد الأنباري، الإنصاف في مسائل الخلاف بين النحويين: البصريين والكوفيين ومعه كتاب الانتصاف من الإنصاف، تحقيق محمد محي الدين عبد الحميد، دار الفكر، ج ١، ص ٥.

١٧) هذه مصطلحات تناولها نحاة الكوفة (متن النحو الكوفي) وهي بدائل مصطلحات آتية عالجها نحاة البصرة (متن النحو

البصري): مصطلح الخلاف هو عامل معنوي فصار علة النصب في الظرف إذا وقع خبرا في مثل: محمد أمامك. وجعل البصريون الظرف متعلقا بمحذوف خبر للمبتدأ السابق له. ومصطلح الصرف علة لنصب المفعول معه في مثل: جاء عبد الله وطلوع الشمس. وعلل البصريون النصب بالفعل الذي قبله بتوسط الواو. ومصطلح التقريب وخصوا اسم الإشارة: «هذا» به في مثل: هذا خالد قائما وجعلوه من أخوات كان أي إنه يليه اسم وخبر منصوب وأعرب البصريون قائما حالا وجعلوا ما قبله مبتدأ وخبرا. وأطلقوا مصطلح الفعل الدائم على اسم الفاعل، وقصدوا بالمكنى والكناية الضمير، وعبروا عن ضمير الشأن باسم المجهول وعن ضمير الفعل باسم العماد. وقصدوا بأشباه مفاعيل أصناف المفاعيل ما خلا المفعول به، وأرادوا بالصفة والمحل الظرف، والترجمة البدل، والتمييز التفسير، ولا التبرئة لا النافية للجنس، والصفة النعت، وحروف النفي حروف الجر، وحروف الزيادة حروف الصلة والحشو، وما يجري وما لا يجري المعروف والممنوع من الصرف، ولام القسم لام الابتداء.

١٨) من مؤلفات الكسائي: كتاب معاني القرآن، وكتاب المختصر في النحو، وكتاب القراءات، وكتاب النوادر الكبير، وكتاب النوادر الأصغر، وكتاب الهجاء، وكتاب الحروف وغيرها.

١٩) ومن أهم مؤلفات الفراء: كتاب اللغات، وكتاب المصادر في القرآن، والجمع والتثنية في القرآن، والوقف والابتداء، والمقصور والممدود، والمذكر والمؤنث وغيرها.

٢٠) ومن مؤلفاته: كتاب القياس، والمختصر في النحو، ومقالة في النحو.

٢١) ومن مؤلفاته: معاني القرآن، والمسلوك في العربية، وغريب الحديث.

٢٢) ومن مؤلفاته: كتاب الفصيح، وكتاب قواعد الشعر، وكتاب معاني القرآن، وكتاب القراءات، وكتاب الشواذ وغيرها.

٢٣) ومن مؤلفاته: المذكر والمؤنث، والأضداد، وشرح الكافي، والمشكل في معاني القرآن، والمقصور والممدود وغيرها.

٢٤) أبو الطيب اللغوي، مراتب النحويين، تحقيق محمد أبو الفضل إبراهيم، مكتبة نهضة مصر، القاهرة، ص ٧٤.

٢٥) الإنصاف في مسائل الخلاف بين النحويين: البصريين والكوفيين ومعه كتاب الانتصاف من الإنصاف، ج ٢، ص ٧٠٢.

٢٦) مقدمة ابن خلدون من كتاب العبر وديوان المبتدأ والخبر، ج ٢، ص ٢٣٥.

٢٧) المصدر نفسه، ج ٢، ص ٢٣٥.

المصادر والمراجع:

١.القرآن الكريم.

٢.الشارف لطروش، أثر الفقه وأصوله في الدرس النحوي العربي، حوليات التراث، جامعة مستغانم الجزائر، العدد ٠٥/ ٢٠٠٦م.

٣.برهان الدين إبراهيم بن محمد بن أبي بكر بن أيوب ابن قيم الجوزية، إرشاد السالك إلى حل ألفية ابن مالك، ومعه تمرين الطلاب في صناعة الإعراب، زين الدين خالد بن عبد الله الأزهري، تحقيق محمود نصار، دار الكتب العلمية بيروت – لبنان.

٤.جار الله أبو القاسم محمود بن عمر الزمخشري، أساس البلاغة، تحقيق أ. عبد الرحيم محمود، تعريف أ. أمين الخولي.

٥.كمال الدين أبو البركات عبد الرحمن بن محمد بن أبي سعيد الأنباري، الإنصاف في مسائل الخلاف بين النحويين: البصريين والكوفيين ومعه كتاب الانتصاف من الإنصاف، تحقيق محمد محي الدين عبد الحميد، دار الفكر.

٦.وشن رفيدة، تعليمية النحو العربي من خلال النظم الشعري، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماستر في الآداب واللغة العربية، الإشراف: الأستاذة الدكتورة سعدية نعيمة، السنة الجامعية ٢٠١٥-٢٠١٦م، كلية الآداب واللغات، قسم الآداب واللغة العربية، جامعة محمد خيضر – بسكرة، الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية.

٧.محمد فريد وجدي، دائرة معارف القرن العشرون، دار الفكر بيروت.

٨.أبو عثمان عمرو بن بحر الجاحظ، كتاب الحيوان، تحقيق وشرح عبد السلام محمد هارون، ط٢، ١٣٨٤هـ – ١٩٦٥م.

٩.عبد الرحمن جلال الدين السيوطي، المزهر في علوم اللغة وأنواعها، شرح وضبط وتصحيح محمد أحمد جاد المولى بك، علي محمد البجاوي، محمد أبو الفضل إبراهيم، منشورات المكتبة العصرية صيدا – بيروت، ١٤٠٦هـ – ١٩٨٦م.

١٠.أبو الطيب اللغوي، مراتب النحويين، تحقيق محمد أبو الفضل إبراهيم، مكتبة نهضة مصر، القاهرة.

١١.أبو الحسين أحمد بن فارس بن زكريا، معجم المقاييس في اللغة، تحقيق شهاب الدين أبو عمرو، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع – بيروت – لبنان.

١٢.أبو القاسم الحسين بن محمد الراغب الأصفهاني، المفردات في غريب القرآن، تحقيق وإعداد مركز الدراسات والبحوث بمكتبة نزار مصطفى الباز، مكتبة نزار مصطفى الباز.

١٣.خلف بن حيان الأحمر البصري، مقدمة في النحو، تحقيق عز الدين التنوخي، وزارة الثقافة والإرشاد القومي، مطبوعات مديرية إحياء التراث القديم، ١٣٨١هـ – ١٩٦١م.

١٤.عبد الرحمن بن محمد بن خلدون، مقدمة ابن خلدون من كتاب العبر وديوان المبتدأ والخبر، تصحيح وفهرسة أبو عبد الله السعيد المندوه، المكتبة التجارية، مصطفى أحمد الباز مكة المكرمة، (الفصل الخامس والثلاثون في أن كثرة التآليف في العلوم عائقة عن التحصيل).

١٥.أبو البركات عبد الرحمن الأنباري، نزهة الألباء في طبقات الأدباء، تحقيق إبراهيم السامرائي، مكتبة الزرقاء، الأردن ط٣، ١٤٠٥هـ/ ١٩٨٥م.

ملاحظة: ترتيب المصادر جاء على اسم المؤلف الا ان الباحث راعى الف بائية المؤلفات في تسلسل اسم المؤلف

وهذا كما أرى فيه اشكال؟؟؟؟د.المصلاوي

أهمية اقتراح مدونة نصوص أدبية لفائدة معدي كتب اللغة العربية لمرحلة الثانوي رؤى نقدية للموجود والمأمول

Necessity of Suggesting Literary Texts Record in interest of Arabic Editor for Secondary Schools (A Critical Vision on the Existed and the Inspired)

أ.د. بوغنجور فوزية
Prof. Dr. Bughanjoor Fawzeia
مركز البحث في الأنثروبولوجيا الثقافية والاجتماعية CRASC /
وهران / الجزائر
Research Centre of Social and Cultural Anthropology / Wahran/Algeria
أ.م. عبد القادر بن علي الحموي
جامعة محمد الفاتح- اسطنبول
Asst. Prof. `Abidalqadar Ibn Ali Al-Hamwi
Fatih Sultan Mehmet Foundation University/ Istanbul

morhaf.morhaf@gmail.com

ملخَّصُ البحث:

يكتسي النص أهمية كبيرة في العملية التربوية لا سيما ضمن المقاربة بالكفاءات التي تعتمد «المقاربة النصية التي تنطلق من النص ويصبح النص المحور الرئيس الذي تدور في فلكه هذه النشاطات»[1]. ذلك أنّ النّص الأدبي هو نص حامل لتجارب إنسانية وخبرات مختلفة ينقلها في شكلها الانفعالي والإشكالي كتجربة معقدة ومركبة، كما أنّه الأقدر على تمثّل أهم القيم التي يسعى المجتمع لغرسها في نفوس أفراده، فمن خلال منظومة النص الفكرية التي تعكس في عمقها أبعادا قيمية وتراثا إنسانيا، ومن خلال بنائه الجمالي وأساليبه الفنيّة التي تحقّق الإمتاع يمكن اعتبار النّص الأدبي الحامل الأمثل للأبعاد القيمية للهوية وللتراث الإنساني. ولكن ذلك لن يكون إلاّ ببناء فنّي عميق يعتمد طرح إشكالات وتجارب متنوعة ومركبة، فالميل إلى البساطة هو تسطيح لعمق أيّ نص وهو تسفيه لعقل المتلقّي، وتزيد أهميّة بناء النص الأدبي حين يكون موجها للتلميذ في الطور الثانوي الذي هو في مرحلة ممهدّة لدخوله الجامعة، إذ يُعدّ التلميذ في هذه المرحلة أدواته ومعارفه لولوج عالم التّخصّص.

ومن هنا تتجلى أهمية تقديم مشروع بحثي يهدف إلى انتقاء مجموعة من النّصوص بعد الدّراسة والتّحليل اعتمادا على منهج تحليل النّص الأدبي، تعتمد إلى تقديم مقاربة نقدية للنّصوص الأدبية المدرجة في الكتاب المدرسي الخاص بتلاميذ الطّور الثانوي وتقديم نصوص أدبية بديلة تحقّق قيمة فنية وجمالية وبعدا فكريا يناسب أهداف المنظومة التربوية.

في هذه الورقة المقترحة نسعى إلى التّعريف بهذا المشروع الذي قدّم وأجيز من طرف المجلس العلمي بمركز البحث في الأنثروبولوجيا CRASC وهران. الذي يتقاطع مع أهداف الملتقى المعلن عنها، إذ نهدف إلى توسعة النقاش حول الأهداف المسطرة ضمن المشروع كونه يلامس عمق إشكالية الملتقى المرتبط بالمناهج التعليمية.

١) مشروع الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، وزارة التربية الوطنية- اللجنة الوطنية للمناهج. المجموعة المتخصّصة لمادّة اللّغة العربيةّ.

Abstract

The texts grows momentum with process of time , as it embraces a different kind of emotionality , sophisticated and complicated experience and certain signs a society endeavours to implant in the mind of people . So there should be a formula combining the aesthetic aspects and the deep structural patterns that cast pleasure into the heart of an interlocutor. On the contrary, a proclivity for simplicity in writing designates devaluating the depth of a text and ignorance to the mind of the interlocutor.

In the current paper, there is an attempt, project edited and licensed by CRASC in Wahran, to broaden discussion on the aims in pace with the controversial nexus between the interlocutor and educational curricula.

التّعريف بالمشروع:

يهدف هذا المشروع إلى اقتراح مدوّنة نصوص أدبية مختارة لفائدة معدّي الكتب المدرسية الخاصّة بالطّور الثانوي، ويسعى المشروع إلى انتقاء مجموعة من النّصوص بعد الدّراسة والتّحليل اعتمادا على منهج تحليل النّص الأدبي، إذ أنّنا نهدف إلى تقديم مقاربة للنصوص الأدبية المدرجة في الكتاب المدرسي الخاص بتلاميذ الطّور الثانوي بهدف انتقاء نصوص أدبية ذات قيمة فنية وجمالية وذات بعد فكري، نظرا لأهمية النص ضمن المقاربة بالكفاءات، ولكن هاته الأهمية لن تكون إلاّ إن توفّر في النص بناء فنّي عميق يعتمد طرح إشكالات وتجارب متنوعة ومركبة، فالميل إلى البساطة هو تسطيح لعمق أيّ نص وهو تسفيه لعقل المتلقّي، وتزيد أهميّة بناء النص الأدبي حين يكون موجها للتلميذ في الطور الثانوي الذي هو في مرحلة ممهدّة لدخوله الجامعة، إذ يُعدّ التلميذ في هذه المرحلة أدواته ومعارفه لولوج عالم التّخصّص.

إشكالية البحث:

يسهم هذا المشروع في طرح إشكال عميق يتعلق بسياقات تلقي النص المرتبطة بالتلميذ باعتباره متلق في سن المراهقة وكيفية تقديم النصوص النموذجية المناسبة لهذه الفئة في الإطار التّعليمي أو خارجه، فهل يجب مراعاة ذلك في انتقاء النصوص المقترحة واعتماد أدب الناشئة؟ وهل هناك إنتاج كاف لإدراجه في الكتاب المدرسي؟ أم يمكن انتقاء نصوص ملائمة لهذه الفئة من النصوص الأدبية الناجحة لأقلام ذات مستوى أدبي عال وتكييفها على وفق أهداف المنظومة التربوية المسطرة والتي تتناسب مع التلميذ؟ وما هي المنهجية الأنسب لذلك؟

كما سنحاول مقاربة إشكالات أخرى متعلقة بالأدب التفاعلي الذي بات موضوعا آنيا وشكلا من أشكال إنتاج النص الأدبي وتلقيه، ففي ظلّ العصر الراهن المحتكم لتكنولوجيات الاتصال يطرح الأدب التفاعلي نفسه بقوة، إذ يمكنه شغل مساحة كبيرة من اهتمام المتلقين من هذه الفئة العمرية، فهل يمكن أن يظل الكتاب المدرسي منغلقا على نفسه ومكتفيا بالصورة الكلاسيكية لتقديم النص الأدبي المعتمد أساسا على النسخة الورقية؟ أم يمكنه الإفادة من خصائص الأدب التفاعلي لاستكمال العملية التعليمية وتحقيق أهدافها وبأيّ صورة يمكن ذلك؟

هذه بعض من الإشكالات التي يحاول هذا المشروع الخوض فيها معتمدا في تحليله للنّصوص على الجهود النقدية المنجزة في مجال إنتاج النّص الأدبي ونظريّات القراءة وجماليّات التلقّي، والذي بإمكانه أن يُسهم في إضاءة الكثير من الجوانب الهامّة المتعلّقة بعمليّة إنتاج هذه النّصوص واختيارها وتحويرها من جهة، وكذا تشريح علاقة المتلقّي/ التلميذ بالنّص. واستكشاف السبل الأنجع لتمرير حمولة القيم المستهدفة والمسطّرة

كواحدة من أهم أهداف العمليّة التربوية، بالخصوص تلك التي تضمنها القانون التوجيهي للتربية الوطنية الجزائرية المؤرخ في ١٥ محرم عام ١٤٩٢ الموافق لـ٢٣ يناير سنة ٢٠٠٨م، والذي ركزّ بصفة أساسيّة على رسالة المدرسة الجزائرية المتمثلة في «تكوين مواطن مزوّد بمعالم وطنيّة أكيدة، شديد التّعلق بقيم الشعب الجزائري، قادر على فهم العالم من حوله والتكيّف معه والتّأثير فيه، ومتفتّح على الحضارة العالميّة»[1].

منهجيّة البحث:

نعتمد في هذا المشروع منهج تحليل المضمون على وفق نظريات التّحليل الأدبي، سعيا لخلق عملية متكاملة تعتمد نقد الموجود وبناء مقترح بديل في إطار ورقة تقنية تضبط معايير انتقاء النّصوص الممكن اقتراحها لصالح فئة التلاميذ في الطّور الثانوي وككتب مطالعة لفئة النّاشئة.

وسننطلق في تحليلنا من النتائج الأوليّة للدّراسة الاستطلاعية المنجزة حول مضامين كتب القراءة للطور الثانوي، إذ لاحظنا وجود مجموعة من المآخذ المسجّلة في النّصوص المدرجة في الكتب المدرسية المُعتمدة حاليا، منها غياب الإشارة للمؤلف في بعض النصوص، وحين يتم ذكر المؤلف يغيّب ذكر المصدر في كثير من الأحيان، مع أنّ ذكر المصدر والمؤلف يعلّم التلميذ في هذه المرحلة تقنية التوثيق والاقتباس والنقل العلمي، كما أنّ أغلب النصوص الأدبية تُقدَّم بتصرف، وذلك يفتح المجال لتوجيه النص على وفق رغبة المقتبس وكذلك إفقاده بعضا من قيمته الأدبية، فيما يمكن اعتماد قواعد الاقتباس والاجتزاء والحذف وغيرها من أساليب التوثيق العلمي، وهنا تُطرح إشكالية تدخّل المقتبس في توجيه النّص فيما يشبه إعادة إنتاج للمعنى والبناء معا، ما يؤثّر بشكل أو بآخر على القيمة الفنية والجمالية للنّص.

أمّا من حيث المضمون فنلاحظ غياب نصوص حديثة ومعاصرة تعكس واقع الفرد الجزائري وطموحه ورهانات المجتمع وتحدياته، إذ هناك شبه غياب للنّصوص الجزائرية المعاصرة، بما فيها غياب الرّواية النّسوية رغم الإنتاج المتواتر لأقلام متميّزة، ما يطرح التّساؤل عن مبرّر هذا الغياب باعتبار أنّ القلم النسوي يقدم مساهمة من وجهة نظر مختلفة تُثري الأدب وتغنيه. ونسجّل الملاحظة نفسها حول غياب نصوص جزائرية وعربية وعالمية معاصرة تضع التلميذ ضمن سياق ما ينتج آنيا.

من ناحية أخرى نلاحظ أنّ تناول غالبية الموضوعات يتم بطريقة نمطية مكرّرة، فموضوعة الثورة مثلا ظلّت تُقدّم في صورة طوباوية مثالية تُغفل صورة الفرد الجزائري في جانبه الإنساني والوجداني العميق.

من جهة أخرى –وفيما يخص التّعريف بالعلماء والمفكّرين الجزائريين في مختلف الحقب والمراحل التّاريخية ورواد النهضة– نجد أنّ النّصوص الحالية تورد أسماء بعينها تتكرّر منذ الاستقلال، ولم يتم البحث والاجتهاد

لتوسيع معارف التلميذ وتعريفه بقدر أكبر بالمفكرين الجزائريين والحواضر الفكرية المتعاقبة على الجزائر.

ويمكن تسجيل الملاحظة نفسها فيما يخصّ المفكرين وروّاد الحضارة العربية والعالمية، فالنّصوص الموجودة اليوم قاصرة عن الإلمام بأهم صانعي الثقافة والأدب العربي والعالمي، إذ يلاحظ غياب الاجتهاد لإغناء المضامين الفكرية المدرجة في النّصوص وتحيينها.

ولعلّ أهم الملاحظات المسجّلة هي اعتماد النّصوص ذات الطبيعة المنغلقة والتي تقدّم أحكاما قيمية جاهزة تُخرّج تلاميذ أقرب للاستهلاك الفكري، فالتلميذ القارئ باللّغة العربية مُعرّض لتلقي صدمة معرفية حين انفتاحه لاحقا على ما يُكتب، ومن ثمّ يجب أن تأخذ النصوص الأدبية المدرجة ضمن الكتاب المدرسي التلميذ إلى عوالم واسعة من الفكر والخبرات الإنسانية المتنوعة والتجارب الانفعالية، ذات الطرح الإشكالي الذي يعزّز قدرات التلميذ التحليلية والتي تؤهله في هذه المرحلة للتّعاطي مع ما يقرأ وفقا لمنهج فكري نقدي.

والمهم أيضا في هذه المرحلة هو ما يوفّره الأدب من متعة القراءة والاكتشاف والتّلقي، فمهمّة النّص الأدبي الأولى هي الإمتاع إذ لا يجب إغفال ذلك لصالح ما يطرح من مضامن، كما لا يجب إغفال أهمية قيمة النص الفنية والجمالية في التّأسيس لذائقة أدبية راقية ترتقي بالتلميذ وتؤثّر -بنفس القدر مع المضمون- في تكوين التلميذ وبنائه لذاته وهويته.

أهداف المشروع:

يسعى هذا المشروع إلى تقديم مقترح مدونة نصوص تحقّق مقاربة لأهداف القانون التوجيهي للتربية الوطنية الجزائرية، إذ يمكن اعتماد هذه النصوص في إنجاز الكتب المدرسية للغة العربية وكذا كتب المطالعة للطور الثانوي، وتركز هذه النصوص على تحقيق مجموعة من الأهداف:

تثمين الإرث الأدبي الجزائري وإنتاج الأدباء الجزائريين المعاصرين لاسيما منهم الأقلام الشابة والنسوية.

تعزيز الهوية الوطنية وربط التلميذ بتاريخه وتعريفه بالأسماء الفكرية والإنتاج الأدبي لمختلف الحقب التاريخية والتيارات الفكرية المختلفة التي عرفتها الجزائر من خلال نصوص أدبية ذات قيمة فنية عالية.

ربط التلميذ بموروثه الثقافي بشقيه الفصيح والشفهي وتعزيز افتخاره به، بحيث يتم اعتماد نصوص تنقل التراث الشفهي إلى التعبير الفصيح وتعبّر عنه دون طمس هويته وثرائه وتنوعه، ودون الإخلال بالقيمة الجمالية للغة العربية.

رفع مستوى الذوق الفني والأدبي والجمالي بالرفع من مستوى النصوص المقدّمة، والتنويع في الأقلام لا سيما منها الكتّاب والأدباء الجزائريين المعاصرين من فئة الشباب والأقلام النسوي وكتّاب أدب الناشئة.

تحقيق قدر من الانفتاح الذي يسمح بتجاوز الاستهلاك النمطي المبني على المسلمات إلى تلقي النص ومساءلته على وفق منهج نقدي، وذلك بتنويع النصوص بحسب تنوع أغراضها ومصادرها وأساليب الكتابة. وكذا انتماءات الكتّاب لأجناس وأجيال وتيارات فكرية وبيئات جغرافية ومراحل تاريخيّة متنوعة.

تعزيز روح الاختلاف ومعرفة الآخر من خلال إدراج نصوص متنوعة المصدر والفكر، عربية وعالمية. وانتقاء نماذج متنوعة وكثيرة وعدم الاكتفاء بنماذج محدّدة.

تحيين مواضيع النصوص وربطها بحاضر التّلميذ من خلال نصوص تقدم وتعرض إشكالات معاصرة وتعالج قضايا آنية راهنة. ووفقا لوجهات نظر مختلفة.

طرق البحث والاستقصاء:

دراسة إحصائية موضوعاتية

دراسة تحليلية على وفق مناهج نظرية التلقي وإنتاجية النص والنقد الأدبي

اعتماد المقابلة في الدراسة الميدانية

آفاق البحث:

تقديم مدونة نصوص مختارة على وفق معايير محددة بناء على دراسة نقدية لما هو موجود. توفر المدونة نصوصا متنوعة المضامين والبنى يمكن الإفادة منها لإعداد الكتب المدرسية وكتب المطالعة، كما يمكن أن تكون واحدة من المصادر التعليمية المفتوحة للإفادة منها في مناهج تدريس اللغة العربية لغير الناطقين باللغة العربية، كما يمكن أن تعتمد لإنجاز كتيبات خاصّة للمطالعة للناشئة.

مخطّط العمل: السنة الأولى:

دراسة نقدية وتحليل لمضامين النصوص المدرجة في الكتب المدرسية موضوع الدراسة وبعض الكتب المدرسية القديمة الخاصة بالطور الثانوي

الاطّلاع على نوعيّة النّصوص المدرجة في الكتب المدرسيّة في نظم تعليميّة مختلفة

السنة الثانية:

دراسة ميدانية وإجراء مقابلات مع معدي الكتب المدرسية الحالية والمشرفين عليها، وبعض معدي الكتب القديمة

السنة الثالثة:

جمع النصوص المناسبة وإحصائها للنموذج التقني المقترح: النصوص الشعرية- النصوص الروائية- نصوص من التراث الشعبي- النصوص الفكرية

ضبط ورقة تقنية لمعايير النصوص الأدبية الممكن إدراجها في الكتب

ضبط مدوّنة النّصوص المقترحة ومعالجتها على معدّي الكتب المدرسيّة في شكلها النّهائي.

محاور معالجة الإشكال:

دراسة إحصائية لمضامين النصوص المدرجة في الكتب المدرسية الحالية والكتب القديمة الخاصة بالطور الثانوي.

تحليل ودراسة نقدية للنّصوص الموجودة في كتب القراءة

الاطّلاع على نوعيّة النّصوص المدرجة في الكتب المدرسيّة في نظم تعليميّة مختلفة، وقد اخترنا الاطلاع على كتب النصوص الادبية المعتمدة في النظامين التونسي والمغربي باعتبار النقاط الكثيرة المشتركة، منها الماضي التاريخي الواحد والهوية الثقافية المتعددة ذات البعد الامازيغي، والانتماء الجغرافي للقارة الإفريقية، وطبيعة التموقع الجغرافي ضمن دول حوض البحر الأبيض المتوسط، وما لكل ذلك من تأثير عميق على الفكر والمخيال الجمعي والمكونات الهوياتية في البلدان الثلاث.

دراسة ميدانية وإجراء مقابلات مع المعدين والمشرفين على الكتب المدرسية موضوع بحثنا، وإجراء عمل بحثي مقارن من خلال إجراء مقابلات مع بعض معدي الكتب القديمة المعتمدة سنوات السبعينات والثمانينات والتسعينات، لرصد الاختلاف الممكن في وجهات النظر الرؤى ومن ثمّ في أدوات الإعداد والإنتاج المتبعة.

ضبط ورقة تقنية لمعايير النصوص الأدبية الممكن إدراجها في الكتب

جمع النصوص المناسبة وإحصائها للنموذج التقني المقترح:

النصوص الشعرية- النصوص الروائية- النصوص من التراث الشعبي- النصوص الفكرية

ضبط مدوّنة النّصوص المقترحة ومعالجتها على معدّي الكتب المدرسيّة في شكلها النّهائي

النتائج المتوقعة:

نتوقع بعد اشتغالنا على كتب النصوص الأدبية الموجودة وبعد اتباع العمل المنهجي المشار إليه آنفا أن نستطيع الخروج بما يلي:

تقديم دراسة نقدية للنّصوص المدرجة في الكتب المدرسية الحالية:

بُنيت هذه الدراسة على محورين أساسيين يتتبّع الأوّل منهما مسار إنتاج الكتاب المدرسي في الجزائر، ويقوم العمل ضمن المحور الثاني على إجراء دراسة إحصائية تحليلية شاملة للنصوص المدرجة في الكتب الثلاث للمرحلة الثانوية.

ضمن المحور الأول: تمّ بالفعل إنجاز عدد من المقابلات مع الفاعلين والمشاركين في إنتاج الكتاب المدرسي، لاسيما منهم أعضاء لجنة الإعداد، ولجان المصادقة والاعتماد التابعة لوزارة التربية الوطنية، ودور النّشر والمسؤولين بالديوان الوطني للمطبوعات المدرسية(٢). ونهدف من خلال متابعة مسار إنتاج الكتاب الاطلاع على الثغرات الموجودة في هذا المسار من الناحية النظرية ابتداء، إذ أنّ اعتماد المناقصات في فتح المجال لدور النشر لتقديم المقترحات يعد ضعفا في المقترحات ويعمل على تحديد دور الفاعلين الآخرين، خصوصا وأنّ دور النشر في الجزائر تفتقر في غالبيتها إلى وجود لجان قراءة حقيقية متكونة من كفاءات فعالة وقادرة على الاقتراح والتثمين. ونقصد بالفاعلين الآخرين الهيئات الاستشارية الأخرى المعنية مباشرة بتطوير اللغة العربية كالمجلس الأعلى للغة العربية، والذي هو عبارة عن هيئة استشارية تابعة لرئاسة الجمهورية مكلفة بتطوير اللغة العربية، إضافة إلى الفاعلين المتخصّصين كالمؤسسات والمراكز البحثية والجامعات والتي تحوي كفاءات متخصّصة في تطوير البرامج ومتخصصة في الآداب وعلم النفس والبيداغوجيا وهي التخصّصات المتقاطعة والمهمة في إنتاج الكتاب المدرسي.

من جهة أخرى سجلنا الفرق الواضح بين المسار المعتمد نظريا في إنتاج الكتاب وبين المسار الحقيقي الذي يتم وفقه إنتاج الكتاب فعليا، والذي يعتمد في كثير من الأحيان على العلاقات الشخصية والتكليفات المباشرة، ولعلّ عدم ذكر أسماء دور النّشر التي طبعت الكتاب على الغلاف يشير إلى غياب مصداقية هذا المسار المعلن عنه نظريا.

ضمن المحور الثّاني: قمنا بإجراء دراسة إحصائية تحليلية شاملة للنّصوص الأدبيّة المدرجة في الكتب الثّلاث للمرحلة الثانوية، الدّراسة اعتمدت جانبين: إحصاء يتعلق بالموضوعات والسياق من كتاب وأشكال الاقتباس والتوثيق وغيره، وتحليل مرتبط بالمضامين والموضوعات.

ولقد سجلنا مجموع ملاحظات مهمة نقوم بالعمل على تطويرها وتحليلها لبناء الدراسة النقدية في شكلها النهائي. هذه الملاحظات يمكن تصنيفها كالآتي:

ملاحظات مرتبطة بالجانب الشكلي

اعتمدنا في الجانب الشكلي العمل الإحصائي لرصد كل ما يتعلق بـ: الكتاب (انتماؤهم العرقي- الجنس- العصر التاريخي)، السياق (مناسبة كتابة النص- الغرض الأدبي)، النص (الحجم- النوع)، الاقتباس (اقتباس كلّي- بتصرف).

وفي العموم سجّلنا مجموعة من الملاحظات المرتبطة بالعمل الإحصائي:

غياب النصوص القصصية والروائية وما هو موجود يعد على الأصابع.

غياب القلم النسوي ما عدا اسم جميلة زنير، وهنا طرحنا السؤال: لماذا جميلة زنير وليست أحلام مستغانمي أو زهور ونيسي أو ربيعة جلطي مع فارق الاختلاف في الظهور والانتشار وهو عامل من المفروض أن يكون مهما وحاسما في الاختيار؟

تم إيراد تعاريف مقتضبة عن الكتاب من دون إحالة لا إلى السياق ولا إلى مرجع النص أو سنة كتابته وغيرها، كما نلاحظ الانتقائية في التعريف بالكتاب إذ يتم التعريف بالبعض من دون الآخر مع أن الذين لا يعرف بهم قد يكونون مجهولين وليسوا معروفين عند الطالب؟ وهذا يطرح احتمال أن اللجنة لا تتكلف عناء البحث عن المعلومات الخاصة بالكتاب فتتجاوز التعريف بهم.

في سياق التّعريف بالكتاب سجلنا ملاحظة مهمة تتعلق بالأحكام القيمية التي تغلب على التعاريف، فلم يهتم التعريف بالتكوين الذي تلقاه الكاتب تعطي التعاريف -في الغالب- أحكاما قيمية أكثر مما تضع التلميذ في سياق التعرف على الكاتب من خلال ذكر نشأته وتكوينه وأساتذته ومنتجاته الفكرية بتفصيل نوعا ما. إذ يكتفي بذكر المولد والوفاة وذكر بعض العناوين. وما عدا ذلك فهو عبارة عن أحكام قيمية تصنيفية تنحى أحيانا نحو أحكام ذات ارتباط إيديولوجي معين، ما يجعلنا نطرح السؤال عن إمكانية اعتبار ذلك توجيها وتغليبا لخيار سياسي إيديولوجي معيّن؟ ثم ماهي المعايير والأطر التي تحتكم إليها اللّجنة في اختيار النصوص ذات الطبيعة الإيديولوجية السياسية؟ وكيف يمكن أن يحترم التنوع السياسي وتقارب الإشكالات السياسية والعرقية والدينية ويتم طرقها من دون الخروج عن الإطار المعرفي الاستكشافي إلى الإطار القيمي المنحاز.

انعدام التوثيق والإحالة على المراجع والمصادر، ولو قدّمت المراجع لكان أسهل على الطالب أن يتعرف على الكاتب أكثر وبيئته وسياق إنتاج النص، لاسيما وأنّ المقاربة بالكفاءات المعتمدة في المنهاج التربوي تعطي للنص دورا أساسا وتجعل التلميذ شريكا في بناء المعرفة. كما كان يمكن الإحالة على المكتبة السمعية البصرية

لا سيما منها أفلام السمعي البصري التي غطّت حقبا تاريخية كثيرة، وعرفت بشخصيات مدرجة في المنهاج، إذ يسهم توظيف الوسائل التكنولوجية الحديثة في توثيق صلة الطالب أكثر بواقعه المعاصر الذي لا ينفك عن التكنولوجيات الحديثة ووسائل التواصل الاجتماعي.

ملاحظات مرتبطة بالمضامين:

في اللّمحة التاريخية التي قدمتها اللّجنة المعدة للكتاب تمّ التركيز على شبه الجزيرة العربية في مقابل الغياب التام لأي إشارة إلى المغرب العربي والجزائر بشكل خاص في تلك الفترة، مع أنّ الأطروحات التي تمّ تبنيها على مستوى الوزارة وفي إطار الإصلاحات ركّزت على «جزأرة النصوص»، فرغم أن اللجنة المعدة حاولت استدراك غياب الكتاب المغاربيين والأندلسيين في المقررات السابقة عن طريق اعتماد بعض نصوص تلك الحقبة إلاّ أن غياب الإشارة لتاريخ المنطقة يحفر هوة عميقة في تكوين التلميذ وانتمائه وتصوره لذاته وهويته. ويمكن إجمالا تسجيل الملاحظات التالية:

تم العمل بشكل استعجالي ولم تأخذ اللجنة كل الوقت للتأسيس لمعرفة متكاملة تولج الطالب في سياقها والمتمثلة في التعريف بتاريخ الجزائر في امتدادها المغاربي

أن اللّجنة أخذت بملاحظات أولية تنتقد غياب الكتاب الجزائريين القدماء منهم والمحدثين فحاولت التغيير ولكنها لم تعمل على إحداث تغيير عميق وفعلي، بل بنت على ملاحظات سطحية فأحدثت تغييرا سطحيا

لا يظهر أن ثمة جهد علمي وبحثي لبناء سياق معرفي متكامل وهذا ما جعل إدراج الكتاب الجزائريين والمغاربيين القدماء منهم على وجه الخصوص يبدو سطحيا ورد فعل للجدل الحاصل لا أكثر.

فيما يتعلق بمضامين النصوص وباعتبارها موجهة للجنسين (لأن التعليم في الجزائر مختلط) نلاحظ أنّ هناك تغليب لقيم الذكورة على حساب قيم الأنوثة، ففي مقابل الحديث عن «الرجولة الحقة» (وهو عنوان نص لأحمد أمين أدرج في كتاب السّنة الأولى ثانوي) لا تجد الفتاة التي تعدّ لأن تكون سيدة مجتمع نفسها في مثل هذه النصوص، ولا توجد نصوص تخاطب ميزاتها الأنثوية وقدراتها كأنثى، وهنا نتساءل هل يراعى في اختيار الموضوعات جنس المتلقي وكونه أنثى أو ذكر؟

تقديم مدونة نصوص تنتقى على وفق ورقة إطار يتم ضبطها بناء على نتائج الدّراسة النّقدية التي تمّ إنجازها:

بناء على نتائج الدّراسة التي تمّ إجراؤها سنقترح مدونة نصوص أدبية لاعتمادها من طرف واضعي الكتب المدرسية، وسنحاول ان نقدم رأيا استئناسيا مبنيا على خبرة الأعضاء باعتبارهم اكاديميين متخصّصين

في الأدب والانثروبولوجيا وعلم الاجتماع التربوي. إنّ ما كان ينقص عملية إنتاج الكتاب المدرسي اعتمادها على أشخاص ممارسي (مفتشي التربية وأساتذة الثانوي) وإغفالها لوجود أكاديميين متخصّصين لاسيما في الأدب. وهذا ما سنحاول أن نستدركه من خلال المدونة التي نعمل على تقديمها.

لقد سجلنا بناء على العمل الذي تمّ إلى الآن مجموعة من المعالم التي سنسترشد بها في إعداد مدونة النّصوص المزمع تقديمها، ويمكن أن نجملها فيما يلي:

إغناء المدونة بنصوص عن تاريخ الجزائر الأمازيغي والإنتاج الإبداعي على مرّ العصور، فأوّل رواية عالمية هي رواية أبولويوس «الحمار الذهبي»، ومع ذلك لا يتم الإشارة إليها، ونفس الملاحظة متعلقة بتاريخ الجزائر المسيحية وفترة التواجد الروماني، وجزائر ما بعد الفتح الإسلامي والتواجد العثماني وغيرها من مراحل تاريخ الجزائر، إذ يسهم هذا التوظيف في ربط الطالب بتاريخه العميق الضارب في عمق الأزمنة. كما يسهم في بناء شخصية منفتحة على مختلف الانتماءات والمقومات والعناصر الهوياتية البانية للفرد الجزائري، عكس الطابع المنغلق والواحد الذي يرفض المخالف والمختلف.

تنويع الرؤى ووجهات النظر لتوسيع أفق تلقي التلميذ وذلك من خلال إغناء المدونة بنصوص مترجمة عن الرواية الجزائرية والعربية المكتوبة باللغات الأجنبية، مع التنويع في الكتاب بتنويع الجنس والعصور التي ينتمون إليها والتوجهات الفنية والسياسية المختلفة: (كاتب ياسين- آسيا جبار- مليكة مقدم- مولود فرعون- الطاووس عمروش- عبد الكبير الخطيبي- أمين معلوف)، إضافة إلى نصوص المستشرقين والمستعربين (ونقصد بالمستعربين المفكرين الإسبان الذين اشتغلوا على الثقافة الأندلسية العربية).

الإفادة من الجهود النقدية الأكاديمية (أطاريح الدكتوراه- الملتقيات العلمية) لايما منها ما اشتغل على البعد الهوياتي والتراث الشعبي الجزائري والمغاربي بشكل عام.

تحيين النصوص وربطها بحاضر التلميذ من خلال إغناء المدونة بنصوص حديثة ومعاصرة لأقلام مختلفة جزائرية وعربية وعالمية

تقديم ورقة تقنية ممهدة لكل نص تكون مدخلا يعرف بالكاتب والمرحلة التي أنتج فيها النص وسياقاته التاريخية والفكرية وغير ذلك.

