# تطبيقات مفهوم المدرسة الذكية في تطوير التَّعليمِ العامِّ في كوت ديفوار

**أ. سيسي أحاندو**

**جامعة السلطان زين العابدين – ماليزيا**

**الملخص :**

قصد البحث إلى تقصي تطبيقات المدرسة الذّكية في ضوء العصر التقنيّ والمعلوماتي، واستعراض أبرز التّجارب العالميَّة في تطبيق المدرسة الذّكيّة، ثُمّ تقديم مقترحات لتطبيق مفهوم المدرسة الذّكيَّة في تطوير التّعليم العامّ في كوت ديفوار، واستخدم الباحث المنهج الوصفي الوثائقي من خلال تحليل الأدبيات التي تطرقت للموضوع، وأبرز البحث أنّ المدرسة الذّكيية تعتمد على التّكنولوجيا الحديثة بدرجة عالية في كافة جوانب العمليَّة التّعليميَّة التّعلُّميَّة، ومن أهمّ متطلَّبات تطبيقها: إيجاد الشّبكة الإلكترونيَّة في المدرسة، والقائد التّربوي مسلَّح بمعلومات كافية عن استخدام أجهزة الحاسوب والتّعامل معها، وتوافر معلّم يمتلك روح المبادرة والنّزعة إلى التّجريب والتّجديد، وقامت العديد من دول العالم في تجربة المدرسة الذّكيَّة كمصطلح لتطوير أنظمتها التّعليمية، وجعلتها مشروعًا من أوْلوِيَّات خطة التّنمية للبلاد، ومن أهمّ مقترحات لتطبيق مفهوم المدرسة الذّكية في كوت ديفوار توفير الحواسب الآلية، وأجهزة الاتّصالات في المدارس، وذلك لاستخدامها في العمليَّة التّعليمية والتّعلُّمية، وربطها بشبكة الإنترنت الدّاخلية والخارجية، والتي تسهل لمنسوبي المدرسة الاتّصال الفعّال مع متغيِّرات العصر ومتطلَّباته.

***Abstract:***

*The research sought to identify the concepts of smart school, and track requirements, the review highlighted the global experience in smart school application, then put the proposed vision for the development of public education in Côte d'Ivoire in light of the smart school concept, the researcher used descriptive analytical analysis of the literature, research school smart relies on modern technology in all aspects of the educational process of learning, one of the most important requirements for creating electronic network at school and educational leader armed with adequate information about using computers and handle, and the availability of teaching staff with Entrepreneurial spirit and tendency to experimentation and innovation, and many countries of the world in smart school experience as the term for the development of education systems, and of the priorities of the development plan for the country, one of the main proposals for the application of the concept of the smart school in Côte d'Ivoire to provide computers and communication devices in schools for use in teaching and learning process, linked to the Internet, internal and external, that make it easier for employees to communicate effectively with the school variables and age requirements.*

**مدخل :**

يشهد الإنسان في العصر الحديث تحوُّلات عالميَّة ومتسارعة تدور من حوله، وتتمثَّل في عولمة معظم الأنشطة الإنسانيَّة، وتدفُّق المعلومات والانفجار المعرفيّ، وإنتاج التّقنيّات المتقدّمة والفائقة؛ ممّا يفرض تحدّيًا كبيرًا أمام القائمين على النّظم التّربويَّة في مختلف دول العالم، فإمّا أن تتغير نظم التّعليم بحيث تخرج أجيالاً قادرة على التّحدّيات الرّاهنة والمستقبليَّة بفكر منظوميّ شامل، أو تستمر في تخريج أجيال، يظلّ معظمها تحت حدّ التّقدُّم، ومنعزلاً عمّا يجري حوله، وغير قادر على مواجهة تلك التّحدّيات، ولكي يتحقَّق التّغيُّر السّابق الذّكر؛ يجب أن تنهض عمليَّة تطوير التّعليم بصورة منظوميَّة مترابطة ومتفاعلة (فهمي وعبد الصّبور، 2001).

ومع الإيمان بأهمّيَّة دور التّربية في عصر تنمو فيه المعارف وتتجدَّد بسرعة فائقة، تتَّضح أهمّيَّة إصلاح التّعليم وتطويره، وتصبح الحاجة مُلِحَّة في المدرسة باعتبارها إحدى المؤسسات الاجتماعيَّة للتّعامل مع ما يستجدّ من ظواهر ومظاهر، مستفيدةً من الإيجابيَّات، ومبتعدةً عن السّلبيَّات؛ حيث تتطلَّب تربية المستقبل تطويرًا في مفهوم المهارات اللازمة، مستهدفًا خدمة الحاجات الأساسيَّة للفرد، ويكون محورها اكتساب المتعلِّم المهارات الحياتيَّة، مثل: مهارات الإبداع والابتكار، وتحمُّل المسؤوليَّة، وأن تكون لديه الدّافعيَّة للتّعلُّم المستمر (سيسي، 2015).

ويجدر بالذّكر أنّ التّغيُّرات والتَّطوُّرات التي شهدها العالم في مختلف مجالات الحياة الاقتصاديَّة والاجتماعيَّة والسّياسيَّة والتّربويَّة، قد أدّت إلى المراجعة الجذريَّة للأنظمة التّربويَّة لمواكبة كافة التّحدّيات المعرفيَّة والتّقنيَّة؛ ودعت هذه المراجعة إلى تجربة عدد من المدارس، ومنها:

1. مدارس كسر القالب الأمريكية (Break the Model School): وقامت بتأسيسها شركة أمريكية كبرى في عام 1991 بغرض تطوير المدارس، وقد سميّت بهذا الاسم؛ لأنّها مدارس غير تقليديَّة تستطيع مواجهة تحدّيات القرن الحادي والعشرين، وتتلخَّص الملامح العامَّة لمدارس كسر القالب الأمريكية في الآتي: زيادة استخدام التّكنولوجيا التّعليميَّة، وتغيير طبيعة العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحليّ لزيادة التّفاعل والارتباط بينهما، وبناء التّقويم التّربويّ بشكل يصل إلى الحقيقة المطلوبة، وتحويل دور المعلّم من توصيل المعرفة إلى دور المرشد (المالكي، 2008).

2. المدرسة المتعلِّمة (Learning School): وهي مدرسة تتمحور حول مبدأ ( التّربية المستديمة)، وأنّ التّعليم عمليَّة مستمرة مدى الحياة، وأنّ الجميع قابل للتّعليم، فالطّالب والمعلّم والمدير والأخصائي وولي الأمر جميعهم بحاجة إلى التّعليم والتّدريب والتّنمية المهنيَّة، وهي مدرسة تتمركز حول فكرة (مجتمع مدرسيّ دائم التّعلُّم).

3. المدرسة الإلكترونية (Electronic School)**:** وهي نموذج للمدرسة الذّكيَّة، أو مدرسة المستقبل تسعى لأن يحل الحاسب الآلي، وجميع تطبيقاته التّقنيَّة محل العمل اليدويّ الرّوتينيّ، بحيث

يشتمل هذا الاستخدام على العمليَّات الإداريَّة والماليَّة والإجرائيَّة والتّعليميَّة والمعلوماتية والبحثيَّة (الصعيدي، 2005).

4. المدرسة النّوعيَّة (Quality School): وهي نموذج آخر للمدرسة الذّكيَّة، تتبنى نظريَّة الجودة الشّاملة (Total Quality) والتي أساسها "جودة التّعليم" ونوعيَّته العالية، وتركِّز على مبدأ " التّحسين المستمر" وفق أعلى معايير الأداء العالي، سواء في التّحصيل الدّراسيّ أو طرق التَّدريس، أو أسلوب الإدارة أو المناهج الدّراسيَّة، أو العلاقات المدرسيَّة، وغيرها.

5. المدرسة التّعاونيَّة (Collaborative School): وهي نموذج للمدرسة التي تتبنى مفهوم "التّعليم التّعاونيّ" القائم على مبدأ التّعاون بين المعلّم والمتعلِّم، والتّعاون بين المعلّمين مع بعضهم البعض في تحضير الدّروس ووضع الاختبارات، ومناقشة كيفية تطوير أساليب التّدريس.

6. المدرسة المبدعة (Creative School): وهي إحدى نماذج مدرسة المستقبل التي تسعى لتبني مبدأ " تشجيع ملكة الإبداع وتنميته"، حيث تُثبت أنّ كلّ شخص في المدرسة لديه قدرة على الإبداع والابتكار، بشرط أن تتوفر له البيئة المناسبة، والمناخ الملائم الذي يشجِّع على المبادرات الفرديَّة.

7. المدرسة الذّكيَّة (Smart School): وهي مدرسة نموذجيَّة تعتمد على التّكنولوجيا الحديثة بدرجة عالية في كافة جوانب العمليَّة التّعليميَّة، وأسلوب التّعامل مع التّلاميذ، وأولياء الأمور، والمعلّمين، والمجتمع ككلّ، وتتخطى أسوارها إلى المجتمع المحيط بها، وتتبادل الخدمات بينها وبينه، وتعمل على تخريج جيل من المبدعين (الصعيدي، 2005).

وتأتي أهمّيَّة تطوير التّعليم من خلال تطبيق مفاهيم إحدى هذه المدارس السّالفة الذّكر – على رأسها المدرسة الذّكيَّة – في تشخيص الأوضاع التّربويَّة، والنّظرة المستقبليَّة، والتّنبؤات المبنية على الأساليب العلميَّة، والتّحسين والتّطوير الكميّ والنّوعيّ للعمليَّة التّعليميَّة، كما تبرز أهمّيَّة التّطوير التّربويّ من خلال أنّ التّخطيط يشمل المعلّمين، والمناهج وطرائق التّدريس، والمباني والتّجهيزات المدرسيَّة، والإدارة المدرسيَّة؛ ممّا ينعكس إيجابًا على العمليَّة التّعليميَّة بأكملها (جبران والشعر، 2010).

كما تتطلَّب تطبيق المدرسة الذّكيَّة تطويرًا في مفهوم المهارات الأساسيَّة لخدمة الحاجات الأساسيَّة للفرد؛ ليكتسب المتعلِّم مهارات التّعلُّم الذّاتيّ، وأن تكون لديه الدّافعيَّة للتّعلُّم المستمر، وسوف يزداد التّأكيد على تحويل الاهتمام من التّعليم إلى التّعلُّم، ومن تلقي المعلومات إلى معالجتها، ومن تَشَتُّت المعارف إلى تكامل المعرفة، ومن قصر الاعتماد على الكلمة المكتوبة كمصدر للمعرفة إلى استخدام العديد من مصادر التّعلُّم، وأوعية المعرفة المكتوبة والمقروءة، والمسموعة والمرئية، ويستدعي ذلك بيئات التّعلُّم مُزَوَّدة بالحواسب، والأقراص المدمجة (CD-ROM)، وأجهزة الاتِّصالات بين الحاسبات، وأنظمة لوحات البلاغات الإلكترونية التي تمكّن المستخدم من قراءة رسائل في مواضيع

مختلفة، مع تدريب المتعلِّمين على استخدام البرمجيات التي تساعدهم على التّدقيق، والبحث عن المعلومة، وجدولة البيانات وتمثيلها، والنّشر المكتبيّ (عبد الهادي، 2003).

وفي هذا السّياق يلاحظ أنّ هناك عديدًا من البحوث والدّراسات التي تؤكّد نتائجها ضرورة الاهتمام بتطبيق مفهوم المدرسة الذّكيَّة، والاستفادة منها في تحسين نوعيَّة التّعليم العامّ، ممّا يؤهَّل المتعلِّم للانخراط في مجالات الحياة المتعدِّدة، وإخراج قدراته الكامنة إلى أرض الواقع، ويحقِّق مجتمع المعرفة؛ حيث أثبتت دراسة السّلطان (2004) أنّ التّعليم التّقليديَّ الذي يقدّم في المدارس اليوم لم يعدّ مناسبًا في ظِلِّ العصر التّقنيّ والمعلوماتيّ، فهذا النّوع من التّعليم القائم على الهرمية المعرفيَّة؛ يجعل الطّلاب أفرادًا سلبيين لا دور لهم في مجتمع المعرفة؛ ممّا يستلزم إعادة هيكلة المدرسة، بحيث تعتمد على أساليب تقنية في المجال المعرفيّ.

وأظهرت دراسة الرّاشد (2006) أنّ أبرز ملامح المدرسة الثّانويّة الذّكيَّة تتمثّل في العمل على تحقيق التّنمية المستدامة في مجالات التّعليم والتّعلّم، وتوظيف التّكنولوجيا، وتنويع مصادر المعلومات بأساليب تقنيَّة متطوّرة ومتعددة؛ ممّا يؤدي إلى تحقيق مجتمعٍ معرفيٍّ.

وأصْلَت دراسة القرني (2009) أنّ أهمّ التّحوُّلات التّربويَّة في المدارس الذّكيَّة والمستقبليَّة تكمن في التّحوُّل نحو المدرسة الإلكترونية، والتّعلُّم للكينونة، والتّعايش مع الآخرين، والتّحوُّل نحو التّعلُّم لإنتاج المعرفة وابتكارها، وتوظيف المعرفة لمواءمة سوق العمل.

وأبرزت دراسة صالح والشعر (2010) أنّ المدرسة الذّكيَّة تستلزم توفير أفضل سبل التّعليم الممكن لطلابها، وذلك بخلق بيئة تربويَّة وتعليميَّة يكون الطّالب فيها محور العمليَّة التّعليميَّة، وتضمن استمراريَّة التّعلُّم مدى الحياة، وتحقيق أفضل النّموِّ الذاتيّ والأكاديميّ للطّالب القادر على الخوض في مضمار الحياة.

وتعول دراسة بابي والغبرا (2013) إلى أنّ تقانة المدارس الذّكيَّة تُمْكن أنْ تكون هامَّة لتطوير أسلوب التّعليم بهدف الحصول على جيل واع، قادر على استشراف مستقبله، وإسهامها في خلق مجتمع متجانس ومتكامل بين المتعلِّمين والمعلّمين، وأولياء الأمور، وإدارة المدرسة، وتمكينها من رفع المستوى العلميّ والمعرفيّ لدى الطّلاب، وتخريج جيل أكثر وعيًا ومهارةً وقدرةً على الإبداع والابتكار والحرفية.

وتشير دراسة الرّابطي والكميعي (2014) إلى تجهيز المدرسة الذّكيَّة بتقنيَّات التّعليم الحديثة، وبخاصَّة الحاسب الآلي، وأجهزة الاتّصالات لاستخدامها في عمليتي التّعليم والتّعلُّم، وضرورة ربط المدرسة الذّكيَّة بشبكة إلكترونية داخليَّة وخارجيَّة تُؤهَّل منسوبي المدرسة للاتّصال الفعّال مع مستجدَّات العصر.

يلاحظ ممّا سبق أنّ المدارس الذّكيَّة تعدّ النُّسخة المطوّرة للطّرق التّعليميَّة الحديثة والنّاجعة؛ ممّا جعلت العديد من دول النّمور الآسيويَّة، والدّول الغربيَّة، والدّول العربيَّة إلى اعتمادها، مثل: ماليزيا، واليابان، وسنغافورة، وأمريكا، وكندا، والإمارات العربيَّة المتحدة، والمملكة العربيَّة السّعودية،

ومصر(النّيادي، 2007)، وذلك من أجل تطوير أنظمتها التّعليميَّة، ولمساعدة هذه النّوعيَّة من المدارس على تنمية أجيال محبة للمعرفة، وجدارتها على إكساب مهارة التّفكير النّاقد، وتحمُّل المسؤوليَّة، وقدرتها على عكس مفاهيم التقانة في واقع الحياة والعمل.

**إشكالية البحث**

لقد بات من المهمّ المضيّ قدُمًا في تطوير التّعليم، وتغيير طريقته؛ ليصبح أكثر جذابًا للمتعلِّمين، وأكثر إشباعًا لتطلُّعاته، من خلال تطبيق مفهوم المدارس الذّكيَّة وتعميمها في الأنظمة التّعلِّيميَّة، قادرة على إعداد أجيال واعية، واستشراف مستقبلها، وساعية إلى تحسين قدراتها، وتطويرها باستمرار (بابي والغبرا، 2013).

وقد ظهر مفهوم المدرسة الذّكيَّة كصيغة لتطوير التّعليم العامّ الذي يهدف إلى خلق مجتمع متكامل ومتجانس من المتعلِّمين، وأولياء الأمور، والمعلّمين، والمدرسة، وكذلك بين المدارس بعضها البعض، ارتكازًا على تكنولوجيا المعلومات والاتّصالات لتحديث العمليَّة التّعليميَّة، ووسائل الشّرح والتّربية، وبالتّالي تخريج أجيال أكثر مهارةً واحترافية، وقادرةً على مواجهة التّحدّيات الجديدة التي تواجهها في القرن الحادي والعشرين (الصعيدي، 2005)، كما أنّ المدرسة الذّكيَّة بجوانبها التّربويَّة والاجتماعيَّة تتجاوز التّعليمَ العامَّ التّقليديَّ، ويربط بين الجوانب النّظريَّة والمهنيَّة والتّطبيقيَّة للمعرفة والمهارات والاتّجاهات والقيم، وبذلك تُوفِّر للمتعلِّم التّربيةَ المستمرَّةَ مدى الحياة، والبناءَ المعرفيَّ والمهاريَّ، والقيميَّ اللازم لبناء شخصيَّتِه (الزّامل، 2008)، وحيث إنّ تطوير الأنظمة التّعليميَّة يساعد المتعلِّم على أن تكون له حياة أفضل في المستقبل، فقد أوصى التّقرير المنشور في كتاب " التّربية في القرن 21" (Education for the Twenty first Century)، وتقرير إعداد الطّلاب للقرن 21 ( Preparing Students for the 21st Century) المنشور عام 1996 بما يلي:

1. اندماج التكنولوجيا الحديثة في البرنامج المدرسيّ.
2. احترام كلّ قدرات المتعلمين واستعداداتهم للتّعلم.
3. تنمية مستويات عالمية للفصول الدّراسيّة، وإعادة تحديد الأساسيات.
4. إتاحة وقت أطول للتّنمية المهنية للمعلّمين والإداريين.
5. زيادة مشاركة الآباء والجماعات المحلية في العملية التّعليمية ( الخميسي،2000).

وتأييدًا على ما سبق، فإنّ تقرير منظَّمة اليونسكو المعروف بـ " التّعليم ذلك الكنز المكنون " يقترح لكلّ مدرسة تريد الإصلاحات، والتّجديدات التّربويَّة والتّعليميَّة التي تتطلَّبها المدرسة الذّكيَّة لمواكبة مطالب القرن الحادي والعشرين، أن تقوم على أربعة مبادئ، وهي: تعَلَّم لتعرف، تعَلَّم لتعمل، تعَلَّم لتكون، تعَلَّم لتعيش مع الآخرين (ديلور، 1997، ص22-23).

وهذا يؤكّد على ضرورة الاهتمام بالمدارس التّقليديَّة في دول غرب أفريقيا عامَّة، وكوت ديفوار خاصَّة، وتحويل تلك المدارس إلى المدارس الذّكيَّة، التي تستفيد من استعمال التّكنولوجيا المتطوّرة في

مجال الحاسبات الآلية، وتكنولوجيا المعلومات والاتّصالات؛ بحيث تُوفِّر للمتعلِّم استخدام جميع تجهيزات التّكنولوجيا والوسائط المتعدِّدة للحصول على المعلومات.

وعلى الرّغم ما تبذله حكومة كوت ديفوار من جهود في تطوير التّعليم قبل الجامعيّ، لمواكبة المتغيّرات والمستجدَّات العالميَّة والإقليميَّة والمحليَّة الحاضرة والمستقبليَّة؛ إلاّ أنّ تلك الجهود تشوبها كثير من جوانب التّدهور والقصور، وتقابلها مشكلات عديدة تحول دون تفعيل تلك الجهود بالصّورة التي تحقِّق الأهداف المنشودة.

وتعول عديدٌ من الدّراسات والبحوث إلى أنّ واقع نظام التّعليم العامّ في كوت ديفوار يعاني من افتقار المحاولات الجادَّة للاستفادة من تكنولوجيا المعلومات، وإدخالها في المدارس، فقد شَخَصَ كرو (Krou, 2011) أنّ المحاولات لا زالت حثيثة للارتقاء بمستوى التّعليم إلى الأفضل في كوت ديفوار، تمشيًا مع مستجدَّات العصر، وكلّ ما يستجدّ من تكنولوجيا المعلومات؛ ممّا نتج عن قصور المناهج الدّراسيَّة في مواكبة التّغيُّرات الحادثة في هذا العصر المعلوماتي، واستمراريَّة الأداء التّقليديّ للمعلّمين، والقصور في مراعاة الفروق الفرديَّة بين المتعلِّمين، ووجود انخفاض في مستوى أداء القيادات المدرسيَّة لمسؤوليَّاتها، ومهامها الإشرافيَّة، وارتفاع مُعدَّلات الهدر في مخرجات التّعليم العامّ.

كما أشارت دراسة دالْميدا (Dalmeida, 2014) إلى افتقاد المدارس تكنولوجيا المعلومات؛ ممّا أدّى إلى ضعف تنمية مهارات الابتكار والإبداع لدى الطّلاب، على الرّغم ما تبذله الحكومة الإيفواريّة من جهد في تنمية الاقتصاد الرّقميّ، وتحسين نوعيَّة البنية التّحتيَّة التّكنولوجية، وما تسهم به قطاعات تكنولوجيا المعلومات والاتّصالات في البلد، ووفقًا للأرقام الصّادرة في ديسمبر عام 2013 من قبل السّيد كوني بِرينو (Koné Bruno) وزير البريد وتكنولوجيا المعلومات والاتّصالات في كوت ديفوار، فقد بلغت مساهمات النّاتج المحليّ الإجماليّ (7٪-6)؛ ممّا يعزز أهمّيَّة إدخال تكنولوجيا المعلومات في نظام التّعليم العامّ من خلال تطبيق مفهوم المدرسة الذّكيَّة.

وأكَّدت ذلك دراسة كلّ من جِيجِي (Djédjé, 2007)، وأزوه وكوتو وسوماورو (Azoh et Koutou et Soumahoro, 2009) أنّ نظام التّعليم الإيفواريّ لديه خبرة طويلة في مجال تقنيّات التّعليم ووسائله، من حيث أسبقيته في تجربة التّلفزيون في المدارس من بين معظم البلدان الأفريقية، مع ذلك فإنّ الواقع المعاصر لا يترجم استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتّصالات لأغراض تعليميَّة في تلك المدارس، وذلك يرجع إلى عدم وجود السّياسة الوطنيّة الواضحة، والتّجهيزات اللازمة، والرّؤية الفنيّة والتّربويّة لتكنولوجيا المعلومات والاتّصالات في التّعليم والتّدريب.

ويرى سِيهي (Séhi, 2011) أنّ تحسين نوعيَّة التّعليم العامّ في كوت ديفوار يتطلَّب الاستخدام الفعّال لتكنولوجيا المعلومات والاتّصالات في المدارس؛ ممّا يؤدّي إلى تحقيق مجتمع معرفيّ، وإعداد أجيال أكثرة مهارة، وهذا ما أشارت إليه وزيرة التّربية الوطنيّة في كوت ديفوار السّيِّدة/ كانديا كمارا

(Kandia Camara)، حيث أكَّدت على دمج مهارات الحاسوب، وتكنولوجيا المعلومات في المدارس من أجل الحصول على المزيد من النّتائج المشرقة في مخرجات التّعليم (Afriquinfos, 2012).

من هذا المنطلق يتبيّن من قناعة أهمّيَّة دراسة الموضوع، الذي يسهم في تطوير التّعليم العامِّ في كوت ديفوار من خلال تطبيق مفهوم المدرسة الذّكيَّة، الأمر الذي يؤدِّي إلى إعداد أجيال قادرة على التّعامل مع أصناف العلوم، وإكساب المتعلِّمين المهارات الحياتيَّة اللازمة؛ إضافة إلى ارتقاء مستوى التّعليم بمصاف الأنظمة التّعليميَّة المتقدِّمة في العالم، ومواكبة مستجدَّات العصر، وما يمتاز به من ثورة معرفيَّة وتقنيَّة، وما يتوافق مع متطلَّبات التّنمية الشّاملة؛ لذا يحاول الباحث الإجابة عن السّؤال الرّئيس التّالي: ما تطبيقات مفهوم المدرسة الذّكيَّة في تطوير التّعليم العامِّ في كوت ديفوار؟

**أسئلة البحث**

ويتفرع من السّؤال الرّئيس الأسئلة الفرعية التّالية:

1. ما تطبيقات مفهوم المدرسة الذّكيَّة في ضوء العصر التّقنيّ والمعلوماتي؟
2. ما أبرز التّجارب العالميَّة في تطبيق مفهوم المدرسة الذّكيَّة؟
3. ما أهمّ المقترحات لتطبيق مفهوم المدرسة الذّكيّة في تطوير التّعليم العامِّ في كوت ديفوار؟

**أهداف البحث**

تكمن أهداف البحث فيما يلي:

1. تقصِّي تطبيقات مفهوم المدرسة الذّكيَّة في ضوء العصر التّقنيّ والمعلوماتي.
2. استعراض أبرز التّجارب العالميَّة في تطبيق مفهوم المدرسة الذّكيَّة.
3. تقديم أهمّ المقترحات لتطبيق مفهوم المدرسة الذّكيَّة في تطوير التّعليم العامِّ في كوت ديفوار.

**أهمّيَّة البحث**

استمدّ البحث الحالي أهمّيّته ممّا يلي:

**أوَّلاً: الأهمية النّظرية:** من خلال سرد الأدبيات التّربويّة المعاصرة حول مفاهيم المدارس الذّكيَّة ومتطلَّباتها، يرجو الباحث أن يكون بإذن الله تعالى مرجعًا تستفيد منه مؤسسات التّعليم الرّسميّ في كوت ديفوار.

**ثانيًا: الأهمّيَّة العمليَّة والتّطبيقيَّة:** تبرز فيما يلي:

1. أهمّيّة الموضوع الذي يتناوله، حيث الاهتمام المتزايد بتطوير العمليَّة التّعليميَّة، وتحقيق الجودة والتّميّز في عمليتي التّعليم والتّعلُّم.
2. يأتي هذا البحث متزامنًا مع بعض الجهود المبذولة من وزارة التّربية الوطنيّة للارتقاء بمستوى المدارس الحكوميَّة.

3. رغبة المؤسسات التّربويّة والتّعليميَّة في رفع كفاءة المتعلِّمين العلميَّة والعمليَّة، وخاصّة في مجالات التّكنولوجيا الحديثة والحواسيب الآلية.

**منهج البحث**

من أجل تحقيق الأهداف التي يتواخاها البحث، اتّبع الباحث المنهجَ الوصفيَّ الوثائقيَّ، معتمدًا على تحليل المضمون في ضوء ما يلي:

1. استقراء واقع تطوير نظام التّعليم العامّ في كوت ديفوار في البحوث والدّراسات التي تطرقت له.
2. الرّجوع إلى الأدبيات التّربويّة التي تناولت موضوع المدرسة الذّكيَّة ومتطلَّبات تحقيقها.
3. استعراض بعض التّجارب العالميَّة النّاجحة في تطبيق مفهوم المدارس الذّكيَّة من خلال الأدبيات والدّراسات والبحوث والدّوريات التي ناقشت المدارس الذّكيَّة.

ويعرّف العسّاف (2006) المنهج الوصفيَّ الوثائقيَّ بأنّه: الجمع المتأني والدّقيق للأدبيات والمراجع المتوافرة ذات العلاقة بموضوع مشكلة البحث، ومن ثمّ التّحليل الشّامل لمحتوياتها بهدف استنتاج ما يتّصل بمشكلة البحث من أدلة وبراهين على إجابة أسئلة البحث.

**حدود البحث**

اقتصر البحث في حدوده على سرد تطبيقات مفهوم المدرسة الذّكيَّة، ومناقشة بعض التّجارب والخبرات النّاجحة في تطبيقها، علّها يمكن الاستفادة منها في تطوير التّعليم العامِّ في كوت ديفوار.

**التّعريفات الإجرائيّة**

**المدرسة الذّكية:** يقصد بها المدرسة النّموذجيَّة التي تعتمد على التّكنولوجيا الحديثة في كافة جوانب العمليَّة التّعليميَّة، والإدارة المدرسيَّة، وأسلوب التّعامل مع التّلاميذ، والمعلِّمين، وأولياء الأمور، والمجتمع ككلّ.

**تطوير التّعليم:** يقصد به الارتقاء بمستوى جودة العمليَّة التّعليميَّة والتّعلُّمية، فيما يتعلَّق بالأهداف التّربويَّة، وصياغة المناهج الدّراسيَّة، وطرائق التّدريس وأساليبه، والاهتمام بالمتعلِّمين، وآلية اختيار المعلّمين، والبناء المدرسيّ مع الأخذ بعين الاعتبار توفر أجهزة الحواسب في البيئة التّعليميَّة.

**التّعليم العامّ:** جميع مراحل التّعليم الرّسميّ ما قبل الجامعيّ (الابتدائيّة والمتوسطة والثّانويّة)، والتي تشرف عليها وزارة التّربية الوطنيّة في كوت ديفوار.

**كوت ديفوار** (Côte D'ivoire): هي إحدى دول غرب أفريقيا، تحيطها ست دول، وهي مالي وبوركينا فاسو شمالاً، والمحيط الأطلسي جنوبًا، وغانا شرقًا، وليبيريا وغينيا كوناكري غربًا.