توسيع المدونة لتشمل عدد كبير من النصوص، وتقديم أكثر من نص للكاتب الواحد، وأكثر من نموذج للفترة والمدرسة الواحدة، وذلك لإغناء قراءات الطالب.

مراعاة طبيعة المتلقي/ الطالب (التنوع الجنسي: ذكور وإناث- التنوع الثقافي: عرب وأمازيغ- التنوع الجغرافي: ساحل وجبال وصحراء).

الاستثمار في الوسائل التكنولوجية كمراجع ومصادر بحث وكموارد تعليم مفتوحة أمام الطالب.

هوامش البحث

١) الجريدة الرسمية عدد ٠٤ السنة ٤٥/ الأحد١٩محرم ١٤٢٩هـ الموافق لـ ٢٧ يناير ٢٠٠٨م. ص ٠٨.

٢) هو عبارة عن هيأة تنظيمية تابعة لوزارة التربية الوطنية مكلفة بطبع وإنتاج الكتاب المدرسي، والذي يعد الهيئة الأولى المعنية بإنتاج الكتاب المدرسي منذ الإعلان عن المناقصة إلى المصادقة واعتماد نسخة معينة من بين النسخ المقترحة من قبل دور النشر المشاركة في المناقصات والتي يعلن عنها الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.

بيبليوغرافيا البحث:

* كتاب النصوص السنة الأولى ثانوي- شعبة آداب و فلسفة

* كتاب النصوص السنة الثانية ثانوي- شعبة آداب و فلسفة

* - كتاب السنة الثالثة ثانوي- شعبة آداب وفلسفة

* - منهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي، لغة عربية، وزارة التربية الوطنية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية- الجزائر ٢٠٠٦.

* - مشروع الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الاولى من التعليم الثانوي، العام والتكنولوجي، وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج. المجموعة المتخصّصة لمادة اللغة العربية- الجزائر ٢٠٠٦.

* - الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثالثة، شعبة الآداب والفلسفة/ لغات أجنبية، اللغة العربية وآدابها، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية- الجزائر ٢٠٠٧.

* - القيم التّربوية في الكتاب المدرسي، العلوم الإنسانيّة في التّعليم الثّانوي، محمد غانم. منشورات CRASC/ DGRSDT- الجزائر ٢٠١٥م

* - المدرسة، رهانات مؤسّساتية واجتماعية، إنسانيّات، المجلّة الجزائرية في الأنثروبولوجيا والعلوم الاجتماعية. منشورات CRASC الجزائر، عدد مزدوج: ٦٠-٦١ السنة: ١٧/ أفريل- سبتمبر ٢٠١٣م.

* - الطفولة والتّنشئة الاجتماعية، إنسانيات، المجلة الجزائرية في الأنثروبولوجيا والعلوم الاجتماعية. منشورات CRASC الجزائر، عدد ٤١ السنة: ١٢/ جويلية- سبتمبر ٢٠٠٨م.

* - تعليمية النّصوص بين النظرية والتّطبيق، بشير إبرير، عالم الكتب الحديث، الأردن ٢٠٠٧.

* - تعليمية النّصوص الأدبية والممارسات التطبيقية في كتاب السنة الثالثة ثانوي، رؤية نقدية، صالح طواهري. مجلة العلوم الإنسانية. جامعة الإخوة منتوري قسنطينة، ع/ ٤٦ ديسمبر ٢٠١٦.

الوجادة وأهميتها في الدراسات المنهجية وأثرها في دقة توثيق الرواية التاريخية

طبقات فقهاء الشافعية لابن الصلاح (ت٦٤٣هـ/ ١٢٤٥م) أنموذجاً

Professionalism and Its Importance in the Methodological Studies and Its Impact on Precision of Historical Narrative Documentation
Eloquent Shafi`aeia Layers of Ibn Al-Salah(643D,1245ce)

م. د. أحمد عليوي صاحب
كلية الإمام الكاظم عليه السلام للعلوم الإسلامية

Lectur.Dr.Ahamed `Alaywi Sahib
College of Imam Al-Kadhim for Islamic Sciences , Babylon

ahmeda8888s@gmail.com

ملخص البحث:

تهدف هذه الدراسة إلى توضيح أهمية الوجادة في الدراسات التاريخية وأثرها في مجال توثيق الرواية التاريخية؛ إذ يُبرز لنا جانب مهم من الجوانب المنهجية التي سلكها مؤرخونا الكبار لما لها من مشاركة في مجال التراث الفكري الحضاري العربي الإسلامي؛ لذا تبرز أهمية هذه الدراسة في عرض النهج الذي سار عليه ابن الصلاح في كتابه طبقات فقهاء الشافعية، ويمثّل الاقتباس عن الخطوط أهمية تاريخية قيّمة، نظراً لأنها جاءت بخط صاحبها، فتكون بعيدة عن التحريف والتصحيف أو الإسقاط، وقد حرص مؤرخنا على استعمال ألفاظ دالة على نقله من الخطوط، كقولهم: «رأيت بخطه» «نقلت من خط»، «وقرأت في خط»، «ووجدت بخط».

وقد توسّع ابن الصلاح في نقله عن الخطوط في إغناء تراجم كتابه بالمعلومات التي استخدمها لأغراض متنوعة: لضبط سنة الوفاة، والاسم، والنسب واللقب.

وقد قسّمت هذه الدراسة الى محاور عدة، تطرّقت في المحور الأول: إلى المكانة العلمية لابن الصلاح، من حيث اسمه ونسبه، ومؤلفاته العلمية، وآراء المؤرخين، فضلا عن منهجه، أما المحور الثاني: الوجادة لغة واصطلاحا، وتطرقت في المحور الثالث: إلى الدقة والاستقصاء في انتقاء اخباره، وبحثت في المحور الرابع: بيان المكانة العلمية للمترجم له عن طريق خطه، وتطرقت في المحور الخامس إلى: الدقة في بيان تاريخ الولادة والنسب، وأخيرا تطرقت إلى: ضبط الاسم.

Abstract

This study aims at clarifying the importance of professionalism in historical studies and their impact on the field of documenting the historical narrative, as it highlights an important aspect of the methodological approach taken by our great historians because of their participation in the field of Arab Islamic intellectual heritage. Our historian was careful to use his words.

Ibn al-Salah expands the transmission of the lines in the enrichment of the book's information and uses it for a variety of purposes: to adjust the year of death, the proportions and title.

This study was divided into several axes; the first axis: a description of the scientific status of the "son of righteousness", in terms of name and proportions, and scientific literature, and the opinion of scientists, as well as methodology, the second axis: the statement of scientific status of the translator through his line .The third axis: the validity of the date of birth, and fourth one : mastery of the name, and the fifth: checking the validity of descent, finally touching on the translator's criticism .

المقدمة:

لم تلق الخطوط الاهتمام البحثي المناسب عند أغلب الباحثين، ولم يقم الباحثون والمفكرون بإظهار دور الخطوط في المنهج التاريخي وأهميتها، وإن التعرض لدراسة الوجادة[١] عند ابن الصلاح في كتابه طبقات فقهاء الشافعية، وتبيان أهميتها بالنسبة لمنهج البحث التاريخي، عن طريق الإشادة بمنزلة المترجم له العلمية، والكم الهائل من المؤلفات التي كتبت بخطه، أضف الى ذلك نقد ابن الصلاح للمترجم له عن طريق خطه، ويمثل الاقتباس من الخطوط أهمية تاريخية في الدراسات المنهجية، وقد حرص ابن الصلاح على استعمال ألفاظ دالة على نقله من الخطوط، فضلاً عن اعتماده على الخطوط بالتحري والاستقصاء، والأخذ بالرواية الصحيحة، والمقارنة بين الروايات ليثبت بعدها الصحيحة منها.

من هنا وجدنا في هذه الدراسة ضرورة إظهار أهمية هذا العنصر في الكشف عن المنهج التاريخي لابن الصلاح، بالتعرف إلى الكثير من مصادر معلوماته غير المصرح بها في العديد من مؤلفاته التاريخية، عن طريق التركيز على الخطوط التي كانت تمثل في أهميتها مجالا واسعا؛ لأنها تُعد أحد موارد كتابه هذا، ويبرز لنا هذا الاتجاه عن طريق تراجم كتابه التي ضمت نصوصا اهتمت في إبراز النتاج العلمي والفكري للمترجم لهم، وتطرقت في هذه الدراسة إلى: نبذة عن المكانة العلمية لابن الصلاح، من حيث اسمه ونسبه، ومؤلفاته العلمية، وآراء المؤرخين، فضلا عن منهجه، والوجادة لغة واصطلاحا، والدقة والاستقصاء في انتقاء اخباره، وبيان المكانة العلمية للمترجم له عن طريق خطه، والدقة في بيان تاريخ الولادة والنسب، و ضبط الاسم.

أولا: المكانة العلمية لابن الصلاح:

تقي الدين أبو عمرو عثمان بن عبد الرحمن الكردي الشهرزوري المعروف بابن الصلاح، ولد سنة ٥٧٧هـ / ١١٨٢م بشرخان[٢]، ويعد أحد فضلاء عصره في التفسير والحديث والفقه، وأسماء الرجال، وما يتعلق بعلم الحديث، ونقل اللغة، وكانت له مشاركة في فنون عديدة[٣].

قرأ الفقه أولاً على والده الصلاح، وكان من جلة مشايخ الأكراد المشار إليهم، ثم نقله والدهُ إلى الموصل واشتغل بها مدة، وأقام قليلاً ثم سافر إلى خراسان؛ فأقام بها زماناً وحصل علم الحديث، ثم رجع إلى الشام، وتولى التدريس بالمدرسة الناصرية بالقدس المنسوبة إلى الملك الناصر صلاح الدين يوسف بن أيوب[٤]، وأقام بها مدة، واشتغل الناس عليه وانتفعوا به، ثم انتقل إلى دمشق، وتولى تدريس المدرسة الرواحية التي أنشأها الزكي أبو القاسم هبة الله بن عبد الواحد بن رواحة الحموي، وهو الذي أنشأ المدرسة الرواحية[٥] بحلب أيضاً، ولما بنى الملك الأشرف ابن الملك العادل بن أيوب[٦]، دار الحديث بدمشق فوض تدريسها إليه، واشتغل

الناس عليه بالحديث، ثم تولى تدريس ست الشام زمرد خاتون بنت أيوب - وهي شقيقة شمس الدولة توران شاه بن أيوب، التي هي داخل البلد قبلي البيمارستان النوري، وكان من العلم والدين على قدم حسن.

صنّف في علوم الحديث كتاباً نافعاً[٧]، وكذلك في مناسك الحج جمع فيه أشياء حسنة يحتاج الناس إليها، وهو مبسوط، وله إشكالات على كتاب «الوسيط» في الفقه، وجمع بعض أصحابه فتاويه في مجلد. ولم يزل أمره جارياً على سداد وصلاح حال واجتهاد في الاشتغال والنفع إلى أن توفي[٨].

توفي يوم الأربعاء بدمشق في ربيع الآخر من السنة ٦٤٣هـ/ ١٢٤٥م، ، ودفن في مقابر الصوفية خارج باب النصر[٩].

-آراء المؤرخين بابن الصلاح:

في طليعة علماء القرن السابع الهجري/ الثالث عشر للميلاد ابن الصلاح تقي الدين أبو عمرو عثمان بن عبد الرحمن الشهرزوري (ت٦٤٣هـ/ ١٢٤٥م) الذي ألف في طبقات الشافعية سماه «طبقات الفقهاء الشافعية»، وهو كتاب أراد به أن يكون وافياً ومستوعباً ومحيطًا بتراجم المشهورين والمغمورين من أصحاب الشافعي وتلامذته وفقهاء الشافعية ولا يغادر صغيراً ولا كبيراً ممن سبقوه، وفي ذلك يقول ابن خلكان :«كان أحد فضلاء عصره في التفسير والحديث والفقه وأسماء الرجال وما يتعلق بعلم الحديث ونقل اللغة، وكانت له مشاركة في فنون عديدة، وكانت فتاويه مسددة وهو أحد أشياخي الذين انتفعت بهم»[١٠].

وكان رأي السبكي عنه :«ثم جاء الشيخ ابن الصلاح، رب الفوائد والفرائد ومجمع الغرائب والنوادر، فألف كتابه، وقد كان -رحمه الله - كما ظهر من كلماته عزم على أن يجمع جمعا ما بعده مطلب لمتعنت ولا أمل لمتمنْ ولكن المنية حالت بينه وبين مقصوده، فقضى -رحمه الله- نحبه، والكتاب مسوّدة، فأخذه الشيخ الإمام الزاهد أبو زكريا النووي واختصره، وزاد أسامي قليلة جدا، ومات أيضا وكتابه مسوّدة، فبيضه شيخنا حافظ الزمان ابو الحجاج يوسف بن الزكي عبد الرحمن بن يوسف المزي رحمه الله فبيّض المسودة وأصلح ترتيبها»[١١].

وذكر الاسنوي (ت٧٧٢هـ/ ١٣٧٠م) إن كتاب ابن الصلاح أعم ما قبلها وقصد بقبلها كتاب العبادي(ت٤٥٨هـ/ ١٠٦٥م)[١٢]، والشيخ أبي اسحاق الشيرازي(ت٤٧٦هـ/ ١٠٨٣م)[١٣]، وقال ايضا: «إلا أنه أسقط أكثر المشهورين من الأئمة كالمزني، والربيع الجيزي، والربيع المرادي، وآخرين»[١٤]، وعلّل الاسنوي فعل ابن الصلاح هذا ب :«إنه جمع غالب الأسماء العربية أولا، ثم مات قبل إلحاق الباقي إليه، وقبل تبييض المذكورين. فبيض النووي ذلك، واقتصر عليه إلا أنه زاد عليه أسماء قليلة، مميزة عن المذكورة في الأصل ليس

فيها ممن ذكرته الآن»[١٥] ولربما يرجع السبب في ذلك إلى أنه قد سبقه غيره في تراجم هؤلاء المشهورين فآثر عدم تكرار تراجمهم، لذا استبعد تراجم المشهورين فلم يترجم لهم في كتابه.

وأشار السخاوي (ت٩٠٢هـ/ ١٤٩٦م) إلى أن مصنف ابن الصلاح عبارة «عن مقطعات، وقد شرع في تهذيبه وترتيبه و وهو نفيس ولم يصنف مثله، ولا قريب منه، ولا يغني عنه في معرفة الفقهاء غيره، ويقبح بالمنتسب إلى مذهب الشافعي رضي الله عنه جهله، وكان ابن الصلاح توفي والكتاب مسودة ثم بيضه الحافظ المزي»[١٦] أي أن السخاوي أجرى على كتاب ابن الصلاح تهذيبا ثم رتبه بعد تبيض النووي والمزي له. ويعد كتاب طبقات الفقهاء الشافعية مصدرا مهما لكل من السبكي والاسنوي[١٧].

-منهجه في ترتيب الكتاب:

وجد ابن الصلاح أن الترتيب على حروف المعجم يحقق الهدف من تأليفه لكتابه، وفي نظره أن هذا الترتيب يسهل الكشف عن أي ترجمة عندما يراد البحث عنها، خصوصا بعد اطلاعه على مناهج عدد من المصنفات، فوجد فيها صعوبة استخراج ترجمة ما، فابن الصلاح أوضح في صدر كتابه أو في مقدمة كتابه، خطته العامة في تنظيم تراجم الفقهاء الشافعية، إنه جعلها على حروف المعجم، مبتعدا عن منهج الطبقات، مراعيا الترتيب نفسه في أسماء آبائهم وأجدادهم وآباء أجدادهم. وذكر أن ترتيبه على حروف المعجم جاء على وفق ما درج عليه أكثر الناس[١٨]، أي أن عنصر التقليد شاع في ذلك الوقت فجاءت أكثر كتب الطبقات في عصره مرتبة على الحروف. وربما أنه تابع أصحاب كتب التراجم الأخر التي اتبعت هذا الترتيب في تنظيم تراجمها والتي سبقته بقرون، وفي مقدمتها الخطيب البغدادي (ت٤٦٣هـ/ ١٠٧٠م) الذي اتبع الترتيب المعجمي في كتابه تاريخ بغداد، خاصة وإن ابن الصلاح قد أكثر النقل عنه، ويبدو أنه قد تأثر به كثيرا؛ ويقتضي تنظيمه بتقديم الأسماء التي تبدأ بهمزتين على الاسم ذي همزة واحدة سواء أكان ذلك في اسمه أو اسم أبيه أو جده نحو: آدم يقدم على إبراهيم، وزيد بن ادم على زيد بن ادرع، وسار في البقية على المنوال نفسه[١٩] ولم يأخذ باعتباره الحرف الثالث من الأسماء عند تماثل الحرفين الأول والثاني، ونظم الأسماء التي تبدأ بحرف متماثل تنظيما داخليا بتوزيعهم حسب أسمائهم على مجاميع كل مجموعة عدّها باباً تحت الحرف الذي تبدأ به، وأورد أبواب كل حرف تباعاً معتبرا الحرف الثاني في أسمائها[٢٠]، ونظم أسماء المترجم لهم في كل باب، فجاءت موزعة على مجاميع بحسب ما توافر له من أسماء تبدأ به فجاء باب الألف وفق التسلسل الاتي: إبراهيم، أحمد، اسحاق، أسعد، اسماعيل[٢١].

تميز منهجه بالدقة والأمانة في تنظيم تراجم كتابه حرصا منه للالتزام بمنهج البحث العلمي عند المسلمين الذي يقوم على الضبط، والدقة، والتثبت من الرواية، والصدق في الأداء، فلم يبدأ ابن الصلاح تراجمه بمن

اسمه إبراهيم؛ وإنما قدم من اسمه محمد وهو تقليد سار عليه أكثر الذين اتبعوا حروف المعجم أساساً في ترتيب كتبهم، وتشريفا لاسم رسول الله صلى الله عليه واله وسلم، وقد ابتدع هذا المنهج الخطيب البغدادي الذي «يعد صاحب فضل بين أصحاب التراجم حين استن سنة البداية بالترجمة للمحمدين من الأعلام وتبعه في ذلك كثير من أصحاب التراجم الذين جاءوا بعده[٢٢]، ومن بين هؤلاء ابن ابي يعلى الفراء[٢٣] من القرن السادس الهجري/ الثاني عشر الميلادي، عندما بدأ كتابه بمن اسمه أحمد [٢٤]، ثم تابعه في ذلك ابن الصلاح الذي بدأ تراجمه بمن اسمه محمد ثم بمن اسمه أحمد.

راعى ابن الصلاح الترتيب المعجمي بعد الانتهاء من تراجم المحمدين والأحمدين في أسماء الآباء والاجداد وآباء الأجداد، فقدم من اسمه زيد بن إبراهيم بن اسحاق على زيد بن إبراهيم بن اسرائيل لتقدم حرف الحاء في اسحاق على حرف الراء في اسرائيل وهكذا مع بقية الأسماء[٢٥]، والتزم ابن الصلاح التزاما دقيقا إلى حد ما في تطبيق منهجه الذي أعلن عنه في مقدمته[٢٦]، وتظهر دقته في باب العين على سبيل المثال: عند تماثل أسماء الفقهاء وأسماء آبائهم. إذ ترجم لاثنين توافقت أسماؤهم وأسماء آبائهم أحدهما سنة وفاته معلومة قدم من كان اسمه عبد الله بن أحمد بن عبد الله المروزي أبو بكر القفال (ت ٤١٧هـ / ١٠٢٦م)[٢٧] على ترجمة عبد الله بن أحمد بن يوسف[٢٨]، ويتضح هنا أنه أخذ بالاعتبار أسماء الأجداد في هذا التقديم، والتزم بالترتيب المعجمي لأسماء الأجداد مع باقي أسماء العبادلة[٢٩] الذين قدمهم على باقي أسماء حرف العين فتميز كتابه بدقة تنظيمه .

وتميزت خطته العامة بالعناية بالكنى والأنساب وتراجم النساء، فخصص لها موضعا من كتبه لتدل على أهميتها، إذ أفرد وخصص للتراجم التي عرفت بكناها باباً في نهاية تراجمه ذكر فيها كناهم أولا ثم أسماءهم، لعدد قليل منهم لا يتجاوز منهم (١٤) ترجمة، ووضع إلى جانب كناهم عبارة (سبق) ليؤكد بأنه سبق أن ترجم له في موضع من كتابه هذا منعا للتكرار[٣٠]، وذكر بعدها فقهاء آخرين عرفوا بكناهم وألقابهم مع نبذة مختصرة لإحدى المسائل الفقهية التي اطلع عليها في تصنيف المترجم له[٣١]، وهو أمر يدل على حرصه على التدقيق والتحري والتثبت من صحة الأسماء.

ثانيا: الوجادة لغة واصطلاحا:

الوجادة بكسر الواو مصدر وجد يجد، قال ابن صلاح «مولد غير مسموع من العرب»[٣٢].

وفي الاصطلاح: تطلق في ما أخذ من العلم من صحيفة من غير سماع ولا إجازة ولا مناولة، وهي ليست من باب الرواية وإنما حكاية عما وجده[٣٣]. مثلا أن يقف على الحديث أو كتب بخط راويها ولم يسمعها منه الواجد، ولا له منه إجازة أو نحوها فله أن يقول: وجدت أو قرأت بخط فلان أو في كتابه بخطه، وقول ابن كثير في هذا

الموضع قائلاً: «ويقع هذا أكثر في مسند الإمام أحمد، يقول ابنه عبد الله: وجدت بخط أبي حدثنا فلان ويسوق الحديث»[٣٤]، ورأي ابن الصلاح حيث قال: «وحكي عن الشافعي وطائفة من نظار أصحابه جواز العمل به»[٣٥].

ثالثاً: الدقة والاستقصاء في انتقاء اخباره.

وقد صرح ابن الصلاح في مقدمته إلى أنه استمد معلوماته من مصادر متنوعة، مما صنفه أهل الحديث، ومن معاجم كثيرة وفهارس ومؤلفات في ذكر الفقهاء [٣٦]، فضلا عن وسائل أخر يمكن بواسطتها الحصول على معلوماته عن صاحب الترجمة كالوجادة[٣٧].

اقتبس ابن الصلاح في كتابه من خطوط بعض من عاصرهم لاسيما شيوخهم أو من خطوط تعود إلى أشخاص لم يلتقوا بهم، أو هم من بلاد أخر، أو ربما سبقوهم وبقيت خطوطهم، وللاقتباس عن الخطوط أهمية تاريخية قيمة، نظراً لأنها جاءت بخط صاحبها؛ فتكون بعيدة عن التحريف، والتصحيف، أو الإسقاط، وقد حرص أصحاب هذه المصنفات على استعمال ألفاظ دالة على نقلهم من الخطوط. كقولهم: «رأيت بخطه»[٣٨]، «نقلت من خط»[٣٩]، «وقرأت بخط»[٤٠]، «ووجدت بخط»[٤١].

وهذا ما نجده في ترجمة اسماعيل بن أحمد(ت٣٣٤هـ/ ٩٤٦م)[٤٢] ما نصه: «رأَيت بخطِه نسبته ونعته هكذا، واستبنت ضبط ذلك من خط أبي سعد السمعاني»[٤٣].

وفي ترجمة عبد الله بن بري(٥٨٢هـ/ ١١٨٦م)[٤٤] «وقرأت بخطه: إن أبي أَخبرني بخطه أَن مولدي كان في رجب لخمس ليال مضت منه سنة تسع وتسعين وأَربع مئة، ووجدت تحت خطه: كانت وفاته رحمه الله في يوم الأحد التاسع والعشرين من شوال سنة اثنتين وثمانين وخمس مئة رحمه الله تعالى»[٤٥]. وبهذا نجد ابن الصلاح قد اتبع منهج التحري على صحة الرواية وتثبيتها.

وفي ترجمة محمد بن عبد الله(ت ٣٤٧هـ/ ٩٥٨م)[٤٦]، قرأت بخط أبي محمد هبة الله ابن الأَكفاني: حدثنا أبو محمد عبد العزيز بن أَحمد بن محمد الكتاني الصوفي لفظا قال: حدثني أَبو القاسم تمام بن محمد الرازي بدمشق قَال: توفي أبي رحمه الله في سنة سبع وأربعين وثلاث مئة[٤٧].

ويظهر التدقيق في تتبعهم للأسماء والتنبيه الى المتشابه منها، والكشف عن التصحيف والتحريف الذي علق بها لما لذلك من أهمية، فالضبط والدقة في نقل الخبر أو المعلومات أحد شروط تدوين الحديث الذي ارسى قواعده علماء الحديث، وتبناه المؤرخون.

ويظهر التدقيق عند ابن الصلاح في استقصائه للمعلومات الواردة عن من سبقه لاسيما المتعلق منها بضبط الأسماء لكونه من المحدثين، بقوله: «ورأيت للعبادي في كتابه خبطا في اسمه، وزعم انه الحكم بن

عمرو، وان لأصحابنا آخر يقال له: محمد بن بشار وليس بأبي القاسم، وأحسبه مر به ذكر أبي القاسم الحكم بن عمرو الانماطي من رواة الحديث فاعتقد أنه صاحبنا أستاذ ابن سريج وليس كذلك، ذاك متقدم، روى عنه أبو حاتم الرازي وغيره»[٤٨].

ودلت هذه الرواية على تحري ابن الصلاح عن الأسماء والتحقق من صحتها متوصلا إلى الحقيقة بأدلة علمية، عن طريق ذكر اسم من روى عن أحد هذين الاسمين المتشابهين. فمعرفة الشيوخ والتلاميذ مكنته من التوصل إلى أن المترجم له هو ليس المعنيّ وانما قُصِد به رجلٌ آخر، فمعرفة المتفق والمفترق من الأسماء والانساب هو فن مهم من فنون علوم الحديث التي عني بها ابن الصلاح في مقدمته[٤٩].

ويظهر تدقيقه من خلال الرجوع الى المصادر المكتوبة بخط صاحبها، من ذلك قوله في ترجمة اسماعيل بن أحمد الشاشي النقّاض (ت ٣٣٤هـ/ ٩٤٥م)[٥٠] : «رأيت بخطه نسبته ونعته هكذا، واستبنت ضبط ذلك من خط أبي سعد السمعاني»[٥١]، فلم يكتف ابن الصلاح بالرجوع إلى خط المترجم له الذي كتب بنفسه، فزاد في تحريه وبحثه بالرجوع الى خط أبي سعد السمعاني. وفي ضبطه لنسبة الخوارزمي اعتمد على الخطوط أيضا، وعلى مصادر أخر لم يشر إلى أسمائها نحو قوله: «كذا بخط ابن مرزوق ضبط خوارزم نسبته إلى خوارزم، نسبة إلى قرية من قرى خوارزم على ما تناهى إلي من جهات معتمدة، وفتحها ابن السمعاني في انسابه»[٥٢]. وبهذا فقد استنبطت ضبط صحة النسب من خط السمعاني.

رابعاً: بيان المكانة العلمية للمترجم له عن طريق خطه:

بذل ابن الصلاح جهدا كبيرا بإبراز منزلة المترجم له، ومكانتهم العلمية من خلال آراء الثقات التي ينقلها من موارده، بعبارات دقيقة تعكس ما تمتع به المترجم له من مكانة ومنزلة، ونلحظ أنه ينتقد صاحب الترجمة بعد أن يصف خطه بأنه حسن؛ وبهذا الخط قد برز وألّف الكتب الكثيرة، فمعظم مؤلفاته بخط يده.

أشار ابن الصلاح حين ترجم لبعض الشخصيات إلى أصالة المؤَلف؛ فيذكر عدة مؤلفات للمترجم له؛ والتي كتبت بخط يده، وهذا ما نجده في ترجمة روح بن محمد (ت٤٢٣هـ/ ١٠٣٢م)[٥٣]: «لهُ مجموع بِخَطِّه عندي، أَلفه في الأَخبار، والأشعار، وغيرها، جم الفوائد»[٥٤].

وهذا نجده ايضاً عند ترجمة محمد بن احمد الازهري الهروي(ت٣٧٠هـ/ ٩٨٠م)[٥٥] ما نصه: «الإمام الكبير في علم اللغَة، وكتابه الموسوم بـ: «تَهْذِيب اللُّغَة « يدل على جلالة قدره، وهو خير عمدة في هذا الفَن، وقد رأَيته فِي مرو بخطه، في نحو عشرين مجلدا كبارا[٥٦].

وفي ترجمة أخرى يبين ابن الصلاح انه رأى بخط صاحب الترجمة عدة مؤلفات، ففي ترجمة سلمان بن ناصر بن عمران الانصاري النيسابوري(ت٥١٢هـ/ ١١١٩م)[٥٧]: «أكثر تصانيفه كتبها بخطهِ»[٥٨].

خامساً: الدقة في بيان تاريخ الولادة والنسب:

تميّز تحديد تاريخ الولادة بالضبط والدقة عند بعض مصنفي القرن السادس الهجري/ الثاني عشر الميلادي أمثال ابن أبي يعلى الفراء، فذكرها باليوم والشهر والسنة[٥٩]. في حين اقتصر ابن الصلاح على ذكرها بالسنة في أغلبها ونادرا ما يذكرها باليوم والشهر مثل قوله: «وقرأت بخطه: أن أبي اخبرني بخطه أن مولدي كان في رجب لخمس ليال مضت منه سنة تسع وتسعين وأربعمائة»[٦٠]. ونستدل من نص ابن الصلاح هذا أن ذوي البيوتات العلمية كانوا يقيدون تاريخ مواليد أبنائهم لأنهم «يأملون أن يكونوا من أهل العلم والعناية به»[٦١].

وكذلك نجد إثبات صحة تاريخ الولادة والوفاة من خط المؤلف ما ذكره في ترجمة عبد الله بن بري النحوي(ت ٥٨٢هـ/ ١١٨٦م)[٦٢] فقد أورد عن تاريخ الولادة قائلًا: وقرأت بخطه: إِن أبي أَخبرني بخطه أَن مولدي كان في رجب لخمس ليال مضت منه سنة تسع وتسعين وأربع مئة.

أما عن وفاته ووجدت تحت خطه: كانت وفاته -رحمه الله- في يوم الأحد التاسع والعشرين من شوال سنة اثنتين وثمانين وخمس مئة رحمه الله تعالى[٦٣].

أما صحة النسب فقد اعتمد ابن الصلاح التدقيق في صحة الانساب، فعلى سبيل المثال تحرّى عن صحة نسب أحد المترجم لهم فوجد نسبته قد دوّنها صاحب الترجمة بخطه، ولكي يتأكد من صحتها قارنها بما وجده مثّبتا بخط السمعاني. كقوله: «رأيت بخطه نسبته ونعته هكذا، واستبنت ضبط ذلك من خط أبي سعد السمعاني»[٦٤]. فالتحرّي والتثبّت أحد شروط الرواية الصحيحة التي أخذ بها أصحاب هذه المصنّفات.

وجاء نقل ابن الصلاح بصيغة: «قرأت نسبه هكذا بخط الحافظ أبي محمد عبد الله الطبسي في كتابه المختلف والمؤتلف»[٦٥].

ويظهر تدقيقه عن طريق الرجوع إلى المصادر المكتوبة بخط صاحبها. من ذلك قوله: «رأيت بخطه نسبته ونعته هكذا، واستبنت ضبط ذلك من خط أبي سعد السمعاني»[٦٦].

فلم يكتف ابن الصلاح بالرجوع إلى خط المترجم له الذي كتب بنفسه، فزاد في تحريه وبحثه بالرجوع إلى خط أبي سعد السمعاني، وفي ضبطه لنسبة الخوارزمي اعتمد على الخطوط أيضا، وعلى مصادر أخر لم يشر إلى أسمائها نحو قوله: «كذا بخط ابن مرزوق ضبط خوارزم نسبته إلى خوارزم، نسبة إلى قرية من قرى خوارزم على ما تناهى إلي من جهات معتمدة، وفتحها ابن السمعاني في انسابه.»[٦٧].

إنّ اطلاع ابن الصلاح الواسع على أسماء الرجال أفاده في التمييز بين المتشابه منها، وإن قدرته على التحري والتدقيق مكّنته من معرفة صحة لقاء المترجم له بغيره من الرجال، مستعينا على ذلك بمعرفة تاريخ الوفاة، ففي ترجمة أبي إسحاق الشيرازي[٦٨] قال: «إنّ الشيخ حين خرج إلى خراسان رسولا صحبه جماعة من أصحابه الفضلاء منهم: علي الميانجي «فرد على هذا الخبر موضحا خطأه بالأدلة العلمية قائلا: «وإنما أراد ابن علي الميانجي هذا، فغلط في اسمه، فإن أبا عليا الميانجي مات قبل ذلك سنة إحدى وسبعين والله أعلم «[٦٩].

سادساً: ضبط الاسم:

نهج ابن الصلاح منهج الترجيح في ضبط الاسم؛ فلم يقف من الروايات التي يبدو على ظاهرها التناقض موقفا سلبياً، بل مال إلى ترجيح بعضها على بعض، ومن ثم ظهرت روح النقد جليّة عنده، فضلا عن اعتماده على الخطوط بالتحري والاستقصاء والأخذ بالرواية الصحيحة، والمقارنة بين الروايات ليثبتوا بعدها الصحيحة منها، من ذلك قول ابن الصلاح في ضبط اسم بأي بن جعفر (ت٤٥٢هـ/ ١٠٦٠م)[٧٠] :«وبأي بخط بن مرزوق، فيما نقله من خط الخطيب البغدادي وبياء مشددة وبخط هبة الله السقطي فيما كتب عن أبي الفضل بن خيرون باءين، باي، وذكر في الحاشية أنه بيائين معجمة باثنتين، وقد تصحّف على أبي سعد السمعاني، فقال: باي، بياء موحدة مفتوحة»[٧١]. ومع ذلك فان ابن الصلاح كان يرجع إلى خطوط السمعاني في ضبط أسماء المترجم لهم، كما في ضبطه لاسم إسماعيل بن أحمد الشاشي النقّاض (ت٣٣٤هـ/ ٩٣٥م)[٧٢] قال: «رأيته بخطه نسبته ونعته هكذا، واستبنت وضبط ذلك من خط أبي سعد السمعاني»[٧٣].

وفي الغالب يكون النقل عن كتب بخط مصنّفيها، وأحياناً يكون النقل عن تعاليق أو مسوّدات أو مجاميع الطلبة والشيوخ التي كان الطلاب عادة يجمعونها مما يدونونه عن شيوخهم في مجالس الاملاء وما يعلّقونه عن اساتذتهم وعند اتصالهم بهم يقيدونه من الفوائد والانتخابات من الكتب التي يروونها في مجاميع خاصة بهم، وكانت هذه المجاميع تختلف في قيمتها الواحدة عن الأخرى باختلاف قيمة جامعيها ودقّتهم في النقل والضبط والتعليق»[٧٤]، ونجد ذلك خاصة عند ابن الصلاح: «له مجموع بخطه عندي الفه في الأخبار والأشعار وغيرها جم الفوائد»[٧٥]. وقوله: «رأيت في تعليقة في أصول الفقه، عن أبي خلف وفي بعضه أنه فرغ منه بغزنة سنة أربع وثلاثين وأربع مئة»[٧٦].

الخاتمة:

-تباينت قيمة المعلومات التي دوّنها ابن الصلاح من الناحية التاريخية. فدوّن أدق التفاصيل عن تراجم عصره وأحوال معيشتهم، ونشاطاتهم العلمية والفكرية، ومراكز الحركة الفكرية والدروس التي كانوا يتلقّونها على أيدي شيوخهم، وعبادتهم وزهدهم.

-اعتمد ابن الصلاح الخطوط في تدوين تراجم كتابه، وتميّز تدوينه لهذا المورد بالدقة بحيث حدد مواضع النقول عنها، وتباين اعتماده عليها بين مصنف وآخر، وبين طبقة وأخرى وقرن وآخر. نقل عنها تفاصيل عن صاحب الترجمة، وعن عصره وأحوال الخلافة العباسية، وحياتهم اليومية.

-امتاز ابن الصلاح بالدقة في استقصاء اخباره.

-نجد منهج ابن الصلاح في بيان المكانة العلمية للمترجم له عن طريق عدد المؤلفات العلمية التي شاهدها او قرأها بخط صاحب الكتاب نفسه، وهذا دليل على أصالة المؤلَف.

-استعمل ابن الصلاح أسلوب النقد الذاتي، وهذا يدل على أنه لم يكن دقيقاً في أخذ المعلومة من مصدرها الصحيح، وهذا قلّما نجده عند المؤرخين في إظهار الأغلاط والأخطاء التي وقع بها في اثناء عرض الرواية التاريخية.

-بيّنت الدراسة التوثيق الصحيح في نقل الرواية التاريخية عن طريق ضبط تاريخ الولادة التي من شأنها أن تعطي المدة الزمنية للمترجم له؛ لإعطاء صورة واضحة للنتاج الفكري في تلك المدة، فضلاً عن الدقة في ضبط النسب والاسم، الذي يقطع الشك والتضعيف بنسب للمترجم له، والرأي القطعي بانتساب المؤلفات لأصحابها.

هوامش البحث

١)الوجادة: وهي مصدر وجد يجد، والوجادة ، هي في ما أخذ من العلم من صحيفة من غير سماع ولا اجازة ولا مناولة، والوجادة أن يقف على كتاب فيه أحاديث يرويها بخطه ولم يلقه أو لقيه ولكن لم يسمع منه ذلك الذي وجده بخطه. ينظر: ابن الصلاح، مقدمته في علوم الحديث، ص٨٦.

٢) ابن خلكان، وفيات الاعيان، ج٣/ ص٢٣٤؛ اليافعي، مرآة الجنان، ج٤/ ص٨٥.

٣) ابن خلكان، وفيات الاعيان، ج٣/ ص٢٤٣؛ اليافعي، مرآة الجنان، ج٤/ ص٨٥.

٤) هو الملك الناصر صلاح الدين يوسف بن العزيز محمد بن الظاهر غازي بن صلاح الدين يوسف بن أيوب ولد٦٢٧هـ/ ١٢٢٩م وحكم حلب٦٣٤-٦٥٨هـ ودمشق ٦٤٨-٦٥٨هـ، وقتل ٦٥٨هـ/ ١٢٦٠م. ينظر: أبو شامة ،الذيل على الروضتين، ص٢٣٦.

٥) المدرسة الرواحية: بناها التاجر أبو القاسم هبة الله بن عبد الواحد بن رواحة الحموي، المتوفى سنة ٦٢٢ هـ، وهو منشىء المدرستين الرواحيتين، بدمشق وحلب. ينظر: الذهبي، تاريخ الاسلام، ج٥٢/ ص٢٢؛ ابن الوردي، تاريخ، ج٢/ ص١٤٣؛ ابن العجمي، كنوز الذهب، ج١/ ص٣٠٤.