**أدبيات البحث**

**المدرسة الذّكيَّة** (Smart school)

عبارة المدرسة الذّكيَّة مكّونة من كلمتين، إحداهما المدرسة، والأخرى الذّكيَّة، وتطلق كلمة الذّكاء في اللّغة: القدرة على التّحليل والتّركيب والتّمييز والاختيار، كما يعني أيضا القدرة على التّكيُّف إزاء المواقف المختلفة (المعجم الوجيز، 1993).

وعلى ضوء ذلك فإنّ المدرسة التي تتّصف بالذّكاء هي المدرسة التي تتقد حماسًا ونشاطًا في جميع مجالاتها؛ لذا فقد ظهر مفهوم المدرسة الذّكيَّة كصيغة لتطوير التّعليم العامّ الذي يهدف إلى خلق بيئة متكاملة ومتجانسة من الطّلبة والمعلّمين، وأولياء الأمور والمدرسة، وكذلك بين المدارس بعضها البعض ارتكازًا على تكنولوجيا المعلومات والاتّصالات لتحديث العمليَّة التّعليميَّة، وورسائل الشّرح، وبالتّالي تخريج أجيال أكثر مهارة وكفاءة.

والمدرسة الذّكيَّة: مصطلح يطلق على مدارس مزوَّدَة بفصول إلكترونية، بها أجهزة حواسيب وبرمجيات تُمكّن الطّلاب من التّواصل إلكترونيًا مع المعلّمين والمواد المقررة، كما يمكّن نظام المدارس الذكيَّة من الإدارة الإلكترونية لأنشطة المدرسة المختلفة ابتداءً من أنظمة الحضور والانصراف وانتهاءً بوضع الامتحانات وتصحيحها، كما يمكّن أيضا من التّواصل مع المدارس الأخرى التي تعمل بنفس النّظام من خلال شبكات الإنترنت المتَّصلة بالمدرسة، وكذلك التّواصل مع أولياء أمور الطّلاب (Perkins, 1992).

ويرى عثمان (2002) أنّ المدرسة الذّكية نوعٌ من المدارس تقوم على الإمكانات الهائلة لتكنولوجيا الحاسبات والاتّصالات والمعلومات بكافة أنواعها، فهي مدرسة متطوّرة باستخدام التّكنولوجيا الحديثة، وتعمل على تشجيع المتعلِّمين على التّعلُّم الذّاتيّ، وإتاحة الفرصة لهم للاتّصال بمصادر التّعلُّم المختلفة (المحلية والعالميَّة)، والحصول على المعلومات بأشكالها المختلفة (المسموعة – المقروءة – المرئية)، وذلك من خلال معامل الحاسبات الملحقة بها، ويبيّن الحربي (2006) أنّ المدرسة الذّكيَّة: هي مشروع يقوم على تطوير التّعليم والمناهج وأساليب التّفكير لدى المتعلِّمين في جميع مراحل التّعليم العامّ، كما تعدّ المدرسة الذّكيَّة تحدّيًا حقيقيًّا، يظهر القدرات الإبداعيّة لدى المتعلّمين، وقدرات القيادات التّربويّة والمعلّمين على العطاء للأجيال القادمة، ويوضّح الضبع وجاب الله (2002) أنّ مفهوم المدرسة الذّكيَّة يركّز على النّظريَّة الجزئيّة والتّقنيَّة، والنّظريّة الشّموليّة؛ لتكون مُلبِّيَةً لحاجات المجتمع المحليّ، والاهتمام بالجانب التّقنيّ والمعلوماتيّ في المدارس، كما يعمل على إعداد المتعلِّمين للحياة العمليَّة النّاجحة، مع التّركيز على المهارات الحياتيَّة التي تلبّي احتياجاتهم المستقبليَّة، ويخلص استيتية وسرحان (2008) إلى أنّ المدرسة الذّكيَّة: مشروع تربويّ يطمح لبناء نموذج مبتكر لمدرسة حديثة متعدِّدة المستويات، تستمدّ رسالتها من الإيمان بقدرة المجتمعات على النّهوض، وتحقيق التّنمية الشّاملة، معتمدة على جودة إعداد بنائها التّربويّ والتّعليميّ؛ لذا فإنّ المدرسة

الذّكيَّة تعدّ المتعلّمين فيها لحياة عمليَّة ناجحة مع التّركيز على المهارات الأساسيَّة والعصريَّة والعقليَّة بما يخدم الجانب التربويّ والقيميّ لدى المتعلِّمين.

يستنتج من خلال التّعريفات السّابقة أنّ مفهوم المدرسة الذّكيَّة يتمحور حول ما يلي:

1. تحويل مؤسسة تعليميَّة من النّمط التّقليديّ إلى نمط يتسم بديناميكية التّفاعل، وطريقة ذكيَّة وفعّالة، ووحدة منتجة، ومركز تعلُّم مجتمعيّ، وتحسين ظروف الإدارة التّعليميّة، ورفع كفاءة الأداء الإداريّ.

2. تطوير مهارات المتعلّمين وقدراتهم من خلال البحث عن المعلومات بطريق استخدام تكنولوجيا الاتّصالات والمعلومات.

3. تفعيل الاتصال المستمر بين أولياء الأمور والمدرسة، والحصول على جميع التّقارير المتعلّقة بالطّالب.

4. تحفيز المتعلّمين على ممارسة مهنة الحاسب الآلي، من خلال تشجيعهم على تصميم مواقع الإنترنت النّافعة، والبرمجة، وتطوير قدراتهم في التّفكير والاعتماد على الذّات في تحصيل المعلومات والمهارات والخبرات، والتّطلُّع إلى المستقبل والقدرة على التّعامل مع متغيراته.

5. توفير بيئة تعليمية تربوية تخدم المتعلّم والمجتمع.

6. تقديم وسائل تعليم وطرائق تدريس أكثر تقدّمًا من خلال التّوظيف الأمثل للتّقنيّات الحديثة لخدمة العمل التّربويّ.

7. إكساب الطّلاب المهارات التي تهيئهم للتعلُّم مدى الحياة، ومواجهة مشكلاتهم التي تواجههم في حياتهم اليوميَّة.

**البنية التّحليليّة**

**المحور الأول: تطبيقات مفهوم المدرسة الذّكيَّة في ضوء العصر التّقنيّ والمعلوماتي**

لتطبيق مفهوم المدرسة الذّكية في أي نظام من النّظم التّعليميّة، يستلزم المواصفات والمتطلّبات التي من خلالها أن تتّصف المدرسة بالمدرسة الذّكيَّة والمستقبليَّة في ضوء متغيّرات العصر المعرفيّ والتّقنيّ، ومن هذه المتطلَّبات ما يلي:

**1-1. المبنى المدرسيّ الذّكيّ**

من مواصفات المدرسة الذّكيَّة توفير أماكن وقاعات مناسبة؛ لمزاولة النّشاط الثّقافيّ والتّرفيهيّ والاجتماعيّ، والمقصف بمواصفات تسمح لجلوس الطّلاب فيه للحديث، وتناول الوجبات بشكل جماعيّ؛ ممّا يحقِّق الألفة والتّواصل فيما بينهم؛ إضافة إلى تجهيز الملاعب والصّالات الرّياضيَّة لممارسة كافة أنواع الرّياضة، والألعاب التّرفيهيَّة، والعناية بدورات المياه لتكون بشكل مناسب ولائق للاستخدام (عبد الحي، 2011).

**2-1. القيادة الذّكيَّة**

إنّ القيادة المدرسيَّة المأمولة في المدرسة الذّكيَّة، لا بدّ أن تكون مهيأة ومعدّة للقيام بدورها القياديّ، ومبدعة ذات أفق أوسع، وخبرات ثرية، وكفاءات عالية، وتطلُّع مستمر على ما يستجدّ من معلومات بفعَّاليَّة، وتحفّز الهيئة الإداريَّة والتّعليميَّة والطّالب على العمل بجدِّيَّة وفق المعايير التّربويَّة المعاصرة (Glasser, 1998).

ويتميَّز القائد التّربويّ في المدرسة الذّكيَّة بمعلومات كافية عن استخدام أجهزة الحاسوب والتّعامل معها، والتي تسهل له متابعة الأنشطة المختلفة التي يتضمَّنها العمل المدرسيّ، وتفيد في التّعرُّف على مستوى العمليَّة التّعليميَّة الجارية بالمدرسة، والتّعرُّف كذلك على الأدوار التي تؤدِّيها كلّ العناصر البشريَّة المكوّنة في المدرسة من معلّمين، وطلاب، وإداريين، وعمال، ومتابعة هذه الأدوار، وتوافر إجراءات تقويم المعلّمين والإداريين غير عقابية، ممّا تعمل على رفع روح المدرسة، وفعَّاليَّة التّعليم في إطار عقلانيّ تعاونيّ (ياسين، 2000).

ويذكر الصعيدي (2005، 68) أنّ تطبيق المدرسة الذّكية يتطلّب التّركيز على الجانبين المهمَّين، وهما: الجانب الإداريّ والجانب التّعليميّ، حيث يعتمد الجانب الإداريّ في المدرسة الذّكيَّة على التّكنولوجيا التي بدورها توفر الوقت والجهد في المدرسة؛ ممّا يؤدِّي إلى استثمار تلك المجهودات في محاولة الاستفادة من الطّاقات البشريَّة في خدمة المجتمع، وتحسين العمليَّة التّعليميَّة، بدلا من إهدار الوقت والجهد، كما يشمل الجانب الإداريّ في المدرسة الذّكيَّة كلّ من الأنظمة الإداريَّة التّالية: نظام إدارة شؤون الطّلبة، ونظام متابعة درجات الطّلاب ونتائجهم، ونظام الجداول المدرسيَّة، ونظام الإدارة المالية، وإدارة الموارد البشريَّة، ونظام حضور العاملين من مدير ومعلّم وإداريين وانصرافهم، ونظام إدارة المكتبات، وقاعات الإنترنت في المدرسة.

بينما يرى البدري (2003) أنّ الجانبَ الإداريَّ في المدرسة الذّكيَّة، يتطلَّب القيام بكافة الأنشطة والمهام الإداريَّة والمحاسبيَّة عن طريق معالجة كافة البيانات والمعلومات وتخزينها، وطباعة التّقارير المتنوِّعة، وخاصَّة المتعلِّقة بدعم القرار، أما الجانب التّعليميّ في المدرسة الذّكيَّة، فيشتمل على نظام المحاضرات الإلكترونية، ونظام الاختبارات الإلكترونية للطّلبة، ووسائط متعدِّدة للمناهج الدّراسيَّة، كما يقوم الجانب التّعليميّ أيضا بخدمة المدرسين عن طريق إطلاق قدراتهم الإبداعيَّة لشرح المواد والمناهج، والإشراف على كيفية الحصول على المعلومات لدى الطّلاب.

### 3-1. إيجاد الشّبكة الإلكترونية في المدرسة

من أهمّ ما تركِّز عليه المدرسة الذّكيَّة إنشاء الشّبكات اللازمة لربط الأنظمة الدّاخليَّة للمدارس المختلفة، والرّبط بين المدرسة والمعلّمين والآباء والطّلبة والمجتمع، بالإضافة إلى الرّبط بين المدرسة وشبكة مدرسة أخرى، بل والجهات الإشرافية وفق الاحتياجات، لتيسير ترابط أطراف العمليَّة التّعليميَّة وتعاونهم النّاجح، فضلا عن الاستفادة من موارد الحاسب الآلي المتاحة في المدارس لخدمات المجتمع

في ساعات ما بعد الدّراسة؛ ممّا يجعل المدرسة مجتمعًا تقنيًّا متكاملاً لخدمة المجتمع (البدري، 2003).

### 1-4. المكتبة الإلكترونيَّة

يتطلَّب تطبيق المدرسة الذكيَّة المكتبة الإلكترونيَّة التي تجمع أوعية المعلومات الإلكترونيَّة، وتحتوي على عدد من أجهزة الحواسب التي يُمكن من خلالها الدّخول على شبكة الإنترنت، والحصول على المعلومات، وهذه الأجهزة مزوَّدة بعدد من الإسطوانات الإثرائيَّة، كما يُمكن أيضا استعارة أي كتاب من مكتبة المدرسة بشكل إلكتروني (الرابطي والكميعي، 2014).

لذا فقد أجمعت آراء خبراء التّربية أنّ الطفرة الإلكترونيّة التي يشهدها العالم اليوم لا بدّ أن تتزامن مع حاجات المتعلِّم وميوله، ممّا يؤثِّر على أسلوب حياته، وهذا يفرض على القائمين بالتّربية مواجهة هذه التّحدّيات، وإنشاء جيلٍ لا يقلّ عن أقرانه علميًّا وتقنيًّا.

### 1-5. معلّم يتكيَّف بالعصر

توافر معلّم يمتلك روح المبادرة والنّزعة إلى التّجريب والتّجديد، يثق بنفسه في تنظيم النّشاط التّربويّ بحرية واختيار، ويمتلك من المهارات والقدرات والمعلومات، ويسهم في حلّ المشكلات التّربويَّة عن دراية ووعي، ويراعي تنميته ذهنيًّا (اتّجاهاته، ومهاراته العقلية، وقيمه)؛ حيث يشير الصعيدي (2005) إلى أنّ معظم توجُّهات التّنمية المهنيَّة للمعلّمين تركِّز على ما هو مهنيّ من مهارات ومعارف، والتّركيز على ما هو جزئيّ (Micro)، ولم يتم التّركيز على ما هو كلّي (Macro) بنفس القدر، وبالتّالي اتّجهت معظم الدّراسات نحو الإعداد الكليّ، والذي يختص بذهنية المعلّم من قيم، واتّجاهات، ومهارات، ذلك لأنّها تتطلّب من الطّلاب مهارات واتّجاهات وقيم غير متوفرة لدى المعلّمين بالقدر المطلوب، وفاقد الشّيء لا يعطيه.

من هنا كان التّركيز على المعلّم يمتلك روح المبادرة والنّظرة إلى التّجديد، وملّم باحتياجات مجتمعه عن طريق المواقف التّعليميَّة المختلفة، وما ينشأ عن علاقات متبادلة بينه وبين المتعلِّم، والتي تتميَّز بالحوار والتّفاعل، وتبادل الخبرات داخل المدرسة وخارجها، ويراعي تنميته ذهنيًّا، ممّا يتاح له الانتقال السّريع لما تتطلَّبه معطيات العصر، والأنماط المستحدثة لبنية المدرسة، حيث إنّ المدرسة الذّكيَّة لا تتوقَّف تطبيقاتها على تحسين مستوى العمليَّة التّعليميَّة والتعلُّميَّة داخل المدرسة، بل تمتدّ خدماتها خارج أسوار المدرسة.

### 1-6. المواقع الإلكترونية

يقوم تطبيق المدرسة الإلكترونية على توفير المواقع الإلكترونية؛ ممّا يخدم القطاع التّعليميّ مرتبط بشبكة الإنترنت، وتُبنى فيه المعلومات على شكل صفحات تعليميَّة، كما تستخدم نظم الحماية لإعطاء صلاحيات مختلفة للدّخول إلى بعض المواد الموجودة في الموقع؛ إضافة إلى وجود وسائل رقابية للموقع، وأنظمته المختلفة لتحليل الاستخدام، وقياس فعَّاليَّته، ومعرفة نقاط قوَّتِه وضعفه (إبراهيم،

2012)، وأثبتت نتائج دراسة قامت بها وزارة الاتّصالات وتكنولوجيا المعلومات الأمريكية عام 2003 (Ministry of Communication & Information Technology, 2003) أنّ المدرسة الذّكيَّة تعتمد في العمليَّة التّعليميَّة بكافة جوانبها، سواء من النّاحية الإداريَّة الخاصّة بالمدرسة، كعمليَّة حضور التّلاميذ وغيابهم، والتي يتم رصدها بشكل تكنولوجي من خلال أجهزة الحاسب الآلي، وكذلك درجاتهم الشّهريَّة، ومستواهم التّحصيليّ، ممّا يمكّن لأولياء أمور التّلاميذ متابعة مستوى أبنائهم من خلال الموقع الإلكتروني الخاصّ بالمدرسة، وذلك عن طريق اسم مستخدم، وكلمة مرور خاصّة لكلّ طالب يتسلمها ولي الأمر من المدرسة لمتابعة ابنه دون الحاجة إلى الذّهاب للمدرسة.

ويتم ربط جميع أجهزة الحواسب في المدرسة الذّكية بشبكة داخلية خاصة بها؛ حيث يُمكن لمدير المدرسة متابعة العمليَّة التّعليميَّة والإداريَّة في المدرسة من خلال جهاز الحاسب الموجود في غرفة مكتبه، ويتم تدريب جميع العاملين في المدرسة على استخدام الأجهزة التّكنولوجية كلّ حسب احتياجات طبيعة عمله (الحربي، 2011).

من هنا تأتي أهمّيَّة تطبيق التّعلُّم الذّكيّ الذي يعدّ تحوُّلا جذريًّا للمفاهيم التّقليديَّة، والنّمط الرّوتينيّ للإدارة؛ للارتقاء بمستوى المدارس وبيئتها، وجودة خدماتها ومخرجاتها التّعليميَّة، وتحوُّل الصّف التّقليديّ إلى صفٍ إلكترونيّ، وتصميم مناهج تعليميَّة خاصَّة للحصول على مخرجات تعليم عالية المواصفات.

### 1-7. الفصول الذّكيَّة داخل المدرسة

من أهمّ العمود الفقريّ في المدرسة الذّكيَّة توفير الفصول الذّكيَّة داخل المدرسة، وهي عبارة عن معامل حاسب آلي ذات مواصفات عالية، تستخدم للتّدريب، وتدريس المواد الدّراسيَّة، بحيث يسهل عمليَّة التّعليم والتّعلُّم، وإدارة الصّف بشكل فاعل، كما تسهل عمليَّات الاتّصال بين المعلّم والمتعلّم من جهة، وبين المتعلّمين أنفسهم من جهة أخرى.

### 1-8. التّعليم الافتراضيّ

يعتمد التّعليم الافتراضيّ على استخدام التّقنيَّات الحديثة من حاسب آلي، وشبكة الإنترنت، بحيث تتوفَّر لدى الطّالب مصادر للمعلومات في حالة عدم حضور المعلّم، أو وجود عن بعد، ومن مقوّمات نجاح تطبيق التّعليم الافتراضيّ في المدرسة الذكيّة: وجود معامل متكاملة للحاسب الآلي، واتّصالها بشبكة الإنترنت، وكذلك تضمين المناهج الدّراسيَّة للبحث عن المعلومات ومصادرها من قبل الطّالب نفسه، ووجود كوادر تعليميَّة مؤهَّلة من المعلّمين لمساعدة الطّالب على التّعليم الذّاتيّ (إبراهيم، 2012)؛ ممّا يعني أنّ المدرسة الذّكيَّة تعتبر نوعًا جديدًا يعتمد على استخدام التّكنولوجيا في صفوف إفتراضيَّة؛ والذي يجعل المادَّة الدّراسيَّة متاحة طوال الوقت بمرونة، ويوفِّر للطّالب أدوات تزيد فعَّاليَّته ومناخه الإبداعيّ والتّحفيز للتّعلُّم، كما يركِّز على تنمية المعرفة، والمهارة، ويُبعد المتعلِّم من الحفظ والتّلقين.

### 1-9. التّدريس الذّكي

يعدّ التّدريس في المدرسة الذّكيَّة عمليَّة تأمليَّة نقديَّة قائمة على التّفاعل بين أطراف العمليَّة التّعليميَّة التّعلُّميَّة، يفكر فيها المعلّم بقناعاته التّربويَّة، وطرائق التّدريس وأساليبه، ويفحصها على ضوء خبراته ومهاراته في الواقع العمليّ والفعليّ، معتمدًا على الوسائط الفائقة، والتّقنيَّات الحديثة اللازمة، ويؤكِّد عبد الرحمن (2002) على ذلك أنّ طرائق التّدريس تطوَّرت في القرن الحادي والعشرين، وذلك بتطور التّكنولوجيا المتاحة، فالحواسب الآلية، وشبكات الإنترنت، ووسائل الإعلام المطبوعة والمسموعة والمرئية، يمكن الاستفادة من كلّها، وتطبيقها في العمليَّة التّعليميَّة التّعلُّميَّة، لأجل تعليم راق وشيق، يرقى بعقول الطّلاب، وينمي ملكتهم الفكريَّة في البحث العلميّ، والإبداع والابتكار.

### 1-10. التّعلُّم المتمركز على الطّالب

إنّ من مهمَّات تطبيق مفهوم المدرسة الذّكيَّة، هي التّحوُّل من التّعلُّم المتمركز على الكتب الدّراسيَّة أو المعلّم إلى التّعلُّم المتمركز على الطّالب، فالمدرسة الذّكيَّة تتطلَّب من الطّالب أن يصبح العنصر الفعّال والأنشط في عمليَّة التّعلُّم بمشاركته الفاعلة، ويتمحور كلّ أنشطة التّعليم حوله، حيث يجب أن يبدأ التّعلُّم منه وإليه ينتهي.

ويقود الاتّجاه المتمركز على المتعلِّم إلى العناية بالخصوصيات، والفروق الفرديَّة بالتّاريخ الشّخصيّ والاجتماعيّ للطّالب، كما يقود إلى العناية بتنويع أساليب التّعلُّم وتوجيهها لتلائم تلك الخصوصيات، حيث إنّ العناية بالفروق الفرديَّة والذّكاءات المتعدِّدة تُجَنّب تهميش أسلوب المتعلّمين في التّفكير والعمل، ممّا يؤدّي إلى إنتاج مواطنين متكاملين، وليسوا متطابقين (إبراهيم، 2010)، كما أنّ التّعلُّم المتمركز على الطّالب يتضمّن أسلوبين مهمّين: أحدهما: التّحوُّل من أسلوب التّدريس المركز على الحفظ واستظهار المعلومات إلى الفهم والتّطبيق الفعليّ، وتعلُّم مهارات التّفكير والتّعلُّم الذاتيّ. والآخر: التّحوُّل من الأسلوب الإلقائيّ ذي الاتّجاه الواحد إلى أساليب تدريسيَّة أخرى، تراعي الفروق الفرديَّة بين الطّلاب، وخصائص مراحلهم العمريَّة، وجعل التّعليم أكثر جاذبيَّة وممتعة للمعلّم والطّالب (العبد الكريم، 2002).

## المحور الثّاني: أبرز التّجارب العالميّة في تطبيق مفهوم المدرسة الذّكية

يتم في هذا المحور استعراض بعض التّجارب العالميَّة النّاجحة في تحقيق مفهوم المدرسة الذّكيَّة، والتي يمكن الاستفادة منها في تطوير التّعليم العامّ في كوت ديفوار، ومن هذه التّجارب ما يلي:

### 1-1. تجربة ماليزيا

تعدّ تجربة ماليزيا في المدرسة الذّكية تجربة ناجحة، وكان بفضل نجاح فكرة المدرسة الذّكيَّة في ماليزيا أثرًا كبيرًا في تحويلها إلى نمر من النّمور الآسيويَّة، بل وأصبحت من أكبر الدّول الصّناعيَّة في العالم، وذلك بعد ما حملت الحكومة الماليزية راية المدارس الذّكية عام 1996, وقد طلبت من

مؤسساتها التّعليميَّة، وضع تصوُّر مقترح لمدارس المستقبل، وأسلوب إدارتها, وبدأ تفعيل هذا التّصوُّر لدى رئيس الوزراء حينذاك مهاتير محمد، وذلك من خلال تغيير نوعيَّة التّعليم في ماليزيا، وما هو ناتج عن هذا التّغيير، وكيف يأخذ أصحاب القرار المعلومات لتحويل التّعليم التّقليديّ إلى تعليمٍ ذكيٍّ مدى الحياة, وكيف يصل بالمجتمع الماليزي إلى محو الأمية الإلكترونيّة عام2020، ويعني التّعليم الذّكيّ الاعتناء بجميع المواد التي تكسب المتعلّمين المهارات الحياتيَّة، وعلى الأخص العلوم والرّياضيات واللّغتين المالاوية والإنجليزية، وليس من حق أي مدرسة أن تسميَ نفسها بالمدارس الذكيَّة إلا بعد خضوعها لشروط ومعايير معينة، ويبلغ عدد المدارس الذكيَّة ما يربو على ثماني وثمانين مدرسة من المدارس الذكيَّة والتّجريبية في ماليزيا (عبد الحي، 2011).

### 2-1. تجربة أستراليا

تعتبر تجربة أستراليا في المدرسة الذّكيَّة تجربة فريدة على المستوى العالميّ من حيث السّرعة والشّموليَّة؛ حيث وضعت وزارة التّربية والتّعليم الفكتورية الأسترالية خطَّة لتطوير التّعليم، وإدخال التّقنيَّة في عام 1996 على أن تنتهي هذه الخطَّة في نهاية عام 1999، بعد أن يتم ربط جميع مدارس الولاية بشبكة الإنترنت عن طريق الأقمار الصّناعيَّة، وقد تمّ ذلك بالفعل، وأصبحت التّقنيَّة متوفرة في كلّ صف دراسيّ.

وهدفت وزارة التّربية الأسترالية بحلول عام 2001 إلى تطبيق خطَّة تقنيات التّعليم في جميع المدارس، بحيث يصبح المديرون والموظفون والطّلاب قادرين على الاستخدام الفعّال لتقنيَّات التّعليم من خلال أنشطة الحياة العادية، والبرامج المدرسيّة، وكذلك إمكانيَّة استخدام أجهزة الحاسب الآلي، والاستفادة من العديد من التّطبيقات، وعناصر المناهج المختلفة، وتطوير مهاراتهم في مجال استعمال العديد من تقنيّات التّعليم.

### 3-1. تجربة الولايات المتحدة الأمريكية

أعلنت الإدارة الأمريكية في عام 1996 عن خطَّة شاملة لتطوير التّعليم في أمريكا، ومن أهمّ أهداف الخطَّة الاستفادة من التّقنيَّة في التّعليم، وركّزت الخطَّة على تحقيق الأهداف التّالية:

- توفير أجهزة حاسوبية ذات وسائط متعدِّدة وحديثة لجميع المدرسين والطّلاب في الفصول الدّراسيَّة.
- ربط جميع الفصول الدّراسيَّة بطرق المعلومات السّريعة.
- تدريب المعلّمين لمساعدة الطّلاب في استخدام الحاسب الآلي، وطرق الحصول على المعلومات.
- توفير البرمجيات الفعّالة، ومصادر التّعليم المتعدِّدة، بحيث تصبح جزءًا أساسيًّا في المنهج الدّراسيّ لكلّ مدرِّس، وعندما بدأت الخطّة كانت نسبة المدارس المربوطة بشبكة الإنترنت تقدر بحوالي 30% من إجمالي المدارس الأمريكية، وفي نهاية عام 1999، فقد بلغت نسبة المدارس المربوطة

بشبكة الإنترنت 95% من إجمالي عدد المدارس الأمريكية، وتوفّرت مصادر المعلومات المربوطة بشبكة الإنترنت على مستوى الفصول الدّراسيَّة بنسبة 63%.

### 4-1. تجربة الإمارات العربية المتحدة

انطلقت تجربة الإمارات العربيّة المتحدة في تطوير العمليَّة التّعليميَّة في مدارسها، وحرصت على الاستفادة من التّجارب العالميَّة، وبدأت عمليَّة تطبيق المدارس الذّكيَّة في عام 1989، عندما تبنت وزارة التّربية والتّعليم الإماراتيَّة مشروع تطوير مناهج لتعليم مادة الحاسب الآلي بالمرحلة الثّانويَّة، وركّزت على إعداد منهاج الصّف الأول الثّانويّ، وتجريبه على مدرستين في كلّ منطقة تعليميَّة، إحداهما للبنين، والثّانية للبنات، وتمّ في العام التّالي تعميم المشروع ليشمل كافة المدارس الثّانويَّة في الدّولة.

لقيت هذه التّجربة الأوَّليَّة قبولاً من الطّلاب وأولياء أمورهم، وتجسد هدف وزارة التّربية من تطبيق المدارس الذّكيَّة في توليد الوعي لدى أولياء الأمور لأهمِّيَّة الحاسب الآلي في الحياة المعاصرة، وتشجيع معلّمي المواد الأخرى على استخدامه وتطبيقه كوسيلة إيضاحية لموادهم، وتوليد الرّغبة لدى الإدارة المدرسيَّة في استخدام الحواسيب في مجالات الإدارة المدرسيَّة.

شكلت هذه المبادرة الخطوة الأولى للولوج ضمن مجالات استخدام التّقنيَّات التّربويَّة في التّعليم في الإمارات العربيَّة، والتي تجلت ضمن المناهج المطوّرة من خلال السّياسة التّعليميَّة للوزارة، والخطَّط المستقبليَّة المنبثقة عن رؤية التّعليم حتى العام 2020، وتمثَّلت أهدافها في تحسين العمليَّة التّعليميَّة والتّعلُّميَّة وتطويرها في مناهج التّعليم العامِّ، وإعداد الطّلاب للتّعامل بكفاءة مع عصر المعلومات، وذلك من خلال إكسابهم المهارات المتَّصلة بالتّعلُّم الذّاتيّ، واستخدام الحاسوب، وشبكات الاتّصال، للوصول إلى مصادر المعلومات الإلكترونيّة المحليّة والدّوليّة، وتطوير عمليّات تدريب المعلّمين، وإكسابهم الكفاءات التّعليميَّة المطلوبة لتنفيذ المناهج الجديدة، والمطوّرة؛ وذلك بإنشاء المراكز التّدريبيَّة في كلّ منطقة تعليميَّة (بابي والغبرا، 2013).