٦) الأَشرف موسى ابن الملك العادل، وهو صاحب ديار الجزيرة كلها، إِلَّا القليل، وصاحب خلاط وبلادها، بنى دار الحديث الأَشرفية وجامع التَّوْبة وجامع جراح، توفي سنة ٦٣٥هـ. ينظر: ابن الاثير، الكامل في التاريخ، ج١٠/ ص٣١٦؛ ابن كثير، البداية والنهاية، ج١٣، ص١٧١

٧) ابن الجوزي، المنتظم، ج١/ ص٩٨؛ ابن قنفذ، الوفيات، ج١/ ص٣١٦.

٨) ابن خلكان، وفيات الاعيان، ج٣/ ص٢٣٤.

٩) ابن خلكان، وفيات الاعيان، ج٣/ ص٢٣٤؛ ابن قنفذ، الوفيات، ج١/ ص٣١٦.

١٠) ابن خلكان، وفيات الاعيان، ج٣/ ص٢٤٣.

١١)طبقات الشافعية الكبرى، ج١/ ص٢١٧؛ حاجي خليفة الظنون، ج١/ ص١١٠١، وترجم له السبكي في كتابه طبقات الشافعية الكبرى، ج٨/ ص٣٢٦-٣٣٦.

١٢) صاحب كتاب طبقات الفقهاء الشافعية الذي جمع فيه غرائب وفوائد، نقل عنه مصنفو كتب طبقات الشافعية، فشكل مصدرا مهما لا غنى لهم عنه رغم تراجمه المختصرة، نقل عنه ابن الصلاح في عدة مواضع من كتابه، نقل عن السبكي أيضا في ست وخمسين نصاً. ينظر: طبقات الشافعية الكبرى، ج١/ ص٢١٦؛ حاجي خليفة، كشف الظنون، ج٢/ ص١١٠٠.

١٣) أبي اسحاق الشيرازي: صاحب كتاب طبقات الفقهاء، تفرد الإمام أبو إسحاق بالعلم الوافر، مع السيرة الجميلة والطريقة المرضية، كان يحكي الحكايات الحسنة والأشعار المستبدعة المليحة ويحفظ منها شيئا كثيرا، قال: كان يضرب به المثل في الفصاحة والجري. ينظر: طبقات الفقهاء الشافعية، ج١/ ص٣٤٢.

١٤)طبقات الشافعية، ج١/ ص١٥، وذكر عددا أخر من أسماء المشهورين الذين أغفل ذكرهم ابن الصلاح بلغ عددهم ٥٤ فقيها، ج١/ ص١٥.

١٥) المصدر نفسه، ج١/ ص١٥.

١٦)الإعلان، ص١١٧.

١٧)اقتبس السبكي من ابن الصلاح اثنين وثمانين نصا كانت خمسة نصوص منها من كتاب الطبقات انظر: ترجمة :٤٤، ١٢٥، ١٢٩، ٢٠٨، ٢٦٠؛ ونقل عنه الاسنوي في تراجم كثيره انظر التراجم ذات الأرقام : ٤، ٩، ١٦، ٢٦، ٣١، ٣٥، ٤٤، ٥٢، ٥٤، ٥٦، ٥٧، ٦٤، ٦٩، ٧٠، ٧٤، ٨٥، ٨٦، ١٢٧، ١٦٦، ١٩٦، ١٧١، ١٧٢، ١٨٩، ١٩٠، ١٩٢.

١٨) طبقات الفقهاء الشافعية، ج١/ ص٧٧.
١٩) المصدر نفسه، ج١/ ص٧٩.
٢٠) المصدر نفسه، ج١/ ص٢٩٧ .
٢١) طبقات الفقهاء الشافعية، ج١/ ص٢٩٧-٣١٢.
٢٢) الشكعة، مناهج التأليف، ص ٥٥٦.
٢٣) أبي يعلى الفراء: أبو الحسين محمد ابن أبي يعلى محمد بن الفراء، القاضي ابن شيخ المذهب، الف كتاباً في طبقات الحنابلة، ويعد كتابه من أهم ما أُلّف في طبقات الحنابلة اعتمده من جاء من بعده، واختصره جماعة، وذيّل عليه آخرون وعليه المعول في أخبار أصحاب الأمام أحمد ممن بعدهم حتى زمنه. رتّبه على ست طبقات الأولى والثانية على حروف المعجم وما بعدها على تقدم العمر والوفاة، انتهى فيه إلى سنة (٥١٢هـ/ ١١١٨م) توفى سنة ٥٢٦هـ/ ١١٣٣م. ينظر: ابن أبي يعلى، طبقات الحنابلة، المقدمة، ج١/ ص٢٠؛ السخاوي، الاعلان، ص ٢٠١؛ حاجي خليفة، كشف الظنون، ج٢/ ص٩٧.
٢٤) طبقات الحنابلة، ج٢/ ص١٦-١٨.
٢٥) طبقات الفقهاء الشافعية، ج١/ ص٧٩.
٢٦) المصدر نفسه، ج١/ ص٧٩.
٢٧) عبد الله بن أحمد بن عبد الله المروزي، أبو بكر القفال، أحد أئمة الشافعية الكبار، ولد سنة تسع عشرة وأربعمائة، وإليه تنسب الطريقة الخراسانيّة، ومن أَصحابه الشيخ أَبو محمد الجويني، والقاضي حسين، وأَبو علي السبخي، وإِنَّما قيل لَهُ القفال لَأَنّه كان أَولًا يعمل الَأقفال. ينظر: ابن كثير، البداية والنهاية، ج١٢/ ص٢٧.
٢٨) المصدر نفسه، ج١/ ص٤٩٦- ٥٠١.
٢٩) طبقات الفقهاء الشافعية، ج١/ ص٥٠٩- ٥١٠.
٣٠) طبقات الفقهاء الشافعية، ج٢/ ص٦٨٥، ص٦٨٨، ص٦٩١.
٣١) المصدر نفسه، ج٢/ ص٦٨٦، ص٦٨٧، ص٦٩٠، ص٦٩١، ص٦٩٣، ص٦٩٩.
٣٢) ابن الصلاح، المقدمة، ص ٨٦؛ الشهرزوري، مناهج المحدثين، ج١/ ص٢٣٠.
٣٣) الشهرزوري، مناهج المحدثين، ج١/ ص٢٣٠.
٣٤) ابن كثير، الباعث الحثيث، ص١٢٢.
٣٥) ابن الصلاح، المقدمة، ص٨٧.
٣٦) طبقات الفقهاء الشافعية، ج١/ ص٧٦.
٣٧) ابن الصلاح: مقدمته في علوم الحديث، ص٨٦.
٣٨) طبقات الفقهاء الشافعية، ج١/ ص٤٢١، ج٢/ ص٥٧٥- ص٥٨٥.
٣٩)المصدر نفسه، ج١/ ص٤١٤.
٤٠)المصدر نفسه، ج١/ ص١٧٨، ص٣١٣، ص٤٠٠
٤١)العبادي: طبقات الفقهاء الشافعية، ص٧٨؛ ابن ابي يعلى، طبقات الحنابله، ج٢/ ص١٢٧، ص١٥٨، ص٢٣٣؛ القاضي عياض، ج٢/ ص٤٤٦- ٤٦٨، ج٣/ ص٢٤٥؛ ابن الصلاح، طبقات الفقهاء الشافعية، ج١/ ص٢٢٤، ص٣٣٦، ص٤٢١؛ السبكي، طبقات الشافعية الكبرى، ج٢/ ص٢٢، ص١٢٥، ص٢٤١، ص٢٩١، ج٨/ ص١٧٤، ج٩/ ص٨٩، ج١٠/ ص٢؛ الاسنوي، طبقات الشافعية، ج١/ ص١٢٥، ج٢/ ص١٧٦، ص٢٠٦، ص٢٣٠؛ ابن ابي الوفاء، الجواهر المضية، ج١/ ص٩٢، ص١٥٨، ص٣٢٢، ص٣٧١ ؛ ابن رجب، ذيل طبقات الحنابلة، ج١/ ص٣١، ص ٣٢، ص ٤٣، ص ٥٤، ص ٨٨.

٤٢) إسماعيل بن أحمد بن الحسن بن الفَقيه أبو سريجٍ الشاشي النقاض، فاضل، ثقَةٌ، معرُوف، من العلماء الزهاد السائرين في الآفَاق على سيرة السَّلف، ظرِيف اللِّقَاء، خفيف المحاضرة، عفيف النفس، روى عن أَبي الحسن الدباس، وأَبي عثمان القرشي بهراة. ينظر: الصِريفينِي، المنتخب من كتاب السياق لتاريخ نيسابور، ج١/ ص١٤٥.

٤٣) طبقات الفقهاء الشافعية، ج١/ ص٤٢١، ج٢/ ص٥٧٥، ص٥٨٥.

٤٤) عبد الله بن بري بن عبد الجبار بن بري أبو محمد المقدسي الأصل المصري المولد والمنشأ، عرف بابن بري النحوي اللغوي الأديب، كان نحويا لغويا شائع الذكر، مشهورا بالعلم. قال القاضي الأكرم في أخبار النحاة، شاع ذكره واشتهر ولم يكن للمصريين ممن تقدم أو تأخر مثله. ينظر: ياقوت الحموي، معجم الادباء، ج٤/ ص١٥١؛ القفطي، انباه الرواة، ج٢/ ص١١٠؛ الذهبي، سير اعلام النبلاء، ج١٥/ ص٣٣٧؛ ابن كثير، طبقات الشافعيين، ج١/ ص٧١٥.

٤٥) المصدر نفسه، ج١/ ص٥٠٥.

٤٦) محمد بن عبد اللهَّ بن جعفر بن عبد الله بن الجنيد، الحافظ أَبو الحسين الرازي. نزيل دمشق، سمع: محمد بن حفص المهرقاني، ومحمد بن أيّوب، وعلي بن الحسين بن الجنيد، وعبد الوهاب بن مسلم بن وارة، وجماعة ببلده، ومحمد بن جعفر القتات بالكوفة، والحسن بن سفيان بنسا، والفريابي ببغداد . ينظر: الذهبي، تاريخ الاسلام، ج٢٥/ ص٣٨٨؛ ابن كثير، طبقات الشافعيين، ج١/ ص٢٦٣.

٤٧) المصدر نفسه، ج١/ ص١٨٣.

٤٨) طبقات الفقهاء الشافعية، ج١/ ص٥٨٩-٥٩٠.

٤٩) مقدمة ابن الصلاح في علوم الحديث، ص١٧٩.

٥٠) إسماعيل بن أَحمد بن الحسن بن الفقيه أبو سريج الشاشي النقاض، من العلماء الزهاد السائرين في الآفاق على سيرة السلَف، عفيف النّفس، روى عن أَبي الحسن الدباس، وأَبي عثمان القرشي بهراة. ينظر: الصرِيفينِي، المنتخب من كتاب السياق لتاريخ نيسابور، ج١/ ص١٤٥.

٥١) طبقات الفقهاء الشافعية، ج١/ ص٤٢١.

٥٢) المصدر نفسه، ج١/ ص٣٦٢.

٥٣) روح بن محمد بن أحمد، أبو زرعة الرازي، جده الحافظ أبو بكر احمد بن محمد ابن السني الدينوري، مولى عبد الله بن جعفر بن أبي طالب، وكان صدوقا فهما أديبا، يتفقه على مذهب الشافعي، وولى قضاء إصبهان، توفى بالكرخ في سنة ثلاث وعشرين وأربعمائة. ينظر، ابن الجوزي، المنتظم، ج١٥/ ص٢٣١؛ الذهبي، تاريخ الاسلام، ج٢٩/ ص١٠٦.

٥٤) المصدر نفسه، ج١/ ص٤٧٣

٥٥) محمد بن أَحمد ابن الَأزهر، أَبو منصور الأزهري الهروي، الإمام الكبير في علم اللغة، ولد سنة ٢٨٢هـ، وكتابه الموسوم : « تَهْذِيب اللُّغَة « يدل على جلالة قدره، وله كتاب « التقريب »، وكتاب مشهور « شرح مُشكل أَلفاظ مختصر المزني »، وكتاب صغير « معرفة الصبح »، سمع الحديث، ورواه عن البغوي، وابن أبي داود، وروى عنه: الإمام أبو محمد المقرئ القراب، وخوه الحافظ إسحاق، وغيرهما. ينظر: طبقات الفقهاء الشافعية، ج١/ ص٨٤، ابن خلكان، وفيات الاعيان، ج٤/ ٣٣٤.

وَعنهُ أَخذ أَبُو عبيد، صَاحب كتاب « الغريبين »، وَكَانَ يُرَاجِعهُ فِيمَا يشكل عَلَيْهِ مِنْهُ.

٥٦) المصدر نفسه، ج١/ ص٨٣.

٥٧) سلمان بن ناصر بن عمران الأنصاري النيسابوريّ الأرغياني، أبو القاسم: من الأئمة في علم الكلام والتفسير، مولده ووفاته في نيسابور، ونسبته إلى (أرغيان) من نواحيها. ينظر: الذهبي، تاريخ الاسلام، ج٣٨/ ص١٠٦؛ ابن العماد، شذرات الذهب، ج٦؛ ص٥٦؛ الزركلي، الاعلام، ج٣/ ص١١٢.

٥٨) المصدر نفسه، ج١/ ص٤٧٨.
٥٩) طبقات الحنابلة، ج١/ ص٣.
٦٠)طبقات الفقهاء الشافعية، ج١/ ص٥٥، ص٢١٩.
٦١)معروف، الذهبي ومنهجه، ص٣٧٠.
٦٢) عبد اللهَّ بن برّي بن عبد الجبار بن برّي، العلاّمة أبو محمد بن أَبي الوحش المقدسي، النحوي، الشافعي.
٦٣) طبقات الفقهاء الشافعية، ج١/ ص٥٠٥
٦٤)المصدر نفسه، ج١/ ص٤٣٢.
٦٥)المصدر نفسه، ج١/ ص١٩٥.
٦٦)المصدر نفسه، ج١/ ص٤٢١.
٦٧) المصدر نفسه، ج١/ ص٣٦٢.
٦٨) ابي اسحاق الشيرازي: صاحب كتاب طبقات الفقهاء، تفرد الامام ابو إسحاق بالعلم الوافر، مع السيرة الجميلة والطريقة المرضية، كان يحكي الحكايات الحسنة والأشعار المستبدعة المليحة ويحفظ منها شيئا كثيرا، قال: كان يضرب به المثل في الفصاحة والجري. ينظر: طبقات الفقهاء الشافعية، ج١/ ص٣٤٢.
٦٩) المصدر نفسه، ج١/ ص٢٣١.
٧٠) باي بن جعفر بن باي، أبو منصور الجيلي الفقيه، سكن بغداد، ودرس فقه الشافعي على أبي حامد الأسفراييني، وسمع من أبي الحسن بن الجندي، وأبي القاسم الصيدلاني، وعبد الرحمن بن عمر بن حمة الخلال، وولى القضاء بباب الطاق وبحريم دار الخلافة. ينظر: ابن الجوزي، المنتظم، ج١٦/ ص٦٢؛ ابن كثير، البداية والنهاية، ج١٥/ ص٧٧٨.
٧١)المصدر نفسه، ج١/ ص٤٣٢.
٧٢) إِسماعيل بن أحمد بن الحسن بن الفَقيه أبو سريجٍ الشاشي النقاض، فاضل.
٧٣)المصدر نفسه، ج١/ ص٤٢١.
٧٤)معروف، الذهبي ومنهجه، ص٣٨٩-٣٩٠.
٧٥)طبقات الفقهاء الشافعية، ج١/ ص٤٧٣.
٧٦)المصدر نفسه، ج١/ ص٤٢١.

المصادر والمراجع:

المصادر الاولية.

ألا سنوي: جمال الدين عبد الرحيم(ت ٧٧٢هـ/ ١٣٧٠م).

١.طبقات الشافعية، باعتناء كمال يوسف الحوت،دار الكتب العلمية،(بيروت،١٩٧٨م).

حاجي خليفة: مصطفى عبد الله (ت١٠٦٧هـ/ ١٦٥٦م) .

٢.كشف الظنون عن اسأمي الكتب والفنون، دار احياء التراث العربي،(بيروت ،د. ت).

ابن خلكان: شمس الدين أحمد بن محمد بن إبراهيم بن أبي بكر البرمكي الإربلي (ت ٦٨١هـ/ ١٢٨٣م).

٣.وفيات الأعيان وأنباء أبناء الزمان، تحقيق: إحسان عباس، دار صادر (بيروت، ١٩٠٠م).

الذهبي: شمس الدين أبو عبد الله محمد بن أحمد بن عثمان بن قايماز(ت ٧٤٨هـ/ ١٣٤٨م).

٤.تاريخ الإسلام ووفيات المشاهير والأعلام، تحقيق: عمر عبد السلام التدمري، دار الكتاب العربي، (بيروت، ١٤١٣ هـ - ١٩٩٣ م).

٥.سير أعلام النبلاء، تحقيق: مجموعة من المحققين بإشراف الشيخ شعيب الأرناؤوط، مؤسسة الرسالة، (١٩٨٥ م)

ابن رجب : زين الدين ابو الفرج عبدالرحمن بن شهاب الحنبلي (ت ٧٩٥هـ/ ١٣٩٣م).

٦.ذيل طبقات الحنابلة، تحقيق: محمد حامد الفقي،مطبعة السنة المحمدية،(القاهرة،١٩٥٣م).

السبكي : تاج الدين ابو نصر عبد الوهاب بن علي (ت ٧٧١هـ/ ١٣٩٣م) .

٧.طبقات الشافعية الكبرى، تحقيق: عبد الفتاح محمد الحلو،ومحمود محمد الطناحي،دار أحياء الكتب العربية،(بيروت ،د. ت).

السخاوي: شمس الدين محمد بن عبد الرحمن (ت ٩٠٢هـ/ ١٤٩٦م) .

٨.الاعلان بالتوبيخ لمن ذم التاريخ ،تحقيق: احمد باشا تيمور، مطبعة الترقي، (دمشق، ١٣٤٩هـ).

السيوطي: جلال الدين عبد الرحمن بن أبى بكر (ت ٩١١هـ/ ١٥٠٥م)

٩.الشماريخ في علم التاريخ، تحقيق: عبد الرحمن حسن محمود، مكتبة الآداب(د.ت)

أبو شامة: عبد الرحمن ابن إسماعيل (٦٦٥ هـ/ ١٢٦٦ م)

١٠.تراجم رجال القرنين، المعروف بالذيل على الروضتين، دار الكتب العلمية(بيروت ٢٠٠٢م).

ابن الصلاح: تقي الدين ابو عمرو عثمان بن عبد الرحمن(ت٦٤٣هـ/ ١٢٤٥م) .

١١.طبقات الفقهاء الشافعية، تحقيق: محي الدين علي نجيب،دار البشائر الإسلامية،(بيروت،١٩٩٢م).

١٢.مقدمة ابن الصلاح في علوم الحديث،المطبعة القيمة بهند بإزار،بمبي،(الهند،١٣٥٧ هـ).

الصرِيفيني: أَبو إسحاق إِبراهيم بن محمد بن الأَزهر بن أَحمد بن محمد العراقي، (ت ٦٤١هـ).

١٣.المنتخب من كتاب السياق لتاريخ نيسابور، تحقيق: خالد حيدر، دار الفكر للطباعة والنشر التوزيع، (١٤١٤هـ).

العبادي: ابو عاصم محمد بن احمد (ت ٤٥٨هـ/ ١٠٦٥م).

١٤.طبقات الفقهاء الشافعية ،تحقيق كوستا فتستام ،بريل ،(ليدن ،١٩٦٢م).

ابن العجمي: أحمد بن إبراهيم بن محمد بن خليل (ت ٨٨٤هـ/ ١٤٧٩م)

١٥.كنوز الذهب في تاريخ حلب، دار القلم، (حلب، ١٤١٧هـ).

القاضي عياض: ابو الفضل عياض بن موسى اليحصبي(ت ٥٤٤هـ/ ١١٤٩م) .

١٦.ترتيب المدارك وتقريب المسالك لمعرفة إعلام مذهب مالك، تحقيق: احمد بكير محمود ،دار مكتبة الحياة،(بيروت د. ت).

القفطي: جمال الدين أبو الحسن علي بن يوسف (ت ٦٤٦هـ).

١٧.إنباه الرواة على أنباه النحاة، المكتبة العنصرية، (بيروت، ١٤٢٤ هـ).

ابن قنفذ: أبو العباس أحمد بن حسن بن الخطيب(ت ٨١٠هـ/ ١٤٠٨م)

١٨.الوفيات (معجم زمني للصحابة وأعلام المحدثين والفقهاء والمؤلفين)، تحقيق: عادل نويهض، دار الآفاق

الجديدة، (بيروت، ١٤٠٣ هـ / ١٩٨٣م).
ابن كثير: أبو الفداء إسماعيل بن عمر بن كثير القرشي البصري الدمشقي (ت ٧٧٤هـ/ ١٣٧٣م).
١٩.الباعث الحثيث، شرح اختصار علوم الحديث، تحقيق: أحمد شاكر، ط٢، مطبعة محمد علي صبيح وأولاده(١٣٧٠هـ).
٢٠.طبقات الشافعيين، تحقيق: أحمد عمر هاشم، محمد زينهم محمد عزب، مكتبة الثقافة الدينية، (١٩٩٣ م).
ابن الوردي: عمر بن مظفر بن عمر بن محمد ابن أبي الفوارس، المعري الكندي (ت٧٤٩هـ/ ١٣٢٩م).
٢١.تاريخ ابن الوردي، دار الكتب العلمية (بيروت، ١٤١٧هـ - ١٩٩٦م).
ابن ابي الوفاء: عبد القادر بن محمد (ت ٧٧٥هـ/ ١٣٧٣م).
٢٢.الجواهر المضية في طبقات الحنفية، ط١،تحقيق: عبد الفتاح محمد الحلو،دار العلوم (الرياض،١٩٨٨م).
اليافعي: أبو محمد عفيف الدين عبد الله بن أسعد بن علي بن سليمان (ت ٧٦٨هـ/ ١٣٦٧م).
٢٣.مرآة الجنان وعبرة اليقظان في معرفة ما يعتبر من حوادث الزمان، دار الكتب العلمية، (بيروت، ١٤١٧ هـ/ ١٩٩٧ م).
ياقوت الحموي: شهاب الدين أبو عبد الله ياقوت بن عبد الله الرومي (ت ٦٢٦هـ).
٢٤.معجم الأدباء(إرشاد الأريب إلى معرفة الأديب)، تحقيق: إحسان عباس، دار الغرب الإسلامي، (بيروت، ١٩٩٣ م).
ابن ابي يعلي ابو الحسين محمد (ت ٥٢٦هـ/ ١٣٣١م) .
٢٥.طبقات الحنابلة، وقف على طبعه وصححه محمد حامد الفقي،مطبعة السنة المحمدية،(القاهرة،١٣٣١هـ/ ١٩٥٢م) .
المراجع الحديثة:
سعيد: خليل
٦٢. منهج البحث التاريخي، (بغداد د.ت).
الشكعة: مصطفى
٢٧.مناهج التأليف عند العلماء العرب،دار العلم للملايين،(بيروت ١٩٧٤م) .
الشهرزوري، ابراهيم امين الجاف
٢٨.مناهج المحدثين في نقد الروايات التاريخية للقرون الهجرية الثلاثة الاولى، دار القلم(دبي، ٢٠١٤م).
عثمان: حسن
٢٩.منهج البحث التاريخي، دار المعارف (القاهرة ١٩٧٦) .
معروف: بشار عواد
٣٠.الذهبي ومنهجه في كتابه تاريخ الإسلام،رسالة دكتوراه، مطبوعة، مطبعة، عيسى البابي الحلبي وشركاؤه ،(القاهرة،١٩٧٦م).

الواقع وآفاق تطويره في البحث العلمي ومفردات المناهج في الكليات الاسلامية

Reality and Prospects for Its Development in Scientific Research, The Rocabulary of Curricula in Islamic Colleges

م. د. هيفاء حسين نعمة
دكتوراه في قسم العقيدة والفكر الإسلامي/ جامعة بغداد / كلية العلوم الإسلامية

Lect. Dr. Haifa Hussein Na`ama
Dept of Doctrine and Islamic Thought, College of Islamic Sciences, University of Baghdad

hiefahhussien@gmail.com

ملخص البحث :

بما أن الجامعات والكليات الإسلامية المنتشرة في جميع أنحاء العراق تحاول أن ترقى إلى مستوى الجامعات والكليات المتقدمة في دول العالم الأخرى، أو تتفوق عليها، فيستدعي ذلك منها الاهتمام بالبرامج المنهجية المعدة للتدريس في هذه الكليات. وقد رأينا أن اساس ذلك يبدأ بالتأصيل الاسلامي لهذه المناهج، وبناءً على ذلك، فقد قسمنا هذه الدراسة على ثلاثة مطالب رئيسة، فضلا عن تمهيد في بيان بعض المصطلحات، وعلى النحو الاتي:

المطلب الاول: واقع البحث العلمي في الجامعات والكليات الاسلامية والتحديات التي تواجهه.

وقد ذكرنا هنا أنواع الدراسات التي تسهم الجامعات بصورة عامة في إنجازها، وهي: التقارير والمقالات، وبحوث التخرج من الدراسات الجامعية الأولية، وبحوث الماجستير والدكتوراه، ثم ذكرنا أهم التحديات التي تواجه البحث العلمي في الكليات الإسلامية.

المطلب الثاني: آفاق تطوير البحث العلمي في الجامعات والكليات الإسلامية

وقد وضعنا ما نراه من حلاً للرقي بالبحث العلمي في الكليات الإسلامية ليؤدي رسالته الصحيحة للمجتمع وللأمة وللعالم، وذلك من خلال الاهتمام بالجانب التيسيري، الاهتمام بالبحوث التي تخدم المجتمع، وأداء البحوث العلمية دورها في تبليغ الرسالة الحضارية للإسلام.

المطلب الثالث: آفاق تطوير مفردات المناهج في هذه الكليات

وهو يعتمد على امورٍ عدة، منها ما يتعلق بقبول الطلبة في كليات العلوم الإسلامية، أو ما يتعلق بالمناهج التي تُدَرَّس في هذه الكليات.

Abstract:

The scientific research is one of the essential issues the universities worldwide pay much heed and shrifts to as it serves society. There should be a kind of development in the fields of education, from primary schools to higher studies, and its cadre according to an efficacious strategy.

The current study is an attempt to shed light on the grounds fact of academic studies in the Iraqi universities and Islamic colleges. Moreover, it is to know the most salient challenges and find remedies for them. In the research study are there certain procedures to bring the targets into effect.

المقدمة

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على سيدنا محمد وعلى آله الطيبين الطاهرين أجمعين....

أما بعد ..

فإن البحث العلمي من أهم الوظائف التي تتولاها الجامعات في مختلف دول العالم إلى جانب وظيفة التعليم الأكاديمي المميز المتمثل في إعداد القوى البشرية لخدمة المجتمع والرقي به وفق أصول منهجية علمية صحيحة والمعتمدة على المفردات العلمية في هذه الدراسات الجامعية.

وبما أن الجامعات والكليات الإسلامية المنتشرة في جميع أنحاء العراق تحاول أن ترقى إلى مستوى الجامعات والكليات المتقدمة في دول العالم الاخرى، أو تتفوق عليها، فإن هذا يستدعي منها ما استدعي من تلك الجامعات من إدراك لأهمية البحث العلمي، والتخطيط الاستراتيجي الشامل ليؤدي دوره في تلك الخدمة العامة الشاملة.

كذلك يستدعي منها الاهتمام بالبرامج المنهجية المعدة للتدريس في هذه الكليات، فضلاً عن الاهتمام بالملاكات التدريسية وتسليط الضوء على تطبيقاتها وفق تخطيط استراتيجي معد ومهيأ له مسبقاً.

وهذه المحاولة البحثية لدراسة واقع الدراسات الاكاديمية والبحثية في الجامعات والكليات الإسلامية العراقية، والتحديات التي تواجه هذا الواقع لنكتشف من خلال ذلك الحلول وآفاقها التي يمكنها أن ترقى لإعداد القوى البشرية ليؤدي وظائفه المنوطة به من خدمة للفرد والامة.

وقد بدأنا في هذا البحث بتمهيد بسيط لتحديد المراد من بعض المصطلحات، وما اقتضى منا التطرق إلى عناصرٍ عدة، من خلال مطالب ثلاثة، هي:

المطلب الاول: واقع البحث العلمي في الجامعات والكليات الاسلامية والتحديات التي تواجهه.

المطلب الثاني: آفاق تطوير البحث العلمي في الجامعات الاسلامية.

المطلب الثالث: آفاق تطوير مفردات المناهج في هذه الجامعات.

وأتبعنا هذه المطالب بخاتمة تناولت أهم النتائج والتوصيات التي رأينا فيها نفعاً في البعدين النظري والعملي لتطوير المناهج والبحوث العلمية، ومن الله التوفيق.

التمهيد: تحديد المصطلحات

على الرغم بداهة المصطلحات التي نريد التعريف بها، لكنا رأينا التمهيد بتعريفها كي يتضح مرادنا الدقيق منها في المقال، فحين ذكرنا الجامعة أو لكلية إسلامية، فنحن لا نقصد أي مؤسسة تعليمية، بل نقصد المؤسسة التي تستحق أن تسمى جامعة أو كلية إسلامية، وكذلك لا نقصد بالبحث العلمي أي بحث كان، بل نشترط أن يكون ذا مواصفات علمية رصينة.

١ـ الجامعة والكلية الإسلامية:

مع كون مصطلح الجامعة والكلية واضحاً، لكن الداعي إلى التعريف به هو لربطه بمصطلح الإسلامية.

فمن التعريفات المشهورة للجامعة نقتبس هذا التعريف الذي نرى شموله، وينص على أن الجامعة عبارة عن (مؤسسة للتعليم العالي، تسمح لمن ينهي دراسة المرحلة الثانوية بالالتحاق فيها، وتعمل على تقديم برامج تعليمية وتدريبية في مختلف التخصصات النظرية العلمية والعملية، وذلك لمدة غالباً ما تكون أربع سنوات وأحياناً تستمر إلى ست سنوات)[١].

وعرفها آخر بأنها (المكان الذي يدرس أوضاع المجتمع ومشكلاته ويعمل على إيجاد الحلول الجذرية لها، حيث إنها توظف الدراسة والبحث العلمي لمعالجة المشكلات الاجتماعية وتعدها إعداداً للعمل)[٢].

أما الكليات الإسلامية فتوظف الدراسة فيها بما يرتبط بالدراسات التي تعنى بالعقيدة والدفاع عنها، ودراسة الأديان والفلسفة وعلوم القرآن الكريم والحديث، وكذلك الدراسات التي تتعلق بالنصوص القرآنية والسنة النبوية المتخصصة بالمصطلحات والمفاهيم المرتبطة بالحركة الفكرية وتطورها، وارتبط بالدراسات الاسلامية دراسات الفرق والمدارس الكلامية والملل والنحل والتاريخ الذي يؤرخ لنشوء الافكار والفرق والمذاهب، ويرتبط بها تطور العلوم والدراسات المعاصرة والمفاهيم والأفكار السائدة في العصر الحديث، وما تثيره من تحديات ومشكلات فكرية تواجه المفاهيم الدينية والإسلام على الخصوص.

٢ ـ البحث العلمي:

عُرِّف البحث العلمي[٣] بتعريفاتٍ عدة، من أهمها:

ان البحث العلمي هو (أسلوب يهدف إلى الكشف عن المعلومات والحقائق والعلاقات الجديدة والتأكد من صحتها مستقبلاً بالإضافة إلى تطوير وتعديل المعلومات القائمة والوصول إلى الكلية أو العمومية، أي التعمق في المعرفة العلمية والكشف عن الحقيقة والبحث عنها، وكذلك يهدف إلى الاستعلام عن صورة

المستقبل أو حلٍ لمشكلة معينة، من خلال الاستقصاء الدقيق والتتبع المنظم والموضوعي لموضوع هذه المشكلة، ومن خلال تحليل الظواهر والحقائق والمفاهيم)[٤].

وتعريف آخر بأنه (البحث عن الحقيقة، بمحاولة معرفة حقائق لم تكن معروفة من قبل أو استكمال حقائق عُرِف بعضها)[٥].

وعرفه آخر بأنه (التنقيب عن حقيقة ابتغاء إعلانها دون التقيد بدوافع الباحث الشخصية أو الذاتية، إلا بمقدار ما يفيد في تلوين البحث بطابع الباحث وتفكيره ويعطيه من روحه التي تميزه عن غيره)[٦].

هذه بعض تعاريف البحث العلمي وقد قصدنا ذكرها جميعا حتى يتميز البحث العلمي من غيره؛ لأن الكثير من البحوث التي تصف نفسها بالعلمية قد لا تلتزم بالشروط الدنيا للبحث العلمي؛ ولذلك لا يمكن إدراجها ضمنه.

المطلب الاول: واقع البحث العلمي في الجامعات والكليات الاسلامية والتحديات التي تواجهه.

من خلال تعريفاتنا الموجزة لمصطلح البحث العلمي بكونه أسلوب الكشف عن المعلومات والحقائق، أو كونه التنقيب عن حقيقة ما أو البحث عنها من دون التقيد بدوافع الباحث الشخصية قادنا ذلك الى ملاحظة ما يعانيه البحث العلمي من تحديات ومعوقات مختلفة، سنحاول بيانها في هذا المطلب، وذلك من خلال عنوانين رئيسين، أولهما في توضيح واقع البحث العلمي وما ينتجه من بحوث علمية، والثاني في التحديات التي تواجه البحث العلمي في الكليات الإسلامية.

أولاً: واقع البحث العلمي في الجامعات والكليات الإسلامية:

قد يصعب الحصول على إحصائية مفصلة حول منتجات البحث العلمي في الجامعات والكليات الإسلامية، وذلك لكثرتها من جهة، ولغياب الضوابط والمعايير الدقيقة التي تميز أنواع البحوث ومدى علميتها من جهة أخرى، ولذلك نكتفي هنا ببيان أنواع البحوث التي تسهم الجامعات الإسلامية في إنتاجها، والتي يمكن تقسيمها إلى الأنواع الثلاثة الآتية:

١ــ التقارير والمقالات:

وهي من أهم مصادر البحث العلمي في الجامعات الإسلامية وغيرها، وربما يقوم على أساسها تصنيف الجامعات من حيث اهتمامها بالبحث العلمي.

فالتقارير، هي عبارة عن تجميع وعرض لمعلومات وبيانات أو وقائع معينة، أو مناقشات أعمال مؤتمر علمي، وإيضاح للتوصيات، وليس هناك ما يمنع من إتباع بعض أصول البحث العلمي في إعداد تلك التقارير، من ناحية التمهيد لها بمقدمة، وتحديد هدف لإعداد التقرير، وترتيب توصيات المؤتمر أو الندوة، وتذييله بخاتمة.

أما المقالات، فهي في كثير من الجامعات الإسلامية – سواء نشرت في دورياتها أو مجلاتها العلمية أم لم تُنشَر – تقتصر على عرض معلومات علمية في مجال معرفي معين، دون التزام كاتبها بتقديم جديد في موضوعها، كما أنه غير ملتزم بأصول وأساسيات البحث العلمي من حيث التخطيط للبحث، وتقسيمه، وتوثيقه، وعرض التوصيات والمقترحات.

ولكن هذا ليس هو الغالب فهناك المقالات التي تتناول موضوعات علمية وأكاديمية، ويكون كاتبها أو مؤلفها من الأكاديميين المتخصصين، ويعنى فيها باتباع منهج البحث العلمي، وأصوله.

٢ ـ بحوث التخرج من الدراسات الجامعية الأولية (البكلوريوس)

وهي البحوث التي يعدها الطلبة قبل تخرجهم، وتكون عادةً قصيرة يطلبها الأساتذة في المقاييس المختلفة لتشجيع الطالب على الاستزادة من العلم بطريقة منهجية.

وليس المقصود من إعداد هذه البحوث أن يصل الباحث إلى أفكار مبتكرة أو إضافة للعلم، بقدر ما يكون المقصود هو الحصول على المعرفة في موضوع معين.

وقد ذكر المنظرون أهداف هذا النوع من البحوث وأهمها[٧]:

- تعويد الطالب على التعمق في الدراسة، في موضوع محدد، كي لا يكون سطحياً في تفكيره.
- تعويد الطالب على التفكير والنقد الحر.
- تدريب الطالب على حسن التعبير عن أفكاره وأفكار الآخرين بطريقة منتظمة واضحة وصحيحة.
- إظهار كفاءة الطالب في مجالات وموضوعات، لم يتناولها الأستاذ في المادة الدراسية بتوسع وتغطية شاملة.
- التعرف الى كيفية استخدام المكتبة، سواء من ناحية التصنيف أو الفهارس أو المراجع ومصادر المعلومات العامة أو المتخصصة.
- الإفادة من جميع مصادر المعلومات بالمكتبة، أو خارجها، في تجميع المواد المتعلقة بموضوع معين واكتشاف حقائق إضافية عنه.

- تنمية قدرات الطالب ومهاراته في اختيار الحقائق والأفكار المتعلقة بصفة مباشرة بموضوع معين، وذلك من بين المواد المكتبية المتوفرة.
- تنظيم المواد المجمعة وتوثيقها، وحسن صياغتها، ثم تقديمها بلغة سليمة وبطريقة منطقية واضحة.
- تدريب الطالب على أصول التعامل مع الأستاذ المشرف.

٣ـ بحوث الماجستير والدكتوراه:

وهي بحوث تقدم لنيل درجتين علميتين تمنحهما الجامعات في إطار التنظيم الذي يضعه قانون الجامعات في كل دولة، وتتربع الدكتوراه على قمة الدرجات التي تمنح عن البحوث العلمية، وتنص العديد من قوانين تنظيم الجامعات على أن الدكتوراه تقوم أساساً على البحث والإبداع، والأعمال الإنشائية البارزة، وإضافة الجديد إلى المعارف والعلوم، إذ المفروض أن يبدأ الباحث فيها من حيث انتهى غيره، ولهذا، فإن الجامعات المتميزة والحريصة تتشدد في شروط قبول الطلبة في التسجيل لنيل هذه الدرجة.

فمن شروط طالب الدكتوراه التي ينص عليها المنظرون لهذه الجامعات: أن يتمتع طالب الدكتوراه بالفكر الخلاق المبدع، والصبر على صعوبات البحث وعقباته، كي يستطيع أن يدافع عن نظريته الجديدة أو اعتقاده الذي توصل إليه[٨].

ويفترضون لتحقيق هذا الكثير من الشروط، منها:

أ ـ القراءة الواسعة، بحيث يلم الباحث بجميع ما كتب عن موضوعه من بحوث مهمة.

ب ـ الدقة التامة في فهم آراء الآخرين، وفي نقل عباراته.

ج ـ عدم الأخذ بآراء الآخرين على أنها حقائق مسلم بها، ولهذا يجب على الباحث ألا يقر رأياً إلا بعد دراسته والتأكد من صحته.

د ـ أن تكون أقوال الباحث مؤيدة بالحجج والبراهين، وأسلوبه قوي التأثير.

أما بحث الماجستير فهو درجة علمية أقل من درجة الدكتوراه، والعادة في بحث الماجستير في الدراسات الإسلامية أنه يكون بحثاً تخصصياً معمقاً يحتاج إلى اتباع الأصول العلمية المعروفة في إعداد البحوث، بقصد تحقيق إضافة ومعرفة علمية جديدة، من خلال استعمال مناهج البحث العلمي، واستعمال التفكير المنطقي التأملي، والتعمق في فهم الظواهر والأحداث.

ولا يشترط المنظرون لهذا النوع من البحوث جمع الكثير من المعلومات والبيانات الى درجة متطلبات بحوث الدكتوراه، بل المهم هو كيفية فهمها وعرضها ونقدها وتحليلها ومناقشتها، من خلال فكر الباحث وإبداعه العقلي، ومن عرضه وتدوينه لما أتى به من إضافات إلى المعرفة العلمية، بحيث تعكس شخصية الباحث ودوره الإيجابي في التوصل إلى النتائج ومعاملتها وفهمها، ومن ثم التحكم في الظواهر وتفسيرها.

ثانياً: ـ التحديات التي تواجه البحث العلمي في الكليات الإسلامية:

يمكن اعتبار التحديات التي تواجه النواحي المختلفة من حياتنا تحديات تمس كثيرا، وبالدرجة الأولى البحث في الكليات الإسلامية، فالتغيرات الواقعية الكثيرة التي حصلت في مطلع الألفية الثالثة كالعولمة، وتسارع وتيرة تقنية المعلومات والاتصالات، والانفتاح الإعلامي، والانفجار المعرفي والمعلوماتي، وزيادة عدد التخصصات ودقتها، والتغيرات الاجتماعية والثقافية والقيمية، وتنامي أعداد الملتحقين بالتعليم العالي[٩]؛ وغيرها كلها تحديات تواجه الكليات الإسلامية، وتفرض عليها اختيار الخيارات المناسبة لأداء دورها العلمي في هذا الواقع الصعب.

وقد أُجريت دراسات عدة بغية التعرف الى معوقات البحث العلمي في الجامعات المختلفة، وقد رأينا من خلال اطلاعنا على بعضٍ منها أنها تشبه كثيرا التحديات التي تواجهها الكليات الإسلامية منها، ومن تلك الدراسات دراسة بعنوان (معوقات البحث العلمي بالجامعة كما يراها أعضاء هيئة التدريس وسبل تطويره)[١٠]، وقد أسفرت هذه الدراسة عن وجود المعوقات الآتية:

١- ضعف الحوافز المادية للبحث العلمي.

٢- عدم توافر الأجهزة والأدوات والمجلات العلمية بالقدر الذي يساعد على تشجيع البحث العلمي ويزيد من انتاجية عضو هيئة التدريس.

٣- عدم وجود خطه قومية للبحث العلمي.

٤- زيادة العبء التدريسي.

٥- هناك إجراءات شكلية معقدة تحد من إنتاجية عضو هيئة التدريس في مجال البحث العلمي.

ومنها دراسة بعنوان: (معوقات البحث العلمي في الوطن العربي)[١١]، وقد لخص كاتب هذه الدراسة المعوقات فيما يلي:

(١) ضعف المرصود من الاموال للإنفاق على البحث العلمي.

(٢) قلة أعداد العاملين في مجال البحث العلمي.

(٣) ظروف العمل التي يعيش في ظلها العلماء والباحثون.

(٤) عدم الاهتمام الكافي بحضور العلماء والباحثين للمؤتمرات العلمية والمشاركة الفاعلة فيها.

(٥) عدم مشاركة المؤسسات الكبرى والشركات والاثرياء من الافراد في نفقات البحث العلمي.

(٦) الهوة الإدارية بين البلاد العربية وبين الدول المتقدمة.

(٧) ازدياد حجم هجرة أصحاب الكفاءات وعدم توفر الفرص المناسبة لتكوين قيادات علمية في كل مجال.

(٨) عدم ربط البحوث العلمية بخطط التنمية، وعدم اهتمام جهات التنفيذ بما يجري في الجامعات ومراكز البحوث من تجارب ومستجدات علمية بصورة تامة.

(٩) انعدام جو البحث العلمي الذي يساعد على نمو العلماء.

(١٠) كثرة الاعمال الادارية والاعباء التدريسية.

(١١) وضع العلماء والباحثين في المجتمع.

(١٢) نظام التقدم في الوظائف.

(١٣) حال المجتمع الذي تجري فيه البحوث العلمية.

(١٤) ندرة المجلات العلمية المتخصصة والدوريات.

ومنها دراسة بعنوان (بعض معوقات البحث العلمي في الجامعات العربية)[١٢]، وقد تعرض الباحث في هذه الدراسة لأهم المعوقات التي تعترض عضو هيئة التدريس بالجامعات العربية، ومن أبرزها:

(١) عدم وجود الاستعداد النفسي للباحث.

(٢) عدم وجود الاستعداد العلمي للباحث.

(٣) عدم توافر المراجع المطلوبة للبحث.

(٤) عدم توافر الجو العلمي المشجع للبحث.

(٥) عدم وجود زملاء أكفاء مهتمين بالبحث العلمي.

(٦) عدم وجود المساعدين والفنيين.

(٧) عدم توفر التسهيلات والادوات والخدمات اللازمة للبحث.

(٨) عدم وجود الحوافز المعنوية بدرجة كافية.

(٩) العقبات والمشكلات الموجودة في سبيل تمويل الابحاث.

(١٠) زيادة العبء الدراسي على عضو هيئة التدريس.

(١١) ثقل العبء الاداري على عضو هيئة التدريس.

بناء على هذه الدراسات وغيرها يمكن اختصار هذه التحديات في نوعين من التحديات، أحدهما يرتبط بالإدارة والتسيير، والثاني يرتبط بالبحث في حد ذاته والمناهج المعتمدة فيه، وسنتحدث عن كليهما هنا باختصار، مع التنبيه على أن الكثير من فروع التحديات التي سنذكرها تشترك معها سائر التخصصات.

١ ـ التحديات الإدارية:

ولا نقصد بالإدارية هنا ما يرتبط بإدارة الجامعات أو الكليات الإسلامية فقط، وإنما نقصد بالدرجة الأولى السياسة المعتمدة لدى الدولة ومدى اهتمامها بهذا الجانب.

ذلك أن تلك السياسة هي التي تحدد بعد ذلك مناهج التسيير وميزانيته ونحو ذلك.. بل إنها تتدخل في أحيان كثيرة في النواحي البحثية والعلمية لتحدد مسارها، ومن أبرز المشاكل المرتبطة بهذا النوع من التحديات:

ضعف الميزانية المخصصة للبحث العلمي:

لعل أهم مظهر للعناية بالبحث العلمي هو الميزانية المخصصة له، ولهذا فإنا نرى الدول المتطورة ترصد مبالغ كبيرة في ميزانيتها للإنفاق على البحث العلمي، فقد بلغ ما يخصص في هذا المجال لبعض الدول أكثر من ٣٪ من مجموع الدخل القومي[١٣].

وهذا لا يعني التخصصات التقنية فقط، بل نجد اهتمام تلك الدول بفروع العلم والمعرفة جميعاً، وللأسف فإن هذا لا يتوفر للكثير من الكليات الإسلامية لاعتبارين:

الأول: كونها جميعاً في دول العالم الثالث، وهي الدول التي لا تعطي قيمة كبيرة للبحث العلمي، ولا تخصص له ما يحتاجه من إمكانات مادية.

الثاني: أن هذه الدول، وإن أبدت اهتماماً بالبحث العلمي، فإنها لا تكاد تعتبر البحوث التي تنتجها الجامعات والكليات الإسلامية من البحوث التي ينبغي رعايتها أو الاهتمام بها.

ضعف التكوين البيداغوجي للطلبة:

فالطالب هو الباحث المستقبلي، وإذا لم يلق العناية الكافية، والتكوين الكافي فإنه إما ألا يصير باحثا أصلاً،

أو يصير باحثاً لا يتسم بالصفات التي تؤهله لإنتاج البحث العلمي الجاد.

وعند التأمل في الواقع الجامعي نجد أن الكثير من العناصر المساهمة في تكوين الطلبة ترجع للجهة الإدارية المسيرة إما القريبة من الجامعة أو البعيدة عنها.

ولهذا نرى في العقود الثلاثة الأخيرة من القرن الماضي، والتي شهدت اهتماماً بالتدريس الجامعي وطرائقه في الأوساط الأكاديمية في المجتمعات الغربية لا سيما في الولايات المتحدة الأمريكية وكندا واستراليا، الكثير من الجامعات تعيد النظر في إجراءاتها وإعطاء مزيد من الدعم والتشجيع للتدريس الجامعي الفعال[١٤].

فالأساليب التقليدية لم تعد مجدية في ظل الأوضاع العالمية الجديدة، وقد كشفت الكثير من الدراسات العلمية الجادة التي أجريت في مختلف المجتمعات عن أثر استخدام أساليب التدريس غير التقليدية في زيادة التحصيل الدراسي لدى الطلاب في مختلف مراحل التعليم الجامعي وما دونه.

ونشير الى إحدى تلك الدراسات هنا لبيان أهميتها وأهمية الاطلاع على نتائجها لرفع مستوى التعليم ليتناسب مع متطلبات الواقع الجديد:

فمنها دراسة بعنوان (معوقات البحث في العلوم الاجتماعية)، والتي هدف الباحث من خلالها إلى الوقوف على أهم الأسباب المعيقة للبحث العلمي في العلوم الاجتماعية، والتي تكاد تكون نفسها في العلوم الإسلامية، ومن خلال الاعتماد على المنهج الوصفي وأدواته توصل الباحث إلى العديد من النتائج أهمها أن تخلف البحث في العلوم الاجتماعية يرجع إلى:

١- نقص الموارد المخصصة للبحث العلمي.

٢- غياب دور المراكز والهيئات والمؤسسات التي ترعى البحث الاجتماعي.

٣- ضعف إمكانات المكتبات.

٤- فقر البيئة الثقافية والاجتماعية والسياسية وعدم تشجيعها للبحث العلمي في العلوم الاجتماعية التشجيع المناسب.

٢ـ التحديات العلمية:

وهي ترتبط بالبرامج والمقررات والأساتذة، ولا علاقة لها بالناحية الإدارية، ذلك أن الأستاذ الجامعي في الكثير من الجامعات الإسلامية يحظى بالكثير من الحرية في أدائه لوظيفته التعليمية التكوينية.

والكثير من الدراسات في هذا الجانب[١٥] تذكر غلبة طريقة التدريس التلقيني على الدراسة الجامعية

الأولية، بحيث تكاد تكون تلك الصبغة هي الصفة الغالبة على أسلوب التدريس على مستوى الدراسات العليا، إلا إن من سلبياتها أنها لا تسمح بالإبداع والتجديد.

ويعود ذلك إلى الأساليب التقليدية التي يتبعها بعض أعضاء الهيئة التدريسية، والتي تستند إلى المحاضرة والتلقين، وفي هذه الحالة تكون فرصة الطالب في التعبير عن رأيه قليلة[١٦].

وكمثال على ذلك الدراسات الفقهية والشرعية اليوم، فإننا نجد أنها تخرج حفظة وحملة فقه في الغالب، ولا تخرج فقهاء، ولا مفكرين ومجتهدين يستطيعون أن يجيبوا على التساؤلات التي يفرضها الواقع عليهم[١٧].

ولهذا دعا الكثير من الباحثين إلى ضرورة الاستفادة من أساليب التدريس الحديثة في تدريس العلوم الاسلامية[١٨]، وهو ما أوصى به أيضا مؤتمر تدريس الفقه الإسلامي في الجامعات[١٩]، ومؤتمر علوم الشريعة في الجامعات[٢٠].

وإنما تعود أهمية استعمال الأساليب الحديثة في التدريس الى أثرها في استنباط ما يحمله الطالب من مواهب بحثية وتدريسية وإخراجها على أرض الواقع من خلال مشاركته الفاعلة بالمناقشة والتحليل والتقويم للمفردات المنهجية كافة.

المطلب الثاني: آفاق تطوير البحث العلمي في الجامعات والكليات الاسلامية

بعد التعرف الى واقع البحث العلمي في الكليات الإسلامية والتحديات التي تواجهه أصبح من الواضح الآن تصور مستقبله، وهو مستقبل غامض معقد يرتبط بجهات كثيرة، يمكنها أن تحول منه أداة لخدمة الشريعة والمجتمع وتبليغ رسالة الإسلام السمحة إلى العالم بلغة علمية سليمة مهذبة.

وفي الوقت نفسه فإنها لديها الامكانية أن تبلغها بلغة متطرفة لا تثمر إلا المزيد من المشاكل والعزلة داخل العالم الإسلامي وخارجه إذا ما استُغلَّت لأجل تحقيق هذه الأهداف.

ونحن هنا نحاول أن نضع بعض ما نراه من حلول للرقي بالبحث العلمي في الكليات الإسلامية ليؤدي رسالته الصحيحة للمجتمع وللأمة وللعالم.

ومن خلال الدراسات الكثيرة التي كتبت في هذا الموضوع، يمكننا أن نربط مستقبل البحث العلمي في الكليات الإسلامية بمدى توفر العناصر التالية:

الأول: هو التسيير الجدي للبحوث وتوفير ما تستلزمه من إمكانات.

الثاني: أداء البحوث العلمية لدورها في خدمة المجتمع.

الثالث: أداء البحوث العلمية لدورها في تبليغ الرسالة الحضارية للإسلام.

وبيانها فيما يأتي:

أولاً: الاهتمام بالجانب التسييري:

وهو التسيير الجدي للبحوث وتوفير ما تستلزمه من إمكانات، إذ لا شك أن لهذا الجانب أهميته الكبرى في الرقي بالبحث العلمي، وهو يتطلب أولاً إدراك السياسيين والإداريين والمسيرين أهمية البحث العلمي في الكليات الإسلامية، ودوره في النهوض بالتنمية الشاملة[٢١]، ومن الأمثلة على الميادين التي يمكن أن يخدم بها المسيرون البحث العلمي:

١ ـ دراسة دوافع الباحثين لإجراء المزيد من البحوث وتلبيتها:

فالباحث يقوم ببحوثه عادة بناء على المحفزات التي تضعها الجهات المختصة له، ومن بينها[٢٢]:

التكليف الرسمي: الذي يكلف به الباحث من جهته المباشرة أو من جهات أخرى كأن تكلفه الكلية أو المراكز البحثية هو أو فريقاً من الباحثين بإجراء دراسة عن ظاهرة أو إيجاد حلول لمشكلة من المشكلات.

الترقية الاكاديمية: إن أنظمة التعليم العالي في أغلب البلدان تقضي بأن تكون كتابة عدد معين من البحوث أحد الشروط للترقية لعضو هيئة التدريس.

ضمن شروط القبول: أو تحدد هذه الأنظمة للتعليم العالي كتابة عدد معين من البحوث كأحد الشروط المكملة للقبول في الدراسات العليا.

المكافآت المالية: يعد الحافز المادي مؤثراً وذا أهمية كبيرة لقيام الباحث بالدراسة والبحث رغبة في الحصول على المال.

تجنب التفرغ الكامل للتدريس: عند قيام عضو هيئة التدريس بأعمال بحثية قد يُخفّض نصابه من المحاضرات مما يدفع الاعضاء الى تجنب ذلك بالاتجاه نحو البحث العلمي تجنباً للتفرغ الكامل للتدريس.

٢ ـ توفير الوسائل العلمية الحديثة:

يعتبر الإعلام الآلي ثورة حقيقية في المعلومات والبيانات سواء في طريقة تخزينها أم في استرجاعها للانتفاع بها، فقد أصبحت المكتبات تستخدم الفهرسة بالكمبيوتر، وفي هذه الحالة يسهل الرجوع إلى المراجع والكتب التي تحتويها المكتبة.

بالإضافة إلى دوره في تخزين مجموعة هائلة من المعلومات والبيانات، بحيث إنه يحتوي مجموعة كبيرة من الكتب والمراجع من طريق التخزين.

بالإضافة إلى هذا يؤدي الإنترنت أو شبكة المعلومات الدولية دوراً مهماً في توفير وقت الباحثين وجهدهم، وبناء على هذه الأدوار المهمة التي تؤديها هذه الوسائل الحديثة نقترح ما يلي:

آ ـ توفير الخدمات العلمية مجاناً للباحثين: ذلك أن الكثير من الخدمات العلمية المرتبطة خصوصا بالعلوم الإسلامية تتوفر لدى بعض الشركات، وهي ذات طابع مادي، ولا يمكن للباحثين أن يشتركوا فيها أما لغلاء أسعار الاشتراك، أو عدم معرفتهم لآليات الاشتراك أساساً، ولهذا نقترح على الجهات المسؤولة النظر والسعي في توفير مثل هذه الخدمات مجاناً، لتكون في متناول أيدي الباحثين.

ومن الأمثلة على ذلك البنك المعلوماتي المسمى (آسك زاد) ففي هذا الموقع نجد بنك معلومات ومكتبة رقمية متكاملة تقدم لمستخدميها كافة الخدمات التي تقدمها المكتبات التقليدية مع الفارق الكبير في الإمكانيات الهائلة التي تتيحها التقنية في مجال النشر الإلكتروني والمحتوى الرقمي للمطبوعات والوسائل التعليمية بأنواعها.

بالإضافة إلى أنها ليست مجرد وعاء إلكتروني لحفظ المعلومات والكتب في شكلها الرقمي فقط بل يتعدى ذلك إلى مفهوم جديد لكيفية الاستفادة من أساليب البحث عن المعلومات، والربط الهيكلي والمتشعب بين مداخل المعلومات، وتطبيق صحيح لقوائم الاستناد المرجعية التي تستخدم بصفة أساسية في المكتبات العامة والمتخصصة، واستخدام أمثل للفهارس والببليوجرافيات، وإتاحة الكتب والموسوعات والمراجع التي يتم تحويلها من الشكل المطبوع أو الفيلمي إلى الشكل الإلكتروني مع الاحتفاظ بنفس شخصية ومواصفات الكتاب الأصلي، ونظم متنوعة للربط مع المكتبة[٢٣].

والمشكلة في تعامل الباحثين مع هذا البنك المهم هو في أسعار الاشتراك فيه، والأمر الذي يتطلب من الكليات الإسلامية توفير هذه الخدمة للباحثين مجاناً.

ب ـ تحويل الكتب في المكتبات الجامعية إلى كتب إلكترونية يسهل التوصل إليها: وقد حصل هذا مع الكثير من المؤلفات لاسيما التراثية، واستفاد الكثير من الباحثين منها، لكنها للأسف تتوقف عند حدود الكتب التراثية، ويندر أن تدخل الكتب المعاصرة في هذا بناء على الحقوق التي يطلبها الناشرون.

وبناء على هذا نقترح كحد أدنى توثيق كل البحوث والإصدارات العلمية من الرسائل والأطاريح وغيرها

التي تنتجها الجامعات المختلفة وتوفيرها للباحثين، ويكاد يكون هذا الأمر متوفراً في عدة بلدان عربية وقد تحقق عنه منافع كثيرة تخدم الباحث وتيسر عليه الوصول الى أهدافه من دون بخس حقوق غيره.

ومن الدول التي أسهمت في هذه المشاريع جامعة الحاج خضر بباتنة في الجزائر، فقد وضعت في موقعها قسماً خاصاً بإمكانية تحميل كل ما يناقش فيها من رسائل جامعية[٢٤].

ومنها جامعة النجاح الوطنية في فلسطين التي تنشر في موقع (مبتعث) ما يناقش فيها من رسائل جامعية وأطاريح في الدراسات الإسلامية[٢٥]، الى غيرها مما تقوم به وتنشره من بحوث طلبتها من الجامعات العربية والعالمية.

ج ـ توفير خدمات التواصل بين الباحثين وطلبتهم عن بُعد: وذلك اختصاراً للوقت والجهد، فيمكن الاستفادة من الإمكانات الالكترونية الحديثة في ربط الباحثين وطلبتهم بعضهم ببعض، فبدل التنقلات الكثيرة وما تتطلب من عناء ومال، يمكن اتفاق الإدارة مع الأساتذة ومراكز الأبحاث للتواصل العلمي من دون كل ذلك الجهد.

وإنما يتم ذلك من طريق التطوير المستمر لغرس نظم وإمكانات المعلومات الالكترونية لدى الأساتذة وطلبتهم وتهيئة السبل المؤدية الى ذلك.

ثانياً ـ الاهتمام بالبحوث التي تخدم المجتمع:

عرف كل من شانون SHANON وشونفليد SHOEFELD الخدمة التي تقدمها الجامعة لمجتمعاتها على أنها (نشاط ونظام تعليمي موجه إلى غير طلاب الجامعة، ويمكن عن طريقه نشر المعرفة خارج جدران الجامعة وذلك بغرض إحداث تغيرات سلوكية وتنموية في البيئة المحيطة بالجامعة ووحدتها الإنتاجية والاجتماعية المختلفة)[٢٦].

أما خدمة الجامعة للمجتمع فإنها تعني أن تقوم الجامعة بنشر وإشاعة الفكر العلمي المرتبط ببيئة الكليات، وتقوم بتبصير الرأي العام بما يجرى في مجال التعليم فكر أو ممارسة، وعليها أيضاً أن تقوم بتقويم مؤسسات المجتمع وتقدم المقترحات لحل قضاياه ومشكلاته وتدلي بتصورات وبدائل، وأيضاً تثير وتشيع فكراً تربويا داخل المجتمع[٢٧].

وفي الأزهر عرَّفت المجالس القومية المتخصصة خدمة المجتمع بأنها (كل ما تقدمه كليات الجامعة ومراكزها من أنشطة وخدمات تتوجه بها إلى غير طلابها النظامين أو أعضاء هيئة التدريس بها، من أفراد المجتمع ومؤسساته بهدف إحداث تغيرات سلوكية وتنموية في البيئة المحيطة)[٢٨].

بناء على هذه التعريفات فإنا نرى وجوب قيام البحوث العلمية في الكليات الإسلامية بدورها في هذا الجانب، ذلك أننا نجد الكثير من البحوث في هذه الكليات قد تبتعد عما يتطلب الواقع من بحوث في النوازل المعاصرة، بل إنا نجد من البحوث ما ينشر قيماً لا تسهم الا في نشر الطائفية والجزئية والتعصبات المذهبية والعرقية في المجتمع المسلم.

وبناء على هذا نقترح أن تصمم مشاريع البحث بحيث تؤدي دورها في المشاركة والإسهام في بناء المجتمع وحل مشكلاته بشكلٍ حقيقيٍ، وأن تنمي لديهم الرغبة الجادة في البحث عن المعرفة وتحدي الواقع واستمرار المستقبل في إطار منهج علمي دقيق يراعى الظروف الاجتماعية والاقتصادية والسياسية للمجتمع[٢٩].

وذلك لا يتم إلا عبر تحديد الاحتياجات المجتمعية للأفراد والجماعات والمؤسسات، وتصميم الأنشطة والبرامج التي تلبي هذه الاحتياجات من طريق الجامعة وكلياتها، ومراكزها البحثية المختلفة بغية إحداث تغيرات تنموية وسلوكية مرغوب فيها[٣٠].

وبذلك وحده يتم تمكين أفراد المجتمع وجماعاته ومؤسساته وهيئاته من تحقيق أقصى استفادة ممكنة من الخدمات المختلفة التي تقدمها الجامعة بوسائل وأساليب متنوعة تتناسب مع ظروف المستفيد وحاجاته الفعلية[٣١].

وقد اقترح بعض الباحثين الوظائف التالية للبحث العلمي الجامعي لأداء دوره الاجتماعي[٣٢]:

١-القيام بالبحوث التي تعالج مشكلات المجتمع وتسهم في حلها.

٢-تقديم الخبرة والمشورة لمؤسسات الدولة والقطاع الخاص.

٣-المشاركة في الندوات وإعداد المحاضرات المهمة.

٤-الإسهام في الدورات التدريبية لتأهيل الفرد في الدولة.

٥-نقل نتائج البحوث والمكتشفات الجديدة في العالم إلى اللغة العربية.

٦-تأليف الكتب العلمية الموجهة لغير الطلاب.

وذكر باحث آخر مجالات خدمة المجتمع فيما يلي[٣٣]:

١-الاستشارات العلمية التي تقدمها الجامعة لمؤسسات المجتمع وأفراده.

٢-التدريب والتعليم المستمر الذي تقدمه الجامعة للكوادر الوظيفية.

٣-البحث التطبيقي الذي يسعى إلى دراسة مشكلات المجتمع ومؤسساته والعمل على حلها.

٤- نشر العلم والمعرفة بين أبناء المجتمع المحلي من خلال الندوات والمحاضرات وبرامج التعليم المستمر.

٥- النقد الاجتماعي البناء لتوجيه حركة المجتمع في إطار الأهداف.

ثالثاً ـ أداء البحوث العلمية لدورها في تبليغ الرسالة الحضارية للإسلام

بما أن البحث العلمي هو أداة التواصل بين الجامعات ومراكز البحث المختلفة، فإنه من المهم جداً استثمار هذه الفرصة في التعريف برسالة الإسلام الحضارية، ليكون ذلك أبلغ في الرد على الهجمات الشرسة التي يصورها الواقع الإعلامي والسياسي للإسلام.

وعلى أي باحث أن يتناول في بحثه ما يكون رداً على الكثير من الشبه والأباطيل التي تمثل العقبات في وصول هذه الرسالة الى هدفها الأعظم، والتي لا يمكن تبليغ رسالة الإسلام الحضارية للآخر إلا من طريق اقتحامها وتبديدها، وقد لخص بعض الباحثين هذه العوائق في النقاط الآتية [٣٤]:

١ـ الأوضاع الراهنة لأقطار العالم الإسلامي وما يعتريها من خلل وضعف في كثير من المجالات واعتبار الشعوب الإسلامية في عداد الدول النامية أو النائمة عن علوم العصر ومخترعاته والاكتفاء بموقف المنبهر والمتفرج والمستهلك لتلك المخترعات.

٢ـ الربط الخاطئ بين أحوال المسلمين وبين الإسلام وهذا منفذ خطير وسهام مسمومة صوبها أعداء الإسلام لصد المجتمعات الإنسانية عنه، إذ يزعمون بهتاناً وإفكاً أن لو كان في الإسلام خير ونفع وتقدم لظهر على أتباعه وقد راقت هذه الدعوى لبعض المسلمين الذين تربوا على موائد الثقافة الغربية فخلعوا في جرأة ووقاحة رداء الإسلام وضاقوا ذرعاً بشرائعه وثقافته وتجرؤوا بالهجوم عليه عبر وسائل الإعلام.

٣ـ المؤسسات والهيئات التي تقوم على شأن الدعوة في العالم، يتصف بعضها بالارتجال والانفعال وقصور الرؤية ويفتقر الكثير منها الى فن الإدارة وحسن التنظيم، مما يؤدي الى انعكاس صورة سلبية عن المبادئ والنظم الإسلامية.

٤ـ ضعف الدعم المالي وتواضعه لدرجة أن كل عام تقل الموارد وتتقلص الميزانية وليس هناك وجه للمقارنة بين ما ينفق بسخاء على بعض الأنشطة العلمية والرياضية والفنية وبين ما ينفق في مجال نشر الإسلام.

٥ـ عدم الإعداد الجيد للدعاة مما ينتج عنه ضعف الأداء وعدم التأثير في الآخرين، حيث إن ميدان العمل الإسلامي في كثير من المواقع يفتقر الى الدعاة الأكفاء من ذوي المواهب المتعددة والقدرات العلمية المتميزة الذين يجمعون بين أصالة الفكر الإسلامي وبين ثقافة العصر ويجيدون حفظ القرآن الكريم وفهمه، ولديهم إدراك واسع بالسنة النبوية وبالأحكام الشرعية، هذا الى جانب إتقان لغة من يفدون إليهم لتعريفهم بالإسلام.

٦ـ ما يقوم به بعض أفراد الجاليات الإسلامية في أقطار العالم من تصرفات وأفعال تسيء إلى الإسلام،

وتستغل للتنفير منه والإعراض عنه، هذا الى جانب تغافل المؤسسات والهيئات الإسلامية لهذه الجاليات وإهمال رعايتها وعدم توجيهها وجهة إسلامية صحيحة عقيدة وأخلاقا وسلوكاً.

٧ـ الانفصام بين كثير من الدعاة وبين قضايا البشرية والمشكلات العالمية التي تقلق مضاجع الإنسانية وعجزهم عن إيصال الكلمة الطيبة والموعظة الحسنة والتوجيه السديد.

٨ـ ضعف الدور الدعوي للجامعات الإسلامية وذلك بتقليص المنح الدراسية للطلاب المسلمين من أقطار العالم وتتناقص عاما بعد عام، هذا بجانب ما وصل إليه مستوى طلاب الكليات الشرعية الذي لا يرقى بهم إلى الدرجة التي تؤهلهم لتبليغ الإسلام ونشره.

٩ـ الكم الهائل من الشبهات والأباطيل والافتراءات التي تنشر وتذاع ضد الإسلام مستخدمين في ذلك كل وسائل الإعلام التي تتسم بالتقنية العلمية العالية، ومع ضعف تصدي المسلمين وردودهم الانفعالية المرتجلة غير المدروسة التي تسللت هذه الشبهات والأباطيل إلى عقول كثير من غير المسلمين فزهدوا في الإسلام وانصرفوا عنه وقد وجدت هذه الشبهات المفتراة طريقها إلى عقول بعض المسلمين.

هذه بعض العوائق التي لا يمكن للجامعات الإسلامية أن تؤدي دورها الرسالي إلا من خلال مواجهتها وتوفير ما يلزم من بحوث علمية ليصل الإسلام للعالم بصورته الحضارية العقلانية التي جاء بها، وإنما يتحقق ذلك بأداء البحوث العلمية الرصينة والشاملة لبيان جميع الشبهات مع الرد عليها بطريقة علمية صحيحة.

المطلب الثالث: آفاق تطوير مفردات المناهج

لا شكَّ ان المواد الدراسية النظرية والمقررات المقدمة للطالب تضطلع بدور كبير في تشكيل شخصيته ونمط تفكيره، فإن كانت هذه الدراسات إسلامية ساعد ذلك على تطوير فكره حول دينه ونشأ الدارس على مبتنياتها، وأتى بنتائج قويمة تتمثل في رفع مستوى الثقافة الدينية الاصيلة البعيدة عن الغلو والانحراف بما ينسجم مع العقيدة الإسلامية النقية.

ومن خلال هذه الرؤية حددنا ما نراه من وسائل في تطوير هذه المفردات والأساليب التي يفضل استخدامها ليستلهمها طلاب الكليات الإسلامية مما يمكنهم من مواجهة تحديات العصر الناشئة عن نقص الوعي الديني لديهم بشكل عام، والذي أثر سلبياً في أمور مجتمعية متعددة.

وما دونَّاه في هذا المطلب نراه حلولً من اجل النهوض بواقع الكليات والجامعات الإسلامية، ويؤهلها لأداء رسالتها في اظهار الإسلام بصورته النقية الحقيقية والابتعاد عما يشوبه من الشبهات والأباطيل

والافتراءات التي تنشر وتذاع ضده، واعتمدنا في ذلك على تجربة الدراسة في هذه الكليات والتدريس فيها وقد رأينا أنه يعتمد على أمورٍ عدة، وإنما منشأ هذه الأمور من ركنين أساسيين، يتعلق الركن الأول من رؤيتنا على الأساس في قبول طلبة كليات العلوم الإسلامية، والركن الثاني منه على المناهج التي تُدَرَّس في هذه الكليات، واتبعنا ذلك بما سبقنا اليه الباحثون في رؤيتهم للتأصيل الإسلامي للمناهج في هذه الكليات، وبيانها فيما يأتي:

أولاً: متعلقات القبول لطلبة العلوم الاسلامية

دائما ما نرى أن الكليات الإسلامية تندرج تحت المعدلات الدنيا للقبول مقارنة بمثيلاتها من الكليات العلمية فضلاً عن التخصصات الاجتماعية والإنسانية الأخرى.

وأدى هذا الامر الى أن يكون الكثير من المتقدمين لهذه الكليات ليس لهم رغبة حقيقية في العلوم الإسلامية، وإنما تدني معدلاتهم هو من أجبرهم على ذلك إلا القليل منهم، مما يفرض علينا تقبل أنّ ثلة قليلة جداً من نتاج هذه الكليات وخريجيها يحملون رسالة الدعوة الصحيحة الى الإسلام وقيمه الحضارية المتقدمة.

وإنما هذا الواقع المتواجد حالياً نراه نتيجة لأمورٍ عدة، منها:

- تدني المستوى العلمي الملحوظ والذي تعددت أسبابه في محالها، مما أدى الى تفكير العدد الكبير من الطلبة الى مجرد النجاح من المرحلة الثانوية حين يشعرون بفوات فرصتهم بالحصول على المعدلات التي تؤهلهم للكليات التي كانوا يتطلعون إليها، ومن أوائل ما يجدونه ذريعة لذلك الظروف الاجتماعية والسياسية التي تحرمهم من جميع حقوقهم حسب نظرة الأغلب الأعم منهم.
- قبول عمادات بعض الكليات الاسلامية الأعداد الكبيرة من دون النظر في التحصيل العلمي لهذه الأعداد، وإنما ركزنا على الكليات الاسلامية لدورها الكبير في تنمية المجتمع ونهوضه لو تخرج منها من يحملون حقيقة الإسلام ويبثونه كما هو بدون تطرف أو تعصب أو تحيز، وبالتأكيد فإن أغلب من يأتي الكلية الإسلامية بشكل اضطراري لا يمكن أن يمثل شيئاً من تطلعاتها هذه بالنهوض والتقدم.

وبناءً على ذلك نرى أهمية تأكيد أمورٍ عدة، بدءاً من قبول الطلبة، نتأملُ من خلالها النهوض بواقع هذه الكليات وقيامها بأدوارها المنوطة بها، ومن هذه الأمور:

آ- إعادة النظر في المعدلات التي تؤهل الطلبة للقبول في الكليات الإسلامية والتركيز على معدل القرآن الكريم والتربية الإسلامية، فضلاً عن معدل اللغة العربية أيضاً، ذلك أن طالب العلوم الإسلامية سواء درس في الكليات الإسلامية أو الحوزات الدينية فإنه ستُناط به مسؤوليات إضافية بحكم تكريم الله تعالى له

وتفضيله بدراسة هذه العلوم، فعليه، يُفَضل أن يعرف قدر ما سيدرسه، لا أن يلجأ اليه بعد يأسه مما عداه بسبب تدني مستواه العلمي.

ب ـ قيام لجان حقيقية وعلمية لا شكلية روتينية لمقابلة المتقدمين للقبول في هذه الكليات وفي كل قسم من أقسامها، ومن دون امتيازات إضافية، ما عدا الدراسات الدينية التي سعى الى اكتسابها قبل وصوله هذه المرحلة؛ لأن ذلك ينمُّ بحرصه على هذه الدراسات، وحفاظه على مستواه فيها وتطويره لإمكاناته خلال دراسته الجامعية.

على أن تشمل هذه المقابلة جميع الكليات الإسلامية بما فيها من دراسات صباحية ومسائية، حكومية أو أهلية، وسواءٌ كانت دراسات أوليةٍ لنيل شهادة البكالوريوس أو دراسات عليا لنيل شهادتي الماجستير أو الدكتوراه.

ج ـ متابعة مستويات الطلبة بشكلٍ دوري، والتركيز على تفعيل لجان الارشاد التربوي في جميع أقسام الكليات، مع متابعة التزاماتهم السلوكية والأخلاقية، وتطبيق واجباتهم العلمية وتشجيعهم على حضور الندوات والمؤتمرات لإبداء آرائهم مع أخذها بنظر الاعتبار، مع اتخاذ أساليب التكريم والتشجيع بصورة مستمرة فضلاً عن تطبيق قوانين تحقيق مبدأ العدالة بين الطلبة في تحقق مبادئ الثواب والعقاب.

د ـ إذا تواجد في هذه الكليات الطلبة الذين قبلوا على وفق شروط وضوابط معينة، ممن يتميزون بالأخلاق الإسلامية والسلوكات المعتدلة، فضلاً عن العقيدة السليمة البعيدة عن الانحرافات المجتمعية، فإنهم بذلك يكونون قد بنوا أساساً قوياً قوياً قادراً عن بناء صرحٍ تعليمي ناجحٍ متكامل.

لكن لا يقوم هذا الاساس إلا بمن يهتم به ويقدره من أساتذةٍ أكفاء معتدلين يمثلون الدين خير تمثيل، ناشرين للقيم العليا والمُثل الإيمانية بما يجعلهم قدوةً لجميع طلبتهم؛ لديهم القدرة على تهيئة قادة يقتدى بهم أينما كانوا، سواء في المدرسة أو الجامعة، في الجامع أو الحسينية، بل حتى بين عوائلهم وبيئتهم وجميع النواحي المجتمعية.

فإذا تحققت هذه الأرضية الصحيحة وهذا الأساس القويم مما يتعلق بالطلبة وقبولهم واساتذتهم بقي الأمر الأهم، وهو يتعلق بما سيدرسونه في هذه الكليات الإسلامية.

ثانياً: ما يتعلق بالمناهج الدراسية في الكليات الاسلامية

من أهم الأمور التي يجب أن تتوافر في المناهج المُعدَة لطلبة الكليات الإسلامية مطابقة المفردات المنهجية لحاجة المجتمع وتنمية ثقافة طلبته عقائدياً وأخلاقياً.

إذ إنه لا شكَّ ان المواد الدراسية النظرية والمقررات المقدمة للطالب تضطلع بدور كبير في تشكيل شخصيته ونمط تفكيره، فإن كانت هذه الدراسات إسلامية ساعد ذلك في تطوير فكره حول دينه ونشأ الدارس على

مبتنياتها، وأتى بنتائج قويمة تتمثل في رفع مستوى الثقافة الدينية الاصيلة البعيدة عن الغلو والانحراف بما ينسجم مع العقيدة الإسلامية النقية.