### 5-1. تجربة مصر

بدأت مصر مشروع شبكة المدارس الذّكيَّة من العام الدّراسي 2004/2003، وهو مشروع مشترك بين وزارتي التّربية والتّعليم ووزارة الاتّصالات وتكنولوجيا المعلومات تحت رعاية برنامج الأمم المتحدة الإنمائي (UNDP)، وهو مشروع استرشاديّ بدأ بعدد 38 مدرسة إعداديَّة على مستوى الجمهورية في 16 محافظة من محافظات مصر، وقامت وزارة التّربية والتّعليم باختيار المدارس التي يتحقّق فيها المشروع وفقًا لعدد من المعايير والمواصفات (مشروع شبكة المدارس الذّكيَّة المشترك بين وزارة التّربية والتّعليم ووزارة الاتّصالات، 2002).

ويهدف مشروع شبكة المدارس الذّكية في مصر إلى ما يلي:

- تكثيف إدخال تكنولوجيا المعلومات والاتّصالات في المدارس على مستوى عالميّ لتحقيق استيعاب الطّلاب الكامل للوسائل التّكنولوجية الحديثة، وتسليحهم بمهارات استعمال التّكنولوجيا وإتقانها.
- المشاركة في إحداث النّقلة النّوعيّة في التّعليم، وتحويل المدرسة إلى وحدة إنتاجيّة، ومركز تعلم مجتمعيّ.
- تعبئة طاقات المجتمع من أجل تحقيق الأهداف القوميَّة للتّعليم (وزارة التّربية والتّعليم المصريّة، 2004).

يُستنتج من التّجارب السّالفة الذكر في تطبيق مفهوم المدرسة الذّكيَّة ما يلي:

1) تطبيق بعض الدّول مصطلح المدرسة الذّكيَّة كمصطلح لتطوير التّعليم العامّ في العصر التّقنيّ والمعلوماتيّ، وجعلِه مشروعًا من أولويّات خطّة التّنمية للبلاد، والتي ترتبط بالعمليَّة التّعليميَّة، وأثرها على تنمية مجتمعاتها.

2) الاهتمام بإعداد الكوادر البشريَّة القادرة على دفع عجلة التّنمية، من خلال توفير التّجهيزات والتّقنيَّات اللازمة في مدارسها، والأنظمة التّدريسيَّة المرنة، وإيجاد الإدارة الفاعلة، وغيرها من الأمور الدّاعمة.

3) توفير إمكانيَّة التّعليم بصورة أكثر فاعليَّة عن طريق تحفيز الإبداع لدى الطّلبة والمدرسين من خلال توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتّصالات.

4) التّركيز على التّعليم الإلكترونيّ، واعتباره الأسلوب الأمثل لإيصال المعلومة للمتعلِّم عن طريق آليات الاتّصال الحديثة من حواسب، وشبكات الإنترنت، ومكتبات إلكترونيّة.

5) تركيز العديد من الدّول على النّمو المهنيّ المستدام للمعلّمين، والمتعلّق بكيفية استخدام الحاسب الآلي، وطرق الحصول على المعلومات عن طريقه.

6) مساعدة المدرسة الذّكيَّة على توطيد العلاقة بين الوالدين والطّلاب والجماعات الأخرى داخل المجتمع، وكذلك الاتّصال المستمر بين المدرسين وأولياء الأمور.

7) التّركيز على تعليم جميع المواد التي تكسب الطّلاب المهارات الحياتيّة اللازمة كالعلوم والرّياضيات.

**المحور الثّالث: أهمّ المقترحات لتطبيق مفهوم المدرسة الذّكيَّة في تطوير التّعليم العامِّ في كوت ديفوار**

بعد سرد مصطلحات المدرسة الذّكيَّة وتعريفاتها لكلّ، وتحليل تطبيقاتها، واستعراض أبرز التّجارب العالميَّة النّاجحة في تطبيق مفاهيمها في نظمها التّعليميَّة، يمكن التّوصل إلى مقترحات تسهم في تطوير التّعليم العامِّ في كوت ديفوار في ضوء مفهوم المدرسة الذّكيَّة، وهي كما يلي:

1. تخصيص الموارد المالية الكافية لاستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتّصالات في المدارس، بغرض تحقيق النّتائج المشرقة في مخرجات التّعليم.

2. توفير البنية التّحتيَّة في المدرسة من تقنيّات التّعليم الحديثة، كالحواسب الآلية، وأجهزة الاتّصالات، وذلك لاستخدامها في العمليَّة التّعليميَّة والتّعلُّميَّة، وتوفير كوادر مؤهَّلة قادرة على تشغيل هذه التّقنيَّات.

3. ربط المدرسة بشبكة الإنترنت الدّاخليَّة والخارجيَّة، والتي تسهل لمنسوبي المدرسة الاتّصال الفعّال مع متغيِّرات العصر ومتطلَّباته.

4. اختيار قيادات تربويَّة مؤهَّلة ومدّرَبَة قادرة على إدارة المدارس الذّكيَّة، والتّعامل مع التّكنولوجيا، مع التّوجُّه نحو الإدارة بالفريق والعمل الجماعيّ.

5. تحديد أُطر التّنمية الذّهنيَّة للمعلّم من خلال تضمين برامج التّدريب الخاصّة بالمهارات العقليَّة كالابتكار والتّفكير الاستقرائيّ، والقدرة على حلّ المشكلات، ومهارة إدارة الوقت.

6. تخصيص مقرر خاصّ، يقوم على الاستفادة من التّكنولوجيا الحديثة في العمليَّة التّعليميَّة، ويساعد الطّلاب على التّفكير النّاقد، وينمي لديهم مهارة الإبداع والابتكار.

7. تبني طرائق التّدريس وأساليبه الحديثة في العمليَّة التّعليميَّة، والتي تعمل على تحقيق التّنمية الذّهنيَّة للطّلاب، وتساعدهم في إنتاج المعرفة.

8. دمج تكنولوجيا المعلومات والاتّصالات في التّعليم والتّدريب على جميع مستويات التّعليم العامّ، وتطوير المناهج الدّراسيَّة، وتدريب المعلّمين على استثمار هذه التّكنولوجيا.

9. تحديث المكتبة التّقليديَّة من خلال استخدام الوسائط المتعدِّدة، والتّقنيَّات المتطوِّرة في سبيل بناء مكتبة إفتراضيّة، أو رقميّة لمختلف المؤلفات، والمنشورات العلميَّة، تستجيب لتطلُّعات المدرسة الذّكيَّة، وتغني المعارف الثّقافيَّة والفكريَّة.

10. التّركيز على معايير الجودة الشّاملة، وذلك بتبني المدرسة نظريَّة الجودة الشّاملة والتي أساسها "جودة التّعليم" ونوعيّته العالية، وتركّز على مبدأ " التحسين المستمر" وفق معايير الأداء العالي، سواء في التّحصيل الدّراسيّ أو طرائق التّدريس، أو أسلوب الإدارة أو المناهج الدّراسيَّة، أو العلاقات المدرسيَّة.

11. تعزيز دور المعلّم ومنحه قدرًا أكبر من المرونة مع الأخذ بمبدأ المحاسبية، وجعل المخرجات هي الأساس الذي يتم عليه تنفيذ مبدأ المحاسبية والمساءلة.

12. إنشاء مركز لتصميم المناهج المعتمدة على التّكنولوجيا، يعمل به فريق من المتخصصين، وذلك لإعداد المناهج الإلكترونيّة متعدّدة الوسائط في التّخصصات المتنوِّعة، والصّفوف المختلفة.

13. المراجعة الدّورية لبيئة المدارس الدّاخليَّة والخارجيَّة، وتحليلها للتّعرُّف على نقاط القوَّة والضّعف والتّحدّيات التي تواجه المدرسة.

14.الارتفاع بمستوى المعلّم، ليتمتَّع بوضع اجتماعيّ متميّز في المجتمع، ممّا يحقق له الثّقة، حيث إنّه لا يمكن تحقيق أيّ مشروع تطويريّ مهما كانت إدارته صارمة ما لم تعالج حالة المعلّم، فإنّه يعتبر العمود الفقريّ والمنفذ الفعليّ لمشروع المدرسة الذّكيَّة.

15.الاستعانة بالمؤسسات المجتمعيّة المحليَّة، أو الشّركات الخارجيَّة المتخصِّصة في توريد الأجهزة والمعدّات، والدّعم الفنيّ للمدارس؛ ممّا يسهم في اقتحام الإنتاج الوطنيّ لمجال صناعة البرمجيات وأدوات التّكنولوجيا الفائقة.

**خاتمة :**

يشير واقع نظام التّعليم العامّ في كوت ديفوار إلى تركيزه على الأنماط التّقليديَّة والرّوتينيَّة للإدارة المدرسيَّة، وممارسات التّدريس التي تقوم على عمليَّة التّلقين، وتوصيل المعلومات للطّالب، وفي النّهاية يتم اختبار الطّلاب بهدف التّأكد من مدى استيعابهم للمادَّة العلميَّة، ويرجع ذلك إلى ضعف البنية التّحتيَّة، وعدم توفير التّجهيزات اللازمة للعمليَّة التّعليميَّة التّعلُّميَّة، على الرّغم من ظهور أنواع من مدارس المستقبل التي تجعل العمليَّة التّعليميَّة أكثر إثارة للتّفكير، مع تهيئة الظّروف المناسبة للطّلاب لاكتساب مهارات إبداعيَّة وابتكاريَّة؛ ممّا يساعدهم على توظيف قدراتهم الكامنة في أرض الواقع.

وهذا الأمر يتطلَّب مراجعة للممارسات القائمة بالتّعليم والتّقويم، وإعادة بناء البيئة التّعليميَّة، والتّركيز على مهارات التّفكير، بغية أن يكون الطّالب منتجًا ومبدعًا في مجتمعه، وهذا ما دعت العديد من دول العالم المتقدّمة والنّامية إلى الاهتمام بمشروع المدارس الذّكيَّة من خلال إدخال تكنولوجيا المعلومات والاتّصالات في المدارس على مستوى عالميّ، والذي يؤدّي بدوره إلى تحسين العمليَّة التّعليميَّة والتّعلُّميَّة وتطويرها في مناهج التّعليم العامِ، وإعداد الطّلاب للتّعامل بكفاءة مع عصر المعلومات، وذلك من خلال تسليحهم بالمهارات المتّصلة بالتّعليم الذاتيّ، واستخدام الحاسوب، وشبكات الاتّصال، للوصول إلى مصادر المعلومات الإلكترونيّة المحليّة والدّوليّة، وتطوير عمليّات تدريب المعلّمين، وإكسابهم الكفاءات التّعليميَّة المطلوبة لتنفيذ المناهج الجديدة والمطوّرة.

وتجاه هذه المتغيِّرات العصريَّة لم يعدّ ينظر إلى التّعليم التّقليديّ وأساليبه وطرائق تقويمه السّائدة بالمدارس في كوت ديفوار، قادرة على مجابهة جميع المشكلات التي أفرزها العصر الحالي؛ ممّا يستدعي إحداث تغيير في المفاهيم التّربويَّة، وإصلاح البيئة التّعليميَّة بدءًا من المنهج الدّراسيّ إلى الكتاب المقرر والقاعات الدّراسيَّة والمعلّم، وأساليب التَّقويم بما يتلاءم مع متطلَّبات العصر التكنولوجي والمعلوماتي، وإعداد الطّالب لمُهمَّات وأدوار جديدة لمقابلة احتياجات ثورة المعلومات في مجتمع القرن الحادي والعشرين.

***قائمة المراجع :**

**1- باللغة العربيّة:**


1. إبراهيم، شعبان حامد. (2010). **إدارة جودة المناهج الدّراسيّة في تنمية المواطنة- البعد الغائب في المعايير**. ورقة مقدمة في المؤتمر العلمي الرّابع عشر للتّربية العلمية والمعايير – الفكرة والتّطبيق. الجمعية المصرية للتّربية العلمية. في الفترة: 1-2010/8/3.

2. إبراهيم، محمد. (2012). **التّعلم الذّكي: تحول جذريّ في نظم التّعليم بالإمارات**. من موقع: ( http://www.alkhaleej.ae/alkhaleej/page/3d2d714e-1613-4647-b1e8-811188ea796c ) تحرير في :6 /2015/11.

3. استيتية، دلال؛ سرحان، عمر. (2008). **التّجديدات التّربويّة**. عمان: دار وائل للنّشر والتّوزيع.

4. بابي، ريان عدنان؛ الغبرا، شذا فؤاد. (2013). المدارس الذّكيّة. **المجلة العربية الدّوليّة للمعلوماتية**، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، المجلد (2)، العدد (3)، ص69-85.

5. البدري، هاشم عثمان. (2003). **المدارس الذّكيّة في الدّول العربية بين الواقع والمأمول**. ورقة مقدمة في النّدوة الإقليمية حول توظيف تقنيات المعلومات والاتصالات في التّعليم، سوريا. استرجعت من موقع: (http://www.ituarabic.org/E-Education/Doc16-Sudatel.ppt). تحرير في: 2015/11/8.

6. جبران، علي؛ الشعر، مرشد. (2010). دور المدارس المستقلة في دولة قطر في تطوير التّعليم من وجهة نظر الإداريين والمعلّمين. **مجلة جامعة الخليل للبحوث**. المجلد (5)، العدد (2)، ص19-55.

7. الحربي، قاسم عائل. (2006). **الإدارة المدرسية الفاعلة لمدرسة المستقبل، مداخل جديدة لعالم جديد في القرن الحادي والعشرين**. الرّياض: دار الفكر العربي.

8. الحربي، قاسم عائل. (2011). رؤية استراتيجية لقيادة مدرسة المستقبل بالمملكة العربية السّعوديّة. **مجلة جامعة جازان- فرع العلوم الإنسانية**. المجلد (1)، العدد (1)، ص77- 111.

9. الخميسي، السيد سلامة. (2000). **التّربية والمدرسة والمعلم – قراءة اجتماعيّة ثقافيّة**. الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطّباعة والنّشر والتّوزيع.

10. ديلور، جاك. (1997). **التّعلم ذلك الكنز المكنون** – تقرير قدمته اللّجنة الدّولية المعنية بالتربية للقرن الحادي والعشرين إلى اليونسكو، اليونسكو، مركز الكتب الأردني.

11. الرابطي، محمد البشير؛ الكميعي، خالد خليفة. (2014). المدارس الذّكية ذات الوسائط الإلكترونية في ضوء تقنيّة المعلومات والاتّصالات. **مجلة العلوم والتّقنيّة**. موقع المجلة الإلكترونية (http://www.stj.com.ly) ص40.

12. الراشد، علاء خالد. (2006). **الملامح الأساسية للمدرسة الثّانوية المستقبلية في الأردن وتطوير النّموذج لمدرسة المستقبل**. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الدّراسات العليا. الجامعة الأردنية.