ومن خلال هذه الرؤية حددنا ما نراه من وسائل في تطوير هذه المفردات والأساليب التي يفضَّل استخدامها ليستلهمها طلاب الكليات الإسلامية مما يمكنهم من مواجهة تحديات العصر الناشئ عن نقص الوعي الديني لديهم بشكل عام، والذي أثر سلبياً في أمور مجتمعية متعددة، ومن أهم هذه الحلول:

١ـ اعتماد مفردات منهجية ذات سياق معتدل بعيداً عن التعصب المذهبي والتسقيط الطائفي الذي يفرض حدوث المرحلية في نتائجه، بينما المناهج المعتدلة تعمق العقيدة الإسلامية في النفوس، خصوصاً إن ابتنت هذه المفردات على ركائز ثابتة وقوية مستندةً الى أساسيات مصادرها من القرآن الكريم والسنة الصحيحة عن النبي محمدﷺوآل بيته الأطهار الذين طالما نالهم الاستبعاد والتهميش لما ورثناه من آثارهم.

٢ ـ توثيق هذه المفردات من لدن لجان معتمدة في الوزارة والكلية، وتأكيد على استيعابها المدة المقررة للدراسة، مع فتح باب تطورها وتعديلها، وعدم التمسك بها لسنوات متواصلة، والنظر المستمر في مناسبتها للقدرات العقلية للطلبة.

٣ـ السعي في تطوير هذه المناهج من خلال التشجيع على اعداد البحوث والمقالات والتقارير المستمدة من موضوعاتها الأساسية، ومناقشة ما يتوصل اليه من مقترحات من لدن لجان مختصة ووضعها بعين الاعتبار بهدف السعي الى تحقيقها ان كانت ذات أبعادٍ وافاقٍ متطورة.

٤ ـ لا يُكتَفى بالنظر في إضافة مناهج أو مفردات تتناسب والتطلعات المجتمعية الحديثة، مالم يتم الرجوع على جميع المواد المعتمدة في الوقت السابق، وملاحظة مواطن الضعف والتحريض فيها، وعدم اعتمادها مستقبلاً أو ما يماثل الافكار السلبية المطروحة فيها، إن وُجِدت، فضلاً عن الإشارة الى مواطن الخطأ إن أمكن بغية انتزاع ما ترسخ في الأذهان من التسقيط لبعض المدارس الاسلامية دون بعض.

٥ ـ ربط المناهج الدراسية في الكليات بصورة مباشرة وغير مباشرة بمقومات الاخلاق والسلوك الإسلامي ومقاصده الفرضية والحقيقية؛ لحاجة المجتمع الماسة لهذه المنهجية، والاستشهاد بما ورد فيها من القصص القرآني وأحاديث السنة النبوية المطهرة وما ورد فيها من روايات أهل البيت عليهم السلام باعتبارها المنهل الأول للرقي بأخلاق وسلوكيات المؤمن نحو التكامل الإنساني المنشود.

٦ـ مراعاة التدرج في استيعاب الطلبة للعلوم الشرعية وتهيئة الأذهان اليها في المرحلة الجامعية، ذلك أننا لاحظنا في بعض الكليات صعوبة المواد على طلبة المرحلة الأولى من خلال إدراج كتب الفلسفة والمنطق أو

كتب الكلام والدراسات القرآنية ذات الطابع غير المستسهل من الجميع، بينما نرى في مراحل متقدمة كالثالثة والرابعة اعتماد مفردات ذات طابعٍ أسهل.

ويتأتى الاهتمام بهذين الجانبين مما يتعلق بالطلبة والمناهج الدراسية من أهميتها في تأصيل العلوم الاسلامية وتطبيقها في هذه الكليات والتي سنتناولها في الجانب الثالث من هذا المطلب.

ثالثاً: أهمية التأصيل الإسلامي للمناهج في الكليات الإسلامية

وتكمن هذه الأهمية في نواحٍ عدة يمكن أن نذكر [٣٥] منها ما يأتي:

١ـ إن أغلب العلوم يمكن أن تكون وسائل لتحقيق مقاصد عليا إذا وُجِهت توجيهاً إسلامياً من حيث التعليم والتعلم، والبحث والدراسة.

٢ـ حاجة الامة الاسلامية لبلوغ أهدافها وغاياتها، وتزاد في هذا العصر الذي يُنعَت بعصر الانفجار المعرفي والسرعة المعلوماتية والتراكمية العلمية التي لا يحسن للمسلم بعده عنها، ولا يليق به أيضاً أخذها من جذورها والانجراف في تياراتها إذا كانت على خطأ غير منسجمة مع العقيدة الإسلامية الحقة.

٣ـ تحدي العولمة، إذ تقف امتنا أمام تحدٍ ثقافي قوي في مواجهة الصدمات الشرسة على الإسلام والمسلمين في ظل سيطرة الثقافة الغربية على سائر الثقافات، أو أمركة العالم، إلا إن للعولمة هذه إيجابيات كما لها هذه المخاطر التي يجب التحرز من الانجراف وراءها، كالتدفق المعلوماتي وإتاحة فرص التنمية؛ لأن خطرها قائمٌ على محاولة ذوبان الهوية الثقافية الإسلامية؛ لمثيلها الهدف الأساسي للقوى المهيمنة على هذه العولمة فضلاً عن أخطار الغزو المذهبي والفكري.

الخاتمة

والخلاصة التي ننتهي إليها بعد هذا البحث المختصر حول (الواقع، وآفاق تطويره في مفردات المناهج والبحث العلمي في الكليات الإسلامية) هو أنه لا يزال يواجه الكثير من العقبات سواء في ناحية التسيير والإدارة أو ناحية المنهجية المتبعة فيه، وقد رأينا أن الحل المناسب لتحقيق تطلعات أفضل لهذا النوع من البحوث والتعديل المنهجي الواقعي للمفردات يتحقق عبر الأمور الآتية:

الأول: توفير التسيير المناسب للبحوث الاكاديمية من نواحيه المختلفة مراعاة لحاجات الباحثين والعصر الذي نعيش فيه والاستفادة من الإمكانات المتوفرة بقدر الطاقة، ومن أساليب هذا التيسير نشر ما ينتجه الطلبة من بحوث تخرج ورسائل ماجستير والدكتوراه على الانترنت، على الموقع الخاص للجامعة أو الكلية الإسلامية كما هو الحال في دولٍ عدة، وتعود فائدة هذا العمل لنواحٍ عدة، منها:

- من جهة لأجل عدم ضياع جهد الباحث الأكاديمي.
- ومن جهة ثانية للحيلولة دون سرقة هذه الجهود ممن لا يتعب نفسه في البحث والاستقراء والاستنباط.
- ومن جهةٍ أخرى كي يعلم الباحث ما دُرِس في موضوع معين ومدى استيعاب الدراسات له إن كان قد أشبع بحثاً أم كان به حاجة الى التعديل والتقويم.

الثاني: قيام البحوث العلمية في الجامعات والكليات الإسلامية بخدمة القضايا الإسلامية، والإجابة على الإشكالات الكثيرة التي يطرحها الواقع، وتعود أهمية هذا العمل الى:

- الاستفادة من البحوث العلمية لدورها في تبليغ الرسالة الحضارية للإسلام.
- مواجهة ما يتعرض له الإسلام يوماً بعد آخر من مظاهر الانحراف العقدي أو الالحاد والعلمانية.
- تاكيد البحوث المقاصدية لأجل غرس القيم والعقائد الايمانية وتثبيتها في النفوس.

الثالث: ضرورة النظر ومراجعة ما يُدَّرَس في الكليات الإسلامية وتأكيد خلو مناهجها من التسقيط والتحريض الطائفي، فضلاً عن اعتماد منهج الوسطية والاعتدال في عرض الإسلام بعقائده وشرائعه الحقيقية، مع الحرص على إضافة منهج وأحاديث آل البيت عليهم السلام التي لم تُدَرّس في هذه الكليات إلا القليل النادر، وكذلك تأكيد على القيم الأخلاقية وغرسها كما جاء بها الإسلام صحيحة خاليةً من مظاهر الانحراف بما يشوه الصورة الحقيقية لهذا الدين ومعتقداته.

والحمد لله رب العالمين وصلاته تعالى وسلامه على سيدنا محمد وآله الطيبين الطاهرين أجمعين.

هوامش البحث

١) فان دالين , مناهج البحث العلمي في التربية وعلم النفس: دار النهضة العربية , ١٩٧٣م، ص١٩.

٢) محمد نبيل نوفل , وآخرون « التعليم العالي في الوطن العربي، نظرة مستقبلية »، المجلة العربية للتربية والثقافة، مجلد ١٠ عدد ١و٢: ١٩٩٠م.

٣) (البحث العلمي) في اللغة عبارة مركبة من كلمتين (البحث) و(العلمي):

أما كلمة « البحث » فتأتي في اللغة العربية من الفعل بحث، وبحث عن الشيء: طلبه وفتش عنه أو سأل عنه واستقصى. و« بحث الأمر « أو « بحث فيه »اجتهد فيه وتعرف حقيقته (المعجم الوجيز، إصدار مجمع اللغة العربية بمصر، ط ١٩٩٣، ص ٣٧)

أما كلمة « العلمي « فهي» صفة « للبحث منسوبة إلى العلم، و« العلم» من الفعل الماضي « علم » أو « تعلم » وتعلم الأمر: عرفه وأتقنه، و« العلم « اسم، وهو إدراك الشيء بحقيقته، والعلم المعرفة (المصدر السابق، ص٤٣٢)

٤) د. زين بدر فراج، أصول البحث القانوني، دار النهضة العربية، القاهرة، ٢٠٠٠، ص ١٩.

٥) د. حسين عبد الحميد رشوان، ميادين علم الاجتماع ومناهج البحث العلمي، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، ١٩٩٢، ص.

٦) د. جودت الركابي، منهج البحث الأدبي في إعداد الرسائل الجامعية، دار ممتاز للتأليف والترجمة والنشر، دمشق، ١٩٩٢، ص ١١.

٧) د. سيد هواري، دليل الباحثين في إعداد البحوث العلمية، مكتبة عين شمس، القاهرة، ٢٠٠٤، ص ٢. و د. أحمد بدر، أصول البحث العلمي ومناهجه، ط ٦، وكالة المطبوعات وعبد الله حرمي، الكويت، ١٩٨٢، ص ١٩٤.

٨) ويرى بعضهم أنها مع هذه المواصفات لا يمكن أن نطلق عليها لقب بحث علمي حقيقي، نظراً لتخلف الأصالة والاستقلال في مادتها، وانعدام المجهود الفكري لمعد التقرير في اختيار موضوع التقرير، ودراسته، واقتراح الحلول لمشكلته (انظر د. سيد هواري، ص٣

٩) رحمة، انطوان حبيب. التدريس الجامعي وآفاق تطويره، بحث مقدم لندوة الجامعة اليوم وآفاق المستقبل في الفترة من ٢٥-٢٧ نوفمبر ١٩٩٦، جامعة الكويت، الكويت، ص٣١٩.

١٠) عنتر لطفي محمد «معوقات البحث العلمي بالجامعة كما يراها اعضاء هيئة التدريس , وسبل تطويره» التربية المعاصرة، العدد ٣٦، السنه ١٢، ١٩٩٥-٢.

١١) محمد عبدالرحمن الربيع «معوقات البحث العلمي في الجامعات العربية «(ندوة عضو هيئة التدريس في الجامعات العربية) العربية، جامعة الملك سعود، الرياض، ١٩٨٣.

١٢) سيد حسين باشا «معوقات البحث العلمي» ندوة عضو هيئة التدريس في الجامعات العربية، جامعة الملك سعود، الرياض، ١٩٨٣.

١٣) الصائغ، محمد وتوفيق، عبد الجبار (١٩٨٣). تطوير البحث التربوي وأجهزته في الوطن العربي، المجلة العربية للبحوث التربوية، ٣ (١)، ١٩٥-٢١٢.

١٤) الثبيتي، مليحان معيض، التدريس كوظيفة أساسية من وظائف الجامعة، مجلة رسالة التربية وعلم النفس، العدد٧، محرم ١٤١٧هـ، الرياض ص ٢.

١٥) زغريت، وائل. مشكلات طلبة الجامعة الأردنية داخل الحرم الجامعي وخارجه، (رسالة ماجستير، الجامعة الأردنية، ٢٠٠٤)، ص٥٥، وانظر: الكايد، خليل. المشكلات التعليمية والاجتماعية والمالية التي تواجه طلبة الجامعات الأهلية(الخاصة) في الأردن، (رسالة ماجستير، الجامعة الأردنية، ١٩٩٤)، ص٣٦.

١٦) حوامدة، باسم. مشكلات طلبة الدراسات العليا في الجامعة الأردنية، (أطروحة دكتوراه، الجامعة الأردنية، ١٩٩٤)،

ص٣٦، ص٦١، وانظر: عثمان، سليم. مشكلات طلبة الدراسات العليا في جامعات الضفة الغربية، (رسالة ماجستير، جامعة النجاح، ٢٠٠٠)، ص٦٩.

١٧) الزعبي، إبراهيم. مشكلات طلبة كليات الشريعة في الجامعات الأردنية الرسمية، وعلاجها من منظور إسلامي، (رسالة ماجستير، جامعة اليرموك، ٢٠٠٢)، ص٥١، ص٧٨-٧٩، وانظر: حسنة، عمر عبيد من مقدمة كتاب تكوين الملكة الفقهية للدكتور محمد عثمان شبير، الدوحة: وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، ١٩٩٩، ص٣٩.

١٨) الصلاحين، عبد المجيد. تدريس الفقه الإسلامي، الأهداف والوسائل، تدريس الفقه الإسلامي في الجامعات، المؤتمر الثاني لكلية الشريعة، جامعة الزرقاء الأهلية، الزرقاء، ١٩٩٩، ص٤٣٦، وانظر: عليمات، حمود. الأبعاد الاجتماعية والمنهجية في التعليم الفقهي، المؤتمر الثاني لكلية الشريعة - جامعة الزرقاء الأهلية، عن تدريس الفقه الإسلامي في الجامعات، الزرقاء، ١٩٩٩، ص٥٥٦.

١٩) داود، هايل (تحرير). توصيات مؤتمر تدريس الفقه الإسلامي في الجامعات. المؤتمر الثاني لكلية الشريعة – جامعة الزرقاء الأهلية، الزرقاء، ١٩٩٩، ص٥٦٤ – ٥٦٥.

٢٠) ملكاوي، وأبو سل، فتحي، ومحمد.(تحرير). توصيات مؤتمر علوم الشريعة في الجامعات. مؤتمر علوم الشريعة في الجامعات، عمان، ١٩٩٥، ج٢، ص١٣.

٢١) سمير عبده, الوعي العلمي، بيروت، دار الافاق، ١٩٨٢، ص٩٩.

٢٢) صبحي القاضي «قضايا جامعيه» دار الاصلاح للنشر والطبع، ١٤١٤هـ ص٢٨، ٢٩

٢٣) انظر: http: / /alyaseer.net /vb /showthread.php?t=2192

٢٤) انظر: http: / /theses.univ-batna.dz

٢٥) انظر: https: / /www.mobt3ath.com

٢٦) شفيق بليغ، رجائي شريف: دور الجامعات المصرية في خدمة المجتمع، المجلس الأعلى للجامعات، القاهرة ١٩٨٣ ص٤.

٢٧) إبراهيم عبد الرافع السماد وني , سهام ياسين أحمد: تفعيل دور عضو هيئة التدريس بالجامعات المصرية في مجال خدمة المجتمع , مجلة التربية , كلية التربية , جامعة الأزهر ,ع١٢٧ جزء أول أكتوبر ٢٠٠٥.، ص٣٠.

٢٨) رئاسة الجمهورية المضرية: المجالس القومية المتخصصة، دور الأزهر وجامعته في خدمة المجتمع وتنمية البيئة، موسوعة المجالس القومية المتخصصة، مجلد ٢٤ ١٩٩٨ ص ٦٦٩ – ٦٧٠.

٢٩) مجدي عزيز إبراهيم: المنهج التربوي وتحديا العصر، القاهرة، عالم الكتب ٢٠٠٢ ص ٧٦ – ٧٧.

٣٠) إيهاب السيد أحمد «دور بعض المراكز والواجدات ذات الطابع الخاص بجامعة الأزهر في خدمة المجتمع ماجستير _ كلية التربية جامعة الزهر ٢٠٠٢ ص١٢.

٣١) وحدة البحوث الاجتماعية والتربوية والنفسية في عمادة البحث العلمي، توجيه البحوث العلمية لخدمة المجتمع، دراسة تطبيقية على جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الملتقى الأول لعمداء مراكز خدمة المجتمع في الجامعات السعودية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ٢٠ – ٢٣ ٢٠٠٠ ص٧٩ – ٨٠.

٣٢) مصطفى حداد: إعداد أعضاء هيئة التدريس وتأهيلهم، مجلة العلوم التربوية، معهد الدراسات التربوية، القاهرة، ع أول يوليه ١٩٩٣ ص٧٠.

٣٣) سليمان بن محمد الجبر: الجامعة والمجتمع، دراسة لدور كلية التربية جامعة الملك سعود في خدمة المجتمع، التربية المعاصرة، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية، ع٢٧ ١٩٩٣ ص١١٩.

٣٤) ا د . محمد عبد العزيز داود، التعريف بالإسلام في بلاد غير المسلمين – بين الواقع والمأمول – مؤتمر مكة المكرمة (الدورة

التاسعة)، رابطة العالم الإسلامي، عن هذا الرابط (http: / /uqu.edu.sa /page /ar/ ٨٦٦٤٧)

٣٥) انظر: منيرة بنت عبد المحسن أحمد التويجري، أطروحة دكتوراه، بإشراف: د. عصام رمضان ـ كلية العلوم الاجتماعية في الرياض، المملكة العربية السعودية ١٤٣٤ / ١٤٣٥هـ، ص٣٣ وما بعدها.

المصادر و المراجع

١.إبراهيم عبد الرافع السمادوني، سهام ياسين أحمد: تفعيل دور عضو هيئة التدريس بالجامعات المصرية في مجال خدمة المجتمع، مجلة التربية، كلية التربية، جامعة الأزهر، ع١٢٧ جزء أول أكتوبر ٢٠٠٥..

٢.إيهاب السيد أحمد دور بعض المراكز والواجدات ذات الطابع الخاص بجامعة الأزهر في خدمة المجتمع ماجستير _ كلية التربية جامعة الزهر ٢٠٠٢.

٣.الثبيتي، مليحان معيض. التدريس كوظيفة أساسية من وظائف الجامعة. مجلة رسالة التربية وعلم النفس، العدد٧، محرم ١٤١٧هـ، الرياض.

٤.حسنة، عمر عبيد من مقدمة كتاب تكوين الملكة الفقهية للدكتور محمد عثمان شبير، الدوحة: وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، ١٩٩٩.

٥.حوامدة، باسم. مشكلات طلبة الدراسات العليا في الجامعة الأردنية، (أطروحة دكتوراه، الجامعة الأردنية، ١٩٩٤)

٦.د. أحمد بدر، أصول البحث العلمي ومناهجه، ط ٦، وكالة المطبوعات وعبد الله حرمي، الكويت، ١٩٨٢.

٧.د. جودت الركابي، منهج البحث الأدبي في إعداد الرسائل الجامعية، دار ممتاز للتأليف والترجمة والنشر، دمشق، ١٩٩٢.

٨.د. حسين عبد الحميد رشوان، ميادين علم الاجتماع ومناهج البحث العلمي، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، ١٩٩٢.

٩.د. زين بدر فراج، أصول البحث القانوني، دار النهضة العربية، القاهرة، ٢٠٠٠.

١٠.د. سيد هواري، دليل الباحثين في إعداد البحوث العلمية، مكتبة عين شمس، القاهرة، ٢٠٠٤.

١١.داود، هايل (تحرير). توصيات مؤتمر تدريس الفقه الإسلامي في الجامعات. المؤتمر الثاني لكلية الشريعة – جامعة الزرقاء الأهلية، الزرقاء، ١٩٩٩.

١٢.رحمة، انطوان حبيب. التدريس الجامعي وآفاق تطويره، بحث مقدم لندوة الجامعة اليوم وآفاق المستقبل في الفترة من ٢٥-٢٧ نوفمبر ١٩٩٦، جامعة الكويت، الكويت.

١٣.رئاسة الجمهورية المصرية: المجالس القومية المتخصصة، دور الأزهر وجامعته في خدمة المجتمع وتنمية البيئة، موسعة المجالس القومية المتخصصة، ١٩٩٨.

١٤.الزعبي، إبراهيم. مشكلات طلبة كليات الشريعة في الجامعات الأردنية الرسمية، وعلاجها من منظور إسلامي، (رسالة ماجستير، جامعة اليرموك، ٢٠٠٢)

١٥.زغريت، وائل، مشكلات طلبة الجامعة الأردنية داخل الحرم الجامعي وخارجه، (رسالة ماجستير، الجامعة الأردنية، ٢٠٠٤)

١٦.سليمان بن محمد الجبر: الجامعة والمجتمع، دراسة لدور كلية التربية جامعة الملك سعود في خدمة المجتمع، التربية المعاصرة، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية، ع٢٧، ١٩٩٣.

١٧.سمير عبده، الوعي العلمي بيروت، دار الافاق، ١٩٨٢.

١٨.سيد حسين باشا «معوقات البحث العلمي» ندوة عضو هيئة التدريس في الجامعات العربية، جامعة الملك سعود، الرياض، ١٩٨٣.

١٩.شفيق بليغ، رجائي شريف: دور الجامعات المصرية في خدمة المجتمع، المجلس الأعلى للجامعات، القاهرة ١٩٨٣.

٢٠.الصائغ، محمد وتوفيق، عبد الجبار (١٩٨٣). تطوير البحث التربوي وأجهزته في الوطن العربي، المجلة العربية للبحوث التربوية، ع ٣.

٢١.صبحي القاضي قضايا جامعيه دار الاصلاح للنشر والطبع، ١٤١٤هـ.

٢٢.الصلاحين، عبد المجيد. تدريس الفقه الإسلامي، الأهداف والوسائل، تدريس الفقه الإسلامي في الجامعات، المؤتمر الثاني لكلية الشريعة، جامعة الزرقاء الأهلية، الزرقاء، ١٩٩٩.

٢٣.عثمان، سليم، مشكلات طلبة الدراسات العليا في جامعات الضفة الغربية، (رسالة ماجستير، جامعة النجاح، ٢٠٠٠)

٢٤.عنتر لطفي محمد «معوقات البحث العلمي بالجامعة كما يراها اعضاء هيئة التدريس وسبل تطويره» التربية المعاصرة، العدد ٣٦، السنة ١٩٩٥.

٢٥.عليمات، حمود. الأبعاد الاجتماعية والمنهجية في التعليم الفقهي، المؤتمر الثاني لكلية الشريعة – جامعة الزرقاء الأهلية،

عن تدريس الفقه الإسلامي في الجامعات، الزرقاء، ١٩٩٩.
٢٦.فان دالين، مناهج البحث العلمي في التربية وعلم النفس: دار النهضة العربية، ١٩٧٣م.
٢٧.الكايد، خليل. المشكلات التعليمية والاجتماعية والمالية التي تواجه طلبة الجامعات الأهلية(الخاصة) في الأردن، (رسالة ماجستير، الجامعة الأردنية، ١٩٩٤)
٢٨.متولي، نبيل. المشكلات التعليمية والمالية والمعيشية لطلاب بعض الجامعات بالسودان (دراسة ميدانية)، مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، عدد ١٧(سبتمبر١٩٩١)
٢٩.مجدي عزيز إبراهيم: المنهج التربوي وتحديا العصر، القاهرة، عالم الكتب ٢٠٠٢.
٣٠.محمد نبيل نوفل، وآخرون التعليم العالي في الوطن العربي، نظرة مستقبلية، المجلة العربية للتربية والثقافة، مجلد ١٠ عدد ١و٢: ١٩٩٠م
٣١.مصطفى حداد: إعداد أعضاء هيئة التدريس وتأهيلهم، مجلة العلوم التربوية، معهد الدراسات التربوية، القاهرة، ع أول يوليه ١٩٩٣.
٣٢.المعجم الوجيز، إصدار مجمع اللغة العربية بمصر، ط ١٩٩٣.
٣٣.ملكاوي، وأبو سل، فتحي، ومحمد. (تحرير). توصيات مؤتمر علوم الشريعة في الجامعات. مؤتمر علوم الشريعة في الجامعات، عمان، ١٩٩٥.
٣٤.منيرة بنت عبد المحسن أحمد التويجري، أطروحة دكتوراه بإشراف: د. عصام رمضان ـ كلية العلوم الاجتماعية في الرياض، المملكة العربية السعودية ١٤٣٤ / ١٤٣٥هـ
٣٥.وحدة البحوث الاجتماعية والتربوية والنفسية في عمادة البحث العلمي، توجيه البحوث العلمية لخدمة المجتمع، دراسة تطبيقية على جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الملتقى الأول لعمداء مراكز خدمة المجتمع في الجامعات السعودية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ٢٠٠٠.

10- When did were Mr. Adnan and his friends the old gentleman?

Appendix D

Names of the Jury Members

No.	Academic Rank	Name	Field	College
1	Professor	Al-Refaee, Fatin Khairi Ph. D	ELT	University of Baghdad College of Education / Ibn Rushd for Human Sciences
2	Professor	Kadhim, Hussein Musah Ph. D	Linguistics	University of Karbala College of Education for Human Sciences
3	Professor	Mubarak, Ahmed Sahib Ph.D.	Linguistics	University of Babylon College of Education for Human Sciences
4	Assistant Professor	Ahmed, Tawfeeg Ph. D.	Linguistics	University of Karbala College of Education for Human Sciences
5	Assistant Professor	Al-Bermani, Heider Kadhim Ph.D	ELT	University of Karbala College of Education for Human Sciences
6	Assistant Professor	Shareeb, Mohsin Ali Ph. D	ELT	Ministry of Education The Open Education College
7	Instructor	Fadhil, Ali Arif Ph. D	ELT	University of Baghdad College of Languages

thing to help your husband". In the afternoon, the woman went there. The doctor gave her a big box saying "Take this box to your husband. It will make him better". The woman opened the box which was full of good food. There was a lot of money, too.

1- Why did the woman go to the doctor's house?

2- Where did the husband work?

3- How much money did the woman get?

4- When did the husband fall sick?

5- How did the doctor know that the family was poor?

6- Why did the doctor go to the family's house?

7- How did the doctor help the family?

8- What did the box contain?

9- Where did the doctor give the woman the box?

10- Who called the doctor?

Appendix C

Post Test

-Read the following passage, then answer the questions below.

It was a beautiful a spring morning Saturday. There was not cloud in the sky and the sun was warm and not hot. So, Mr. Adnan and his two friends were surprised when he saw an old man at the bus-stop with a big strong black umbrella in his hand. Mr. Adnan said to him, "Are we going to have rain today?". "No" said the gentleman. "Are you carrying the umbrella to keep the sun off you?". "No, the sun is not very hot" answered the gentleman. Mr. Adnan looked at the big umbrella again and the gentleman said "I am an old man and my legs are not very strong. So, I really need a walking-stick. But when I carry it, people say: (Look at that poor man) and I do not like that. When I carry an umbrella in fine weather, people only say: (Look at that stupid man) and I prefer that".

1- Why did not old gentleman have a walking-stick

2- Where were Mr. Adnan and his friends at that time?

3- Why were Mr. Adnan and his friends surprised?

4- What did the old gentleman carry?

5- How many friends were there with Mr. Adnan?

6- What did old gentleman prefer people saying?

7- How was the weather?

8- What would people say if the old gentleman carry an umbrella?

9- How were the old gentleman's legs?

Test	Sample	— X	SD	Computed t-value	Tabulated t-value	.d.f	Level of Significance
Student's Performance at English in First Term	EG	52.50	18.52	0.123	2	62	0.05
	CG	52.00	17.48				
Age	EG	169.09	1.67	0.639			
	CG	164.84	1.46				

Table 6 Equalizations in Pre-test

Sample	— X	S D	Computed t-Value	Tabulated t-Value	.d.f	Level of Significance
EG	10.17	4.66	0.083	2	62	0.05
CG	10.28	4.54				

Table 7 The Mean Scores, Standard Deviation , T-test Value and Eta squared and Effect size for Both Groups in the Post-test

Sample	— X	S D	Computed t-value	Tabulated t-value	d.f.	Level of Significance	Eta squared and Effect Size
EG	14.53	3.21	3.92	2	62	0.05	0.183
CG	10.53	4.93					

Appendix B

Pre-Test

-Read the following passage, then answer the questions below.

Last April, a woman went to the doctor's house. She said to him "My husband is a worker. He cannot go to the factory because he is sick. Will you, please, come to see him?". The doctor followed the woman to her house. He found that woman and her husband were very poor. There was no food in the house and the rooms were very cold. The doctor looked at the sick man. Then, he said to the woman "Come to my house this afternoon, and I will give you some-

Table 3 Equalization in Academic level of Father

Sample	Number and Ratio	Primary	Intermediate and Secondary	Diploma and Bachelor	Total	Computed X^2- value	Tabulated X^2- value	.d. f	Level of Signifi-. cance
EG	Number	7	6	19	32	0.19	5.99	2	0.05
	Ratio Horizontally	% 21.9	% 18.8	% 59.4	% 100.0				
	Ratio Vertically	% 33.3	% 54.5	% 59.4	50.0%				
CG	Number	5	13	14	32				
	Ratio Horizontally	% 15.6	% 43.8	% 40.6	% 100.0				
	Ratio Vertically	% 45.5	% 40.6	% 66.7	% 50.0				

22

Table 4 Equalization in Academic level of Mother

Sample	Number and Ratio	Primary	Intermediate and Secondary	Diploma and Bachelor	Total	Computed X^2- value	Tabulated X^2- value	.d.f	Level of Signifi-cance
EG	Number	6	11	15	32	0.53	5.99	2	0.05
	Ratio Horizontally	% 18.8	% 34.4	% 46.8	100.0 %				
	Ratio Vertically	% 37.5	% 53.0	% 53.6	50.0 %				
CG	Number	13	10	9	32				
	Ratio Horizontally	6 .40	% 31.3	% 28.1	100.0 %				
	Ratio Vertically	% 46.4	% 62.5	% 45.0	50.0 %				

Table 5 Equalizations in Student's Performance at English in First Course and Age

(pp. 225-223)

Rivers, Wilga M. (1981) **Teaching foreign language skills in a foreign language skills**. Chicago. University of Chicago Press

Sasson, D. (2008) Use K-W-L technique in reading lessons: Strategic thought process for engaging students before they read. Retrieved July 30, 2009 from http://newteachersupport.suite101. com/article.cfm

Sax, G. (1979) **Foundation of Educational Research**. USA: Prentice-Hell

Shih, M. (1992) Beyond Comprehension Exercises in the ESL Academic Reading Class. **TESOL Quarterly** Vol. 26 No. 2 (pp. 289-311)

Sulistyo, Gunadi (2011) **Reading for meaning theories, teaching strategies, and assessment**. Malang: Pustaka Kaiswaran

Thongyon, Palita and Thanyapa Chriamanee (2011) The Effect of Pre- reading Activities on Reading Comprehension Ability. The 3rd International Conference on Humanities and Social Sciences. April 2nd 2011. Faculty of Liberal, Prince of Songkla University. Proceedings- Teaching Techniques

Van Dalen, B. Deobold (1962) **Understanding Educational Research: An Introduction** New York: McGraw-Hill Book Company

Williams, E. (1987) Classroom Reading Through Active of Content- Based Schemata. **Reading in a Foreign Language**. Vol. 4, No.1 (pp. 1-7)

Yanti, Salmi Zaki (2017) Improving Students' Achievement in Reading Comprehension by using K-L-W (Know-Want-Learned) Strategy in SMP Muhammadiyah 2 Medan in the Academic Year 2016-2017. Faculty of Tarbiya and Teachers' Training. State Islamic University of North Sumatera

APPENDIXES

Appendix A

Tables

Table 1 The Experimental Design

The Groups	The Test	Independent Variables	The Test
EG	Pre-test	R.D. Pre-writing Technique	Post-test
CG	Pre-test	Traditional Technique	Post-test

Table 2 Sample of the Study

Groups	No. of Students
EG	32
CG	32
Total	64

Katrin, Boden C. and D. Giaschi (2007) M-Steam Deficits and Reading-Related Visuals Processes in Development Dyslexia. **Psychological Department of Psychology**. University of British Columbia. Vol. 133, Issue. 2. March 2007 (pp. 346-366)

Kim, H. and S. Krashen (1997**)** Why don't language acquirers take Advantage for the power of reading . **TESOL Journal**. Vol.6 No. 3 (pp: 26-29)

Nunnally, J.C. and N. A. Ator (1972) **Educational Measurement and Evaluation (2nd ed.)**. New York. McGraw-Hill

Nuttal, Christine (1996) **Teaching Reading Skills in a Foreign Language**. **(2nd ed.)**. Oxford. Heinemann

Padua, R.N. and R. G. Santos (1988) **Fundamental Evaluation Research and Data Analysis**. Quezon. Katha Publishing Co., Inc.

Pressley (2000) What should comprehension instruction be the instruction of? **Handbook of Reading Research**, Vol. III. Mahwah, NJ: Erlbaum. (pp.545-561)

Ogle, D. (1986) KWL: A teaching model that develops active reading in expository text. **The Reading Instructor,** Vol. 39 No. 6 (pp. 554-570).

Oskuee, Mohammad Yosefi and Sara Salepour (2012) The Effect of the Type of Pre-reading Tasks on the Reading Comprehension of Culture-Specific Texts. **Journal of Academic and Applied Studies**. May 2012. Vol. 2 (5) (pp. 19-35)

Renandya, Willy A. and George M. Jacobs (2002) Extensive Reading: Why aren't we all Doing? In Richards, Jack C. and Remandya**, Methodology in Language Teaching: Anthology of current Practice**. Cambridge. New Jersey. (pp. 295-302)

Rezqi, Tri (2013) The Use of K-W-L (Know-Want to Know-Learn) Method in Teaching Reading Hortatory Exposition Text: A case Study of the Eleventh Grade Student of Man 1 Brebes **ETERNAL English Teaching Journal**. Vol. 4 No. 2 (pp. 182-187)

Riantika, Eksa and Suparno Endang Setyaningsh (2014) The Use of KWL (Know-Want to Know-Learned) Strategy to Improve Students' Reading Comprehension. **English Education: Journal Pendidikan Bahasa Inggris Universitas Seblas Maret** Vol. 2 No. 3 (pp. 140-147)

Riswanto, Risnawati and Detti Lismayanti (2014) The Effect of Using KWL (Know, Want, Learned) Strategy on EFL Students' Reading Comprehension Achievement. **International Journal of Humanities and Social Science**. Vol. 4 No. 7

between visual perception and reading ability in primary students (first, second, third grade) of Ahwaz City. **International Research Journal of Applied and Basic Science (IRJABS)** Vol. 3 No.10 (pp. 2091-2096)

Birjandi, Parviz; Parviz Mosallanejad and Esnaeil Bagheridoust (2006) Principles of Teaching Foreign Languages. Tahran: Rahrovan Publications

Bolukbas, Fatma (2013) The effect of reading strategies on reading comprehension in teaching Kurdish as a foreign language. **Academic Journal. Educational Research and Review**. Vol.8, No.21 (pp. 142-149)

Buswell, Guy T. (1959) The Process of Reading. **The Reading Teachers**. Vol. 13, No.2 Chandavimol, M . (1998) **Reading Comprehension: An action Engagement or a Passive Experience?** PASAA. 28 December (pp. 110-125)

Chandavimol, M . (1998) Reading Comprehension: An action Engagement or a Passive Experience? **PASAA.** 28 December (pp. 31-42)

Chastain, Kenneth (1988) **Developing Second-Language Skills Theory and Practice** (3rd ed.) Florida: Harcourt Brace Jovanovich, Publishers, Orlando

Chia, H. L. (2001) **Reading Activities for Effective Top-down Processing**. Cambridge. Cambridge University Press

Eskey, D.E.(2002) Reading and the teaching of L2 reading. **TESOL Journal**.Vol.11 No. 1 (pp. 5-9)

Fengjuan, Zhang (2010) The Integration of the Know - Want - Learn (KWL) Strategy into English Language Teaching for Non-English Majors. **Chinese Journal of Applied Linguistics (Bimonthly)** Vol. 33 No. 4 (pp. 77-86)

Glass, G. V. and J. C. Stanley. (1970). **Statistical Methods in Education and Psychology**. New Jersey: Prentice-Hall Inc.

Good, C. (1973) **Dictionary of Education**. New York. Mc Graw-Hill Book Co.

Hamdan, Hussein Mohammad (2014) KWL-Plus Effectiveness on Improving Reading Comprehension of Tenth Grades of Jordanian Male Students. **Theory and Practice in Language Studies**. Vol. 4, No. 11 (pp. 2278- 2288)

Harmer, Jeremy (2001) **The Practice of English Language Teaching (2rd ed.)**. London. Longman

Healy, J. F. (2012) **Essentials of Statistics: a Tool for Social Research**. Belmont: Wordsworth Learning

Isaac, Stephen and William B. Michael (1977) **Handbook in Research and Evaluation**. San Diego. Robert R. Knapp

Novel in the Department of English. Unpublished M.A. Thesis. College of Education/ College of Education/ Ibn Rushed for Humanities Sciences. University Baghdad

Alderson, C. (1984) Reading in a Forming Language: a Reading Problem or a Language Problem. In Alderson, C & Urquuhart, A. H. (Eds). London. **Reading in Foreign Language**. (pp. 114- 141)

Al-Marsomi, I. H. (1988) Testing and Accuracy Speed of Reading Comprehension among the Students of the English Department at Teachers Training Institute in Baghdad. Unpublished M.A. Thesis. College of Education/ Ibn Rusd. University of Baghdad.

Al-Mousawi, M. R. (2012) Constructing a Standard-Based Evaluation Checklist for Iraq Opportunities Program. Unpublished M.A. Thesis. College of Education/ Ibn Rusd. University of Baghdad.

Al-Nua'emi, Sarah Mahmoud (2013) The Effect of Story Grammar Technique on Iraqi EFL Students' Reading Comprehension Skills. Unpublished M.A. Thesis. College of Basic Education. University of Al-Mustansiriyah.

Al-Qaisi, F. R. (2002) Assessment of Teaching Techniques Used in Teaching Literary Readers at Preparatory Schools. Unpublished M.A. Thesis. College of Education/ Ibn Rusd. University of Baghdad.