13. السّلطان، فهد سلطان. (2004). **المدرسة وتحدّيات العولمة: التّجديد المعرفي والتّكنولوجي نموذجًا**. دراسة مقدمة في ندوة العولمة وأولويات التّربية. جامعة الملك سعود، الريّاض، في الفترة: 21-23 أبريل2004.

14. سيسي، أحاندو. (2015). **دور التّعليم الإلكتروني في تحقيق مجتمع معرفي بغرب أفريقيا (رؤية مستقبلية)**. ورقة مقدمة في المؤتمر العالمي للغات والتّعليم الإلكتروني. كوالمبور– ماليزيا، في الفترة 10–11 أكتوبر 2015.

15. صالح، علي؛ الشعر، مرشد. (2010). دور المدارس المستقلة في دولة قطر في تطوير التّعليم من وجهة نظر الإداريين والمعلّمين. **مجلة جامعة الخليل للبحوث**. المجلد (5)، العدد (2)، ص 19–55.

16. الصعيدي، سلمى. (2005). **المدرسة الذّكيّة مدرسة القرن الحادي والعشرين**. المنيا: دار فرحة للنشر والتّوزيع.

17. الضبع، ثناء يوسف؛ جاب الله، منال يوسف. (2002). **المدرسة العصرية بين أصالة الماضي واستشراق المستقبل**. ورقة مقدمة لندوة مدرسة المستقبل، جامعة الملك سعود في الفترة:20–21 ديسمبر 2002.

18. عبد الرحمن، محمد جمال. (2002). تقنيّات الاتّصال الحديثة والبرامج المشتركة بين الدّول العربية والإسلامية في هذا المجال. **مجلة التّربية**، العدد (142)، ص256.

19. العبد الكريم، راشد حسين. (2002). **مدرسة المستقبل تحوُّلات رئيسة**. ورقة مقدمة في ندوة المستقبل. كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرّياض، المملكة العربية السّعودية، في الفترة: 22–2002/10/23.

20. عبد الحي، رمزي أحمد. (2011). **المدرسة الذّكيّة ومستقبل التّعليم في الوطن العربي**. عمان:مؤسسة الوراق للنّشر والتّوزيع.

21. عبد الهادي، ممدوح. (23–2002/10/22). **التّكنولوجيا ومدرسة المستقبل: الواقع والمأمول**. ورقة مقدمة في ندوة مدرسة المستقبل، كلية التّربية، جامعة الملك سعود، في الفترة: 22–2002/10/23.

22. عثمان، ممدوح عبد الهادي. (2002). **التّكنولوجيا ومدرسة المستقبل " الواقع والمسقبل** ". ورقة مقدمة لندوة مدرسة المستقبل، جامعة الملك سعود في الفترة:20–21 ديسمبر 2002.

23. العسّاف، صالح حمد. (2006). **المدخل إلى البحث في العلوم السّوكيّة**. ط4، الرّياض: مكتبة العبيكان.

24. فهمي، فاروق؛ عبد الصّبور منى. (2001). **المدخل المنظومي في مواجهة التّحديات التّربوية المعاصرة والمستقبلية**. القاهرة: دار المعارف.

25. القرني، علي حسن يعن الله. (2009). **متطلّبات التّحوُّل التّربوي في مدارس المستقبل الثّانوية بالمملكة العربية السّعودية في ضوء تحدّيات إقتصادي المعرفة " تصور مقترح** "، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التّربية، جامعة أم القرى.

26. المالكي، محمد عبد الله. (2008). **نموذج مقترح لمدرسة المستقبل السّعوديّة في ضوء الاتّجاهات المعاصرة لتطوير التّعليم وتكنولوجيا المعلومات**. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية، جامعة الملك سعود.

27. مجمع اللّغة العربية. (1993). **المعجم الوجيز**. القاهرة: وزارة التّربية والتّعليم.

28. **مشروع شبكة المدارس الذّكية المشترك بين وزارة التربية والتّعليم ووزارة الاتصالات**. (2002). القاهرة، نوفمبر. ص7.

29. النّيادي، شافع. (2007). **تصوُّرات القادة التّربويين لمشروع إدارة المدارس الحكوميّة من قبل القطاع الخاص في إمارة أبوظبي**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التّربية، جامعة اليرموك، الأردن.

30. وزارة التربية والتعليم .(3-2004/6/1). **تكنولوجيا التّعليم (التّجربة المصرية).** مشروعات المتعاون بالمنطقة العربية. المؤتمر العربي الإقليمي، التّعليم للجميع- الرّؤية العربية للمستقبل. القاهرة.

31. ياسين، عبير محمد. (2000). صورة المدرسة في القرن الواحد والعشرين. **مجلة أحوال مصرية.** مركز الدّراسات السّياسية والاستراتيجية بالأهرام. المجلد (3)، العدد (9). ص162-171.

**2- باللغة الأجنبية:**

1. *Afriquinfos- l'actualité africaine à la minute. (2012).* ***Côte d'Ivoire: l'introduction des TIC, une solution pour dynamiser l'école ivoirienne?****. Consulté le 22\11\2015. URL : (http://www.afriquinfos.com/articles/2012/2/13/afrique-occidentale-196630.asp).*

2. *Azoh, F-J., Koutou, C. et Soumahoro, F. (2009).* ***Tic dans éducation en Afrique : apport Côte d'Ivoire ?*** *Consulté le 21\11\2015 . URL : http://www.ernwaca .org/panaf /spip .php? article951&id_rubrique=7).*

3. *Binate, I. (2007).* ***L'Eduction islmique au Defi de L'evolution****. Paru dans débats Courrier d'Afrique de l'ouest, n° 46-47 juillet-août, p51-56.*

4. *D'Alameida, Edmond. (2014).* ***Technologie: La CÔte D'ivoire à l'École de l'innovation****. Consulté le 21\11\2015. URL : (http: //www .jeuneafrique .com/7587 /economie/ technologie - la-c-te-d-ivoire-l-cole-de-l-innovation/).*

5. *Djédjé, V. (2007, Décembre).* ***Implantation des technologies de l'information et de la communication par des directrices et des enseignants de deux écoles secondaires en Côte d'Ivoire****. Journées scientifiques RESATICE, Université Mohamed V-Souissi, Rabat, Maroc.*

6. *Glasser, William. (1998).* ***The Qulity School****. U.S.A. Library of Congress. P.32-34.*

7. *Krou, Patrick. (2011).* ***L'école du Futur : Le tableau numérique interactif pour une formation de qualité****. Consulté le 23\11\2015. URL : (http://news.abidjan. net/h/ 417644.html).*

8. *Ministry of Communication & Information Technology. (2003).* ***Smart Schools****. Network Pilot Project, Request For Proposal. Phase2, 30\October, P.37-4*

9. *Perkins, David. (1992).* ***Smart School from training memories to educating minds Harvardu,*** *Cambridge, MA, USA, P.3-5.*

10. *Sali Antoine, M. B. (2011).* ***Le Statut des TIC en éducation : cas de la Côte d'Ivoire****. Association EPI. Consulté le 22\11\2015. URL : (http://www.epi. asso.fr/ revue/articles/a1111d.htm)* .

# الاعتماد و الاستقلال على المجال الإدراكي و علاقته بسمات الشخصية لدى عينة من سائقي الشاحنات المتورطين في حوادث المرور القاتلة

**أ. معتوق سهام، أ.د جبالي نور الدين**
**جامعة باتنة – الجزائر**

**الملخص:**

هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين الأسلوب المعرفي الاستقلال و الاعتماد على المجال الإدراكي و سمات الشخصية لدى سائقي الشاحنات المتورطين في حوادث المرور القاتلة. وقد شملت عينة الدراسة (36)سائق شاحنة ارتكبوا حوادث مرور مميتة و تم اختيارهم عن طريق العينة القصدية وطبقت عليهم الأدوات التالية:

اختبار الأشكال المتضمنة الصورة الجمعية من إعداد وتكن(**Witken**)1962 قام بتعريبه و تكييفه مع البيئة المصرية أنور الشرقاوي و سليمان الحضري الشيخ (1977)، وقائمة العوامل الخمسة الكبرى للشخصية من إعداد(**كوستاوماكري**)تعريب و تقنين بدر الدين الأنصاري2001.وقد خلصت الدراسة إلي انه لاتوجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الأسلوب المعرفي . الاعتماد والاستقلال على المجال الإدراكي . وسمات الشخصية بأبعادها الخمسة لدى سائقي الشاحنات المتورطين في حوادث المرور القاتلة.

***Abstract:***

*This study aimed to reveal the relationship between cognitive method. Independence and dependence on cognitive area and personality traits at truck drivers who are Involved In fatal traffic accidents. And the study sample has included (36) truck driver had Committed a fatal traffic accidents and they have been selected through Intentionality sample and applied on them the following tools :*

*The test of the forms included picture Association of preparation 'witken ' 1962 Anwar al-Sharkawy and Suleiman al-hadari Sheikh had translate it into arabic and Adapted it with the Egyptian environment ( 1977) . And the list of the five major factors of the personality preparation of (Costaomacri)arabization and legalization of Badr al-Din al-Ansari in 2001. The study concluded that there was no statistically significant relationship between cognitive style reliance and independence on the cognitive domain, and personal attributes of the five dimensions of the truck drivers involved in fatal traffic accidents.*

**مقدمة:**

أن علم النفس بصفته علم يهتم بدراسة السلوك و دوافعه و تفسيره و التنبؤ به، حيث يتخذ عدة فروع من بينها علم النفس المعرفي المعاصر الذي اعتبر موضوع الأساليب المعرفية من أهم موضوعاته التي تتناول العلاقة بين الأداء العقلي بجوانبه المختلفة و البناء المعرفي للإنسان، و من خلالها يتم الكشف عن الفروقات الفردية.و لدراسة الأساليب المعرفية دورا هاما في الكشف عن جوانب الشخصية،إذ من خلال معرفة خصائص و مميزات ذوي الأساليب المعرفية المختلفة أساسا يعتمد عليه في معرفة أسلوب التعامل مع الموقف و إدراكه،و يساعد أيضا في التنبؤ بدرجة معقولة من الدقة و نوع السلوك، و جاءت هذه الورقة البحثية لإبراز علاقة الأسلوب المعرفي الاستقلال و الاعتماد على المجال الإدراكي بسمات الشخصية لدى سائقي الشاحنات المتورطين في حوادث المرور المفضية إلى الموت.

**1.الإشكالية:**

تطورت الأبحاث النفسية و تشعبت بفضل تطور علم النفس و فروعه،و بظهور علم النفس المعرفي أزداد الاهتمام بالفر وقات الفردية و الاتجاهات المعرفية في تفسير السلوك الإنساني من خلال مجموعة الاتجاهات المعرفية التي تعتبر الطرق المتمايزة في الإدراك و الفهم ، وفي هذه الدراسة نعتمد على الأسلوب المعرفي الاعتماد و الاستقلال على المجال الإدراكي ، الذي ظهر من خلال أعمال **وتكن (Witken)** والذي بحث في الفروق الفردية بين الأفراد في طرق الإدراك،كما بين أن هذا الأسلوب يرتبط سيكولوجيا بتكوين الفرد ومهم في فهم النواحي الإدراكية،وفي النواحي الشخصية،و الاجتماعية في تعامل الفرد مع المواقف الحياتية المختلفة.

كما يعتبر هذا الأسلوب من العوامل الهامة في دراسة الشخصية وقياس المكونات المعرفية وغير المعرفية في الشخصية وبالتالي يمكن اعتباره من محدداتها. ([1])هذا ماذهب إليه بدري فندى عبد المعطي :أنه بمجرد تحديد الأسلوب المعرفي الذي يسلكه الفرد يمكن التعرف على جوانب وسمات الشخصية ومدى قدرة الفرد على التصرف في المواقف المختلفة.([2])،إذن معرفة الأسلوب المعرفي المراد دراسته لدى سائقي الشاحنات المتورطين في حوادث المرور المميتة هو من محددات الشخصية ويمكن من خلاله التنبؤ بالسلوك التهددي و الاندفاعي لدى السائقين،لذا جاءت الدراسة الحالية بمحاولة معرفة علاقة الاعتماد و الاستقلال على المجال الإدراكي بسمات الشخصية لدى سائقي الشاحنات المتورطين في حوادث المرور المميتة، من خلال طرح **التساؤل الرئيسي** التالي: هل توجد

([1])عبد الحليم محمود وآخرون: علم النفس العام ،ط2، دار اتون للنشر، القاهرة ، 1989 ص 600.

([2])،بدري فندي عبد المعطي :علاقة احد الأساليب المعرفية بالتوافق الشخصي و الاجتماعي و الدراسي لدى طلاب الجامعة، رسالة ماجستير كلية التربية ، جامعة أسيوط.1993 ص14.

علاقة بين الاعتماد في مقابل الاستقلال عن المجال الإدراكي و سمات الشخصية لدى سائقي الشاحنات المتورطين في حوادث المرور القاتلة ؟

و يندرج تحته **الأسئلة الفرعية** التالية:

-هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الاعتماد و الاستقلال على المجال الإدراكي و سمة العصابية لدى عينة الدراسة ؟

-هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الاعتماد و الاستقلال على المجال الإدراكي و سمة يقظة الضمير لدى عينة الدراسة ؟

-هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الاعتماد و الاستقلال على المجال الإدراكي و سمة الانفتاح على الخبرة لدى عينة الدراسة ؟

-هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الاعتماد و الاستقلال على المجال الإدراكي و سمة الموافقة لدى عينة الدراسة؟

-هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الاعتماد و الاستقلال على المجال الإدراكي و سمة الانبساطية لدى عينة الدراسة؟

**2- فرضيات البحث**

**الفرضية الرئيسية:** توجد علاقة بين الاستقلال و الاعتماد على المجال الإدراكي وسمات الشخصية لدى سائقي الشاحنات المتورطين في حوادث المرور القاتلة.

**الفرضيات الفرعية:**

توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الاعتماد و الاستقلال على المجال الإدراكي و سمة العصابية لدى عينة الدراسة .

- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الاعتماد و الاستقلال على المجال الإدراكي و سمة يقظة الضمير لدى عينة الدراسة .

- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الاعتماد و الاستقلال على المجال الإدراكي و سمة الانفتاح على الخبرة لدى عينة الدراسة.

- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الاعتماد و الاستقلال على المجال الإدراكي و سمة الموافقة لدى عينة الدراسة.

- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الاعتماد و الاستقلال على المجال الإدراكي و سمة الانبساطية لدى عينة الدراسة.