Al-Rifa'i, F. K. (1994) Measuring EFL Students' Reading Comprehension Efficiency in Related to Text Type. Unpublished M.A. Thesis. College of Education/ Ibn Rusd. University of Baghdad

Ash-Shareef, Fahad Majed (2010) Exploring Reading Strategies that EFL Saudi Teachers Utilize to Improve Secondary Students' Reading Comprehension. **Journal of Studies in Curriculum and Supervision**. Vol.3, No. 1. Muharram 1431-January 2012 (pp. 229-345)

Asri, Atiqah Nurul (2014) Implementing KWL Strategy in Teaching Reading for Non-English Department Students. **The 61th TEFLIN International Conference, UNS Solo**. (pp. 477-480)

Bader, C. (2007) KWL plus reading strategy. Retrieved May 5, 2009 from http://hercules.gcsu. edu/~cbader/5210SPED/kwl.htm

Bailey, D. W. (2002) KWL-plus. Unpublished manuscript, Johns Hopkins University. School of Professional Studies in Business and Education, Baltimore.

Balouti, Ali Reza; Mohammad Reza Bayat and Mahnaz Alimoradi (2012) Relation

hension through the interaction with their classmates who are good at reading comprehension.

4.4 Recommendations

Based on the results of the present study, some recommendations can be drawn below:

1-English curriculum committee at Iraqi Ministry of Education is invited to develop the process of teaching reading comprehension through adopting different techniques and strategies such as storyboarding technique, semantic mapping technique, KWL strategy, brainstorming strategy.. etc.

2-On the other hand, teachers should be aware of the effectiveness of KWL pre-reading strategy to reinforce teaching reading comprehension and improve students' reading comprehension skill.

3-Pre-reading strategies, like KWL, can be fruitful inside EFL classrooms to stimulate students to create effective readers.

4-It is hoped that reading comprehension techniques and strategies are adopted in the curricula of English department at the College of Education to allow the students at this department be aware of the effectiveness of teaching reading comprehension.

4.5 Suggestions for Further Studies

A number of suggestions are put forward:

1-A study can be carried out to investigate the effect of KWL pre-reading strategy on preparatory schools students' performance in reading comprehension skill.

2-A study can be presented to find the impact of KWL pre-reading strategy on college students' performance in reading comprehension skill.

3-Additional study can be proposed to imply the influence of KWL pre-reading strategy on primary school pupils' performance in reading comprehension.

Bibliography

Addison, J. (1996). Definition of reading. Retrieved December 12, 2006,

from http://www.siu.edu/arc/chapter3.html

Al-Azzawi, N. J. (2009) A study of Teaching Techniques Used by Instructors of the

3- This strategy helps teachers stimulate students' previous knowledge to be related with new material.

4-Using this strategy reduces students' shyness, anxiety and embarrassment.

5-This strategy makes students to be active participants inside the classroom through motivating them to take part in the reading comprehension activities.

6-This strategy reinforces students' impulses and self-confidence to be independent and effective readers.

7- This strategy is suitable for large classes since it concentrates on group work and cooperative learning. This strategy has a great role in enhancing teaching through making discussions among students and improving weak students' levels at reading comprehension.

On the other hand, the results of the present study have been asserted by the previous studies presented in section two that show the following:

1-KWL pre-reading strategy is effective to develop creative thinking. This strategy is essential in reinforcing the process of reading comprehension creatively.

2-Applying this strategy focuses on cooperative learning that creates an intimate atmosphere and active learning inside the classroom.

3- This strategy is one of communicative techniques since it concentrates on student-centered classroom rather than teacher-centered classroom.

4-This strategy makes learning enjoyable and brakes monotony. It activates all the students to interact with the reading comprehension activity.

4.3 Conclusions

This success is attributed to certain aspects of KWL pre-reading strategy and its effectiveness in teaching reading comprehension. Below, the research presents some of these aspects:

1-This strategy is very suitable and efficient in developing the process of reading comprehension.

2-This strategy develops students' reading comprehension skill.

3-It enables the students to organize their ideas and thoughts.

4-Implementing this strategy creates a comprehensive lesson as it makes the lesson interesting and breaks monotony and boredom.

5-This strategy fosters cooperative learning which is one of Communicative Approach techniques in teaching English as a foreign language.

6-It helps teachers create a cooperative and intimate atmosphere inside classrooms.

7- Group work can be encouraged inside the classroom through the implementation of this strategy. So, weak students can learn and improve their levels in the process of reading compre-

prehension by KWL pre-reading strategy and that of the control group students who are taught reading comprehension by traditional strategy in the reading comprehension post-test. In order to clarify this, the mean scores and standard deviations are calculated for both groups as it is shown in Appendix A. Table 7.

Using the t-test formula for two independent groups, it has been found out that the computed t-value, which is 3.92, is greater than the tabulated t-value, which is 2, at 62 degree of freedom and 0.05 level of significance. This proves that there is a statistically significant difference between the mean scores in favor of the experimental group which has been taught reading comprehension by KWL pre-reading strategy. Therefore, the stated hypothesis is rejected and the alternative one is stated which reveals that there is a statistically significant difference between the mean score of the performance of the experimental group students, who are taught reading comprehension by KWL pre-reading strategy, and that of the control group students, who are taught reading comprehension by the traditional strategy, in the reading comprehension post -test. On the other hand, the Eta squared formula shows that the value of the effect size is 0.183. This shows clearly the effect of KWL pre-reading strategy on developing learners' reading comprehension skill and on teaching reading comprehension as compared with the traditional reading comprehension.

4.2 Discussion of the Results

It is very clear that the findings drawn in the previous studies which are introduced in section two prove that using KWL pre-reading strategy reveals certain effectiveness on teaching reading comprehension and on improving students' reading comprehension skills. Likewise, the present study aims at reflecting the effectiveness of applying this strategy on students' performance in the process of reading comprehension.

According to the results of the present study, which is presented in 4.1, the influence of the KWL pre-reading strategy adopted in this study has been clear since the performance of the experimental group subjects in the reading comprehension post-test administered at the end of the experiment has surpassed that of the control group subjects.

This success is attributed to certain aspects concerning KWL pre-reading strategy. Below, some of these aspects are presented as they are got by the researcher himself during the experimental work:

1-Implementing KWL pre-reading strategy in teaching reading comprehension is enjoyable and interesting since it brakes monotony and boredom in teaching this activity.

2-Adopting this strategy has an effect at a great extent on encouraging students to interact with each other for cooperation and developing their reading comprehension skills.

3.8 Statistical and Mathematical Methods

The following statistical tools are used in this study:

1-**The Percentage** is used to find out the agreement of the jury members on the face validity of the tests.

2-**The t - Test** for two independent samples is used to find out the significance differences between the two groups in the dependent variables and the equalization of age and pre .test variables

$$t = \frac{\bar{x}_1 - \bar{x}_2}{\sqrt{\frac{(n_1-1)S_1^2 + (n_2-1)S_2^2}{(n_1+n_2)-2} \times \left(\frac{1}{n_1} + \frac{1}{n_2}\right)}}$$

$\bar{x}_1$ = the mean of the experimental group $\bar{x}_2$ = the mean of the control group

n_1 =the number of subjects in the experimental group

n_2 =the number of subjects in the control group

S_1^2 =the variance of the experimental group

S_2^2 = (the variance of the control group (Glass and Stanley 1970: 295

4- **Person formula**

3- Chi – square is used to find out the significance of differences in the variable of parents' education. The following formula is used:

$$X^2 = \sum \frac{(O-E)^2}{E}$$

Where: O = the observed frequencies E= the expected or theoretical frequencies (Healey, 2012: 275)

SECTION FOUR

Data Analysis, Results, Conclusions, Recommendations and Suggestions

This section presents the data analysis got from the EG and CG students' responses in reading comprehension post-test. A distinction is followed with the aim of presenting solid justification that can verify the hypotheses stated at the beginning of this study. On the light of the results, a number of conclusions recommendations are and suggestions for further studies are put forward.

4.1 Data Analysis

For the purpose of achieving the aim of the this study, which is investigating the effect of KWL pre-reading strategy on Iraqi EFL intermediate school students' performance in reading comprehension, it is hypothesized that there is no statistical difference between the mean score of the performance of the experimental group students who are taught reading com-

3.6.1 Face Validity of the Post-test

Validity refers to the extent to which a test correlates with some criterion external to the test itself" (Sax, 1979:220). In order to find out whether the performance of the post-test is valid, face validity is a suitable type. So, the post-test has been exposed to jury members who agreed that the post-test is valid in its face and it is suitable for the purpose for which the test is used. The test has gained 100% agreement of the total jury members. Appendix D shows the names of the jury members.

3.6.2 Pilot Study of the Post-test

The post-test has been given to 40 students non-randomly chosen from the population from Al-Siyadah Intermediate School for Boys in the city of Karbala since the staff members of this school were ready to present facilities and assistance to the researcher. The time needed by the students to do the post-test ranged between 40-50 minutes. So, the average length time for the post-test is 45 minutes. This means that the time of one lesson is enough for implementing the post-test. Moreover, the findings of the pilot administration of the post-test has proved that the instruction of the post-test is clear and unambiguous.

3.6.3 Reliability of the Post-test

Harmer (2001, 322) states that reliability is "enhanced by making the test instructions absolutely clear, restricting the scope for variety in the answers, and making sure the test conditions remain constant". The reliability coefficient of the post-test has been computed by using Person coefficient for score-rescore method. Person coefficient has been found out to be 0.88 which is acceptable (Nunnaly and Ator, 1972: 226).

3.7 Application of the Experiment

The experiment started on the 1st of March, 2017 and ended on the 10th of May,

2017. In other words, the experiment lasted for about nine weeks, five days per a week. The researcher chose non-randomly two groups namely Group A which was EG and Group B which was CG. The researcher presented the pre-test for both groups. Then he started teaching them the last four units from of (English for Iraq-second intermediate class by O'Neill, Terry and Peter Snow, 2015). Concerning teaching reading comprehension, the researcher taught the EG according to KWL strategy while he taught CG according to the traditional strategy in the same textbook.

Being sure that the post test is valid and reliable, the researcher presented it for both groups at the end of the experimental period at the same time. The allocated time for doing this test was 45 minutes.

three scores.

2-Zero is given if the idea is completely incorrect.

3-Four scores are given if the idea is partially correct and there no mistakes in grammar, spelling and punctuation

4-The score, which is for the grammatical mistakes, is not given if there are a number of grammatical mistakes.

5-The score, which is for the spelling mistakes, is not given if there are a number of spelling mistakes.

6-The score, which is for the punctuation mistakes, is not given if there are a number of punctuation mistakes.

Face validity of the pre-test has been got through exposing the test to a number of jurors (See Appendix D). The agreement percentage of the suitability of the test is 100 %. As far as reliability is concerned**,** using score-rescore method, Person formula is applied for the subjective test where it has been found out to be 0.85 which is considered acceptable (Nunnaly and Ator, 19972: 226).

By using the two independent samples t-test formula, it has been shown that there is no statistically difference between the mean scorer of the two groups since the computed t-value, which is 0.083, is less than the tabulated t-value, which is 2, at 62 degree of freedom and 0.05 level of significance (See Appendix A. Table 6).

3.5 Controlling Extraneous Factors Jeopardizing External and Internal Validity of the Experiment

Some of the extraneous factors that affect the experimental design have been controlled. The factors are:

a-history b-maturation c-instrumentation d-the teacher

e-selection bias f-experimental morality g-classroom environment

3.6 Description of the post-test

Like the pre-test, the post-test implies one question of reading comprehension. This question contains a passage followed by ten questions about this passage which are scored out of 50, 5 scores for each one. The students are required to answer these questions within 45 minutes after reading the passage carefully (See Appendix C). Since both the pre-test and post-test contain one subjective question in reading comprehension, the same scoring scheme, that is followed in the pre-test, is adopted in the post-test.

er's guide in (English for Iraq-second intermediate class by O'Neill, Terry and Peter Snow, 2015). At the end of the experimental period, both groups are tested by the same reading comprehension post-test (See Appendix C).

In fact, this experimental design is adopted by the researcher since it is suitable for testing the deduced consequences of the hypothesis (Van Dalen, 1962: 236). (Appendix A. Table 1) shows the experimental design.

3.2 Sample Selection

The researcher has selected the students at Al-Farahedy Intermediate School for Boys in the city of Karbala to be the representative sample of this study since the staff of this school were ready to present great facilities to the researcher in carrying out this study. The total number of the students at the second intermediate stage in this school is 155. They were classified into three sections, namely A, B and C. Two non-randomized sections have been selected out of the three sections; namely A and B. Section A stands for EG. Section B stands for CG. The total number of the students in these two sections is 64; 32 students in each section. No students have been left out from both groups. (See Appendix A. Table 2).

3.3 Equalization of Groups

For achieving the equalization between the two groups, the following variables

have been controlled. Information concerning the variables in the first three items was taken from the students themselves. It has been seen that there is no statistically significant difference in the controlled variables which are:

1-academic level of the father (See Appendix A. Tables 3) ,

2-academic level of the mother (See Appendix A. Tables 4),

3-age of the students (See Appendix A. Tables 5).

4- students' performance at English in the first course (See Appendix A. Tables 5), and

5-the pre-test (See Appendix A. Table 6).

3.4 Description of the Pre-test

In order to achieve the equalization between the two groups involved in this study, a pre-test is implemented. The pre-test contains one question implying a passage for reading comprehension followed by ten questions about this passage. This test, which is subjective, is scored out of 50, 5 scores for each question. The students are asked to answer these questions within 45 minutes after reading the passage carefully (See Appendix B).

The scoring scheme for the pre-test is described below:

1-Five scores are given if the idea, grammar, spelling and punctuation are correct. The correct idea is given two scores whereas correct grammar, spelling and punctuation are given

The post-test 2 was presented in 16th March 2012.

2.6.2 Riswanto et al (2014)

This study aims at investigating the effect of KWL strategy on EFL students' performance in reading comprehension. The non-randomized, pre-post-test, equivalent-group design was chosen in this study. The population of the study was 405 students at the eighth grade of SMP Negeri 4 Palembang. They were divided into nine classes. The sample of the study was two classes. There were 20 students in each. These two classes represented the experimental and control groups. The reading comprehension pre-test was presented at the beginning of the experimental work. Then, the experimental group was taught reading comprehension by KWL strategy; whereas the control group was not taught by this strategy. At the end of the experimental work, the reading comprehension post-test was implemented.

These two previous studies proved the impact of KWL pre-reading strategy on teaching reading comprehension. This strategy can be adopted by teachers to enable their learners to improve their reading comprehension skills and interact with the reading process.

SECTION THREE

Methodology and Procedures

This section presents the detailed explanation of the steps followed by the researcher for carrying out the plan of this study and achieving its aim. In other words, this section sheds light on the following:

1-the design of the experimental work,

2-equalization between the experimental and control groups,

3-the research instrument i.e. the post-test, and

4-the statistical tool adopted for data analysis.

3.1 Experimental Design

Good (1973: 74) defines the experimental design "the plan according to which experimental groups are selected and experimental treatments are administrated and their effect is answered". In order to achieve the aim of this study, the researcher has selected the non-randomized, pre-post-test, equivalent-group design. (Isaac and Michael, 1977: 43). This design needs two equivalent groups that stand in terms of criterion measure, i.e., the independent variable (Padua and Santos, 1988: 31). The first group is the experimental group (EG for short) whereas the control group is the second one (CG for short). Both groups are given the same reading comprehension pre-test (See Appendix B). The EG Group is exposed to the independent variable which is KWL pre-reading strategy in teaching reading comprehension whereas the CG group is taught according to the traditional strategy presented in the teach-

9-The teacher facilitates, explains and guide students during their work and discussion.

10-At the end of the discussion, the teacher presents his explanations, guidance, recommendations and evaluations to the students' work (Yanti, 2017: 24)

2.5.2 Student's Role

1-After the teacher divides the students into groups and provides with "KWL" charts for each group, they start to follow the steps of this strategy.

2-The students of each group discuss to brainstorm the topic of the text depending on their schemata and write their ideas, that they expect to find in the text, to be filled in the "K" column (What I Know).

3-Through the title of the text, photos and diagrams (if they are found in the text), the groups fill "W" column (What I Want to Know) with what they want to know and discover about the text.

4-After the groups finish reading, comprehending and discussing the text, they attempt to recall what they have learned from the text. They write their ideas in the column "L" (What I Learned).

5-The groups revise what they have written to check the correctness and suitability of their ideas and make sure that there are no grammatical, spelling and punctuation mistakes.

6-The groups handle the teacher their own charts.

7-Each group attends to the front of the class to express what they have written to make a discussion with the other groups.

8-Each group makes a comparison between their ideas and the other groups' ideas.

9-All the students listen to the teacher's explanations, guidance, recommendations and evaluations to their work.

10-Each student writes all the teacher's notes in his/ her notebook.(Asri, 2014: 478)

2.6 Previous Related Studies

In order to present a background for the present study, the researcher has presented two studies dealing with the impact of KWL pre-reading strategy on developing students' reading comprehension skill.

2.6.1 Riantika and Setyaningsh (2014)

The subjects of this study were 23 students of class VIII G SMP N 4 Surakarta. The techniques used for collecting the data of the study samples were observational and non observational techniques. Observational techniques contained the field notes and photographs; whereas the non observational techniques contained reading tests, interview and questionnaire. The study was carried out in two cycles. The first cycle was conducted in three meetings which started in February 2012. 80 minutes are allocated for each minutes. The post-test 1 was done in 21st of February 2012. The second cycle was implemented in two meetings carried out in March 2012.

3-KWL pre-reading strategy stimulates learners to read eagerly through activating their background knowledge related to the subject of the text.

4-This strategy allows learners to be independent readers. They can comprehend the text depending on what they have leaned and read previously.

5-This strategy enables learners to elicit the suitable knowledge they have acquired before and connect it with the ideas in the text in order to get effective comprehension.

6-This strategy motivates learners to predict the topic of the text and elicit the main and minor events found in the text. Also, it offers learners rich opportunities to expand ideas beyond the text.

7-This strategy enables learners to monitor, assess and develop their comprehension.

8-This strategy is considered as one of Communicative Approach strategies since it focuses on student-centered classroom rather than teacher-centered classroom.

9-This strategy adds enjoyment during the reading comprehension activity. It breaks classroom monotony and boredom.

10- This strategy focuses on learning through group work which has a great influence in teaching. This kind of learning encourages learners, whose levels are weak at reading comprehension, to improve their levels through their classmates' interaction and guidance.

2.5 Teacher's and Student's Roles

Below, teacher's and student's roles are shown in implementing KWL pre-reading strategy.

2.5.1 Teacher's Role

1- The teacher presents the topic of the text which is going to be taught inside the classroom.

2-He/ she explains KWL pre-reading strategy and the steps of its implementation to his/ her learners.

3-Focusing on active learning and group work, the teacher divides the students into groups.

4-He/ she prepares the chart of KWL strategy. This chart contains a table which is divided into three columns. Each column is for each letter in the acronym KWL strategy. Each group of the students has this chart.

5-He/ she invites the students to follow the three steps of this strategy (What I Know), (What I Want to know) and (What I Learned) in reading and comprehending the text.

6-After the students finish reading, comprehending and discussing the text within their groups, the teacher asks the groups to handle their own charts.

7-The teacher asks each group to come to the front of the class to express what they have comprehended and discovered from the content of the text.

8-The teacher encourages all the students to participate in making a discussion about the text.

ing what has learned. Moreover, these processes enhance, at a great extent, learners' writing ability since writing is based on learners' experience about the topic and their comprehension of the text. So, KWL strategy develops learners' schema and works effectively to improve writing skill (Fengjuan, 2010: 78- 79).

2.3KWL in Teaching Reading Comprehension

KWL strategy aims at enabling the teacher to prepare his/ her learners for interacting with the text they are going to read through activating their prior knowledge. Furthermore, this strategy keeps the learners interested in reading since they think about what they want to know and what they have learned (Sasson, 2008: 123). Activating prior knowledge and promoting learners' interest before engaging to reading lesson can develop learners ability to make associations, improve understanding and increase comprehension (Bailey, 2002: 203).

Students' proficiency in reading is reinforced in setting purposes for searching information from the texts, ordering the information, which is found in the text, into graphic outlines and writing summaries depending on that outlines. It is argued that this strategy helps learners monitor their decoding the text through listing, mapping and summarizing what has learned. These processes enhance at a great extent learners' writing ability since writing is based on their experience about the topic and their

comprehension of the text. So, this strategy develops learners' schema and works efficiently in writing instruction (Bader, 2007: 85). On the other hand, this strategy presents beneficial procedures to assist learners to recall what they know about the topic of the text they are going to read, noting what they want to discover in that text and finally listening to what has been learned and is yet to be learned. At the beginning of the lesson, the learners are asked to brainstorm everything they know about the topic. The teacher records the relevant information in the "K" column of the KWL chart. The learners are encouraged to generate a list of questions about the topic. The teacher lists these questions in "W" column. While the learners are reading, they answer these questions. What they learned is recorded in the "L" column (Fengjuan, 2010: 80).

2.4 The Importance of KWL strategy

Below, some advantages of implementing KWL pre-reading strategy in teaching reading comprehension (Rezqi, 2013: 184-185)

1-KWL pre-reading strategy helps learners make a connection between their prior knowledge and the text they are reading. This process enables them to interact with the text and help them achieve effective comprehension.

2-Making a connection between learners' prior knowledge and the content of the text, that they are reading, develops their high thinking skills.

sentences of the text but they cannot get a satisfactory interpretation of the material. Most students rely too much on bottom-up processing for individual words and analyzing sentence structures, but they do not involve top-down processing for the overall view of the text which increases students' comprehension.

It has been emphasized by several researchers that students' participation depending on their knowledge and experience while reading a text is of a great importance in reading comprehension. Learners' reading ability was at a low level due to the inappropriate teaching methods using outdated teaching techniques and strategies which failed to enable learners to comprehend the content of the reading materials. In general practice of teaching reading, a reading task was assigned to be read by the students themselves. Then, they were asked to do the post-written exercises. In such a

way reading activity, the teacher did not offer any activity which could motivate students or achieve better comprehension (Chandavimol, 1998: 33).

2.2KWL Pre-reading Strategy

KWL strategy is considered as one of the meta-cognitive strategies which helps learners comprehend reading texts. Effective comprehension reading strategies can be implied by proficient readers (Pressley, 2000 : 33). Those readers follow a number of reading strategies. KWL is one of these strategies. This strategy, which motivates learners to think deeply as they are integrating with the reading text, can be implemented by a group of students. So, it is suitable to be adopted in large classes. The acronym of KWL represents the main components and the three steps of implementing this strategy. The first letter "K" represents the first component "What I Know" which is the first step, the letter "W" represents the second component which is second step "What I Want to Know" and the letter "L" stands for the third component which is the last step "What I Learned". It is seen that this strategy is an excellent method to help readers activate their prior knowledge. It motivates learners' awareness of the target text. Through these three components, learners try to connect their prior knowledge with new information acquired during the reading process (Hamdan, 2014: 2279-2280). KWL strategy, developed by Ogle (1986: 565), is an instructional scheme. It develops active reading of expository texts by activating learners' background knowledge.

KWL, which is an instructional reading strategy, was widely used in reading classes in USA during 1980s. It is argued that this strategy is designed for learning from nonfiction texts in any content area. "It provides a structure for recalling what learners know about a topic, noting what they want to know, and finally listing what has been learned and is yet to be learned". This strategy helps learners monitor their decoding the text through listing, mapping and summariz-

Section Two

KWL Strategy and the Concept Reading Comprehension

The present section deals with the presentation of the notion of reading comprehension, the importance of teaching this component, and the definition of KWL strategy. This section, also, sheds light on the previous studies that tackle such topic.

2.1 The Concept of Reading Comprehension

Reading , which is considered as one of the most areas of teaching, is one of the most important language skills. The reading ability has a vital role in successful teaching and learning at all education stages since most of teaching materials are in written form. So, learners are required to develop their reading skills so as to understand these materials. If the learners could not read, there will be a risk of academic failure. Reading comprehension is regarded as the real core for the reading process. Furthermore, it is argued that comprehension is the peak of reading skill and bases for all reading processes (Addison, 1996). Reading is considered as a main source of comprehensible input and a skill that many learners need to acquire effectively (Eskey, 2002: 5). Bolukbas (2013: 142) regards reading as an activity in which the reader deduces meaning from written symbols by the mutual work of cognitive behaviour and psychomotor skills.

Alderson (1984: 114) states that reading is one of the most important skill for educational and professional success. Rivers (1981: 147) highlights the importance of reading comprehension stating that "reading is the most important activity in any language class, not only as a source of information and pleasure activity, but also as a means of consolidating and extending one's knowledge of the language". Reading enhances the learner's other language skills. Kim and Krashen (1997: 26) assert that the more the learners read, the larger they have vocabulary, the better they do in test of grammar and the better they write.

It is argued that reading is the most important skill on which all the success in one's life depend. Through reading, learners can gain more knowledgeable, have wider perspectives and vision. It helps learners get new ideas leading to cognitive development. A new perspective or new idea is created when learners transfer what they read to apply with their own idea (Thongyon and Chiramanee, 2011: 2).

Teaching reading comprehension is emphasized in order to improve learners' reading skills rather than merely expecting them to improve those skills by their own. So language teachers do their best to offer the effective process of reading, assist their students to develop habits of reading and presenting guidance (Birjandi et al., 2006: 210). According to Chia (2001: 22), some students report that they do not have any problem in understanding both words and

to comprehend text through making a connection between the learners' background knowledge and the text they are reading. The acronym KWL represents the following : (K: What I Know), (W: What I Want to Know) and (L: What I Learned).

1.6.2Reading Comprehension

Reading comprehension is considered as one of the most important skills in teaching foreign languages. It is regarded as a form of written communication between the writer and reader. This communication conveys the writer's message to the reader in a text. The reader tries to grasp the intended meaning by going through that text (Sulistyo, 2011: 24).

Operationally: RC is one of the four language skills (listening, speaking, reading, and writing). It is one of the most important kinds of communication which is regarded as an interactive process between the writer, who sends a written message in a text, and the reader who tries to comprehend that message through reading the text.

1.6.3Pre reading strategy

It is a strategy adopted by learners before they read the text. to prepare them for a careful reading. This strategy is essential since it facilitates the process of reading comprehension through stimulating their background knowledge related to the text they are reading, offering learners self-confidence, and adding imagination and concentration (Shih, 1992: 295).

Operationally: Pre-reading strategy is the first of three stages in the process of reading comprehension. It precedes while-and-post reading stages. This strategy stimulates learners' background knowledge the is related with the text they are reading. So, this stage prepares the learners to comprehend the text effectively.

such as: previewing, questioning, semantic mapping, presenting a brief introduction to the text, brainstorming, discussing the text, visual aids, structural organizers, previewing vocabulary, etc.

KWL is one of these strategies. It prepares learners to interactive with the text they start to read through associating their background knowledge with the text. Also, this strategy emphasizes group work that has an effective influence in teaching. Moreover, this strategy is so interesting that can break classroom monotony and boredom.

1.2 Aim

The aim of the present study is to empirically investigate the effect of KWL pre-reading strategy on Iraqi EFL intermediate school students' reading comprehension performance.

1.3 Hypothesis

It is hypothesized that there is no statistical difference between the mean score of the performance of the experimental group students who are taught by KWL pre-reading strategy and that of the control group students who are taught reading comprehension by traditional strategy in the reading comprehension post test.

1.4 Limits

1-The study is limited to the students of the second class intermediate school in Karbala during the academic year 2016-2017.

2-The sample of the material is limited to teach reading comprehension in the last four units of (English for Iraq-second intermediate class by O'Neill, Terry and Peter Snow, 2015).

1.5 Value

The present study can be beneficial for the secondary school teachers since pre-reading strategies are hoped to be useful and efficient in teaching reading comprehension. the present study can be utilized for the teachers to develop their learners' reading comprehension skill. Furthermore, the present study can be fruitful for Iraqi secondary school students as KWL pre-reading strategy improves their reading comprehension skill. Finally, the organizers of in-service-training courses in English

can make use of the findings of the present study to develop teaching reading comprehension in Iraqi secondary schools through using KWL pre-reading strategy.

1.6Definitions of the Basic Terms

The following terms have been defined theoretically and operationally:

1.6.1KWL

It is an interactional scheme developing active reading of expository text by stimulating learners' background knowledge which helps them to comprehend the text (Yanti, 2017: 20).

Operationally. It is a strategy adopted in teaching reading comprehension. It enables learners

educational abilities of developmental stages. Visual perception does not only include details of the shape and colour but also it includes issues such as spatial orientation, location recognition, shape perception, visual memory, visual discrimination and so on.

A number of researchers have asserted that there is a relation between visual difficulties and reading disabilities. Reading disability can be influenced by visual perception disability (Baluoti et al., 2012: 2091). Another study carried by Katrin and Giaschi, (2007: 347) has shown that most of visual difficulties are associated with learning disabilities and the failure in eye abilities interferes with performance in a regular system in individual performance.

Chastain (1988: 224-227) discusses the problems the learners face in the activity of reading comprehension stating that "They are afraid. They are more concerned with getting the correct answer than with more important process of how to get the answer. They depend too much on the dictionary". He adds that "Research results indicate that many students are not aware that meaning is the goal of reading and that many students read without being aware that they comprehend what is happening". Ash-Shareef (2010: 231) states that "Many students in all grades experience reading difficulties. Prior research mentioned that difficulties in reading comprehension are often considered a secondary outcome of poor word recognition or an inability to decode. Many educators believe poor reading comprehension to be the primary cause of reading instruction failure".

Moreover, many teachers and students complain that there are a number of problems in comprehending foreign written materials because of the language itself. It is suggested that teachers should prepare students for teaching reading comprehension activities by enabling them to base background knowledge on the topic prior to reading through pre-reading techniques (Oskuee and Salepour, 2012 19).

It is supposed that reading comprehension skills integrated with the other skills can

be improved by the syllabus adopted in Iraqi schools by the Ministry of Education. However, plenty of reading passages are presented; yet many students have comprehension problems (Al-Nua'emi, 2013: 2). Those students show little signs of developing reading skills after they finish their secondary school stage. Most of Iraqi EFL students struggle in comprehending reading texts. "Sometimes, students read fluently and accurately but their comprehension is not commensurate with their fluency" (ibid: 95). Students' weakness in reading comprehension of English has been asserted in the previous studies such as Al-Marsomi, 1988:71; Al-Rifa'i, 1994:3; Al-Qaisi, 2002:95; Al- Azawi, 2009:2; and Al-Mousawi, 2012: 112.

In order to develop learners' skills in reading comprehension and overcome their difficulties in this activity, teachers are advised to adopt a number of pre-reading strategies in teaching

Chapter One

Introduction

1.1The Problem and its Significance

Reading is considered a high effective means to improve teaching language. It has an essential role in the classroom where language learning is the central purpose (Nuttal, 1996: 30). The main goal of reading is comprehension. It activates students' awareness of the main ideas in a text and exploring the structure of a text (Renandya and George: 2002: 277). Pre-reading strategies are implemented to reinforce reading comprehension skill. This can be ascribed to the fact that the process of reading comprehension is a result of the interaction between reader's prior knowledge and information encoded in the text. In the light of prior knowledge, readers often interpret the text during the process of reading, and simultaneously they modify their original schemata with new information that is being acquired (Chia, 2001: 1).

Moreover, teaching reading comprehension texts in EFL needs exceptional efforts on the part of the teacher and his students as well. Williams (1987: 7) states that one of the most prominent difficulties that influence on students' comprehension negatively is the implementation of the traditional strategies in teaching reading comprehension. Teaching this activity is done in individual work through students' reading the text, teacher's presenting the meaning of new vocabulary and answering the questions about that text by the students with the teacher's help. A number of Iraqi teachers adopt these

ineffective procedures in teaching. No communication can occur in such situations. Also, the three important steps in teaching reading comprehension, which are pre-while-post reading, are adopted.

Most Iraqi EFL learners face difficulties in comprehending the texts they are reading. There are numerous reading activities that can take place in EFL classes. However, depending on the researcher's experience as a teacher of EFL, some inefficient pedagogical activities are followed in teaching reading comprehension in Iraqi EFL classes. A number of teachers start teaching reading comprehension activity through asking students to read the text adopting individual works. Then, students, again in individual work, answer the questions found in the textbook about that text or conduct short activities which enable students to activate a reading schema. Another problem in teaching' reading comprehension is that in many Iraqi EFL classes, teachers consider reading as a separate skill and they do not integrate reading skill with other skills. Furthermore, reading is sometimes taught only as a preparation for examinations.

Buswell (1959: 114) sees that "Teaching of reading is basically a problem of visual perception". Visual perception is one of the most important issues that have an important effect on

ملخص البحث :

تعدّ القراءة الاستيعابية من أهم المهارات في تدريس اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية لأنه يعرض للمتعلمين أفضل الطرق للحصول على المعرفة والمعلومات من خلال حمل رسالة مكتوبة من المرسل (الكاتب) إلى المتلقي (القارئ). يبذل المعلمون قصارى جهودهم لتطوير مهارات القراءة الاستيعابية لدى المتعلمين. على أية حال ، يواجه المتعلمون العراقيون صعوبات في قراءة النصوص قراءة استيعابية. هناك عدد من هؤلاء المتعلمين ، الذين لديهم القدرة على القراءة بطلاقة ، يعانون من فهم النصوص. لذا ، يُنصح المعلمون بتبني استراتيجيات وأساليب ذي فاعلية كبيرة في القراءة الاستيعابية لتطوير مهارات القراءة لدى المتعلمين. (ماذا أعرف, ماذا أريد أن أعرف, ماذا تعلمتُ) هي إحدى استراتيجيات ما قبل القراءة التي لها تأثير على تحسين مهارات القراءة الاستيعابية لدى المتعلمين. تهدف الدراسة الحالية إلى التحقق من تأثير استراتيجية (ماذا أعرف, ماذا أريد أن أعرف, ماذا تعلمتُ) لما قبل القراءة على أداء طلاب المدارس المتوسطة في اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية في الفهم القرائي. تقتصر الدراسة على طلبة الصف الثاني المتوسط في كربلاء خلال العام الدراسي ٢٠١٦-٢٠١٧. أظهرت النتائج أن هناك فرقًا ذا دلالة إحصائية بين متوسط درجات أداء طلاب المجموعة التجريبية الذين تم تدريسهم بواسطة استراتيجية (ماذا أعرف, ماذا أريد أن أعرف, ماذا تعلمتُ) ما قبل القراءة وتلك الخاصة بطلاب المجموعة الضابطة الذين تم تدريسهم بالاستراتيجية التقليدية في الاختبار البعدي في القراءة الاستيعابية لصالح المجموعة التجريبية. بناءً على النتائج المذكورة أعلاه ، تم تقديم بعض الاستنتاجات والتوصيات التربوية ، بالإضافة إلى اقتراح عدد من الدراسات الإضافية.

الكلمات المفتاحية: إستراتيجية (ماذا أعرف, ماذا أريد أن أعرف, ماذا تعلمتُ), القراءة الاستيعابية, إستراتجية ما قبل القراءة

ABSTRACT

Reading comprehension is considered as one of the most important skills in teaching English as a foreign language since it offers learners best ways to get knowledge and information through carrying a message in a written form from the sender (writer) to the receiver (reader). Teachers do their best to develop learners' reading comprehension skill. Anyhow, Iraqi learners face difficulties in reading comprehension. There are a number of those learners, who are fluent readers, struggle in comprehending texts. So, teachers are advised to adopt effective reading strategies and techniques to develop learners' reading skill. KWL, which is one of pre-reading strategies, has an influence on improving learners' reading comprehension skill. The present study aims at investigating the effect of KWL pre-reading strategy on Iraqi EFL intermediate school students' performance in reading comprehension. The study is limited to the students of the second intermediate class in Karbala during the academic year 2016-2017. Results have shown that there is a statistical significant difference between the mean scores of the performance of the experimental group students who are taught by KWL pre-reading strategy and that of the control group students who are taught by the traditional strategy in the reading comprehension post-test in favor of the experiment-al group. Based on the above result, some conclusions and pedagogical recommendations have been put forward, as well as a number of further studies have been proposed.

Key words : KWL. Reading comprehension. Pre-reading strategy

The Effect of KWL Pre-reading Strategy on Iraqi EFL Intermediate School Students' Performance in Reading Comprehension

أثر إستراتيجية «ماذا أعرف،ماذا أريد أن أعرف، ماذا تعلمت» ما قبل القراءة على أداء طلبة المدارس المتوسطة العراقيين متعلمي اللغة الإنجليزية لغة أجنبية في مهارة القراءة الاستيعابية

Asst. Lect. Asaad Abdul Muhsin Abdul Wahhab
The General Directorate for Education in Karbala

م.م. أسعد عبد المحسن عبد الوهاب

المديرية العامة لتربية كربلاء

asaad _mohsin@karbala.edu.iq

References

*Achebe C (1988). An Image of Africa: Racism in Conrad's 'Heart of Darkness'.

Robert Kimbrough, London: W. W Norton and Co. pp.251-261.

*Conrad J (2000). Heart of Darkness. Rupa Paperback, India. Fifth Impression, 2011.

* (2014). Dominic Davies. Article, University of Oxford. Web. 21st,

*The English Standard Version Bible: Containing the Old and New Testaments with

*Apocrypha (2009). Oxford: Oxford UP. Print.

*Web: www.bartleby.com/108/.

hair seemed to catch all the remaining light in a glimmer of gold... resembling in this gesture another one, tragic also... stretching bare brown arms over the glitter of the infernal stream, the stream of darkness. (Conrad, 2011, p.113)

Although these two women contrast each other, they are similar in some cases – extending their own arms, their own love for Kurtz, and their own attractiveness. By sketch connections between Marlow and Kurtz, and the brutal woman and the fiancée, Conrad gives the feeling that perhaps the lines that part light from darkness, civilization from brutality, and right from wrong – are not always so noticeable.

The two women in Kurtz's life are also described with the use of light and darkness. Kurtz's black mistress in Africa is very demonstrative. She wears bright clothes and jewellery and acts in a loud, wild manner, clearly displaying strong emotions. On the contrary, Kurtz's Intended in Belgium is beautiful, forebearing, and in black. The passion and brightness of Kurtz's black mistress are revealed in her bright clothes while the passiveness of Kurtz's intended is evident in her dark attire. However, despite their differences in temperament and appearance, they feel the same love for Kurtz. The white Intended's black clothes show her bond to the black woman; the black mistress' bright attire and jewellery display this common bond as well; inherent in both is a love for Kurtz. The use of the symbols of darkness and light assist in developing many major themes in the Heart of Darkness. Many of these themes, if not grasped by the reader through the use of symbols and other literary devices, creates a misinterpretation of the story. Therefore, the allegations deeming Conrad racist are only the result of unknowledgeable readers who do not understand the style of writing which he uses.

Conclusion

Conrad`s duality of human nature civilized vs. savagery, light vs. darkness, Thames River vs. Congo River, id vs. ego (subconscious life and conscious motivations) and … so on of dualities which Conrad employed them in his novella The Heart of Darkness. It can be concluded that all of the comparisons and contrasts discussed here; no one is safe from the darkness and no important in developing Conrad's themes and allegories in this story. It was the story of colonialism and Imperialism, it was the mirror of the age, and how the civilization enslaved the countries and continents within the concept of absenteeism of law.

It`s easy to find that human nature is inherently good and evil which leads to its meanings. Evil is generally accepted as being seductive; Relevant to adage saying; "Be a slave in heaven, or a ruler in hell." This seduction is most dominant in situation free from rules, circumstances such as those that were hidden in the hero of the story (Kurtz).

cause of the natural horror people experience when they do not see the things around them, furthermore humans cannot live effectively in the dark. Both literally and symbolically, Light is linked with goodness and darkness evil, depression and ignorance.

God is characterized by light all through the Bible, "In God is light; in Him there is no darkness at all" (John1:4-6). Hence the Devil or Satan and evil, are linked with darkness, while those who reject evil are urged to "The night is nearly over; the day is almost here. So let us put aside the deeds of darkness and put on the armor of light" (Romans 13:12). This company of darkness with evil is obviously exemplified throughout the Bible. For example, when Moses was trying to rescue his nation, the Israelites, from slavery in Egypt, the Egyptian King, Pharaoh, refused to release them. Consequently, God sent different plagues on the Egyptians, it was three days of complete darkness, which effectively blinded the Egyptians, even though the Israelites had light "Stretch out your hand toward the sky so that darkness spreads over Egypt—darkness that can be felt" (Exodus 10:20-22).

The idea of moving out of darkness into light is repeatedly mentioned in the Bible so as to show people coming to a relational experience of God. The Old Testament Prophet Isaiah describes the light of God which comes to the people of Israel, in contrast to the darkness of ignorance and depression which blinds other nations. Those who pray to God in the time of trouble are relieved from their distress and brought out of darkness and gloom:

Some sat in darkness, in utter darkness, prisoners suffering in iron chains, because they rebelled against God's commands and despised the plans of the Most High. ... He brought them out of darkness, the utter darkness, and broke away their chains. (Psalms 107:9-15)

Women as a Light & Darkness:

There is another form of contrasting that can be seen through the two women in Kurtz`s life. They could also be exchangeable, and at the same time akin to each other. They are in a sense opposites; one the embodiment of primitive darkness:

She was savage and superb, wild-eyed and magnificent; there was something ominous ... seemed to look at her... as though it had been looking at the image of its own tenebrous and passionate soul.... Suddenly she opened her bared arms and threw them up rigid above her head. (Conrad, 2000, p.93)

The other, the embodiment of light, all the sad light of the cloudy evening had taken refuge on her forehead:

This fair hair, this pale visage, this pure brow, seemed surrounded by an ashy halo... her fair

Conrad's repeated show the integrations of death and life is probably one of his parallels to dark and light, repeating the real that the two facts must exist at the same time, there cannot be without the other. Conrad's novella is based on the presence of light and dark within the characters, and in Marlow's journey the question is repeatedly stood of which is overcoming. There are events when darkness usurps the light, and some events are opposite. But darkness (evil) often tends to prevail. Conrad suggests that a sense of evil exists in the heart of every individual, which is covered by cleverness, civilization and morals and controls the centre of humanity. This is one of the most important facts Marlow confirms on his journey, for he understands darkness in all places, when they are light.

Rivers as a Theme of Light and Darkness:

The compare between light and dark is the most central when trying to understand Conrad's ideas about urbanization, civilization and what it really is. As the novella progresses there is a transfer of thoughts from light to dark. Little by little Conrad changes his ideas about London as a civilized city. The darkness expands its boundaries outside Africa and the brutal and hidden evil of man is revealed in Europe and Africa. This is exposed throughout the story as the men arriving Europe show their greed for money and their contempt and cruelty towards Africa's settlers. Marlow`s mind changed towards European, and Europe becomes gloomier for him as the story unfolds. He notices that the darkness of Africa as result of unfamiliarity and mystery, but the darkness staying in London sequent greed and hate.

The contrary images between the Thames and Congo River were also very clear. Thames River is defined as calm and quiet. It is an area of light which illuminated by the city at its shores, moreover; it is a place that is known and recognized. Whereas Congo River is a, gloomy, treacherous, and snaky it looks like a harsh place. The contrast of these two rivers shows the difference between the tamed (Thames R.) and the untamed (Congo R.). Thames River is calm and peaceful; it symbolizes a society that law and instruction has tamed it. On the contrary, the Congo symbolizes the untamed. It is the wilderness where there is no rule and the individuals should do what thay have to, to survive. It represents a place of disorder and evil, in which human eats human and law is completely absent.

Light & Darkness in the Old Testament:

In the first book of the Bible (Genesis), God tells us when He made the earth, "Now the earth was formless and empty, darkness was over the surface of the deep, and the Spirit of God was hovering over the waters" (Genesis1:2-3). God then created light which he considered good, and split it from darkness. God then named the light 'day,' and the darkness 'night'. Maybe be-

Light and Darkness Journey

In Heart of Darkness Conrad describes a voyage into the Congo, his use of symbolism and play on word shows that it is something too much deep. The Heart of Darkness altogether is one of vast allegory, whose many extensions can be either self-evident or complicated. Approximately every action, object, and character in Conrad's story has a hidden, relevant meaning beyond it, acting to bring the reader closer to the conclusion that the journey is indeed an inward one.

The first significant indication of this is the behaviour of Marlow as he narrates his journey into the Congo. According to the storyteller, "he had the pose of a Buddha preaching in European clothes and without a lotus-flower" (Conrad, 2000, p.14). This lotus place is one often used for meditation, which is in fact explained as a unworldly journey encouraged by lucidity of thought. Effective meditation leads to more understanding of human nature and allows one to think deeply in the work of the human mind. As a result, Marlow`s attitude takes advantage of the situation on his true destination, cunning from the first page that his journey is actually within himself.

From the beginning Marlow's novella there are a lot of symbols relating to the unchartered places of the subconscious, and the trip planned to discover them. For example, Marlow is guide to a room by two quiet women spinning black wool (The women symbolize the Greek Fates mythology, who spin a skein of wool which symbolizes a person's future. The fact that these women's thread is black makes a warning sense of omen).

There his attention is drawn to a map and he finds himself attracted by a large river running through the centre of Africa. Marlow notices that the river looks like a serpent, and it was "attractive." Due to some reasons, this long, zigzag river attracted his attention, despite its reptilian indications, which always remind the reader of risking ahead. The river is similar to the serpent in story of Adam and Eve in the Bible, offering the unsuspecting couple a forbidden fruit-wisdom, and a great knowledge of oneself. Also, throughout the voyage, there are many references for a pair of facts, life and death, that are uncannily intertwined.

For example, there is a theme of bones that is again and again repeated in Marlow's narration. The Swede indicates a man who died, and his skeleton left on the ground until the plants grew up through his ribcage. The plant represent life, and naturally, the skeleton death. These two are woven together. In addition, there is Kurtz's mania with ivory (elephant dental bone), and according to Marlow he has the look of the object of his obsession. Based on Marlow's idea, Kurtz bears a skeletal likeness even when he was alive.

ates anxiety in those around him, and can be attributed to his success in the jungle only for his ability to remain alive for a longer time than anyone else. Marlow, like all the other white personalities in Africa, is there for his own greedy targets. Brick maker is a dishonest man who works as a spy for the manager, and the fraudulent and yucky. He is so worried that Marlow will be more successful than him , so the distaste in his heart begins to develop toward Marlow.

The pilgrims are the white workers that join Marlow down the Congo. They are the worst of the white personalities, and they are driven only by greed.

They wandered here and there with their absurd long staves in their hands, like a lot of faithless pilgrims bewitched inside a rotten fence. The word `ivory' rang in the air, was whispered, was sighed. You would think they were praying to it. A taint of imbecile rapacity blew through it all, like a whiff from some corpse. (Conrad, 2000, p.38)

It is important that Marlow talks on religion two times in this description. He name them "faithless", and then said that it seems that they implore and pray to the ivory. Conrad purposely contradicts a religious with these base characters to produce a paradox. In this story it seems Conrad proved that white men upright can be more cruel than any other inhabitant. These men are hollow, and they will do anything to make wealth in ivory. Their meanness is the motivation behind all the work. Their brutality towards the native is very annoying, so that the eyes of Marlow pilgrims are less humane than Africans. These characters come at the beginning of contrast in the description of the native, who they are Marlow's eyes possess nobility the white men violate. The cannibals that voyage with Marlowe are illustrated as mild and rational , Marlow much prefers them to the pilgrims. "Fine fellows--cannibals--in their place. They were men one could work with, and I am appreciative to them" (Conrad, 2000, p.55). The dwellers have an innocence that it is lacking in the pilgrims. The black skin folks represent virtue while the white European represents immorality and decay.

In a time where appearance was the whole thing to European culture, Conrad brings a point in his story to emphasize the importance of appearance in the deception. In true realist manner he gains this through careful use of detail to prove and build up his theme. He does this recklessly by dealing the common symbols of light and dark and reversing them completely. The white city that sends the white men then the white ivory comes into opposition with the dark forest that the locals inhabited in the black houses. Conrad makes use of this simple theme so successfully that his message is clearly able to be stated even with the apparent removal of narrator's bias.

The use of darkness in the title of Conrad`s work refers to its relevance to the details of this novella, in an unexpected way. While light, white and good are opposite of dark, black and evil, they are common themes in this narration, Joseph Conrad reverses the meanings of the two. The novella is about a corrupt light penetrating into darkness, and the importance that result when the clarity of darkness is tainted. In his narration the light is often viewed as more menacing and eviller than the darkness, and the white themes more corrupt than the black.

Conrad uses light as a symbol of civilization and cultivation. Darkness is defined as the lack of light, while the black jungle depicts the lack of white man‘s civilization that is marked by vice and corruption . His description of Brussels in part one is an example of how he uses detail to express hidden meaning, “In a very few hours I arrived at a city that always made me think of a white sepulcher” (Conrad, 2000, p.18).

It is important to say that Conrad describes the building Marlow leaves as a white coffin, because the offices in that building are driven by greed and their job is sending men out to their more or less unavoidable deaths. The white men in the white town sent sailors to search for their white gift, ivory. This series of evil starts and come to end in this place. Portraying the town as white is illusive, as the town itself has an sinister feeling of death.

This symbolizes the cheating of the sailors who come to this town in hopes of finding wealth and are sent to their deaths. Conrad makes it clear that this is a trick that is not found in the darkness of the uncivilized place. When Marlow approaches dying slaves in the darkness of a shaded cove, he states:

They were not enemies, they were not criminals, they were nothing earthly now, - nothing but black shadows of disease and starvation, lying confusedly in the greenish gloom. Brought from all ... fed on unfamiliar food, they sickened, became inefficient, and were then allowed to crawl away and rest. (Conrad, 2000, p.29)

Conrad describes what happens to the citizens of the darkness when the white men offered civilization to them. They are black shadows, but not in a scary way. They are described as helpless and pathetic, black victims of white man’s wickedness. The white building depicts corruption and vice, while the gloom within darkness of the forest and its people depict purity and innocence .

Conrad employs a different mode in which he inverted theme of light and dark with the characters of the novella. In spite of the view point of Marlow, nearly all white man in the novella is presented negatively. The general manager is a foolish man whose presence cre-

Light and Dark Aspects:

In the end of nineteenth century, the realism movement created literary works characterized by growing objectivity and declining sentimentality. The aim was to let details tell the story, and leave out noticeable leaning of the author by scientific and detailed explanations. This is certainly most accurate storytelling technique, yet it causes difficulties for the authors to develop their themes in the story. This refers to the rise of symbolism in realist works. To display the values and themes of the work an author needs tools such as the objects and descriptions within the story.

However, as the author moves deeper through his journey into the Inner Station, darkness and light symbols are inspired with special meanings that are contradictory to what they usually mean to the readers. This study focuses on analysing the light symbols through Thames River, London Civility, the Whited Sepulchre, , etc. In the other side it focuses on darkness symbols through Congo River, fog, the African jungle… . In this story, a sepulchre suggests confinement and death. The phrase "Whited Sepulchre" descends from the biblical Book of Matthew:

For you are like whitewashed tombs, which on the outside look beautiful, but inside they are full of the bones of the dead and of all kinds of filth. So you also on the outside look righteous to others, but inside you are full of hypocrisy and lawlessness. (Matthew 23:27-28)

In the quote, Matthew portrays Whited Sepulchre as something beautiful in appearance but having horrors inside. In Heart of Darkness, the Whited sepulchre is probably Brussels where the company`s headquarters are located. The company labels its mission as one of enlightening and civilizing the natives, but in fact, the work along the Congo River is profit-driven. The methods of company are brutal and savage, resulting in death and decay for white men and their colonial themes both.

The map which Marlow observes in the company offices reveals the landmass covered with blotches of color, a little green, much blue, smudges of orange, a purple patch, to illustrate where the cheerful explorers of progress with the jolly beer. Light and darkness are symbols much used in literature, and have bear specific symbolic meanings for hundreds of years. For instance, light usually epitomizes good, while darkness epitomizes its evil. For hundreds of years light vs. dark has been quite possibly the most common symbol in literature. In Heart of Darkness, Joseph Conrad uses details to create a feeling that transcends the literal text, in particular through his use of light and dark and the inversion of their traditional meanings. The aim of this inversion is the formation of the theme that not everything is as it looks to be. More specifically, Conrad uses detailed imagery of light and dark to say white men can be more ferocious than the natives.

ملخص البحث :

لقد تعمد الكاتب جوزيف كونراد استخدام هذه الجوانب « الثنائيات او المتناظرات «أحيث انه استفاد من بعض التقنيات الأدبية المهمة في هذه القصة. و من إحدى تقنياته الرئيسية هي استخدامه للرمزية البيضاء والسوداء على مدار القصة . و قد وظف الكاتب من شخصية مارلو حياة الأوروبيين « الفرد الانكليزي « من حيث الاشعاع و ضوء الشمس ويقارنهم بالمعرفة والحضارة . و من جهة اخرى يصف إفريقيا والأفارقة من حيث السواد والظلام ويصورهم على أنهم متوحشين و متخلفين .

ان أفكار الكاتب جوزيف كونراد وظفت هذه التناقضات المتكررة لتشكيل إطار جمالي ، فعلى سبيل المثال وصف القبر مرصعا بحجر أبيض ناصع ، في حين يوجد بداخل هذا القبر جثة فاسدة ومتعفنة . و كمثال اخر وصف حجر اللؤلؤ المتكون من مادة براقة و ثمينة ، ولكن في جوفها حبه رمل لا قيمه لها .

الكلمات الرئيسية : الضوءأالظلامأالرمزيةأسرد الاحداث

Abstract:

This paper is mainly concerned with the concept of duality in different pictures, although the author used the theme of duality within the story as a vehicle display the values and objectives of the work. Joseph Conrad the Polish-English novelist of the novella “Heart of Darkness” employed this theme to fulfil the purpose of utopia through Kurtz’ personality: a human being who loses humanity and becomes extremely cruel.

Conrad deliberately used these aspects in this novella. He benefits from some important literary techniques in this story. One of his main techniques is his use of white and black symbolism. All through the story, the narrator, Marlow, represent Europeans and Europe in terms of light and white, comparing them with knowledge and civilization , but he describes Africa and Africans in terms of blackness and darkness , portray them as savage and ignorant. It was Conrad’s thoughts in characterization and employment of these contradictions to form an aesthetic frame, for instance how to describe a grave adored with a bright white stone, while there is a decadent and rotten corpse inside it, or a pearl which is made of precious material, but the core of it is cheap or decayed.

Key words: Light, darkness, symbolism, storytelling.

Duality In The Heart of Darkness
by Joseph Conrad

الثنائيات في رواية قلب الظلام للكاتب
جوزيف كونراد

Lectur. Weam Majeed Hussein Alkhafaji
University of Kufa / Faculty of Education
English Department

م. وئام مجيد حسين الخفاجي / جامعة
الكوفة / كلية التربية / قسم اللغة الانكليزية

weamm.alkhafaji@uokufa.edu.iq

References

- Cunningsworth, A. (1995). Choosing your Coursebook. Oxford: Macmillan.

- Johnson, O. and Farrell, M. (2013). English for Iraq, 5th Preparatory: Student's Book. Garnet Publishing Ltd.

- Johnson, O. and Farrell, M. (2013). English for Iraq, 5th Preparatory: Teacher's Book. Garnet Publishing Ltd.

- Knight, P. T. (2001). Complexity and Curriculum: A Process Approach to Curriculum-making. Teaching in Higher Education, 6(3), 369-381)

- Kolomitro, K. , Inglese, J. and Idzikowski, M. (2017). Curriculum Design Handbook. Queen's University Centre for Teaching and Learning.

- McDonough, J. , Shaw, C. and Masuhara, H. (2013). Materials and Methods in ELT: A Teacher's Guide. Sussex: Wiley Blackwell.

- McKimm, J. (2007). Curriculum Design and Development. Imperial Centre for Educational Development.

- O'Neill, G. (2010). Programme Design: An Overview of Curriculum Methods. UCD Teaching and Learning Resources.

- Ornstein, A. and Hunkins, F. (2018). Curriculum: Foundations, Principles and Issues. Essex: Pearson.

- Richards, J. (2001). Curriculum Development in Language Teaching. Cambridge: Cambridge University Press.

- Stutt, Amanda. (2018). Curriculum Development and the 3 Models Explained. Available from (https://tophat.com/blog/curriculum-development-models-design)

Web Source (1)

(https://timostimelythoughts.wordpress.com/2016/11/28/complexity-and-curriculum)

9. Concluding Remarks

On the basis of the evaluation conducted in the previous section, the following conclusion can be made:

1.The basic aim of English for Iraq, 5th Preparatory is the development of oral communicative competency via applying a communicative methodology. This is manifested through employing various techniques which enhance both fluency and accuracy such as group work and pairwork . Besides, within this approach mistakes are seen as part of the developmental process. This is one of the most recent and universally agreed upon teaching methods.

2. English for Iraq, 5th Preparatory inspires self-study and independent learning in the sense that it requires students to fill in learners diaries. These are comprised so as to encourage students to be dynamically engaged in their own learning and to assume some accountability for their own advancement. Moreover, they are also shown how to use monolingual dictionaries which represents a step on the way to independent learning.

3. It can be said that on both external and internal levels, English for Iraq, 5th Preparatory is effectively designed. Its layout follow a standard format of four sections: Listening and speaking, reading and writing, grammatical areas and functions, and lexical areas. Besides, there is a clear sequencing and grading of the topics in the main units where a unit cannot be exchanged with another.

4. The curriculum in question is designed for Iraqi students in 5th Preparatory. Thus, it includes topics enhancing Iraqi cultural, social and religious ideals such as Ramadan, Babylon Festival, the Main Industries in Iraq, Fareed Lafta, Widad Al Orfali, and the best of Iraq.

5. As for cost, it is believed that English for Iraq, 5th Preparatory is a reasonably priced course despite the fact that it is used as the core course in most state schools. Additionally, it is regionally available where it can be obtained by anyone interested in pedagogical issues whether a student, teacher, or researcher.

6. Although English for Iraq, 5th Preparatory focuses on the development of the various skills of listening, speaking, reading and writing, it lays much emphasis on the development of writing skills. Hence, each of the main units include six writing tasks. This is done in pursuit of provoking students' creativity and assisting them to develop their grammar and spelling.

lists vocabulary words alphabetically rather than as they appear in each of the main units.

8.2.3 Where Reading/'Discourse' Skills are involved, is there much in the Way of Appropriate Text beyond the Sentence?

The reading material in the Student's Book is designed to provide the students with several text types such as newspaper articles, formal and informal letters, leaflets, interviews and advertisements. The students are to develop the sub-skills of identifying, skimming ,and scanning.

8.2.4 Where Listening Skills are Involved, are Recordings 'Authentic' or Artificial?

It can be said that the recordings of dialogues, conversations and narratives included in the Audio extracts maintain some sort of natural authenticity. This is revealed via the following script:

Mike: Is it a holiday? Everyone looks very happy.

Sa'eed: Yes, it's Eid al Fitr today.

Mike: Eid al Fitr? What's that?

Sa'eed: It's the festival just after Ramadan.

Mike: So how exactly do you celebrate it?

Sa'eed: Well, ten days before the end of Ramadan, people start decorating their houses and buying presents.

Mike: But what do you do on the big day itself?

Sa'eed: Well, first we put on our best clothes and go to the mosque for prayers.

Mike: Then what?

Sa'eed: We give money to charity. That's very important

8.2.5 Do you feel that the material is suitable for different learning styles? Is a claim and provision made for self-study and is such a claim justified?

A broad array of speaking activities such as pairwork and group work activities are included in English for Iraq, 5th Preparatory. Students are asked to tackle an issue, arrive at agreement or make a decision. Hence, they are encouraged to work together to match ideas and responses and to express their own opinions. However, students may feel upset because they are not acquainted with group work.

8.1.7 Is Vocabulary list/index included?

An appendix of glossary terms used in the Teacher's Book occurs at the back of The Student's Book. Another appendix comprises a complete wordlist arranged alphabetically and categorized by unit is also listed there.

8.1.8 Is the layout and presentation clear or cluttered?

As for English for Iraq, 5th Preparatory, the layout is skillfully offered and not blatantly chattered. All the main units follow a customary format of four sections: Listening and speaking, reading and writing, grammatical areas and functions, and lexical areas.

8.1.9 Is the Material too Culturally Biased or Specific/ Do the materials represent minority groups and/or women in a negative way?

As explicitly stated in its title, English for Iraq, 5th Preparatory is written for a certain nationality; it has been developed for the teaching of English to Iraqi students in 5th Preparatory. Besides, it portrays instances of Iraqi settings such as Ramadan, Babylon Festival, and the Main Industries in Iraq: Oil and Gas enhancing the country customs, culture and national resources. However, the curriculum specified does not include cases of negative cultural stereotyping of minority groups or women.

8.2 Internal Evaluation

In this section, the internal consistency of English for Iraq, 5th Preparatory is examined in order to fathom the extent to which it is harmonized with the external assumptions presented in the introductory section of the Teacher's Book.

8.2.1 The presentation of the skills in the materials

Every unit of the Student's Book includes sections allocated to listening, speaking and Reading whereas writing skills are integrated into most activities. This is due to the idea that English for Iraq, 5th Preparatory concentrates on the development of writing skills. Hence, students work on writing skills in diverse registers ranging from informal notes and e-mails to report and essay. Additionally, developing oral communication skills represents a major aim of the curriculum.

8.2.2 The Grading and Sequencing of the Materials

In the English for Iraq, Student's Book there seems to be clear sequencing of the topics of the main units. For instance, Unit One, entitled Culture and Customs, cannot be easily exchanged with Unit Seven whose title is Leisure. Moreover, an appendix is also included which

8.1.4 How the language has been presented and organized into teachable units/ lessons

English for Iraq, 5th Preparatory is organized into eight units. Units 1 to 3 and 5 to 7 are organized on a topic basis and present new language. Units 4 and 8 revise language from the previous three units. Each unit follows the same pattern. They include:

1. Ten lessons

2. Two revision lessons

3. Two tests

4. Two further practice lessons

Additionally, in spite of the fact that approximate timings are offered for each stage of the lesson it is left to the teacher's judgement to manage class time.

8.1.5 The author's views on language and methodology

English for Iraq, 5th Preparatory aims at developing a communicative competence through applying a communication approach to teaching and learning. Nevertheless, within this framework one important strategy stresses a more evident analysis of the structures of the language. Hence, the study of structure becomes a prerequisite for the development of the communicative competence.

Besides, the curriculum inspires students to improve their study skills and start to become independent language learners via offering them ideas on how to stay learning outside the classroom .For instance, students are informed of the way to fill in learner diaries and to retain vocabulary notebooks, as well as carrying out consistent homework assignments.

8.1.6 Are the materials to be used as the main 'core' course or to be supplementary to it?

When considering the total cost, it can be said that while English for Iraq, 5th Preparatory is reasonably priced, it is designed to be used as the core course.

8.1.6.1 Is the Teacher's book in Print and Locally available?

The Teacher's Book is extensively accessible and is sold locally wherever the Student's Book and Activity Book are. It contains summary and teaching notes for each unit. This assists to present a clear idea of the content and the activity types in the unit in advance. Additionally, each unit of the Teacher's Book comprises a summary of the language activities involved and a unit wordlist.

guage introduced in the Student's Book. The exercises also improve the skills of listening, reading and writing and assist the students better their learning skills. Additionally, there are listening and speaking tasks to practice particular pronunciation tips and eventually present the phonemic alphabet (ibid)

The Teacher's Book lists an introduction which is followed by comprehensive plans for every lesson. This has carried out in order to enable teachers to manage their lesson timing. Hence, estimated timings are supplied for each stage as a clue to the anticipated period and relative significance of each Student's Book and Activity Book exercise (ibid.).

The fourth component is the Audio which comprises soundtracks of discussions, dialogues, conversations and monologues. It also includes pronunciation exercises at word and sentence level (ibid.).

8. Evaluation of English for Iraq, 5th Preparatory

In this section, an evaluation of English for Iraq, 5th Preparatory will be carried out according to McDonough et al. (2013) Criteria of evaluation.

8.1 External Evaluation

Here, the researcher will examine the organization of the curriculum specified externally via concentering on that stated in the introduction of the Teacher's Book.

8.1.1 The Intended Audience

Young adults are explicitly shown to be the intended audience. English for Iraq, 5th Preparatory covers topics that draw upon young adults' own knowledge and experience of the world, as well as their personal interests.

8.1.2 The Proficiency Level

No claim to a certain level is made by the authors. Nevertheless, the introduction says that the revision lessons in the Student's Book represent a good opportunity for the entire class to practice language from prior units, and for slower students to attain a better understanding of areas that they may encounter difficulty with first time round.

8.1.3 The Context in which the Materials are to be used

As shown in the introduction, English for Iraq, 5th Preparatory offers students the chance to develop fluency in English. It mirrors the fact students will also require to use English in the real world where they may need to communicate with non-native speakers from around the world. Hence, the emphasis is on English as an international language.

provision made for self-study and is such a claim justified?

With the prevailing interest in independent learning, several materials claim that self-study modes are also probable.

6. English for Iraq, 5th Preparatory: Introduction

According to Richards (2001: 1), changes in language teaching methods across time have revealed acknowledgement of changes in the sort of proficiency learners require like a departure towards oral proficiency instead of reading comprehension as the target of language study. Besides, they have also demonstrated shifts in theories of the nature of language and language learning.

As for English for Iraq, it is put into use by the Iraqi Ministry of Education in the year 2013/2014. The beginning was with the preparatory stage followed by the intermediate stage. It is a multi- level course incorporating units of topic-grounded lessons that offer thorough, current content founded on a broad spectrum of informative themes. The series supply instances of the natural environment of Iraq stressing the country's cultural, social and moral ideals on both a national and local measure.

According to Johnson and Farrell (2013:2), English for Iraq, 5th Preparatory applies a communicative approach to teaching and learning and regards the development of communicative competence as its major aim. Within the general principles of communicative methodology, a broad range of strategies are employed. Besides, it is a topic-based course that is grounded on an evident grammatical and functional syllabus. This course offers students the chance to enrich their knowledge of English and become more fluent language users.

7. Components of English for Iraq , 5th Preparatory

English for Iraq, 5th Preparatory comprises four components: Student's Book, Activity Book, Teacher's Book and Audio.

It is proposed that Student's Book is utilized to produce new language as well as supplying activities for the development of language skills. It includes various texts encompassing articles, websites, e-mails, advertisements, guidebooks, leaflets and timetables. The texts are explained and enhanced via crystal clear instructions to benefit both teachers and students. The Student's Book also offer steady opportunities for speaking practice in different forms including group discussions and pair works (Johnson and Farrell, 2013:3).

As regards the Activity Book, it encompasses tasks in pursuit of consolidating and practicing lan-

While some textbooks are examined and written well, they are full of information on every page that teachers/learners find them virtually unfeasible. Thus, a thoughtful balance between the two is necessary.

5.1.9 Is the Material too Culturally Biased or Specific/ Do the materials represent minority groups and/or women in a negative way?

Concerning this point, investigations reveal that the content of some materials can cause offence to some learners.

5.2 Internal Evaluation

At this stage, the internal consistency and organization of the materials are scrutinized in order to assess the degree to which the external assertions made by the author/publisher agree with the internal content (McDonough et al., 2013: 59).

5.2.1 The presentation of the skills in the materials

This concerns the away the various skills are presented in the textbook in question; whether they are isolated or integrated. According to Cunningsworth (1995: 65), the integration of skills represent a central aspect of overall language ability. Besides, it is vital concept of the communicative language teaching.

5.2.2 The Grading and Sequencing of the Materials

It is said that the grading of the materials will sometimes be within the unit, other materials will be graded through units permitting a progress of difficulty in a linear way. Besides, some materials assert to be modular via grouping a set of units at almost the same level.

5.2.3 Where Reading/'Discourse' Skills are involved, is there much in the Way of Appropriate Text beyond the Sentence?

In some cases, it is found that materials offer much highlighting on skills development without providing sufficient opportunities for students to learn to use those skills in expanded reading passages.

5.2.4 Where Listening Skills are Involved, are Recordings 'Authentic' or Artificial?

There exists much dispute regarding the use of authentic language in textbook activities. However, dialogues that have been specially written are marked by the lack of the essential features of spontaneous speech.

5.2.5 Do you feel that the material is suitable for different learning styles? Is a claim and

5.1.1 The Intended Audience

It is necessary to pinpoint the audience at whom the materials are directed. This is due to the fact that the topic that stimulates one audience may not be appropriate for another.

5.1.2 The Proficiency Level

It is said that the majority of materials assert to be targeted at a specific level, such as false beginner or lower intermediate. This involves examination since it can range relevant to the educational context.

5.1.3 The Context in which the Materials are to be used

It is crucial to outline whether the materials are for teaching general learners or for teaching English for Specific Purposes.

5.1.4 How the language has been presented and organized into teachable units/ lessons

The materials will comprise several units/lessons accompanied by their respective length. For instance, some materials offer guidelines where the author supposes that between 6 and 8 hours will be needed to cover the materials.

5.1.5 The author's views on language and methodology

When considering the author's view on language and methodology, it is vital to account for the relationship between the language, the learning process and the learner. Hence, the author might make claims regarding containing a great deal of learner involvement in the learning process.

5.1.6 Are the materials to be used as the main 'core' course or to be supplementary to it?

When it comes to the cost of a course, economics may deter the evaluator from choosing these specific materials, specifically if they are not going to be the core part of the course.

5.1.6.1 Is the Teacher's book in Print and Locally available?

As for this issue, several teacher's books provide overall teaching clues whereas others have rather prescribed programme about how to teach the material including lesson plans. Hence, the teacher's manual is usually locally obtainable.

5.1.7 Is Vocabulary list/index included?

The inclusion of this within the materials has proved beneficial to learners who are likely to be doing some individualized, out of class work and comprehensive preparation for exams.

5.1.8 Is the layout and presentation clear or cluttered?

2. Is viewed as a means for self-improvement

3. Measures meaningful indicators of change

4. Incorporates multiple indicators and sources of evidence

5. Results in improving programs and processes

6. Involves the participation and input of faculty, staff and students

7. Focuses on the program, not on the individual performance of educators

Cunningsworth (1995: 14) says that the reasons for evaluating materials are numerous and diverse. The intent to implement new coursebook represents a main or frequent evaluation reason. Another one is to recognize specific strengths and weaknesses in textbooks already in use so that optimal use can be made of their strong points, whereas their weaker areas can be reinforced via modification or replaced material from other books.

Moreover, Ornstein and Henkins, (2018: 286) say that in curriculum evaluation attention allocated to teachers' and students' actions that result in the latter learning particular contents and skills. Curriculum evaluation nowadays is more perplexing than in the past. Education recently exists in a dynamic complex where social, economic, political, and technological alternations produce different visions of the school aims and the intellectual capabilities and skills.

Furthermore, it is suggested that assessment deals with the worth and efficiency of curricular issues and actions. It focuses on both teachers' and students' acts within the educational field, mainly the classroom. Currently, there is much dispute concerning evaluation, predominantly with requirements that the actions of teachers and the learnings of students must be evaluated well. (ibid: 325).

5. McDonough et al. (2013) Criteria for Curriculum Evaluation

For the purpose of evaluation, the researcher will adopt the model proposed by McDonough et al. (2013: 53). They examine criteria within a two-stage model: an external evaluation that provides a short outline of the materials from the exterior, followed by a closer and more comprehensive internal evaluation.

5.1 The External Evaluation

The basic aim of this stage is scrutinizing the organization of the materials as stated explicitly by the author/publisher through looking at the blurb, or the claim made on the cover of the teacher's/students' book, the introduction and the table of contents (ibid: 54).

with results. Hence, grades represent the chief goal with the more emphasis on the ended product rather than on the learning process. Nevertheless, the process model is more flexible, and concentrates on the way learning improves during a period of time. These two models are required to be accounted for when developing curricula.

4. Curriculum Evaluation

According to Cunningsworth (1995: 9), evaluation essentially requires value judgements on the behalf of those engaged. Such value judgements will certainly be subjective to certain degree and will mirror the views and priorities of those making them. They are likely to be grounded on several factors comprising learner and teacher expectations; methodological preferences, the needs of learners, syllabus requirements, and personal preferences.

Additionally, it is suggested that materials evaluation represents a sophisticated issue since there exist numerous variables influencing the success or failure of textbooks when they are in use. The number of variables is revealed by the spectrum and multiplicity of likely evaluation criteria. Hence, it is crucial to confine the number of criteria employed, and the number of questions raised to a minimal. That is, only those criteria that are relevant to the context where the materials will be utilized (ibid: 5).

McDonough et al. (2013: 50) state that the aptitude to evaluate teaching materials efficiently is a very important professional activity for all English as a Foreign Language (EFL) teachers

Richards (2001: 256) believes that evaluation can merely be achieved through considering something relevant to its purpose. Hence, a book may be perfect in a certain situation since it satisfies the needs of the situation ideally. It carries the precise amount of material for the programme, it is easy to teach, and it can be resorted to with minimal preparation via inexperienced teachers. However, the very book is likely to turn out to be fairly inappropriate in another situation.

It is mentioned that while the majority of people agree that curriculum evaluation is vital for curriculum development, implementation and maintenance, they disagree on evaluation meaning and purposes, the way to tackle it, and how to utilize its result. Covertly, it reflects value judgement concerning earlier curricula and instructional designs. Besides, it involves documents, plans, and action (Ornstein and Henkins, 2018: 286).

Kolomito et al (2017: 6) believe that a curriculum is effective when it:

1. Is viewed as a systemic and continuous activity

According to Tyler (1949) cited in Richards (2001: 39), four questions should be answered when developing a curriculum. These are:

1. What educational purposes should the school seek to attain?

2. What educational experiences can be provided that are likely to attain these purposes?

3. How can these educational experiences be effectively organized?

4. How can we determine whether these purposes are being attained?

3. Models of Curriculum Development

Ornstein and Henkins (2018: 30) believe that curriculum developments encompasses how curriculum is planned, implemented, and evaluated plus what people, processes, and procedures are required in constructing the curriculum. Despite the fact that developmental models are theoretically advantageous, they incline to overlook attitudes, attitudes, emotions, feelings and beliefs associated with teaching and learning.

McKimm (2007: 10) says that it is probable to perceive curriculum development and design from the perspective of two main schools of thought, the product and the process models. In spite of the fact that the two models are not reciprocally exclusive, they stand for two unrelated philosophical approaches.

It is prevailing to view curriculum as a product, that is comprising a set of objectives and results, an element sketched with teaching and learning activities to satisfy those results, and evaluation to fathom the degree these have been met by students. This is a technical, instrumental view of the curriculum (Web Source: 1).

O'Neill (2010: 2) states that this model owns its existence to the work of Tyler (1949). It assists to develop and communicate transparent outcomes to the student population and has shift emphasis away from lists of contents

However Knight (2001: 375) conveys the benefits of a more Process model of curriculum planning in contrast to the Product.

Better to concentrate on the processes that might lead to the sorts of outcomes that are wanted, to provide ingredients from which a meal can be created, rather than to insist on cooking to a recipe

Furthermore, Stutt (2018: 1) suggests that recent curriculum models can be divided into two general categories; the product model and the process model. The former is concerned

1. Introduction

According to Richards (2001: 2), in language teaching the history of curriculum development owes much to the concept of syllabus design. However, syllabus design represents just one facet of curriculum development. It specifies the content of a course instructions and enlists what will be taught and tested. Hence, the syllabus for a speaking course must identify the types of oral skills, and the order in which they occur during the course.

It is believed that the word curriculum descends from the Latin currere meaning to run. This implicates that one of the functions of a curriculum is to offer an outline or design which assists learning to take place. Curricula typically identify the learning that is anticipated to occur during a course or a programme of study according to knowledge, skills and attitudes. Besides, they must identify the main teaching and calculated methods and outlines the learning resources (McKimm, 2007: 2).

As stated, most curricula are not developed from scratch and all operate within organizational and societal constraints (ibid.).

2. Curriculum Development

According to Ornstein and Henkins (2018: 209), curriculum development is not stagnant as it draws on evolving views of modernism and postmodernism. It encompasses different processes that permit schools and school people to achieve specific educational goals. Actually, everyone influenced by a curriculum is involved in its development.

Kolomito et al. (2017: 6) define curriculum as a net of correlated and allied activities working together to realize definite learning outcomes. Curriculum development, on the other hand, is a multi-step ongoing, and cyclic process directed at designing an effective curriculum.

Similarly, Stutt (2018: 1) mentions that curriculum development refers to a step-by-step process employed to produce positive improvements in the courses provided by a certain school, college or university. Since the world continually alters, modern discoveries need to be integrated into the education curricula. Thus, inventive teaching techniques and strategies are regularly being introduced so as to better the student learning experience. An institution needs to have a plan capable of accounting for these changes and then can implement them in the school curriculum.

Prior to that, Richards (2001: 41) suggests that curriculum development denotes the spectrum of planning and implantation processes required for developing or renewing a curriculum.

ملخص البحث

ان التقييم يتضمن عملية جمع وتحليل المعلومات من مصادر متعددة من اجل تحسين تعلم الطلبة. ان تقيّم المناهج ليست بالمهمة الهينة خاصة مع توفر موديلات و معايير لا تعد ولا تحصى. مع ذلك يحاول البحث الحالي دراسة منهج اللغة الانكليزية للصف الخامس الاعدادي. حيث انه سيقيم المنهج المذكور سلفا من خلال تطبيق معايير مكدونا واخرون(٢٠١٣) لكل من التقييم الخارجي والتقييم الداخلي. تم اختيار هذا الموديل نظرا لشموليته وملائمته للبيانات.