**3- تحديد مفاهيم الدراسة:**

من الضروري التطرق إلى تحديد المفاهيم التي نراها تخدم البحث بشكل مباشر و هي:

**3-1-الأسلوب المعرفي:** عرفه بيري 1961(Beiri)بأنه:عمليات أو استراتيجيات يتم من خلالها تحويل و ترجمة المثيرات إلى أبعاد ذات معنى.([1])

**3-1-1الاستقلال و الاعتماد على المجال الإدراكي** :هو من أنواع الأساليب المعرفية إذ يهتم بالطريقة التي يدرك بها الفرد الموقف أو الموضوع ،و ما فيه من تفاصيل ، كما عرف حمدي علي الفرماوي الفرد المعتمد على المجال بأنه" الفرد الذي يدرك الموضوع في تنظيم شامل كلي للمجال global تظل أجزاء الأرضية بالنسبة له غير واضحة ، بينما يقصد بالفرد المستقل عن المجال ذلك الفرد الذي يدرك الموضوع منفصلا عما يحيط به من عناصر أخرى" ([2])، بينما وضح ويتكن و زملائه أن الأشخاص الذين يتميزون بالاعتماد على المجال الإدراكي يستفيدون من الأطر المرجعية الاجتماعية الخارجية الموجودة في المجال بدرجة اكبر مما يكون لدى المستقلين عن المجال الإدراكي و الذين يتميزون بالاستقلال عن المجال الإدراكي فإنهم لا يميلون إلى تدعيم الاتجاه الاجتماعي في علاقاتهم بالأخريين .([3])

**أما مفهوم الاستقلال و الاعتماد على المجال الإدراكي إجرائيا** هو : مجموع الدرجات التي يحصل عليها المفحوصون على اختبار الأشكال المتضمنة الصورة الجمعية لوتكن و زملائه.

**2.1.3 مفهوم الشخصية**

عرف "برنيس"الشخصية " هي المجموع الكلي لاستعدادات الفرد العضوية الداخلية ،و ميوله و نزعاته و غرائزه و شهواته إضافة لاستعداداته و ميوله المكتسبة ".([4])

**أما مفهوم سمات الشخصية إجرائيا** : هي مجموع الدرجات التي يحصل عليها المفحوصون على قائمة العوامل الخمسة الكبرى للشخصية لكوستا و ماكري تعريب و تقنيين بدر الدين الأنصاري 2001.

**4. الدراسات السابقة :**

ضرورة الإطلاع على الدراسات و الأبحاث ذات الصلة حتى يتسنى للباحث عدم التكرار و الاستفادة لذا يجب عرض بعض الدراسات ذات العلاقة و إعطاء ملخص عنها و عرض أهم نتائجها و قد جاءت القراءة كمايلي:

---

([1])Goldstein ; K.M. blackman; s ( 1978) cognitive style : five approaches and relevant research new York : willy

([2])،حمدي علي الفرماوي: الأساليب المعرفية بين النظرية و البحث ،القاهرة ، الأنجلو المصرية .1994 :26.

([3])Witkin . H Moore CGoodenough D Cox P 1977 Field –Dépendent and Field In Dépendent Cognitive Style and their Education al implications Review of Education Research vol 47 n1 p198

([4])توما جرج خوري:: الشخصية ، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، بيروت، لبنان، ، 1996، ص 17،18 .

*دراسة عبد العال حامد عجوة 1989 الموسومة "**بالأساليب المعرفية و علاقتها ببعض متغيرات الشخصية دراسة عاملية**"و تكونت عينة الدراسة من 101 من طلاب الجامعة هدفت الدراسة إلى البحث عن علاقة الأساليب المعرفية و كل من القدرات العقلية و بعض سمات الشخصية .

و الأساليب المعرفية التي تناولها الباحث هي: أسلوب الاعتماد – الاستقلال عن المجال الإدراكي، أسلوب التروي –الاندفاع،أسلوب تحمل –عدم تحمل الغموض ،أسلوب التبسيط –التعقيد المعرفي ،أسلوب اتساع الفئة ،أسلوب تكوين المدركات ،كما تناولت الدراسة سمات الشخصية التالية: الثقة،الاندفاعية ، النظام، نقص الالتزام، التطابق الاجتماعي، التمرد، النشاط، نقص الطاقة، الثبات الانفعالي، العصابية،الانبساط / الانطواء، الذكورة / الأنوثة، التعاطف، التمركز حول الذات باعتماد مقياس كومري للشخصية **Komry** ).

*دراسة ملحم مازن : "**المعنونة بالعوامل الخمسة للشخصية و علاقتها ببعض الأساليب المعرفية** "**. دراسة مقارنة بين طلبة كليتي التربية في جامعتي دمشق و حلب.** هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين العوامل الخمسة و الأساليب المعرفية و كذا معرفة الفروق في الأداء على قائمة العوامل الخمسة و الأشكال المتضمنة و تحمل الغموض و أخيرا مقياس الأسلوب الإبداعي لدى أفراد العينة المدروسة و التي تعزى إلى متغيرات الجنس، القسم، السنة الدراسية الجامعية ، الثانوية، و حساب الفروق بين المستقلين و المعتمدين على المجال الإدراكي في العوامل الخمسة للشخصية و أظهرت النتائج إلى وجود ارتباط سلبي دال إحصائيا بين العصابية و الاستقلال و الاعتماد على المجال الإدراكي لدى عينة الدراسة و جود ارتباط سلبي دال إحصائيا بين العصابية و تحمل الغموض ، كما أظهرت النتائج وجود ارتباط دال إحصائيا بين الانبساط و الاعتماد و الاستقلال على المجال الإدراكي،وجود ارتباط دال إحصائيا بين الانفتاح على الخبرة و تحمل الغموض ، وجود ارتباط دال إحصائيا بين الانفتاح على الخبرة و الأسلوب الإبداعي ، لا يوجد ارتباط دال إحصائيا بين الطيبة و الاستقلال / الاعتماد على المجال الإدراكي ، و في دراسة أخرى لزكريا الشربيني 1992 و التي هدفت الي الكشف عن الفروق في أبعاد الشخصية باختلاف الأسلوب باختلاف الأسلوب المعرفي مستقل إدراكيا عن المجال و باختلاف الجنس و كذلك الكشف عن اثر تفاعل متغيري الأسلوب المعرفي و الجنس على أبعادها. تكونت عينة الدراسة من 149 طالبا سعوديا من الجنسين و باستخدام اختبار أزنك و اختبار الأشكال المتضمنة الصورة الجمعية كشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المستقلين و المعتمدين على المجال الإدراكي في الانبساطية و العصابية لصالح المعتمدين إدراكيا ، كما تبين انه لاتوجد فروق بين المجموعتين في الذهانية و الكذب و أظهرت أيضا وجود فروق دالة إحصائيا بين الجنسين في العصابية و الكذب لصالح الذكور، كما بينت النتائج انه توجد فروق بين الذكور و الإناث في الانبساطية و قد تبين انه ليس لتفاعل الجنس و الأسلوب المعرفي اثر على الانبساطية و الذهانية و الكذب ، بينما هناك اثر لتفاعل الجنس و الأسلوب

المعرفي على العصابية. .([1]) *دراسة الطهراوي 1997المعنونة: **بسمات الشخصية وعلاقتها ببعض الأساليب المعرفية لدى الطلاب المتفوقين و المتأخرين أكاديميا في الجامعة الإسلامية بغزة و** اشتملت عينة الدراسة على 195 طالبا. هدفت الدراسة إلى تحديد سمات الشخصية للطلاب المتفوقين و المتأخرين أكاديميا و الكشف عن الفروق بينهم كما هدفت إلى تفحص العلاقة بين سماتهم الشخصية و اعتمادهم او استقلالهم عن المجال لدى كل من الطلاب المتفوقين و المتأخرين أكاديميا، أسفرت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتفوقين و قرنائهم المتأخرين في سمة الانبساط و الانطواء، أما العصابية فقد كانت الفروق دالة إحصائيا لصالح المتأخرين، أما في بعد الكذب فقد كانت الفروق لصالح المتفوقين ،و كشفت النتائج عن ارتباطا دالا بين سمات الشخصية و ( الاعتماد, الاستقلال عن المجال ) لكلا الفئتين من الطلاب.

*دراسة سعد الدين بوطبال المعنونة **بسمات الشخصية و أثرها على ارتكاب المخالفات المرورية لدى السائقين**هدفت إلي إبراز اثر سمات الشخصية على ارتكاب المخالفات المرورية لدى السائقين و الوقوف على أهمية السمات التي تساهم في تجسيد سلوكات خطرة في قيادة السيارات لدي السائقين، ،طبقت على(1632) سائق لديهم سنتين خبرة في القيادة، خلصت نتائج الدراسة إلى أن كل من المقبولية و العصابية تؤثران في ارتكاب المخالفات المرورية لدى السائقين. ([2])

**التعقيب على الدراسات السابقة**

من خلال عرضنا لبعض الدراسات ذات العلاقة تبين ندرتها إن لم نقل انعدامها خاصة مع عينة الدراسة إذ نلاحظ أن جل الدراسات تناولت متغيرات الدراسة لدى طلاب الجامعة أو تلاميذ المرحلة الابتدائية ، و حتى الدراسة التي تناولت اثر سمات الشخصية على ارتكاب الحوادث المرورية فإنها تناولت متغير واحد من متغيرات الدراسة ألا و هو سمات الشخصية و حتى عينة الدراسة كانت لدى السائقين عامة لذا جاءت دراستنا هذه بربط المتغيرات السابقة الذكر لدى سائقي الشاحنات.

**5. منهج الدراسة :**

سعيا منا لتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة الطالبة المنهج **الوصفي الإرتباطي** الذي يقوم على جمع المعلومات و البيانات من عينات الدراسة و المقارنة بينها في متغيرات البحث و تحديد ما

([1])علا اسعد الديري الاستقلال الإدراكي و علاقته بالاتجاه نحو المخاطرة لدى ضباط الإسعاف في قطاع غزة رسالة ماجستير ، الجامعة الإسلامية غزة، 2011ص74

([2])سعد الدين بوطبال :سمات الشخصية و أثرها على ارتكاب المخالفات المرورية لدى السائقين ،مجلة الدراسات و البحوث الاجتماعية ، جامعة الوادي ، العدد الرابع ، جانفي 2014.

إذا كانت هناك علاقة ارتباطيه .و إيجاد قيمة العلاقة و التعبير عنها بشكل كمي من خلال حساب معاملات الارتباط.([1])

**6. حدود الدراسة :**

و نعني بحدود الدراسة الميدانية النطاق الذي يجري فيه البحث و الذي ينقسم عادة إلي :

**الحدود البشرية :** اقتصرت الدراسة على عينة من سائقي الشاحنات المتورطين في حوادث المرور المفضية إلي الموت .

**الحدود المكانية :** تمت الدراسة الميدانية في ولاية المسيلة

**الحدود الزمانية:** تتمثل الحدود الزمانية في مدة 12 شهر أي سنة 2015

**7. عينة الدراسة :**

هي مجموعة من الأفراد يبني الباحث عمله عليها و هي مأخوذة من المجتمع الأصلي شريطة أن تكون ممثلة له أحسن تمثيل([2])

إن أفراد عينتنا هم سائقي الشاحنات المرتكبون لحوادث المرور المميتة و قد تم اختيارهم بطريقة **العينة القصدية** التي ينتقي الباحث أفراد عينته بما يخدم أهداف دراسته.

**8.أدوات البحث:**

قصد تحقيق أهداف الدراسة اعتمدنا المقاييس التالية:

**8ـ1 اختبار الأشكال المتضمنة الصورة الجمعية :** و هو من إعداد وتكن و آخرون ( **Witkin et al**) و ترجمة أنور الشرقاوي و سليمان الحضري الشيخ 1977 و هو من الاختبارات الإدراكية لقياس الاعتماد مقابل الاستقلال عن المجال الإدراكي و يتكون هذا الاختبار من ثلاثة أقسام:

**القسم الأول:** للتدريب لا تحسب درجته في تقدير المفحوص و يتكون من سبع فقرات سهلة.

**القسم الثاني:** يتكون من تسع فقرات متدرجة في الصعوبة.

**القسم الثالث** و الأخير يتكون من تسع فقرات متدرجة في الصعوبة و الاختبار في أقسامه الثلاث هو عبارة عن شكل مركب يتضمن داخله شكلا بسيطا و يطلب من المفحوص تحديد الشكل البسيط بقلم الرصاص و قد روعي في تنظيم الاختباران لا يستطيع المفحوص رؤية الشكل البسيط

([1])سامي ملحم ،فؤاد، علم النفس الإحصائي و قياس العقل البشري ،دار الفكر العربي ،ط1979،3،ص311

([2])زرواتي رشيد تدريبات على منهجية البحث العلمي في العلوم الإجتماعية ، ط1 دار هومة الجزائر . 2002،ص119.

و الشكل المعقد الذي يتضمنه في آن واحد ، و هو من اختبارات السرعة لذلك يجب الالتزام بدقة الزمن المخصص لإجراء كل قسم منه.([1])

**8ـ2قائمة العوامل الخمسة الكبرى للشخصية :** من إعداد كوستا و ماكري – **Costa Maccrae 1992**تعريب و تقنين بدر الدين الأنصاري (2001) ،

و تعتبر هذه القائمة واحدة من احدث النماذج التي تم تطويرها لوصف الشخصية. ([2])و تتكون من( 60) فقرة تقيس خمسة أبعاد أساسية في الشخصية بواقع 12 فقرة لكل بعد ، منها ماهو ايجابي و منها ماهو سلبي و ذلك على النحو التالي:

**جدول رقم( 01) : توزيع عبارات المقياس على مجالاته**

| المجال | العبارات الموجبة و أرقامها | العبارات السالبة و أرقامها | مجموع العبارات |
|---|---|---|---|
| العصابية | 11-6-21-56-51-41-36-26 | 46-31-16-1 | 12 |
| الانبساطية | 52-47-37-32-22-17-7-2 | 57-42-27-12 | 12 |
| الانفتاح على الخبرة | 58-5-4-28-13 | 48-38-33-23-18-8-3 | 12 |
| الموافقة | 49-34-19-4 | 59-54-44-39-29-24-14-9 | 12 |
| يقظة الضمير | 60-50-40-35-25-20-10-5 | 55-45-30-15 | 12 |

**9. الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة :**

ثبات الاختبار يقصد به هو أن يعطي نفس النتائج إذا أعيد تطبيقه مرة أخرى على نفس العينة ([3]). اما صدق الاختبار فيقصد به صحته في قياس ما يدعي انه يقيسه([4])و قد تم إيجاد صدق اختبار الأشكال المتضمنة الصورة الجمعية و ثباته في بيئات مختلفة و على عينات مختلفة أيضا و تبين انه يتمتع بدرجة عالية من الصدق و الثبات. و قامت الباحثة بحساب الثبات بطريقة الفا كرونباخ حيث حصلت على قيمة معامل الفا (0.897)و هذا ما يدل على ان المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات .

**10. نتائج الدراسة و تفسيرها:**

**الفرضية الرئيسية:** توجد علاقة بين الاعتماد و الاستقلال على المجال الإدراكي و سمات الشخصية لدى سائقي الشاحنات المتورطين في حوادث مرور مميتة.