Abstract

It is suggested that evaluation signifies a process of collecting and analyzing information from numerous sources in pursuit of improving student learning. Evaluating a curriculum is not an easy task especially with the availability of countless models and criteria. Nevertheless, this paper is an attempt at examining the curriculum English for Iraq, 5th Preparatory. Specifically, it will evaluate the curriculum in question via implementing McDonough et al (2013) criteria for both external and internal evaluation. This model is chosen due to its comprehensiveness and suitability for the data.

Curriculum Evaluation with Reference to English for Iraq, 5th Preparatory

تقييم المناهج مع الاشارة الى منهج اللغة الانكليزية للصف الخامس الاعدادي

Lect. Dr. Mariam D. Saffah
Islamic University/College of Education/
Department of English

م.د. مريم دويح سفاح
الجامعة الاسلامية/ كلية التربية/ قسم اللغة
الإنكليزية

mariam.saffah3@gmail.com

and Area Studies. University of Southampton.

*MacIntyre, P. D.; Gardner, R. C. (1994). The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the second language. Language Learning, 44 (2), 283 – 305.

*Marshall, W. A., & Tanner, J. M. (1986). Puberty. In F. Falkner & J. M. Tanner (Eds.), Human growth: A comprehensive treatise (2nd ed., pp. 171–209). New York, NY: Plenum Press.

*Patkowski, M. (1980). The sensitive period for the acquisition of syntax in a second language. A Journal of Research in Language Studies, 30 (2), 449-468.

*Robson, Ann L. (2002). Critical/ sensitive periods. In Neil J. Salkind (ed.), Child Development (pp. 101–3). New York: Macmillan Library Reference.

*Rose, K. (1999). Teachers and students learning about requests in Hong Kong. In Hinkel, E. (Ed.) Culture in second language teaching and learning. (pp.167-180) Cambridge: Cambridge University Press.

*Rueda, Y. (2006). Developing pragmatic competence in a foreign language. Colombian Applied Linguistics Journal, 8, 169-182.

*Skinner, B. F. (1957). Verbal behavior. New York: Appleton-Century-Crofts.

*Sorenson, A. (1967). Multilingualism in the Northwest Amazon. American Anthropologist 69, 670–684.

*Tavakoli , H. (2012). A Dictionary of language acquisition a comprehensive overview of key terms in first and second language acquisition. Tehran: Rahnama Press.

*Tomalin, B. & Stempleski, S. (1993). Cultural awareness. Oxford: Oxford

*Zanini , S., Bryan , K. De Luca, G., Bava, A. (2005). The effects of age and education on pragmatic features of verbal communication: Evidence from the Italian version of the Right Hemisphere Language Battery (I-RHLB). Aphasiology, 19 (12), 1107–1133

*White, L. (1986). Implications of parametric variation for adult second language acquisition: an investigation of the pro-drop parameter. In V.J. Cook (Ed.), Experimental approaches to second language acquisition (PP: 55-72). Oxford: Pergamon Press.

*Hartshorne, Joshua K.; Tenenbaum, Joshua B.; Pinker, S. (2018). A critical period for second language acquisition: Evidence from 2/3 million English speakers. Cognition, 177, 263-277.
*Herrell, Adrienne L. and Jordan M. (2012). Fifty strategies for teaching English language learners. Boston: Pearson Education, Inc.
*Hill, J. (1970). Foreign accents, language acquisition, and cerebral dominance revisited. Language Learning, 20(2): 237 – 248.
*Horwitz, Elaine K.; Horwitz, Michael B.; Cope, Joann (1986). Foreign language classroom anxiety. The Modern Language Journal, 70 (2): 125–132.
*Hymes, D. H. (1972). On communicative competence. In J. B. Pride & J. Holmes (Eds.), Sociolinguistics (pp. 269–93). Harmondsworth: Penguin.
*Jaccomard , H. and Kuuse, S. (2016). Authenticity in the language classroom: A case study. Journal of Education & Social Policy, 3 (2), 23-29.
*Jakobson, R. (1960). Closing statement: Linguistics and poetics. In T. Sebeok (Ed.), Style in Language (pp. 350-377). Cambridge: MIT Press.
*James C. & Garrett, P. (1992). Language Awareness in the Classroom. Longman: London.
*Johnstone, O. & Farrel, M. (2018). Student's book: 5th Iraqi preparatory class. Garnet Education.
*Kasai, Ch. (2005). The age factor in second language acquisition. Research Gate.
*Kasper, G., & Rose, K. R. (2002). Pragmatic Development in a Second Language. Malden, MA: Blackwell.
*Kasper, G. & Schmidt, R. (1996). Developmental issues in interlanguage pragmatics. Studies in second language acquisition, 18(2), 149-169.
*Koike, D. A. (1989). Pragmatic Competence and Adult L2 Acquisition: Speech Acts in Interlanguage. The modern Language Journal, 72 (3), 279 – 289.
*Larson, D. & Smalley, W. (1972). Becoming bilingual: A guide to language learning. New Cannan, CN: Practical Anthropology.
*Leech. G. (1974). Semantics. London: Penguin.
---------- (1983) Principles of pragmatics. Harlow: Longman
*Lenneberg, E. 1967. Biological foundations of language. New York: Wiley.
*Little, D. (2003). Learner autonomy and second/ foreign language learning. In The Guide to Good Practice for Learning and Teaching in Languages, Linguistics and Area Studies. LTSN Subject Centre for Languages, Linguistics

References

*Adamson, J. and Sert, N. (2012). Autonomy in learning English as a foreign language. International Journal of Global Education - 2012, volume 1, (2), 23-27.

*Archer, P.; Cregan, A.; McGough, A., and Shiel, G. (2012). Oral language in early childhood and primary education (3-8 years). Dublin: NCCA.

*Bialystok, E. (1993). Symbolic representation and attentional control in pragmatic competence. In G. Kasper and S. Blum-Kulka (Eds.), Interlanguage pragmatics (pp. 43-59). New York: Oxford University Press.

*Canale, M. (1988). The measurement of communicative competence. Annual Review of Applied Linguistics, 8, 67-84.

*Chomsky, N. (1980). Rules and representations. New York: Columbia University Press.

*Collier, V. P. (1988). The effect of age on acquisition of a second language for school. The National Clearinghouse for Bilingual Education, 2, 1-12.

*Corrigan, R. (1980). A scalogram analysis of the development of the use and comprehension of “because” in children. Child Development, 46, 195-201.

*Crystal, D. (Ed.). (1997). The Cambridge encyclopedia of language. New York: Cambridge University Press.

*Domke, J. (2015). On the influence of age of acquisition and proficiency on second language processing. Dissertation: Research Gate.

*Donaldson, M. (1978). Children’s Mind. London: Fontana.

Finch, G. (1997). How to study Linguistics a guide to understanding language. New York: New York University Press.

*Flege, James E. (1999). Age constraints on second-language acquisition. Journal of Memory and Language, 41, 78–104

*Francis, L. Maria (1995). English as a foreign language: Textbook analysis, ideology and hegemonic practices in a Brazilian. Ohio State University, Columbus.

*Gibbs, R. (2004). Intentions in the experience of meaning. Cambridge: Cambridge University Press.

*Gilmore, A. (2007). Authentic materials and authenticity in foreign language learning. Language Teaching,40, 2, pp. 97-118

*Halliday, M. A. K. (1970). Language structure and language function. In J. Lyons (Ed.), New Horizons in Linguistics (PP. 140–165). Harmondsworth: Penguin.

*Halliday, M. K. (1975). Learning how to mean. In E. H. Lenneberg & E. Lenneberg (Eds.), Foundations of language development, Vol. 1, (pp. 239–265), Paris:UNESCO.

Conclusion

Proceeds on the assumption that interlanguage pragmatics is one product of foreign language learning, on this account, the role of age in acquiring pragmatic components is basically concerned with a question of time. The view that children are more advanced than adults in second language learning undoubtedly emerges from the shared and mutual observation that children living in a foreign country seem rapidly achieve native-like fluency. Such belief cannot be considered as a truism for all second language learning cases simply because living in a foreign country helps children to learn foreign faster than when they live in their country. It is necessary to note that the linguistic pragmatic features are sensitive to age factor. Age might imply alteration in the physiology of the brain parts; for this reason, young children L2 learners may be physically different from younger learners. Younger L2 learners perceive cultural and social aspects better than young children learners; therefore, they can communicate in a very efficient way. Procedures for acquiring a foreign language necessarily include and consist of cultural and social perspectives from foreign cultures from which the languages are resulting and being taught (target language). More deliberate and hard work should be prepared and accomplished particularly in the textbooks with the intention of creating serious comprehending of cultural and intercultural perspectives of foreign language. Educators need to teach their pupils the cultural and conventional practice because without cultural learning, the students are learning worthless linguistic symbols and they with assurance will not be able assign the precise sense to what is being learnt.

16. Collier (1988, P. 2) argues that some critical period research typically concentrated on the changes that take place during two periods: childhood and adulthood and recommended that learners ought to be older learners. Also research proved that acquiring skills of oral language have given rise to the assumption that young people receive and gain faster than little. Collier points out that results give the impression to challenge the general overview that older learners whose native language proficiency is more advanced and progressed get a foreign language in short period of time than younger learners. He adds that in the first periods of acquiring the second language, older learners are more rapidly and more competent than younger learners. As he mentions, the reason behind such diversities between older and younger learners belong to cognitive growth and progress in their mother tongue that help them to acquire linguistic skills

17. Kasai (2005, P. 57) proposes that in certain circumstances where formal exposure is given, adults learn faster than children; with the assistance of instruction, adults may be able to acquire native – like pronunciation; the critical period for grammar may be later than that of pronunciation; adults may also be able to succeed in achieving a native level of grammar accuracy in speech and writing.

18. Domke (2015, P. 2) states that the effect of age on acquiring the second language is contingent on the hypothesis that acquiring a foreign or a second language is determined by maturational constrains, in other terms, there is a biologically limited period of time through which a foreign or a second language has to be learnt with the purpose of reaching native-like proficiency. Here, second language learners and native speakers are not necessary to be alike, but what is required for majority is efficiency rather than proficiency.

19. Hartshorne et al. (2018, P. 265) propose that an older learner who acquire language at a slow and regular and not as fast rate could achieve perfect proficiency if they persist on the learning long enough.

To summarize, according to the points mentioned above, hypothesis of limited period of time in CPH and plasticity of brain is not impediment for those who are looking for interlanguage pragmatics.

attitudes, no less than two dozen languages became accustomed among Tukano's societies (in South America). Sorenson reports that for the duration of teenage years, people energetically and unexpectedly started to say two or three other languages to which they had been experienced at specific period. What is more, in later life (maturity) the individual may gain further languages when he comes closer to old age.

11. According to Chomsky (1980, P. 38), in first language acquisition, the role of the Universal Grammar is a highly prearranged and restraining system of principles with fixed specific parameters (given from birth with a special sensitivity). So if UG can be applied in the first language, it is similarly can be used in L2 learning (direct accessibility). In this regard, linguists put forward the existence of a certain mechanism in first language acquisition (biologically and cognitively determined), undoubtedly, such mechanism will lead to adopt the idea that it is not difficult to acquire second language regardless to age factor (white, 1986, P. 57).

12. In relation to behaviourism, Skinner theory (1957, P. 62) states that acquisition of the first and second language has basic standards: imitation, practice, reinforcement / feedback and habit-formation following stimulus-response. Without regard for age factor, by imitating and repeating the same structures, a person, whether he is child, young, or old, can learn a language.

13. Fathman (1975) (as cited in Collier 1988, P. 2) finds that in one of his studies, in pronunciation, morphology, and syntax, 11- 15 years were considerably and to a large degree higher and superior at gaining English as a foreign language than 6 – 10 years.

14. Patkowski (1980, P. 449) points out even this notion 'Lenneberg's Hypothesis', adopt the age that extends from about two years of age to the close of puberty. It is indeed possible to acquire a second language after the sensitive period, but it would theoretically not be possible to do so to the extent of attaining native-like proficiency and thus being able to "pass for native." According to Patkowski, the term "critical period" is employed here in the case of first language acquisition because it is held that absolutely no linguistic proficiency in L1 is possible past the critical point (despite possible development of non-linguistic systems of communication), while the term "sensitive period" is used in the case of second language acquisition since the limitation is on the ability to acquire complete native-like proficiency in L2.

15. Snow and Hoefnagel-Hohle (1982) (as cited in Flege, 1999, P. 81) state that adults and older children outperform younger children in both linguistic domains when tested soon after their first exposure to the L2, whereas the younger participants outperform older participants 1 year later.

4. Lenneberg (1967, P. 167) suggests that the period between infancy and puberty was a critical period for language acquisition. Here the transition from childhood to puberty is called adolescence which is, as a biological process, not fixed because its timing varies across cultures, i.e. in girls, it is different from that of boys. Adolescence with all its types, early, mid, and late adolescence is different. Also girls' adolescence generally occurs between the ages of 9 and 14, while in boys it normally happens later, between the ages of 10 and 17 (Marshall & Tanner, 1986, P. 173). If we bear Lenneberg's viewpoints in mind, is it critical for boys or for girls who have different periods of time? In this particular case, difference in puberty between male and female leads to gender problems.

5. Lenneberg (1967, P. 125) makes a reference to 'adolescence' as a critical period in language learning, but adolescent period occurs between the ages of 9 and 17 years, so it is not compulsory to learn a foreign language in early childhood.

6. According to Robson's attitude (2002, P. 101-3), there is a difference between Critical Period Hypothesis and Sensitive Period Hypothesis. He does not agree with Lenneberg's hypothesis suggesting a different viewpoint of that of Lenneberg. He puts forward that the period after infancy is sensitive rather than critical. Brown argues that acquiring language can be achieved with less efficiency and greater effort. Predicted on Robson's viewpoint, the focus seems to be on the efficiency of language; whereas foreign learners look for only integrative and communicative part of the second language.

7. One of Lenneberg's standpoint (1967, P. 225) is that, in lateralization, the brain misses flexibility. Attributed to Tavakoli (2012, P. 202-3), lateralization is a biological process ends around puberty. Here in the light of brain flexibility, it is possible to learn a foreign language at ages (late age) different from that of learning first language acquisition.

8. In learning a foreign language, there is a need to mention here two types of transfer: positive and negative. Positive transfer occurs when there is a certain similarity between two languages. This similarity helps in varying degrees in the process of second language acquisition without taking any consideration to the effect of age.

9. From anthropological viewpoint, anthropologist jane Hill (1970, P. 247-8) proves through an anthropological study that all grown up people can, in the usual development and progression of their lives, gain additional languages completely.

10. From a sociological point of view, one distinctive case in point of acquiring a foreign language in adulthood period is indicated by Sorenson (1967, P. 678). Predicted on Sorenson's

It is now reasonable to realize one that the Critical Period Hypothesis (henceforward CPH) is the focal hypothesis approved in the scope of acquiring first and second language. Lenneberg (1967, P. 176) hypothesizes "that humans' latent language structure, i.e. the cognitive structure for automatic language acquisition, might stop functioning when the human brain matures, or at the time of lateralization of the human brain, which possibly occurs around puberty." Lenneberg establishes the CPH and explains the effort and the challenge of acquiring mother tongue after puberty, in regard to neuropsychological aspects, the CPH is a restricted limited duration of time when it is conceivable to acquire a language at nativelike stages. Lenneberg hypothesizes that acquiring mother tongue is an inborn procedure portrayed through natural (organic) aspects which restrict the serious (or problematic) period for gaining a new language from approximately two years to puberty. He accepts as true the point is that, after lateralization, which is a procedure in accordance with which the brain two halves formulate particular linguistic duties, the two halves of the brain miss flexibility and lateralization of the language linguistic duty is ordinarily accomplished before going through puberty, leading to a difficult post-adolescent language acquisition process.

In fact, most of the foreign language researchers consider CPH as a stumbling block in front of second language learning plans (with all its processes), but practically speaking, the reality is totally different. The boarders of CPH can be restricted to the extent that people realizes it does not affect negatively on second language learning.

To prove that young and adult people, like children and better, have opportunity to learn a foreign language, below points for reducing the assumption of the negative effect of CPH:

1. It is not easy for children who learn English as a foreign language to master English reading simply because there is no complete link between grapheme and phoneme. As a result, for children in early age, it is difficult and often contrary to the prediction.

2. Theorists suggest (Donaldson, 1978, P. 90); Archer et al. 2012, P. 221) that children, in their early age, should be taught oral language. Such a suggestion talks about native speakers and how they acquire their first language. Besides, even such a suggestion is used in learning a foreign language, later, it puts too much burden on English foreign language teachers by making children understand what is written and taking the inside of the foreign language rather than outside (difficulty in transmitting from oral to written language).

3. Children are more than adults fear of learning a foreign language (Xenoglossophobia). Feeling of fear, worry, unease, and a specific anxiety reaction are associated with comprehensive and productive skills (MacIntyre & Gardner, 1994, P. 285; Horwitz, Horwitz & Cope, 1986, P. 128).

ply, in teaching English, learners should learn English culture. According to the extract above, it is right to say that the difference between the two cultures is clear when "he [Zeid] dived into the water", while Cartwright said, "The water was rough". Zeid's behaviour, according to Iraqi culture is a hero, while to English culture is illogical and it is no more than foolhardiness. Simply put, Iraqi culture and frame of conceptualization is considerably different from that of English. Text-Book designers did not keep in their mind that cross-cultural diversity appears in everyday speech acts such as politeness, greeting, compliment, telephone conversation, thanking, gift-accepting, request, apology, and so on i.e. cultural components are embodied in linguistic speech acts.

Above stated, it is essential to realize that people need to have pragmatic and interlanguage competence to communicate, and as a sequence, pragmatic and interlanguage competence develop according to individuals' age. An evidence proposed by Zanini et al. (2005, P. 1113) may support this. They conducted an age study to see to what extent age is an influential factor in pragmatic competence and then in second language learning (interlanguage pragmatics). The age of study ranged from 20 to 79. Participants, according to their age, has been classified into six groups: (20–29, 30–39, 40–49, 50–59, 60–69, 70–79). More than one test used in this study such as written metaphor test, picture metaphor test, inference test, humour test, emphatic accent test, and analysis of conversational abilities. The results showed that the optimal age is young people rather than other ages achieved successful results. According to this study, Figure.1 shows downwarding and upwarding pragmatic competence of different ages: children, young, and old.

Young-child participants [downward slope] Pragmatic competence

Young Participants [upward slope] Pragmatic competence

Old participants [downward slope] Pragmatic competence

Fig. 1. Optimal Age of Acquiring Pragmatic Competence

On this account, it is necessary to trace the age factor to realize to what extent it represents a vital factor in second language acquisition in general and in interlanguage pragmatics in particular focusing more and more on Critical Period Hypothesis as a controversial issue.

Age and Lenneberg's Hypothesis

not easy for children to control and master the variety of language functions proposed by more than one linguist such as Jakobson's (1960, P. 357): referential, emotive, conative, phatic, metalingual, and poetic; Halliday's (1975, P. 246): instrumental, regulatory, interactional, personal, heuristic, imaginative, and representational; Halliday's broad metafunctions (1970, P. 143): ideational, interpersonal, and textual; Leech's (1974, P. 386): informational , expressive, directive, aesthetic, and phatic; and Finch's (1997, P. 23): physiological, phatic, recording, identifying, reasoning, communicating and pleasure functions. Second, the process to access to speaker's intention requires great efforts. Young children have to know the symbolic representation of words (form and semantic meaning: lexical semantics), then they could access to pragmatic representation (lexical pragmatics). Third, for young children, difficulty of communication is not realized through mapping between linguistic constituents and meaning (semantic representation), but between form and social and cultural context (pragmatic realization). Agree to this, Bialystok (1993, P. 53) affirms this, arguing that it is a problem for adults rather than young children to learn the symbolic relation between forms and contexts. Fourth, for young children, there is a real difficulty of deciding between literal representation (surface structure: phonological, morphological, syntactic units and sematic meaning) and indirect (metaphorical) representation. Agrees with this, Corrigan (1980, P. 159) states that young children have difficulty grasping and producing expressions with "so" and "because" on laboratory tests through giving many irrelevant answers. Fifth, as it is part of interlanguage pragmatics, sometimes, for adults rather than young children, difficulties in intra-cultural communication (surely for young children will be more and more difficult), particularly sociocultural norms, overlap between two different cultures and certainly this will produce mental confusion of understanding the social habit. The following is just one example (short text) with the title "Saved by A Teenage Hero" to show how text-book designers ignore the cultural-specific social norms among two cultures: English and Iraqi:

Gemman Green nearly drowned yesterday at Senne Cove, Cornwall. Seven-year old Gemma was playing on the beach when a huge wave pulled her out to sea. Seventeen-year old Rashid Zeid was walking on the beach with a friend when it happened. "One minute the little girl was playing on the sand and the next minute she was far out at sea," he told reporters. Rashid's friend Justin Cartwright said, "The water was rough and we could see she was in trouble so I phoned the coastguards on my mobile. I didn't think it was a good idea to go in after her. But Rashid didn't waste time. He dived into the water, swam out to her and brought her back. He's a real hero." Johnstone& Farrel (2018, P. 22)

Here, Text-Book designers should take into consideration that language is culture, put it sim-

acquisition noting that, "As the study of second language use, interlanguage pragmatics examines how nonnative speakers comprehend and produce actions in a target language. As the study of second language learning, interlanguage pragmatics investigates how L2 learners develop the ability to understand and perform actions in a target language". From another perspective, Kasper and Schmidt (1996, P. 158) propose that instructions play a vital role in acquiring appropriate linguistic patterns (pragmatic repertoire). Here Critical Period Hypothesis and its negative affect on pragmatic acquisition may arise (later there will be more than one evidence to prove the decline of such hypothesis).

To manage and master interlanguage pragmatics, similar to phonological, morphological, syntactic, and semantic transfer, there is also interlanguage pragmatic transfer, that is, not just the linguistic forms but the perlocutionary affect influences pragmatic intention. In agreement with this viewpoint, Koike (1989, P. 282) argues that interlanguage pragmatic transfer can be produced when learners rely on their first language sociocultural rules. In this regard, there is a real mutual or reciprocal relation between interlanguage pragmatics and conscious intentions. Intention is meaning, it is knowledge or expression that speakers plan (or intend) to carry out. At this point, as Gibbs (2004, P.43) highlights, the meaning of something can be its fact, aim, or justification. Putting into words, what or how much something means is a way of demonstrating and specifying its significance, weight, consequences, or implication.

Different reasons that make interlanguage pragmatics as a complex task for young children particularly in the decoding and encoding process, participants' collaboration to make shared meanings is complicated to be controlled. One interlocutor produces utterances that communicate certain communicative intentions, the other processes these utterances with a view to recover speaker's intentional meaning (comprehending a speaker's message). Here repertoire and feedback are necessary for both to overcome and avoid pragmatic failure. Both interlocutors look for successful communication through, creating an interesting subject, the speaker is designing each utterance and how the recipient can figure out what the speaker says (addressee's inferences), the speaker's intention and the listener's recognizing and attributing those intentions to speakers (what the speaker means), interlocutors' cultural common ground, their personal experience, and their ability work on to make their conversation more collaborative rather than competitive.

In interlanguage pragmatics, it is reasonable to establish controversial issues related to young children's difficulty of language communication. First, it is necessary to realize a certain truth concerned with young children's difficulty of language functions perception. This implies, it is

What is more, Rose (1999, P. 1) defines the pragmatic competence as the ability to use available linguistic resources, in other words, it is pragmalinguistics in which strategies like directness and indirectness, routines, and a large range of linguistic forms which can intensify or soften communicative acts (linguistic resources obtainable in contexts); in a contextually appropriate fashion in which sociopragmatics refers to the social perception of communicative action (in other words, assessment of contextual information). Conforming to pragmalinguistics and sociopragmatics, Leech (1983, P. 11) mentions, pragmalinguistics has relation to the study of the linguistic pragmatic end, while sociopragmatics is connected with socio-cultural end.

In addition to this, Tomalin and Stempleski (1993, P. 5-6) show to what extent that cross-cultural interaction is a global necessity. They enumerate more than one reason such as the rise in economic importance, the increased immigration, running a successful communication, study of pragmatics and non-verbal aspects of communication, and realizing culture makes studying foreign language more meaningful. Further to this, there should be an emphasis upon: (1) pragmatic coherence rather than semantic cohesion in the light of the fact that semantic cohesion links word to word, whereas pragmatic coherence connects speaker to speaker within the widest cultural context of interaction; (2) enhancing students' cultural consciousness, cultural acceptance, and perceiving cultural differences. Because of such need, on the part of the teachers, they should draw attention to cultural diversity rather than giving the idea that one's own culture is better than the target culture or vice versa.

In our time, increasingly a large number of learning systems recognize that learning a second language is to some degree more than only learning of sentence structure and vocabulary. Thus, increased focus is paid to the appropriateness use of language, i.e. comprehension and production of linguistic components (pragmatics) and interlanguage communication (cross-cultural interaction). Interlanguage pragmatics, which is different from other subdisciplines of interlanguage such as phonetics, phonology, syntax and semantics, studies (a) the interlanguage which is fundamental for the comprehension and perception of the acquisition and progress of human languages; and (b) pragmatics which is the study of the appropriate use of language with the help of context. Considering context, there are unlimited controversial viewpoints state that context affects meaning, for example:

(1) I'll come next week!

Such an utterance may operate as an assertion, a threat, a declaration, a promise, etc. (more than one intention). A definite function (force) may be nominated only by making use of communicative context.

Kasper and Rose (2002, P. 5) verify hybrid nature between pragmatics and second language

shared personality. Larson and Smalley (1972, P. 39) propose that culture is a "blueprint", established by groups to ensure their existence, directs and control the behavior of individuals in a society. It regulates and manages our behaviour among others. From anthropological viewpoints, culture can be realized by people in different areas: visibly (explicitly), it includes architecture, art, history, dress, customs, and other traditions; while invisibly (implicitly), it covers worldview, assumptions, values, beliefs, norms, and sociocultural. As stated by Tomalin and Stempleski (1993, P. 11), culture is taught for two reasons: "to increase cultural awareness, and to promote cross-cultural interaction". Besides, the teaching of culture can raise better understanding, approval, assessment and appraisal of other cultures. So, to learn a culture, it is the procedure of obtaining the culture-specific along with culture-general knowledge essential for powerful and useful communication and collaboration with people from other cultures. Pertaining to this, Brown (2000, P. 177) describes the connection concerning culture and language stating that "a language is part of a culture, and a culture is part of a language; the two are interrelated in a complex manner." Here it seems that Brown focuses on the idea that linguistic behaviour is a social behavior, and language grips the culture through the connotations of its pragmatics taking into account that language as a symbol of individuals' social identity cooperates with culture that both of them are symbolic systems in denotative and connotative meanings.

Associated with this, learning language does not only mean learning vocabulary and grammar of a certain language, but it means learning culture, learning as such cannot be achieved without pragmatic awareness. pragmatic awareness, from the standpoint of Hymes (1972, P. 277) encompasses "children's acquisition of communicative competences specifically, learning how to use language, to communicate and understand others appropriately and effectively in a widening range of social contexts and activities while assuming increasingly complex social roles."

Bound to this, the study of communicative competence is achieved through pragmatics. Pragmatics has been well-defined by Crystal (1997, P. 301) as the, "The studying of language from the point of view of users, especially of the choices they make, the constraints they encounter in using language in social interaction and the effects their use of language has on other participants in the act of communication." Put it briefly, pragmatics can be understood as the examining and investigating of communicative achievement in its socio-cultural environment. The emergence of communicative competence led to pragmatic competence which was identified as a sociolinguistic competence (the appropriate language use in a specific context). Canale (1988, P. 90) developed this concept and proposed that pragmatic competence includes sociolinguistic competence (conventions for performing language functions appropriately in a given context), and illocutionary competence (conventions for performing acceptable language functions).

Introduction

Acquiring foreign language, through the process of learning, takes for granted school textbooks more than other materials. Because of that, textbooks are an actual and operative tool for detecting students and teachers' viewpoints and implementations of methodologists' theories (covering ideas in textbook, ideas and information) in the foreign language classroom. In agreement with, Francis (1995, P. 8) makes clear that the organization of textbooks attributed to historical values that put forward support for the methods, while the methods offer the student and teacher with relevant and building materials and procedures that in all sense ensure a fruitful production result. In teaching English as a foreign language, culture included, there are three core principles: awareness, autonomy, and authenticity. Awareness, as James & Garrett (1992, P. 8) put it into words, stands for a person's sensitivity. Simply put, here sensitivity refers to language use specifically through language teaching and learning, and conscious awareness of the nature of language (how language work and how learners learn and use it), and its role in human life (language as a social phenomenon used for communicating and understanding ideas, information and feelings). In this regard, Academic books should take awareness into account simply because it leads to continual development of language learning. In essence, both teachers and students through their consciously engagement, know what they are doing and why.

Beyond that, in the domain of academic books, autonomy is another principle supposed to be borne in mind, involves deep processing (make the information meaningful), self-regulation (self-beliefs, goals, expectations, new experiences to prior learning), and motivation (Herrell and Jordan, 2012, P. 2); learner's ideology (must be positive ideology), facilitated pedagogical dialogue (Adamson & Sert, 2012, P. 23); Learner's responsibility, psychological dimensions and control (Little, 2003, P. 2). The third principle is authenticity that can be marked by authentic use of language in interaction, more specifically, not the artificiality of the language classroom (Jaccomard and Kuuse, 2016, P. 25), social situation of the classroom (Gilmore, 2007, P. 98); material need to be real and it is necessary to be true communication (Herrell & Jordan, 2012, P. 3).

Culture

Language is a device that community practice to discover the community hierarchy; to establish, expand, and enhance public interrelationships; and also, to cope with others in customarily considerable performance. Language, as Rueda (2006, P. 172) argues, expresses, embodies, and symbolizes cultural reality, i.e., language is responsible for growing and conveying culture. Thus, culture can be viewed an approach of life. It is the situation within which we exist, imagine, perceive, and associate with others. Culture, as a dynamic system of rules transferred across generations, fairly unchanging but with the possibility to change across time, is our

ملخص البحث

من الضروري تقصّي كيفية تطوّر السمات التداولية خلال العمر وكذلك كيفية مشاركتها في نقل الثقافة. عند دراسة السمات التداولية، يكون من الأهمية بمكان معرفة إلى أي مدى يساهم السياق في المعنى الذي يمثل الأساس الذي تتمحور حوله التداولية. ومن وجهة نظر تتعلق بتأليف الكُتُب، يتم تأليف الكُتب الأكاديمية المستخدمة لغرض تعلُّيم لغة أجنبية متخذة بنظر الإعتبار كل الإجراءات التي يُخطط لها والتي تُصمم ضمن برامجها التنظيمية لتعزيز التقدم المعرفي والإجتماعي لمستخدميها. ويهدف مؤلفوا الكُتب الأكاديمية للغات الأجنبية إلى تحقيق مقاصد معينة منها إن اكتساب لغة أجنبية يعني اكتساب ثقافة جديدة وهوية جديدة لذلك فإن الواقع يقول إنه من الصعب إكتساب لغة أجنبية. وبالتالي توقّع الباحثون في إكتساب اللغة الأجنبية، إن إكتساب معقد للغة يحدث على مدى فترة طويلة من الزمن. والتعقيد هنا في حد ذاته يعتمد على عوامل مختلفة منها إن علماء المناهج يتفقون على إن العمر والثقافة، على سبيل المثال لا الحصر، عوامل مهمة في تعلّم اللغة. يهدف هذا البحث إلى التقصّي المبني على الكفاءة التداولية بين اللغات فيما إذا كان الأطفال يتعلمون لغة أجنبية أفضل من كبار السن أم لا؟ أما فرضية البحث فهي تتبنى فكرة أن الشباب يدركون الجانب التداولي بين اللغات بدرجة أكبر من الأطفال.

Abstract

It is necessary to investigate how pragmatic features develop through age, and how they participate in transmitting culture. Dealing with this, it is crucial to know to what extent context contributes to meaning which is the actual task of pragmatics. General point of view, academic books used for learning a foreign language is made up of all those actions planned and designed within its organizational programmes to promote the knowledgeable and social progress of their users. Foreign language academic books-makers aim to achieve certain intentions that acquiring foreign language means acquiring new culture and new identity. As a matter of fact, it is pretty hard to acquire a foreign language. Thus, foreign language acquisition researchers have predicted that it is a very complex procedure that happens over a long period of time. Complexity as such depends on different factors. Methodologists agree that, to name but a few, age and culture are crucial factors in language learning. The aim of this paper is to examine, based on interlanguage pragmatic progress, whether children learn foreign language better than the older or not. It is hypothesized that younger people perceive interlanguage pragmatics better than young children.

Key Words: Interlanguage pragmatics, Culture, Age-issues, Critical Period Hypothesis, Transfer.

Interlanguage Pragmatic Competence Related Factors: Age and Culture

العوامل المُتعلّقة في الكفاءة التداولية بين اللغات: العمر والثقافة

Lectur. Dr. Hussein Huwail Ghayadh
University of Thi-Qar
College of Basic Education

م. د. حسين حويل غياض
جامعة ذي قار/ كلية التربية الأساسية

huwailhussein@utq.edu.iq

In the Name of Him

Thanks be to Allah setting us in a pathway and tradition, sending us His prophet with the most righteous and perfect means and setting his progeny beacons and trench marks to His grace, May Allah pray for them

Here comes Al-`Ameed Centre for Research and Studies, department of distribution, to lay the hands of readership on a vent of research studies tackling the curricula. It is an endeavour to cast a remedy for various epistemic problems, man confronts, to reach a sense of stability and quietude in the fields of knowledge.

Such articles manifest different scientific solutions to the fields of knowledge; education and learning as they adjust themselves to various philosophy and analysis to tame them in the orbit of higher studies or primary and secondary school one .In sociology, linguistics and history it reveals a forte indicating a profound thinking. The epistemic accumulation to explicate such a way of thinking , categorize and arrange it to the letter emanates from the diversity of the authors in culture, knowledge and origins; Algeria, Morocco, Palestine, Tunis, Egypt , Turkey, sultanate Omen, Pakistan and our beloved Iraq as well; Theqar, Karbala and Mustansiriyah. The blessed constellation of these articles is delivered in Fifth International Scientific Al-`Ameed Conference, " Research and Teaching Curricula: Derivation, Explication and rehabilitation .

The department of distribution in the Al-`Ameed centre broaches it into two parts and it is highly confirmed that the articles are to meet the interest of the readership as they are of erudition, we are in desperate need to the curricula that build, renovate, rectify, change and shake everything stagnant to reproduce things to cull the truth.

Contents

Interlanguage Pragmatic Competence Related Factors: Age and Culture.....9

Curriculum Evaluation with Reference to English for Iraq, 5th Preparatory..... 27

Duality In The Heart of Darkness by Joseph Conrad.....45

The Effect of KWL Pre-reading strategy on Iraqi EFL Intermediate School Students' Performance in Reading Comprehension 57

Scientific Committee

Prof.Dr.Salh Alwani University of Valenciennes, France

Prof.Dr.`Abbas Rasheed Al-Dada
Teaching and Higher Education Commsion,Holy Al-`Abbas Shrine

Prof.Dr.`Abidaljabar Naji Al-Yassari, Wisdom House Foundation

Prof.Dr.Abidalhameed Heema, College of arts ,university of Quargla,Algeria

Prof.Dr.Ali Ibn Sharif Al-Moosawi
College of Education, University of Sultan Qanoos, Sultana of Oman

Prof.Dr. Kareem Hussein Nasah, International Al-`Ameed Center

Prof.Dr.Majeed Sadiq Al-`Alaq, Minsitry of Education , Iraq.

Prof.Dr.Muhssan `Abid Ali Al-Faraji
Ministry of Higher Edducation and Scientific Research , Iraq.

Dr.Mustafa Sham`aa, Morocco

Prof.Dr. Ute Smi, University of Vienna.

Prof.Dr.Rosamond Mitchel, University of Southampton.

Asst.Prof.Dr. Kadhim `Abid Noor, University of Babylon, Iraq.

Preparation Committee

Prof.Dr. Ryadh Tariq Al-Amedi	chairman
Prof. Dr. Sarhan Jafat Salman	member
Prof. Dr. Adal Natheer Bari	member
Prof.Dr. Alaa Jabar Al-Moosawi	member
Prof. Dr. Ali Kadhim Al-Maslawi	member
Prof. Dr. Shawqi Mustafa Al-Moosawi	member
Prof.Dr. Ahammed Sabeeh Al-Kaabi	member
Prof .Dr Nawrass M. Shaheed Al-Dahan	member
Prof. Dr. Haider Ghazi Jassim Al-Moosawi	member
Radhwan Abidalhadi Abidalkhudhir	member

Proceedings of Fifth International Academic Al-Ameed Conference

held on the Slogan
Under the Shade of Al-`Ameed
We Do Meet to Augment

and under the title
Research and Educational Curricula:
Derivation, Explication and Rehabilitation

As of
4 to 6 Rabia Alawal 1442 , 22-24 October 2020

First Part

Secretariat General
of Al-`Abass Holy Shrine

Al-Ameed International
Centre
for Research and Studies

Publisher : Al-Ameed International Centre for Research and Studies/ Publishing Department
Supervision : Prof.Dr. Shawqi Mostafa Al Mousawi
Coordination and Execution : Radwan Abdel Hadi Al - Salami
Technical Administration : Hussein Fadel El Helou
Design :Ali Abdulhaleem - Hussein Aqeel Abu Ghraib
Copy Number : 250
Consignment Number :
Holy Al-`Abbas Shrine Postal Code : 56001
Post Office Box : 232

Tel: +964 760 235 5555 **Mobile:** +964 7602323337
http: //alameed.alkafeel.net
Email: alameed@alkafeel.net

DARALKAFEEL

Al-Abbas Holy shrine. Al-Ameed Inernational Center for Research and Studies, author.
Proceedings of Fifth International Academic Al-Ameed Conference. First Part.- karbala [Iraq] : Al-Abbas Holy shrine, Al-Ameed Inernational Center for Research and Studies, Publishing Department, 2021.
2 volume ; 24 cm
Includes bibliographical references.
Text in English, abstracts in English and Arabic.
1. Curriculum planning. 2. Arabic language--Study and teaching. 3. Qur'an--Language, style. A. Title

LCC :LB2806.15 .A8396 2021
DDC : 375.001
Cataloging Center and Information Systems- Library and House of Manuscripts of Al-Abbas Holy Shrine