---

([1])الشرقاوي:اختبار الأشكال المتضمنة الصورة الجمعية كراسة التعليمات . ط3، مكتبة الأنجلومصرية،القاهرة. 1989، ص 5

([2])Digman J M 1990 Personality Structure Emergence Of the five factor model Review of Psychologyp423

([3])احمد محمد الطيب: التقويم و القياس النفسي و التربوي، المكتب الجامعي الحديث الإسكندرية 1999 ص167

([4])احمد محمد الطيب: الإحصاء في التربية و علم النفس المكتب الجامعي الحديث الإسكندرية، 1999 ص 291.

و لتحقق من هذه الفرضية تم حساب معامل الارتباط بيرسون و النتيجة موضحة في الجدول التالي:

**جدول رقم (02) يوضح الدلالة الإحصائية لمعامل الارتباط بين الاعتماد و الاستقلال على المجال الإدراكي و سمات الشخصية**

| المتغيرات | المتوسط الحسابي | الإنحراف المعياري | قيمة ر المحسوبة | قيمة ر الجدولية | درجة الحرية | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| سمات الشخصية | 3.1105 | 0.37129 | 0.248 | 0.418 | 35 | 0.01 |
| الاعتماد و الاستقلال الإدراكي | 0.4707 | 0.06572 | | | | |

من الجدول أعلاه المتوسط الحسابي لسمات الشخصية بلغ 3.1105 و المتوسط الحسابي للأسلوب المعرفي بلغ 0.4707 و معامل الارتباط بيرسون المحسوب بلغ 0.248 اقل من معامل الارتباط الجدولية 0.418 عند مستوى دلالة 0.01 و درجة حرية 35 و منه **لاتوجد علاقة بين الاعتماد و الاستقلال على المجال الإدراكي و سمات الشخصية لدى عينة الدراسة** و منه لم تتحقق الفرضية الرئيسية.

**الفرضية الجزئية الأولى:**توجد علاقة بين الاعتماد و الاستقلال على المجال الإدراكي و سمة العصابية لدى سائقي الشاحنات المتورطين في حوادث مرور مميتة. و للتحقق من هذه الفرضية تم حساب معامل الارتباط بيرسون و النتيجة موضحة في الجدول التالي:

**جدول رقم (03)يوضح الدلالة الإحصائية لمعامل الارتباط بين الأسلوب المعرفي الاعتماد و الاستقلال على المجال الإدراكي و سمة العصابية**

| المتغيرات | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة ر المحسوبة | قيمة ر الجدولية | درجة الحرية | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| سمة العصابية | 2.9028 | 0.35271 | 0.250 | 0.418 | 35 | 0.01 |
| الاعتماد و الاستقلال الإدراكي | 0.4707 | 0.06572 | | | | |

من الجدول أعلاه تبين أن المتوسط الحسابي لسمة العصابية بلغ 2.9028و المتوسط الحسابي للإعتماد و الاستقلال على المجال الإدراكي بلغ 0.4707 و معامل الارتباط برسون المحسوب بلغ 0.250 اقل من معامل الارتباط الجدولية 0.418 عند مستوى دلالة 0.01 و درجة حرية 35 و منه **لاتوجد علاقة بين الاعتماد و الاستقلال على المجال الإدراكي و سمة العصابية لدى عينة الدراسة**.و منه الفرضية الجزئية لم تتحقق.

**الفرضية الجزئية الثانية:**توجد علاقة بين الاعتماد و الاستقلال على المجال الإدراكي و سمة يقظة الضمير لدى سائقي الشاحنات المتورطين في حوادث مرور مميتة. و للتحقق من هذه الفرضية تم حساب معامل الارتباط يرسون و النتيجة موضحة في الجدول التالي:

**جدول رقم (04) يوضح الدلالة الإحصائية لمعامل الارتباط بين الاعتماد و الاستقلال على المجال الإدراكي و سمة يقظة الضمير**

| المتغيرات | المتوسط الحسابي | الإنحراف المعياري | قيمة ر المحسوبة | قيمة ر الجدولية | درجة الحرية | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| سمة يقظة الضمير | 3.5903 | 0.62579 | 0.061 | 0.418 | 35 | 0.01 |
| الاعتماد و الاستقلال الإدراكي | 0.4707 | 0.06572 | | | | |

من الجدول أعلاه المتوسط الحسابي لسمة يقظة الضمير بلغ 3.5903 و المتوسط الحسابي للإعتماد و الاستقلال على المجال الإدراكي بلغ 0.4707 و معامل الارتباط برسون المحسوب بلغ 0.061 اقل من معامل الارتباط الجدولية 0.418 عند مستوى دلالة 0.01 و درجة حرية 35 و منه **لاتوجد علاقة بين الاعتماد و الاستقلال على المجال الإدراكي و سمة يقظة الضمير لدى عينة الدراسة** .و منه الفرضية الجزئية لم تتحقق.

**الفرضية الجزئية الثالثة:**توجد علاقة بين الاعتماد و الاستقلال على المجال الإدراكي و سمة الانفتاح على الخبرة لدى سائقي الشاحنات المتورطين في حوادث مرور مميتة. و للتحقق من هذه الفرضية تم حساب معامل الارتباط بيرسون و النتيجة موضحة في الجدول التالي:

**جدول رقم( 05 )يوضح الدلالة الإحصائية لمعامل الارتباط بين الاعتماد و الاستقلال على المجال الإدراكي و سمة الانفتاح على الخبرة**

| المتغيرات | المتوسط الحسابي | الإنحراف المعياري | قيمة ر المحسوبة | قيمة ر الجدولية | درجة الحرية | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الانفتاح على الخبرة | 2.9861 | 0.44432 | 0.035 | 0.418 | 35 | 0.01 |
| الاعتماد و الاستقلال الإدراكي | 0.4707 | 0.06572 | | | | |

من الجدول أعلاه أن المتوسط الحسابي لسمة الانفتاح على الخبرة بلغ 2.9861و المتوسط الحسابي للإعتماد و الاستقلال على المجال الإدراكي بلغ 0.4707 و معامل الارتباط برسون المحسوب بلغ 0.035اقل من معامل الارتباط الجدولية 0.418عند مستوى دلالة 0.01 و درجة حرية 35 و منه **لاتوجد علاقة بين الاعتماد و الاستقلال على المجال الإدراكي و سمة الانفتاح على الخبرة لدى عينة الدراسة** .و منه الفرضية الجزئية لم تتحقق

**الفرضية الجزئية الرابعة:**توجد علاقة بين الاعتماد و الاستقلال على المجال الإدراكي و سمة الموافقة لدى سائقي الشاحنات المتورطين في حوادث مرور مميتة. و للتحقق من هذه الفرضية تم حساب معامل الارتباط بيرسون و النتيجة موضحة في الجدول التالي:

**جدول رقم (06) يوضح الدلالة الإحصائية لمعامل الارتباط بين الاعتماد و الاستقلال على المجال الإدراكي و سمة الموافقة**

| المتغيرات | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة ر المحسوبة | قيمة ر الجدولية | درجة الحرية | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| سمة الموافقة | 2.9493 | 0.78360 | 0.178 | 0.418 | 35 | 0.01 |
| الاعتماد و الاستقلال الإدراكي | 0.4707 | 0.06572 | | | | |

يتضح لنا من خلال قراءة الجدول أعلاه أن المتوسط الحسابي لسمة الموافقة بلغ 2.9493 و المتوسط الحسابي للاعتماد و الاستقلال على المجال الإدراكي بلغ 0.4707 و معامل الارتباط برسون المحسوب بلغ 0.178اقل من معامل الارتباط الجدولية 0.418 عند مستوى دلالة 0.01 و درجة حرية 35 و منه **لاتوجد علاقة بين الاعتماد و الاستقلال على المجال الإدراكي و سمة الموافقة لدى عينة الدراسة** .و منه الفرضية الجزئية لم تتحقق .

**الفرضية الجزئية الخامسة** :توجد علاقة بين الاعتماد و الاستقلال على المجال الإدراكي و سمة الانبساطية لدى سائقي الشاحنات المتورطين في حوادث مرور مميتة.

و للتحقق من هذه الفرضية تم حساب معامل الارتباط بيرسون و النتيجة موضحة في الجدول التالي:

**جدول رقم( 07)يوضح الدلالة الإحصائية لمعامل الارتباط بين الاعتماد و الاستقلال على المجال الإدراكي و سمة الانبساطية**

| المتغيرات | المتوسط الحسابي | الإنحراف المعياري | قيمة ر المحسوبة | قيمة ر الجدولية | درجة الحرية | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| سمة الإنبساطية | 3.2692 | 0.49665 | 0.327 | 0.418 | 35 | 0.01 |
| الاعتماد و الاستقلال الإدراكي | 0.4707 | 0.06572 | | | | |

من الجدول أعلاه أن المتوسط الحسابي لسمة الانبساطية بلغ 3.2692 و المتوسط الحسابي للإعتماد و الاستقلال على المجال الإدراكي بلغ 0.4707 و معامل الارتباط برسون المحسوب بلغ 0.327اقل من معامل الارتباط الجدولية 0.418 عند مستوى دلالة 0.01 و درجة حرية 35 و منه **لاتوجد علاقة بين الاعتماد و الاستقلال على المجال الإدراكي و سمة الانبساطية لدى عينة الدراسة** . و منه الفرضية الجزئية لم تتحقق .

## 11. مناقشة النتائج:

بالرغم من الارتباط بين الاعتماد و الاستقلال على المجال الإدراكي والشخصية و اشتراكهم في بعض العوامل المؤثرة في نموهم إلا أن العلاقة بين المتغيرات لم ترقى إلي مستوى الدلالة الإحصائية، و اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة عبد العال عجوة 1989 الذي بين انه لا توجد علاقة بين الاعتماد و الاستقلال على المجال الإدراكي و بعض متغيرات الشخصية ، و اتفقت أيضا مع دراسة

ملحم مازن الذي اظهر انه لا توجد علاقة بين سمة الطيبة و الاعتماد و الاستقلال على المجال الإدراكي ، و اختلفت الدراسة الحالية مع نتائج دراسة الطهراوي 1997 و الذي بين ارتباط دالا بين سمات الشخصية و الاعتماد و الاستقلال على المجال الإدراكي، و مع نتائج دراسة زكريا الشربيني و التي دلت على وجود علاقة ارتباطيه بين سمات الشخصية و الاعتماد و الاستقلال على المجال الإدراكي، ويمكن تفسير هذا الاختلاف في نوعية العينة و سنها و كذلك المستوى التعليمي لها و حتى تأثير البيئة و اختلاف الأنماط الثقافية العامة، و التطبيع الاجتماعي و حتى اختلاف سمات الشخصية المراد قياسها ، ونوع الأسلوب المعرفي المختار . و لو اعتمدنا مبدأ ادلر Adler في أسلوب الحياة نجد انه هو الذي يحدد النظام الذي تمارس به الشخصية وظائفها و هو الذي يفسر لنا إن لكل شخص أسلوب حياة هذا التفرد في الشخصية هو الذي جعل لكل شخص صياغة فريدة من الدوافع و السمات و بالتالي تعدد و اختلاف هذه السمات لدى عينة الدراسة الحالية هو سبب من أسباب عدم وجود العلاقة الإرتباطية بين متغيرات الدراسة .

**خاتمة :**

تعتبر هذه الدراسة التي تناولت موضوع الأساليب المعرفية و علاقتها بسمات الشخصية من المواضيع التي لها أهمية بالغة في علم النفس عامة و علم النفس المعرفي خاصة باعتبار أن أسلوب الاستقلال مقابل الاعتماد على المجال الإدراكي يرتبط ارتباطا وثيقا من الناحية السيكولوجية بتكوين الفرد و كذا فهم النواحي النفسية الإدراكية ، الشخصية و الاجتماعية و هذا من خلال تعامل الفرد مع المواقف الحياتية المتنوعة .

و حسب إحصائيات حوادث المرور بينت أن غالبية الحوادث المرورية كان سببها سائقي الشاحنات و التي تمثل عينة الدراسة، و بعد تحليل الفرضيات خلصت الدراسة إلى انه لاتوجد علاقة بين الأساليب المعرفية و سمات الشخصية لدى عينة الدراسة و هو مايتنافى مع أدبيات الدراسة حول هذا الموضوع وقد يرجع ذلك إلي طبيعة العينة المدروسة .

*** قائمة المراجع :**

**1- باللغة العربية:**


1.احمد محمد الطيب: "**التقويم و القياس النفسي و التربوي**" ، المكتب الجامعي الحديث الإسكندرية 1999 .

2.احمد محمد الطيب: "**الإحصاء في التربية و علم النفس**" : المكتب الجامعي الحديث الإسكندرية ،1999.

3.أنور محمد الشرقاوي"**:اختبار الأشكال المتضمنة الصورة الجمعية**" كراسة التعليمات .ط3، مكتبة الأنجلومصرية،القاهرة. 1989.

4.بدري فندي عبد المعطي : "**علاقة احد الأساليب المعرفية بالتوافق الشخصي و الاجتماعي و الدراسي لدى طلاب الجامعة**"، رسالة ماجستير كلية التربية ، جامعة اسيوط.1993 .

5.توما جرج خوري: "**الشخصية**" ، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، بيروت، لبنان، 1996.

6. حمدي علي الفرماوي: "**الأساليب الـ□□رف□□ ب□ن ا□نظرية و البحث**" ،القاهرة الأنجلو المصرية .

7. زرواتـي رشـيد: " **تـدريبات علـى منهجيـة البحـث العلمـي فـي العلـوم الاجتماعيـة** " ط1 دار هومـة الجزائر،2002

8. سامي ملحم ،فؤاد: "**علم النفس الإحصائي و قياس العقل البشري**" ،دار الفكر العربي ،ط1979،3.

9. سعد الدين بوطبال "**:سمات الشخصية و أثرها على ارتكاب المخالفات المرورية لدى السائقين**" ،مجلة الدراسات و البحوث الاجتماعية ، جامعة الوادي ، العدد الرابع ، جانفي 2014.

10. عبد الحليم محمود وآخرون: "**علم النفس العام** "،ط2، دار أتون للنشر، القاهرة ،1989.

11. علا اسعد ألديري: " **الاستقلال الإدراكي و علاقته بالاتجاه نحو المخاطرة لدى ضباط الإسعاف في قطاع غزة**" رسالة ماجستير ، الجامعة الإسلامية غزة، 2011.

**. 2- باللغة الفرنسية :**

1 . Digman J M 1990 "**Personality Structure Emergence Of the five factor model** "Review of Psychology 41 417 470 .

2.Goldstein ; K.M. blackman; s ( 1978) "**cognitive style**" : five approaches and relevant research new York : willy

3 .Witkin . H Moore CGoodenough D Cox P 1977" **Field –Dépendent and Field In Dépendent Cognitive Style and their Education al implications**" Review of Education Research vol 47 n1 p198 .